



Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula

Luis López González

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAT DE PEDAGOGIA

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

**Disseny i desenvolupament d'un
programa de relaxació vivencial
aplicada a l'aula**

Tesi doctoral

LUIS LÓPEZ GONZÁLEZ

Barcelona, 2010



FACULTAT DE PEDAGOGIA

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula

Tesi doctoral presentada per

Luis López González

Per optar al títol de Doctor per la Universitat de Barcelona

Dirigida per:

Dr. Rafael Bisquerra Alzina

Dr. Manuel Álvarez González

Barcelona, 2010

A mi madre

ÍNDEX GENERAL

ÍNDEX GENERAL	9
Índex de figures	28
Índex de taules	31
Índex de taules annexes	38
Abreviatures, símbols i estil	41
CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ	43
1. Agraïments	45
2. Presentació	46
3. Resum	47
4. Estructura	48
5. Finalitat, motivació i justificació de la recerca	50
5.1. Finalitat _____	50
5.2. Motivació _____	51
5.3. Justificació de la recerca _____	51
5.3.1. Per la necessitat.....	51
5.3.2. Innovació psicopedagògica	52
5.3.3. Especificitat del tema	53
6. Objectius	53
6.1. Generals _____	53

6.2.	Específics _____	54
7.	Responsables, participants i destinataris	54
7.1.	Responsables i destinataris _____	54
7.2.	El grup de recerca-acció _____	55
8.	Síntesi del capítol	57
CAPÍTOL II: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA.....		59
1.	Què passa a l'escola?	61
1.1.	La manca d'atenció de l'alumnat _____	62
1.2.	Les noves <i>noosferes</i> . L'era de la <i>sensosfera</i> _____	62
1.3.	Educació integral. Envers una cultura de la percepció? _____	64
2.	Concreció de la problemàtica.....	65
2.1.	Treball previ _____	65
2.2.	Cicle antecedent 1 _____	66
2.3.	Cicle antecedent 2: La idea principal _____	69
2.4.	Qüestions a plantejar _____	71
3.	Síntesi del capítol	72
CAPÍTOL III: MARC TEÒRIC		73
1.	La relaxació.....	75
1.1.	Definicions i conceptes relacionats _____	75
1.2.	Orígens i antecedents _____	77
1.2.1.	Els orígens: de l'Orient a Schultz i Jacobson	77

1.2.2.	Principals influències i antecedents.....	78
1.2.3.	Els models científics de relaxació.....	79
1.3.	Bases psicofisiològiques de la relaxació _____	90
1.3.1.	Paràmetres fisiològics de la relaxació.....	90
1.3.2.	Psicofisiologia de la relaxació.....	92
1.3.3.	Psicologia de la relaxació.....	96
1.4.	Objectius i aplicacions de la relaxació _____	103
1.4.1.	Objectius terapèutics.....	104
1.4.2.	Objectius de rendiment.....	106
1.4.3.	Objectius d'aprenentatge.....	107
1.4.4.	Objectius de creixement personal.....	108
1.5.	L'entrenament de relaxació _____	108
1.5.1.	Aspectes generals.....	108
1.5.2.	Música i relaxació.....	109
1.6.	Avaluació i mesura de la relaxació _____	110
1.6.1.	Avaluació fisiològica.....	111
1.6.2.	Avaluació conductual.....	112
1.6.3.	Avaluació psicològica.....	112
1.6.4.	Estils de vida.....	113
1.6.5.	Avaluació cognitiva sobre relaxació.....	113
1.6.6.	Aspectes logístics.....	114
1.7.	Classificació dels mètodes de relaxació _____	115

2. La relaxació escolar	119
2.1. La relaxació infantil.....	119
2.2. La relaxació escolar	120
2.2.1. Des de la psicomotricitat i l'educació física.....	120
2.2.2. Des de l'art i la dansa.....	123
2.2.3. Des del Ioga i la Meditació	123
2.2.4. Des de la innovació psicopedagògica.....	124
2.2.5. La relaxació en els adolescents	127
2.2.6. Programes de relaxació escolar	128
3. Estudi-revisió dels mètodes de relaxació: una nova proposta d'anàlisi.....	130
3.1. Procediment i anàlisi dels resultats	130
3.2. Conclusions	156
3.3. Els dotze recursos psicofísics de relaxació	157
3.3.1. L'autoobservació.....	157
3.3.2. La respiració.....	158
3.3.3. La visualització	159
3.3.4. La parla i la veu.....	161
3.3.5. La relaxació (<i>letting go</i>).....	162
3.3.6. La consciència sensorial.....	163
3.3.7. La postura.....	164
3.3.8. El moviment.....	166
3.3.9. L'energia corporal.....	168

3.3.10.	L'enfocament emocional: Focusing	169
3.3.11.	El silenci mental.....	170
3.3.12.	El centrament	171
4.	Fonamentació teòrica específica del Programa TREVA.....	172
4.1.	Envers un model de Relaxació Vivencial _____	172
4.2.	Influències del Programa TREVA_____	173
4.3.	Bases psicològiques _____	174
4.3.1.	La necessitat d'un model vivencial i integral.....	174
4.3.2.	Un model basat en un <i>cos-persona</i>	176
4.3.3.	Un model basat en la vivència i l'emoció	177
4.3.4.	Aportacions de la psicologia experiencial.....	178
4.3.5.	El Focusing d'Eugène Gendlin	179
4.3.6.	Un model basat en l'autoconscienciació psicofísica	182
4.3.7.	Un model de relaxació aplicada i significativa	187
4.4.	Bases pedagògiques _____	187
4.4.1.	Marc legal	187
4.4.2.	L'educació al segle XXI: l'Informe Delors.....	190
4.4.3.	L'adquisició de competències bàsiques per part de l'alumnat	191
4.4.4.	Adaptació a les necessitats educatives específiques.....	192
4.4.5.	Aplicació pràctica als centres d'ensenyament.....	193
4.4.6.	Orientacions per a l'aplicabilitat diversa en un centre de d'ensenyament secundari	194
4.5.	Bases psicopedagògiques _____	197

4.5.1.	Multidimensionalitat de la intel·ligència	197
4.5.2.	Educació emocional	198
4.5.3.	Educació en valors i convivència en els centres. Mediació escolar	200
4.6.	De la teoria a la pràctica: contextualització del Programa TREVA _____	202
4.6.1.	La Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula.....	202
4.6.2.	Límits i fronteres de la Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula.....	202
4.6.3.	Un model creatiu.....	203
4.6.4.	L'aula com escenari	204
4.6.5.	Integració de la multidimensionalitat de la relaxació.....	204
4.7.	Beneficis generals de les Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula _____	204
5.	Síntesi del capítol.....	205
CAPÍTOL IV: DISSENY DEL PROGRAMA TREVA.....		209
1.	Objectius.....	211
2.	Destinataris.....	212
3.	Continguts del Programa TREVA: els 12 recursos psicofísics.....	213
4.	Activitats	217
4.1.	Tipus d'activitats.....	217
4.2.	Exemples d'activitats	217
5.	Metodologia	220
5.1.	Consideracions generals	220
5.2.	Orientacions didàctiques i metodològiques	220
6.	Avaluació didàctica del programa.....	221

6.1.	Model d'avaluació	222
6.1.1.	Fases del procés d'avaluació	222
6.1.2.	Instruments d'avaluació	223
7.	Síntesi del capítol	224
CAPÍTOL V: ELEMENTS METODOLÒGICS		227
1.	Naturalesa de la recerca	229
1.1.	Consideracions ètiques	229
1.2.	Consideracions epistemològiques	231
1.2.1.	Justificació de l'elecció del mètode: la recerca-acció	233
1.2.2.	La recerca a l'aula com a qualitat de l'ensenyament	234
1.2.3.	Per la combinació qualitativa-quantitativa	234
1.2.4.	Per l'acció	234
1.2.5.	Perquè implica formació del professorat	235
1.2.6.	Per les exigències de la dinàmica de recerca	236
1.2.7.	Perquè un programa implica canviar actituds	236
1.2.8.	Per què no altres mètodes?	238
1.3.	Concreció del model de recerca-acció	241
2.	Estructura global de la recerca	244
2.1.	Recerca teòrica i recerca-pràctica	245
2.2.	Fases de la recerca-acció	246
2.2.1.	Observació de la realitat i Diagnòstic	247
2.2.2.	Formulació de la hipòtesi-acció	248

2.2.3.	Disseny del programa.....	248
2.2.4.	Realització del programa	248
2.2.5.	Avaluació, anàlisi, i presentació dels resultats	250
2.2.6.	Seguiment i conclusions.....	252
3.	Hipòtesi-acció.....	253
4.	La mostra	254
4.1.	Mostra del professorat	254
4.2.	Mostra d'alumnat	254
5.	Dimensions i variables.....	255
5.1.	Desenvolupament del Programa TREVA.....	256
5.2.	Competència relaxatòria	256
5.3.	Competència emocional.....	257
5.4.	Clima d'aula	258
5.5.	Rendiment acadèmic	258
6.	Instrumentes i recursos	259
6.1.	La recollida de dades	259
6.2.	Creació i adaptació d'instruments de mesura	260
7.	Anàlisi de dades	262
7.1.	Recursos didàctics	264
7.2.	Recursos informàtics	264
7.3.	Instal·lacions.....	264

8.	Criteris de rigor científic	264
8.1.	Estat de la qüestió	264
8.2.	Validesa quantitativa	265
8.3.	Validesa qualitativa	266
8.3.1.	Credibilitat	267
8.3.2.	Dependència.....	267
8.3.3.	Transferibilitat o aplicabilitat.....	267
8.3.4.	Confirmabilitat.....	268
8.4.	Control de la desitjabilitat social.....	268
8.5.	Proves pilot.....	268
9.	Temporització	268
10.	Síntesi del capítol	271
CAPÍTOL VI: DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ		273
1.	Anàlisi i avaluació del context.....	275
1.1.	Anàlisi del context	275
1.1.1.	Fitxa tècnica i dades generals del centre	276
1.1.2.	Ubicació i descripció de l'entorn físic del centre.....	276
1.1.3.	Descripció socioeconòmica.....	277
1.1.4.	Descripció educativa i cultural.....	278
1.1.5.	Història del centre	279
1.1.6.	Estructura i organització del centre.....	279
1.1.7.	Projectes de centre	280

1.1.8.	Recursos disponibles.....	283
1.1.9.	Relació família-escola.....	285
1.2.	Avaluació de les necessitats _____	285
1.3.	Diagnòstic de problemes i obstacles _____	286
1.3.1.	Prevalença del currículum conceptual al transversal.....	286
1.3.2.	Especificitat i controvèrsia del tema	286
1.3.3.	Dificultat de formar al professorat	286
1.3.4.	Manca de programes i experiències semblants	287
2.	Diagnòstic específic.....	287
2.1.	Avaluació de la disciplina i l'agitació (anàlisi de documents i qüestionari). __	287
2.1.1.	Descripció i procediment	287
2.1.2.	Validesa i fiabilitat	288
2.1.3.	Resultats i discussió	289
2.1.4.	Conclusions.....	295
2.2.	Estudi del clima d'aula (qüestionari)_____	295
2.2.1.	Descripció	295
2.2.2.	Validesa i fiabilitat	296
2.2.3.	Resultats i discussió	298
2.2.4.	Conclusions.....	301
2.3.	Estudi de la Competència Emocional (CEER) _____	301
2.3.1.	Descripció i procediment	301
2.3.2.	Resultats i discussió	302









2.3.3.	Conclusions.....	305
2.4.	Hàbits de Relaxació (personals, familiars i escolars)_____	306
2.4.1.	Descripció i procediment	306
2.4.2.	Validesa i fiabilitat	308
2.4.3.	Resultats i discussió	309
2.4.4.	Conclusions.....	325
2.5.	Avaluació de la competència relaxatòria (Escala de Relaxació Escolar)____	326
2.5.1.	Descripció	326
2.5.2.	Validesa i fiabilitat	330
2.5.3.	Resultats	334
2.5.4.	Discussió	341
2.5.5.	Conclusions.....	341
3.	Avaluació de l'input (entrada).....	342
3.1.	Recursos materials_____	342
3.1.1.	Finançament.....	342
3.1.2.	Materials	342
3.2.	Recursos humans _____	343
3.3.	Estratègies d'intervenció _____	344
3.4.	Coherència interna_____	344
4.	Avaluació del procés.....	345
4.1.	Etapa de Formació dels professors (Cicle 1) _____	345
4.1.1.	Dades generals de l'assessorament	345









4.1.2.	Metodologia del curs.....	348
4.1.3.	Programa i temporització	348
4.1.4.	Sessió d'introducció.....	349
4.2.	Qüestionari d'avaluació de l'aprenentatge dels professors _____	350
4.2.1.	Descripció	350
4.2.2.	Resultats i discussió	352
4.2.3.	Conclusions.....	365
4.3.	Avaluació de la pràctica individual dels professors _____	366
4.3.1.	Descripció	366
4.3.2.	Resultats i discussió	367
4.3.3.	Conclusions.....	369
4.4.	Avaluació qualitativa del procés de formació _____	370
4.4.1.	Conclusions.....	375
4.5.	Enquesta oficial d'avaluació de la formació (UPC) _____	376
4.5.1.	Descripció i procediment	376
4.5.2.	Resultats i discussió	376
4.5.3.	Conclusions.....	380
4.6.	Valoració del compromís dels alumnes _____	380
4.6.1.	Descripció i procediment	380
4.6.2.	Resultats i discussió	381
4.6.3.	Conclusions.....	383
4.7.	Etapa d'intervenció a l'aula (Cicles 2 i 3) _____	384













4.7.1.	Descripció de la intervenció.....	384
4.7.2.	Procediment de la intervenció a l'aula	387
4.7.3.	Anàlisi qualitativa de les dades (per sessions)	391
4.7.4.	Conclusions.....	415
4.8.	Avaluació quantitativa final de la intervenció (professors) _____	422
4.8.1.	Descripció	422
4.8.2.	Resultats i discussió	422
4.8.3.	Conclusions.....	424
5.	Avaluació del producte	425
5.1.	Avaluació de l'impacte i l'efectivitat _____	425
5.1.1.	Avaluació quantitativa del programa (professors)	426
5.1.2.	Avaluació qualitativa del programa (professors)	432
5.1.3.	Qüestionari d'Avaluació Global del Programa (alumnes)	435
5.1.4.	Conclusions.....	469
5.2.	Test d'Aptitud Relaxatòria _____	471
5.2.1.	Descripció	471
5.2.2.	Resultats i discussió	479
5.2.3.	Conclusions.....	486
5.3.	Estudi correlacional final _____	486
5.3.1.	Procediment	486
5.3.2.	Resultats.....	487
5.3.3.	Conclusions.....	487



5.4.	Anàlisi de regressió lineal múltiple _____	490
5.4.1.	Procediments i resultats	490
5.4.2.	Conclusions.....	494
6.	Seguiment.....	495
6.1.	Avaluació de la sostenibilitat _____	495
6.1.1.	Entrevistes de seguiment.....	495
6.1.2.	Presentació dels resultats	496
6.1.3.	Inclusió curricular	496
6.2.	Avaluació de la transportabilitat _____	497
6.2.4.	Formació	497
6.2.5.	Divulgació.....	499
7.	Síntesi del capítol.....	501
CAPÍTOL VII: CONCLUSIONS		507
1.	Conclusions.....	509
1.1.	Generals _____	509
1.2.	Disseny del Programa _____	509
1.3.	Diagnòstic _____	511
1.4.	Formació del professorat _____	512
1.5.	Intervenció a l'aula _____	513
1.6.	Conclusions finals _____	515
2.	Limitacions de la recerca.....	518
3.	Implicacions per a la pràctica.....	519

4. Prospectiva	520
4.1. Aspectes a desenvolupar _____	520
4.2. Possibles futures línies de recerca _____	521
ANNEXOS	523
1. Annex 1: Guia del Programa TREVA	525
1.1. Introducció _____	525
1.1.1. Les dotze Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula	525
1.1.2. Consideracions generals.....	526
1.2. Orientacions didàctiques i metodològica _____	526
1.2.1. Lloc i moment adients per a la relaxació.....	526
1.2.2. Recursos i materials	526
1.2.3. L'ús de la música	527
1.2.4. Deu consells per al professor	527
1.2.5. Deu consells per a l'alumnat	528
1.2.6. Postura bàsica.....	528
1.2.7. Preguntes més freqüents.....	529
1.2.8. La sessió de relaxació	530
1.2.9. Programació de l'activitat	531
1.2.10. Estructura dels exercicis.....	531
1.3. Avaluació _____	534
1.4. Unitat I: Autoobservació _____	535
1.4.1. Avui, què toca?	535

1.4.2.	Introducció	535
1.4.3.	 Apunts del professor	536
1.4.4.	 Activitats amb els alumnes	537
1.4.5.	 Què cal recordar?	540
1.5.	Unitat II: La respiració _____	541
1.5.1.	Avui què toca?	541
1.5.2.	Introducció	541
1.5.3.	Apunts del professor	543
1.5.4.	 Activitats amb els alumnes	546
1.5.5.	 Què cal recordar?	553
1.6.	Unitat III: La visualització _____	554
1.6.1.	Avui què toca?	554
1.6.2.	Introducció	554
1.6.3.	 Apunts del professor	555
1.6.4.	 Activitats amb alumnes.....	557
1.6.5.	 Què cal recordar?	558
1.7.	Unitat IV: La veu i la parla _____	559
1.7.1.	Avui què toca?	559
1.7.2.	Introducció	559
1.7.3.	 Apunts del professor	560
1.7.4.	 Activitats amb alumnes.....	564
1.7.5.	 Què cal recordar?	566

1.8.	Unitat V: Relaxació (<i>letting go</i>)	567
1.8.1.	Avui què toca?	567
1.8.2.	Introducció	567
1.8.3.	 Apunts del professor	568
1.8.4.	 Activitats amb alumnes	573
1.8.5.	 Què cal recordar?	574
1.9.	Unitat VI: Consciència sensorial	575
1.9.1.	Avui què toca?	575
1.9.2.	Introducció	575
1.9.3.	 Apunts del professor	576
1.9.4.	 Activitats amb els alumnes	578
1.9.5.	 Què cal recordar?	581
1.10.	Unitat VII: La postura	582
1.10.1.	Avui què toca?	582
1.10.2.	Introducció	582
1.10.3.	Apunts del professor	583
1.10.4.	 Activitats amb alumnes	589
1.10.5.	 Què cal recordar?	592
1.11.	Unitat VIII: Energia Corporal	593
1.11.1.	Avui què toca?	593
1.11.2.	Introducció	594
1.11.3.	Apunts del professor	594

1.11.4.	 Activitats amb els alumnes	596
1.11.5.	 Què cal recordar?.....	597
1.12.	Unitat IX: El Moviment	598
1.12.1.	Avui què toca?.....	598
1.12.2.	Introducció	598
1.12.3.	 Apunts del professor.....	599
1.12.4.	 Activitats amb els alumnes	601
1.12.5.	 Què cal recordar?.....	603
1.13.	Unitat X: El silenci mental	604
1.13.1.	Avui què toca?.....	604
1.13.2.	 Apunts del professor.....	604
1.13.3.	 Activitats amb els alumnes	606
1.13.4.	 Què cal recordar?.....	610
1.14.	Unitat XI: Focusing	611
1.14.1.	Avui què toca?.....	611
1.14.2.	Introducció	611
1.14.3.	 Apunts del professor.....	612
1.14.4.	 Activitats amb els alumnes	616
1.14.5.	 Què cal recordar?.....	618
1.15.	Unitat XII: El centrament	619
1.15.1.	Avui què toca?.....	619
1.15.2.	 Apunts del professor.....	619

1.15.3.	 Activitats amb els alumnes	621
1.15.4.	 Què cal recordar?.....	622
2.	Annex 2: Qüestionaris, fitxes i proves	623
2.1.	Qüestionari de Clima d'aula	623
2.2.	Nivell d'agitació i implicació	623
2.3.	Cuestionario de Educación Emocional Reducido (GROP: UB)	624
2.4.	Qüestionari d'Hàbits Relacionats amb la Relaxació	625
2.5.	Escala de Relaxació Escolar	626
2.6.	Fitxa d'avaluació de l'aprenentatge (professors)	628
2.7.	Diari de pràctica personal (professors)	629
2.8.	Diari de recerca-acció (a) (Etapa formació)	630
2.9.	Avaluació quantitativa final de la intervenció (professors)	632
2.10.	Avaluació Global del Programa (professors)	632
2.11.	Qüestionari d'Avaluació Global del programa (alumnes)	633
2.12.	Test d'Aptitud Relaxatòria	635
2.12.1.	Autoobservació de la freqüència cardíaca	635
2.12.2.	Escala d'Habilitats i Estats“R”	635
2.12.3.	Guió de visualització (Test Aptitud Relaxatòria) (10 minuts).....	636
2.13.	Fitxa d'observació de la postura en relaxació (Fonseca, 1998)	637
3.	Annex 3: Taules annexes	638
	BIBLIOGRAFIA	673

Índex de figures

Figura 1. Estaments docents responsables de la recerca	55
Figura 2. El cicle antecendent 1	67
Figura 3. Classificació de continguts relacionats amb la salut	68
Figura 4. Aquest segon cicle antecendent guarda la mateixa estructura de sis passos que el primer	69
Figura 5. Bases psicofisiològiques de la relaxació	90
Figura 6. Tonicitat i eutonia	94
Figura 7. Influències i antecedents de la relaxació a l'escola	121
Figura 8. Influències generals del Programa TREVA	173
Figura 9. Emmarcació psicopedagògica del Programa TREVA	174
Figura 10. Relaxació Vivencial: relaxació mental, emocional i física	175
Figura 11. La relaxació vivencial integra les tres dimensions	176
Figura 12. Components de la sensació sentida	180
Figura 13. Els sis passos del Focusing	181
Figura 14. Nivells d'atenció: voluntària, passiva i receptiva	183
Figura 15. Els tres nivells d'autoconscienciació psicofísica	184
Figura 16. Recursos i nivells de conscienciació psicofísica	185
Figura 17. L'educació en el segle XXI segons l'Informe Delors	191
Figura 18. Diferents àmbits d'aplicació del Programa TREVA	195
Figura 19. Intel·ligències Múltiples	198
Figura 20. Aspectes més rellevants de l'Educació Emocional	199
Figura 21. Tècniques de relaxació: Aplicació a l'aula	213
Figura 22. Les dotze TREVA en progressió espiral	214
Figura 23. Millora de l'atenció amb les 12 Tècniques TREVA	215
Figura 24. Funcions, qualitats, capacitats i habilitats de cada tècnica	216
Figura 25. Quadre base per a l'elaboració d'activitats de les 12 TREVA	218
Figura 26. Dinàmica cíclica interna de la recerca-acció.	232
Figura 27. Participació, democràcia i canvi	235
Figura 28. Cicles derivats de la quarta fase de la recerca-acció	243
Figura 29. Estructura general de la recerca	244

Figura 30. Temporització	269
Figura 31. Temporització (bis)	270
Figura 32. Foto entrada Institut Mediterrània	275
Figura 33. Dades generals de l'Institut Mediterrània	276
Figura 34. Vista panoràmica del Castell molt aprop de l'Institut Mediterrània	277
Figura 35. Guixetes al corredor a la planta baixa de l'Institut Mediterrània	280
Figura 36. Alumnes de 3r d'ESO a l'aula de plàstica	281
Figura 37. Pista esportiva (pati)	283
Figura 38. Aula d'informàtica	284
Figura 39. Aparador del Cicle de Comerç al vestíbul	284
Figura 40. Aula Cicle Superior d'Agències de Viatge	285
Figura 41. Histograma d'Expulsions	289
Figura 42. Histograma de Parts disciplinaris	290
Figura 43. Mitjana d'Expulsions i Parts disciplinaris per nivell acadèmic	292
Figura 44. Histograma d'Agitació en el centre	293
Figura 45. Distribució freqüències. Clima d'aula	298
Figura 46. Comparació global i dimensions per nivell Acadèmic. Clima d'aula	300
Figura 47. Histograma mitjanes totals Educació Emocional (CEER)	302
Figura 48. Mitjanes d'Educació Emocional per nivell acadèmic	303
Figura 49. Comparació mitjanes d'Educació Emocional per Edat. (CEER)	305
Figura 50. Histograma d'Hores de TV i Ordinador	310
Figura 51. Mitjanes de cada factor per nivell acadèmic. Hàbits personals	313
Figura 52. Diferències d'Hores d'activitat física segons sexe	313
Figura 53. Histograma d'Hàbits Familiars (global)	315
Figura 54. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic. Hàbits familiars	318
Figura 55. Comparació mitjanes per sexe. Hàbits familiars	319
Figura 56. Histograma: Hàbits de relaxació a l'aula	320
Figura 57. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic. Hàbits familiars	324
Figura 58. Distribució freqüències mitjana global. Escala de Relaxació Escolar	334
Figura 59. Comparació mitjanes per nivell acadèmic. Escala de Relaxació Escolar	337
Figura 60. Comparació de mitjanes per sexe. Escala de Relaxació Escolar	338
Figura 61. Mitjana d'Aprenentatge per professor/a	353
Figura 62. Mitjana d'Aprenentatge per tècniques	354
Figura 63. Pràctica personal de relaxació dels professors	367
Figura 64. Grau de Consciència Quotidiana de la Relaxació i a l'Aula per professor	368

Figura 65. Valoració de l'activitat (Curs formació)	378
Figura 66. Valoració del formador (Curs formació)	378
Figura 67. Valoració documentació (Curs formació)	379
Figura 68. Valoració de l'organització (Curs formació)	379
Figura 69. Valoració global de l'activitat (Curs formació)	380
Figura 70. Percentatges del compromís dels alumnes	381
Figura 71. Compromís de l'alumnat per nivell acadèmic	383
Figura 72. Dinàmica de treball del GRA en la intervenció a l'aula	386
Figura 73. Avaluació quantitativa de la intervenció per factors	423
Figura 74. Avaluació quantitativa del programa (professors)	427
Figura 75. Avaluació global per tècniques (professors)	429
Figura 76. Mitjanes dels Efectes individuals per a cada factor	444
Figura 77. Mitjanes dels Efectes grupals per a cada factor	446
Figura 78. Mitjanes d'Efectes grupals per factors i nivell acadèmic	447
Figura 79. Mitjanes dimensió Avaluació de la Intervenció per factors	449
Figura 80. Mitjanes d'Intervenció per factors i nivell acadèmic	452
Figura 81. Mitjanes d'Aplicabilitat de les tècniques per tècniques	455
Figura 82. Mitjanes dimensió d'Intervenció per factors	456
Figura 83. Aplicabilitat de les tècniques per factors i nivell acadèmic	457
Figura 84. Mitjanes per factors i per sexe d'Aplicabilitat de les tècniques	461
Figura 85. Avaluació Global del Programa. Histograma segons alumnes	463
Figura 86. Avaluació Global del Programa (alumnes) per dimensions	464
Figura 87. Mitjanes de cada factor i nivell acadèmic d'Avaluació Global del Programa (alumnes).	487
Figura 88. Comparació de mitjanes (pre-post). Freqüència cardíaca (TAR)	479
Figura 89. Mitjanes (pre-post) per nivell acadèmic. Freqüència cardíaca (TAR)	481
Figura 90. Histograma Escala Habilitats i Estats "R" (post)	482
Figura 91. Espiral TREVA	525
Figura 92. Postura correcta TREVA	529
Figura 93. Estructura general d'un exercici TREVA	532
Figura 94. Unitat I: Autoobservació (Espiral TREVA)	535
Figura 95. Unitat II: Respiració (Espiral TREVA)	541
Figura 96. Unitat III: Visualització (Espiral TREVA)	554
Figura 97. Unitat IV: Veu i parla (Espiral TREVA)	559
Figura 98. Unitat V: Relaxació (letting go) (Espiral TREVA)	567
Figura 99. Tres fases fonamentals de la relaxació	572
Figura 100. Unitat VI: Consciència sensorial (Espiral TREVA)	575

Figura 101. Unitat VII: La postura (Espiral TREVA)	582
Figura 102. Columna vertebral	586
Figura 103. Curvatures naturals	586
Figura 104. Curvatures patològiques	587
Figura 105. Unitat VIII: Energia Corporal (Espiral TREVA)	593
Figura 106. Els set xacres	595
Figura 107. Unitat IX: El Moviment (Espiral TREVA)	598
Figura 108. Relació entre eumotricitat i emotricitat dels moviments	600
Figura 109. Unitat X: Silenci mental (Espiral TREVA)	604
Figura 110. Unitat XI: Focusing (Espiral TREVA)	611
Figura 111. Diferències entre el procés habitual i amb Focusing	613
Figura 112. Els sis passos del Focusing	614
Figura 113. Unitat XII: Centrament (Espiral TREVA)	619

Índex de taules

Taula 1. Dades dels professors membres del GRA	56
Taula 2. Etapes del treball previ realitzat abans de la recerca	66
Taula 3. Nivells d'activació i ones cerebrals	95
Taula 4. Principals característiques de cada hemisferi cerebral	96
Taula 5. Expressions suggestives usades per diferents autors	102
Taula 6. Diferents aplicacions de la relaxació segons l'objectiu	103
Taula 7. Estudi analític dels Mètodes de Relaxació	131
Taula 8. Relacions entre els factors mental, corporal i emocional i possibles perills	175
Taula 9. Preguntes i respostes que justifiquen la tria del mètode recerca-acció	237
Taula 10. Compatibilitats i incompatibilitats dels principals mètodes amb l'enfocament del Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula)	238
Taula 11. Fases i subfases de la recerca	245
Taula 12. Estudis realitzats durant la fase d'Observació de la realitat i Diagnòstic	247
Taula 13. Estudis realitzats durant la fase de Disseny del programa	248
Taula 14. Estudis realitzats durant la fase de Formació del Professorat	249
Taula 15. Accions i/o estudis realitzats durant la fase d'Intervenció a l'Aula	250

Taula 16. Accions i/o estudis realitzats durant l'Avaluació del producte	252
Taula 17. Mostra d'alumnes per nivell acadèmic i total	254
Taula 18. Professors per grup i nombre d'hores de potencial intervenció amb relaxació	255
Taula 19. Tècniques de recollida de dades en cada fase de la recerca-acció	259
Taula 20. Instruments amb i sense necessitat de validació	260
Taula 21. Procediments d'anàlisi de dades	262
Taula 22. Fases i estudis de la recerca amb els corresponents instruments i anàlisi de dades	264
Taula 23. Validesa i fiabilitat dels instruments	265
Taula 24. Nivells acadèmics i nombre d'alumnes	283
Taula 25. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Expulsions i Parts disciplinaris	291
Taula 26. Comparació de mitjanes (Scheffé) (Parts disciplinaris)	291
Taula 27. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Expulsions i Parts disciplinaris	292
Taula 28. Estadístics descriptius per sexe d'Expulsions i Parts disciplinaris	293
Taula 29. Estadístics descriptius per nivell acadèmic (Agitació)	294
Taula 30. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Agitació	294
Taula 31. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Agitació	294
Taula 32. Distribució de dimensions, factors i ítems (Clima d'aula)	295
Taula 33. Correlacions per factors (QCA)	297
Taula 34. Estadístics principals per dimensions i factors de Clima d'aula	299
Taula 35. Estadístics descriptius per nivell acadèmic de Clima d'aula	299
Taula 36. Comparació mitjanes per nivell acadèmic: Clima d'aula (ANOVA)	300
Taula 37. Comparacions múltiples per nivell acadèmic de nombre de pràctiques (Scheffé)	300
Taula 38. Estadístics descriptius generals globals i per dimensió d'Educació Emocional	302
Taula 39. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Educació Emocional	303
Taula 40. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Educació Emocional	304
Taula 41. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) d'Educació emocional	304
Taula 42. Comparació de mitjanes per edat (ANOVA) d'Educació Emocional	305
Taula 43. Hàbits personals: Dimensions i factors	306
Taula 44. Relació d'ítems per dimensions d'Hàbits de relaxació	308

Taula 45. Correlacions entre ítems d'Hàbits de relaxació a l'aula	309
Taula 46. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Hàbits personals	311
Taula 47. Comparació de mitjanes (ANOVA) d'Hàbits personals	312
Taula 48. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hores de son	312
Taula 49. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hores de TV	312
Taula 50. Correlacions entre factors d'Hàbits personals	314
Taula 51. Comparació de mitjanes (ANOVA) d'Hàbits familiars	316
Taula 52. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hàbits familiars	316
Taula 53. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Hàbits familiars	317
Taula 54. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits familiars	318
Taula 55. Descriptius principals per nivell acadèmic d'Hàbits relaxació aula	320
Taula 56. Comparacions múltiples (Scheffé) d'Hàbits Relaxació Aula	321
Taula 57. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic i factors (ANOVA) d'Hàbits de relaxació a l'aula	321
Taula 58. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Exercicis de relaxació d'Hàbits relaxació a l'aula	322
Taula 59. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Control postural d'Hàbits de relaxació a l'aula	322
Taula 60. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Concentració i atenció d'Hàbits de relaxació a l'aula	323
Taula 61. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Captació Atenció d'Hàbits de relaxació a l'aula	323
Taula 62. Estadístics per sexe d'Hàbits relaxació a l'aula	324
Taula 63. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits de relaxació d'aula	325
Taula 64. Correlacions de l'ERE amb altres instruments	330
Taula 65. Correlacions entre dimensions de l'Escala de Relaxació Escolar	331
Taula 66. Correlacions entre factors de l'Escala de Relaxació Escolar	332
Taula 67. Estadístics descriptius per dimensions de l'Escala de Relaxació Escolar	334
Taula 68. Estadístics descriptius per factors de l'Escala de Relaxació Escolar	335
Taula 69. Estadístics descriptius del global i dimensions per nivell acadèmic de l'Escala de Relaxació Escolar	336
Taula 70. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic del global i fdimensions de l'Escala de Relaxació Escolar	337
Taula 71. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) de l'Escala de Relaxació Escolar	338

Taula 72. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de l'Escala de Relaxació Escolar	339
Taula 73. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de l'Escala de Relaxació Escolar	340
Taula 74. Cost dels diversos materials i fonts d'aportació	343
Taula 75. Recursos humans	344
Taula 76. Avaluació del procés (1): Etapa de Formació del professorat	346
Taula 77. Avaluació del procés (2): Etapa d'Intervenció a l'aula	347
Taula 78. Calendari de sessions i continguts	348
Taula 79. Factors quantitius i ítems de l'Avaluació de l'aprenentatge	351
Taula 80. Preguntes obertes	351
Taula 81. Mitjanes totals per factor i professor de l'Avaluació de l'aprenentatge	352
Taula 82. Mitjanes i desviacions típiques de cada tècnica de l'Avaluació de l'aprenentatge	355
Taula 83. Continguts i avaluació del exercicis. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada sessió de formació	357
Taula 84. Anàlisi vivencial. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada sessió de formació	361
Taula 85. Quantitat de pràctica en hores i minuts i Grau de consciència quotidiana i a l'aula	369
Taula 86. Valoració qualitativa del procés de cada professor: Satisfacció i Implicació i Sensacions generals	371
Taula 87. Valoració qualitativa del procés de cada professor: Principals dificultats i Sensacions generals	373
Taula 88. Enquesta global formació: Unitat de Formació de Formadors (UPC)	377
Taula 89. Estadístics descriptius per nivell acadèmic. Compromís de l'alumnat	382
Taula 90. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA). Compromís de l'alumnat	382
Taula 91. Comparació múltiple a posteriori (Scheffé). Compromís de l'alumnat	382
Taula 92. Temporització de la intervenció a l'aula	390
Taula 93. Sessió 2: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 3 al 7 de febrer (Tècnica 1: Autoobservació)	393
Taula 94. Sessió 2 (bis): Preparació de la setmana següent	394
Taula 95. Sessió 3: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 10 al 14 de febrer (Tècnica 2: Respiració)	395
Taula 96. Sessió (bis): Preparació de la setmana següent	396

Taula 97. Sessió 4: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 17 al 21 de febrer (Tècnica 3: Relaxació)	397
Taula 98. Sessió 4 (bis): Preparació de la setmana següent	399
Taula 99. Sessió 5: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 24 al 28 de febrer (Tècnica 4: Silenci mental)	400
Taula 100. Sessió 5 (bis): Preparació de la setmana següent	401
Taula 101. Sessió 6: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 27 de febrer al 7 de març (Tècnica 5: Parla i la Veu)	402
Taula 102. Sessió 6 (bis): Preparació de la setmana següent	403
Taula 103. Sessió 7: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 7 al 14 de març (Tècnica 6: Visualització)	404
Taula 104. Sessió 7 (bis): Preparació de la setmana següent	405
Taula 105. Sessió 8: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 14 al 21 de març (Tècnica 7: Enfocament Emocional)	406
Taula 106. Sessió 8 (bis): Preparació de la setmana següent	407
Taula 107. Sessió 9: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 21 al 28 de març (Tècnica 8: Energia corporal)	408
Taula 108. Sessió 9 (bis): Preparació de la setmana següent	409
Taula 109. Sessió 10: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana de l'28 de març al 2 d'abril (Tècnica 9: Consciència sensorial)	410
Taula 110. Sessió 10 (bis): Preparació del següent cicle	411
Taula 111. Setmana del 3 a l'11 d'abril de suport itinerant de l'investigador als professors a l'aula	412
Taula 112. Sessió 12: Avaluació de la pràctica realitzada del 22 al 25 d'abril	413
Taula 113. Sessió 13: Avaluació de la pràctica realitzada del 25 al 30 d'abril	414
Taula 114. Avaluació qualitativa final: Justificació del grau de satisfacció personal	421
Taula 115. Avaluació quantitativa de la intervenció per factors i global	424
Taula 116. Mitjanes de cada factor per professors. Avaluació final (professorat)	428
Taula 117. Estadístics descriptius de cada factor per tècniques (n = 8). Avaluació final del programa (professorat)	430
Taula 118. Escala d'Avaluació Global del Programa (alumnes). Dimensions, factors i ítems	436
Taula 119. Validesa de criteri. Correlacions de l'Escala d'Avaluació Global del Programa amb altres instruments	440
Taula 120. Correlacions entre dimensions. Avaluació del programa (alumnes)	440

Taula 121. Correlacions entre factors d'Efectes Individuals. Avaluació del programa (alumnes)	441
Taula 122. Correlacions entre factors d'Aplicabilitat de les Tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	442
Taula 123. Comparació múltiple a posteriori (Scheffé) d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)	446
Taula 124. Mitjanes per professor i nivell acadèmic d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)	448
Taula 125. Mitjanes de cada factor i global per nivell acadèmic d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	450
Taula 126. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	450
Taula 127. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic a posteriori (Scheffé) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	451
Taula 128. Mitjanes per professor i nivell acadèmic d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	453
Taula 129. Mitjanes per subfactors i per professor d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	454
Taula 130. Estadístics descriptius per factors i tècniques d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	458
Taula 131. Estadístics descriptius per factors i nivell acadèmic d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	459
Taula 132. Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	460
Taula 133. Comparació de mitjanes de cada factor per nivell acadèmic (ANOVA) d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	460
Taula 134. Estadístics principals per sexe d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes).	461
Taula 135. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de cada factor d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	462
Taula 136. Estadístics descriptius per dimensions. Avaluació del programa (alumnes)	464
Taula 137. Resum descriptius per nivell acadèmic. Avaluació del programa (alumnes)	465
Taula 138. Comparació de mitjanes de cada dimensió segons nivell acadèmic (ANOVA). Avaluació del programa (alumnes)	466

Taula 139. Comparació de mitjanes per sexe (t student). Global i per dimensions. Avaluació del programa (alumnes)	467
Taula 140. Dimensions, factors i variables del Test d'Aptitud Relaxatòria	475
Taula 141. Correlacions entre factors de l' Escala d'Habilitats i Estats "R". Test d'Aptitud Relaxatòria	476
Taula 142. Correlacions entre factors d'Habilitats de l'Escala d'Habilitats i Estats "R". Test d'Aptitud Relaxatòria	477
Taula 143. Correlacions entre factors d'Habilitats de l'Escala d'Habilitats i Estats "R". Test d'Aptitud Relaxatòria (Bis)	478
Taula 144. Disminució Freqüència cardíaca per nivell acadèmic. Tets d'Aptitud Relaxatòria	480
Taula 145. Comparació de mitjanes (ANOVA) disminució Freqüència cardíaca per nivell acadèmic. Test d'Aptitud Relaxatòria	480
Taula 146. Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) Freqüència cardíaca. Tests d'Aptitud Relaxatòria	480
Taula 147. Estadístics descriptius i freqüències de subescala d'Habilitats-R i factors. Escala d'Hàbits i Estats "R"	482
Taula 148. Estadístics descriptius i freqüències subescala d'Estats "R". Escala d'Habilitats i Estats "R"	483
Taula 149. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA). Escala d'Habilitats i Estats "R"	484
Taula 150. Estadístics per nivell acadèmic factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"	485
Taula 151. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"	485
Taula 152. Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) per nivell acadèmic factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"	485
Taula 153. Estudi correlacional final	489
Taula 154. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte Rendiment acadèmic (2002-2003) (<i>step wise</i>)	490
Taula 155. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte l'Escala de Relaxació Escolar (<i>step wise</i>)	491
Taula 156. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte l'Avaluació del Programa TREVA (<i>step wise</i>)	491
Taula 157. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte l'Escala d'Habilitats i Estats "R" (<i>step wise</i>)	492

Taula 158. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte l'Educació Emocional (<i>step wise</i>)	493
Taula 159. Coeficients de regressió lineal múltiple respecte el Clima d'aula	493
Taula 160. Entrevistes de seguiment	495
Taula 161. Accions formatives i aplicacions del Programa TREVA (2002-2010)	497
Taula 162. Subfases dels 6 passos	615

Índex de taules annexes

Taula A.1. Distribució de freqüències de Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina	638
Taula A.2. Distribució de freqüències de Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina	638
Taula A.3. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) de Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina	639
Taula A.4. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Expulsions i Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina	640
Taula A.5. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Agitació. Estudi de la disciplina	640
Taula A.6. Correlacions entre factors d'Estudi de la disciplina	641
Taula A.7. Correlacions entre dimensions de Clima d'aula	641
Taula A.8. Estadístics per sexe de Clima d'aula	641
Taula A.9. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Clima d'aula	642
Taula A.10. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Educació Emocional	642
Taula A.11. Comparació de mitjanes (global i factors) per sexe (t student) d'Escala de Relaxació Escolar	643
Taula A.12. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Creences-R i Hàbits-R. Escala de Relaxació Escolar	644
Taula A.13. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) d'Habilitats-R. Escala de Relaxació Escolar	644
Taula A.14. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Relaxació física. Escala de Relaxació Escolar	645
Taula A.15. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Relaxació física. Escala de Relaxació Escolar	645
Taula A.16. Freqüències i percentages de cada ítem d'Hàbits familiars	646

Taula A.17. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Pau i tranquil·litat. Hàbits familiars	647
Taula A.18. Descriptius per ítems d'Hàbits de relaxació a l'aula	647
Taula A.19. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits personals	648
Taula A.20. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits familiars	649
Taula A.21. Freqüències i percentatges de cada ítem d'Hàbits de relaxació a l'aula	650
Taula A.22. Freqüències i percentatges de Compromís dels alumnes	651
Taula A.23. Estadístics descriptius per sexe de Compromís dels alumnes	651
Taula A.24. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Compromís de l'alumnat	652
Taula A.25. Estadístics descriptius d'Avaluació del programa (alumnes)	652
Taula A.26. Descriptius per nivell acadèmic de factors i subfactors d'Aprenentatge. Avaluació del programa	653
Taula A.27. Descriptius de Creences-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)	654
Taula A.28. Freqüències i percentatges de cada variable o ítem de Creences-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)	654
Taula A.29. Freqüències i percentatges de cada variable o ítem d'Habilitats-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)	655
Taula A.30. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de cada dimensió i global d'Avaluació del programa (alumnes)	656
Taula A.31. Estadístics per nivell acadèmic d'Efectes individuals. Avaluació del programa (alumnes)	657
Taula A.32. Freqüències i percentatges de cada variable o ítem d'Efectes individuals. Avaluació del programa (alumnes)	657
Taula A.33. Estadístics per factors i global d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)	658
Taula A.34. Freqüències i percentatges de cada factor d'Efectes grupals a l'aula. Avaluació del programa (alumnes)	659
Taula A.35. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic, global i per factors d'Efectes grupals (ANOVA). Avaluació del programa (alumnes)	660
Taula A.36. Comparació de mitjanes per professor (ANOVA) d'Efectes grupals a l'aula. Avaluació del programa (alumnes)	661
Taula A.37. Estadístics descriptius per factors i subtotal d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	661

Taula A.38. Freqüències i percentatges de cada factor d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	661
Taula A.39. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	663
Taula A.40. Comparació de mitjanes per professor i nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)	663
Taula A.41. Estadístics descriptius d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	663
Taula A.42. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de cada factor i subtotal d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)	664
Taula A.43. Estadístics descriptius de Freqüència cardíaca (pre-post). Test d'Aptitud Relaxatòria	665
Taula A.44. Estadístics descriptius dels factors i subtotal d'Escala d'Habilitats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria	665
Taula A.45. Estadístics descriptius per sexe de subfactors d'Estats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria	665
Taula A.46. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Freqüència cardíaca (pre-post). Test Aptitud Relaxatòria	666
Taula A.47. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Escala d'Habilitats i Estats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria	666
Taula A.48. Comparació de mitjanes per sexe de cada factor (t student) d'Estats-R. Test Aptitud Relaxatòria	667
Taula A.49. Comparació de mitjanes per sexe de cada factor (t student) d'Habilitats-R. Test Aptitud Relaxatòria	668
Taula A.50. Correlacions entre factors d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)	670
Taula A.51. Correlacions entre factors d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)	670
Taula A.52. Correlacions entre factors d'Intervenció dels professors. Avaluació del programa (alumnes)	670
Taula A.53. Coeficients d'anàlisi de regressió lineal múltiple (step wise) respecte Aprenentatge. Avaluació global del programa	671

Abreviatures, símbols i estil

ANOVA: Anàlisi de variança (univariat)

β : coeficient de regressió múltiple (*step wise*)

DRA: Diari de recerca-acció

DT: Desviació típica

ERE: Escala de Relaxació Escolar

F: Raó F de Fischer

gl: Graus de llibertat

GRA: Grup de Recerca-Acció

M: Valor de la mitjana

n: mostra

p: Probabilitat

RA: Recerca-acció

r: Correlació producte-moment de Pearson

“R”: Relaxació

t: Valor calculat de la prova *t*

TAR: Test d'Aptitud Relaxatòria

En aquest informe es respectarà al màxim l'estil, indicacions i normes de l'APA per a publicacions científiques (APA, 2002).

CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ

1. Agraïments
2. Presentació
3. Resum
4. Estructura
5. Finalitat, motivació i justificació de la recerca
6. Objectius
7. Responsables i participants
8. Síntesi del capítol

1. Agraïments

En primer lloc, dec expressar que la realització d'aquesta tesi ha estat possible gràcies, en gran part, a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC num: 3689 de 31.7.2002).

En segon terme, vull agrair als directors de la meva tesi, Rafael Bisquerra Alzina i Manuel Álvarez González, la seva tasca com a pedagogs en aquesta etapa formativa. Tanmateix, li dono les gràcies a Xavier Marín Torné de la Universitat Ramón Llull per l'ajut rebut en el seu moment.

D'altra banda, vull reconèixer el coratge i la implicació en la feina desenvolupada per part del Grup de Recerca-Acció format per professors de l'Institut Mediterrània de Castelldefels: Cristina Montañés, Emmèlia Pomar, Rosa Moya, Enrique Clavel, Marta Planas, Jordi Colell i 8EX2 (professora que vol mantenir el seu anonim).

Agraeixo, tanmateix, l'assessorament rebut per part de Ruth Vilà a l'hora de tractar la matriu de l'SPSS i expresso les meves gràcies a la meva neboda, Eva Cartaña López, per ajudar-me a introduir-hi les dades.

Li agraeixo a Josefina Mocosí (RIP), en el seu moment inspectora del Baix Llobregat II i responsable del Pla de Formació de Zona; a Rosa Subies, Directora del Centre de Recursos de Gavà-Castelldefels i a Blanca Barredo, llavors coordinadora de la UNIFF:UPC, per facilitar la formació del professorat durant el curs 2002-2003.

Dono també les gràcies a l'equip directiu de l'Institut Mediterrània, encapçalat per Francisco Ortíz, per permetre i recolzar aquesta recerca.

Finalment, reconec de manera especial l'ajut de la meva esposa, Cristina, pels seus consells i companyia durant aquesta etapa i, sobretot, a les meves filles, *Uly*, *Yamine*, *Francine* i *Sina*, per haver respectat les meves llargues estones al despatx tot i no comprendre massa bé el que jo feia.

2. Presentació

Aquest treball és el fruit d'un llarg procés personal i laboral encetat fa més de 25 anys quan vaig començar la meva tasca com a docent en l'àrea d'Educació Física. Des d'un principi, i probablement degut a la meva paral·lela formació corporal, artística i espiritual, em va interessar la corporalitat humana des d'una dimensió més profunda que la que s'acostumava a oferir en els estudis d'Educació Física. Això es va anar fent palès amb la progressiva introducció de la relaxació, la dansa i l'expressió corporal en els meus programes curriculars com a professor. L'àmplia visió que de l'antropologia anava adquirint em va exigir formar-me en àmbits com ara la psicologia i la meditació.

D'altra banda, el fet d'alternar la docència de l'Educació Física i la Música amb d'altres assignatures no comuns, em va permetre introduir les tècniques de relaxació a l'aula tot constatant els efectes positius que aquestes pràctiques provocaven en els alumnes.

Després d'haver-me format en una àmplia diversitat de mètodes i escoles de consciència corporal, meditació i relaxació, vaig pensar en la necessitat de trobar o adaptar algun d'aquests sistemes per aplicar la relaxació a les aules. En no trobar-hi cap, allà pels anys 90, vaig començar un estudi acurat de les tècniques amb la finalitat de dissenyar un model amb rigor i aplicabilitat a la nostra escola.

Més tard, vaig tenir la sort de gaudir d'una llicència d'estudis del Departament d'Educació durant el curs 2002-2003, la qual cosa em va permetre dur a terme gran part d'aquesta recerca.

En l'actualitat dedico gran part del meu temps a la recerca i a la docència en els camps de la corporalitat, el creixement personal i la interioritat.

3. Resum

Aquesta tesi, *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*, es tracta d'una *recerca-acció* en la qual hi intervenen la pràctica totalitat de l'alumnat i vuit professors de l'Institut Mediterrània de Castelldefels. El Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula) és d'elaboració pròpia i parteix de dues fonts. D'una banda, l'experiència i el treball previs de l'investigador que es concreten en un estudi de revisió i l'anàlisi dels diferents mètodes de relaxació existents del qual se n'extrau la conclusió de que hi ha dotze recursos psicofísics de relaxació els quals formaran el contingut del programa. En segon lloc, s'hi aprofita l'avaluació de les necessitats reals del centre, realitzat durant un assessorament del Programa d'Educació per a la Salut a partir del qual es va arribar a la concreció del problema i a la corresponent *hipòtesi-acció*.

La recerca-acció consta de **sis fases**: 1) *Diagnòstic*; 2) *Hipòtesi-acció*; 3) *Disseny del programa*; 4) *Realització del programa (Formació del professorat i Intervenció a l'aula)*; 5) *Presentació i anàlisi dels resultats* i 6) *Avaluació i seguiment*.

L'avaluació del programa és qualitativa-quantitativa i parteix com a estructura base del Model CIPP d'Stufflebeam, tot responent als criteris *d'impacte, efectivitat, sostenibilitat i transportabilitat*. Aquesta es duu a terme mitjançant una quinzena d'instruments la majoria dels quals són de creació pròpia i altres ja validats. Pel que fa a l'avaluació del *context*, es fa una anàlisi de les característiques del centre, un estudi dels hàbits personals i familiars, del clima d'aula, de la competència emocional, de la competència relaxatòria i del rendiment acadèmic. Tanmateix, després d'avaluar l'*input* del programa, en què s'analitzen recursos, obstacles i coherència interna, s'avalua el *procés* mitjançant l'anàlisi de dades dels estudis realitzats durant les dues estratègies d'intervenció: la *formació del professorat* (aprenentatge, pràctica personal, valoració de la formació) i la *intervenció a l'aula* (compromís de l'alumnat, diari-acció, qüestionaris d'avaluació). Finalment, el *producte*, a l'igual que el *procés*, és avaluat tant des de la perspectiva dels docents com la dels alumnes mitjançant qüestionaris específics i sessions productives, així com un Test d'Aptitud Relaxatòria, un Estudi correlacional finals i una Anàlisi de regressió lineal múltiple.

Els resultats mostren que es compleix pràcticament la totalitat de la hipòtesi-acció: s'ha millorat la competència relaxatòria de l'alumnat, que calia millorar, mitjançant el Programa TREVA. La relaxació ha produït efectes positius individuals en el benestar subjectiu de l'alumnat, en la concentració i en l'atenció envers les tasques d'aprenentatge i ha afavorit el clima d'aula. A la llarga, es creu que podria ajudar a millorar el rendiment acadèmic. Es demostra d'aquesta manera que la relaxació a l'aula pot esdevenir un recurs psicopedagògic per afavorir la tasca docent.

D'altra banda, la recerca indica l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del Programa TREVA i la competència relaxatòria assolida i que hi ha correlacions estadísticament significatives entre l'avaluació del Programa TREVA, la competència relaxatòria, la competència emocional i clima d'aula. No n'hi ha correlació, en canvi, entre l'avaluació del programa i el rendiment acadèmic.

Es demostra que l'educació emocional i el clima d'aula influeixen en el rendiment acadèmic i que el Programa TREVA, la relaxació i l'educació emocional poden desenvolupar el clima d'aula. També es confirma que la relaxació, el clima d'aula i el rendiment acadèmic són predictors de l'educació emocional, així com el clima d'aula i l'educació emocional ho són del nivell de relaxació de l'alumnat.

En definitiva, el Programa TREVA ha tingut un bon impacte, és efectiu, sostenible i transportable.

4. Estructura

Davant les diverses possibilitats d'estructurar el guió d'una tesi de *recerca-acció*, en aquest cas s'ha cregut oportú seguir les indicacions de Martínez Miguélez (2000, p. 10) qui aconsella respectar l'exposició cronològica de les etapes, en la mesura que sigui possible.

La tesi s'estructura en set capítols més els annexos i la bibliografia.

En el Capítol I: *Introducció*, s'hi troben, a més d'un breu resum, les dades generals de la recerca així com la seva finalitat i objectius.

En el Capítol II: *Plantejament del Problema*, es fa una anàlisi dels elements que contribueixen al desencís general que hi ha a l'escola espanyola de finals del segle XX i principis del XXI. Un cop revisat aquest panorama, es concreta el punt de partida de la recerca-acció després d'explicar el treball previ realitzat. Així, s'arriba al plantejament del problema, la idea general i les qüestions a plantejar.

En el Capítol III es desenvolupa el *Marc Teòric* en el qual, un cop definits els principals conceptes relacionats amb la relaxació des dels seus orígens, s'expliquen els principals elements relacionats amb la pràctica d'aquesta disciplina (objectius, característiques, pautes d'entrenament i instruments de mesura). A més, s'hi exposa un seguit de bases psicofisiològiques pròpies de la relaxació i s'analitza la relaxació infantil i la relaxació escolar. Posteriorment, com a primera aportació personal d'aquesta tesi, es fa un estudi de revisió dels principals mètodes i escoles de relaxació que, amb cert rigor científic, s'han aplicat en l'àmbit educatiu. D'aquest estudi s'extrauen els dotze recursos psicofísics de que constaran els continguts del programa. Una segona aportació la constitueix la reflexió sobre la possibilitat d'un nou model de relaxació, la *relaxació vivencial*. Finalment, es fonamenta de manera teòrica el programa tot desenvolupant les seves bases pedagògiques, psicològiques i psicopedagògiques.

El Capítol IV: *Disseny del Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula)*, desplega els objectius, continguts, activitats, metodologia i avaluació del programa.

Pel que fa al Capítol V: *Elements Metodològics*, comença amb una anàlisi de la naturalesa de la recerca que recull l'òptica ètica i epistemològica que justifiquen i donen peu a l'elecció del mètode de recerca-acció. Continua amb una detallada explicació de l'estructura de la recerca i les fases de la recerca-acció. Tanmateix, s'hi detallen la hipòtesi de partença, la mostra i els participants, les variables, els instruments de mesura de la recollida i l'anàlisi de dades i els criteris de rigor científic seguits.

Pel que fa al Capítol VI: *Desenvolupament i Avaluació*, recull els procediments, resultats i discussions des de l'etapa de diagnòstic, a la intervenció a l'aula, així com de les fases de diagnòstic, la formació dels professors/es i la intervenció a l'aula.

Tanmateix, es descriu el procés d'avaluació del Programa (*context, input, procés i producte*) i s'hi s'inclou una avaluació de la competència relaxatòria dels alumnes. En darrer lloc es realitza un estudi correlacional final i una anàlisi de regressió lineal múltiple entre la competència relaxatòria, la competència emocional, el clima d'aula l'avaluació de programa i el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Finalment, en el Capítol VII, que fa referència a les *Conclusions*, es fa una síntesi dels principals aspectes quantitius i qualitius i s'hi expressen les principals conclusions. Tanmateix, s'hi reconeixen les limitacions de la recerca alhora que s'exposen algunes indicacions i implicacions per a la pràctica en futures intervencions amb el Programa TREVA i se'n fa una prospectiva d'aquest àmbit de recerca.

En els *Annexos* es troba, en primer lloc, una Guia del Programa TREVA per a l'ús de professors/es de secundària on s'hi poden trobar orientacions didàctiques i metodològiques per a la intervenció l'aula i un desplegament de les 12 unitats didàctiques de què consta el programa amb apunts per al professorat i diversitat d'exercicis: d'introducció, fonamentals i d'aprofundiment. En el segon annex hi ha els qüestionaris i fitxes i en el tercer les taules secundàries. La *Bibliografia* recull les referències bibliogràfiques de les fonts escrites, telemàtiques i audiovisuals de les quals s'han fet ús en aquesta recerca.

5. Finalitat, motivació i justificació de la recerca

5.1. Finalitat

Es vol compartir amb la comunitat educativa els efectes positius que suposa l'ús de la relaxació a l'aula. Per això, es proposa un model de relaxació a l'abast de qualsevol docent de manera senzilla i entenedora del qual se'n presenta una Guia del Programa TREVA (Annex 1).

5.2. Motivació

Entre els principals motius a l'hora de realitzar aquesta tesi cal citar els següents:

- a. Continuar la tasca encetada fa molts anys i aprofitar el treball realitzat durant la llicència d'estudis del curs 2002-2003.
- b. La publicació de diversos materials.
- c. La introducció de la relaxació en el marc de l'educació emocional.
- d. La creació d'un grup de recerca sobre relaxació escolar.

5.3. Justificació de la recerca

Amb aquesta tesi es vol respondre, d'una banda, a les necessitats que hi ha en l'àmbit educatiu de disminuir la tensió i afavorir la tasca docent. En segon lloc, pot ser una contribució en la innovació psicopedagògica del segle XXI. Finalment, té sentit per la seva especificitat i per la manca de literatura científica sobre relaxació aplicada a l'aula.

5.3.1. Per la necessitat

A més de la manca d'atenció general dels alumnes, es pot afirmar que estem davant d'una evident *manca d'higiene mental*. 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. En aquest sentit, és alarmant que l'estrès sigui el causant d'entre el 50% i el 70% de les visites mèdiques i un factor de mortalitat més elevat que el tabac (Servan-Schreiber, 2003), o que se suïcidin 100 adolescents cada any a l'estat espanyol i que l'any 1998, per exemple, s'hi varen consumir 60 milions d'envasos de tranquil·lizants (Bisquerra, 2003). Tanmateix, moltes conductes violentes i de risc, a l'escola o en general, tenen el seu principal origen en el desequilibri emocional i la *manca d'habilitats socials i de vida* (Dryfoos, 1997; Sells i Blum, 1996; Walker i Townsend, 1998). A això se suma l'excés d'informació i d'ofertes de consum, la competitivitat, així com altres variables que dificulten el nostre benestar i serenor i ens fan viure en una mena de *dispersió* (Yagosesky, 2006). Però, com influeix tot això a l'escola?

5.3.2. Innovació psicopedagògica

La recerca s'ubica en la línia d'innovació psicopedagògica iniciada per diversos corrents fa unes dècades com ara l'educació emocional, les intel·ligències múltiples i l'educació holística.

La *revolució emocional* (deguda a molts autors com ara Salovey i Mayer [1990], però feliçment exitosa a causa de Goleman [1996]), s'obria pas en les escoles espanyoles de la mà d'investigadors com ara Álvarez González (2001), Bach i Darder (2002); Bisquerra, (2000); Gallifa et al., (2002); Segura et al. (1998; 1999) o Shapiro (1997; 1998), gràcies a que l'anomenat *cervell dret*, responsable del món de les emocions però també generador de coneixement (Bisquerra, 2001; Lazarus i Folkman, 1986), començava a ser investigat a fons.

L'acceptació de la *multidimensionalitat de la intel·ligència* (Gardner, 1995; 2000) i els avenços de la neurociència (Acarín, 2000; Bear, Connors i Paradiso, 1998; Damasio, 2001a; 2001b; Gazzaniga, Ivry i Mangun, 2002; LeDoux, 1999; Pink, 2006; Pizaro, 2003; Restrepo, Vera i Moscoso, 2007) han generat noves disciplines enfocades a millorar l'ensenyament-aprenentatge com ara el neuroaprenentatge (Gomez Cumpa, 2004; Hester, Madeley, Murphy i Mattingley, 2009; Holroyd, Krigolson, Baker, Lee i Gibson, 2009), la suggestopedia (Lozanov, 1978), l'arteràpia (Martínez i Cao, 2009) o la musicoteràpia (Bruscia, 2008, Vaillencourt, 2009), entre altres.

En darrer terme, la concepció psicosomàticoespiritual de la persona emergeix en alguns enfocaments, anomenats holístics (Miller, 2005; Stack, 2007; Yus, 2001), els quals propugnen una *educació integral* amb fonaments de la psicologia humanista (Barceló i Picó, 2000) i transpersonal (Wilber, 2008). Aquest corrent educatiu li dona al cos molta importància a través de la dansa, l'art, l'ecologia i la interioritat (Esteve, Gálvez i Ylla, 2010) tot fent-se ressó del nou horitzó epistemològic que relaciona la filosofia, la física, la neurociència, la psicologia i la mística (Capra, 1996; 2003). Així, han anat irrompint en les escoles diverses pràctiques basades en la consciència

psicocorporal,¹ com ara la Sofrologia (Caycedo, 1975), el Tai-txí (Yang, 2000), el loga (Flack i Coulom, 1997), les pràctiques d'Eutonia i sensopercepció (Aberastury, 1990; Alexander, 1983; Feldenkrais, 2009), la relaxació (López González, 2007c; Schultz, 1987), la Kinesiologia (Dennisson i Dennisson, 2006) o el Focusing (Stapert, 1997; 2003).

5.3.3. Especificitat del tema

Aquest treball té un *sentit de continuïtat* respecte d'altres (Cases, 2003; De Pagés, 2002; Martínez Vilarrassa, 2001). Tanmateix, pot suposar un pas *d'innovació específica* considerable, doncs, si bé estan prou investigats els efectes fisiològics i psicològics que provoca la relaxació a nivell infantil i adolescent, són molt escasses les experiències que, com aquesta, conceben la relaxació com un recurs psicopedagògic més per afavorir la tasca docent *a l'aula*. En aquest sentit, la *revisió científica* que se'n fa al llarg en el marc teòric i l'*aportació* que suposa el disseny del Programa TREVA, tot obrint un camí cap a un nou model de relaxació, juntament a la *implicació* de vuit professors i la pràctica totalitat de l'alumnat, poden resultar interessants per als investigadors interessats en aquest àmbit, per la qual cosa es preveu un elevat *nivell heurístic*.

6. Objectius

6.1. Generals

1. Contribuir en la millora de la pràctica docent tot desenvolupant nous mètodes.
2. Afavorir el rendiment escolar i l'èxit dels plantejaments didàctics.
3. Facilitar l'educació emocional.

¹ Es refereix a la consciència psicofísica des d'una concepció humanista (Gendlin, 1988; 1991; 1992; 1999; 2000; 2001b) en què es considera el *cos viscut* (Merleau-Ponty, 1975) i no en sentit fiscalista i cartesià.

4. Vetllar per la higiene mental i la salut general dels centres tot donant eines a l'alumnat i al professorat per a la prevenció i disminució del seu estrès.
5. Integrar la relaxació en els programes d'educació emocional.
6. Incloure la relació bàsica amb el propi cos com a recurs didàctic i metodològic a l'aula.

6.2. Específics

1. Proposar un model de relaxació escolar centrat en la vivència.
2. Dissenyar, aplicar i avaluar un Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula per a professors i alumnes.
3. Estudiar les relacions existents entre competència relaxatòria, competència emocional, clima d'aula i rendiment acadèmic.
4. Avaluar la competència relaxatòria d'alumnes i professors.
5. Confeccionar una guia del programa amb orientacions per la pràctica tot concretant les formes d'aplicació a diverses situacions del nostre entorn escolar.

7. Responsables, participants i destinataris

7.1. Responsables i destinataris

La recerca s'ha dut a terme a l'Institut Mediterrània de Castelldefels des de l'any 1999 fins el 2005 sota la direcció de Rafael Bisquerra i Manuel Álvarez González de la Universitat de Barcelona amb una tutoria prèvia de Xavier Marín de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull de Barcelona). A més, s'ha gaudit del vist i plau inicial del PESE (Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola) del Departament d'Educació i del reconeixement de la Inspecció de Secundària del Baix Llobregat Anoia i de la direcció de l'Institut Mediterrània de Castelldefels (Figura 1).

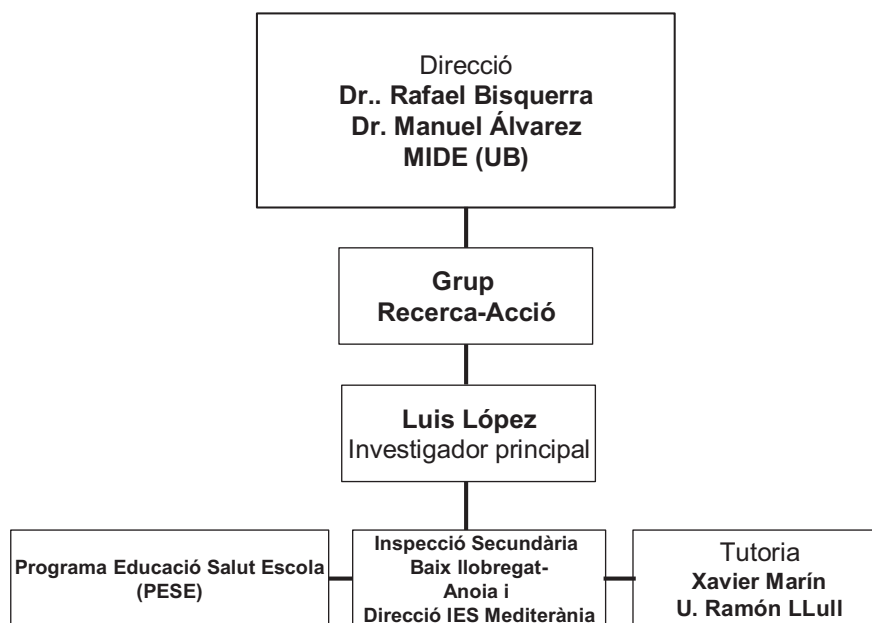


Figura 1. Estaments docents i responsables de la recerca.

Els principals destinataris del projecte són els docents i els alumnes de secundària, i per extensió els de primària. En segon lloc, les persones relacionades amb la psicologia de l'educació, la psicologia de la salut, la psicopedagogia o la pedagogia i aquelles altres interessades en la relaxació. També ho poden ser els pares.

7.2. El grup de recerca-acció

El Grup de Recerca-Acció (GRA) el formen l'investigador i vuit professors de l'Institut Mediterrània de Castelldefels els quals componen la mostra no probabilística del professorat ($n = 8$): *E. Clavel, J. Colell, E. Lahoz, C. Muntañés, R. Moya, M. Planas, E. Pomar i 8EX2 (anònim)*. Per tal de no repetir el nom, cada cop que siguin mencionats se'ls anomenarà amb un número acompanyat de les 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, se'ls dirà EXP1 i EXP2 respectivament.

En la Taula 1 es detallen les principals dades de la mostra dels professors participants ($n = 8$). S'hi pot observar, a més de la numeració i inicials de l'àrea que impartien, el càrrec, el nivell docent al qual estaven adscrits, així com els grups als quals donaven classe i els anys d'experiència com a docents.

El nombre d'hores que cada professor intervenia amb un grup era diferent tot depenent de la càrrega lectiva de l'assignatura. Això va comportar que la freqüència amb què cada curs feia relaxació fos diferent (veure Taula 18).

Aquest element, junt amb altres, va ajudar a decidir que la metodologia de la investigació fos *recerca-acció* per respectar al màxim l'escenari real de l'aula amb totes les variables i elements implicats: horari, assignatura, professor, calendari, clima d'aula, etcètera.

Val a dir que l'assessorament rebut en Educació per a la Salut va coincidir amb una altra tasca pedagògica per la qual cosa alguns docents, també interessats en la relaxació a l'aula, no van poder formar-hi part d'aquest grup. Aquests van estar informats durant tot el procés i se'ls va facilitar l'accés als documents i al dossier que els membres del GRA anavaven confeccionant. Fins i tot, hi van haver alguns professors d'aquest sector que practicaren alguna de les tècniques pel seu compte.

Taula 1. *Dades dels professors membres del GRA.*

Prof.	Àrea	Càrrec	Nivell docent	Cursos que imparteix	Anys d'experiència
1 LCS	Castellà	Cap. depart.	4t ESO BAT	i 4tA; 4tB; 4tC; 2BATA	24
2 LCT	Català	Cap depart.	3r ESO BAT	i 3rA; 3rB, 3rC; 1BATA; 1BATB	12
3 ANG	Anglès	Professor	2n ESO	1rA; 1rB; 2nA; 2nB; CV 2.1	5 mesos

4 MUS	Música	Coord. Pedag.	1r i 3r ESO	1rA, 1rB, 1rC; 3rA, 3rB, 3rC, 3rD;	13
5 EXP1	Ciències Experim.	Tutoria (2n ESO A)	2n ESO	2nB; 2nC; 3rC; CV21	28
6 PS	Psicopeda- gogia.	Psico- pedagogia	3r i 4t ESO	3rD; 4tE	8 mesos
7 EF	Educ. física.	Tutoria (3r ESO B)	3r ESO i BAT	3rA;3rB, 3rC; 3rD; 1BAT A; 1BAT B;	10
8 EXP2	Ciències Experim.	Tutoria (1r ESO B)	1r ESO	1rA; 1rB; 1rC; 3r D	22

8. Síntesi del capítol

Aquesta tesi s'estructura en set capítols més tres annexos i la bibliografia. Es tracta d'un treball de *recerca-acció* que consta de sis fases: 1) *Diagnòstic*; 2) *Hipòtesi-acció*; 3) *Disseny del programa*; 4) *Realització del programa (formació del professorat i intervenció a l'aula)*; 5) *Presentació i anàlisi dels resultats* i 6) *Avaluació i seguiment*. En la recerca hi intervenen l'investigador, la pràctica totalitat de l'alumnat i vuit professors de diverses assignatures de l'Institut Mediterrània de Castelldefels.

La recerca, que obeeix a diverses motivacions personals i té com a finalitat compartir amb la comunitat educativa els efectes positius que suposa l'ús de la relaxació a l'aula, està suficientment justificada per la seva necessitat, l'aportació innovadora i l'especificitat del tema. Entre els seus objectius específics figuren proposar un model de relaxació escolar centrat en la vivència; dissenyar, aplicar i avaluar un programa de relaxació vivencial a l'aula per a professors i alumnes;

estudiar les relacions existents entre competència relaxatòria, competència emocional, clima d'aula i rendiment acadèmic; avaluar la competència relaxatòria d'alumnes i professors i finalment, confeccionar una guia del programa (Annex 1).

El Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula) és d'elaboració pròpia i parteix de l'experiència i el treball previs de l'investigador, d'una banda, i de les necessitats reals del centre d'una altra.

L'avaluació és qualitativa-quantitativa. Els resultats mostren que el Programa TREVA ha tingut un bon impacte, és sostenible i transportable, a més de que és efectiu, doncs ha provocat en l'alumnat diversos efectes individuals positius com ara la millora del benestar subjectiu i d'algunes habilitats cognitives, així com altres efectes de caire grupal que fan referència al clima d'aula. Tanmateix, resulten correlacions estadísticament significatives entre la competència relaxatòria, la competència emocional, el clima d'aula i el rendiment acadèmic, d'una banda. També hi ha correlacions estadísticament significatives entre totes aquestes variables i l'avaluació del programa, excepte amb el rendiment acadèmic. L'*anàlisi de regressió lineal múltiple* assenyala l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del Programa TREVA i la competència relaxatòria i demostra que l'educació emocional i el clima d'aula influeixen en el rendiment acadèmic i que la relaxació (Escala de Relaxació Escolar), el Programa TREVA i l'educació emocional són variables predictives del el clima d'aula. Tanmateix, la competència relaxatòria, el clima d'aula i el rendiment acadèmic resulten ser predictors de l'educació emocional de l'alumnat.

La recerca s'ha dut a terme a l'Institut Mediterrània de Castelldefels des de l'any 1999 fins el 2005 amb el suport de diferents universitats i organismes i se n'ha fet un seguiment fins a l'any 2010.

CAPÍTOL II: PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

1. Què passa a l'escola?
2. Concreció de la problemàtica

1. Què passa a l'escola?

Es pot afirmar que a la nostra societat hi ha una manca d'higiene mental (Massó, 2008)?

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* complert de benestar físic, mental i social. Tot i que aquest organisme està dedicant especial interès i esforç a la sanitat mental, sembla 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 aquest sentit, l'excés d'informació no ajuda als nois i noies de les nostres escoles. És fàcil trobar, per exemple, que els alumnes d'ara sàpiguen més dietètica que els de fa trenta anys però, en canvi, ara mengin pitjor. O es pot donar la paradoxa de que es faci avui dia menys pràctica esportiva extraescolar que uns anys endarrera, malgrat que ara hi hagi moltes més facilitats.

Aquest panorama, juntament amb l'excessiva presència de la tecnologia, la influència dels *mass media* i la pèrdua generalitzada de patrons familiars saludables no acaba de facilitar massa la tasca dels docents (Zapata, 2007).

A tot això s'hi afegixen altres elements que dificulten el benestar subjectiu i la nostra qualitat de vida: el soroll, la pressa, la dispersió d'horaris laborals, el consum, l'excessiva tecnologia o la competitivitat entre altres. Aquest ritme de vida ens fa viure abocats a l'exterior, amb la distracció i desgast inconscients que això suposa i amb una constant dissociació entre *allò que pensem*, *allò que sentim* i *allò que fem*.

No hi ha casi bé espais per l'autoconsciència, i molt menys per al silenci (cançonetes en l'espera telefònica, diverses músiques sonen a l'hora en el vagó del tren, milers d'estímuls visuals publicitaris, etcètera). El silenci no figura com un valor social, tal vegada perquè està erròniament associat a una insana autoritat.

1.1. La manca d'atenció de l'alumnat

Es pot considerar la manca d'atenció de l'alumnat com una de les causes del fracàs escolar i del malestar docent?

No suposa res nou per als docents descobrir en els alumnes una generalitzada i elevada *manca d'atenció*. La il·lusió d'alguns mestres i professors a l'hora de fer plantejaments didàctics 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? És que tot és culpa de la tecnologia?

La manca d'atenció en els alumnes, batejada per Mc Luhan i Carpenter (1994) com a *ment zapping* i en l'actualitat com a *ment google*, s'està convertint en una de les preocupacions principals dels professionals de l'educació, més enllà del conegut dèficit d'atenció per hiperactivitat (TDH). Casi al punt d'esdevenir patològica en molts nois i noies sense aparents necessitats d'educació especial, constitueix una de les causes principals del conegut *malestar docent* (Bermejo, 2007; Corvalán, 2005; De la Torre, 2007; Fueguel i Montoliu, 2005; Muñoz de Morales, 2004; Riart i Martorell, 2009; 2010) i de vegades generadora del conegut síndrome de *burnout* (Martínez Arquero et al., 2004; Napione, 2008), o en alguns casos de patologies d'estrès del professorat. En aquest sentit, neurocientífics com ara Vorgan (2008) han investigats els canvis cerebrals produïts per l'abús de les noves tecnologies i alerten dels possibles perills entre els quals hi destaca l'addició.

1.2. Les noves *noosferes*. L'era de la *sensosfera*

Segons De Pagés (2001), si analitzem el fenomen de la manca d'atenció dels alumnes², s'ha de destacar la transició de la cultura oral i escrita (*logosfera*) al món de la imatge (*iconosfera*) com una de les seves causes. Aquest canvi ha estat tan important com el de la invenció de l'escriptura o la revolució industrial.

²Veure el treball realitzat sobre aquest tema per De Pagés (2001).

Un segon element que cal tenir en compte és la irrupció del que podríem anomenar *tecnotelesfera*. La tecnologia està substituint l'artesania i la majoria d'esforços manuals i psicomotrius deixant pas a noves destreses. Així, la rapidesa amb què avui podem fer moltes coses per ordinador (plànols, càlculs, conferències, partitures, dissenys i altres) està provocant una certa mutació de l'*homo-faber*. De fet, ja es poden implantar xips en el cervell per controlar l'ordinador amb la ment, és a dir, es pot navegar a internet amb la ment (Azorín i Fernández, 2010). Tanmateix es pot implantar un xip per captar ones radiofòniques (Trafton, 2010). Això fa pensar que les relacions virtuals (humanes, mercantils, de serveis, etcètera) ens estan fent viure d'una nova manera en la qual "el cos queda afora". És agosarat dir que amb el temps es perdrà l'escriptura manual?

Però paral·lelament, o potser com a compensació a aquests dos elements, ens hem trobat amb la *revolució emocional*. El famós sil·logisme: *cogito ergo sum*, sembla deixar pas a un altre: *sento doncs existeixo*.³ D'una banda, el món empresarial obre les portes a noves tendències (organització per valors, intel·ligència emocional, mediació, *counselling*, *coaching*, constel·lacions organitzacionals, PNL, etcètera). D'una altra, hi ha una extensa oferta de recursos per al creixement personal i l'autoajut (teràpies orientals, psicoteràpies, ioga, arteteràpia, noves espiritualitats, meditació, focusing, etcètera). Tot indica que paral·lelament als avenços tecnològics i al domini de la raó, les emocions, els sentiments i la percepció s'estan tenint cada cop més en compte per la filosofia (Gendlin, 1997; Marías, 1992) la ciència (Damasio, 2001b; Servan-Schreiber, 2004) i la pedagogia (Bisquerra, 2008).

A més, s'han de tenir en compte els innovadors enfocaments científics interdisciplinaris (Álvarez Ponce i Frogoso, 2010) o l'estreta relació que hi ha des de fa un temps entre mística i ciència (Bohm i Krisnamurti, 2001; Díez López i Villegas, 2009; Peat, 1995). Aquest fet està obrint un nou paradigma epistemològic. Podem dir que estem entrant en l'era de la *sensosfera*?

³ Sobre aquest tema, i amb fonamentació neurocientífica, veure Damasio, A. (2001ab). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

1.3. Educació integral. Envers una cultura de la percepció?

L'absència del món emocional en el currículum escolar denota una conceptualització exagerada del coneixement. Això es fa palès en aquelles observacions quotidianes realitzades pels alumnes que veuen una gran distància entre la vida i l'escola, entre la societat i allò que s'ha anomenat cultura (López Gonzalez, 2003). És que els sentiments no formen part de la cultura (Marías, 1992)?

La visió del *jo idea* ha estat feliçment superada, a més de per la filosofia (Duch i Mélich, 2003; Fullat, 2002; Gervilla, 2000; Laín Entralgo, 1989; Merlau-Ponty, 1975), també per la psicologia (Gendlin, 1962; Rogers, 2000; 2008) per la neurociència (Damasio, 2001a; Pink, 2006; Seybold, 2007) les quals han inclòs la corporalitat en llurs postulats. Cada cop més, no sembla haver-hi lloc per al reduccionisme científista, l'espiritualista o materialista de la persona (Najmanovich, 2001). La concepció de la persona esdevé més complexa que la d'aquell *homo sapiens-sapiens*.

En aquest sentit, Planella (2004) diu que el traspàs del segle XX al XXI ha marcat un canvi d'òptica educativa deixant de costat el reduccionisme intel·lectual tot obrint-se cap a enfocaments més integrals en què una concepció d'identitat corporal dels educands sigui possible. D'aquesta manera, a més de la inclusió de la corporeïtat en els projectes escolars (Pastor, 2002a; 2002b), proliferen, com s'ha dit, els enfocaments pedagògics integradors (Maturana, 2007) i holístics (Yus, 2001) en els quals es té en compte *l'estructura psicosomàtica* de la persona.

D'una altra banda, s'ha de contemplar que després de la influència de pensadors com ara Martin Buber (1878-1965) en les relacions d'allò subjectiu i objectiu (Buber, 1993) o dels postulats sobre física quàntica en la primera meitat del S.XX, com ara el principi d'incertesa Heisenberg (1985) desenvolupat entre altres, segons Navarro Faus (2009), per Schrödinger (1952)⁴ o Niels Böhr (1885-1962), es va obrir pas

⁴ Segons la *paradoxa del gat de Schrödinger* (basada en el principi d'incertesa d'Heisenberg [1985] pel qual no és possible conèixer diverses dimensions de manera simultània, per exemple velocitat i posició d'un electró), un gat s'hauria d'imaginar com una barreja de gat viu i gat mort.

l'epistemologia integral (González, 2010; Rodríguez Casas, 1999; 2000) o l'anomenat paradigma hologràfic (Talbot, 2007; Wilber et al., 2008) que parteix de la base de la íntima relació entre l'observador i l'observat o altres teories com ara la psicogeometria (Winter, 2010).

Amb aquest panorama sembla que una cultura de la ment (Ossés i Tsering, 2007), de la percepció (Iragaray, 1999) i una educació per a la calma (Domènech, 2009; López González, 2010b) i el silenci (Nelson, 2006) són possibles en què la vivència de l'educand sigui l'eix vertebrador del currículum (Barceló i Picó, 2000), sense que això suposi cap menyspreu del pensament. No s'ha d'oblidar que la tasca d'ensenyament-aprenentatge és una activitat basada en la relació persona-persona en la qual el món emocional hi és fonamental. Com és possible que els continguts de desenvolupament personal siguin encara casi inexistentes en els currículums de docents i alumnes?

Una escola portada per mestres i professors *atents* i *centrats*, esdevindria una escola d'alumnes madurs i autònoms. Tanmateix, una aula amb alumnes atents i centrats permetria que els docents fessin millor llurs tasques.

2. Concreció de la problemàtica

Com es pot veure en la Figura 28, la recerca-acció es compon de *sis cicles* principals als quals hem d'afegir el *treball previ* i dos *cicles antecedents* el segon dels quals es va dedicar a la gestació de la *idea principal*. En la Taula 2 s'especifiquen cronològicament les etapes del treball previ i els cicles antecedents.

2.1. Treball previ

Abans d'encetar la recerca es comptava, per part de l'investigador, amb una llarga experiència professional en relaxació de més de 20 anys. En primer lloc figura l'àmplia formació en diversos mètodes de relaxació i consciència corporal d'entre els que destaca la Diplomatura del *Focusing Institute of New York (EEUU)*. En segon terme, s'ha de tenir en compte l'ensenyament que de la relaxació s'havia fet en

classes d'educació física, música i crèdit variables, del qual se'n derivà la confecció de diversos materials didàctics (López González, 2000; 2003; 2004b).

Taula 2. *Etales del treball previ realitzat abans de la recerca*

Curs	Acció	Etape
1981-1999	Formació en relaxació. Ensenyament de la relaxació (EF, música i crèdits variables). Formació de formadors (universitats diverses).	Treball previ
1999-2000	Assessorament Programa Salut a l'Escola (Institut Mediterrània de Castelldefels)	Cicle antecedent 1
2000-2001	Assessorament Programa Salut a l'Escola (Institut Mediterrània de Castelldefels).	Cicle antecedent 2
2001-2002	Preparació Llicència d'estudi i recerca	Plantejament Recerca-Acció

En tercer lloc, s'havia realitzat una extensa intervenció de Formació de Formadors en universitats i altres organismes educatius (UPC, UB, UAB, URL, AIUMA, Associació de Mestres Rosa Sensat i l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich).

2.2. Cicle antecedent 1

Durant els cursos 1999-2000 i 2000-2001 es va dur a terme un assessorament del Programa de Salut a l'Escola (PESE) a l'Institut Mediterrània. A aquesta etapa corresponen els *cicles antercedents 1 i 2 de recerca-acció* (Figures 2 i 4) els quals constitueixen part de **l'avaluació del context**.⁵

El *Cicle Antecedent 1* es compon de sis passos: *observació* de les necessitats de salut, trobar una *idea general*, *planificació*, *realització* de sessions productives,

⁵ L'ubiquem aquí per tal de respectar l'ordre cronològic del desenvolupament de la recerca i comprendre millor el procés de la mateixa.

anàlisi del resultat i finalment *interpretació* dels mateixos i *propostes*. Va consistir en una petita recerca-acció (Figura 2) en què al llarg de dos anys, 24 professors del claustre de l'Institut Mediterrània es van proposar l'objectiu de determinar, seqüenciar i temporalitzar les necessitats relacionades amb l'àmbit de la salut a l'ESO i batxillerat tot programant els continguts i actuacions adients (passos 1 i 2).

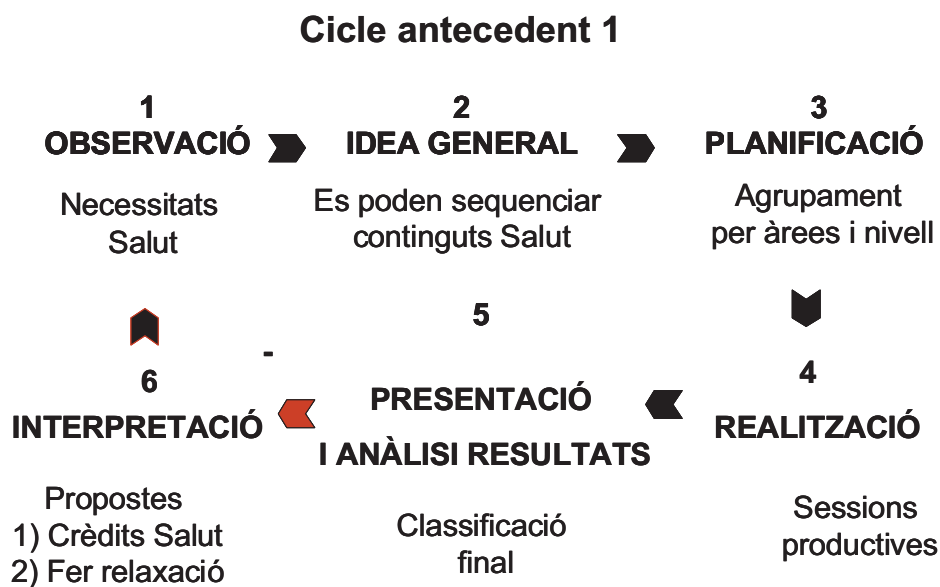


Figura 2. Cicle antecedent 1.

Els docents es van agrupar per àrees i per nivells per tal d'assolir aquest objectiu (pas 3) i també per adaptar aquests continguts als diferents departaments i àmbits (tutoria, equips docents, crèdits variables, etcètera).

Es van realitzar tres sessions productives en què s'hi van dur a terme dues tasques (pas 4):

1. Concretar els continguts propis de les àrees de cada departament relacionats amb la salut.
2. Detallar altres temes específics de salut no contemplats en les programacions d'àrea.

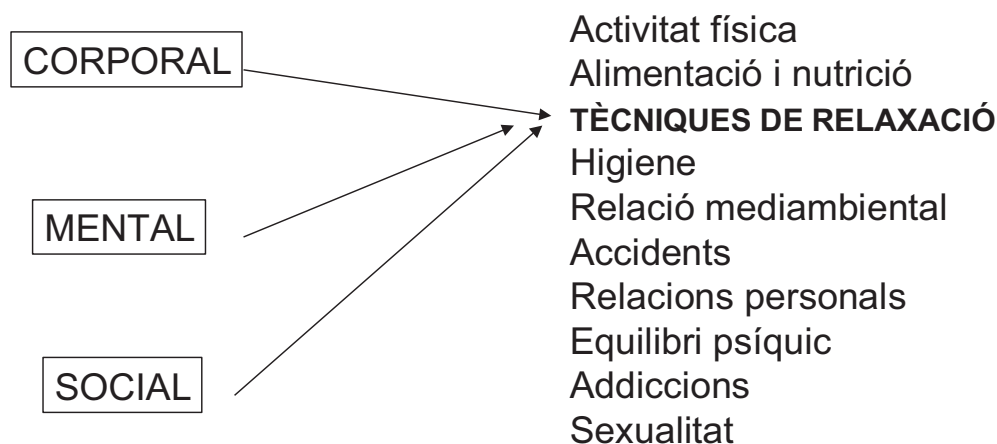


Figura 3. Classificació de continguts relacionats amb la salut.

D'aquesta manera es va arribar a una primera classificació (pas 5é) que es mostra a la Figura 3. Aquests continguts es van agrupar en tres nivells: salut corporal, salut mental i salut social. S'hi van proposar les tècniques de relaxació per disminuir l'estrès de professors i alumnes.

Donat que una de les preocupacions dels professors era el *soroll i l'agitació al centre* així com la generalitzada *manca d'atenció dels alumnes*, es van concretar dues propostes d'actuació (pas 6é):

- a. Programar diverses assignatures específiques de salut.
- b. Realitzar un taller de relaxació per a professors.

Sense tenir gaire consciència de ser un grup de recerca-acció, s'assolia la dinàmica del mateix, doncs es buscava, com diuen Kemmis i Taggart (1988), un pla d'actuació pràctica que fos satisfactori. Així, el problema s'estava aclarint en donar resposta a les qüestions principals (Pérez Serrano, 2004):

1. Com havia estat percebuda aquesta necessitat?
2. De quina manera i mesura preocupava això a tota la comunitat educativa?
3. Quina era la importància que tenia per als docents?
4. Per què?

2.3. Cicle antecedent 2: La idea principal

La idea principal va sorgir després del *Cicle antecedent 2* (Figura 4). Després de classificar els continguts i constatar que faltava un clima més calmat en el centre (pas 1), el grup de docents continuava fent-se la següent pregunta:

Davant de l'agitació i dispersió mental generalitzada en els alumnes, amb la conseqüent dificultat d'atenció i l'advers clima d'aula: ¿s'hi pot fer alguna cosa perquè estiguin més tranquils i atents i alhora es generi un millor clima d'aula?

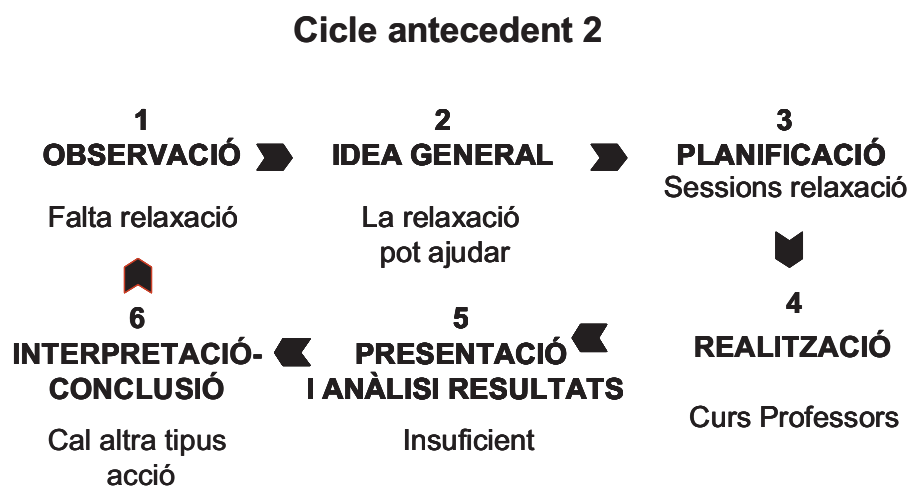


Figura 4. El segon cicle antecedent té la mateixa estructura que el primer.

Entre la quantitat de respostes i la complexitat de les mateixes només s'hi estava d'acord en que el tipus d'intervenció havia de ser de caire *psicosomàtic* i relacionada amb la relaxació (pas 2). Però, què es feia? Ens dedicàvem a justificar l'estrès dels nois i noies? Ens fixàvem només en el clima d'aula? Ho enfocàvem com un problema d'educació emocional? Fèiem una recerca amb disseny experimental sobre relaxació o sobre *biofeedback*?

Mica en mica es va veure clar que no podria tractar-se d'una recerca-laboratori ni tampoc d'un seguit de pràctiques de relaxació física sense tenir en compte les dimensions cognitiva i emocional. La qüestió era la següent: *com fer-ho perquè impliqui la dimensió cognitiva i també l'emocional dels individus?*

Poc a poc s'anava perfilant el camí cap a una *hipòtesi*. La **primera idea** envers aquesta concreció va ser la següent (pas 3):

Coordinar un programa de relaxació per professors a càrrec d'algun expert.

Es va realitzar un taller de relaxació per a professors (pas 4) de quatre hores de durada, dos per dia, a càrrec d'Eulàlia Muñoz, experta en el tema.⁶ L'experiència va ser positiva però, tot i així, no s'acabava de veure de com això podia influir en els alumnes i en el clima d'aula, tot i que alguns estudis, com ara el de Nassiri (2005) defensessin aquesta opció.

D'aquest manera neixia la **segona idea**: *Dissenyar un crèdit variable per a tots els alumnes que inclogués la relaxació.*

Es van dissenyar dos crèdits variables, un per a 1r d'ESO i un altre per a 3r d'ESO amb continguts de salut. A més, es va proposar una assignatura optativa per a 2n de batxillerat anomenada Salut i Activitat Física.

El crèdit variable de 1r d'ESO versaria sobre continguts bàsics de salut: definicions, àrees de salut, nutrició i higiene i seria impartit pel Departament de Ciències Experimentals. L'altre crèdit variable, el de 3r d'ESO, s'anomenaria *Vida Sana* i inclouria continguts relacionats amb l'autoestima, l'activitat física, la nutrició i una unitat de *tècniques de relaxació i autoconscienciació psicocorporal*. Tots els alumnes cursarien ambdós crèdits.

Pel que fa a la matèria optativa de batxillerat, hi hauria una unitat didàctica dedicada a la relaxació.

Aquestes assignatures es van consensuar amb la resta del claustre i es va arribar a aprovar en Consell Escolar i incloure-la en el PCC (Projecte Curricular de Centre).

L'actuació va tenir lloc durant dos cursos consecutius, però es va arribar a la conclusió de que no era suficient.

⁶ Eulàlia Muñoz és instructora de ioga i professora d'anglès a l'IES Mercè Rodoreda. Ha escrit articles sobre ioga i educació (Muñoz Bárcena i Romero, 2007; 2010).

Això faria que la idea general, necessària per tirar endavant (Kemmis i Taggart, 1988), anés canviant. No servia de molt que alumnes i professors aprenguéssim a relaxar-se per separat si el que es volia era afavorir el clima a l'aula.

Després de pensar-hi molt, es va arribar a la conclusió de que *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 **tercera idea** (final):

Coordinar un programa de Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula en el qual intervinguessin professors i alumnes.

Es va revisar el treball previ en temes de relaxació per part de l'investigador i es va constatar que es comptava amb material suficient per donar-hi resposta a aquesta necessitat de trobar un model d'intervenció *cognitiva, corporal i afectiva* dels alumnes.

D'aquesta manera, es va decidir, a l'estil de Kerlinger (1975), dissenyar diverses preguntes de forma ben plantejada (Ackoff, 1953) que ajudés a estructurar el tema i obligar-hi més tard a definir el objectius per a suggerir-hi una o més hipòtesis de treball. A continuació s'exposen aquestes qüestions a plantejar.

2.4. Qüestions a plantejar

Finalment, en gaudir d'una Llicència d'Estudi (López González, 2003) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, es va preparar i iniciar tot el procés de la *recerca-acció*. Una de les primeres tasques va ser redactar les qüestions a plantejar:

- *És possible fer relaxació a l'aula? Ho poden fer els docents?*
- *Com influiria el fet de fer relaxació a les aules en diferents assignatures?*
- *Hi ha algun mètode d'intervenció per aplicar-hi?*
- *En podríem crear un?*

- Quina relació hi ha entre la competència relaxatòria i la competència emocional dels alumnes?
- Afectaria això d'alguna manera en el clima d'aula?
- Influiria d'alguna manera en el rendiment acadèmic?

3. Síntesi del capítol

Aquest capítol es divideix en dos apartats. En primer lloc, es contextualitza la recerca en el marc del malestar i el *burnout* docents actuals, causats, entre altres motius, per la preocupant manca d'atenció de l'alumnat. Aquest fet, que es deu a diverses causes entre les quals s'hi troba l'excés tecnològic i d'informació, s'hauria de contrarestar tot tenint en compte el món emocional dels alumnes i la "xarxa emocional" a la qual ens estem obrint fins el punt d'albirar-se una nova cultura basada en la percepció. L'escola hauria de donar resposta als grans avenços de la física, la neurociència, fins i tot la mística, tot centrant-se en la vivència dels individus i no en el currículum.

En el segon apartat es concreta la problemàtica de la recerca-acció que sorgeix de les necessitats de millorar el clima d'aula i disminuir l'estrès i agitació generals de l'Institut Mediterrània. S'hi aprofita el treball previ realitzat per l'investigador en temes de relaxació i esdevenen dos cicles anteriors a la recerca-acció amb sis fases cada un. En el *Cicle anterior 1*, durant un assessorament del Programa de Salut a l'Escola (PESE), es van concretar els continguts de cada àrea relacionats amb la salut i es van detallar d'altres temes relacionats amb aquesta no contemplats a cap àrea. Es va acordar programar diverses assignatures específiques de salut i realitzar-hi alguna intervenció de relaxació. Durant el *Cicle anterior 2* s'hi va dur a terme una primera proposta de taller de relaxació per a professors i es van dissenyar dos crèdits variables i una optativa per a 2n de batxillerat de salut que incloïen la relaxació, les quals assignatures es van impartir durant dos cursos. Finalment, i després de veure que havien de ser els mateixos professors qui ensenyessin relaxació als alumnes, neixia la idea principal de *coordinar un programa de Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula en el qual intervinguessin professors i alumnes* amb un seguit de qüestions a plantejar.

CAPÍTOL III: MARC TEÒRIC

1. La relaxació
2. La relaxació escolar
3. Estudi revisió dels mètodes de relaxació: una nova proposta d'anàlisi
4. Fonamentació teòrica específica del Programa TREVA
5. Síntesi del capítol

1. La relaxació

En primer lloc, es veurà el significat d'aquest vocable segons el diccionari. Després es farà referència a diversos elements que condicionen el seu significat (orígens, cultures i models). Més tard, es realitzarà un breu recorregut històric del concepte. Tanmateix, cal avançar aquí que en posteriors apartats es farà necessari definir altres conceptes, com ara tensió, distensió, energia o suggestió, entre altres.

1.1. Definicions i conceptes relacionats

Cal tenir en compte que qualsevol definició que se'n faci de la relaxació portarà implícits 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 religió en el qual s'emmarca la definició: filosofia grega, saviesa oriental, budisme, etcètera.
3. La *psicologia* subjacent.
4. El *concepte* de cos que de tot l'anterior se'n deriva.

D'aquesta manera, resultarà més fàcil comprendre el perquè de diferents escoles o corrents. Així doncs, no significa el mateix la relaxació muscular d'un saltador de llargada que la relaxació com a prevenció de l'estrès o la relaxació obtinguda com a fruit de la meditació.

Segons el diccionari,⁷ la relaxació és l'*acció i efecte de relaxar o relaxar-se*. Relaxar-se vol dir afluixar o disminuir la tensió física o psicològica. Tanmateix, relaxar-se vol dir la distensió del to muscular aconseguida mitjançant exercicis corporals,

⁷ Diccionari de la llengua catalana. Enciclopèdia Catalana (1995, p. 656).

especialment de respiració i elasticitat muscular. Àdhuc pot esdevenir sinònim de repòs.⁸ De tot això es constaten dos elements:

- a. La relaxació ja està força definida per les acadèmies.
- b. Tot i que hi hagi diccionaris en els quals encara romanguí la idea d'una acció exclusivament corporal, es pot afirmar que la relaxació inclou la dimensió psicològica.

D'aquestes definicions se'n fa ressò Amador (1989), qui diu que aquesta paraula prové del verb llatí *relaxo-are* i té connotacions d'alliberar, afluir, deixar anar i descansar.

Però es poden trobar diferents definicions segons vinguin d'un o altre àmbit i d'una o altre 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; p. 73). Aquesta relació entre relaxació i to muscular és avui dia tinguda encara molt compte per alguns psicomotricistes (Defontaine, 1982; Lázaro, 2000). Però, de cara a trobar els trets generals que permetin definir amb claredat el que és relaxació, s'han de tenir en compte els dos elements clau que per a Lazarus i Folkman (1986) són fonamentals, segons Amutio (1998):

- 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, 1988; 1989) i al desenvolupament de la personalitat (Blay, 1982), a més de que constitueix una habilitat d'autocontrol psicossomàtic (Calle, 1978).

Si tenim en compte els orígens espirituals de la relaxació, dels quals parlarem més endavant, és normal que aquest constructe també s'associï a la sensació de silenci profund, (Bloomfield, 1992; Nellson, 2006), o a la unitat existencial de l'ésser

⁸ Diccionario del español actual, Grijalbo, p 828.

(Schultz, 1987) i/o, segons Amutio (1998), al contacte amb l'inconscient profund (Assagliloli, 1976; Claire, 1997; Epsteing, 1995) i també, perquè no, amb el transcendent, doncs la meditació figura, per a alguns, entre les formes de relaxació (Amutio, 2006; López González, 2007c; Smith, 2001).

1.2. Orígens i antecedents

La relaxació, com a tal, té orígens orientals. A Occident es contempla com a tal a partir dels treballs de dos autors que a continuació detallarem. Més tard, s'han definit tres models científics de relaxació i avui dia proliferen diversitat de mètodes. En l'actualitat la tecnologia es fa cada cop més present, com ara el *biofeedback*.

1.2.1. Els orígens: de l'Orient a Schultz i Jacobson

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 pot gaudir d'una sauna amb pedres calentes a Noruega.

Algunes 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, prou reconegut científicament des de fa temps (Claire 1997; Patel, 1993; Telles, Reddy i Nagendra, 2001; Uma et al., 1989) iniciat 3.000 a.C., és un d'aquest camins. Es pot dir amb fonament que el ioga ha estat una de les principals fonts de què han begut els mètodes de relaxació.

En un altre punt del planeta, a 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.), en què 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 i el Txi-Kung. Es pot afirmar, 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.

Es fa evident, doncs, que la procedència d'un mètode de relaxació mereix especial atenció. Si analitzem els principals, des de Jacobson (1938) i Schultz (1987) fins a la sofrologia caycediana (Caycedo, 1975), passant per Blay (1988) o Calle (2002b), entre molts altres, es pot comprovar com la majoria d'ells havien tingut contacte amb pràctiques orientals o altres tradicions filosòfiques i religioses, com ara el loga i el Zen, per exemple.

Potser es podria afirmar que, en un principi, es va separar la relaxació de l'espiritualitat per portar-la al terreny exclusivament somàtic. De manera paral·lela els camins de la hipnosi van anar abocant a la relaxació.

1.2.2. Principals influències i antecedents

D'entre les influències més determinants amb què s'ha trobat la relaxació a occident està la *hipnosi*. Durant molt temps s'han discutit les influències mútues entre aquest dos constructes (Crawford, 1981), doncs, hi ha autors que veuen en la hipnosi una exercitació profunda de relaxació. A aquest efecte, Edmonson (1981) va proposar el terme *anesis* (del grec aniesis, que vol dir relaxar-se i deixar-se anar) per substituir el d'hipnosi.

Una altra influència ha estat la *pràctica esportiva*. El desenvolupament de l'esport, l'estudi de les habilitats motrius (Batalla, 2000) i la dansa han fet populars els mètodes d'*estretching* (Nelson i Kokkonen, 2009) o la *sofrologia caycediana* (Chéné, 2003), a més de propagar els clàssics mètodes de Schultz i Jacobson.

D'altra banda, hi hagut una notable emergència de la psicomotricitat (Aucoutourier, 2004; Fonseca, 1998; Lázaro, 2000; 2002a; Serrabona, 2002; 2003; 2007; 2008; Lapiere i Aucoutourier, 1977; 1980) i alguns enfocaments psicoterapèutics com ara la bioenergia (Lowen, 2001), la Gestalt (Martín, 2006), la musicoteràpia (Satinosky, 2006; Trallero i Oller, 2008; Bruscia, 2008; Vaillencourt, 2009) o el Focusing (López González, 2009), entre molts altres, que han estat determinants en el decurs de les

pràctiques de relaxació (Gimeno, 2003). Així mateix, com diu De Silva (1984), un altre element ha estat l'obertura a espiritualitats orientals com el budisme. D'altra banda, i de manera indefugible, la relaxació està tenint ressonància progressiva gràcies a la recerca neurocientífica (Lutz et al., 2008) i a la proliferació del *biofeedback* (Mercadé, 2010; Schwartz, 2005). Cal recordar que l'esforç de Schultz (1987) per fusionar la hipnosi amb la relaxació muscular de Jacobson (1938) va permetre que la relaxació arribés a àmbits com ara l'esport, la psicomotricitat o l'educació.

Si s'observa l'evolució que està fent la relaxació, des de Jacobson (1938) fins el model cognitiu-conductual d'Smith (2001), passant pel *Mètode Autògen* de Schultz (1987), el *model de resposta fisiològica* de Benson (1975) i el *model d'especificitat somàtico-cognitiva* de Davidson i Schwartz (1976b) o el mateix *Focusing* d'Eugene Gendlin (2008), es constata un cert retorn a l'hora de tenir en compte la dimensió transcendent de la persona. És a dir, s'integra l'emoció en la relaxació, així com el silenci, la profunditat, la unitat existencial de l'ésser i l'espiritualitat.

1.2.3. Els models científics de relaxació

Els mètodes de Jacobson (1925) i Schultz (1987), sorgits de l'àmbit psiquiàtric, van ser pioners a Europa i a la resta d'occident. Jacobson (1938) va investigar també la tonicitat durant l'activitat quotidiana fins el punt de dissenyar un mètode anomenat *operacions d'autocontrol* (Jacobson, 1964). Però va ser Wolpe (1958) qui va popularitzar el mètode de Jacobson fent-hi una reducció. Més tard, el mètode de Jacobson ha tingut noves adaptacions de les quals n'és molt popular la de Bernstein i Borkovec (1973), anomenada Ensinistrament de la Relaxació Progressiva (ARP) de la que Bernstein, Borkovec i Hazlett-Stevens, (2000) van fer una guia de cara als professionals semblant a la més actual realitzada per Bernstein, Carlson i Schmidt, (2007). Una altra adaptació consisteix en la forma abreviada i aplicada de Goldfried (1971) de la qual existeix una versió per part d'Öst (1987). Tanmateix, la Relaxació Muscular Progressiva ha estat adaptada també per a l'edat infantil (Lohaus i Klein-Hessling, 2003).

El Mètode Autògen de Schultz va obtenir, en un principi, una aplicació terapèutica (Schultz, 1987) i va tenir molts seguidors com ara Kermani (1993), alguns dels quals

van dissenyar, a partir dels postulats d'aquest, llurs propis mètodes, com ara Everly i Rosenfield (1981) o Madders, (1981). Fins avui dia se segueix investigant al voltant d'aquest mètode autògen (Krampen i Alexander, 2006). També s'ha aplicat a la infància (Labbe i Williamson, 1984) i se l'ha adaptat a aquesta i a l'adolescència per part de Kemmler (2000).

En una altra perspectiva més moderna cal citar l'Entrenament de la Relaxació del Comportament (ERC) de Schilling i Poppen (1983) que es basa en la idea de que la persona pot ser induïda a sentir les emocions positives que expressen el seu rostre i la seva postura (retroalimentació facial i postural).

També mereix ser tingut en compte el mètode de Mitchell (1987) el qual va basà el seu treball en el principi fisiològic de la inhibició recíproca que diu que quan un grup muscular actua sobre un segment o articulació corporal hi ha el seu oposat que es relaxa. Això és el que en biomecànica s'anomena musculatura gravitatòria i antigraavitatòria.

Malgrat que en aquesta recerca es fa una distinció entre relaxació i meditació, hi ha qui considera que la meditació, que es basa en la concentració en algun estímul concret, és una tècnica més de relaxació (Amutio, 2006). Així doncs, hi ha força autors que s'han dedicat des de fa temps a estudiar-la com una altra mena de relaxació (Bogart, 1991; Davidson i Lultz, 2008; Davis, Escheleman i McKay, 1988; De Silva, 1984; Dunn, Hartigan i Mikulas, 1999; Fontana, 1991; Gellhorn i Kiely, 1972; Lakoff i Johnson, 1999; Lichstein, 1988; Maliszewski et al., 1981; Shapiro, 1985; Smith, 1987; 2005; Titlebaum, 1988).

Hi ha estudis com ara el de Jain et al. (2007) en què no s'hi troben gaire diferències entre els efectes produïts per la meditació i per la relaxació somàtica sobre la reducció de l'estrès i els estats mentals de benestar.

Un altre mètode de relaxació prou conegut i sistematitzat que recull pràctiques ancestrals orientals és la *Sofrologia* de Caycedo (1973; 1975) del qual s'han escrits força treballs científics (Belinchon, 1986; Castrillo, 1990; Caycedo i Van Rangelrooy, 2009; Melguizo, 1990; Mouton, 1972; Sánchez Herrera, 1986) i de divulgació (Chéné, 2003; Falk, 2000; Hubert, 1982; Jatón, 1994).

Tot i tenir en compte els anteriors mètodes, es parla de tres models científics de relaxació (Amutio, 1998):

1. El Model de Reducció del Nivell d'Activació de Benson.
2. El Model d'Especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz.
3. El Model Cognitiu-Conductual de Smith.

Model de Reducció del Nivell d'Activació de Benson

Per a Benson (1974) relaxar-se és sinònim de desactivar la fisiologia, és a dir, que molts paràmetres fisiològics disminueixen durant o després de la relaxació. Aquest comportament fisiològic va ser anomenat *the relaxation response* (la resposta de relaxació) després d'observar diversos subjectes en estat de meditació o 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 a les quals va arribar Benson (1974) era que totes les tècniques de relaxació reduïen de manera substancial i semblant el Sistema Nerviós Simpàtic. Davant d'això van aparèixer diverses objeccions en la comunitat científica, entre les que destaquen la de Lazarus i Folkman (1986), els quals observaren certa contradicció entre alguns estats profunds de relaxació que presenten 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 en les migranyes o la constricció dels bronquis en l'asma. D'una altra banda, segons Amutio (1998), Jonathan Smith va criticar el fet de que en el model de Benson no s'hi tinguessin en compte les diferències entre els individus.

Model d'Especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz

Aquest model, proposat per Davidson i Schwartz (1976a; 1976b), 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 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 més la relaxació cognitiva. Això es coneix com la teoria de *l'especificitat psico-fisiològica*. Més tard, Schwartz, Davidson i Goleman (1978), segons Amutio (1998, p. 39), van reformular la teoria dient que la relaxació és la reducció generalitzada de diversitat de sistemes fisiològics (resposta de relaxació de Benson) i provoca un patró de canvis més específics provocats per l'especificitat de la tècnica feta servir.

Tal i com diu Amutio (1998, pp. 39-40), es va arribar a conclusions contràries a l'hora de comprovar la teoria de l'especificitat. D'una banda, alguns estudis afirmaven aquesta teoria (Fernández Abascal i Miguel-Tobal, 1979; Lehrer et al., 1980; Lehrer et al., 1994), però altres, entre els quals es troben alguns d'aquests mateixos investigadors, no hi van trobar diferències entre els efectes que produïa cada mètode (Woolfolk et al., 1982; Steptoe i Kearsley, 1990; Lehrer i Woolfolk, 1993).

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

1. Hi ha hagut resultats contraris a l'especificitat en la contingència estímul-resposta. Les tècniques cognitives reduïen el nivell d'activació somàtica i al revés (Bogart, 1991; Lehrer i Woolfolk, 1993; Smith, 1992a).
2. Es va trobar *l'efecte terra*, segons el qual, hi ha individus que amb poca relaxació es relaxen molt (Lehrer i 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 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 i Folkman, 1986; Smith, 1992a; West, 1987).
5. En el 40% dels practicants s'observà el fenomen d'una certa ansietat provocada per la mateixa relaxació (Heide i Borkovec, 1984).

Tanmateix, Amutio (1998) es fa ressò de la polèmica suscitada pels articles de Holmes (1984) i Roberts (1985) 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 en la comunitat científica. Hi van haver respostes diverses, com la de Goleman i Schwartz, (1976) que els van criticar d'ometre estudis importants. Mica en mica es va anar veient com les 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 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 té respostes diferents per a una mateixa meditació, feta en moments diferents, fins el fet de que diverses meditacions provoquen 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) va començar a dir que estar relaxat era estar *enfocat, passiu i receptiu*. Així va néixer l'ABC de la relaxació d'Smith (1999) (attentional, behavioral and cognitive).

El Model Cognitiu-Conductual d'Smith (1990)

Es pot dir que tot el treball d'Smith descansa sobre tres postulats:

1. Les diferents tècniques de relaxació tenen diversitat d'efectes i funcionen de diferent manera en cada persona.
2. La millor manera d'ensenyar la relaxació és ensenyant 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 efectes 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 una resposta fisiològica, com un *procés de renovació dels recursos interns personals* (cognitiu-emocionals i filosòfics) (Amutio, 1999, p. 51).

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

1. Meditació no concentrativa (Vipassana, Zen...).
2. Meditació Concentrativa.
3. Contemplació.
4. Imagineria o Visualització Creativa.
5. Enfocament Somàtic avançat (Mètode Autògen...).
6. Tècniques d'enfocament somàtic.
7. Tècniques respiratòries.
8. Estiraments de loga (Hatha Yoga).
9. Relaxació Muscular Progressiva (Jacobson, 1938).

Segons Smith (1989), les tècniques 7, 8 i 9 del principi requereixen menys habilitat cognitiva i poden servir com a preparació de la resta. Però, com diu Amutio (1999), sens dubte, l'aportació d'Smith i llurs col·laboradors de 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 (d'expert a client), ara s'hauria de partir dels beneficis i necessitats del client per tal de dissenyar-li un programa personalitzat.

A continuació s'exposen els elements nuclears que determinen el model cognitu-conductual ABC (*attentional, behavioral and cognitive*) d'Smith. Com es pot veure tots van acompanyats de la lletra "R" que vol dir relaxació, a proposta del mateix autor, la qual cosa es farà servir durant aquest treball. El model

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

Habilitats “R”

El *Cicle de Renovació* és aquell espai de temps segons el qual la relaxació evoca un procés fonamental per a la curació i per al creixement, procés durant el qual hom elimina els seus esforços del dia, es recupera i s'obre al món⁹.

Identificació de les *Habilitats “R”* (Amutio, 1998):

- a. *Enfocament*: Habilitat d'identificar, diferenciar, mantenir i reordenar l'atenció envers estímuls simples per un període de temps perllongat.
- b. *Passivitat*: Habilitat d'aturar tota activitat analítica innecessària i dirigida envers una fita. També se la coneix per *soltar*.
- c. *Receptivitat*: Habilitat de tolerar i acceptar experiències incertes, poc familiars, o paradoxals.

Hi ha autors, com ara Pieper (1963) o Kleiber (2001), que parlen de receptivitat com l'estat de no fer res i deixar-se fluir.

Creences “R”

Les *Creences “R”*, *Valors “R”* i *Compromisos “R”*, formen el *Procés de restructuració cognitiva* i influeix 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, p. 46) hi ha vuit creences fonamentals per fer relaxació les quals fomenten i aprofundeixen els estats “R”.

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

⁹ Smith, J. (2001). *Entrenamiento A,B,C en relajación* (p. 17). Bilbao: Desclée de Brower.

8. Perspectiva profunda de les preocupacions.

Estats “R”

Una sèrie d'investigacions com ara les d'Alexander (1991) o Amutio (1997) va ajudar a 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.

En aquest sentit, cal recordar que l'estat psicològic de relaxació aconseguit pot estar relacionat amb l'activitat cardíaca (Mashin i Mashina, 2001).

Els processos implícits

Els quatre processos implícits, segons Amutio (1999, pp. 92-93) són:

1. *Habitució*: 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, desconnexió, silenci, foscor, etcètera.
2. *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 Wolpe (1958) feia servir la desensibilització per al tractament de les fòbies.

3. *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.
4. *Efecte “ganzfeld”*. Es coneix com a *black-out*, o ceguesa temporal. Es refereix a l'estat de la ment sense cap pensament, 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. L'*efecte ganzfeld*, anomenat així per Ornstein (1972), explicat per Delmonte (1987) com desautomatització de les percepcions, és molt conegut en l'àmbit de la meditació i la contemplació. Com a fruit d'aquest efecte, s'aconsegueixen estat privilegiats de consciència: *samadhi*, *satori*, *il·luminació* (Amutio, 1998; Johnston, 1980).

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

L'entrenament ABC de relaxació d'Smith

Segons Amutio (2006), Smith va crear un procés en relaxació similar al de Lazarus (1997) en els seus objectius individuals i fluïts de la psicoteràpia i el *counselling*, especialment en la teràpia multimodal del qual se'n desprenen tres fases:

1. *Entrenament preliminar*: El client aprèn cinc o sis tècniques tradicionals el més fidels possible a la tradició.
2. *Selecció d'exercicis*: L'expert selecciona amb el client els exercicis.
3. *Desenvolupament del programa*: Dissenyar exercicis, paraules suggerents dels estats de relaxació i afirmacions de creences i integrar-les en un programa personal.

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

La teoria ABC, que no s'ha de confondre amb l'abc de la relaxació d'Abozzi (1998), ha estat revisada mitjançant estudis (Scheufele, 2000b, Sohnle, 2000). Ell mateix (Smith, 2005), de cara a professionalitzar encara més la relaxació, destaca l'estudi sobre els efectes de diverses famílies de relaxació i la preparació del client, entre altres elements.

Biofeedback i altres tecnologies

L'EEG és un dels primers mitjans que es van fer servir per mesurar la relaxació i avui dia també s'utilitza mitjançant el biofeedback (Hudetz, Hudetz i Reddy, 2004; Jacobs i Friedman, 2005; Johnston, 1980). El biofeedback és una tecnologia aplicable a diverses disciplines entre les quals hi ha la relaxació (Foster, 2004; Engel, Jensen i Schwartz, 2004). Aquest mètode s'aplica en solitari o acompanyat d'altres exercicis com ara la meditació (Stein, 2001). S'ha comprovat amb aquestes tècniques la inhibició elèctrica de l'activitat cerebral responsable del sistema simpàtic (Critchley et al., 2001) durant la relaxació o per l'aprenentatge de la relaxació muscular (Van Dijk, Voerman, Hermens, 2006).

D'altra banda, és prou coneguda la discussió sobre el tipus de veu més adient per a relaxar-se (Hillenberg i Collins, 1982; Lichstein, 1988). Hi ha autors que defensen la pròpia elaboració de materials auditiu fent-los més personals en comptes d'utilitzar els comercialitzats (Schwartz, 2003).

Pel que fa a les diferents maneres d'ésser aplicada la relaxació no es troben diferències significatives entre l'administració de la relaxació mitjançant un terapeuta o a través d'un ordinador (Carlbring et al., 2007).

De vegades l'ús d'aquestes tecnologies tenen reaccions secundàries en el pacient que també alarmen a l'expert però analitzant-les i tractant-les es poden subsanar (Schwartz, Schwartz i Monastra, 2003).

Un aparell tecnològic d'última generació en relaxació és el *flotarium*.¹⁰ Es tracta d'una càpsula que conté una espècie de bany ple d'aigua amb una densitat elevada

¹⁰ De moment no hem trobat més que divulgació. Per exemple a www.flotarium.com

de sals, semblant a les aigües del Mar Mort a 37° en què s'hi garanteix l'antigravitació. Aquest sistema està present a tots els països mínimament desenvolupats del planeta.

Altres mètodes¹¹

Hi ha nombrosos mètodes batejats amb noms que es refereixen a l'autor com ara De Prado (2005), Mitchel (1987) o Silva i Stone (1977); o per exemple els que són una sinopsi de les tècniques usades, com és el cas del programa IVOM de Riart (2002). Tanmateix, proliferen, els que compilen diversos exercicis (Langen, 1991; 1992) o tècniques de relaxació (Agustí, 1998; Amutio, 1998; 1999; 2006; Auriol, 1979; Cesari, 1985; Hewit, 1983; 1997; Margallo, 1994; Walker, 2001). Altres es basen en un model concret de tècnica (Prado, 2005). N'hi ha que es mostren de manera general (Jager, 1992) o que exposen mètodes ja establerts (Cautela i Groden, 1985; Enríquez, 2002; Geissmann i Durand de Bousinger, 1986; Masson, 1985; Mitchel; 1987; 1989; Puig, 1997) o aquells que es presenten per a iniciar-se (Luong, 1998), o com a guies pràctiques (Acero, 2000; Goleman i Benet-Goleman 1990; Haumont, 1984; Payne, 1996), en forma d'exercicis diaris (Kampen i Von Eye, 2006; McKay i Fanning, 1998), cursos (Fuentes, 1985, García García, 1996) o manuals (Amador, 1989; Baño, 1987; Bonilla, 1987; Borús, 1995; Escudero, 1996; 1998; Rodríguez, 2002; Sutcliffe; 1982). Algú com ara González Ramírez (2001) parla de procediments i no de tècniques ni de mètodes.

Fins i tot n'hi ha que es presenten de manera senzilla (Mitchell, 1989; Wagner, 1999) i a l'abast de qualsevol (Brewer, 2000), o com a innovació i diversió (Epstein, 2001; Erkert, 2001; Nadeau, 2001; Regardie, 1986). També es troben en forma de còmic (Nalda i Justas, 1986), o per a gent massa ocupada (Giménez Bosch, 2001) i per a totes les edats (García, 1998; Langen, 1991; Madders, 1993; Ramírez, 2000).

Hi ha algun manual que enfoca la relaxació en les hores punta (Sutphen, 1992). Altres destaquen en excés els "poders" inherents a la pràctica de la relaxació (Gracia, 1991; Van, 1992; Wilson, 1997).

¹¹ Aquí no consten aquells mètodes que seran subjectes d'anàlisi en el nostre estudi-revisió del Capítol III, apartat 3.

1.3. Bases psicofisiològiques de la relaxació

S'han de conèixer tres tipus de paràmetres per estudiar els efectes de la relaxació: fisiològics, psicofisiològics i psicològics (Figura 5).

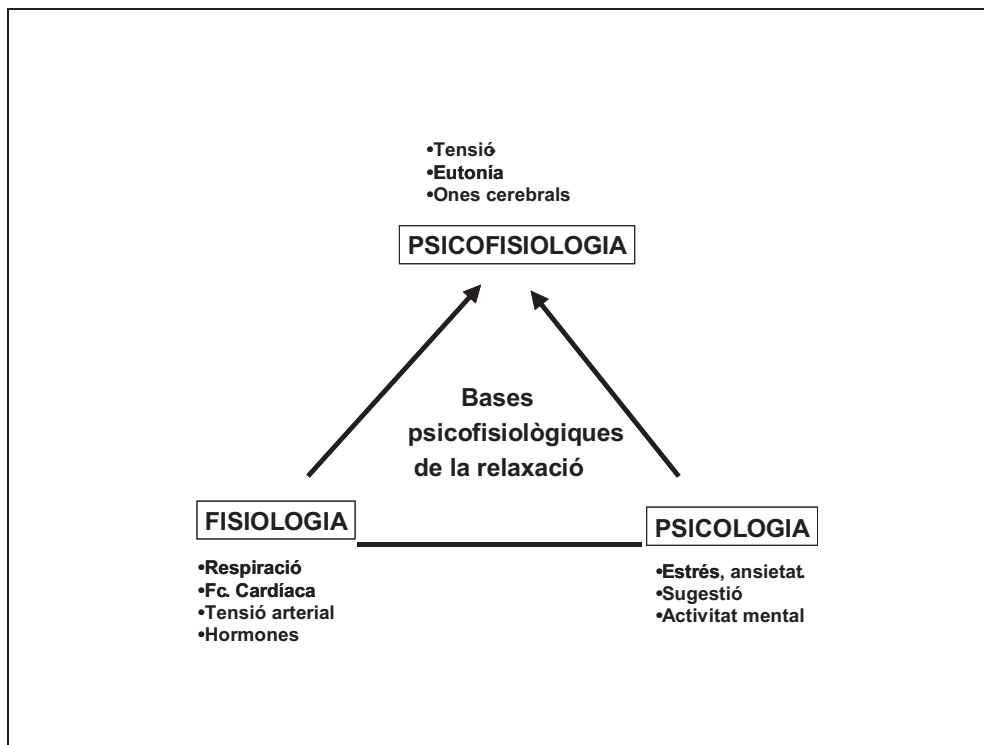


Figura 5. Bases psicofisiològiques de la relaxació.

1.3.1. Paràmetres fisiològics de la relaxació.

Segons Payne (2005), hi ha tres sistemes corporals directament relacionats al estat de relaxació-tensió:

1. Sistema nerviós autònom
2. Sistema endocrí.
3. Musculatura esquelètica.

De tots és conegut que quan estem nerviosos la nostra biomàquina s'accelera i quan estem tranquils, els nostres bioritmes s'asserenen. Per això, la relaxació està

íntimament lligada amb molts processos fisiològics, d'aquí que un dels principals enfocaments de la relaxació sigui fisiològic (Benson, 1975).

S'han estudiat prou i en diferents aparells del cos humà aquests efectes fisiològics. Des de la seva influència en el sistema nerviós autònom (Gorev, 2004; Nava et al., 2004; Vempati i Telles 2002; Wiener, 2003), en el cardiovascular, en què hi cal destacar la disminució de la freqüència cardíaca i la tensió arterial (Anthony et al., 2003; Cao et al., 2002; Meiyong, Kele i Zhien, 2002; Sarang i Telles, 2006b; Wencai, Xihu i Kele, 2005; Yang, 2000) o en l'aparell auditiu, doncs es van tobrar efectes positius en els potencials evocats (Sarang i Telles, 2006c) i en el sistema respiratori respecte al consum d'oxigen i la capacitat pulmonar (Louie, 2004; Sarang i Telles, 2006a). Tanmateix, s'han investigat els efectes positius que produeix la relaxació en la termoregulació (Stegner, 2005), en el sistema immunològic (Gruzelier et al., 2001; Lowe et al., 2001) i en la conductància dèrmica (Vempati i Telles, 2002). Fins i tot, en l'aparell digestiu se n'han trobat de beneficis com per exemple en l'alleujament dels símptomes d'irritació del budell (IBS) (Keefer i Blanchard, 2002).

Els beneficis fisiològics de la relaxació responen sobre tot a la desactivació de *l'eix hipofisosuprarenal* i la desactivació del *sistema nerviós vegetatiu* (Payne, 2005). Aquestes inhibicions comporten, tret algunes excepcions, la disminució o l'equilibri dels següents paràmetres fisiològics:

- *Freqüència respiratòria.*
- *Freqüència cardíaca.*
- *Tensió arterial.*
- *Secreció hormonal diversa.*
- *Ritme coagulació de la sang.*
- *Flux sanguini envers els músculs.*
- *Nivell de glucosa a la sang.*
- *Agudeses sensorial.*
- *Termoregulació.*

En canvi, es pot afirmar que, tret de poques excepcions, com ara la de Lohaus, Klein-Hessling (2003), hi ha pocs treballs de relaxació infantil amb objectius no terapèutics i amb paràmetres fisiològics.

1.3.2. Psicofisiologia de la relaxació

Les polaritats tensió-distensió i intern extern

És bàsic abordar aquests dos binomis conceptuals per comprendre la relaxació (Stokvis i Wiesenhütter, 1983). Així, un dels patrons del comportament de la naturalesa, juntament amb altres com ara el ritme, la ciclicitat, i altres, és la successió de tensions i distensions (batecs del cor, processos atmosfèrics, excitació i copulació sexual, electromagnetisme, dinàmica de forces, etcètera).

Tensió i distensió tenen significats diferents segons s'apliquin a la física, a la societat, a la família, al múscul o a l'interior de la persona. Com que aquesta recerca es vol centrar en la persona, val a dir que *un ésser sense tensió no seria un ésser* (Theillard de Chardin, 1963). Es pot dir, doncs, que una total distensió només es produirà amb la mort (Wiesenhütter, 1974). Però és 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 *interior i exterior* de la persona. Per exemple, Weizsäcker (1950) deia, segons Stokvis i Wiesenhütter (1983, p. 38), que un somriure és el resultat d'una distensió interna que esdevé tensió dels músculs responsables de somriure.

Aquestes polaritats justificaran, més tard, l'aparició d'abordatges menys o més dualistes en el món de la relaxació (Tobias, 1986). Encara avui dia s'investiga la relació existent entre la *relaxation response* (resposta de relaxació) i la tensió muscular.

La *dualitat psico-somàtica* amb què apareixen els fenòmens de la conducta humana i el seu escenari dinàmic es veu configurada per un seguit de tensions i distensions internes i externes que es determinen en *actituds i accions*. Per tant, la relaxació és

el problema d'un ésser viu en el món i no d'una sèrie de músculs (Stokvis i Wiesenhutter, 1983, p. 38). D'aquesta manera, segons aquests investigadors en psicossomàtica, tota la psicologia profunda està dominada per conceptes com estancament, inhibició, desinhibició, repressió, corrent afectiva o descàrrega, entre altres. Aquest dinamisme arriba a altres corrents de la psicologia, la psicossomàtica i la terapèutica en general i altres ciències com ara la sociologia, l'economia i la política.

Tonicitat i to muscular. Eutonia

La *tonicitat*, segons Lúria (Fonseca, 1998, p. 109), s'entén com la funció d'alertar i vigilar. És la tensió activa muscular quan la inervació i la vascularització són intactes. Aquesta tensió ens assegura que els reflexos *intrasegmentals*, *inter* i *supra* facin la seva feina i garanteixin les acomodacions posturals, les actituds, les mímiques, els gestos i les emocions en llurs components neurofisiològic i conductual. D'igual manera, la tonicitat constitueix, segons Bergès i Bounes (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 les satisfaccions afavorides per l'*altre* (Boscaini, 2000, p. 9).

En aquest sentit, se sol dir que el to muscular és la capacitat de contracció involuntària d'un múscul.

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

- a. *Extensibilitat*: Major extensió longitudinal possible que podem donar a un múscul.
- b. *Passivitat*: Capacitat de relaxació passiva dels membres.
- c. *Paratonia*: Incapacitat o impossibilitat de descontracturar el múscul voluntàriament.
- d. *Diadococinesia*: Funció motora que permet la realització de moviments vius, simultanis i alternats de forma coordinada successiva i antagònica dels membres.

- e. *Sincinèsies*: Són moviments paràsits no intencionats involuntaris que es fan de manera innecessària en realitzar qualsevol moviment intencionat sempre i quan perjudiqui la seva precisió i /o la seva eficàcia.

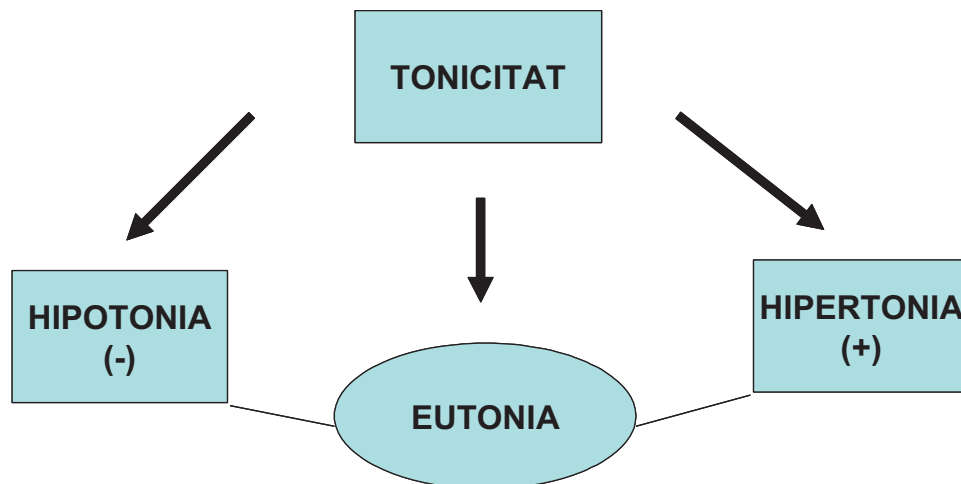


Figura 6. Tonicitat i eutonia.

Es pot parlar d'*hipotonia* i hipertonia (Figura 6) segons el defecte o l'excés de tonicitat muscular i s'anomena eutonia al balanç òptim de tensió que s'obté mitjançant la compensació de tensions corporals (Muller, 1974). Aquest concepte gaudeix de molt renom a partir de que Alexander (1983) bategés el seu mètode, fruit del Mètode de J. Dalcroze (Bachmann, 1998), amb el nom d'*Eutonia*.

Ones cerebrals i atenció

En l'ésser humà es poden donar diversitat d'estats d'activació nerviosa mesurats per l'EEG els quals corresponen a diferents estats d'atenció i provoquen un tipus determinat d'ones cerebrals. L'atenció, en concret, requereix de l'activació del còrtex cerebral en unes estructures preparades anomenades formació reticular, hipocamp i amígdala (en el còrtex límbic i en els lòbuls frontals). En la Taula 3 s'hi exposen, juntament amb altres aspectes, alguns detalls sobre aquests nivells d'activació cerebrals.

Taula 3. *Nivells d'activació i ones cerebrals*

Nivell	Estat emocional	Ona/freqüència	Amplitud i ritme	Vigilància	Conducta
I	Fort	BETA (13 cicles/seg)	Mitjana-baixa, ràpides i mal sincronitzades.	Excessiva	Poc eficaç i mal controlada.
II	Activitat normal	BETA (13 cicles/seg)	Petites, ràpides i bastant sincronitzades.	Atenta	Pensament actiu i atenció selectiva.
III	Relaxat	ALFA (8-12 cicles/seg)	Poques, lentes i ben sincronitzades.	Flotant i no focalitzada	Estat meditatiu o consciència oberta.
IV	Somnolència	ZETA (4-7 cicles/seg.)	Poc amples amb ràfegues d'ones en pic, lentes i desincronitzades	Escassa consciència món exterior	
V	Son lleugera	DELTA (0-4 cicles/seg)	Grans, lentes i irregulars.	Casi sense consciència món exterior.	
VI	Son profunda	DELTA (0-4 cicles/seg)	Més amplitud, més lentes i irregulars.	Total pèrdua consciència exterior.	
VII	Estat de coma	Cap	Cap	Cap resposta a estímuls exteriors.	

La dominància hemisfèrica cerebral.

La relaxació també està lligada a la *connexió interhemisfèrica cerebral*. Se sap que cada hemisferi cerebral domina la motricitat del costat contrari i desenvolupa un conjunt d'activitats concretes. Per exemple, les emocions positives es generen en el cervell dret i les negatives en l'esquerre (Bisquerra, 2009). En la Taula 4 es resumeixen les principals característiques de les activitats que domina una i altra part del cervell tot relacionant-les per criteris homogenis d'oposició. Com podem comprovar, el dret és el cervell que fa temps s'anomena emocional i està sent motiu de recerques interessants (Reynolds, 2004).

Taula 4. *Principals característiques de cada hemisferi cerebral*

Cervell esquerre	Cervell dret
Activitats orientades a un resultat	Orientades a experiència i vivència
Típicament intel·lectuals i racionals	Emocionals i artístiques
Conscients	Inconscients
De lògica deductiva i lineal, concentració, discriminació i seqüenciació temporal.	D'intuïció, integració, simultaneïtat i atemporalitat
D'anàlisi	Sintètiques
Basades en l'acció i l'objectivitat	Basades en receptivitat i subjectivitat
Científiques	Artístiques
Emocions positives	Emocions negatives

1.3.3. Psicologia de la relaxació

La relaxació està associada a la psicologia com un dels millors mètodes per generar emocions positives (Amutio, 2002). Fins i tot, ha estat treballada en relació a la psicoanàlisi (Sapir et al., 1981). Els beneficis psicològics que comporta són molts i de diversa naturalesa dels quals en són rellevants els següents:

- *Tractament de fòbies*: per exemple, s'han trobat efectes positius en la disminució de la fòbia dental (Lundgren, Carlsson i Berggren, 2006).

- *Disminució de l'estrès* (Amutio, 2006; Nelson et al., 2005, Rausch, Gramling i Auerbach, 2006; Smith, 1993b).
- *Reducció de l'ansietat* (Ainslie, 1989; Arntz, 2003; Mas et al., 2004; Manzoni et al., 2008)
- *Millora d'habilitats cognitives* com ara la *memòria* (Hudetz, Hudetz i Reddy, 2004; Kosslyn, 1978; Nava et al., 2004; Scheufele, 2000a), la *capacitat de càlcul mental* (Wencai et al., 2005) i l'eficiència en processos cognitius (Gorev, 2004).
- *Millora del benestar subjectiu* (Durand i Mapstone, 1998; Nedstrand et al., 2006; Smith, 1999b; Van Dijk, Voerman, Hermens, 2006). Treballs com el de Krampen i Von Eye (2006) estudien la transferència de la relaxació a la vida quotidiana. Altres, com Kleiber (2001), s'han interessat per estudiar els estats de relaxació vivencial durant estats passius de descans.
- *Disminució de l'agressivitat* (Lopata, 2003).
- *Disminució de la percepció del dolor* (Anderson i Seniscal, 2006; Grzesiak, 1977; Larsson et al., 2005; Linton i Gotestam, 1984; Wachholtz i Pargament, 2005).
- *Disminució de l'insomni* (Lichstein et al., 2001; Means, Lichstein i Johnson, 2000; Ziv et al., 2008).
- *Estats alterats de consciència* (Edmoston, 1981).
- *Percepció isotèrmica* (Stegner, 2005).
- *Millora del temps de percepció* (Chávez, 2004).

D'altra banda, val a dir que la personalitat pot estar associada als estats psicològics aconseguits durant l'entrenament de relaxació (Sohnle, 2000) i les motivacions són determinants a l'hora de sotmetre's a un entrenament de relaxació autogen (Krampen i Von Eye, 2006). Tanmateix, s'ha comprovat com la relaxació i la calma milloren els estats de suggestió tot podent modificar el ritme cardíac (Cao et al., 2002).

Per enfocar la psicologia de la relaxació cal tenir presentx tres conceptes bàsics: *estrès, ansietat i burnout*.

Estrès

En l'actualitat, la interacció entre alumne i professor genera força estrès (Muñoz de Morales, 2004). Segons Amutio (1998, p. 20), *estrès* prové de les paraules llatines *strictus*, que vol dir estretament i *stringere*, que significa prémer. 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* i *distensió*. D'aquí que se'n coneguïn dos tipus d'estrès, el *distrès* seria aquell que perjudica la salut i *l'eustrès* és aquell que és necessari per sobreviure i desenvolupar-se en el nostre hàbitat (Selye, 1976).

Segons Calvete i Villa (1997), hi ha tres grans models teòrics d'estrès: el que té en compte l'estímul, el que té en compte la resposta i el que té en compte aquests dos components, a més d'altres processos.

a) El model d'estrès basat en la resposta

Aquest paradigma entén l'estrès com a reacció/resposta de l'individu davant la tensió, és a dir la resposta no específica del cos a qualsevol demanda (Selye, 1985). L'anomenada *Síndrome General d'Adaptació* que fonamenta la seva obra, d'altra banda molt estudiada en el món de l'esport, tindria tres fases: a) *fase d'alarma*; b) *fase de resistència* o adaptació i c) *fase d'esgotament*. Les dues primeres són molt freqüents en les nostres vides i la tercera es dona aïlladament i de manera incompleta.

b) El model basat en l'estímul

Aquest marc teòric estudia l'estrès des del punt de vista dels estímuls estressors. 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, Labbie i Kuczmierczyk (1986, p. 124),¹² segons la qual l'estrès es defineix en els termes de les característiques de l'estímul ambiental que són

¹² Traduït al català de Calvete i Villa (1997, p. 17).

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, segons Guerrero i Vicente (2001) és propi de la psicologia cognitiva i se l'anomena *interaccional o mediacional*. En ell, es qüestionen els dos anteriors i es proposa tenir en compte els diversos processos que hi intervenen a més dels estímuls i les respostes. 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 entenent 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*.

Pel que fa a les relacions entre l'entrenament o pràctica de la relaxació i l'estrès, es pot afirmar des de fa temps, que la meditació i la relaxació disminueixen l'estrès transitori en adults (Ainslie, 1989; Amutio, 2006; Johnsen i Lutgendorf, 2001; Nelson et al., 2005; Rausch, Gramling, Auerbach, 2006; Smith, 1993b), en l'estrès postraumàtic (Gascón, 2007; Taylor et al., 2003), en l'estrès provocat pel pànic (Vermunt i Steensma, 2003) i en l'estrès infantil i adolescent (Courtney, 2005; Klein-Hebling i Lohaus, 2002) en l'estrès de puericultores (Yung et al., 2004). D'altra banda, Lohaus i Klein-Hebling (2000) van estudiar els efectes que sobre l'estrès infantil tenien diferents tècniques de relaxació.

Tanmateix, l'estrès dificulta la capacitat d'aprendre la relaxació muscular (Van Dijk et al., 2006).

L'estrès infantil ha estat objecte d'estudi de molts autors (Lohaus et al., 2001; Parrott, 1990) i n'hi ha propostes d'estratègies per a confrontar-ho (Amutio, 2004).

Ansietat

Alguns autors consideren l'ansietat i l'estrès 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, p. 39) els agrupen de la següent manera:

1. Causa o explicació de la conducta.
2. Conducta emocional-fisiològica passatgera.
3. Tendència disposicional.

Es tracta d'una pauta complexa de conducta expressable mitjançant els tres sistemes de respostes: cognitives, fisiològiques i motriu-conductuals.

Per a Endler i Edwards (1982), segons Amutio (1998, p. 21), l'ansietat és la manera com l'individu es relaciona amb l'estrès, l'accepta i l'interpreta.

La disminució de l'ansietat mitjançant la relaxació és prou coneguda (Conrad, Isaac i Roth, 2008; Hesse et al., 2005; Manzini et al., 2008; Tsai, 2004) així com de la sensibilitat a la mateixa (Mas et al; 2004). Des de fa temps es fa servir la relaxació com a tractament ambulatori (Mas et al., 2004), hospitalari (Field, et al.; 1992; Platania-Solazzo, 1992), en la prevenció de l'ansietat esportiva (Haney, 2004) o de la por escènica dels músics (Kim, 2004).

Arntz (2003) va obtenir resultats igualment positius en un estudi comparatiu entre la relaxació i la teràpia cognitiva. D'altra banda, un informe de Page (2000) revelà diferències significatives en l'ansietat entre escolars sotmesos, o no, a un tractament de relaxació. Així mateix, Cardenal i Díaz Morales, (2000) assenyalen la relaxació com alternativa a altres abordatges més cognitius de cara a disminuir l'ansietat dels adolescents.

Burnout

El *burnout* és un dels constructes més investigats en la psicologia de l'estrès, fins i tot ja es fa servir la paraula *cremats* per referir-se a aquesta síndrome (Amutio, Ayestaran i Smith, 2008; Bosqued, 2008). Tot i així, molts autors han advertit de la confusió que això està generant. Segons Guerrero i Vicente (2001, p. 41), Davidoff (1980) ha criticat 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. Ja fa temps que autors, com Farber (1985), proposem restringir l'ús d'aquest terme als professionals de l'àmbit assistencial.

Tot i haver-hi 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, p. 43).

És molt conegut el ressò dels estudis realitzats per Maslach i Jackson (1980; 1981; 1986), els quals concretaren tres dimensions que configuren la complexitat del *burnout*: 1) Despersonalització, 2) Esgotament emocional i 3) Realització professional. El model de Maslach i Jackson, segons expliquen Guerrero i Vicente (2001, pp. 46-50), ha estat tingut en compte en la investigació sobre el tema (Farber, 1991; Gil-Monte, Gold, 1984; Lee i Ansforth, 1993; Peiró i Valcárcel, 1995).

Pel que fa al *burnout* del professorat, cal destacar l'aportació de Napione (2008).

Suggestió i autogènia

Avui dia està prou estudiada la relació entre suggestió i relaxació (Gheorghiu, 2008). La suggestió és un dels elements temàtics amb què la psicossomàtica fonamenta els seus postulats¹³. Segons Stokvis i Pflanz (1961), ja s'entenia per suggestió l'acte d'exercir influència sobre l'estat d'ànim d'una persona, les seves percepcions i la seva consciència. És a dir, es tracta d'una *ressonància afectiva* en una *dinàmica interpersonal*. Altres autors, com ara fa temps Bechterew (1890), parlen d'unió de la voluntat del jo i de la consciència, o Kretschmer (1948), que 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), es van interessar en la dimensió social de la suggestió fins el punt de entendre-la casi com sinònim de la dinàmica de grups.

¹³ 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.

Segons indica Stokvis i Wiesenhutter, (1983:54), 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 fa temps el principi o *criteri d'autonomia del pacient* (Adler i Secunda, 1947; Birnbaum, 1925; Schultz, 1987).

Hi ha diverses expressions per referir-se a la suggestió (Stokvis i Wiesenhutter, 1983, p. 53), les quals apareixen en la Taula 5. En totes es fa palesa la relació existent entre relaxació i autosuggestió. Hi ha, però, qui les barreja (Romeu, 1998).

Taula 5. *Expressions suggestives usades per diferents autors*

Expressions suggestives utilitzades	Autors
<i>Autohipnosi</i>	Bonnet (1910); Salter (1941)
<i>Concentració sense esforç</i>	Brown (1938)
<i>Twilight zone</i>	Morton-Prince (Stokvis i Wiesenhütter, 1983)
<i>Relaxació</i>	Adler i Secunda (1947); Conn (1949); Jacobson (1925); Lindberg (1950); Padovani i Bachet (1948); Schneck (1947)
<i>Recolliment</i>	Lévy (1910)
<i>Reflexió meditativa</i>	Payot (1896)
<i>Autorelaxació concentrativa</i>	Schultz (1987)
<i>Relaxació activa</i>	Stokvis i Langen (1965)
<i>Atenció concentrada amb tensió mínima</i>	Baudouin (1963)

Cal, però, distingir entre *heterosuggestió* o *autosuggestió*.

Segons Stokvis i Pflanz (1961), 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 autoressonància.

2. *Stadium suggestionis*: És la fase on aquest contingut haurà de ser transmès al si mateix mitjançant la voluntat i l'exercitació repetitiva.
3. *Stadium effectiois*: És el procés mateix de l'autosuggerió el qual només podrà ésser comprovat pels resultats.

En la suggestió juguen un paper important les representacions mentals i les formules verbals (Cao et al., 2002).

1.4. Objectius i aplicacions de la relaxació

Segons Payne (2005), Titlebaum (1988) concep tres objectius per a la relaxació:

- a. Com a mesura preventiva.
- b. Com a tractament d'enfrontament de l'estrès.
- c. Com a tècnica per asserenar la ment i aprofitar-hi el seu potencial.

Donada la diversitat d'objectius i aplicacions, hem cregut adient agrupar-los de la següent manera (Taula 6):

1. Objectius terapèutics.
2. Objectius de rendiment.
3. Objectius d'aprenentatge.
4. Objectius de creixement personal.

Taula 6. *Diferents aplicacions de la relaxació segons l'objectiu*

Objectius	Aplicacions
1. Terapèutics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrès ▪ Medicina ▪ Psicoteràpia ▪ Rehabilitació ▪ Infermeria

2. Rendiment

- Esport
- Laboral
- Recursos humans
- Directius

3. Aprenentatge

- Música
- Dansa
- Estudi
- Aprenentatge de llengües
- Relaxació escolar

4. Creixement personal

- Espiritualitat
 - Autoajut
 - Meditació
 - Socialització
 - Lleure
-

1.4.1. Objectius terapèutics

La relaxació té multitud d'aplicacions terapèutiques (Benson, 1996) pel que fa a la salut mental, física i espiritual (Harvey, 2000; Irwin, 2000) fins el punt de que podem afirmar que aquesta disciplina constitueix un dels recursos preventius per a la salut en general (Falk, 2000; Jatón, 1994; Schutt, 1994), no només en l'àmbit clínic occidental sinó en l'oriental (Enríquez, 2002).

Hi ha treballs, com el de Bonilla (1987) o el de Loussouarn (1987), que pretenien respectivament adaptar la relaxació a l'ús clínic i al terapèutic en general. Però hi ha d'altres que ho enfoquen senzillament per a l'ús terapèutic domèstic, com per exemple Calle (2002a) o Camattari (2000), o per a l'ús de professionals de la salut (Heron, 1996) o com a manual per a la pràctica clínic (Más i López, 1985).

A més de l'ús per a la salut en general (Zemach-Bersin, Zemach-Bersin, i Reese, 1996), la relaxació es fa servir sobretot per a combatre l'estrès (Amutio, 1997; Epstein, 2001; Kirsta, 1988; Madders, 1993; Más, 2001; Riart, 2002; Sintes, 1989; Soul, 2000; Sutphen, 1992), l'ansietat (Valls i Bosqued, 1995) i el burnout (Amutio, 1997). Fins i tot està prou relacionada amb la psicoanàlisi (Sapir et al., 1981). La seva pràctica també pot resultar efectiva en persones amb depressió juntament amb altres tractaments específics (Somasundaram, 2002). Tanmateix, s'ha fet servir i es recomana per prevenir l'insomni (Lichstein, 2000b; París, 2001b) i conductes agressives en disminuïts psíquics (To i Chan, 2000).

D'entre els tractaments mèdics en què es prescriu la relaxació amb resultats positius cal destacar els efectes en malalts cardíacs (Löwe et al., 2002; Tsai, 2004), en el tractament de l'asma (Dobson et al., 2005), de l'esclerosi múltiple (Sutherland, Andersen i Morris, 2005), tractament de Crohn i colitis ulcerosa (López Paz, 1997). També amb afectats per l'epilepsia (Panjwani, et al., 2000; Wiener, 2003), lesions cerebrals (Saison, Mansy i Coudreau, 2004). Així mateix, s'ha aplicat amb beneficis psicològics en dones amb càncer de mama (Nedstrand et al., 2006; Stanton, 2003). També s'han trobat resultats positius en persones afectades de tinnitus crònic (Freidenberg, 2004). Un altre àmbit d'objectiu terapèutic preventiu és l'odontològic (Baileson, 1976).

Els treballs de Bertucci (2000) i Stout-Shaffer (2000) revelaven que força manifestacions fisiològiques i psicològiques d'estrès podien ser modificades en afectats de VIH després d'un entrenament de relaxació.

Tanmateix, s'hi troben resultats sorprenents en el tractament del dolor crònic (Grzesiak, 1977; Linton i Gotestam, 1984), del dolor en general (Wachholtz i Pargament, 2005), de les cefalees (Anderson i Seniscal, 2006, Barlocher, 2008; Larsson et al., 2005; París, 2001a), de cremats (De Jong i Gamel, 2006), d'adolescents amb migranyes (Fitchel i Larsson, 2001) i de persones amb quequesa (Gilman i Yaruss, 2000) o dificultats d'autocontrol en la parla (Casado, 1992).

La relaxació pot arribar a influir en els processos inflamatoris i antiinflamatoris (Koh, et al., 2008) i en la rehabilitació musculoesquelètica de l'esquena (Gustavsson i Von Koch, 2006; Hough i Kleinginna, 2002; Moverman, 1998), o de les extremitats

(Cupal i Brewer, 2001). Tanmateix, es fa servir en la recuperació postoperatòria (Lambert, 1996) i per la millora del sistema immunitari (Ironson, et al, 1996) alhora que es pot afirmar que la relaxació muscular influeix positivament en la tensió arterial, tan sistòlica com diastòlica (Amigo, Fdez. Rodríguez i Glez. Menéndez, 2001) i cal recordar que la relaxació física i mental es pot prescriure com a tractament per a la hipertensió arterial (Yang, 2000). Una altra aplicació és en l'embaràs (Ferrari, 2000) o en dones en el moment del part (Almeida et al. 2005) i en dones afectades de bulímia (McComb i Clopton, 2003) .

D'altra banda, s'ha superat la discussió sobre l'ús de la relaxació amb persones afectades de psicosis com ara l'esquizofrènica. Estudis com els de Chen, et al., (2009) o el d'Hesse et al. (2006) mostren que la relaxació muscular progressiva disminueix l'ansietat i els efectes secundaris de la medicació antipsicòtica. En la mateixa línia, la relaxació progressiva pot arribar a fer desaparèixer temporalment tics de naturalesa psicològica (Miura, Sakano, Agari, 2000).

Means et al. (2000) van estudiar els efectes diürns i nocturns que produïa la relaxació muscular progressiva en adults afectats i no afectats d'insomni.

No cal oblidar els beneficis terapèutics dels diversos tipus de massatges (Enríquez, 1997; Lacroix, 1991) i que la visualització es fa servir amb freqüència per assolir aquesta sèrie d'objectius (Lusk, 1995).

1.4.2. Objectius de rendiment

La relaxació s'aplica de diferents maneres en l'àmbit esportiu (De Prado i Charaf, 2000). En concret, és fa servir de cara a l'èxit esportiu (Perraut, 2000) tant pel que fa a l'acceptació del sofriment agònic (Perraut, 2000) i l'autoregulació després de l'esgotament (Smith, 2002) com de cara a altres aplicacions com ara el submarinisme (Stegner, 2005) o el golf (Ruíz Mialdea, 1999). També ha donat fruits positius en l'aprenentatge tècnic (Chavez, 2004), donat que disminueix el temps de percepció-reacció en la recuperació de lesions (Bresler, 1984) i en la disminució de l'ansietat d'atletes (Haney, 2004).

D'altra banda, la relaxació es fa servir també en el camp del rendiment acadèmic i dels docents (Delgado, 2010; López González, 2007d) o de cara a augmentar la capacitat de concentració per als exàmens (Pecollo, 1992).

En un altre àmbit, la relaxació s'aplica a la interpretació musical i la rehabilitació d'instrumentistes (Mercado et al., 2000). També s'ha fet servir la visualització com a recurs per prevenir l'ansietat en la performance musical. (Kim, 2004).

També en tenim constància de l'aplicació per millorar el rendiment laboral mitjançant la relaxació (Salazar, 1995) amb el Tai txí i el Qicong en concret.

1.4.3. Objectius d'aprenentatge

Fa temps que s'investiguen els efectes que produeix la relaxació en la millora de l'aprenentatge (López González, 2006c; Pozo, 2008; Salazar, 1995). L'habilitat cognitiva de l'atenció es pot millorar amb tècniques de relaxació (Philizot, 1995). Aquestes també desenvolupen la memòria (Hudetz, Hudetz i Klayman, 2000; Kosslyn, 1978; Rincón, 1999).

El *superlearning* (Ostrander i Schroeder, 1982) basat en la suggestopèdia (Lozanov, 1978) proposa la relaxació per a l'adquisició de vocabulari. Altres estudis, en canvi, diuen que la relaxació no és millor entrenament que altres mètodes per millorar la memòria verbal (Daugherty, 2001), ni per al desenvolupament de l'escriptura (La Femina, 2000).

Autors com ara Gorev (2004) han trobat resultats positius en l'eficiència dels processos cognitius després de relaxar-se o en la millora la capacitat de càlcul mental (Wencai, Xihu i Kele, 2005). Així mateix, la relaxació pot ajudar a neutralitzar l'ansietat davant els deures i els exàmens (Miura, Sakano i Agari, 2000; Salas, 1996; Valero, 1999).

D'altra banda, alguns com Erkert (2001), sense massa rigor, però, presenta la relaxació per a millorar la creativitat dels educands.

1.4.4. Objectius de creixement personal

La relaxació s'aplica de manera senzilla i sistemàtica a la vida diària quotidiana (Thew, 2008) doncs, un dels seus fruits és la serenitat (Ainslie, 1989; Calle, 2002b) per tal de gaudir més i millor de la vida (Irwin, 2000). Així, n'hi ha manuals que presenten la relaxació com una manera d'autoajut (Madders, 1993) o de filosofia per viure (Borús, 1995; Calle, 1999) i són molts treballs que presenten la relaxació per millorar l'autoestima i/o el creixement personal (Acero i Royo, 1999; Boscaini, 2000; Cases, 2003; Durand i Mapstone, 1998; Gimeno, 2003; López González, 2007b; Lorenzo, 2002; Pintanel, 2005; Rincón, 1999) i també de creixement espiritual (Blay, 1989; López González i Gastalver, 2007) o la meditació (McGrady, 2007).

Pel que fa al lleure, Kleiber (2001) va estudiar les relacions existents entre la relaxació i el lleure, de la mateixa manera que Smith (1992a) o Sonobe (2001) es van interessar per les relacions entre les motivacions i les creences de relaxació i els estats mentals assolits.

Un altre treball de Vela (2006) revela la millora de la qualitat de vida de persones grans i la disminució de llurs afeccions per malaltia.

1.5. L'entrenament de relaxació

1.5.1. Aspectes generals

Hi ha una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte a l'hora de programar un entrenament de relaxació (López González, 2005c; Payne, 2005; Smith, 2001). En destaquem els següents:

- *Escenari adient.*
- *Confidencialitat de l'experiència.*
- *Postura segons les necessitats.*
- *Presentació del mètode als participants.*
- *Administració:* Un aspecte important és el to, volum, timbre i ritme de veu (Knowlton i Larkin, 2006), o que la veu en directe és més existosa que la gravada (Hillenber i Collins, 1982; Lichstein, 1988). D'aquí també que sigui

preferible la preparació personal dels materials auditius als comercials (Schwartz, 2003).

- *Començament i acabament de manera gradual.*
- *Nombre de sessions:* Trobem des d'entrenaments a llarg termini com ara el de Schultz, fins aquells que proliferen tot prometent efectes a massa curt termini (Dyke i Dyke, 1994; Giménez Bosch, 2001; Trimmer, 1989), algun d'aquests amb no massa rigor. Tot i així, experts com ara Payne (2005), diuen que entre sis i deu sessions són suficients per aprendre un mètode. No sembla haver-hi estudis pel que fa a la freqüència necessària de la pràctica, malgrat alguns parlin de relaxació diària (McKay i Fanning, 1998).
- *Qualificació necessària de l'instructor.*
- *Supervisió de suport.*
- *Avisar dels efectes i possibles perills als participants.* En aquest sentit Schwartz, Schwartz i Monastra (2003) analitzen els possibles problemes que poden sorgir en l'aplicació d'entrenaments de relaxació i proposen llurs possibles solucions.
- *Autonomia de l'individu i treball a casa.*
- *Organització:* Smith (2001) proposa l'avaluació inicial i durant el procés més un entrenament preliminar així com la selecció dels exercicis adients a cada client abans de desenvolupar un programa. Hi dóna importància a les demostracions guiades i a la realització de guions de relaxació.

1.5.2. Música i relaxació

L'ús de la música per induir estats de relaxació és força conegut en la literatura científica sobre tot pel que fa a la seva audició (Durand i Mapstone, 1998; Hirokawa, 2004, Jacobs i Friedman, 2005; Scheufele, 2000b; Smith, 2004). Autors com ara Nicholson (2001) recomanen l'execució musical barrejada amb la visualització, d'aquí que la relaxació es faci servir molt en l'àmbit de la musicoteràpia (Hirokawa, 2004; Lasheras et al., 2010; Wolpe, O'Connell i Waldon, 2002). Fins i tot es fa servir en el Focusing (López González, 2007a).

No obstant això, són pocs els estudis específics que hi ha pel que fa als abusos i mancances en aquest terreny com ara el de Scheufele (2000a) que s'interessà pels

efectes de la música clàssica i la relaxació muscular progressiva en l'atenció, la relaxació i l'estrès, o els que han estudiat les preferències musicals (North i Hargreaves 2000; Smith, 2004; Wolpe, O'Connell i Waldon, 2002).

Hi ha divergències a l'hora d'afirmar que la música sigui un element imprescindible per a relaxar-se. Uns no la troben com una variable significativa (Robb, 2000), però altres, més recents, la defensen envers altres maneres de relaxar-se (Ziv et al., 2008). Hi ha qui adverteix de la necessitat d'un ús moderat del volum perquè sigui adient (Staum i Brotons, 2000).

A continuació proposem alguns aspectes que cal tenir en compte pel que fa a l'ús de la música (López González, 2007c).

- Tenir clar l'objectiu de la relaxació a l'hora de triar una música.
- La música ha d'ajudar a relaxar-se. No pot ser element de distracció.
- Han de ser sons senzills, és una qüestió acústica, no estilística.
- És millor buscar composicions amb pocs arranjaments instrumentals i, en ser possible, evitar les veus humanes que cantant lletres que podem comprendre.
- Els sons molt aguts o estridents no relaxen ans al contrari, estimulen el cervell. És important buscar tessitures mitges.
- La música electrònica no ajuda tant com la d'instruments acústics. La corda fregada (violí, viola i violoncel) relaxa molt.
- Investigar una mica el que millor li pot anar al client.

1.6. Avaluació i mesura de la relaxació

Hi ha nombrosos mètodes i instruments per avaluar i mesurar les variables relacionades amb la relaxació però no tots gaudeixen del mateix rigor científic (López González, 2007c). Aquests es poden classificar tenint en compte dues perspectives: les variables (*qué* mesuren) i la metodologia (*com* ho fan). D'aquesta manera, hi ha diverses maneres d'avaluar una mateixa variable. Per exemple, si es tracta d'avaluar els canvis respiratoris que presenta un alumne durant una activitat de relaxació, ho podem fer mitjançant l'observació directa, l'autoobservació o el

biofeedback. En canvi, si es tracta de conèixer algun aspecte psicològic o cognitiu concret, com ara els tipus de creences sobre la relaxació, no queda altre remei que fer servir un qüestionari o l'informe verbal o escrit.

S'han de tenir presents també aquells instruments que mesuren l'ansietat, l'estrès o la depressió. Considerem important agrupar els instruments segons les variables següents (una variable pot pertànyer a més d'un grup).

- a. Fisiològiques.
- b. Conductuals.
- c. Aspectes psicològics.
- d. Aspectes cognitius.
- e. Estil de vida: hàbits.
- f. Aspectes logístics.

1.6.1. Avaluació fisiològica

Diversos paràmetres fisiològics es poden mesurar en l'avaluació de la relaxació: *pols*, *ritme respiratori* (freqüència, durada fases i apnees), *tensió arterial* i *ones cerebrals*. Hi ha dues metodologies bàsiques per a mesurar-les: la tecnològica i l'observació.

Tecnològica

La majoria dels paràmetres fisiològics se solen mesurar avui dia amb *biofeedback*, a més dels cardiofreqüencímetres, els electrocardiogrames, els tensiòmetres o els electroencefalogrames.

Observació

Les mateixes variables es poden valorar mitjançant l'observació directa. Parlem d'*observació quantitativa* si mesurem paràmetres quantificables com ara les freqüències cardíaques o respiratòries. L'*observació qualitativa* es realitza quan ens cal fixar-nos en aspectes com ara la manera com respira l'individu (profunditat, anatomia respiratòria que fa servir, etcètera). Ambdues són de gran interès en l'entrenament de la relaxació.

1.6.2. Avaluació conductual

Gaire bé tots els instruments que avaluen variables conductuals de la relaxació es basen en l'observació per la qual cosa és difícil que tinguin una validesa i fiabilitat extraordinàries. Se solen basar en l'observació dels següents elements:

1. Postura.
2. Expressió gestual i moviment de les diverses parts del cos.
3. Respiració.
4. Altres (silenci, tranquil·litat, etcètera).

Entre els més importants trobem:

- Escala de Valoració dels Indicadors Conductuals de Relaxació (Smith, 2001).
- Fitxa d'Observació Psicomotriu de Victor da Fonseca (Fonseca, 1998)
- Escala de la Relaxació del Comportament (ERC) de Schiling i Poppen (1983).

D'altra banda, Poppen (1988) va fer una excel·lent revisió sobre l'avaluació conductual de la relaxació (Smith; 2001) i proposà, segons Payne (2005) un full d'observació i una escala de puntuació determinada que segueix l'ordre següent: *respiració, tranquil·litat, cos, cap, ulls, boca, coll, espatlles, mans i peus*.

1.6.3. Avaluació psicològica

La valoració psicològica és clau en l'àmbit de la relaxació per la qual cosa hi ha diversitat de mesuradors de depressió, estrès, ansietat, intel·ligència emocional o altres factors (actituds, estats mentals, etcètera). A més, són avaluablels els estats psicològics assolits durant la relaxació.

Pel que fa a l'*estrès* en adults, mereix ser destacat el Perfil d'Estrès de Derogatis (DSP) (Derogatis, 1982) que avalua tres dimensions (treball, família i salut) i el SCL-90-R (Derogatis i Coons, 1993) del qual existeix una versió reduïda i mesura nou factors; l'Inventari d'Ansietat Estat/Tret d'Spielberg, Gorsuch i Lushene (1970) o el

Perfil d'Estats d'Ànim de McNair, Lorr i Dropplemann (1971), a més del MBI (Inventari de Burnout de Malasch) de Malasch i Jackson (1981).

Pel que fa a la depressió d'adults, d'entre la quantitat d'instruments que l'avaluen, hi ha l'Inventari de Depressió de Beck (Beck, et al.; 1961) i les Escales de Depressió del Centre d'Estudis Epidemiològics (Radolf, 1977). Respecte la depressió infantil, és d'utilitat l'Escala de Depressió Infantil de Lang i Tischer (1997), el Qüestionari d'Estrès Escolar (QSS) de Bringhenti (1996) i l'Inventari Magallanes de García, Magaz i García Campuzano (1996).

D'altra banda, són importants el Perfil d'Experiències de Meditació (Maliszewski et al., 1981) i l'Inventari d'Estats-R d'Smith (SRSI) o l'SRDMI que és el mateix però aplicat a Disposicions/Motivacions per a la Relaxació. Aquests valoren el nivell de relaxació assolit per un individu en relació a nou estats psicològics possibles (Smith, 2001).

1.6.4. Estils de vida

Solen ser instruments basats en informes i qüestionaris que avaluen hàbits relacionats amb l'estrès i la relaxació, el nivell de sedentarisme i d'activitat física. Entre ells es troben l'Inventari d'Smith (2001) sobre Activitats Quotidianes Informals que reforcen la relaxació (SRRAI) i l'Informe sobre Hàbits de Relaxació Escolar (López González, 2003)

1.6.5. Avaluació cognitiva sobre relaxació

Segons Amutio (1999), Smith defensa que la competència relaxatòria depèn d'una sèrie d'habilitats cognitives pròpies de la relaxació (*enfocament, receptivitat i passivitat*). Així mateix, formarien part d'aquest grup d'instruments aquells que avaluen les actituds, coneixements i creences que té una persona al voltant de la relaxació.

Habilitats cognitives de relaxació

Per mesurar l'habilitat d'*enfocament* trobem l'Escala d'Absorció de Tellegen (Tellegen i Atkinson, 1974), l'Inventari d'Enfocament de Weinstein i Smith (1992) i el

16PF- Factor A (*sizothymia*) (Catell, Eber i Tatsouka, 1970). Per a avaluar la *receptivitat* hi ha el Qüestionari d'Experiències de Fitzgerald (Fitzgerald, 1966). Existeixen altres com ara el el 16PF- Factor M (Autia) (Catell et al., 1970) o l'Inventari de Fenomenologia de la consciència de PéKala i Levine (1981) que avaluen les tres habilitats cognitives que hem comentat.

Actituds, Creences i Objectius relacionats amb la relaxació

Hi ha autors que estudien les motivacions en general com a predictors del nivell de relaxació (Kampen, i Von Eye, 2006). Sobetot, hi destaquen els inventaris d'Smith (2001):

- Inventari d'Smith sobre Creences de Relaxació (SRBI)
- Inventari d'Smith sobre Actituds de Relaxació (SRAI)
- Inventari d'Smith sobre Objectius relatius a la Relaxació (SRCI)
- També hi ha l'Escala de Relaxació Escolar (ERE) que fem servir en la recerca que consta de 36 ítems i valora cinc dimensions: *Creences i hàbits de relaxació, Habilitats de Relaxació, Consciència corporal, Relaxació mental i Relaxació física.*

1.6.6. Aspectes logístics

La relaxació pot ser avaluada abans, durant i després d'una sessió i se'n poden aplicar instruments a breu, curt, mig i llarg termini, tot depenent del tipus de programa i dels objectius a assolir. Els aspectes logístics poden influir de manera determinant en l'èxit o fracàs d'un programa d'entrenament de relaxació.

Música, instal·lacions i material necessari

Són avaluable el tipus de música, les instal·lacions i material utilitzat. La música, tot i ser un dels recursos que més se'n fa servir, s'utilitza amb poc rigor. A molts entrenadors de relaxació els falta formació en aquest sentit. Cal dir que ni tota la música és adient per obtenir resposta de relaxació, ni a tothom li ajuda la música per a relaxar-se.

Tanmateix, es pot avaluar si l'espai, la llum i la temperatura són els adients i els materials diversos que es fan servir en una sessió de relaxació són els adequats: matalassos, pilotes, mocadors, plastelina, etcètera. Es fa palesa la importància d'avaluar la idoneïtat de l'ús d'aquests materials en relació als objectius plantejats en els programes d'entrenament.

Diaris i fitxes de control

Al marge d'altres tipus d'instruments d'avaluació, n'hi ha dos d'imprescindibles en l'entrenament de relaxació: el *diari de relaxació* i les *fitxes de control postsessió*. Se'n poden utilitzar un o l'altre o ambdós alhora. Els aspectes a tenir en compte en qualsevol tipus de diari o fitxa de control de relaxació són els següents:

- Característiques de la sessió: tècnica utilitzada, temps de pràctica, lloc, guia, música.
- Estat general aconseguit.
- Sensacions a destacar: les més positives, les més negatives, noves i altres.
- Exercicis realitzats.
- Exercici més i menys revelador.
- Principals dificultats.
- Possibles adaptacions d'algun exercici per al futur.
- Aspectes referits al guia (si n'hi hagués): to de veu, tipus de consignes, etcètera.
- Instal·lacions: temperatura, llum, espai, higiene i altres.
- Materials: matalassos, plomes i altres.

1.7. Classificació dels mètodes de relaxació

Són molts els autors que s'han interessat a classificar els mètodes de relaxació (Amutio, 1999; Lichstein, 2000a; Payne, 2005; Pintanel, 2005; Smith, 1989). Altres, com ara Auriol (1979), s'han preocupat d'estudiar amb deteniment els principals mètodes de relaxació però no han proposat cap classificació. Hi ha diversos criteris que es poden tenir en compte a l'hora d'agrupar-los.

En primer lloc, si tenim en compte la *tridimensionalitat de la consciència humana* (pensament, sensació i emoció), cal classificar-los segons la dimensió que afecten de la persona (López González, 2007):

1. Mètodes de relaxació mental.
2. Mètodes de relaxació física
3. Mètodes de relaxació emocional.

En aquesta línia, Hewith (1983) o Walker (2001) distingeixen entre relaxació física i mental.

Des d'una altra òptica, Smith (1989) va suggerir una classificació segons el *nivell d'activitat cognitiva*. Va establir una jerarquia de nou graus que recullen algunes pràctiques algunes ja existents.

1. Relaxació muscular (Jacobson, 1938).
2. Estiraments i Hatha loga.
3. Tècniques respiratòries.
4. Tècniques d'enfocament somàtic.
5. Enfocament somàtic avançat (Schultz, 1987).
6. Imagineria i visualització creativa.
7. Contemplació.
8. Meditació concentrativa.
9. Meditació no concentrativa (vipassana, zen...).

El mateix Smith (1989), segons Amutio (1999), adverteix una altra variable segons la qual es podrien també classificar: el *camp* al qual s'enfoca l'atenció per a relaxar-se.

1. Sensacions somàtiques simples.
2. La respiració.
3. El moviment i la postura.
4. Cognitiu intern: estímul vocal/auditiu.

5. Visualització.
6. Sensorial extern vocal/auditiu.
7. Sensorial extern visual.

Des d'aquesta perspectiva, aquests set camps es poden classificar en tres grups:

1. Físic-intern: quan l'objecte de l'atenció és una sensació interna.
2. Cognitiu-intern: l'atenció envers un pensament o imatge.
3. Sensorial-extern: estímuls exteriors.

Altres, com Masson (1985), agrupen els mètodes segons impliquin, o no, *moviment del subjecte*. Aquesta classificació és força acceptada en els àmbits de la psicomotricitat, l'educació física i l'esport:

- a. Relaxació estàtica: l'individu roman immòbil (Schultz, 1987).
- b. Relaxació dinàmica: hi intervé el moviment i altres components dinàmics (Feldenkrais, 2009; Loussouarn, 1987).

N'hi ha autors, com ara Lichstein (1988) que distingeixen entre mètodes de *relaxació profunda* i de *relaxació breu*, segons l'estat aconseguit.

Payne (2005), per la seva banda, divideix els mètodes en *físics* o *psicològics* i proposa la idea de disciplines *primàries* i *secundàries*, tot fonamentant-se en idees de Fanning (1988). Les *tècniques primàries* són les que persegueixen com a primer objectiu assolir la relaxació, com és el cas del Mètode ABC d'Smith o la Relaxació Progressiva de Mitchell (1987), anomenada també relaxació fisiològica, i les *tècniques secundàries* són aquelles en què la relaxació és un resultat tangencial doncs no es persegueix en si mateix com a objectiu principal. És el cas de les tècniques de consciència psicocorporal, com el Mètode Rolfing (Bond, 1996) o el Mètode de Matthias Alexander (Craze, 2007).

Un altre criteri és el de la *individualitat* o *col·lectivitat* de la relaxació. És així com Anadón (1977), per exemple, parla de la relaxació *col·lectiva* de Caycedo (1973; 1975).

És conegut, d'altra banda, l'adjectiu *conscient* per anomenar quan un mètode indueix a la relaxació profunda (Arenas, 2002; Blay, 1988). En aquest sentit, s'ha de tenir en compte el fet de que la relaxació pot ser *dirigida* o *autodirigida* (Larraínzar, 1998).

Hi ha, també, qui distingeix entre tècniques *orientals* i *occidentals*, com ara Hewit (1997) o qui es fixa en la seva freqüència i parla de *relaxació diària*, per exemple (McKay i Fanning, 1998), tot i que no es troben distincions pel que fa a la freqüència necessària per al seu entrenament.

Un altre avenç taxonòmic l'està fent Lagardera (2000; 2003; 2004; 2007; 2008), tot diferenciant *pràctiques motrius extrojectives i introjectives*, sent la relaxació una pràctica d'aquest segon grup.

Des d'una altra òptica més propera a la d'aquesta recerca, Pintanel (2005) parla de *relaxació emocional i creativa*. Alguns d'aquests darrers qualificatius també han estat aplicats a la relaxació per Charaf (1999); De Prado (2005); Herrero (1990) i Rincón (1999).

Amb la voluntat de presentar els propis avenços en la relaxació aquàtica, Folle (2010) fa una revisió dels diferents tipus de relaxació en aquest medi tot distingint les adaptacions que del Mètode de Schultz i Jacobson se n'ha fet a l'aigua: la de l'hidroteràpia o altres mètodes específics com ara la teràpia de flotació REST (Norlander i Bergman, 1999) i la tècnica Watsu (Dull, 2002), entre altres.

A continuació es concreta el marc teòric de la relaxació escolar que inclou també la relaxació infantil, tot definint els principals conceptes i desenvolupant l'estat de la qüestió.

2. La relaxació escolar

Cal distingir entre *relaxació infantil* i *relaxació escolar* tot i que de vegades estan relacionades de manera tan estreta que poden donar peu a alguna confusió.

2.1. La relaxació infantil

La relaxació infantil inclou totes aquelles intervencions que de la relaxació es fan amb nois i noies generalment en el camp de l'educació especial i la teràpia, no necessàriament a l'escola. Per exemple, s'ha investigat els efectes que té la relaxació en nens i nenes afectats d'asma (Dobson et al., 2005), de mals de cap (Larsson et al., 2005) fins i tot d'autisme (Matos, 2001; Mullins i Christian, 2001), de crisis de por (Hermez i Melamed, 1984). Altres com ara Lambert (1996) van demostrar els efectes positius de la visualització en el curs postoperatori de nens.

Pel que fa a problemes conductuals infantils, la relaxació està associada a les habilitats socials dels preescolars (Hoch, 2009). De fet, estudis com el de Goldbeck i Schmid (2003) ja havien demostrat els beneficis de la relaxació autògena. Altres mètodes com el *biofeedback* han estat fets servir per Goldwasser (2004) amb èxit en nois i noies amb hiperactivitat.

La relaxació infantil inclou també aquells treballs amb objectius no terapèutics duts a terme amb població infantil o adolescent però fora del marc escolar (Davrou, 2007; Lohaus, Klein-Hessling, 2003; Manent, 1992; Nadeau, 2001). Concretament, Klein-Hessling i Lohaus (2002) van estudiar les diferents respostes de relaxació que presentaven nois i noies exposats a entrenaments intensius i extensius. Per la seva banda, Lohaus et al. (2001) van experimentar diferències psicofisiològiques de la visualització en comparació a l'entrenament de relaxació muscular progressiva en nois i noies d'entre 9 i 13 anys. Un altre estudi d'Heffner, Greco i Eifert (2003) demostrà els beneficis que comporta l'ús de metàfores per induir a la relaxació als nens, més que no pas el llenguatge discursiu.

2.2. La relaxació escolar

Per *relaxació escolar* s'entén tota aquella intervenció en relaxació que es fa a l'escola a qualsevol etapa educativa amb objectius educatius i no estrictament terapèutics (López González, 2003, 2007c).

D'aquesta manera, trobem des d'adaptacions infantils o reeducatives del mètode de Schultz (Bergés i Bounes, 1974; Hemmler, 1983; Kemmler, 2000) o el de Jacobson (Cautela i Groden, 1985), fins a sistemes de relaxació muscular com l'*stretching* (Arnold i Kokkonen, 2009), passant per escoles de conscienciació psicocorporal com el Mètode Alexander (Gelb, 1982), el de Feldenkrais (Triebel-Thorne, 1997) o l'Eutonia (Muller, 1974). Tot i així, pensem, amb Lázaro (2002b) que no existeix una comprensió global del fenomen de la relaxació ni es fa prou èmfasi en totes les seves possibles aplicacions educatives.

Val a dir que la relaxació forma part dels currículums d'educació física i es poden trobar concrecions explícites d'aquest contingut a primària (Navacerrada, 2008) i a secundària (Martínez de Haro, 2005). Alguns professors d'educació física han ampliat llurs currículums amb activitats com ara els *massatges* (Canalda i Cases, 2000) o altres crèdits variables en què s'estudien diverses tècniques de relaxació (López González, 2000).

Com indica la Figura 7, es pot afirmar que la relaxació ha arribat a l'escola de la mà de quatre vies:

1. Educació física i la psicomotricitat.
2. Art: música i dansa.
3. Neurociència i avenços psicopedagògics.
4. Ioga o altre tipus de meditació.

2.2.1. Des de la psicomotricitat i l'educació física

Com diu Lázaro (2002), la psicomotricitat ha tingut en compte la relaxació des dels seus inicis tan en la vessant motriu com en la cognitiva (Lagrange, 1984; 1995; Serrabona, 2002; Vayer, 1985). Fins i tot la *psicomotricitat vivencial*, de la mà dels

seus precursors, A. Lapierre i B. Aucoutourier, enfoca la relaxació com un dels elements essencials del psiquisme i motricitat dels nens, fruit, o no, de llurs vivències (Aucoutourier, 2004; Lapierre, 1971; Lapierre i Aucoutourier, 1977; 1980).

Val a dir; però, la relaxació ha estat molt sovint enfocada des del punt de vista de l'educació especial o, si més no, per a educands amb dificultats (Serrabona, 2003). En aquesta línia més reeducativa són coneguts els treballs i adaptacions infantils de la relaxació psicosomàtica de Soubiran (1975) o l'enfocament infantil que de la relaxació fan Bergés i Bounes (1983).

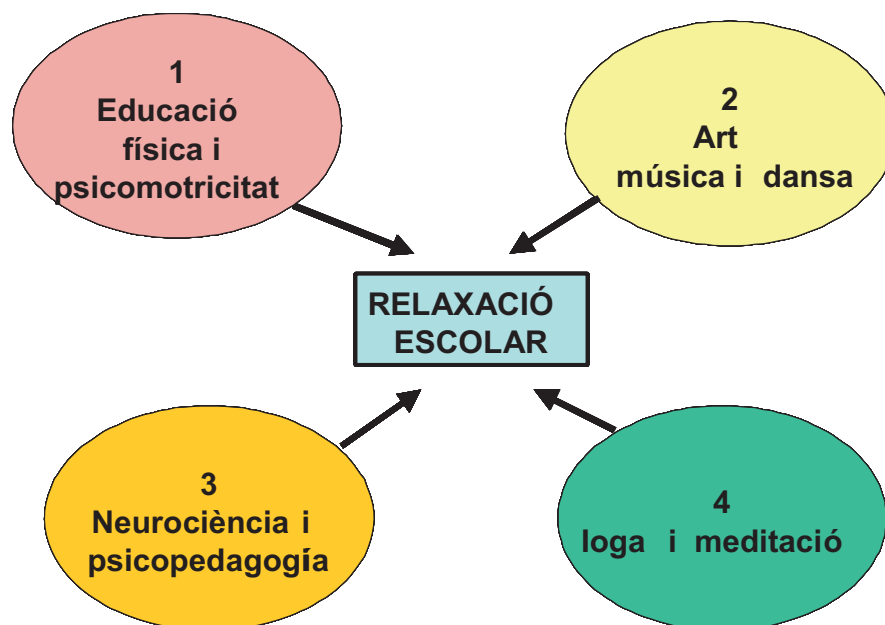


Figura 7. Influències i antecedents de la relaxació a l'escola.

Per la seva part, l'educació física moderna enfocada en els valors (Amat i Batalla, 2000) i en el seu paper interdisciplinari (Allés et al., 2003), inclou cada cop més la relaxació en el currículum de les diverses etapes educatives (Courtney, 2005; Guerrero i Bernal, 2005; Lagardera, 2007; López González i Osúa, 2004b). Fins i tot hi ha qui aplica els avantatges d'algún mètode concret, és el cas de Gomendio (2001) amb l'Eutonia.

Des de l'òptica de les habilitats motrius (Batalla, 2000), en la recerca de l'activitat física hi ha qui parla de conductes motrius introjectives per referir-se a aquelles activitats motrius que aboquen a certa interiorització, senso-percepció i autoconeixement autors (Lagardera, 2000; 2008; Lagardera i Glez. Alonso, 2000).

La relaxació psicossomàtica de G.B. Soubiran

La doctora Soubiran, formada en l'entorn del professor de Ajuriaguerra, segons Lázaro (1988), va transcendir el mètode de Schultz (1987) del qual n'era seguidora, sobretot perquè la metodologia directiva del mètode beneficiava a pocs individus. Cinc trets caracteritzen el seu mètode (Soubiran, 1975):

1. La importància de *l'observació del procés*. Hi proposa dos tipus de fitxa, una de personalitat i una altra de relaxació.
2. Dóna rellevància a les *manifestacions respiratòries*, permetent l'autocontrol tàctil posant les mans en el plexe solar i no només de manera cognitiva.
3. Es fixa en les modificacions de *l'esquema postural* i el marge de *seguretat* que n'ha de tenir el subjecte.
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 autorelaxar-se sense la presència d'ell.

Per a Soubiran (1975), són necessàries dues o tres sessions setmanals i afirma que els subjectes necessiten entre 4 i 6 sessions per integrar els estats de relaxació i les noves vivències.

La relaxació terapèutica de J. Bergès

Aquest mètode consta de tres fases (Lázaro, 2002b) i es basa en Schultz (1987) i De Ajuriaguerra (1996). Es caracteritza per l'estructuració de la sessió de relaxació:

1. *Concentració mental* i mobilització de l'atenció sobre una imatge.
2. *Distensió muscular* induïda segmentàriament i per palpació per part del terapeuta.

3. La *fase de tornada* es compon de tres subfases: abandonament de la imatge de calma, contraccions musculars dels membres treballats i tres respiracions fortes amb l'obertura dels ulls.

2.2.2. 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 (Bachmann, 1998), sorgit en l'educació rítmica i musical i portat després a les escoles, del qual n'és fruit la famosa Eutonia de G. Alexander (Gomendio, 2001); el de l'argentina pianista Fedora Aberastury (Suárez, 2004) o el conegut Mètode Alexander (Barlow, 1986) del qual n'hi ha escoles arreu del món.

En l'actualitat, l'art s'està obrint pas entre en els àmbits terapèutics: *arteteràpia*, *dansa-teràpia*, *musicoteràpia*, *psicodrama*. Podem esperar una conseqüent emergència d'aquest tipus de continguts en els currículums tot i que de manera transversal (López González, 2007b).

2.2.3. Des del ioga i la Meditació

Val la pena tenir en compte que la majoria d'experiències escolars amb relaxació han vingut de la mà de la Meditació Transcendental (TM)¹⁴ i del ioga (Muñoz Bárcena i Romero, 2010). Segons el *Yoga Research and Education Center de Santa Rosa* de Califòrnia (2010), són nombroses les investigacions dutes a terme sobre l'aplicació de la TM i el ioga amb escolars. 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; Aron, Orme-Johnson i Brubaker, 1981; Dillbeck, Aron et Dillbeck, 1979).

¹⁴ La Meditació Transcedental (TM) és un tipus d'exercitació psicofísica procedent de la tradició Veda i Vedanta del ioga i que fou introduïda a Occident de la mà de Maharishi Mahesh Yogi. Avui dia té milers de practicants i ha estat objecte d'estudi científic.

Pel que fa a la TM, cal destacar la tasca de la *University of Michigan Complementary i l'Alternative Medicine Research Center* (2010), sobre la influència d'aquest tipus de meditació en el benestar subjectiu, l'estrès i les principals competències socioemocionals.

Pel que fa al ioga, hi ha força estudis sobre els efectes de tranquil·litat i millora de l'atenció (Philizot, 1995) i la concentració que la seva pràctica provoca en els escolars (Alexander, 2002; Baviello, 2009; Brown, 2002, Stueck i Gloeckner, 2005) i en els nens en general (Calle, 2004). Paral·lelament, el ioga ha estat objecte d'estudi en la classe d'educació física (Castro, 2006; Gharote, 1971, 1976, 1987; Romanowski i Pasek, 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 (Burack, 1999; Duggal, 2001; Hassanagas, 1997). També al nostre país cal tenir en compte el treball amb escolars de Garcia i Debesa (2008) i el de Vacas (1981) el qual fa un intent d'apropar el ioga a l'aula com una eina d'autoconeixement. Tanmateix, s'ha de destacar la rellevància dels treballs que han analitzat la controvèrsia legal i religiosa d'incloure el ioga en els currículums escolars (Hill, 2001; Laselle et al., 1993).

D'altra banda, hi ha autors que han portat la meditació *mindfulness* a les aules, com és el cas de Delgado (2010) o Hart (2004). Cal conèixer en aquest sentit l'*Association for Mindfulness in Education d'EEUU*, de la qual n'és exemple el treball d'Hooker i Foodor (2008).

De manera recent s'estan divulgant les estretes relacions que existeixen entre la meditació i l'aprenentatge (Punset, 2010).

2.2.4. Des de la innovació psicopedagògica

La neurociència

La integració de la sensibilitat perceptiva ha estat objecte d'estudi de pedagogs i psicòlegs de l'alçada de De Ajuriaguerra (1945; 1996); Piaget (1933; 1959; 1978), Vayer (1977; 1982; 1985); Wallon (1942; 1964; 1965) 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, la integració sensorial en l'aprenentatge ja havia cobrat en la figura de Maria Montessori (1870-1952) un autèntic paradigma. Aquesta pedagoga proposava 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 (Montessori, 1934; 1939; 1984; 1991; 1994). Avui dia encara se segueix el seu mètode.

La neurociència és considerada en la pedagogia moderna com un dels grans àmbits d'innovació (Martínez, 1987) i està aportant evidències a la recerca de nous models d'aprenentatge (Crick i Koch, 2003; Damasio, 2001a, 2001b; 2003; Dennison i Dennison, 2006; Le Doux, 1999; Pizarro, 2003), doncs el paper del cervell humà és determinant en l'aprenentatge educatiu (Acarín, 2000; Bruer, 2000; Padovan, 1997; Pink, 2006; Sanvisens, 1993). En aquest sentit s'ha trobat que la relaxació influeix positivament en el sistema nerviós dels educands tot millorant l'activitat elèctrica del cervell i la capacitat de cognició (Gorev, 2004). En aquesta línia es pot afirmar, segons alguns autors (Amutio, 2000; Lazar et al., 2000), que la relaxació i la meditació influeixen directament en les estructures neuronals responsables de l'atenció i el control del sistema nerviós autònom. En aquesta línia, són coneguts els treballs pioners del psiquiatra i professor de ioga Bernat Auriol (Auriol, 1979; Auriol et al., 1987). Altres treballs estudien les relacions neuromusculars de la ment amb la relaxació (McGuigan, 1997).

Hi ha diversos mètodes basats en fonaments neurocientífics com ara la *Suggestopedia*, la *kinesiologia*, la *Sofrologia* i l'*Educació emocional*.

La Suggestopèdia

La *Suggestopedia*, amb llurs variants com el superlearning, 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, fundà l'Institut de Suggestopèdia de Sofia. Més tard, en 1976 es donà a conèixer el *superlearnig*, aplicat sobretot a l'aprenentatge de llengües. Per a Lozanov (1978), la manera d'accelerar o millorar qualsevol procés d'aprenentatge és destruir o

perllongar els que són per a ell els tres límits o barreres psicològiques que afecten l'aprenentatge:

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:

- a. La percepció multisensorial.
- b. El paper de la música.
- c. Els factors suggestius.
- d. L'harmonia rítmica.
- e. El propi procés del grup.

Una de les grans defensores i investigadores del *Superaprenentatge* és López de Wills (2005), la qual ha fet estudis sobre l'impacte que té la suggestopèdia en educands obtenint resultats molt positius tot fent servir la relaxació a l'aula (López de Wills, 2001).

La sofrologia

La *sofrologia* és un mètode estructurat en dotze nivells que recull tècniques orientals i occidentals de relaxació. S'aplica per a la disminució de l'estrès docent (Caycedo i Van Rangelrooy, 2009), a la medicina (Castrillo, 1990; Caycedo, 1973; Deusedes, 1987), a l'esport (Abrezol, 1985) i també de manera individual amb nois i noies per potenciar llurs habilitats i competències d'estudi i rendiment acadèmic (Espinosa, 1972; Jaramillo i Ortíz, 1982; Loussouarn, 1987; Peccollo, 1992).

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, 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 biocomunicació amb el propi cos (Dujany, 1995). El kinesiòleg, mitjançant el test muscular va auscultant els diversos músculs per veure el seu estat de resposta. La kinesiologia proposa diversitat d'exercicis per a l'harmonització cerebral interhemisfèrica (Denninson i Denninson, 2006).

2.2.5. La relaxació en els adolescents

La distorsió de la imatge corporal constitueix un dels elements desencadenadors de depressió (Greenberg et al., 2010). És per això que en l'adolescència, la relaxació pot ser molt apropiada (Baranes, 2007), doncs pot fer de mitjancera en el reconeixement, el control i l'autoafirmació de la pròpia personalitat (Boscaini, 2000). Segons aquest autor, els possibles beneficis de la relaxació en els adolescents són els següents:

- Pel que fa al *reconeixement* (de tipus topogràfic en un principi), la relaxació esdevé significativa i constitueix un camí d'interiorització i creixement. Cada experiència de relaxació mobilitza la imatge corporal de l'adolescent.
- S'efectua un treball de fora cap a dintre.
- 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 la qual cosa esdevé molt positiu en conductes agressives.
- *L'elaboració cognitiva* del procés permet que l'adolescent faci canvis en el seu llenguatge i pensament.
- Les activitats de relaxació són activitats de relació i juguen un paper molt important en l'*autoafirmació de la personalitat*. El paper del guia/professor obre nous camins de relació amb els nois i noies i possibilita 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 maternal i paterna 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.

Val a dir que la relaxació té els mateixos efectes que altres programes cognitius de cara a la millora de l'autoestima i la disminució de l'ansietat dels adolescents (Cardenal i Díaz Morales, 2000). En un sentit més ampli, Planella (2004) critica l'escassa presència del cos a l'escola i defensa la realització d'una ideació corporal dels educands.

Pel que fa a la relaxació autògena, hi ha estudis que diuen que dóna molt bon resultat en adolescents amb problemes conductuals i emocionals (Goldbeck i Schmid, 2003). Altres estudis han comprovat els efectes de la relaxació en adolescents amb migranyes i tensió tipificada (Fichtel, 2003; Fichtel i Larsson 2001; 2004), altres demostren els seus efectes positius en estudiants estressats (Meiying, Kele i Zhien, 2002) o afirmen que la relaxació ajuda a tolerar la frustració en adolescents amb problemes de conducta (Nakaya et al., 2004).

2.2.6. Programes de relaxació escolar

La relaxació és reivindicada per alguns autors com a part del currículum escolar (Klein, 2008; López González, 2009a). Així, s'han estudiat els efectes que la pràctica de la relaxació i la meditació poden tenir en els educands (Napper-Owen, 2006).

Pel que fa al rendiment acadèmic - que ja s'havia comentat-, hi ha diversos treballs sobre la incidència de la relaxació en els estudis (Rodríguez, 2002), fins i tot en les capacitats matemàtiques (Yamamoto-Landrum i Altman, 2002). Es pot dir, doncs, que la relaxació afavoreix la motivació per a l'aprenentatge (Pozo, 2008) i millora els processos cognitius dels alumnes (Gorev, 2004). En aquest sentit, Benson et al., (2000) van demostrar que la relaxació millorava aspectes acadèmics com ara els hàbits de treball, la cooperació, l'atenció i les qualificacions. D'una manera semblant, el desenvolupament d'hàbits posturals sans millora l'aprenentatge en general (Dalmau, 2007; Holt, 1974, Isidro, 2003; Tur, 2000; Warrack, 1963). Tot i així, n'hi ha estudis, com ara el de Page (2000), que no revelen gaire diferència entre alumnes sotmesos, o no, a un entrenament de relaxació.

D'entre els països en què hi ha més programes de relaxació a les escoles es troben Canadà (Hiebert, Kirby i Jaknavorian, 1989) o Suècia, on un estudi de Norlander, Moas i Archer (2005) reflecteix els efectes positius que provoca la relaxació pel que

fa a la reducció de soroll a classe i del nivell d'estrès escolar i en la millora del nivell de concentració. També en EEUU, on Courtney (2005) defensa la inclusió de la relaxació a l'escola per enfrontar l'estrès dels alumnes, o Alemanya en què Stueck i Gloeckner (2005), després de veure els beneficis que aportava la relaxació en nois i noies, van transferir la seva pràctica després de les classes i s'hi va assolir autonomia per part dels escolars en el seu ús.

En l'estat l'estat espanyol també s'han realitzats programes de relaxació escolar dirigits tan als docents com als educands (Franco, 2008; Vaquera, 2006). A Catalunya, concretament, se n'han fet diversos assaigs a l'aula amb resultats positius (Cases, 2003; De Pagès, 2001; Garcia i Debesa, 2008; Martínez Villagrasa, 2000; Plaxats, 1994) i en la inclusió d'alumnes amb trastorns conductuals (Pareto, 2007). En aquest sentit De Pagès i Reñé (2008) fan una anàlisi de la manca de relaxació i concentració en les nostres aules i proposen estratègies pràctiques i cognitives.

També s'han fet programes de relaxació per alumnes amb perfils conductuals agressius (Lopata, 2003; Powell, Gilchrist, i Stapley, 2008) i han proliferat els programes d'educació emocional, alguns dels quals integren diverses activitats de relaxació com ara Lantieri (2008), en els EEUU, o López Cassà (2003), Obiols (2006) i Pascual i Cuadrado (2001) a l'estat espanyol. Altres s'han dissenyat de cara a prevenir l'estrès psicosocial (Muñoz de Morales, 2004), el desenvolupament de l'autoestima d'alumnes i professors (Cardenal i Díaz Morales, 2000; Franco, 2008) i l'alfabetització emocional (Gutiérrez, 2003). Altres programes de relaxació escolar s'han enfocat de manera més específica a sectors limitats de la població escolar com és el cas del tractament de l'asma (Peck, Bray i Kehle, 2003).

Tanmateix, se sap que la relaxació disminueix l'estrès del professorat (Nassiri, 2005), s'ha aplicat en escoles rurals (Viator, 2000) i que les habilitats *mindfulness* donen desenvolupen els valors humans dels docents (Delgado, 2010).

Pel que fa a la metodologia, autors com ara Fitchel i Larson (2004), Koeppen (2002), López González (2003) o Napper-Owen (2006), reivindiquen la pràctica i una bona preparació dels docents per aplicar els mateixos la relaxació als alumnes. Els exercicis, segons Benson et al. (2000), han de durar entre 10 i 15 minuts.

3. Estudi-revisió dels mètodes de relaxació: una nova proposta d'anàlisi

3.1. Procediment i anàlisi dels resultats

En aquesta aportació personal, que es presenta en forma de síntesi en la Taula 7, s'analitzen els principals mètodes de relaxació, per ordre alfabètic, segons diversos criteris i dades. No s'hi inclouen, però, aquells mètodes espirituals, d'hipnosi, de reeducació o rehabilitació, tret algunes excepcions.

En primer lloc s'analitza el *nom* del mètode i del *precursor* amb la data.

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

Seguidament, l'àmbit de procedència i els *antecedents* amb la pròpia *evolució*.

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

Tanmateix, hi ha les dimensions *mental*, *corporal* i *emocional* i els *fonaments teòrics*.

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

A continuació hi ha un criteri bàsic de la recerca: els *recursos psicofísics* emprats.

RECURSOS PSICOFÍSICS

Per acabar, el *rigor científic*, *publicacions*, *formació* i aplicacions educatives.

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

Taula 7. Estudi analític dels Mètodes de Relaxació

NOM	FUNDADOR/ A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
ABERASTURY (Mètode)	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 Silenci mental Consciència sensorial	Reconegut en l'àmbit artístic. Algun article. Pocs llibres. Formació.	Conservatoris. Altres experiències concretes.
ACUPRESSIÓ	Anònim Tradicció xinesa des del segle II abans de Crist.	Terapèutic	L' <i>acupressió</i> antecedeix l' <i>acupuntura</i> . Forma part de la Medecina Tradicional Xinesa. Parteix de textos (II- I a.C.). Es reinterpreta des de l'època medieval.	Corporal	Es fa servir el polze, qualsevol dit, la mà sencera o un objecte per estimular els <i>acupunts</i> o els "punts gatillo". És més ineficaç que la <i>acupuntura</i> .	Energia corporal Consciència sensorial	Es considera una forma auxiliar o per al·lela d' <i>acupuntura</i> . Menys acceptació mèdica i científica.	NO

Taula 7 (continuació).

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFISICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'ÀULA	A
ACUPUNTURA	Anònim Tradicció xinesa des del segle II abans de Crist.	Terapèutic	L' <i>acupressió</i> l'antecedeix. Forma part de la Medecina 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. Moltes variants. A Occident es parla d'acupuntura <i>tradicional i</i> <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 en què només la poden usar els metges. Llibres, articles. Formació regulada.	NO	

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'AULA	A
AIKIDO	O.Sensei Morihei Ueshiba (1883)	Art marcial	Arts marcial en Edat mitjana japonesa. Influència del Budo i desenvolupament espiritual i marcial. Ha derivat en diversos estils: Aikikai Iwama, - Tajjitsu-, Shin Shin Toitsu Aikido, Kokikai, Tomiki Yoshink	Corporal Mental	Lluita harmònica per a la pau. Aprofitament d'energia i força del contrari. Desenvolupament o autocontrol i reestructuració del ki. Fluïdesa moviments.	Autoobservació. Moviment Respiració Postura Relaxació. Consc. sensorial	Organització central en Tokio (Aikikai Honbu Dojo) i Federació Internacional d'AIKIDO.	En classes d'Educació física i currículum variable.	
AJURRIAGUE- RRA	Ajurriaguerra (1974)	Psiquiatria infantil psicomotricitat	Es basà en Wallon. i Observà relació entre to muscular i emoció.	Corporal Mental Emocional	Absència d'inducció verbal. Diàleg tònic- emocional. Relació pacient-terapeuta detectant i transformant tensions.	Autoobservació Conc. sensorial Relaxació.	Acceptat científicament. Estudis i llibres	Relaxació infantil Psicomotricitat Aula (no)	

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIO	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
ALEXANDER (Tècnica)	Frederick Matthias Alexander (1869-1955)	Teràpia corporal i preventiva Reeducació postural	Autoobservació i pròpia auto-curació d'una afonia	Corporal Mental	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. elajación infantil
BERGÉS BOUNES	J. Bergés, M. Bounes, (1974)	Neuropsiquiatria infantil	16 anys d'investigació. Inspirat en Schultz i Jacobson. Diàleg tònic i fenòmens de regressió i transferència de Wallon y Ajurriagerra	Corporal Mental	Tres aspectes fonamentals: a) Concentració mental, b) Distensió muscular mitjançant palpació, c) atenció a la manera d'acabar (abandonament de la imatge, contraccions i tres respiracions).	Autoobservació Conc. Sensorial Relaxació Visualització	Acceptat en comunitat psicomotricitat. Llibres	

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'AULA	A
BIOFEED-BACK	D. Miller (anys 60)	Psicologia Medicina	Psicologia conductista (anys 30-50). Tecnologia molt diversa i avançada.	Mental Corporal	Autocontrol paràmetres fisiològics mitjançant retroinformació electrònica (EEG, EMG, ECG, REP)	Autoobservació. Conc. Sensorial Respiració. Relaxació. Silenci mental	Acceptat en medicina. Bibliografia científica. Formació. Moltes associacions.	en	Se'n desconeix
CHI-KUNG (qìcong)	Orígens fa més de 5.000 anys	Medicina tradicional xinesa	De la transmissió secreta es va passar a perfeccionar-se durant dinastia Ming (1368-1644) En s.XX pràctica oberta.	Corporal Emocional Mental	Significa "pràctica energètica". Barreja de loga taoista, meditació budista i respiració. Busca l'harmonia ying/yang i lliure flux del "ki" combinant moviments lents, suaus i rítmics, postures concretes i respiració, visualització i meditació.	Respiració. Visualització. Postura. Moviment	Algún estudi, però falta rigor científic tot i que s'adment la seva efectivitat. Formació a través de "mestres" a tot el món.		No

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'AULA	A
DO-IN	Michio Kushi (pare de l'alimentació macrobiòtica) va introduir el Do-in a EEUU	Medecina i espiritualitat- oriental	Orígens 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/Movi- ment	Es reconeix que no és perjudicial però falten proves científiques fiables del ying/yang i del "ki".	NO	
EDUCACIÓ GESTUAL DE MARIE-LOU ORLIC	Marie-Lou Orlic	Psicomotricitat	Dansa clàssica i art dramàtic	Corporal Emocional	Educació respiratòria i Relaxatòria. Moviment artístic. Cos expressa personalitat. Tres parts: 1) Consciència de si mateix; 2) Estructuració i integració de si mateix; 3) Expressió de si mateix i integració social.	Autoobservació. 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	

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
ESFERODINAMIA	Silvia Mamana i Anabella Lozano l'han desenvolupat a Argentina.	Psicomotricitat. Rehabilitació Kinesiologia	Kinesiologia Psicomotricitat Educació física loga	Corporal Mental	Diversos elements: Reorganització patrons motrius, mobilitat articular, postures de loga, tonificació muscular i equilibri.	Postura. Moviment Consciència sensorial	Algun article	Se'n desconeix
E.T.C. (Escolta el teu cos)	L. Bourbeau (1982)	Filosofia Autoajut	Propia experiència	Emocional Corporal mental	Escolta del cos profund. Autoalliberament, autenticitat i autorrealització.	Autoobservació Enfocament emocional	Llibres i articles. No rigor científic <i>Foundation ETC International</i>	No
EUTONIA DE G. ALEXANDER	Gerda Alexander (1930)	Psicomotricitat, Reeducació postural, Teràpia Arte Dansa	Educació Rítmica Dalcroze (Feia falta un mètode d'ensenyament del moviment). Malabarisme (Rastelli); Feldenkrais; Chalad ek, Hermann	Corporal emocional	Eutonia. Relació entre vivència i tonicitat. La percepció, clau de la motricitat. 1) Inventari; 2) Posicions control; 3) Moviments contracció-relaxació; 4) Manipulacions i contacte. Verbalització.	Autoobservació Cons. sensorial Relaxació Moviment Postura	Tesis doctorals, llibres i articles.	Aplicat a classe d'Educació Física, música i dansa.

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'ÀULA
FELDENKRAIS (Mètode)	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 suaus); b) Treball individual (exercicis passius).	Relaxació Postura Moviment conscient	Poca investigació clínica. Institut Feldenkrais de Tel Aviv	Diverses
FOCUSING	Eugène Gendlin, deixeble de C. Rogers als anys 70)	Psicoteràpia corporal. humanista	Experiencing Psicoteràpia centrada en el client i 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

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
HELLER (Tècnica)	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.	Mental Corporal	1) Massatge, 2) Educació del moviment i 3) Diàleg verbal	Relaxació Postura Moviment conscient	400 terapeutes Heller al món	Se'n desconeix
INTEGRACIÓ SOMÀTICA BMC (BODY-MIND CENTERING)	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> ¹⁶ i materials diversos i del cos humà.	Consciència sensorial Postura Moviment	Reconegut a EEUU Formació a Argentina i EEUU	Se'n desconeix

¹⁶Aquesta tècnica parla de *somatització* quan es refereix a imageria (visualització).

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS
KATSUGEN	Anys 40 (Haruchika	Teràpies corporals	De l'experiència pròpia com terapeuta durant	Corporal	Autoregulació corporal mitjançant moviment	Moviment	Extés a molts països.
UNDO	Noguchi: Japó, 1909-1976),		20 anys passa a l'educació. Es crea un grup de pràctiques del <i>Seitai</i> de las quals Katsugen forma part.	Mental	espontani segons desig del cos. Alliberament TP (tensió parcial). Lliure fluir del <i>ki</i> .	Postura Respiració Autoobservació	Formació
KINESIOLOGIA	Dr Goodhearth (1964)	Fisioteràpia.	A partir de Kinesiologia essencial s'han desenvolupat diverses branques: Psicoemocional i Educativa.	Corporal Mental	Test palpació avaluador de resistència musculars i la seva relació amb fisiologia i metabolisme. Busca aliniament muscular. Complementació cerebral interhemisfèrica	Autoobservació Cons. sensorial Respiració Moviment conscient Postura	Formació

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/ A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS
MÈTODE RELAXACIÓ DE LA GIMNÀSTICA ALEMANA	DE 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 relaxació dinàmica.	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. (aplicació esportiva)	Silenci mental Respiració Relaxació Postura Moviment	Acceptat a l'època. Desconeixem literatura científica. Formació i manuals.

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
MODEL CINÈTIC- INTEGRADOR GESTÀLTIC	H. Petzold (1974 aprox.)	Psicoterapèutic	<p>Concepció humanista.</p> <p>Escola Gestalt (Perls);</p> <p>Eutonia de G. Alexander i Relaxació Progressiva de Jacobson</p>	<p>Emocional</p> <p>Corporal</p> <p>Mental</p>	<p>Relaxació activa amb moviments i representacions mental;</p> <p>Relaxació passiva (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.</p>	<p>Autoobservació</p> <p>Pròpia parla</p> <p>Autoobservació</p> <p>Respiració</p> <p>Relaxació</p> <p>Visualització</p> <p>Postura</p> <p>Visualització</p>	<p>L'escola Gestalt és indubtablement reconeguda a tot el món. Rigor científic, escoles, formació, tesis doctorals, articles,...</p>	<p>S'aplica a dinàmiques de grup i tutoria.</p>

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
MONTESORI (Mètode)	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 n'hi ha més de 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 d'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 Silenci mental	Màxim rigor científic psicopedagògic. Amplia bibliografia. Associacions arreu del món. Congressos	Reconeguda Amplia Amb alumnes amb mancances

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIO	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'AULA	A
MOVIMENTS PASSIUS DE WINTREBERT	H. Wintrebert Paris 1959	Neuropsiquiatria	Treball comparatiu del moviment passiu respecte altres mètodes observant diferències en l'EEG.	Corporal Mental	Dues parts: 1) Regulació tònica amb moviments passius; 2) Readaptació moviments quotidians associats a la relaxació. Es fa servir el tacte del guia. Examen clínic pre-post sessió i avaluació amb EEG.	Autoobservació Conc. sensorial Relaxació. Moviment	Tesis doctoral Investigació amb EEG. Bibliografia	Relaxació infantil	
PILATES	J. Pilates (1880.-1967) Va establir el mètode durant la 1a guerra mundial.	Rehabilitació	Experiència personal. Aplicat des de 1a guerra mundial a diverses àrees (esport, medicina, art,...). Diverses tendències per tot el món.	Corporal Mental	Equilibri muscular mitjançant moviments amb màquines especials sota sis principis: Concentració. Control. Centralització. Fluïdesa. Precisió. Respiració.	Respiració. Relaxació. Conc. Sensorial. Moviment.	Reconeixement mèdic i fisioterapèutic. Formació en 3 nivells. Bibliografia. Associacions	Se'n desconeix.	

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
RAOUL DUPONT (Mètode psicodinàmic)	Raoul Dupont	Psicomotricitat	Educació física Mètode Feldenkrais i Eutonia de Gerda Alexander	Corporal	Redescobriment de la consciència corporal i el moviment, a partir de la mà dominant. Reorganització dinàmica de l'espai corporal i l'extra corporal: Dibuix i comentaris post-sessió	Autoobservació Cons. sensorial Respiració Moviment conscient	Bases científiques. Desconeixem formació i literatura	Aplicat a classes de psicomotricitat a França
REFLEXO- LOGÍA	W. Fitzgerald (1915)	Medicina	De l'origen ancestral a la teoria de la teràpia zonal (W. Fitzgerald) ampliada per E. Ingham i que D. Bayly l'anomenà així.	Corporal	Digitopressió en planta del peu segons mapes reflexos dels òrgans del cos.	Energia. Conc. sensorial	Bibliografia Formació i Associacions: (A. Americana Reflexiologia; Escola Britànica de Reflexiologia...)	Aplicacions aïllades a l'estudi

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIO	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ L'AULA	A
RELAXACIÓ D'IDELETTE CRETEGNY- CONSCIÈNCIA CORPORAL DE ROSALIA CHALADEK	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 de l'aparat actiu (musculatura): base secundària</i> . Relació amb somestèsia ¹⁷ , kinestèsia, to i pesadesa.	Relaxació Postura Moviment	Base científica. NO Desconeixem literatura. Formació de terapeutes propis		

¹⁷Segons Cretegny i Chaladek, és el conjunt de sensibilitats superficials i profundes entre les quals es troben les exteroceptives i propioceptores i les teleceptores i nociptores, les quals formen la consciència corporal (Masson, 1985, p. 73).

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
RELAXACIÓ GENERAL CONSCIENT	A. Blay (anys 70)	Psicologia	Antecedents: Investigació personal. Tècniques orientals i occidentals.	Mental Corporal Emocional	Unitat de la consciència. Energia. 6 fases mètode:: Muscular superficial. Emocional superficial. Mental superficial. Muscular profunda. Emocional profunda. Mental profunda	Autoobservació Respiració Relaxació. Energia Consc. Sensorial	Bibliografia. Va crear escola a Espanya. Poc rigor científic.	No
RELAXACIÓ PROGRESSIVA JACOBSON	E. Jacobson (1938)	Psicoteràpia Teràpia Medicina	(1936-1962) investiga en el Laborat. Fisiologia Clínica de Chicago. Wolpe afegeix instruccions . Proliferen adaptacions (Bernstein i Brokovec Cautela i Grodén, Huber).	Corporal Mental	Alternar tensió- relaxació muscular sense elements suggestius o hipnòtics (múscul a múscul i agrupats). Percepció del subjecte de graus de tensió i sensacions propioceptives i kinestésiques.	Autoobservació Relajació Moviment. Consc. Sensorial	Reconegut científicament. Publicacions. Formació diversa	Si

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
RELAXACIÓ PSICOSOMÀ TICA DE SOUBIRAN	Giselle B.. Soubiran	Psicomotricitat	Inspirada en Mètode Schultz.	Corporal Mental	a) <i>Observar el procés</i> omplint dos tipus de fitxes, b) Importància de les <i>manifestacions</i> <i>respiratòries</i> , c) Modificacions de l'esquema postural, d) Verbalització postsessió, e) Persegueix l'auto- relaxació a llarg termini.	Autoobservació Respiració Relaxació Conc. sensorial Moviment	Acceptat en comunitat de psicomotricitat Formació de postgrau. Llibres	Psicomotricitat infantil Relaxació escolar Educació física
ROLFING (Sistema)	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 món. Llibres, audiovisuals i articles.	Se'n desconeix

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
SCHULTZ (Mètode)	J.H. Schultz (1912)	Psicologia i Psiquiatria	Hipnosi (principis s.XX). En 1926 comunicat científic oficial. Actual i ha influït en Ajurriaguerra, Jarreau i Klotz, Sapir Bergés, Soubiran, Huber.	Mental	Autogenia. Modificació voluntària estat tònic. <i>Ciclo inferior</i> (6 exercicis): músculs, sistema vascular, cor, respiració, abdominals i cap). Cicle superior: Psicoteràpia profunda.	Autoobservació Conc. Sensorial. Relaxació	Totalment admès en comunitat científica. Publicacions i formació	Només en classes d'Educació física.
SHICHIDA (Mètode)	Makoto Shichida	Pedagogia i Psicopedagogia	Suggestopedia	Mental	Aplicació dels fonaments de Suggestopedia als nadons.	Consciència sensorial	Treball i servei professional personal	No
SILVA (Mètode)	José Silva (anys 70)	Neurociència Vida quotidiana	Electrònica Estudis indeterminats de Neurociència	Mental	Similitud entre cervell i ordinador. Aconseguir ones alfa comptant endarrera. Visualitzacions . Pensament positiu. Respiració conscient.	Respiració Relaxació. Silenci mental. Visualització.	Investigació científica indeterminada. Molt estés al planeta (llibres i articles)	Se'n desconeix

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIO	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍS-QUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
SHAOLIN	S'origina al monestir Shaolí de la província d'Hennan (Xina), fundat el 495 d.C	Espiritual	Orígens monàstics budistes. El shaolí és el tronc comú d'arts marciais dures (kung-fu) i toves (tai-txí)	Corporal Emocional Mental	Objectius: 1) desenvolupar nivell de "ki" (força vital); 2) Desenvolupar el cos per la lluita; 3) Desenvolupar l'equilibri emocional, mental i espiritual. 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

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
SHIAT-SU	Origen a medicina 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> . Hi ha més variants en l'actualitat.	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 Cinc elements); 2) <i>Namikoshi Shiatsui</i> (minimitza ying/yang i meridians, enfatitza massatge; 3) <i>Teràpia Tsubo</i> (estimulació d'acupunts amb massatge, agulles, electricitat i moxa.	Consciència sensorial Energia corporal	Reconegut en el sector de medicina 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 sí es fan servir elements de shiatsu en massatge. Alguna experiència aïllada.

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/ A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSI- QUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
SOFROLOGIA (Relaxació Dinàmica de Caycedo)	Alfonso Caycedo (1960)	Neuropsiquia- tria	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.	Autoobservació Respiració Relaxació Pròpia parla Silenci mental 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 món. Formació fins master.	S'aplica al reforç en l'aprenentatge i millora d'habilitats com la memòria i l'atenció (a nivell individual).

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'ÀULA
SUGGES	Georgi Lozanov (anys 70)	Pedagogia i Psicopedagogia	Neurociència Aprentatge lingüístic	Mental I Corporal	Desprogramació de patrons psicosocials negatius que bloquegen l'aprenentatge. Estimulació sensorial (música, jocs, escenificació). Estat de psicorelaxació per aprendre.	Respiració Relaxació Visualització Consciència sensorial	Certa investigació científica. Alguns llibres i articles Han proliferat moltes variants: <i>superlearnig,</i> <i>accelerate</i> <i>learning, NPL</i> <i>learning.</i>	S'aplica molt en l'aprenentatge de llengües i també en formació d'adults.
TAI-TXI	Tradició xinesa. Chang San- Feng (s XIII). Yang Lu Chan desenvolupà el Tai-txi Chuan.	Defensa personal	Taoisme Shaolín 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 Georgia, Canadà, Regne Unit i Ill·linois. Tesis doctorals	Hi ha escoles que ho fan a classe d'Educació Física.

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
TOMATIS	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 reprodueix els sons que hem escoltat. Diferència entre escoltar 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

Taula 7 (continuació)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	RECURSOS PSICOFÍSICS	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
VITTOZ <i>(Mètode)</i>	Roger Vittoz (1863-1925)	Psicoterapia	Psicoanàlisi	Corporal Emocional Mental	Receptivitat perceptiva. Reeducació pacient del control. Receptió sensorial. Receptivitat interna. Marxa conscient. Capacitat d'emissió. (Imatges mentals i estats)	Cosnc. Corporal Cons. Sensorial Respiració Silenci mental Visualització Relaxació. Energia Centrament Moviment consc	Acceptat a l'època. Poca literatura científica Desconeixem formació i manuals	No
ZERO BALANCING	F. Smith (1970)	Medicina	Combinació osteopatia, medicina i teràpies orientals	Corporal	Acupressió estructural. Reconducció energètica de los 3 camps energètics: esquelet, individual, (músculs, meridians i wei chi) i cos-espai proper.	Energia Consc. sensorial	Pocs terapeutes Poca base científica	No

3.2. Conclusions

A continuació s'exposen algunes conclusions extretes d'aquest estudi analític.

a. Els mètodes de relaxació fan servir, en una o altra mesura, **dotze recursos psicofísics**.

b. D'entre aquests, n'hi ha nou de fonamentals als qual anomenarem *recursos psicofísics bàsics* de relaxació:

1. *Autoobservació.*
2. *Respiració.*
3. *Visualització.*
4. *Veu i parla.*
5. *Relaxació (letting go).*¹⁹
6. *Sensopercepció.*
7. *Energia corporal.*
8. *Postura.*
9. *Moviment.*

c. Hi ha un desè recurs basat en l'autoobservació emocional al qual casi bé només hi posen èmfasi el Focusing de Gendlin (2008) i l'Ecoute ton Corps de Boubeau (2000), n'és:

10. *L'enfocament emocional (Focusing).*

d. S'hi observen dos *recursos resultants* dels deu anteriors que són:

11. *Silenciació mental.*
12. *Centrament.*

e. Cada mètode fa servir més d'un d'aquests recursos psicofísics.

f. L'enfocament a la pròpia emoció és pràcticament absent en els mètodes de relaxació.

¹⁹ Aquest recurs psicofísic es refereix a l'habilitat de *letting go* i la desconstrucció muscular voluntària.

- g. Hi ha molt poques aplicacions o adaptacions a l'aula dels principals mètodes amb un mínim rigor científic.

A continuació es defineixen i desenvolupen els conceptes d'aquests dotze recursos psicofísics que donaren peu a les *dotze unitats didàctiques del Programa TREVA*.

3.3. Els dotze recursos psicofísics de relaxació

3.3.1. L'autoobservació

L'autoobservació és la capacitat de prestar atenció i prendre consciència d'un mateix a nivell *mental, corporal i emocional* (Fitzgerald, 1966; Catell et al., 1970; Tellegen i Atkinson, 1974; Weinstein i Smith, 1992). L'habilitat relaxatòria que es fa servir quan ens autoobservem és l'enfocament (Smith, 1992a) i es desenvolupa molt amb la meditació (Lutz et al., 2008). Aquesta habilitat està pràcticament present en qualsevol tècnica o exercici de relaxació (López González, 2007b) tant pel que fa a aquells específicament emocionals (Alemany, 2007; Pintanel, 2005), o els que gaudeixen d'un caire més físic (Bourbeau, 2000) o mental (Amutio, 2006). Tanmateix, l'autoobservació forma part dels enfocaments psicoterapèutics humanistes (Gimeno, 2003).

D'aquesta manera, l'autoobservació, juntament amb la respiració, formen el tàndem fonamental d'una bona relaxació. Un dels mètodes més coneguts com ara el de Schultz (1987), es basa en l'autopercepció. D'aquest n'hi ha adaptacions per a nens i adolescents (Goldbeck i Schmid, 2003).

L'observació d'estímul externs, com ara el silenci que aporta força beneficis, pot ser un primer camí de cara a desenvolupar l'autoobservació (Scheufele, 2000a). En aquest sentit cal tenir en compte altres constructes com ara *concentració, percepció, interopercepció, exterocepció i propiocepció* (López González 2010c). Tanmateix, es parla d'*autopercepció* (Jung, 1978; Payne, 2005; Stevens, 1971) com la suma de la *interocepció* i la *propiocepció* i a més a més inclou l'autoobservació i denota l'assoliment d'un cert *autoconcepte* (Payne, 2005). Hi ha altres autors que parlen d'*autocontrol* o autoconeixement (Tschudin, 1991). Darrerament s'investiga la

influència de la interocepció en el desenvolupament de la consciència (Khalsa et a., 2008).

En el camp de les emocions es parla d'*autotèlia* (Goleman, 1996) quan una persona sap gestionar les seves motivacions i estableix relacions sanes amb els altres i de *resiliència* (Bisquerra, 2000) com la capacitat d'adaptar-se a circumstàncies adverses i trobar-hi sentit. D'altra banda, s'anomena *flux* (Csikszentmihalyi, 1997) al fet d'assolir experiències òptimes en el dia a dia.

D'entre els principals mètodes de relaxació que es basen en l'autoobservació, hi ha els clàssics d'Alexander (1932), Jacobson (1938) o Schultz (1987). A partir de la dècada dels seixanta sorgiren els ja citats mètodes de consciència corporal com ara el de Feldenkrais (Triebel-Thorne, 1997) o l'Eutonia de Gerda Alexander (Masson, 1985), el Sistema Conscient del Moviment d'Aberastury (Suárez, 2004) i el Mètode Cognitiu Conductual (ABC) d'Smith (1992a), entre d'altres.

3.3.2. La respiració

La respiració és la funció orgànica encarregada de captar i aportar l'oxigen necessari per al nostre cos i extraure-hi el CO₂ restant cap a l'exterior, la qual cosa mereix molta atenció (Lodes, 2008). La presa de consciència d'aquest fet fisiològic i el treball de diferents maneres de fer-ho el converteix en un altre dels recursos psicofísic més importants a l'hora de relaxar-se. La importància de respirar bé ha estat objecte d'estudi de força tradicions culturals i religioses com ara el loga de la India (Ranaswami, 2008), el Zen del Japó (Suzuki, 1995), el *Tai Txi Txuan* de la Xina (Yang, 1996). Però a Occident també trobem centres especialitzats en respiració com ara el *Sanatorium Für Atmungsorthopädie Lehnert-Schoth* d'Alemanya.

Hi ha diversos factors interrelacionats entre si que influeixen en la respiració com a tècnica relaxatòria (López-González, 2007b): *factors fisiològics* (anatòmics), *factors mecànics* (fases, capacitat vital) i *factors psicològics* (actitud, caràcter, etcètera). Dependrà d'aquests factors que es parli d'un tipus o altre de respiració (Vázquez, 2001): *completa, conscient, profunda, nasal, bucal*, entre altres. Tanmateix, la correcta conjunció d'aquests elements permetrà que hom tingui una respiració més

o menys correcta. De fet, la regulació de la respiració s'aplica a patologies com ara la quequesa (García Moreno, 1985).

D'altra banda, cal tenir en compte l'estreta relació que hi ha entre respiració i activitat mental. Hi ha prou autors que s'han dedicat a estudiar els efectes relaxatoris de diferents exercicis de respiració (Calle, 2002a; Matsumoto i Smith, 2001; Ruibal i Serrano, 2001). Com revelen alguns estudis, durant la relaxació disminueix el consum d'oxigen (Sarang i Telles, 2006a) i la freqüència respiratòria i augmenta el volum respiratori (Telles, Reddy i Nagendra, 2001), per la qual cosa reaprendre a respirar pot aportar beneficis en el benestar subjectiu.

En un treball realitzat per Meiying, Kele i Zhien (2002) es van comparar els resultats obtinguts en diversos paràmetres fisiològics de dos grups, un dels quals feia respiració abdominal i l'altre exercicis tradicionals de relaxació. No s'hi van trobar diferències significatives.

Segons Smith i Jackson (2001) cada tipus de respiració indueix a diferents estats psicofísics associats a la relaxació. La respiració profunda influeix en casi tots els estats possibles dels quals el més important és la relaxació física. Tanmateix, indueix a estats psicològics associats a la relaxació com ara la calma profunda.

D'entre els mètodes que més fan servir la respiració, a més a més del *Quikong* (Hu, 1994) el loga, el zen i el *Tai txí*, trobem el Mètode Pilates, (Isakowitz, 2006; Rodríguez, 2007), els de Vittoz i el mètode Psicosomàtic de Soubiran (Masson, 1985) o la Sofrologia de Caycedo (1975).

D'altra banda, cal esmentar la recerca que des de fa uns anys s'està duent a terme d'aquest recurs en el medi aquàtic (Folle, 2010).

3.3.3. La visualització

Anomenem visualització al procés de representar-se mentalment qualsevol objecte, escenari o vivència tot integrant la *voluntat* i la *imaginació*. Hi ha autors com ara Amutio (1999) i altres (Johnsen i Lutgendorf, 2001; Lasa i Domínguez, 2007; Lazarus, 1977; Thomas, 2003; Tower, 1983) que parlen d'imageria per referir-se a la visualització.

Es tracta senzillament de crear una imatge clara d'allò que hem triat i modular-la amb nitidesa segons els nostres interessos (López González, 2007b). Tal i com diuen Achterberg, Dossy i Kolkmeier (1994), és el procés mitjançant el qual el pensament fa servir els sentits orientats envers alguna fita.

La psicologia de la visualització ha tingut interès des de la dècada dels quaranta (Sartre, 1940; Sheikh, 1983). Segons Bartolomeo (2002), hi ha una estreta relació entre la percepció visual d'un individu i la seva capacitat de visualització. Segons Payne (2005), hi ha autors que demostren la seva millora amb la pràctica (Kosslyn, 1980; 1983; Lichstein, 2000a).

Els beneficis d'aquesta tècnica s'investiga des de fa temps (Kosslyn, 1980; Lazarus, 1977; Lohaus et al., 2001). De fet, se sap que els seus efectes psicofisiològics són diversament positius (Schwartz, 1984) i augmenten si s'acompanya amb música (Nicholson, 2001; Short, 2007).

La visualització s'ha fet servir amb objectius terapèutics de manera general (Lusk, 1995) i, en concret, per a l'embaràs (Ferrari, 2000), per a la rehabilitació músculo-esquelètica d'atletes (Green, 1993) o en ciutadans no esportistes (Cupal i Brewer, 2001), en el tractament del dolor (Bresler, 1984), de l'asma (Dobson et al, 2005; Peck, Bray i Kehle, 2003;). També s'utilitza per assolir habilitats personals en el cas de cecs (Gothelf, Petroff i Teich, 2003) o de discapacitats mentals i adults amb necessitats especials (Grodén et al., 1991), disminució de l'estrès (Johnsen i Lutgendorf, 2001) o amb malalts amb insuficiència respiratòria crònica (Louie, 2004). Segons Payne (2005), Zahourek (1988) va trobar resultats positius en l'aplicació d'aquesta tècnica en un context d'infermeria.

Tanmateix, la imageria o visualització és prou coneguda i utilitzada en els àmbits psicoterapèutics (Caouette i Hochman, 2007; Lusebrink, 1990); Malchiodi, 1999; Marks, 1983; Rossi, 1993). Concretament, Hermez i Melamed (1984) van aplicar la visualització al tractament psicològic de nens i nenes amb crisi de por general i King, Cranstoun i Josep (1989), citats per Lohaus i Klein-Hebling, (2000), van aplicar-la a nens amb por nocturna.

La visualització guiada ha estat feta servir per millorar el rendiment nemotècnic (Hudetz et al., 2000). Darrerament, Kelley, Davidson i Nelson (2008) han observat com l'ús d'imatges faciliten l'aprenentatge científic.

Segons Brunner (2004), en canvi, encara fa falta investigació per determinar les diferències en els efectes produïts per la visualització i la relaxació progressiva. D'altra banda, també s'han comparat els efectes de la visualització relatada i l'autohipnosi (Gruzelier et al., 2001).

Una altra aplicació de la visualització és en el camp del creixement personal (Amutio, 2006; Gimeno, 2003; Pintanel, 2005).

Així mateix, són conegudes llurs aplicacions en l'aprenentatge motriu (Fontani et al., 2007; Taktet, 2006), en el món de l'esport (Campos i Pérez, 1988; Guillot, 2008; Munroe et al., 2000; Suinn, 1993), en la música (Marks, 1977) i la dansa (Hanraha i Salmela, 1990; Laugier i Cadopi, 1996).

Avui dia hi ha diversos autors com ara Day (1995) o Woloschin i Serrabona (2003) que propugnen l'ús d'aquesta tècnica amb nens.

Hi ha força mètodes de relaxació que integren la visualització. El Mètode Silva (Silva i Stone, 1997) és dels que més la fa servir, juntament amb la Sofrologia (Caycedo i Van Rangelrooy, 2009). Altres són el Model Cinètic integrador Gestàltic i el de Vittoz (Masson, 1985), el Mètode Alexander (Craze, 2007), Aberastury (Suárez, 2004), Berges i Bounes (1974), la Suggestopedia (Lozanov, 1960), o l'ABC d'Smith (2001).

3.3.4. La parla i la veu

La parla està relacionada directament amb el desenvolupament psicomotriu i cognitiu dels infants (Padovan, 1997) per la qual cosa està estretament relacionada amb la seva capacitat d'experimentar i viceversa (Rohrer, 2006). Tanmateix, està relacionada amb el desenvolupament emocional (Calvete et al., 2005). Segons això, Ramírez García (2008) diu que l'autoparla (*self-talk*) constitueix un dels factors més importants per a l'efectivitat de la psicoteràpia cognitiuconductual (Mason i Hargreaves, 2001; Teasdales et al., 2001).

D'altra banda, és provada la seva efectivitat en assolir diversos tipus de rendiment com ara la predisposició perceptual davant la tasca (Fuson, 1979), en el desenvolupament de l'autoconcepte positiu (Mischel, 1973) en tasques que requereixen força (Rushall, 1984) i s'investiga per al seu ús en l'àmbit esportiu (Hardy, Gamage i Hall, 2001; Munroe et al., 2000; Williams i Krane, 2001).

Segons Ramírez (2008), és conegut l'ús de la parla relacionada amb la visualització i la relaxació (Bull, Albinson i Shambrook, 1996; Hodge, 1994). També hi ha un profit important de la parla en l'escolta i la vivència de contes (Serrabona, 2008).

El *self-talk* és un concepte no fàcil d'investigar (Hardy, 2001). D'altra banda, Bandura (1987) defensa que la major part dels processos cognitius que regulen la conducta són més verbals que no visuals, si bé és cert que s'hi poden activar de manera simultània (Beck, 1995).

L'ús de la tècnica del *self-talk* es pot integrar amb altres habilitats psicològiques com ara la visualització, la respiració o altres (López González, 2007b).

No deixa de sorprendre el poder que exerceix la parla en els éssers vius que ens envolten. Els estudis del doctor Emoto (2003) revelen com una mateixa molècula d'aigua cristal·litza de maneres diferents segons hagi estat exposada a per aules agradables o desagradables.

3.3.5. La relaxació (*letting go*)

La relaxació és el procés de descontraure un múscul. Per tant, és una funció fisiològica en la que hi intervenen diverses proteïnes i es realitza gràcies a l'alliberament del calci (Berne et al., 1998; Mathews, 1992). Però també, com hem dit amb anterioritat, relaxar-se vol dir *deixar anar*, per tant, implica l'actitud i la voluntat de *deixar-se anar, soltar (letting go)*.

Fer-ne ús d'aquesta capacitat és diferent a visualitzar o respirar. Si bé tots els recursos i tècniques psicofísiques tenen la relaxació com objectiu, en aquest cas ens referim a la capacitat o habilitat que consisteix a disminuir el to muscular voluntàriament sense fer servir cap més recurs que la voluntat (López González, 2007b) i l'enfocament (Amutio, 2006). Es tracta, per tant, de dos aspectes

contingents en un mateix recurs; d'una banda l'actitud de *deixar anar* o soltar (*letting-go*) i la conseqüent *caiguda*, com a fruit de la desactivació muscular de contracció. Aquest recurs és el més fonamental de l'àmbit de relaxació. Concretament Jacobson (1938, 1964) s'hi va dedicar a estudiar-lo i altres l'han revisat com ara Berstein i Boorkovec (1996) tot creant el seu propi mètode.

En aquest recurs psicofísic s'hi han fixat, a més dels anteriors autors, Benson (1996); Caycedo i Van Rangelrooy (2009); Schultz (1987) i Smith (2001), entre altres. D'altra banda, han proliferat diverses escoles que postulen *l'eutonia* com a forma de relaxació, com ara l'Eutonia de Gerda Alexander (Brand, 1997), el Sistema Feldenkrais (Löwe et al., 2002) o el Mètode d'Alexander (Craze, 2007; Gelb, 1982).

3.3.6. La consciència sensorial

El cervell humà grava totes les experiències visuals i auditives (Penfield i Perot, 1963). El cos viu en l'espai i en el temps i s'adapta al medi gràcies als sentits (Rohrer, 2006). El sol fet de desenvolupar la consciència sensorial i corporal ens ajuda a viure millor amb nosaltres mateixos (Berge, 1985). Per això, tenint en compte els arguments de Lúria (1984) sobre la multisensorialitat, no és d'estranyar que l'ús simultani de diversos canals sensorials per a relaxar-se sigui més fructífer que no pas alternant-los (Nicholson, 2001). De fet, hi ha prou evidències de que la senzilla consciència sensorial de la natura provoca benestar subjectiu (Kleiber, 2001).

Hi ha treballs que s'han dedicat a esbrinar els efectes positius de l'entrenament de relaxació mitjançant els canals visuals i auditius (Tsai, 2004). Un element prou estudiat i acceptat és el fet de que l'audició musical indueix a la relaxació (Hirokawa, 2004; Jacobs i Friedman, 2005; Scheufele, 2000b; Short, 2007; Smith, 2004). Tanmateix, l'entrenament conductual mitjançant l'audició en cassetes o discos compactos és significativa (Gruzelier et al., 2001; Shelly, 1999) i canvia conductes.

Sens dubte cal tenir en compte l'enfocament que Lagardera (2000, 2004; 2008) fa de la sensopercepció concretada en activitats que anomena *prácticas motrices introyectivas*.

Pel que fa a diverses aplicacions pràctiques, cal esmentar l'augment d'aules multisensorials que hi ha des de fa uns anys en espais psicomotrius i d'educació especial (Lázaro, 2002a). També s'han fet estudis, com és el cas de Schofield i Davis (2000), en què l'estimulació sensorial millorava més la tolerància al dolor crònic que altres tractaments tradicionals de relaxació. Existeix una tendència de treball anomenada *estimulació sensitiva* en la línia de la qual Ogura (2003) va experimentar amb estimulació tàctil en individus submergits en l'aigua i va trobar resultats positius de prevenció del deteriorament del cervell.

Fa temps que la consciència sensorial global és un referent en l'estudi de la relaxació (Brooks, 1966). En concret, a través del tacte (Canales, 2006; Rueger, 1989) del qual els massatges en són un gran exemple (Enríquez, 1997; Lacroix, 1991; Powell et al., 2008; Schutt, 1994). Fins i tot amb adolescents en l'àmbit escolar, hi ha diverses maneres de massatge (Cases, 2001), des del *Shiatsu* (Beresford, 2006) al quiromassatge (Sagrera, 2002), tot passant pel *Do-In* (Hayashima, 2000) i altres.

Pel que fa a l'olfacte, l'aromateràpia està ocupant un lloc en la recerca de mètodes de relaxació (Ando i Washio, 2007) tot i que fa temps que es parla de la seva activitat reductora de la inquietud (García García, 1996).

D'altra banda, l'arteteràpia està adquirint un nivell d'acceptació interessant entre els nous abordatges terapèutics (Alfonso Valladares, 2008).

Entre els mètodes que més significat i valor donen a la consciència sensorial, sigui amb un o més dels seus canals, figuren el de Zero Balancing, el de Berges i Bounes (1974), el *biofeedback* (Critchley et al., 2001), Masson (1985), Montessori (1994), Tomatis (1996) o la visualització multisensorial proposada per Fanning (Payne, 2005).

3.3.7. La postura

Juntament amb la percepció de l'espai-temps, la lateralització, la tonicitat muscular, l'equilibri, la coordinació i el ritme, l'actitud corporal i la postura esdevenen els estadis del desenvolupament psicomotriu més importants (Fonseca, 1998), fins el

punt que podríem afirmar, amb Dürckeim (2002), que la postura és la nostra manera d'estar en el món. D'aquí, que la relació de l'individu amb la força de la gravetat sigui fonamental (López González, 2006a) per regular el to muscular i poder assolir un nivell òptim d'eutonia amb la finalitat de poder desenvolupar les tasques com a ésser viu (Brand, 1997; Stokvis i Wiesenhutter, 1983). En la postura entren en relació no només els elements musculo-esquelètics sinó també la psicologia de l'individu (Dürckeim, 2002). Des d'aquesta perspectiva, és fàcil comprendre perquè la consciència postural constitueix un dels recursos utilitzats per molts mètodes de relaxació. Val a dir que aquest recurs psicofísic està estretament relacionat, sobretot amb altres com ara la consciència sensorial, la relaxació i l'energia corporal. En aquest sentit, Fonseca (1998) proposa un test postural com a punt de partença per analitzar la relaxació-tensió d'un individu i treballar amb la relaxació.

S'ha observat que la consciència postural té efectes igualment positius que altres mètodes de relaxació progressiva (Löwe et al., 2002). Tanmateix, l'adopció d'una postura adequada és bàsica en molts mètodes de relaxació tot i no treballar-hi manera especial la consciència postural com és el cas del de Bergés i Bounes (1974), Sofrologia (Pérez, Caycedo i Van Rangelrooy, 2010); Schultz (1987); Relaxació D'Idélette Cretegnny i Consciència Corporal de Rosalia Chadalek, (Masson, 1985), *Tai txí* (Yang, 2000) i altres.

Hi ha mètodes que es basen pràcticament en l'autocontrol de la postura com el de Mathius Alexander (Craze, 2007) o el de Feldenkrais (Löwe et al., 2002; Triebel-Thorne, 1997). Des de 1981 està proliferant el Mètode RPG (Regulació Postural Global) que es basa en un enfocament somatopsíquic de la postura humana (Souchard, 2005).

Cal, però, recordar que el control de la pròpia postura, és estudiat pel loga com a recurs per a relaxar-se des de fa milers d'anys, per mitjà de les anomenades *assanes*. Aquesta branca del loga s'anomena *Hatha loga* (Ranaswami, 2008) i s'ha aplicat des de fa temps en l'àmbit escolar (Alexander, 2002, Badger, 2000; Brown, 2002; Duggal, 2001; Gharote, 1987; Hassanagas, 1997; Muñoz Bárcena i Romero, 2010; Stueck i Gloeckner, 2005; Vacas, 1981).

En una mateixa línia, però en aquest cas com a control de la postura del *Ioto*,²⁰ trobem la tradició del Zen, una branca del budisme que es fusionà amb aspectes del taoïsme (Villalba, 2008). En aquesta disciplina, el fet d'observar la pròpia respiració i la postura esdevenen fonamentals (Deshimaru i Chauchard, 1993).

D'altra banda, la postura pot estar relacionada amb el desenvolupament d'habilitats cognitives i de l'aprenentatge (López González, 2003).

Des de fa pocs anys, hi ha estudis que defensen una bona postura a l'aula com a prevenció del mal d'esquena (Isidro, 2003; Tur, 2000).

3.3.8. El moviment

L'efecte de bressolar és sedant per al nadó perquè regula la seva funció neurològica recordant els moviments que aquest tenia en el ventre de la mare.

L'aplicació del moviment com a eina de relaxació ha estat realitzada en un ampli ventall de possibilitats. Una de les que cal destacar és el Mètode Padovan (Padovan, 1997) que parteix de la suposada relació que hi ha entre l'adquisició de la parla, la marxa i el pensament. S'hi fixa en la filogènesi de la bipedestació.

El moviment s'ha recomanat per calmar els dolors aguts com per exemple el còlic (Bastero i Azcona, 2008). Així mateix, s'han analitzat els moviments repetitius que realitzen persones afectades d'autisme i responen a una autoregulació neurològica per reubicar-se en l'espai (Edelson, 2008) o la relació existent entre moviments flexors i extensors amb llenguatge i emocions negatives i positives respectivament (Maxwell i Davidson, 2007).

D'altra banda, són coneguts els beneficis terapèutics del moviment, per exemple en el tractament de l'estrès i en els trastorns alimentaris, com ara la bulímia (McCocomb i Clopton, 2003). De fet, la dansateràpia és ja reconeguda avui dia per la comunitat científica (Fux, 2007). Hi ha formació específica al respecte, com és el cas del Màster de Teràpia del Moviment i la Dansa d'IL3 de la Universitat de Barcelona. La

²⁰ Aquesta és una postura assegut amb les cames flexionades i replegades una en l'altre. Un peu descansa en l'altre genoll. Les mans juntes contacten l'una amb l'altra amb els dits.

ballarina Marcia Plevin fa formació en un mètode anomenat Moviment autèntic basat en la dansa-teràpia (Plevin, 2008).

El *Tai txí*, a més del *Quikong* (Mayer, 2005), com a mètode mil·lenari en què el moviment és un dels recursos fonamentals, està sent investigat fa temps com a recurs per a l'enfrontament de diverses malalties com ara l'arteroesclerosi (Sancier i Homan, 2004), càncer (Cheng i Yeung, 2002), les cefalees (Abbort, et al., 2007), l'estrès (Mayer, 2008), la fibromialgia (Astin et al., 2003), la hipertensió (Lee et al., 2007), el parkinson (Li et al., 2007) o l'insomni (Irwin, Olmstead i Motivala, 2008), entre altres. De fet, Sanlund i Norlander (2000) van realitzar un estudi de revisió tot afirmant que els treballs realitzats fins la data sobre aquest tema eren totalment positius.

Una altra disciplina que reflecteix la importància del moviment per assolir estats alterats de consciència és la dansa contemplativa dels *derviches* (Bárcena, 2008), seguidors del místic poeta Mawlânâ Yalâl al-Dîn Rûmî (1207-1273). Curiosament Plevin (2008) anomena dansa contemplativa al seu treball psicoterapèutic basat en la psicoanàlisi.

El Sistema de Gimnasia Expressiva de Milderman també es basa en el moviment (Sartora, 2007), com és el cas del Sistema Centres energia d'Hugo Ardiles (Ardiles, 2007). Val a dir que un dels sistemes més reveladors en aquesta línia és el Sistema Conscient per a la Tècnica del Moviment de Fedora Aberastury (Suárez, 2004).

D'altra banda, es troba el Katsugen Undo, que pertany al corrent *Seitai* i inclou el *yuki* i altres pràctiques, proposa deixar llibertat al cos per deixar-lo moure des de l'inconscient tot tractant-se d'un moviment totalment espontani autoregulator que segueix el flux del *ki*, o energia (La Cueva, 2005; Serrabona i Serrabona, 2010).

Altres mètodes de relaxació que inclouen algun tipus de moviment en els seus exercicis són el Shaolín (Fenton, 2002), el de Soubiran (1975), l'Educació Gestual de Marie Lou Orlic, el de Raoul Dupont o els Moviments passius de Wintrebert (Masson, 1985), l'Eutonia de Gerda Alexander (Hemsey de Gainza, 2007), Feldenkrais, (Triebel-Thorne, 1997) o el mètode Pilates (Isakowitz, 2006) que ha proliferat molt en els darrers anys.

3.3.9. L'energia corporal

Hi ha diversos àmbits que asseguren que tot és energia i que la consciència està íntimament relacionada amb ella (Brosse, 1981). Quan parlem d'energia corporal ens referim a allò anomenat de diverses maneres: *orgón* (Reich, 1981) *energia* (Aberastury, 1990), *bioenergia* (Vil·lella i Rossatto, 2007), o *Ki* (Padilla, 2006; Fromm, 2000). Procedents de la medicina tradicional oriental, hi ha tot un corrent de teràpies basades en l'estructura bioenergètica de l'ésser humà que fins i tot fan medicions amb aparells. És el cas de l'instrument anomenat *ryodoraku* (Noguera, 2005).

En són referents paradigmàtics l'acupuntura (Noguera, 2000), el *tai txí*, que vol dir lliure circulació del *kí* (Yang, 1996), el *Quicong* (Salido, 2007) i l'Aikido (Santos, 2003). Aquestes disciplines constitueixen un grup d'activitats físiques molt adients per treballar l'educació emocional en les escoles (López González i Osua, 2004).

Pas a pas, i degut sobretot a la influència de les tradicions orientals, la concepció d'un cos energètic ha estat ja un tema investigat, fins i tot, en la seva explicació dels centre energètics o xacres (Auriol et al., 1987), cosa aquesta molt qüestionada fins fa poc, pel seu caràcter esotèric i de tradició espiritual.

Avui dia trobem l'Energy Psychology (Feinstein, 2008; Mayer, 2008), com a corrent de psicologia que investiga i es fonamenta en la circulació energètica. Per la seva banda, Hirokawa (2004) o Auriol et al. (1987) estudien fa temps l'increment del nivell d'energia corporal mitjançant l'audició musical i les relacions existents entre l'escolta de sons i llurs repercussions energètiques en el cos.

El sistema de centres d'energia creat per Ardiles (2007) basat en l'existència de set xacres i diversos cossos (físic, energètic, emocional i altres) que prové del treball anomenat *gimnasia expressiva* de Milderman (1948), coincideix en el seu plantejament sobre el cos energètic amb els postulats de l'anàlisi bioenergètic de Lowen (2001), deixeble de Wilhelm Reich (1897-1957). Però és el Sistema Conscient per a la Tècnica del Moviment de Fedora Aberastury (1914-1985) el que aplega més els postulats de Reich i la visió energètica oriental del cos (Miguel, 2000; Suárez, 2004).

Per la seva banda, en el camp psicoterapèutic humanista es concep la unitat psicossomàtica com un tot energètic (Gendlin, 2008). Cal dir, al mateix temps, que quan parlem d'energetització ho fem amb un sentit de revitalització, la qual cosa pot estar oposada als nivells de relaxació profunda estàtica (HiroKawa, 2004; López González, 2003).

3.3.10. L'enfocament emocional: Focusing

Fins a ben entrada la segona meitat del segle XX, els mètodes de relaxació, tant pel que fa als orientals com els occidentals, no havien mostrat gaire interès en l'enfocament emocional com a recurs pràctic de relaxació, la qual cosa no vol dir que no s'haguessin preocupat de manera implícita de l'estat emocional del client.

A occident, els mètodes científics de relaxació, des de Jacobson (1938) a Schultz (1987), incloent els models de reducció d'activació de Benson (1974) i el d'especificitat somàtica de Davidson i Schwartz (1976b), havien basat llurs postulats en una concepció massa fisiològica de la persona. En el cas de l'Entrenament de Relaxació del Comportament, Schilling i Poppen (1983) donaren un petit pas, en fixar-s'hi en els aspectes conductuals del client. Serà de la mà de l'entrenament ABC d'Smith (2001) que es tinguin en compte els estats emocionals previs i posteriors a la relaxació anomenats *Estats "R"* (Amutio, 1999). Algun col·laborador d'Smith, com ara Amutio (1998), reconeix les influències d'un enfocament més humanista i psicoterapèutic de la relaxació per part del Focusing de Gendlin (2008).

La transdisciplinarietat de l'enfocament psicoterapèutic centrat en la persona, propiciat per Carl Rogers (1902-1987) entre els anys 1930 i 1970 del darrer segle (Segrera, 2008) anava gestant un concepte vivencial del cos humà, un *cos-persona* que sent i experiència –del verb anglès to *experience*–, i que acaba en un dels mètodes més revolucionaris de la relaxació, el Focusing de Gendlin (2008) basat en sis passos. Un dels trets fonamentals que caracteritzen l'enfocament emocional de Rogers i Gendlin és l'accent que s'hi posa en l'experienciar (Aguilar, 2004). Fins i tot amb mesura quantitativa s'han dissenyat les conegudes escales experiencials (Alemany i Aguilar, 2008).

Des de la perspectiva de l'enfocament emocional, es pot parlar d'anatomia emocional (López González, 2010c), doncs és el cos qui escolta en profunditat l'estat orgànic de la persona que parla per si mateix (Johnstone et al., 2006) i on s'enfoca l'*assumpte* (Barceló, 2008) des del qual cal relaxar-s'hi (López González, 2009b). Un altre avenç força revelador és la distinció que Gendlin (2008) fa entre emoció, sensació i el que ell anomena *felt-sense* (sensació-sentida). Aquest constructe es distingeix també de l'*insight* freudià (Freud, 1999), fenomenològic o gestàltic (Askew, 2008). Resulta que el *felt-sense* és l'empremta que registra el *cuerpo vivenciado* de la persona davant de qualsevol vivència, o raonament (Alemany, 1996, 2008). De fet, aquesta teoria està lligada a la hipòtesi del marcador somàtic de Damasio (2001a) el qual ve a dir que la raó se sent i que el cos és el principal escenari de les emocions (Damasio, 2001b).

Una altra línia de treball menys científica la constitueix el Mètode Écoute Ton Corps (Bourbeau, 2000) que propugna una escolta també del *cos profund* (López González, 2007) o la tècnica de psicologia energètica EFT (*Emotional Freedom Techniques*), basada en el *tapping* (petits cops dels dits en els punts energètics clau), indicada per als bloqueigs emocionals impulsada per Craig (2008).

3.3.11. El silenci mental

Malgrat que el silenci mental sigui el producte d'altres tècniques relaxatòries, creiem que en si mateix constitueix una habilitat necessària per a la relaxació completa (López González, 2002; 2007b) i també un dels estats aconseguits per diverses tècniques (Amutio, 2006).

Anomenem silenci mental a la qualitat o estat conscient que esdevé en la nostra ment quan el pensament disminueix. A l'habilitat de fer-ho hi ha qui l'anomena *silenci mental* pel fet que es tracta de fer fora els pensaments, cosa també treballada des de la PNL (Cudicio, 2006; Grindler i Bandler, 2001; Villarios, 2008). La qualitat del silenci mental és perceptible, fins i tot quan no poden deixar de pensar perquè està darrera del pensament (Suzuki, 1995). És el rerefons de la consciència mateixa (Amutio, 2006). Aquest silenci esdevé perceptible quan la consciència troba el seu propi àmbit (Suárez, 2004).

Els mètodes de relaxació que més el fan servir són el Mètode Silva (Silva i Stone, 1997), el d'Aberastury (Suárez, 2004), el *biofeedback* (Critchley et al., 2001) i la Sofrologia (Pérez et al., 2010).

3.3.12. El centrament

Ja hem dit amb anterioritat que el centrament és un recurs resultant. Per tant, es tracta d'un dels fruits i objectius terminals del programa. Tot i així, es pot considerar una tècnica a treballar. Però, què és el *centrament*?

Depenent de l'antropologia que hi hagi al darrera d'una cultura, es parla d'un o altre tipus de centrament psicocorporal. D'aquesta manera, el centre d'una persona, en el cas de tradicions judeocristianes, acostuma a estar en el *leb (cor)*, que, tot i no correspondre's literalment amb l'òrgan fisiològic, si que se li ubica en la part del pit (López González, 1999). En canvi, en les cultures orientals se li atorga el centre de la persona al *hara (ventre)* (Durckheim, 1989). En el ioga es tenen en compte tots dos, el ventre i el pit.

Això es correspon amb l'escenari emocional de què parlàvem en el recurs psicofísic anterior (Damasio, 2001b; Gendlin, 2008). D'altra banda, cal que tinguem present que la paraula meditar, que prové del sànscrit *meditari*, vol dir deixar-se portar al centre.

En la psicologia transpersonal se'n parla sovint de *centre*. Trobem aquest constructe per parlar del lloc on l'estructura personal s'hi troba amb el fons de la consciència (Blay, 1982), o bé com a resultat/objectiu de la tendència humana innata que hi ha en el procés d'individualització (Galvao, 2006). També es reconeixeria com a autorealització en la coneguda jerarquia de necessitats o piràmide de Maslow (1954) o com el lloc profund d'investigació amb la pròpia consciència (Grof, 1994, Wilber, 2008).

Així doncs, es proposa el centrament com un intent d'unificació de les tres dimensions bàsiques de la persona: la cognitiva, l'emocional i la corporal. Per a la qual cosa caldrà treballar dimensió per dimensió, tot i que hi ha autors, com ara Cases (2003), que el treballa principalment des del massatge. El centrament pot ser

aconseguit amb l'ajut del moviment, com és el cas del tir amb arc en la tradició zen (Herrigel, 2005), els petits moviments de la vida quotidiana, com proposa Durckheim (1994), la postura (Alexander, 1932), la meditació (Bogart, 1991, Deshimaru i Chauchard, 1993; Dunn et al., 1999; Napper-Owen, 2006). N'és un exemple i significatiu el llibre de McGluggage (1982) que porta per títol *El esquiador centrado*.

4. Fonamentació teòrica específica del Programa TREVA

Un cop vistos els principals mètodes i models de relaxació es va creure, d'una banda, que aquests no satisfien del tot les necessitats i els mancava una dimensió més emocional, per la qual cosa es va pensar que calia una reflexió profunda sobre la limitació dels actuals models científics de relaxació, alhora que obríem la porta envers un nou model, la *relaxació vivencial*.

4.1. Envers un model de Relaxació Vivencial²¹

A continuació s'exposen vuit elements de reflexió per a la creació del Model de Relaxació Vivencial. Alguns s'analitzen en les bases psicològiques del programa:

1. Passar d'un cos ideat a un cos vivenciat (Lapierre i Aucouturier, 1977). En aquest sentit postulem que *la raó se sent* (Damasio, 2001a) i que *el cos és el principal escenari de les emocions* (Damasio, 2001b).
2. Superar el dilema entre relaxació mental vs relaxació física i deixar espai a la dimensió emocional i vivencial.
3. Cal passar de *què* relaxem i *com* ens relaxem a *qui* es relaxa.
4. En comptes de provar una tècnica concreta, es tracta de començar a sentir *de què ens hem de relaxar, des d'on i des de què* ens relaxem i a partir d'aquí saber quin tipus de recursos psicofísics formarà part de l'exercici adient.

²¹ L'adjectiu *vivencial* no respon en exclusiva a la psicomotricitat vivencial sinó, com a veurem, a altres teories.

5. Basar la relaxació en una prèvia escolta profunda, amable i pacient de l'emoció, tot partint del *felt-sense* per la qual cosa cal aprendre a enfocar (Focusing).
6. Es poden posar els nou recursos bàsics a disposició del *felt-sense* (López González, 2009b).
7. El silenci mental i el centrament seran dos dels objectius de la relaxació vivencial.
8. Tenir en compte la diferent estructura psicossomàtica de cada persona les quals necessiten de diferents recursos psicofísics per a relaxar-se. No es tracta de provar mètodes sinó de diagnosticar els recursos psicofísics que a cada individu l'ajudin a relaxar-se.

4.2. Influències del Programa TREVA

El Programa TREVA és el fruit d'una llarga anàlisi de quatre eixos fonamentals (Figura 8) alguns dels quals ja han estat tractats amb anterioritat: 1) Els models científics de relaxació. 2) Les quatre vies d'introducció de la relaxació escolar. 3) La consciència psicocorporal. 4) El Focusing de Gendlin.

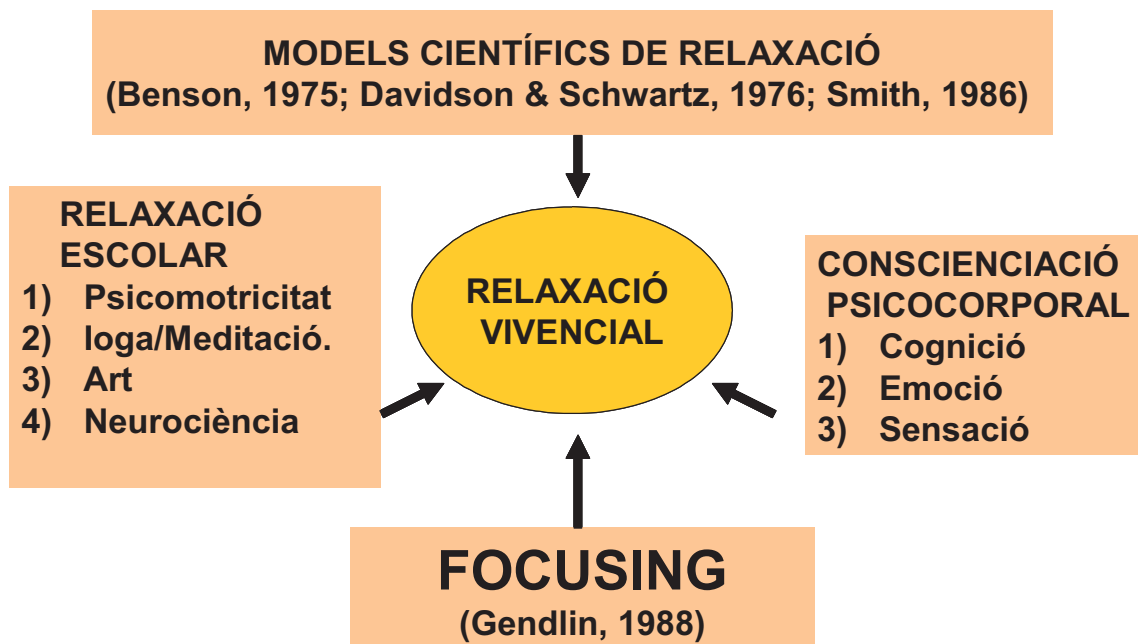


Figura 8. Influències generals del Programa TREVA.

A continuació es desenvolupen les bases pedagògiques, psicològiques i psicopedagògiques que fonamenten teòricament el Programa TREVA (Figura 9).

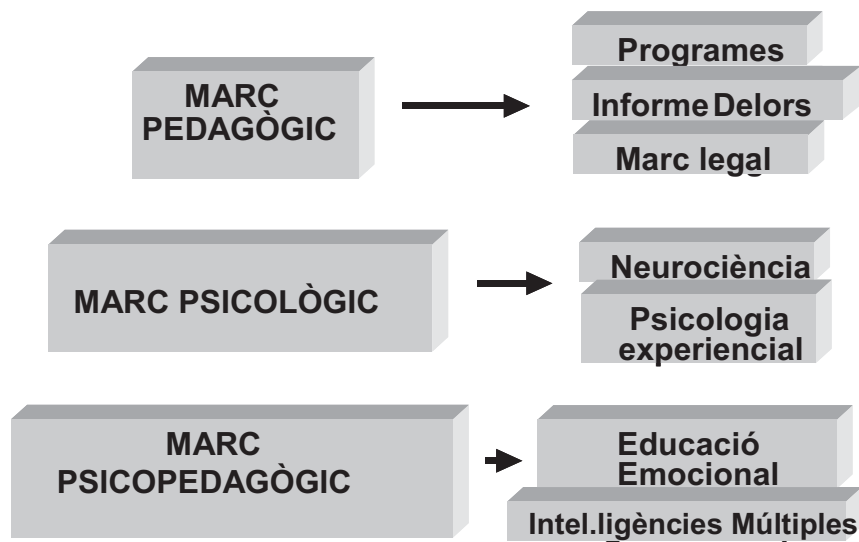


Figura 9. Emmarcació psicopedagògica del Programa TREVA.

4.3. Bases psicològiques

La necessitat d'un model vivencial i integral basat en l'emoció i en un concepte de *cos-persona*, juntament amb les aportacions de la psicologia experiencial i els possibles nivells d'autoconscienciació psicofísica, defineixen les bases psicològiques del programa.

4.3.1. La necessitat d'un model vivencial i integral

Segons s'ha pogut comprovar en l'estudi de revisió, hi ha mètodes de relaxació en els quals es treballa més la dimensió física i en altres la mental, si bé n'hi ha que n'apleguen ambdues. Així, hi ha qui parla de relaxació física i de relaxació mental, tot afirmant la influència mútua entre cos i ment (Benítez, 2001) la qual cosa fa que s'entengui la relaxació en dos sentits:

1. Del cos a la ment.

2. De la ment al cos.

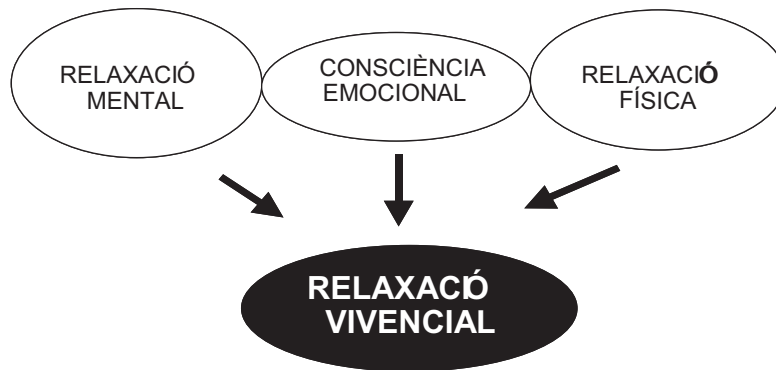


Figura 10. Relaxació Vivencial: Relaxació mental, emocional i física.

En aquesta recerca es vol partir d'una perspectiva tridimensional (Figura 10). S'ha de tenir en compte que la consciència emocional està relacionada de manera estreta i casi bé equidistant entre la relaxació mental i la relaxació física .

D'aquesta manera, es vol fugir de la tendència a qualsevol possible reduccionisme (Taula 8).

Taula 8. *Relacions entre els factors mental, corporal i emocional i possibles perills*

Factor	Pla	Element	Límits i perill de reduccionisme
Mental	Atenció	Pensament	Control mental (mentalisme)
Corporal	Tensió	Sensació,	Relaxació muscular (materialisme)
Emocional	Emoció	Sentiment	Educació emocional (sentimentalisme)

Es tracta d'integrar les tres dimensions més que no pas de sumar-les (Figura 11).

4.3.2. Un model basat en un *cos-persona*

Tanmateix, interessa concretar el model de corporeïtat al qual s'enfoca aquest tipus de relaxació. Així, si es parla de ioga, hi ha implícita una idea de *cos còsmic* i transcendent de la persona. En canvi, si es tracta del mètode de Schultz, ens trobem amb una idea de *cos-ment* emergent en l'àmbit psiquiàtric, o si s'analitza el concepte que de cos hi ha latent en el Mètode de Relaxació Progressiva de Jacobson, es veu que es tracta d'un *cos-orgànic*. Així, si ens fem la pregunta: *quin cos es relaxa quan volem que es relaxi un alumne?* la resposta és tan breu com explícita, es tracta d'un *cos-persona*.

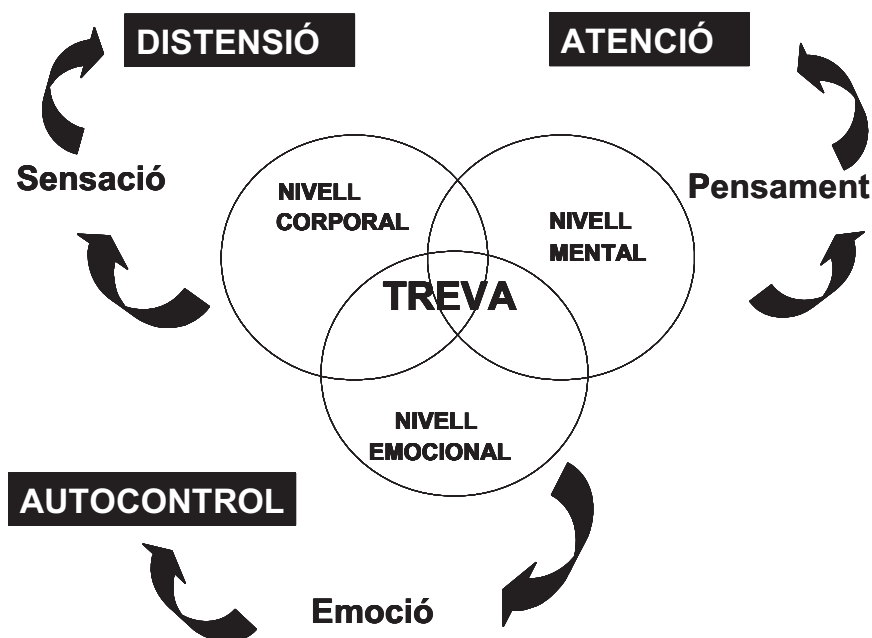


Figura 11. La relaxació vivencial integra les tres dimensions.

Es té en compte l'alumne que se sent cos, com diria Fullat (2002), i aquesta corporalitat esdevé l'escenari mateix (Duch i Mèlich, 2003) en què s'hi troben diversos valors psicocorporals, com dirà Gervilla (2000) tot referint-se als hàbits, sexualitat, modes, esport, cuirasses psicològiques, estatus, pertinença a una tribu urbana, etcètera. En aquest sentit, si es pren la **vivència** i la pròpia experiència de l'alumne com a camp de treball de la pròpia consciència (Alemany, 2008; Barceló, 2008) hom s'adona que parlar i/o fer relaxació és parlar de quelcom més que de "fer-los callar". Serà, fins i tot, en algun moment, poder parlar d'*interioritat* (Esteve,

Galve i Ylla, 2010; López Gonzalez, 2003; 2007b; Otón, 2001, Yus, 2001). Cal tenir en compte que les darreres lleis d'educació parlen d'educació integral.

4.3.3. Un model basat en la vivència i l'emoció

La *psicomotricitat vivencial* va donar un tomb a la conceptualització de les relacions entre la ment i el cos (Aucoutourier, 2004; Lapiere i Aucoutourier, 1977, 1980) deixant de costat la tensió entre elles per donar pas a la vivència. En aquest sentit, és per tots admés que l'emoció juga un paper complex i determinant en la configuració de la pròpia identitat (Pinazo, 2006; 2007).

Més enllà de que la relaxació física i mental comportin un seguit de beneficis emocionals i que n'hi hagi autors que parlin de relaxació emocional (Pintanel, 2005; Riart, 2010), com ha quedat palès en l'anterior estudi, hi ha una manca de mètodes que centrin llur estratègia en l'afectivitat del practicant i per tant es pot afirmar que n'hi ha pocs mètodes que cerquin la resposta de relaxació a partir de l'emoció, com seria el cas del Focusing (López González, 2009). En aquest sentit, Amutio (1999, p. 19) diu que *en lo que respecta a las tècniques afectivas, estas no han sido claramente identificadas*.

D'altra banda, els mètodes de relaxació es fixen en les extremitats i acostumen, de vegades, a deixar de banda la zona del pit, una de les zones més importants de la nostra estructura psicocorporal (Keleman, 1997). La part del tronc del cos (amb el cor inclòs) esdevé capdal en el procés de relaxació, doncs en ella es desenvolupa el procés de *l'emoció* com un dels nuclis del treball de relaxació. Una aportació per apropar la relaxació amb el món vivencial de l'individu l'ha fet López González (2009b) en relacionar la relaxació amb el focusing. Concretament, es tracta d'aplicar una tècnica o una altra després de fer un enfocament emocional del tipus Focusing.²²

Cal tenir també en compte que ambdós hemisferis cerebrals intervenen en la cognició (Goleman, 1996; Gendlin, 2001b) tot i que l'emoció és més sincrètica i holística que la sensació o el pensament (Gendlin, 2000; Reynolds, 2004).

²² Veure apartat 4.3.5 d'aquest capítol.

La vida emocional és dinàmica i relaxar una emoció no té sentit, però si els efectes d'aquesta. L'emoció és només l'expressió d'un procés vivencial (Gendlin 1997), per la qual cosa es considera més oportú parlar de relaxació vivencial perquè reflecteix la complexitat del procés (Pizarro, 2006). L'adjectiu *vivencial* pot resultar més integrador que emocional per referir-se a la relaxació.

L'emoció participa de les dimensions mental i corporal i d'alguna manera les aplega. El cos escolta els esdeveniments que ens passen (Barceló, 2008) i n'és alhora l'escenari (Damasio, 2001b), és a dir, el cos també pensa (López González, 2006d). Per tant, la idea ja esmentada de *cos-persona* respon a un *cos vivenciat* (Alemany, 1996; Merleau-Ponty, 1975). En el marc educatiu, fa temps que s'accepta la influència que té el món emocional en l'aprenentatge fins el punt que es parla d'aprenentatge afectiu (Maturana, 2001; Moreno, 2002) o d'educació viscuda (Bazdresch, 2000).

En l'enfocament d'aquesta recerca, *l'autoobservació* detinguda i serena de la pròpia vivència supera l'anàlisi mental tot donant cabuda a la pròpia saviesa interna del cos (Bourbeau, 2000; Deshimaru i Chauchard, 1993; Gendlin, 2001b; López González 2009c; Siems, 1991). És en aquest sentit que el programa es basa en les aportacions que sobre la *sensació-sentida* n'ha fet la psicologia experiencial.

En aquest sentit, la vivència aplega aquests quatre elements bàsics:

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

4.3.4. Aportacions de la psicologia experiencial

Hem dit que aquest 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 experiencial humanista té una més àmplia concepció de la persona que no pas altres models conductuals i/o cognitius, per la qual cosa ens facilita l'emmarcació

(Aguilar, 2004; Alemany i Aguilar, 2008; Gendlin, 1962; 1991; 1992; 1999a; 2000; 2001; Gendlin i Zimring; 1955; Greenberg; 1996; Riveros, 2000; Rogers, 1959).

Segons Aguilar (2003), 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 té una certa capacitat d'experiència directa de si mateix i de l'entorn, que va anomenar *erleben* i de la qual altres n'han destacat la dimensió sensorial. En aquest sentit, Fullat (2002, p. 7) ens diu que Berkeley (1685-1753) pensava que *ésser és ser percebut*. Així, en la segona meitat del segle XX, moment en què 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. Tota situació deixa una petjada en el nostre ésser en una dimensió corporal profunda, però no en un sentit cartesià sinó en la línia d'un *jo corporal* (Laín Entralgo, 1989). L'home és un ser que fa experiència, que construeix la seva vida i és la corporalitat la que li permet aquesta experiència. La persona és un *cuerpo-propio-cinestésico* (Fullat, 2002, p. 12) que se sent a si mateixa i a l'entorn. Està lluny de ser un *cos-objecte* (Gervilla, 2000).

En aquest sentit, Amutio (1997) va fer un estudi de les diverses experiències associades als estats de relaxació produïts per diferents tractaments.

Creiem necessari, en definitiva, superar el model de relaxació basat en l'estrès per parlar de relaxació des d'una perspectiva vivencial i de creixement personal.

4.3.5. El Focusing d'Eugène Gendlin

Eugène Gendlin, filòsof i psicoterapeuta nord-americà d'origen alemany, deixeble de Carl Rogers, fonamenta la seva psicologia i el seu pensament en un enfocament integral de l'individu en tant que organisme viu. Gendlin (1961) va demostrar que aquelles persones que expliquen el seu problema de manera sensorial avancen més en llurs processos que aquelles que ho fan de manera analítica. Així, va arribar a la

metodologia del *felt-sense*, la qual definició seria, segons López González (2010, p. 65), la següent:

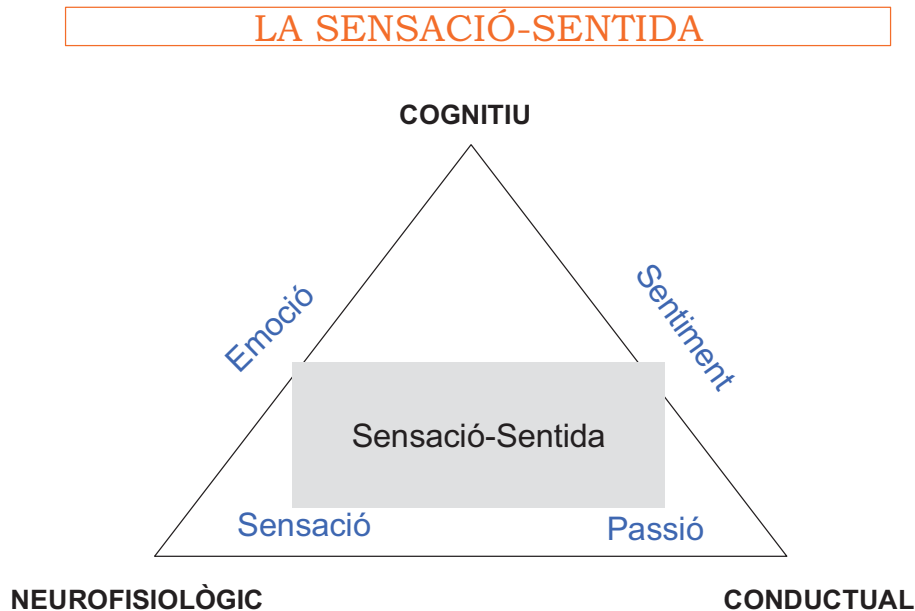


Figura 12. Components de la sensació sentida.

La *sensación-sentida* es la impronta somàtica (o huella vivencial corporal) que se manifesta en el interior y profundidad de nuestro cuerpo durante cualquier vivencia. Se genera durante cualquier percepción, ya sea en forma de sensación, emoción, sentimiento o pasión. Como dirían los adolescentes actualmente, *es lo que hay* en el registro corporal de nuestras vidas.

La *sensació-sentida* abraça les tres dimensions de las quals es dedueixen els tres components que té la resposta emocional, proposats per Lang (1968) i acceptats per casi tothom avui dia: *conductual, cognitiu i fisiològic* (Figura 12).

La *sensació-sentida* bé a ser el nucli vivencial d'aquests tres components. Amb aquest tipus d'abordatge, Gendlin (2008) ens proposa un model de sis passos, al qual anomena *Focusing* (Figura13).

Procés dinàmic del “Focusing”

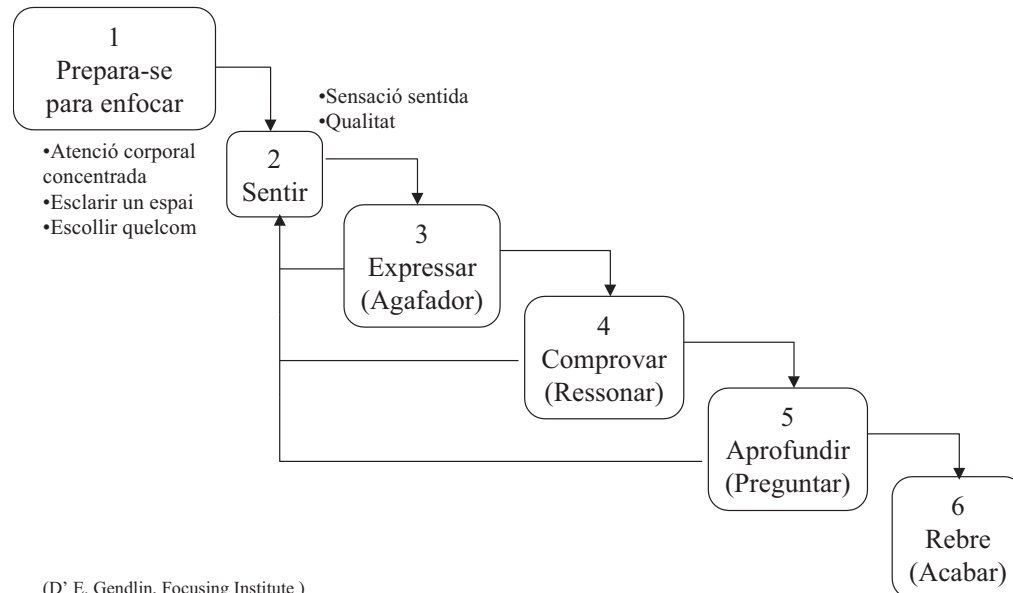


Figura 13. Els sis passos del Focusing.

Una de les aportacions del Focusing és comparar i comprovar allò expressat (*explícit*) amb allò viscut (*implícit*). Aquests sis passos s'han d'aprendre a realitzar per separat, però, a mesura que el practicant se'n fa amb la pràctica, poden ser adaptats i resulten flexibles.

Fa temps que Focusing està donant molt bons resultats en diversos àmbits, com ara l'educació (Broertjes, 1996; Iberg, 1997; Klein, 1998; Marder, 1997; Stapert, 1997; 2003; Tsuchie, 2003). També en l'art (Leijsen, 1992; López González, 2007b; Turow, 2008; Yuba i Murayama, 1988), en la seva aplicació estricta a la relaxació (López González, 2009b), fins i tot en el món del liderat empresarial (Tomás, 2009). Pel que fa a la sanitat, es fa servir de manera general (Feuerstein i Mileler, 2006; Gascón, 2007) o per alleugerir les cefalèes (Barloche, 2008) i amb molt èxit en l'àmbit de la psicoteràpia (Alemany, 1997; 2006; 2008; Amodeo i Wentworth, 1999; Gendlin, 1961; 1964; 1999a; 2000; 2001a; Jaison, 2006; Santen i Koopmans; 1980; Weiser, 1999).

Una altra aplicació valuosa del focusing és en l'espiritualitat de diverses tradicions i tendències. Així ho demostren els treballs d'Amodeo (2003), Campbell i McMahon (1985); López i Gastalver (2007); McGuire (1994); McClean (2001) i Mercer (1997), per exemple.

4.3.6. Un model basat en l'autoconscienciació psicofísica

Tal i com ja apuntava Bogart (1991), pensem que hi ha dificultat per definir què és relaxació. Per això, creiem que pot ser interessant analitzar els mètodes segons els diferents recursos i habilitats psicofísiques, algunes de les quals són ja conegudes: *eutonia, energetització, visualització, meditació, observació, dissociació, centrament, flux, consciència corporal, consciència psicofísica, etcètera*.

Segons Deshimaru i Chauchard (1993), cal afirmar la corporeïtat de la consciència en comptes d'una consciència de la corporeïtat. En una altra línia, Montessori (1994) i Padovan (1997) també conceben la corporeïtat en qualsevol aprenentatge i desenvolupen tres vies de treball (*pensament, parla i marxa*), les quals mostren, d'alguna manera, els tres nivells de consciència esmentats amb anterioritat (mental, emocional i corporal).

Tres camins envers l'interior de la consciència

La capacitat de consciència plena i innata, anomenada de moltes maneres d'entre les quals destaca *mindfulness*, ha estat mesurada fa temps amb electroencefalograma (Deshimaru i Chauchard, 1993; Johnston, 1980). A ella s'hi pot accedir i desenvolupar mitjançant tres camins: la ment, l'emoció i el cos. Tard o d'hora, els tres camins s'ajunten en un nivell ulterior, de consciència unitària (González Garza, 2005; Grof, 1994; Wilber, 2006; 2007; 2008).

El "poder" de l'atenció

Qualsevol d'aquests tres camins fa servir el mateix focus relaxador, és a dir, *l'atenció*. Hi ha pensadors occidentals que han donat molta importància a l'habilitat de l'atenció, com ara Walter Benjamín (1892-1940) i Simone Weil (1909-1943) fins crear al que seria una teoria de l'atenció (Aladro, 1999). Aquesta darrera pensadora

afirmava que un dels objectius prioritaris de l'escola hauria de ser treballar-la (Montilla, 2007; Weil, 2001).

Però l'*awareness* (atenció) i la *consciousness* (consciència) han generat algunes disquisicions entre autors de diversos àmbits (Bennet, 2008; Block, 1995; Chalmers, 1996, Crick i Koch, 2003; Damasio, 2001a, 2001b; Lechevalier, Eustache i Viader, 1998; Marcel, 1983; Merker, 2006). Tot i les diferents teories, l'*awareness* es refereix a una qualitat de registre sensitiu i la *consciousness* fa referència a una dimensió més experiencial. Així, l'atenció la podem modular amb voluntat i prestar-la a diversitat d'objectes psicocorporals: postura, respiració, pensaments, etcètera.

En una primera fase, la voluntat d'una persona pot fer relaxar els músculs, gràcies al que podem anomenar *focus d'atenció voluntària*. Però per aprofundir-hi més en l'autoconscienciació psicofísica, haurà de deixar pas a un altre tipus d'atenció més fina i passiva, amb una *actitud de testimoni* (Benítez, 2001:43). Aquí s'anomena *focus d'atenció passiva* (Figura 14). Finalment, la persona deixa d'atendre per pràcticament *adonar-se* i percebre l'ésser en estat pur (Wilber, 2007). A aquest tipus d'atenció li diem *focus d'atenció receptiva*. 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. Al cap i a la fi, com diria Dürckheim (2002), relaxar-se és gairebé no oposar-se a l'univers.

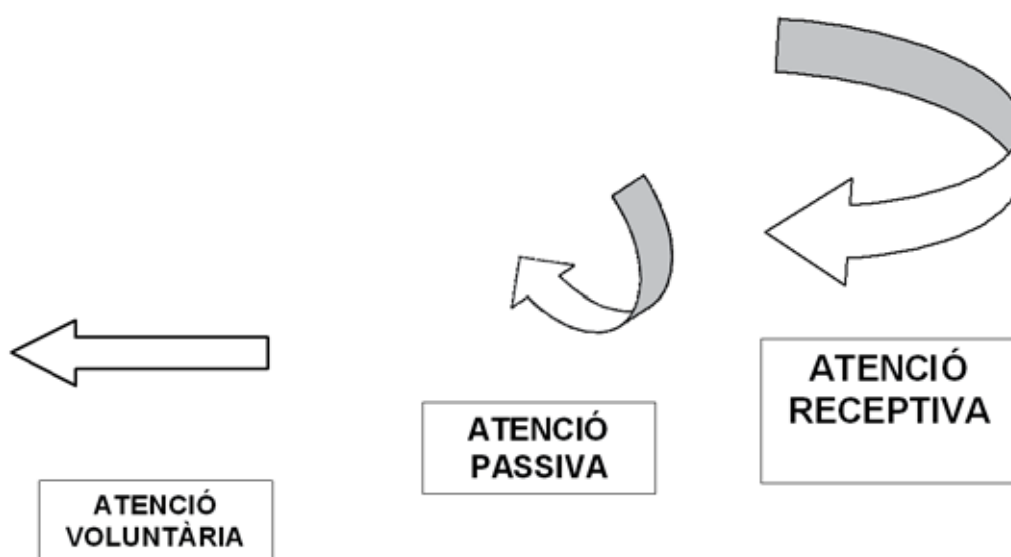


Figura 14. Nivells d'atenció: voluntària, passiva i receptiva.

Un camí en espiral de fora a dintre

La percepció corporal (*ediosoma*) és bàsica en relaxació (Rojo, 1988), per això el camí de la *psychosomatic conciousness* (conscienciació psicofísica) que proposem descriu una trajectòria en espiral de fora a dintre. L'esprial del Programa TREVA indica que tots els recursos estan relacionats entre sí, que hi ha certa progressió però que, alhora, sempre s'hi pot tornar a començar (Figura 22, p. 214). Els *recursos psicofísics* permeten desenvolupar la consciència de la persona i per tant l'autoconsciència o *self-awareness* (López González, 2005a; 2005b). Això passa amb l'autoobservació, present en casi totes les activitats psicocorporals de qualsevol tradició (*tai-txí*, art, arts marcial, meditació, esport, filosofia, espiritualitat, etcètera).

Els tres nivells de conscienciació psicofísica

El model de Relaxació Vivencial (TREVA) parteix de la base de que la consciència humana és un camí sense fronteres (Wilber, 1999) que cal recórrer i el qual està sent sotmès a recerques cada cop més interdisciplinars (Bourne, 2009; Stewart, 2009; Tart, 2009; Wilber, 2006; 2007).

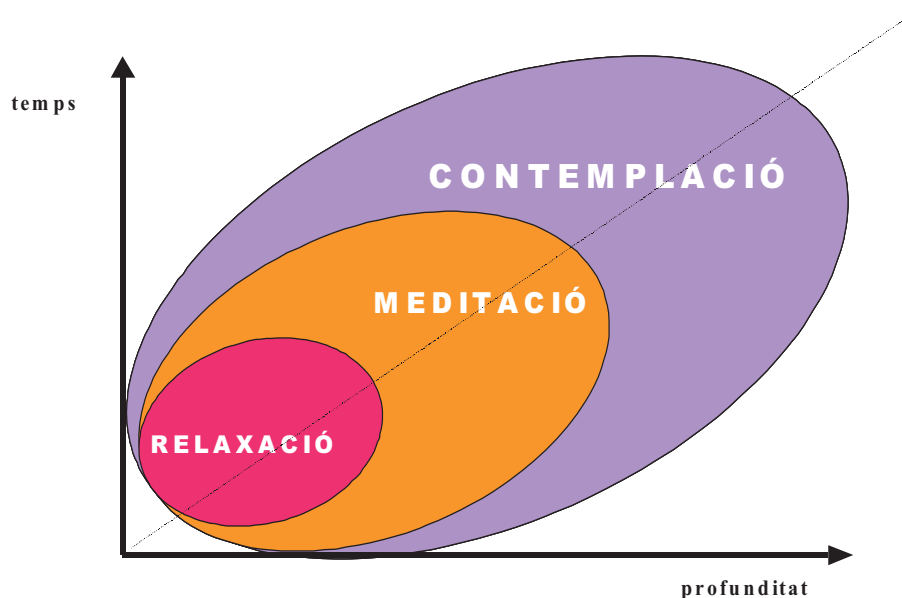


Figura 15. Els tres nivells d'autoconscienciació psicofísica.

Tot i així, proposem tres nivells d'autoconscienciació psicofísica (Figura 15) dels quals la relaxació seria el primer. Per això, preferim parlar de profunditat de l'autoconsciència (Roll, 1985) i de qualitats psicofísiques. Val a dir, però, que hi ha diferents versions d'aquests estadis, una de les més estudiades avui dia és la visió integral de K. Wilber (Wilber, 2008).

En cada un d'aquests estadis es pot fer servir qualsevol qualitat o recurs psicofísic bàsic (Figura 16). D'aquesta manera, es pot comprovar que el fet d'estar pendent de la pròpia postura pot esdevenir un exercici de *relaxació*, de *meditació* o de *contemplació*. Tot dependrà del practicant i de les circumstàncies personals i ambientals.

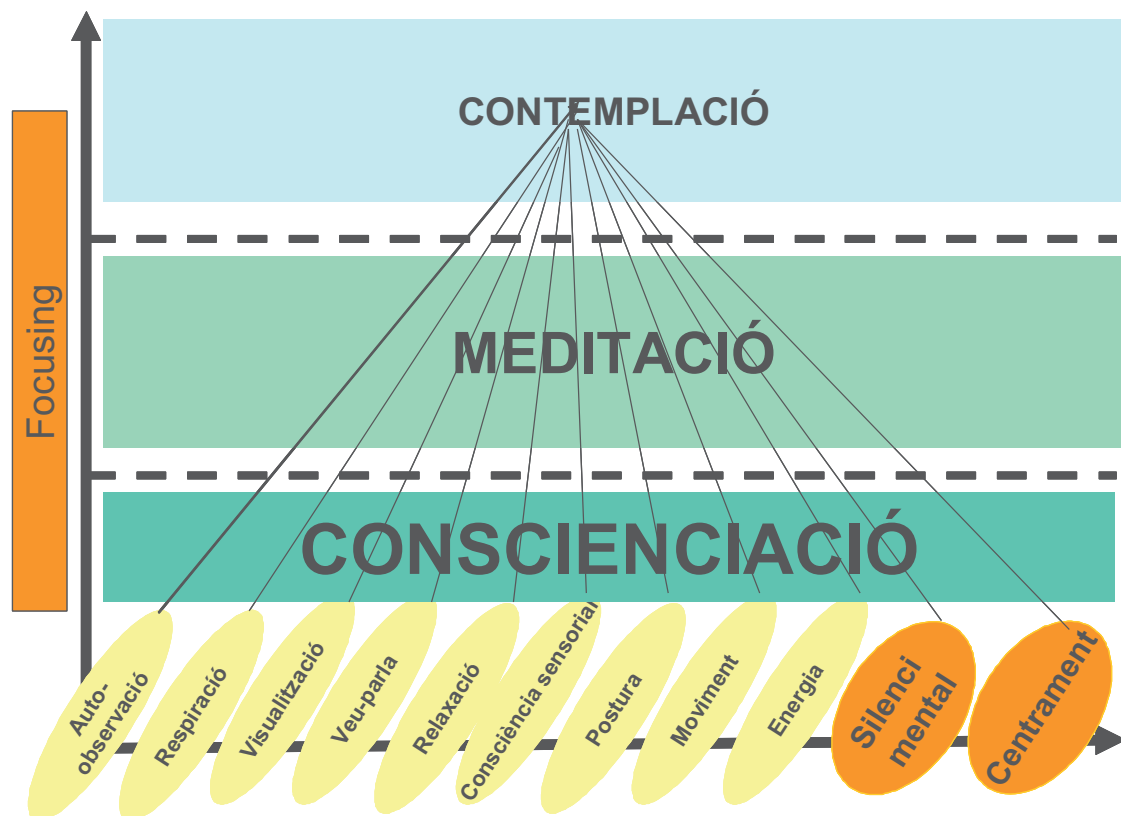


Figura 16. Recursos i nivells de conscienciació psicofísica.²³

²³ Els nou recursos psicofísics bàsics són els que estan pintats de groc.

Val a dir que el Programa TREVA està dissenyat bàsicament per treballar en els primers dos estadis, la qual cosa no treu la possibilitat que un alumne o professor, que hagin desenvolupat molt la seva consciència, facin un exercici a nivell contemplatiu, tot i que la resta el faci en l'estadi de relaxació.

La relaxació

En aquest estat l'individu inicia un camí d'autoreconeixement i detecció de les possibilitats de l'atenció envers si mateix i l'entorn tot aprenent usar els **nou recursos psicofísics bàsics**. És ara on hom hi pot trobar noves sensacions i s'hi posen en marxa les Habilitats "R" d'enfocament, passivitat i receptivitat (Amutio, 1998). En aquest estadi s'arriba a profunditats de la consciència sense perill (excepte els casos contraindicats) i des de la voluntat del qui ho fa. Es podria dir que es tracta d'un treball de quantitat per esdevenir de qualitat més endavant.

La meditació

És l'etapa on la voluntat ja ha trobat un aliat, l'atenció axial (Lassalle, 1987; Schlüter, 2008). Es tracta d'un nivell més fi d'atenció que requereix menys esforç. Meditar, com ja havíem dit, vol dir *deixar-se portar al centre*. És per això que la consciència de l'individu roman en vetlla però amb un nivell d'ones cerebrals més lent. En la meditació, els recursos psicofísics bàsics són quelcom així com "crosses" que ajuden la persona a centrar-se. En aquesta fase l'*enfocament* és la qualitat més treballada. La meditació és treballada com a mètode de relaxació (McGrady, 2007) i amb diversos objectius terapèutics (Auriol, 1979, Auriol et al., 1987; Amutio, 2006; Logsdon, 2002).

La contemplació

Aquest estadi correspon al que científicament es coneix com a *mindfulness* (Baer, 2006; Delgado, 2010; Delmonte, 1990; Germer, Siegel i Fulton, 2005; Segal, Williams i Teasdale, 2006). És un estat totalment obert de la consciència centrat en el moment present sense que la voluntat de l'individu hi intervingui massa (Delgado, 2010 Jagger, 2003; López González, 2010c). És no fer absolutament res, a la qual

cosa, que sembla senzill, arriba un escàs percentatge de practicants (Caballero, 1987). En aquest àrea de la *conscienciació psicofísica*, les qualitats de *passivitat* i *receptivitat* ja estan molt desenvolupades. Aquests nivells no són compartiments estanc ni responen a menys etapes cronològiques, doncs hom pot tenir un nivell molt elevat de contemplació però realitzar activitats al nivell relaxació o meditació. Tot i així, no es pot desenvolupar un nivell sense que l'anterior estigui recorregut suficientment.

4.3.7. Un model de relaxació aplicada i significativa

La majoria dels models de relaxació proposats pels científics es basen en l'evolució del concepte d'estrès i relaxació dels darrers 40 anys, des de Lazarus i Folkman (1986), Selye (1976), el model de resposta de relaxació de Benson (1975), fins arribar al model cognitiu-conductual d'Smith (1999), tot passant pel model d'especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz (1976a 1976b).

Per sobre del nivell cognitiu de la relaxació s'ha de destacar el *paper significatiu* que aquesta activitat ha de tenir (Gendlin, 1962). Durant la seva exercitació, la persona no es desconnecta durant una estona com una màquina que necessita repòs. Ni tampoc com aquell que desitja una estona per oblidar-se de si mateix o com aquell que voldria sortir-se'n de si mateix per no *sentir* el que sent. En el concepte de relaxació vivencial roman la idea de que qui ho practica ho fa des d'algun sentiment, des d'alguna *raó sentida* (Damasio, 2001a) amb alguna *finalitat significativa*. Es tracta d'una actitud o manera interactiva de reaprendre a viure (López González, 2007c).

4.4. Bases pedagògiques

4.4.1. Marc legal

Donat que la recerca es va desenvolupar durant la vigència de la LOGSE, primer l'emmarcarem en aquesta llei. Tanmateix, es tindran en compte algunes observacions de la LOCE i després es relacionarà amb la LOE, de cara a actuals i futures aplicacions.

La LOGSE²⁴

El Programa TREVA es fa ressò d'allò que el preàmbul de la LOGSE deia quan es referia al seu objectiu primer i fonamental, és a dir proporcionar als nois i noies, als joves d'un i altre sexe, una formació plena que els possibiliti conformar llur pròpia i essencial identitat.

Aquest projecte vol contribuir a que els alumnes assoleixin els valors que fan possible una vida en societat 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.

D'entre les finalitats que es proposava la LOGSE, les següents englobaven els trets anteriors i feien de guiatge en la proposta (LOGSE, art. 1).

- 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 a participar activament en la vida social i cultural.
- La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

D'aquesta manera, TREVA contempla els principis vertebradors que preveia la LOGSE: 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 (art. 2.3).

Amb aquests principis i finalitats, el projecte vol, en una darrera concreció interdisciplinària, desenvolupar els següents objectius (LOGSE, art. 19).

- Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

²⁴ Ley Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990 de 3 de octubre [B.O.E.] de 4 de octubre de 1990).

- 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.

La LOCE²⁵

Tanmateix, el trànsit que anava a suposar la LOCE donava lloc al desenvolupament de projectes dirigits al propi coneixement corporal. En aquest sentit deia:

- Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, per a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales (...) (LOCE, art. 22, 1).

La LOE²⁶

Cal observar que les afinitats entre la LOGSE i la LOE són moltes pel que fa als seus objectius i principis pedagògics de tal manera que la major part de les anteriors cites de la LOGSE serien avalades per la LOE pels següents motius:

- Partim de la base que la LOE promou des d'un principi *l'educació en valors* (LOE: Cap. I, art. 1,c).
- S'hi deixa constància en aquesta llei que el que es pretén és el *ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne* (art. 2, 1.a).
- Una altre preocupació per la LOE la qual compartim des de TREVA és la *formació per la pau* (art. 2, 1.e).
- Tanmateix, TREVA atén les necessitats de salut a l'escola, per la qual cosa té en compte el *desenvolupament d'hàbits saludables* (art. 2, 1.h).

²⁵ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación.

²⁶ Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006 de 3 de Mayo).

- La LOE aconsella des de l'Educació Infantil i Primària inculcar el *coneixement i respecte pel propi cos* (art. 12,a; art. 16,K).
- En el mateix objectiu es contempla, en el cas de secundària, *l'enfortiment de les capacitats afectives* (art. 23, K).

4.4.2. L'educació al segle XXI: l'Informe Delors²⁷

Una altra referència a l'hora de dissenyar el programa ha estat l'Informe Delors, tant pel que fa a la seva difusió com a l'alt nivell de consens a nivell mundial. En ell, s'hi va posar l'èmfasi a trobar solucions i alternatives educatives des de tres idees que compartim per a l'educació del segle XXI:

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

El Programa TREVA lliga de ple amb l'Informe en els següents punts:

- a. Cada persona ha de ser ella mateixa per tal de superar les tensions entre globalització-localització i universalització-individualització.
- b. Tenir en compte la possibilitat de perdre els aspectes humanitzadors de la cultura degut a la influència negativa dels mitjans de comunicació.
- c. Defensa les solucions a llarg termini i defuig de tota precipitació i destaca la igualtat d'oportunitats enfront de tanta competitivitat.
- d. L'excés d'informació i coneixement va contra la capacitat d'assimilar.
- e. Reivindica la dimensió espiritual de la persona.

L'Informe és atrevit, fixem-nos en la claredat amb què parla:

²⁷ L'Informe *Délors* s'ha anomenat així perquè el va presidir Jacques Délors. Va ser elaborat per una comissió internacional per a la UNESCO amb la finalitat d'enfocar l'educació del segle XXI.

Això que proposem suposa transcendir la visió purament instrumental de l'educació considerada com la via necessària per obtenir resultats 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 (UNESCO, 1979, cap. 4, p. 76).

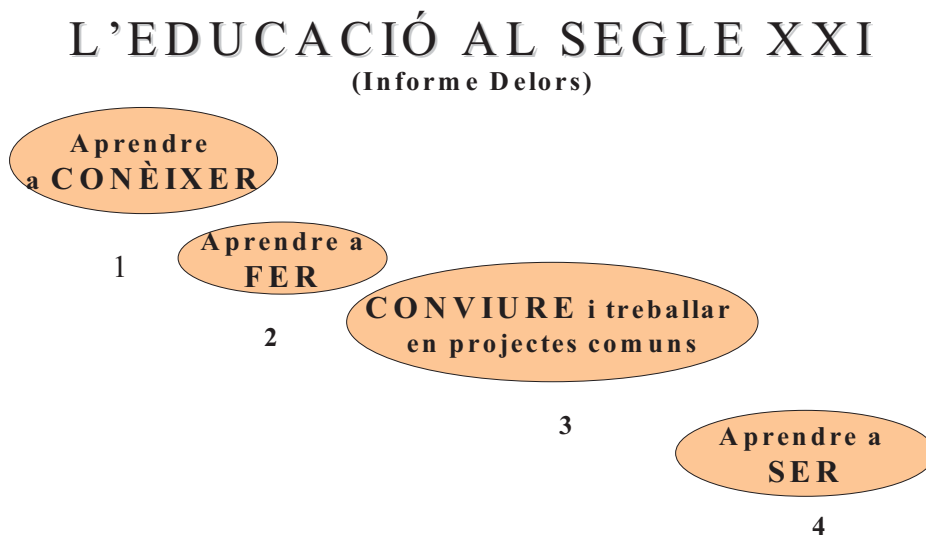


Figura 17. L'educació en el segle XXI segons l'Informe Delors.

En la Figura 17 es poden observar els quatre pilars que fonamenten l'aprenentatge entre els quals hi ha les emocions. En aquest sentit, queda clara la importància que se li dóna a la vivència de l'educand: aprendre a “fer”, aprendre a “conviure” i aprendre a “ser”, més enllà de que el mateix coneixement ja porta implícit el vessant experiencial. És obvi que l'escola actual amb els mecanismes d'avaluació amb què compta (l'Informe PISA, per exemple) dista molt de defensar i proposar aquest model.

4.4.3. L'adquisició de competències bàsiques per part de l'alumnat

Segons l'Informe d'Avaluació iniciat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Num. 5 (DEGC, 1998), els estudis de l'Ensenyament Obligatori ha de procurar les següents competències bàsiques:

- 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.

4.4.4. Adaptació a les necessitats educatives específiques

Tanmateix, TREVA vol respondre a la reorientació urgent de les necessitats educatives fonamentals.

Enfocament constructivista

Una de les característiques del programa és la seva *orientació constructivista*. Està enfocat envers el ple desenvolupament de la pròpia personalitat de l'alumne, la qual cosa 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 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.

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 TREVA es vol col·laborar amb *l'educació vivenciada* (Pastor, 2002b) en l'obertura de col·laboracions interdepartamentals, per proveir a l'alumnat d'una formació integral.

Transversalitat

La transversalitat és essencial en aquesta proposta. A la LOGSE es feien paleses les necessitats transversals de tot currículum educatiu i departamental i de tota intervenció pedagògica. En aquest sentit, els objectius i continguts del projecte estan dissenyats des d'una òptica cooperativista i de coeducació (Álvarez i Delso, 2001;

Lienas, 2001; Llinàs, 2008; Urruzola, 1995) en què els valors de convivència, llibertat i respecte mutu, hi són fonamentals (ITE, 2008; Led, 2005; Lòpez González i Osúa, 2004).

Adaptabilitat, contextualització, implicació i integració en els projectes del centre

El Programa TREVA té cabuda en els projectes de centre, ja sigui educatiu, curricular o planificació tutorial (PEC, PCC, PAT). A més, estarà íntimament relacionat amb el Reglament de Règim intern (RRI) de l'IES i ajudarà a relacionar tots els continguts curriculars que facin referència als valors i a l'educació emocional.

Tot i que els destinataris principals siguin els alumnes, s'intentarà implicar d'alguna manera a tots els estaments de l'IES, sobretot als pares.

La proposta TREVA també queda adscrita i justificada en la línia educativa que es perfila en els projectes de l'Institut Mediterrània en els quals s'indiquen les orientacions transversals, les intencionalitats educatives i els valors que es volen 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 implementaria

Es va crear una Comissió de Salut formada pels departaments d'Educació física, Experimentals, Tecnologia i Socials els quals haurien de coordinar per biennis la pertinença a la *Xarxa Europea d'Escoles Promotores de la Salut*. L'objectiu d'aquesta comissió era crear i coordinar projectes referents a temes relacionats amb la salut, com és el cas de les Tècniques de Relaxació.

4.4.5. Aplicació pràctica als centres d'ensenyament

Per aconseguir la millora de l'ensenyament s'havien d'assolir tres objectius:

1. Dissenyar el programa de manera que es pogués adaptar a les situacions de la realitat educativa.
2. Que fos de fàcil i diversa aplicació als centres.
3. Que tingués un atractiu caràcter innovador.

De vegades es fan projectes a petita o gran escala però no es facilita l'aplicació a la realitat docent. D'altres, ens oblidem la petita actuació. En aquest programa cas es tindran en compte ambdues tendències, tot pensant tant pel que fa als àmbits interns d'un centre, com en la possible intervenció piramidal de la formació del professorat. Amb aquesta intenció, i tenint presents els diferents treballs que es puguin haver fet a Catalunya al voltant del tema, així com l'anterior treball desenvolupat en l'Institut Mediterrània, s'ha dissenyat el Programa TREVA de manera realista, del qual es presenta una guia per als docents (Annex 1).

4.4.6. Orientacions per a l'aplicabilitat diversa en un centre de d'ensenyament secundari

Tot i que el programa tingui com a principal àmbit d'aplicabilitat a l'aula durant qualsevol matèria comú o variable, s'ha contemplat la seva possible aplicació en altres moments i llocs de l'ensenyament (Figura 18), de la qual cosa es deixa constància i es vol encoratjar a futures recerques en la pròpia aula (Zeichner, 2003; 2006). Això s'ha fet amb el desig de que la nova educació integri totes les activitats humanes (fisiològiques, espirituals, intel·lectuals, morals, etcètera) i en què la conscienciació corporal, entre altres, proporcioni un comportament racional i moral.²⁸

A l'aula en matèries comuns

A més d'algunes matèries comunes, un àmbit adient per incloure les tècniques de relaxació és sens dubte en l'assignatura d'Educació per la Ciutadania, sobretot des d'una perspectiva d'educació emocional (Bisquerra, 2008). A tots ens resulten familiars les imatges d'algun alumne desmotivats a sobre de la taula o algun professor/a cridant.

²⁸ Per aules casi textuals de Huxley, citat per Gelb, (1987, p. 123).

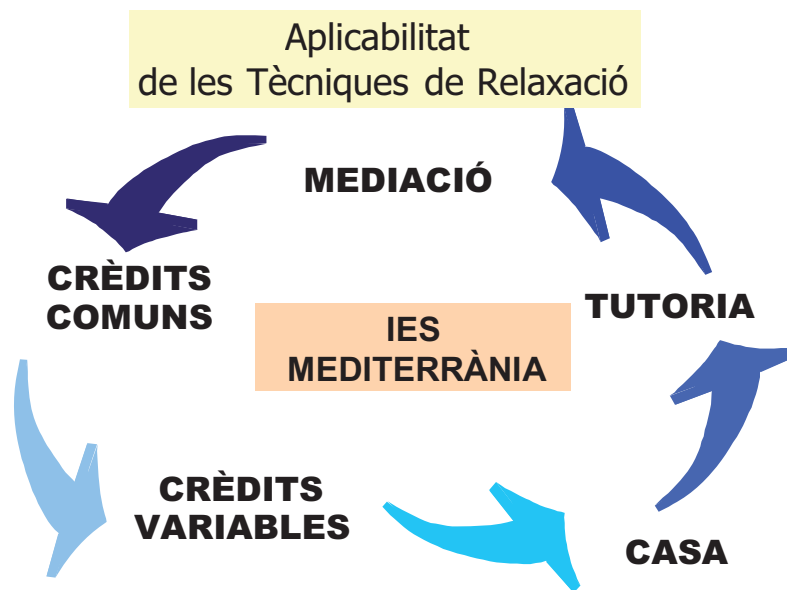


Figura 18. Diferents àmbits d'aplicació del Programa TREVA..

En un centre en què es fes ús de la consciència corporal i de la relaxació a determinades hores del dia, com 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 (López González, 2010b).

D'altra banda, resulten molt adient les aportacions que cada docent pugui fer en l'ús d'algunes tècniques, com ara la visualització, en la construcció d'un aprenentatge curricular determinat (McKernan, 1991; Stenhouse, 1991).

Com a contingut del currículum variable

Les Tècniques de relaxació poden formar part del currículum variable. En aquest cas, van passar tots els alumnes per dos crèdits variables de salut, un a 1r d'ESO i un altre a 3r d'ESO anomenat *Vida Sana* (López González, 2000), a més de l'optativa de batxillerat, *Salut i Activitat Física*. Tanmateix, es va poder aplicar en altres crèdits variables (López González, 2003).

Tutoria

La tutoria ha esdevingut des de fa un temps un espai essencial en el currículum de secundària (Álvarez González, 1991; Álvarez i Bisquerra, 1997; Argüis et al, 2001; García Labiano, 2004; Longás i Mollà, 2007). D'entre els continguts que s'hi poden desenvolupar, a més d'altres activitats psicomotrius (Serrabona, 2008), les tècniques de relaxació en són un model a seguir (López González, 2005c; 2005d; 2006a). A cada nivell del Pla d'Acció Tutorial, juntament amb continguts d'educació emocional, s'hi poden seqüenciar diverses 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 els alumnes vegin la utilitat de les tècniques i comencin a fer-les a casa.

Mediació per a la resolució de conflictes

Cada cop es fa més mediació a l'escola. A Catalunya ha estat gràcies, entre altres, a les aportacions de Boqué (2003; 2005; 2006) i Led (2005), per exemple. Les tècniques de conscienciació corporal poden significar un ajut valuós per a la mediació en la resolució de conflictes (López González i Osúa, 2004). Una petita respiració, un sentir les emocions abans o durant el procés mediador poden esclarir i ajudar a avançar-hi molt. Concretament, el Focusing pot esdevenir de gran utilitat com a eina educativa en aquest cas (López González, 2006b). Amb una breu formació del mediador en aquesta tècnica, els implicats en el conflicte entren en contacte directe amb les *pròpies emocions* i des d'aquesta consciència es fa el procés de resolució. Es dona amb freqüència que després d'un enfocament corporal del conflicte, els nivells d'excitació disminueixen i les possibilitats de trobar la sortida del problema s'hi multipliquen (Alemany, 2008). Són molts els països que ja treballen amb Focusing aplicant-lo a la resolució de conflictes entre educands: Holanda, Alemanya, EEUU, França i Japó, per exemple.

4.5. Bases psicopedagògiques

4.5.1. Multidimensionalitat de la intel·ligència

El camp de l'atenció és la *consciència* (Damasio, 2001b). Aquesta es pot concebre des de diversos punts de vista: com un monisme fisicalista, és a dir, que la ment i el cervell són una sola cosa, una realitat física (Moriello, 2005), com un dualisme interaccionista o també de manera emergentista²⁹ (Gervilla, 2000: 89-110). Això suposa que la consciència corporal intervé en el procés de coneixement,³⁰ doncs, al cap i a la fi *som cos*, com diria Nietzsche (1993, p 60).

Es fa urgent, doncs, canviar els conceptes de ment i de cos a l'escola doncs la neurobiologia ho està fent des de fa temps (Calvin, 1995; Léwontin, 2000; Morín, 2004; Pinker, 2001; Taylor, 1979; Varella, Thompson i Rosch, 1997), la física (Capra, 2003) i també les ciències del coneixement (Calvin, 1995; 2001, Lévy, 2000; Popper, 1992; Popper i Eccles, 1980). Durant massa temps es va confondre intel·ligència i coneixement i es va reduir la intel·ligència a la capacitat lògico-matemàtica o la memòria, fins que diversos autors, procedents de disciplines van ajudar a canviar-ho (Gardner, 1995; Damasio, 2001a; 2001b; 2003; Krisnamurti, 1985; Lakoff i Johnson, 1999; Maturana i Varela, 2004; Najmanovich, 2002).

En aquest sentit, la teoria de les intel·ligències múltiples (Figura 19) que determina nou tipus d'intel·ligència (musical, cinètic-corporal, lògica-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista i existencial) ha estat un veritable exemple d'aquest salt qualitatiu d'enfocar i mesurar la intel·ligència (Armstrong, 2006; Bisquerra, 2009; Castro i Guzmán, 2005; Ferrándiz et al., 2006; Gardner, 1995; Goleman, 1996, Moriello, 2002; 2005; O'Connor i Seymour, 1996) o la teoria de les intel·ligències sintètiques (Moriello, 2001). Tal i com afirma Gardner (1995), el fet de concentrar-se en les capacitats lingüístiques i lògiques durant l'escolaritat

²⁹ El model dualista afirma que el cervell no és la ment i l'emergentista diu que el cervell és l'origen de les propietats de la ment (Gervilla, 2000, pp. 89-110).

³⁰ Un dels autors espanyols que més ha col·laborat en aquesta concepció integrativa del cos és Pedro Laín Entralgo. Veure, per exemple, Entralgo (1989, pp 253-338).

formal pot suposar una estafa per als individus que tenen capacitat en altres intel·ligències.

TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

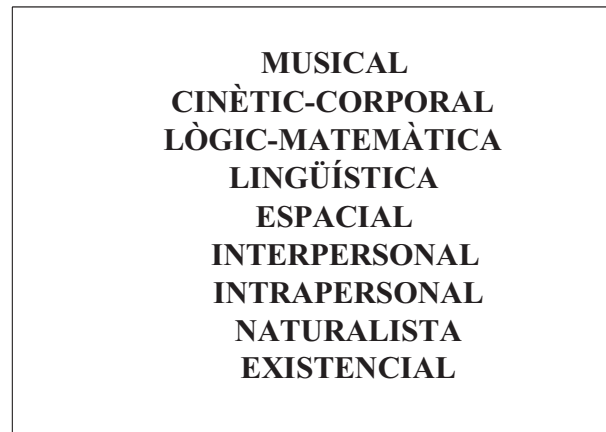


Figura 19. Intel·ligències múltiples.

4.5.2. Educació emocional

No podem desenvolupar aquest capítol sense fer referència a l'Educació Emocional. A més, tenim la sort de poder estar assessorats per un expert en educació emocional, com és Rafael Bisquerra Alzina, catedràtic del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i responsable del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) d'aquesta universitat que compte amb especialistes i publicacions sobre aquest tema (Álvarez González, 2001; Bisquerra, 2000; 2008; 2009; Bisquerra i Pérez Escoda, 2007; Güell i Muñoz, 2003; López Cassà, 2003; Obiols, 2006; Pascual i Cuadrado, 2001; Pérez Escoda i Bisquerra, 2009; Pérez Escoda i Cabero, 2007; Renon, 2003).

En Bisquerra (2000, pp. 243-246) trobem una extensa sistematització d'aquest constructe del qual en són rellevants els aspectes recollits a la Figura 20.

DEFINICIÓ	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.
OBJECTIUS GENERALS	<ul style="list-style-type: none"> – 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.
OBJECTIUS ESPECÍFICS	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolupar el control de 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. – Desenvolupar la resistència a la frustració.
RESULTATS	<ul style="list-style-type: none"> – Millora de les habilitats socials i relacions interpersonals – 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. – Millor adaptació escolar, social i familiar. – Disminució de l'ansietat i l'estrès. – Disminució dels desordres relacionats amb el menjar.
COMPONENTS	<ul style="list-style-type: none"> – Dinàmica de grups. – Negociació de solucions. – Connexió personal. – Anàlisi social.
APRENTATG E I E.E.	<ul style="list-style-type: none"> – Auto-confiaça. Curiositat. Intencionalitat. Auto-control. – Relacions. Capacitat de comunicar. Cooperació.

Figura 20. Aspectes més rellevants de l'Educació Emocional.

L'educació emocional ja gaudeix de prou literatura científica en aquest segle XXI. En són exemples Abarca (2007), Bisquerra (2003); Carusso i Wolfe (2001); Chabornneau i Nicol (2002); Gómez (2002); Lasa et al. (2007); Marina (2005); Pena i Repetto (2008); Pérez Escoda (2006); Pérez i Castejón (2006); Pinazo (2006; 2007), Renom (2003); Soldevila et al.(2007); Steiner i Perry (2002) i Vallés (2001).

4.5.3. Educació en valors i convivència en els centres. Mediació escolar

L'educació en valors i la convivència són temes transversals que preocupen molt als experts en educació. Al respecte s'han publicat força treballs, manuals i materials (Bisquerra, 2008; Bujons i Martínez, 2001; Buxarrais i Zeledón, 2004; Cárdenas, 2006; Cid et al., 2002; Escardíbul et al., 2000; Esteban, 2003; García i Lombarte; 2005; Gijón, 2004; Herrera, 2007; Hervàs, 2006; Led, 2005, Martínez i Esteban, 2005; Torres, 1996; Touriñán, 2005; 2006; Trilla, 2002).

Tanmateix, els valors del cos i la perspectiva corporal de l'educació comencen a tenir ressò d'anàlisi fa pocs anys (Gervilla, 2000; Planella, 2004) tot proposant una taxonomia de *valors del cos dels educands*.

La LOE, en el seu preàmbul diu que l'educació és el millor mitjà per conformar la personalitat de l'individu fins i tot en la seva dimensió afectiva. A més, l'educació és la garantia de fomentar i preservar els valors principals d'una societat democràtica, basat en la convivència i respecte a l'altre.

Per a la LOE, un dels principis educatius axials, a més de l'autonomia o la igualtat, és l'educació per la prevenció dels conflictes i per la resolució pacífica dels mateixos (LOE, Cap I, art. 1, i, K, l). A més hi proposa la formació per la pau com una de les fites primordials, així com el respecte pels drets humans, la vida comunitària, la cohesió social, la cooperació i la solidaritat entre els pobles així com l'adquisició de valors que propiciïn el respecte envers els éssers vius i el medi ambient, en particular al valor dels espais forestals i el desenvolupament sostenible (Cap I art.1, e). Aquesta fita i d'altres es fan paleses en el desplegament general d'objectius de l'etapa secundària obligatòria (Cap 3, art. 23).

Quan es va desenvolupar el programa, aquest s'atenia als objectius generals 1, 2, 3 i 12 de l'etapa d'ensenyament secundari segons la concreció duta a terme pel llavors Departament d'Ensenyament (DEFC, 1997, p. 35):

- 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 (num. 1).
- Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti gestionar 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 (num. 2).
- 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 (num. 3).
- 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. (num. 12)

Algunes activitats del Programa TREVA van ser recomenades pel Programa de Convivència i Mediació Escolar a Catalunya (López González i Osúa, 2004) impulsat pel catedràtic Pere Led i Capaz (Ex-Sotsdirector Gral. de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya). Aquest programa (Led, 2005) es relaciona íntimament amb altres com el d'Educació Emocional, el d'Educació en valors i el d'Educació per la Pau.

4.6. De la teoria a la pràctica: contextualització del Programa TREVA

4.6.1. La Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula

Fa temps que es constata la dificultat de molta gent a l'hora de seguir els mètodes sistemàtics de relaxació. Una de les principals causes sembla ser 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) es pot afirmar que portar la relaxació a l'aula no és una tasca fàcil.

El Programa TREVA vol respondre a la necessitat d'un model d'educació més centrat en la persona (Barceló, 2000; 2003; Barceló i Picó, 2000). Es tracta doncs, de quelcom més que de resoldre un problema de concentració dels alumnes.

Com a model emergent, s'han de tenir presents les escoles d'Educació Integral o Holística (Miller, 2005; Miyouki, 2008; Yus 2001) de les quals són pioners les Escoles Waldorf (Steiner, 2000), amb una visió *integradora* (no sumativa), que vetlli per la *democràcia* i per la *justícia social*. En elles, la vida emocional i creativa dels educands són el nucli vital de les intervencions i l'espiritualitat és entesa com a riquesa humana i no com a símbol exclusivament religiós (Gallegos, 2007; Stack, 2007).

4.6.2. Límits i fronteres de la Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula

La Relaxació a l'Aula (i altres intervencions) han de respectar el marc legal i ètic de l'ensenyament en el nostre país. Per això s'han definit cinc límits d'actuació per deixar clar del que no es tracta el programa TREVA.

- a. *Hipnosi*: Tot i que es farà tancar els ulls als alumnes i haver-hi certa inducció a la suggestió en alguns exercicis (per exemple, la visualització) i malgrat semblar-s'hi, cal dir que ni els objectius ni la metodologia són els mateixos. 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 ho estimi oportú.

- b. *Estiraments o relaxació muscular*: Si bé són formes preliminars d'una relaxació o treball més profund, la nostra forma de relaxar-nos va molt més enllà d'una senzilla relaxació muscular, pròpia de l'esport o dels estiraments. Es pretén que hi participi tota la unitat psicossomàticoemocional de l'alumne.
- c. *Espiritualitat*: Tot i considerar que l'espiritualitat és una assignatura pendent en la nostra escola, més enllà del currículum de l'assignatura de religió, de moment no podem incloure cap pràctica que s'hi assembli. Malgrat siguin reconeguts els efectes positius de la meditació (Wachholtz i Pargament, 2005), no creiem que en el model d'ensenyament vigent sigui legítim, de moment, fer loga, Zen, o qualsevol cap altra 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.
- d. *Teràpia*: Tot i que molts mètodes tinguin el seu origen en algun o altre tipus de teràpia, i a més sigui obvi que la relaxació porta implícita certa dimensió terapèutica, es vol deixar clar que no es tracta d'un treball terapèutic sinó per desenvolupar una sèrie d'habilitats.
- e. *Entrenament mental*: Hi ha pràctiques que cerquen exclusivament la concentració mental per la millora d'alguna habilitat d'aprenentatge com per exemple el *superlearning* aplicat a l'aprenentatge de llengües o les matemàtiques, entre altres disciplines (Álamo i Moronta, 2007; Barrera, 2003; López de Wills, 2001; Pérez, 1999; Ostrander i Schroeder, 1982; Ostrander, 2000) desenvolupat, en part, a partir de la suggestopedia de Lozanov (1978). També es troben en aquesta línia certes aplicacions de la PNL (Programació Neurolingüística) (Cudicio, 2006; Villarios, 2008).

4.6.3. Un model creatiu

El model en espiral que es presenta en el Programa TREVA deixa la porta oberta a la creativitat. Les 12 TREVA són recursos psicofísics a l'abast dels docents. Aquesta creativitat esdevindrà en funció d'aquests tres grans elements: *qui dirigeix la relaxació, a qui la dirigim i per a què la dirigim*.

- *Inductor guia*: nivell d'habilitats psicocorporals, coneixements, hàbits i actituds "R".

- *Destinataris*: Estructura psicofísica. Nivell acadèmic, edat i sexe.
- *Finalitat*: Àmbit (tutoria, classe, resolució de conflictes). Objectiu psicofísic (energetitzar, silenciar, centrar-se, etcètera).

4.6.4. L'aula com escenari

Un element capdal d'aquesta recerca i del Programa TREVA és concebre l'aula com a l'únic escenari per a la relaxació escolar. No ens interessa tant el cos com a laboratori, ni tan sols els efectes fisiològics. La unitat multidimensional de l'aula és el marc del Programa. En ella hi ha molts factors a tenir en compte (López González, 2005a; 2005b).

4.6.5. Integració de la multidimensionalitat de la relaxació

El Programa TREVA parteix de la base de que els dotze recursos psicofísics presentats participen d'una o altra manera de l'entramat multidimensional que és la persona. D'aquesta manera, l'alumne és concebut com un tot que pensa, sent i es mou, però sobretot és un individu que sent i 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; 2000).

4.7. Beneficis generals de les Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula

1. Reconeixement de les pròpies característiques antropomòrfiques com a seu de la pròpia vida i recuperació de la globalitat corporal per aprendre a viure en el cos i no en el cap.
2. Millora de l'atenció.
3. Òptima gestió emocional.
4. Millora dels nivells d'energetització i del flux vital.
5. Millora dels nivells fisiològics.
6. Disminució de la tensió física i assoliment un estat d'*eutonia*.
7. Disminució de l'estrès.

8. Descobriment de la diversitat de funcions, capacitats, habilitats i eines de què disposa la nostra corporalitat.
9. Desenvolupament de l'espai interior.
10. Conscienciació de la pròpia vida i desenvolupament dels diferents nivells de consciència (sensorial, corporal, energètica, etcètera) que ens permet viure en *l'aquí-ara*.
11. Fer ús del propi cos com a eina de discerniment en la resolució de conflictes.
12. Aprendre a viure amb serenor (López González, 2010b).

5. Síntesi del capítol

La relaxació, que vol dir l'acció o efecte de relaxar-se, està associada a descansar, afluixar o deixar-se anar en un sentit físic o psicològic. Tanmateix, es fa servir com a recurs per al creixement personal, fins i tot espiritual.

Tot i que van ser el Mètode Autògen de Schultz (1959) juntament amb la Relaxació Progressiva de Jacobson (1938) els primers models de relaxació occidental, val a dir que ja hi havia moltes pràctiques en aquesta línia arreu del món (Egipte, Índia, Grècia, Xina, etcètera) des de temps llunyans. D'aquestes, el ioga de la Índia ha estat, sens dubte, una de les més influents. D'altra banda, podem afirmar que la hipnosi, la pràctica esportiva, la psicomotricitat i la psicoteràpia han estat les principals influències de l'expansió de la pràctica de la relaxació de la qual se'n coneixen tres models científics: el *model de resposta fisiològica* de Benson (1975), el *model d'especificitat somàtico-cognitiva* de Davidson i Schwartz (1976b) i el *model cognitiu-conductual* d'Smith (2001). Sobre aquests pensem que tenen poc en compte la dimensió emocional de l'usuari, a diferència del Focusing de Gendlin (2008). D'aquí l'interès d'obrir un camí envers una Relaxació Vivencial en la línia d'autors que parlen de relaxació emocional (Pintanel, 2005; Riart, 2010).

L'estudi científic de la relaxació es fa des de la *fisiologia* (diversos paràmetres), la *psicofisiologia* (tonalitat muscular, ones cerebrals i elements neurofisiològics) i des de la *psicologia* (estrès, ansietat, burnout i suggestió).

Els objectius de la relaxació poden ser de quatre tipus: *terapèutics*, de *rendiment*, d'*aprenentatge* i de *creixement personal*. Pel que fa a la dimensió terapèutica, la relaxació es fa servir a nivell psicològic, mèdic i per a la rehabilitació musculoesquelètica. Tanmateix, la relaxació millora el rendiment acadèmic, l'aprenentatge de llengües, la pràctica esportiva i l'execució musical i la de dansa, àdhuc millora el rendiment laboral.

Per assolir un nivell òptim de relaxació cal realitzar un *entrenament*. Aquest ha de tenir en compte l'estructura psicofísica del practicant, la programació, el temps i el lloc de les sessions, la música, entre altres aspectes, un dels més importants és l'*avaluació*. Aquesta es pot dur a terme de diverses formes: fisiològica, conductual, psicològica, logística, cognitiva i d'estil de vida. De cada una d'elles n'hi ha instruments validats.

Pel que va a la classificació del mètodes o escoles de relaxació, hi ha diversos criteris a l'hora de realitzar-la, entre els que es troba el fet de ser mental, física o emocional, el nivell d'activació cognitiva corresponent, el camp de relaxació treballat (sentits, respiració, sensacions, etcètera), el grau de moviment, la profunditat i/o nivell de consciència i si és individual o col·lectiva.

A l'hora d'estudiar els mètodes de relaxació s'ha de tenir en compte l'*àmbit* del qual sorgeix (psicologia, educació i altres), el *corrent filosòfic*, antropològic i /o religió en el qual s'emmarca, la *psicologia* subjacent i el *concepte* de cos que se'n deriva de tot l'anterior. Per això, s'ha realitzat un estudi de revisió dels mètodes de relaxació que gaudeixen de cert rigor científic amb la finalitat de trobar els diferents recursos psicofísics que es fan servir habitualment. S'han tingut presents, a més dels aspectes esmentats, la dimensió personal a la qual hi afecta (mental, corporal o emocional), els antecedents, l'evolució i les possibles variants, el seu rigor científic i la possible aplicació a l'aula.

Com a conclusió d'aquesta aportació personal, resulta que els mètodes de relaxació fan servir, entre tots, nou habilitats en general, a les quals hem anomenat *recursos psicofísics bàsics* (autoobservació, respiració, visualització, consciència sensorial, veu-parla, *letting go*, postura, moviment, energia), dos *recursos resultants* (silenci mental i centrament) i un d'especial, el *focusing* o enfocament emocional. D'aquests

dotze recursos psicofísics, cada mètode de relaxació en fa servir més d'un, essent el *Focusing*, el menys utilitzat. S'ha de tenir en compte, tanmateix, que hi ha molt poques aplicacions o adaptacions a l'aula dels principals mètodes.

Aquest estudi es va realitzar amb la intenció de dissenyar un programa de relaxació a l'aula per a la qual cosa es va estudiar minuciosament la relaxació escolar. En aquest sentit cal distingir entre la *relaxació infantil* (que no necessàriament es fa en el marc escolar sinó en un àmbit d'educació especial o de reeducació) i la *relaxació escolar* que, com a disciplina emergent i de la què hi ha diversos programes i experiències tant a l'estat espanyol com a altres països, aplega aquelles activitats dutes a terme en quatre escenaris principals: la *psicomotricitat* i l'*educació física*, l'*art* i la *dansa*, el *ioga* i la *meditació* i la *innovació psicopedagògica*.

Finalment, aquest capítol tracta la fonamentació teòrica específica del Programa TREVA d'elaboració pròpia com a proposta d'aplicació a l'aula. Després de dibuixar-hi les línies conceptuals d'un possible nou model de relaxació (la *relaxació vivencial*) i tenir-hi en compte una sèrie de beneficis fisiològics, psicològics i psicopedagògics, es desenvolupen les *bases psicològiques* (model vivencial, concepte cos-persona, emoció, Focusing, autoconscienciació psicofísica i significació de la relaxació), les *bases pedagògiques* (marc legal, Informe Délor sobre l'educació del segle XXI, l'adquisició de competències bàsiques, l'adaptació a les necessitats educatives específiques i orientacions d'aplicabilitat en els centres d'ensenyament) i les *bases psicopedagògiques* del programa (multidimensionalitat de la intel·ligència, educació emocional, educació en valors i convivència).

L'especificitat pràctica del programa es concreta en diversos aspectes: que es tracta d'un model vivencial, que està pensat per ser aplicat en l'escenari exclusiu de l'aula, que és una proposta creativa i oberta a qualsevol realitat i que es perfilen els seus límits i/o fronteres de manera clara.

CAPÍTOL IV: DISSENY DEL PROGRAMA *TREVA*

1. Objectius
2. Destinataris
3. Continguts del Programa TREVA
4. Activitats
5. Metodologia
6. Avaluació didàctica del programa
7. Síntesi del capítol

A més de la *fonamentació teòrica* realitzada en el capítol III, s'ha seguit els principals passos que indica Álvarez (2001, p. 19) a l'hora de dissenyar el programa: *formulació d'objectius, destinataris, concreció dels continguts, selecció d'activitats, metodologia, avaluació i definició dels recursos necessaris*.

Donat que un dels objectius d'aquesta tesi és confeccionar una **Guia del Programa TREVA que es troba en l'Annex 1**, alguns d'aquests elements es troben allà, per la qual cosa, durant el decurs d'aquest treball, s'hi remetrà al lector quan calgui.

1. Objectius

La relaxació a l'aula persegueix tres *objectius generals*:

1. Educar per la salut.
2. Millorar el rendiment escolar.
3. Desenvolupar la intel·ligència emocional

Cada un d'aquests objectius generals comporta un conjunt d'*objectius específics* que es resumeixen en els següents.

1. Disminuir l'estrès.
2. Desenvolupar mecanismes de vida saludable mitjançant l'atenció al propi cos.
3. Afavorir el rendiment escolar.
4. Millorar la pràctica docent amb mètodes innovadors.
5. Millorar el clima de centre i d'aula.
6. Disminuir estats d'ansietat i *burnout*.
7. Valorar l'atenció i el silenci com a requisits per a l'aprenentatge.
8. Humanitzar l'educació.
9. Millorar la convivència i educar per la pau.
10. Facilitar l'educació emocional.
11. Aprendre a autocontrolar-se.
12. Autovalorar la relació amb un mateix.

A més a més dels objectius propis de cada unitat, el Programa TREVA persegueix una sèrie d'objectius més concrets en acabar la intervenció que anomenem *objectius terminals*.

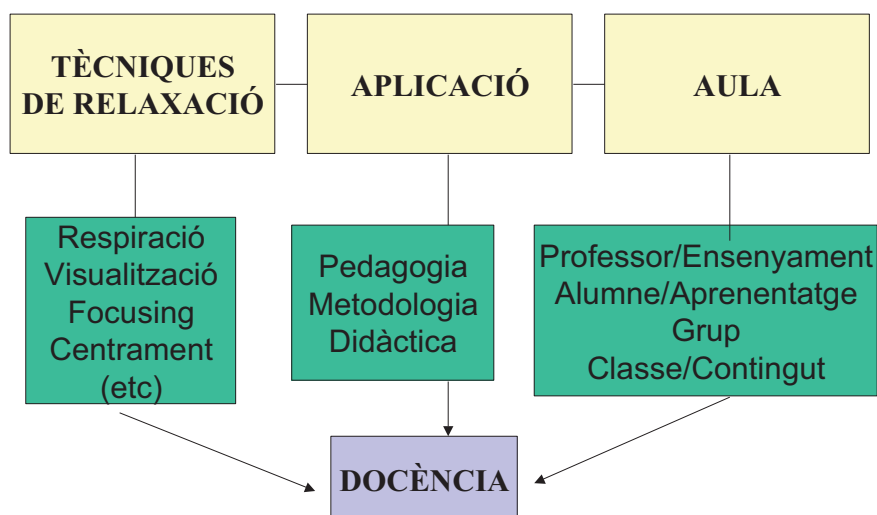
- Aprendre diverses tècniques de relaxació i saber usar-les.
- Desenvolupar l'atenció i la concentració.
- Fer servir els sentits en l'aprenentatge.
- Integrar la Relaxació en Programes d'Educació Emocional.
- Autogestió psicocorporal de les emocions.

2. Destinataris

El Programa TREVA ofereix una *triple perspectiva d'aplicació* segons els seus destinataris:

- a. Per als **professors amb si mateixos**. La integració de la relaxació en un mateix garanteix la seva difusió i transmissió.
- b. Els **professors ho apliquen als alumnes**. És la perspectiva principal.
- c. Amb el temps, **els alumnes** acabaran assolint les tècniques per aplicar-se-les **a si mateixos**.

El Programa TREVA és l'intent d'aplicar les diferents tècniques de relaxació en un escenari real, l'aula. En aquest sentit, l'àmbit docent determinarà les peculiaritats més essencials del programa, doncs es tracta d'usar la relaxació vivencial de manera discrecional per part dels docents en llurs respectives realitats: grup-classe, assignatura, espai, moment, temps, etcètera. És aquesta diversitat de possibilitats la que obligarà als professors i mestres a assolir, en primer lloc, les tècniques a nivell pràctic per passar després a fer-les servir com a recursos psicopedagògics en cada realitat particular (Figura 21). La recerca també es preocupa per donar solucions als problemes o obstacles més freqüents a l'hora en aplicar la relaxació a l'aula.



Tècniques de relaxació aplicades a l'aula

Figura 21. Tècniques de relaxació: aplicació a l'aula.

3. Continguts del Programa TREVA: els 12 recursos

psicofísics

El Programa TREVA consta de 12 unitats didàctiques (veure la Guia de l'Annex 1) de relaxació aplicades a l'aula. A cada unitat, que correspon a una tècnica o recurs psicofísic diferent, s'hi ofereix una *introducció conceptual* i una sèrie d'*apunts per al professor* així com una àmplia gamma d'*activitats per als alumnes*.

Els dotze recursos psicofísics formen la *seqüència pedagògica* del Programa TREVA que s'expressa en espiral en la Figura 22 per indicar la seva interrelació. Tanmateix, cada tècnica té una relació diferent amb la millora de l'atenció i l'aprenentatge (Figura 23). Cada una d'elles fa servir, més o menys, les dimensions *mental, corporal o emocional* de la consciència. Hi ha tècniques que desenvolupen la *representació mental* i altres la *vivència*. Aquesta última aplega sensacions i emocions en l'escenari corporal (Damasio, 2001b), per la qual cosa creiem que cal desintelectualitzar la relaxació (Soubiran, 1989) amb més presència de la sensopercepció.

**12 TÈCNiques DE RELAXACIÓ VIVENCIAL
APLICADES A L'AULA**



Figura 22. Les dotze TREVA en progressió espiral.

DOTZE EINES PER MILLORAR L'ATENCIÓ

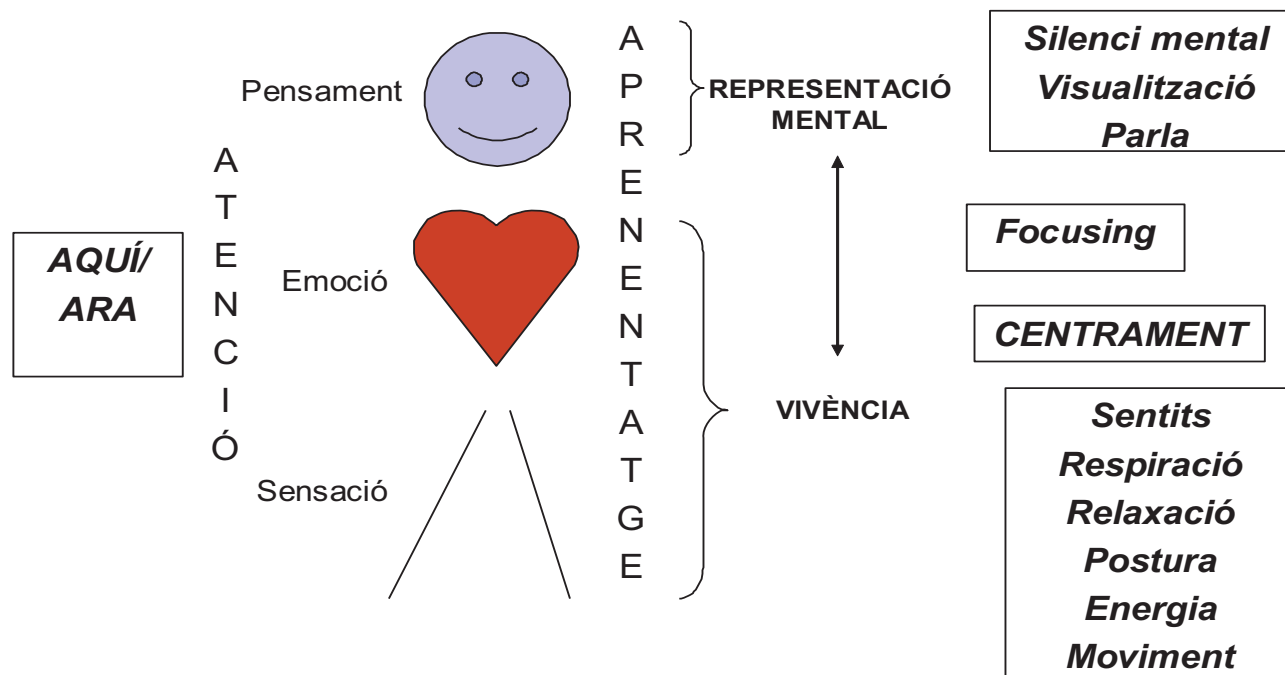


Figura 23. Millora de l'atenció amb les 12 Tècniques TREVA.

A tall de reflexió, es pot dir que les 12 TREVA poden ser considerades com a *funcions, qualitats, capacitats o habilitats* (Figura 24). N'hi ha recursos més complets o bàsics que altres. Per exemple, la respiració és alhora una funció biològica, una capacitat, una habilitat i esdevé qualitat psicocorporal per a la meditació. En canvi, l'autoobservació no és cap funció biològica en si mateixa, sinó una capacitat psicològica, que esdevé habilitat, però tampoc és cap qualitat.

	FUNCIÓ	QUALITAT	CAPACITAT	HABILITAT
1. AUTOOBSERVACIÓ			X	X
2. RESPIRACIÓ	X	X	X	X
3. VISUALITZACIÓ		X	X	X
4. LA PARLA	X	X	X	X
5. SILENCI MENTAL			X	X
6. RELAXACIÓ		X	X	X
7. CONSCIÈNCIA SENSORIAL	X	X	X	X
8. POSTURA	X	X	X	X
9. ENERGIA	X	X	X	X
10. MOVIMENT	X	X	X	X
11. ENFOCAMENT EMOCIONAL	X	X	X	X
12. CENTRAMENT		X	X	X

Figura 24. Funcions, qualitats, capacitats i habilitats de cada tècnica.

4. Activitats

4.1. Tipus d'activitats

Les *activitats amb alumnes* del Programa TREVA que es presenten en cada una de les 12 unitats de l'Annex 1 es classifiquen en tres nivells:

- a. *Exercicis d'introducció*: Són aquells que es realitzen per familiaritzar-se amb la tècnica i distingir-la d'altres.
- b. *Exercicis fonamentals (o claus)*: Activitats fonamentals pròpies de la tècnica que mereixen especial atenció per aprendre-la.
- c. *Exercicis d'aprofundiment*: Activitats més complexes que desenvolupa aspectes concrets de la tècnica o la relaciona amb d'altres.

4.2. Exemples d'activitats

En la Figura 25 es *defineixen els continguts*, es detallen les *idees clau* de cadascun d'ells i es proposen els principals elements de cada unitat que cal ser tinguts en compte a l'hora de dissenyar activitats dels tres nivells esmentats (*introducció, fonamentals i d'aprofundiment*).

En les Taules 78 i 83 del punt 4.1.3 *Programació i temporització* del Capítol VI: *Desenvolupament i Avaluació del programa*, es detalla, com exemple, una possible distribució dels continguts realitzats en la formació del professorat

A tall d'exemple, en el punt 4.7.3 de l'*Anàlisi Qualitativa de la intervenció* del mateix capítol, a partir de la Taula 94, es concreten els continguts i exercicis corresponents a cada unitat un cop consensuats pel GRA abans de ser aplicats a l'aula.

	Definició	Idees clau	Activitats
1. AUTO-OBSERVACIÓ	Capacitat de prestar atenció a un mateix a tres nivells: <i>mental, emocional i corporal</i> sense identificar-se amb allò observat (dissociació) i l'entorn (observació).	<i>Autoobservació:</i> 1) Respiració profunda. 2) Inventari; 3) Recorregut d'autopresència. Observació: 1) Sentir la gravetat. 2) Vincular-se amb objectes. 3) Expandir el cos a l'infinit.	Autoobservació. Observació de l'entorn. Percepció, propiocepció i interocepció. Inventaris tridimensionals (mental corporal i emocional).
2. RESPIRACIÓ	Funció orgànica i recurs psicofísic principal al qual cal prestar molta atenció. Reflecteix nostre estat interior en cada moment.	Òrgans i parts del cos que hi intervenen. Fases. Ritme respiratori. Relació amb el moviment. Relació respiració-tensió. Relació respiració-pensament i respiració-emoció.	Respiració profunda. Respiració conscient Fases. Zones respiratòries. Massatge respiratori. Combinació amb altres tècniques.
3. VISUALIZACIÓ	Habilitat voluntària de representar mentalment qualsevol objecte o escena amb diversitat d'objectius destacant al màxim tots els detalls des d'una perspectiva multisensorial.	1. Introducció relaxat. 2. Tenir l'objectiu clar. 3. Representació mental. 4. Augmentar la qualitat de representació amb tots els sentits. 5. Tancar l'exercici.	Orgànica. Creativa. Situacional. Cinestèsica. Objectes. Personal. Rendiment. Fantasia.
4. VEU I PARLA	Recurs psicofísic auto-suggestiu, expressiu, relaxat i terapèutic molt divers: <i>veu interna i externa</i> .	La llengua com a centre vivencial. Relació llengua-cervell i llengua-cos. Relació parla-personalitat-vivència. Relació entre veu i identitat. Relació entre veu i respiració.	(Interna/Externa). Acompanyament verbal de l'execució musical. Mantres. Veu-guia. Espontaneïtat. Afirmacions. Harmònics. Onomatopeies. Sons de ventre. Sons guturals. Veu i identitat. Cant. Verbalitzar emocions. Posar nom a sensacions.
5. SILENCI MENTAL	Habilitat de reduir el pensament obsessiu o dispers, silenciar la ment i "aparcar" les preocupacions.	1. Relació pensament-respiració. 2. Relació pensament-tensió. 3. Auto-observació del pensament. 4. Aplicar exercici sense forçar. 5. Aconseguir ones cerebrals més lentes i harmòniques.	Compte endarrera. Buidar la ment. Encaixonar el pensament. Fons blanc / negre. Silenci mental. "Obrir" el cervell. Sentir i relaxar la llengua.
6. RELAXACIÓ	Capacitat de relaxar dels músculs. Habilitat de deixar anar tota aprensíó, no oposar-se a la gravetat i reposar.	1. Deixar anar. 2. Deixar-se caure. 3. Reposar. Es pot fer amb tensió abans de deixar anar.	Tensió-distensió. Amb i sense objectes. Exercicis de deixar anar. Afavorir la gravetat. De repòs. Posturals. Inventaris.

Figura 25. Quadre base per a l'elaboració d'activitats de les 12 TREVA.

	Definició	Idees clau	Activitats
7. CONSCIÈNCIA SENSORIAL	Conjunt de percepcions a través dels sentits. Desenvolupament de "l'alta fidelitat" perceptual".	Els cinc sentits. La cinestèsia i les seves relacions intersensorials. Els sentits com finestres obertes al món. Vincle i desafecció sensorial.	Barreja sensorial. Formiguer de sensacions. El cos com una "nas", orella, llengua, ... gongs, campanes. Aguts-greus. Cinestèsies. Posar olors i tacte als sons. Tacte conscient.
8. LA POSTURA	Forma d'estar en el món, d'enfrontar una situació o realitzar qualsevol tasca humana.	1. Elements d'una postura sana: centre de gravetat, disposició palanques, músculs, tensió. 2. Ús corporal. 3. La postura com a expressió global de la persona (autenticitat i expressivitat).	Centre gravetat. Eutonia. Musculatura agonista-antagonista, gravitatòria-antigravitoris. Postura correcta. Ús corporal. Postures expressives. Cada moment, una postura. De postura a postura.
9. L'ENERGIA CORPORAL	Nivell extra-fisiològic de flux del "ki" del qual es pot tenir consciència i en el qual es fonamenta la medicina xinesa i algunes disciplines orientals.	La llengua. El flux energètic. Centres i canals d'energia. Bloqueigs. Dinamisme energètic.	Sentir la llengua. Percebre el flux energètic (ki). Punts energètics. El <i>hara</i> . Els xacres. Expressió lluminosa, calorífica i pacificadora de l'energia. Energia "versus" relaxació. Energetització.
10. MOVIMENT CONSCIENT	Lentitud del moviment Trasllat d'una postura a una altra amb autopercepció absoluta.	Cap "com penjant". Pit, espatlles i ventres relaxats. Cames amb lleugera flexió. Arrelament de peus al terra. Consciència de la respiració. Globalitat. Lentitud, fluïdesa i harmonia.	Moviment-respirat. "Penjar d'un fil". Fluir. Caminar. Flotabilitat. Lentitud Moviments quotidians. Interpretació musical. Expressivitat. Autenticitat del moviment. Gaudir del moviment. <i>Tai-txi</i> .
11. FOCUSING	Mètode vivencial d'autoconeixement que consta de sis senzills passos i es basa en l'escolta profunda i amable del propi cos per localitzar i focalitzar la sensació-sentida obrint-nos a espais de transformació i alliberament.	El <i>felt-sense</i> . Els sis passos: 1. Preparació. 2. Sentir. 3. Expressar. 4. Comprovar. 5. Aprofundir. 6. Tancar i autoagraïment.	S'aplica amb èxit a la comunicació, el dolor, la creativitat, la intel·ligència emocional, resolució de conflictes, relacions interpersonals. Dissenyar exercicis de cada fase.
12. CENTRAMENT	Recurs que consisteix en alinear les tres dimensions: corporal, emocional i mental.	Treball als tres nivells en aquest ordre: 1. Relaxació corporal. 2. Empaquetament mental. 3. Enfocament emocional.	Centrament pre-interpretatiu. Concentració. Deixar-se centrar. Meditació. Predomini d'un centre-canal.

Figura 25. Quadre base per a l'elaboració d'activitats de les 12 TREVA (continuació).

5. Metodologia

5.1. Consideracions generals

Abans d'entrar en aspectes metodològics i didàctics cal tenir en compte una sèrie de consideracions:

- Tots els alumnes poden treballar les tècniques amb independència del seu nivell de competència relaxatòria, la seva estructura psicofísica, la seva personalitat i les seves creences.
- Les 12 unitats estan dissenyades en progressió espiral perquè mantenen una estreta relació entre sí, doncs, inevitablement en fer servir una tècnica es té la necessitat de fer-ne servir o fer referència a altres.
- S'hi poden treballar per separat o agrupades. Al principi convé treballar-les una per una. Quan se n'ha fet certa pràctica i es dominen, es poden barrejar.
- Cada tècnica podrà ser treballada amb diversitat d'objectius.
- S'estableixen dos grups de tècniques: les **nou bàsiques i les especials**.
- És molt important desenvolupar la competència integral de l'alumne per a la qual cosa no només és interessant practicar sinó revisar els conceptes, creences i actituds que cada alumne té.
- S'ha de tenir en compte que es fa servir de manera prioritària l'habilitat d'enfocament, val a dir de l'*atenció*.

5.2. Orientacions didàctiques i metodològiques

En l'apartat 1.2 del l'Annex 1 es troba una acurada diversitat d'orientacions per al professor tant pel que fa a la didàctica com a la metodologia a emprar a l'hora d'aplicar el programa a l'aula. Aquests aspectes són els següents:

- a. Lloc i moment adients per a la relaxació.
- b. Recursos i materials.

- c. L'ús de la música.
- d. Deu consells per al professor.
- e. Deu consells per a l'alumnat.
- f. Postura bàsica.

Tanmateix, es dona resposta a les preguntes més freqüents que es fan els docents en aquestes circumstàncies:

- *Qui pot i qui no pot fer relaxació?*
- *Què hi podem fer amb aquells que no vulguin o "molestin"?*
- *Què fer en cas de por o mareig?*
- *És important fer-hi una reflexió amb els alumnes?*
- *Com fer servir les consignes?*

D'altra banda, es donen alguns consells a tenir en compte a l'hora d'estructurar la sessió de relaxació:

- *Quant ha durar una sessió?*
- *En què consisteix una unitat didàctica de relaxació?*
- *Com treballar les 12 tècniques?*
- *Com estructurar una sessió?*

També se'ls orienta sobre la programació d'activitats i l'estructura dels exercicis.

6. Avaluació didàctica del programa

En aquest apartat s'exposen els diferents factors i instruments a tenir en compte per avaluar el Programa TREVA en cas que s'apliqui en algun altre centre. Aquesta avaluació no s'ha de confondre amb la que es realitza en aquesta tesi respecte la recerca, que és, òbviament, més extensa i complexa, i que vindria a ser un paradigma, de vegades difícil de fer en la realitat de molts centres.

6.1. Model d'avaluació

Malgrat hi hagi quantitat de models d'avaluació de programes, els més usats solen seguir sent el model Global d'Atkinson et al (1979), el model d'Alkin (1969), el model CIPP d'Stufflebeam (2003) i el de Pérez Juste (1992). El fet que s'hagi tingut en compte l'estructura del model CIPP d'Stufflebeam en aquesta investigació, a la qual s'hi integren elements d'altres models, no vol dir que el programa s'hagi d'avaluar necessàriament amb aquest model i de la manera amb què aquí es fa. Més encara si tenim en compte la realitat del dia a dia de cada centre i l'escassetat de recursos que sol haver-hi a l'hora d'aplicar i avaluar un programa.

És per això que aquí cal fer atenció a dos aspectes:

- a. Les fases del procés avaluatiu que caldrà tenir-hi en compte en cas d'aplicació del programa.
- b. Instruments a l'abast de l'orientador o dels docents que se'n facin càrrec.

6.1.1. Fases del procés d'avaluació

Qualsevol model d'avaluació del Programa TREVA hauria de ser fruit d'un procés que tingui en compte, almenys, les quatre fases proposades per Álvarez González (2001, p. 84):

1. *L'elaboració del pla d'avaluació* és necessària per assentar les bases del procés. Hi caldrà tenir presents l'objectiu, els criteris d'avaluació i el que es pretén avaluar, així com els destinataris, els encarregats i la temporització de la mateixa.
2. *Instrumentació i recollida de la informació*. Cal escollir instruments diversos que mesurin la globalitat de la competència relaxatòria: habilitats, creences, actituds i coneixements. Aquests hauran de gaudir d'una validesa i fiabilitat suficients i mirar que apleguin dades qualitatives i quantitatives, però que alhora siguin senzills per tal d'ajustar-se a la realitat. En el programa s'hi proposem diversitat d'instruments (veure el punt 6.1.2 d'aquest capítol).

3. *L'anàlisi i valoració de la informació* serà necessària perquè la informació s'ha d'organitzar i analitzar per després poder-la interpretar i elaborar les corresponents conclusions.
4. *La presentació dels resultats* és bàsica per objectivar la intervenció i s'ajustarà en extensió i complexitat als destinataris de l'avaluació. En aquest cas es creu que hauran de ser els alumnes, els professors i la resta de la comunitat, per la qual cosa la presentació dels resultats pot tenir diversos formats pel que fa a la descripció del procés, la presentació de les dades i els tipus de conclusions.

6.1.2. Instruments d'avaluació

Hi ha pocs instruments validats per mesurar la relaxació escolar, per la qual cosa ha estat objecte d'aquesta tesi el disseny i validació d'alguns. En aquest sentit es presenten diversos instruments qualitius i quantitius adients per avaluar el Programa TREVA segons sigui el moment i l'objecte d'avaluació i que possibilitin la triangulació.

A continuació se n'exposen uns que fan referència a l'avaluació d'activitats, altres pel que fa a la sessió, a la globalitat de la intervenció, a l'assoliment d'una millora de la competència relaxatòria, ja sigui els estats de relaxació o les habilitats desenvolupades. Tanmateix, es recomanen alguns instruments per a l'avaluació global del programa.

Avaluació de les activitats

La *reflexió* individual i en grup i l'*expressió* de l'experiència són fonamentals. Tanmateix, és profitós desenvolupar algunes activitats expressives que permetin a l'alumne connectar amb les seves àrees més íntimes i sàpiga portar-les a la seva consciència.

Avaluació de la sessions o unitats del programa

En l'Annex 2.6 es troba un model de *Fitxa d'avaluació de la sessió* que serveix per a mesurar l'aprenentatge tant dels professors com dels alumnes.

Al final de cada unitat didàctica (Annex 1) es proposa també un apartat anomenat “*Què cal recordar*” que serveix per avaluar cognitivament l’aprenentatge de cada tècnica.

Avaluació de la competència relaxatòria

Per avaluar els nivells de relaxació escolar es pot fer servir l’Escala de Relaxació Escolar (Annex 2.5) i el Test d’Aptitud Relaxatòria (Annex 2.12). Tanmateix, aconsellem el Qüestionari d’Hàbits relacionats amb la relaxació (Annex 2.4) per avaluar els hàbits relacionats amb la relaxació.

Per a mesurar la postura de relaxació, és a dir, realitzar una avaluació conductual de la mateixa, recomanem la Fitxa d’Avaluació de Victor De Fonseca (Annex 2.13)

Avaluació de la intervenció

Veure l’exemple de guió de Diari de Recerca-Acció (Annex 2.8) el qual es pot servir com instrument d’avaluació qualitativa en qualsevol aplicació. Tanmateix s’aconsella el qüestionari breu d’avaluació de la intervenció com a instrument quantitatiu per a l’avaluació del professorat (Annex 2.9).

Avaluació global

Proposem el Qüestionari Global del Programa per a professors (Annex 2.10) i el Qüestionari d’avaluació Global per alumnes (Annex 2.11).

7. Síntesi del capítol

El Programa TREVA està orientat a docents i alumnes i té com a objectius generals l’educació per a la salut, la millora del rendiment escolar i el desenvolupament de la intel·ligència emocional, els quals es despleguen en una dotzena d’objectius específics que alhora es concreten en una sèrie d’objectius terminals.

El contingut del programa el formen les Dotze Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula que es presenten en forma d'unitats didàctiques: *autoobservació, respiració, visualització, veu-parla, silenci mental, relaxació, consciència sensorial, postura, energia, moviment, focusing i centrament*. En cada una d'elles s'aborda una tècnica des d'un punt de vista teòric i s'hi proposen nombroses activitats de tres tipus: *d'introducció, fonamentals i d'aprofundiment*.

Pel que fa a la metodologia, el Programa TREVA proposa una intervenció des de la realitat de cada docent amb el seu grup-classe en què, en primer lloc, s'han d'aprendre les dotze tècniques i més tard ell mateix dissenyarà els exercicis adaptats a cada situació, tot partint de la pròpia creativitat. En aquest sentit, s'hi donen un conjunt d'orientacions metodològiques i didàctiques referents al lloc, moments i recursos que cal preparar-hi, entre els quals hi ha la música. Tanmateix, s'orienta als docents respecte a la duració i l'estructura de la sessió, a com ensenyar cada tècnica (per la qual cosa també s'hi proposen consells per als alumnes), a com fer servir les consignes específiques, a saber què fer en cas de rebuig, por o mareig per part d'algun alumne.

Finalment, l'avaluació del programa que s'ha fet amb el model CIPP d'Stufflebeam (2003) tenint en compte el d'Atkinson et al (1979), el d'Alkin (1969) i el de Pérez Juste (1992), també es podrà realitzar des d'altres perspectives, sempre i quan hi hagi un mínim de fases, com per exemple les que proposa Álvarez González (2001, p. 84): *l'elaboració del pla d'avaluació; instrumentació i recollida de la informació, l'anàlisi i valoració de la informació i la presentació dels resultats*.

Tanmateix, es posen a l'abast dels docents alguns instruments d'avaluació agrupats en cinc grups: *avaluació de les activitats* (reflexió i expressió oral i escrita), *avaluació de la sessions i unitats del programa* (fitxes i mesures fisiològiques), *avaluació de la competència relaxatòria* (Escala de Relaxació Escolar i Test d'Aptitud Relaxatòria, Qüestionari d'hàbits, Fitxa d'avaluació de De Fonseca, 1988), *avaluació de la intervenció* (diari de recerca-acció, Qüestionari breu d'avaluació de la intervenció) i *avaluació global* (Qüestionari global del programa per a professors, Qüestionari d'avaluació global d'alumnes).

CAPÍTOL V: ELEMENTS METODOLÒGICS

1. Naturalesa de la recerca
2. Estructura global de la recerca
3. Hipòtesi-acció
4. La mostra
5. Dimensió i variables
6. Instruments i recursos
7. Anàlisi de dades
8. Criteris de rigor científic
9. Temporització
10. Síntesi del capítol

1. Naturalesa de la recerca

En aquest apartat es fan un seguit de consideracions ètiques, epistemològiques i metodològiques que justifiquen l'elecció del mètode i el model concret de recerca-acció.

1.1. Consideracions ètiques

Un dels factors que va determinar la tria del mètode de recerca-acció va ser l'ètic. A l'hora de començar la recerca, abans de decidir-hi la metodologia, el mètode, la tècnica i els instruments, es van suscitar diversos dilemes en aquest sentit, d'altra banda necessaris (San Martín, 2007, Sañudo, 2006). Així, ens preguntarem sobre el *què, per a qui i per a què*, deixant per al final el *com* (Sales i Folkman, 2001).

Es volia tenir presents que l'actuació fos dins del marc de la legalitat i l'ètica professionals vigents, tot i entendre, juntament amb Van Maaenen i Faulkner (1982), que la posició de l'observador mai resulta del tot còmode moralment. Tot i així, es va intentar complir el requisit *no intervencionista* al qual apel·la qualsevol ètica de la recerca (Buendía i Berrocal, 2001, Sikes, Nixon i Carr, 2003; Taylor i Bogdan, 1984; Tójar i serrano, 2000).

Es va fer una anàlisi dels dilemes ètics sorgits segons els *principis ètics bàsics* (DSEB, 1979):³¹ a) Principi de No Maleficència; b) Principi de Beneficència; c) Principi d'Autonomia; d) Principi de Justícia.

Els principals dilemes amb què ens hi vam trobar van ser els següents:

- Seria beneficiosa la relaxació a l'aula?

³¹Aquests 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, publicat pel Departament de Salut, Educació i Benestar dels EEUU, el 18 d'abril de 1979.

- Podia fer mal la relaxació?
- Qui se n'havia de beneficiar?
- Com fer la recerca sense alterar la marxa de les classes?
- Com ajustar el marc teòric de la relaxació al marc educatiu legal?
- Fins a quin punt s'havia d'informar als alumnes que es tractava d'una investigació?
- Quin nivell de privacitat tindrien els alumnes i professors-col·laboradors?
- Tenien suficient autonomia els alumnes per participar lliurement en aquesta investigació?
- Podia ser obligatòria la relaxació a l'aula?

Les conclusions a què s'hi va arribar van ser les següents:

1. Si bé no n'hi ha gaire investigació sobre la *relaxació aplicada a l'aula*, si que n'hi ha de realitzades amb nois i adolescents fora i dintre del marc escolar i deduïm que la relaxació no els provocarà cap mal físic o psicològic. De tota manera, per tal de reduir al màxim els possibles danys, no varen fer relaxació els alumnes que presentaren algun tret d'aquests tres grups: a) alumnes que presentin o hagin tingut alguna afecció o episodi psicòtic; b) aquells que s'estiguin medicant amb algun tipus de psicofàrmacs; c) alumnes que es neguin a fer-ho. Tanmateix, tindriem en compte la resposta dels educands amb diagnòstic de dèficit d'atenció per hiperactivitat (TDH), doncs la relaxació profunda els pot provocar tensió. Als alumnes que en principi no participessin, els hi proposarem activitats semblants adequades a cada cas, com ara romandre-hi en silenci, dibuixar o altres exercicis aplicats.
2. Tots els professors van ser convidats a participar-hi, tot garantint-los el respecte a la seva pràctica i al seu temps de classe, ajustant-se l'activitat als sis o deu minuts necessaris en començar les classes sense que això comportés cap variació en l'organització espacial de l'aula. En canvi, en sessions de tutoria si que se'ls ampliarien els coneixements sobre relaxació.
3. La recerca es va circumscriure en un marc teòric psicopedagògic.
4. Es va informar als professors, en tot moment, dels objectius i fases de la recerca i als alumnes se'ls mantenia informats en la mesura de les seves

capacitats i interessos. Pel que fa als pares, se'ls va informar degudament i se'ls va convidar a expressar-hi dubtes o inconvenients.

5. Es va mantenir l'anonimat d'aquells professors que ho desitjaren. Pel que feia als alumnes, com que s'havia de controlar la variable *rendiment acadèmic*, va ser necessari conèixer llurs identitats, però no constava en les fitxes. Se'ls distingirà pel nombre de cas.
6. Es va demanar als alumnes el seu grau d'implicació en un escrit.

1.2. Consideracions epistemològiques

Una tria acurada, responsable i adequada del paradigma epistemològic a l'hora d'investigar és prou defensada per molts autors (Aliaga, 2000; Fick, 2004; Kuhn, 1983; Pérez Serrano, 1994; Ricoeur 2008; Sáez, 1988; Sandín, 2003; Thirion, 1980; Tójar, 2006; Vattimo 1995).

En aquest sentit, a l'hora d'enfocar d'aquesta tesi, es va tenir en compte la influència de les peculiaritats de la recerca educativa (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992; Bisquerra, 2004; Buendía, Colás i Hernández, 1997; Cohen i Marion, 2002, Escudero Escorza, 2003; Pérez Serrano, 2004; Ricoy, 2006), entre les quals es troben la *complexitat* i la *pluridisciplinarietat* i la relació entre l'investigador i l'objecte investigat, a més de les dificultats en aconseguir un cert *rigor científic*.

L'estreta relació que hi hauria entre el procés i els resultats, és a dir la producció d'un coneixement fronèssic (Gadamer 1977; Habermas; 1980; 1987; 1999), es mereixia una reflexió prèvia. Des d'un principi erem partidaris de la conciliació dels paradigmes qualitatiu i quantitatiu (Denzin, 1979; LeCompte, 1995; Martínez Miguelez, 2008; Montañés, 2007; Smith i Heshusius, 1986; Solomón, 1991, Stake, 1978), tot i que partíem de la base de que l'enfocament no vindria determinat pel nombre d'instruments que d'una o altra òptica fariem servir (Cook i Reichardt, 1986).

Es pensava que una experiència pràctica entre professors i alumnes contribuiria tant a la indagació teòrica com a la comprovació pràctica per fonamentar els resultats (Carr i Kemmis, 1986). Però, donat que la recerca, casi bé mai no pot ser del tot neutral (Hall, 1975), hi havia una certa tensió teoria-pràctica (Day, 2002) que ens

havia de portar envers una posició crítica, distingint entre recollida i interpretació de dades (Bisquerra, 2004; León i Montero, 2002; McMillan i Schumacher, 2005). Es va tenir en compte que la teoria es desenvolupa i es posa a prova continuadament mitjançant la reflexió i la pràctica (Callejo, 2000; Carr i Kemmis, 1988).

El paradigma *sociocrític* permetria redefinir el problema inicial a cada moment (Latorre, 2007; Pérez Serrano, 2004) i no perdre de vista la *funcionalitat* i *naturalesa* de la recerca (Hopkins, 1989; Imbermón, 2002) en la qual es *farien coses* mes aviat que no pas *passarien coses* (Langfort, 1993).

Tots els participants en la recerca protagonitzarien un sentiment i acció d'alliberament des d'una reflexió feta amb *llibertat de discurs* (Bonnin, 2006) cap a una *organització de l'acció* (Sautu, 2003).

Sorgia, d'altra banda, la necessitat d'una epistemologia constructivista segons la visió de diversos autors (Bruner, 1984; Camejo, 2006; Capurro, 2003; Castorina, 2000; Galindo, 2008; García, 2000; Habermas, 1982; Maturana i Varela, 1984; Piaget, 1933; 1959; 1978; Vigotsky, 1982; Von Glasersfeld, 1996). Així, lluny d'un plantejament teòric o pràctic, aquesta recerca podia ser anomenada *investigació activa*, gràcies al sentiment d'emancipació que pretenia produir en els subjectes, sobretot en els professors, que serien capaços d'organitzar la seva pròpia acció.

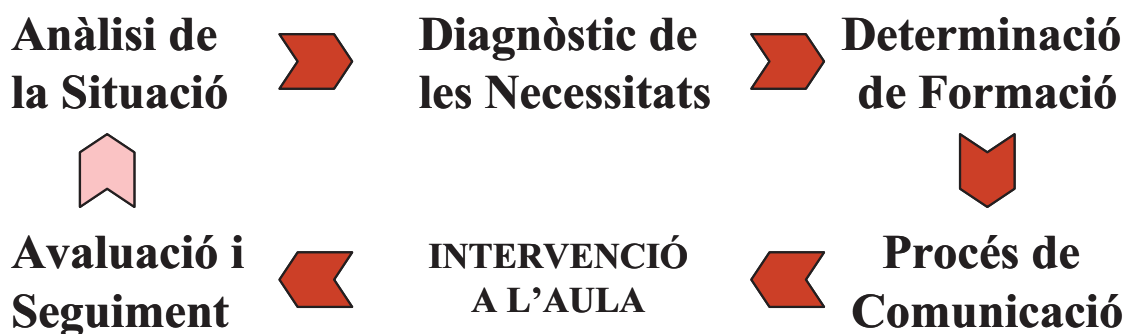


Figura 26. Dinàmica cíclica interna de la recerca.

En la Figura 26 es pot apreciar la dinàmica interna de la recerca que consisteix en l'anàlisi de la situació que donarà peu a realitzar un diagnòstic de necessitats. Les

necessitats van determinar el tipus de formació i van obrir un procés de comunicació previ de la intervenció a l'aula. Finalment, aquest desenvolupament va ser avaluat.

La dinàmica cíclica determinaria la recerca-acció en tots els seus cicles, de la qual, la intervenció a l'aula n'és una fase fonamental.

1.2.1. Justificació de l'elecció del mètode: la recerca-acció

En aquest apartat s'intenta abordar la qüestió del mètode. En primer lloc, es desenvolupa de manera positiva una llista de motius que justifiquen la tria de *recerca-acció* com a mètode d'aquest projecte. S'ha fet servir els criteris seguits per Arnal, Del Rincón i De la Torre, (1992, p. 249), entre altres, per decidir el mètode que més complia les expectatives tot fent-nos les preguntes: 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? (veure Taula 9). En segon terme, s'analitza el Programa TREVA a la llum dels principals mètodes interpretatius, tot veient aquells trets característics que resulten afins i aquells que semblin incompatibles.

La *recerca-acció* ha estat motiu de debat i recerca des de la primeres dècades del segle XX (Cochran-Smith i Lytle, 1922; Lewin, 1946) i tanmateix, hi troben força autors que li han dedicat el seu esforç i estudi durant la segona meitat del segle XX (Carr i Kemnis, 1986; Castillejo, 1987; Corey, 1953; Dadds, 1995; Delorme, 1982; De Miguel, 1989; Ebbutt, 1985; Elliot, 1990; Escudero 1987; Guba, 1981; Goyette i Léssard-Hebert, 1988; Kelly, 1985; 1988; Kemnis, 1985; 1964; McNiff, 1988; Somekh, 1989; Stenhouse, 1991; Tabal Noel, 1957).

Val a dir, però, que aquest tipus de metodologia és avui dia força diversa i obeeix a diferents línies i propostes, sobretot a partir d'inicis del segle XXI (Bisquerra, 2004; Burns, 2007; Day, 2002; Latorre, 2007; Pérez Serrano, 2004; Sautu, 2003; Woods, 1988; Zeicner, 2003; Zeicner i Diniz-Pereira, 2006).

1.2.2. La recerca a l'aula com a qualitat de l'ensenyament

L'ensenyament actual té necessitat de reflexió-acció (Manrique, 1997) i de que els docents s'impliquin en el mètode científic en la seva tasca diària (Thorndike, 1978) tot constituint-se en principals autors de la recerca educativa, sempre i quan aquests ho creguin necessari per a la seva formació (Delorme, 1982; Goyette i Léssard, 1988; Stenhouse, 1991, Weiner, 1989). Per això, aquesta recerca dins l'aula contempla la *qualitat* com l'objectiu principal amb l'estudi sistemàtic i la reflexió corresponents (Rudduck i Hopkins, 1985).

D'una banda, es partia de la base de que educar significa tenir una pròpia filosofia (Reid, 1978) i d'una altra, es creia que la recerca havia d'obeir a la seva essència educativa alhora respondre a la diversitat de fites, mètodes i fenòmens possible (Ricoy, 2006).

No es volia emprar una metodologia exclusivament quantitativa (Arnal et al., 1992; Bisquerra, 2004; Buendía et al., 1997; Cohen i Marion, 2002; Pérez Serrano, 2004) per tendir cap a la *subjectivització* i no l'objectivització. Al cap la fi, en la recerca educativa, l'alumne n'és el centre.

1.2.3. Per la combinació qualitativa-quantitativa

Sense pretendre una conciliació interparadigmàtica absoluta, es volia trobar un mètode de recerca que conciliés els paradigmes quantitatiu i qualitatiu. Aquest podia ser el cas de la *recerca-acció* perquè, com indiquen De Miguel (1989) i Guba (1983), en ella, la relació entre subjecte, investigador i objecte d'investigació es planteja com una interrelació mútua (Pérez Serano, 2004).

1.2.4. Per l'acció

El plantejament del problema sorgeix de la pràctica mateixa (Stenhouse, 1985) i no de la teoria. Es refereix als problemes reals d'aquells que elaboren els currículums a l'escola (Taba i Noel, 1957). Aquests problemes derivarien en la *hipòtesi-acció* i permetrien als docents dominar la pròpia recerca (Delorme, 1982), fet que garantitza l'acció (Holly, 1990) i la seva *millora* (Corey, 1953; Ebbutt, 1985). Així doncs, l'acció

era inherent al programa (Schön, 1987), així com la necessitat de que *teoria i pràctica* fossin estretament lligades (Castillejo, 1987; Diniz-Pereira i Zeichner, 2002; Escudero Muñoz, 1987; Pérez Serrano, 1990; Sautu, 2003; Woods, 1987) casi fins el punt de que la pràctica i la recerca eren casi bé la mateixa cosa (Lewin, 1946).

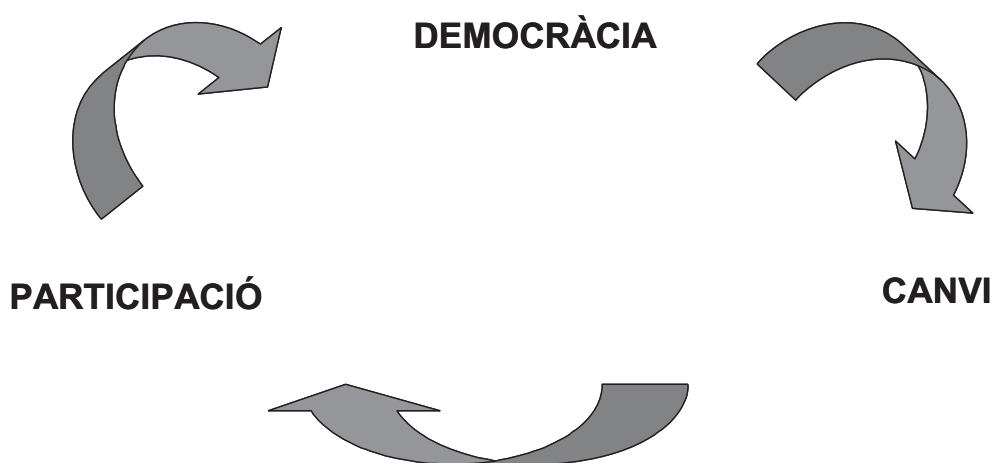


Figura 27. Participació, democràcia i canvi segons Dads (1995) i Lewin (1946).

D'altra banda, el model de recerca-acció encaixava amb les pretensions de l'investigador perquè es desitjava una màxima i democràtica participació que generés un canvi substancial en l'Institut Mediterrània de Castelldefels (Dads, 1995; Lewin, 1946) (Figura 27), la qual cosa ja s'havia intentat amb anterioritat (Elliot, 1990), en assajar camins per disminuir el nivell d'estrès i millorar mantenir l'atenció, dels alumnes (veure cicles anteriors 1 i 2 en Cap. II: 2.2 i 2.3).

1.2.5. Perquè implica formació del professorat

La *funció formativa* és característica de la recerca-acció (Atwell, 1987; Stenhouse, 1991). D'aquesta manera, les necessitats plantejades en els *cicles preliminars 1 i 2* ja van donar pas a la formació del professorat (Goyette i Léssard-Hebert, 1988; Zeichner i Diniz-Pereira, 2006) durant el Programa de Salut. Més tard, es va creure que la millor manera de transmetre la relaxació als alumnes era formant els docents, la qual cosa s'aconseguiria en un assessorament de 40 hores avalat pel Pla de Zona del Baix Llobregat Anoia del CRP de Gavà del curs 2002-2003. Aquest fet

constituïria el *Cicle 1* dels espirals de la recerca, dintre de la fase de Realització del Programa.

1.2.6. Per les exigències de la dinàmica de recerca.

Els docents s'havien de constituir en investigadors amb la *curiositat, indagació i autocrítica* pròpies de qualsevol científic (Hodgkinson, 1957) per raons inherents a la recerca, doncs es desconeixien molts aspectes com ara el temps adient de dedicació a la relaxació a l'aula, l'estructura dels exercicis, l'ordre, la seqüència, les contraindicacions o els efectes, entre altres elements.

El fet de que professors de diverses àrees estiguessin realitzant el programa amb alumnes de diferents grups/classe amb la periodicitat del calendari escolar del centre, permetria una *amplitud i flexibilitat* adients a les necessitats de la recerca pròpies de la recerca-acció (Pérez Serrano, 1994).

La *clarificació dels valors i actituds* dels professors enfront la pràctica seria un requisit a tenir en compte (Latorre, 2007; Smith, 1999), més encara quan hi ha molt poc estudiat en aquest àmbit en l'entorn natural de l'aula, la qual cosa requereix una *perspectiva ecològica* amb un cert estil *etnogràfic* o *naturalista*, si bé amb matisos.

D'altra banda, resultava necessari trobar un mètode de recerca que conciliés el *rigor metodològic* amb la demanda i el compromís socials de cara a una continua construcció del coneixement de forma fluida (Elliot, 1990; Kemnis i McTaggart, 1988; Stenhouse, 1985). No s'hi volia, en absolut, realitzar un disseny experimental o quasi experimental tot sacrificant els aspectes més rellevants de l'acció en el dia a dia a l'aula. La recerca-acció permetria el rigor mitjançant la seva dinàmica reflexiva d'anades i tornades en espiral, sense donar mai per conclosa la recerca.

1.2.7. 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-hi dins l'aula de secundària (Carr i Kemnis, 1986) la qual cosa comporta la seva predisposició a la continua *autoreflexió* (Schön, 1987) amb la resta de membres (Beasley 1981), fet que es trobaria en el Grup de

Recerca-Acció. El *canvi democràtic* es farà palès al final de cada cicle de recerca-acció (Zeicner, 1991) i serà conseqüència de la igualtat entre l'investigador i els docents (Burns, 2007). El fet de reunir-se un cop a la setmana durant gran part del procés (en el cicle 1 un cop setmanal i en els cicles 3 i 4 un cop al mes) seria garantia d'un alt *nivell comunicatiu*. Allò que els professors faran dins l'aula estarà pactat, la qual cosa suposa una certa interdependència negociada (Goyette i Léssard-Hebert, 1988) que els produirà un sentiment d'*emancipació* (Fals, 1985). Aquest fet promourà un canvi social a l'Institut Mediterrània de Castelldefels (Burns, 2007; Lewin, 1946; Zeinech i Diniz-Pereira, 2006).

Un altre tret característic d'aquesta recerca és la col·laboració entre els investigadors, doncs són professors del mateix centre i tenen una *identitat de grup* definida (Castillejo, 1987:19; Goyette i Léssard-Hebert, 1988:58; Elliot, 1990). D'aquí sorgirà la necessitat de compartir amb la resta de membres de la comunitat educativa els resultats de la recerca.

En la Taula 9 es troba un seguit de preguntes que justifiquen la tria metodològica.

Taula 9. *Preguntes i respostes que justifiquen la tria del mètode recerca-acció*

criteris	Recerca-acció	Programa TREVA
Què investigar	Pràctica educativa	Docència a l'aula de secundària
Qui	Pràctics/investigadors	Investigador i docents
Com	Etnografia qualitativa	Diari, qüestionaris, notes de camp, triangulació, etc.
Per a què	Millorar realitat educativa	Millorar clima aula i rendiment acadèmic
Naturalesa de l'objecte de recerca	Pràctica educativa	Dia a dia a l'aula
Epistemologia	Interpretativa/sociocrítica	Sociocrítics
Procés	Espiral de cicles	Cicles en espiral

1.2.8. Per què no altres mètodes?

Compatibilitats i incompatibilitats amb els models interpretatius

La recerca-acció es pot nodrir del mètode interpretatiu alhora que pot ser compatible amb altres orientacions. Fins i tot es parla de recerca-acció empírica (Imbermón, 2002). En la Taula 10 es poden veure els elements de concordança i discordança d'aquest mètode amb els principals mètodes interpretatius.

Taula 10. *Compatibilitats i incompatibilitats dels principals mètodes amb l'enfocament del Programa TREVA*

	Compatibilitats amb Programa TREVA	Incompatibilitat amb Programa TREVA
Interaccionisme simbòlic	Interacció observadors-subjectes.	No hi ha prou autodefinició. La significació no canviarà.
Recerca fenomenològica	Experiència subjectiva de la relaxació com a base de coneixement. Perspectiva subjectual.	No hi ha interpretació social. No implica acció. No implica replantejament i reflexió.
Recerca etnometodològica	Hi ha certa fractura de la rutina Invitació a replantejaments intel·lectuals profunds.	No hi ha prou efecte fractura en quan a normes i ordre. El programa requereix més acció.
Recerca etnogràfica	Hi ha accés a l'escenari real Els professors/observadors faran d'etnògrafes. D'alguna manera és constructivista.	El grup de recerca està per sobre del rol etnogràfic i la relació amb alumnes és diferent que en l'etnografia. Falta problema o idea inicial. Manca intervenció.
Estudi de casos	Es pot considerar com a cas cada grup/aula/professor. Hi ha fase exploratòria. El programa també és inductiu.	La reflexió és més important que la narració. L'estudi de cas no requereix acció. El programa és de centre, no de cas. La descripció no és bàsica.

Taula 10 (bis). *Compatibilitats i incompatibilitats dels principals mètodes amb l'enfocament del Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula)*

	Compatibilitats amb Programa TREVA	Incompatibilitat amb Programa TREVA
Inducció analítica	L'enfocament inductiu.	El programa no gira exclusivament i exacta a la hipòtesi. No pretenem generalitzar.
Anàlisi del contingut i del discurs	Els anomenats "estats-R" de relaxació poden ser avaluats des de l'anàlisi.	El text no és determinant. No n'hi ha unitats de text ni divisió. No hi ha procés d'anàlisi de matrius ideològiques
La Grounded Theory		Tot.
Grups de discussió	Es farà amb alumnes i professors.	Els criteris de formació dels grups no són fonamentals en el projecte.

És o no és recerca participativa o col.laborativa?

El programa de Relaxació Vivencial a l'Aula inclou matisos d'orientació *participativa* (Salazar; 1992; Selener, 1992; Vio, 1983; White, 1991) i *col·laborativa* (McTaggart, 1997; Oja i Smulyan, 1989; Somekh, 1989). Potser s'acostaria més a la recerca col·laborativa. Quines són les semblances i diferències entre aquest treball i els models participatiu i col·laboratiu?

D'una banda, es pot dir que és participativa en tant que, segons Pérez Serrano (1990, p. 134), es basa en la *importància de la vida quotidiana i protagonisme de la comunitat educativa*, la qual cosa lliga amb el naixement de la idea principal de la recerca. Aquesta idea respon a un tipus de *coneixement quotidià* tan ric pel seu

pragmatisme com obstaculitzador, de vegades, d'una comprensió més profunda de les lleis internes que regeixen els fenòmens a l'aula (Pérez Serrano, 1990, p137). S'entén, en canvi, que autors com De Miguel (1989, p. 3) parlin d'una comunitat educativa molt més àmplia que inclou institucions i organismes i es refereix a un sector o zona.

La dimensió d'acció en aquesta recerca supera, però, les previsions del model participatiu en línies generals (Salazar, 1992). En canvi, hi ha una certa dosi de *recerca social* que no es redueix a un *producte acadèmic*, ans el contrari (Hall, 1981, p. 15), propi del model participatiu.

Pel que fa al *model col·laboratiu*, si es volen tenir en compte les seves principals dimensions (inductiva, subjectiva, generativa i constructiva), segons Lecompte i Preissle (1984, p. 4), resulta evident que s'assemblen més a aquesta recerca que el participatiu, doncs també es parteix de l'observació d'un fenomen concret de manera subjectiva. 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 altra semblança amb la recerca col·laborativa és el caràcter formatiu (Pérez Serrano, 1990, p.157) amb la peculiaritat de que els docents fan simultanis el *canvi de la realitat* en què viuen a l'aula amb la *capacitació professional*.

Però la principal diferència entre aquesta recerca i el model col·laboratiu és que en la recerca col·laborativa no apareix normalment explicitada la hipòtesi acció (Pérez Serrano 1990, p.157).

Per què no només recerca avaluativa?

En un principi es van trobar dos estils que responien a les pròpies necessitats dins del model sociocrític: la *recerca-acció* i la *recerca avaluativa*. En aquest sentit, la recerca avaluativa té unes peculiaritats pròpies però no exclou l'adaptació d'altres enfocaments (De Miguel, 2000; Levine, 1981; Lukas i Santiago, 2004; Pérez Juste, 2006; Stufflebeam i Shinkifield, 1987), com és aquest cas, en què hi ha una sintonia prèvia entre ambdues (Comenares, 2008; Guzmán i Jiménez, 2004). De fet

s'enfocaria l'avaluació global des de la perspectiva del model CIPP d'Stufflebeam i Shinkifield (1987).

Tenint en compte els punts de convergència i discrepància entre el model avaluatiu i el de recerca-acció (Alves i Acevedo, 2002; Cárdenas, 2006; Pérez Juste, 2004; Rodríguez García, 2004), es pot afirmar que aquesta recerca comparteix amb el model avaluatiu el fet de l'escassetat de control sobre les variables (Alves i Acevedo, 2002) i que ambdues tenen l'objectiu de millorar la situació (Pérez Juste, 2004).

No s'assemblen el model avaluatiu i el de recerca-acció, tampoc en aquest cas, en què gaire bé no es faran judicis de valor. Tanmateix, durant la recerca, hi haurà l'oportunitat de reflexionar i replicar en acabar cada microcicle, cosa inèdita en el model avaluatiu.

1.3. Concreció del model de recerca-acció

Cal partir de la base que qualsevol model de recerca-acció no pot suposar una "camisa de força" per als investigadors (Suárez, 2002), la qual cosa critica Hopkins (1987) davant l'excessiu formalisme d'alguns treballs.

Segons la implicació dels investigadors, hi ha força autors que distingeixen tres tipus de recerca-acció: tècnica, pràctica i crítica o emancipativa (Carr i Kemnis, 1986; Buendía i Berrocal, 2001; Escudero Muñoz, 1987). El model de recerca-acció d'aquesta recerca respon a les característiques de tots tres. En concret ha estat inspirat tenint en compte alguns dels ja coneguts (Elliot, 1990; Goyette i Léssard-Hebert, 1988; Kelly, 1985; Kemnis, 1985; Lewin, 1946; McNiff, 1988; Martínez Miguélez, 2008). També es podria dir que aplega trets de la recerca-acció diagnòstica, de la recerca-acció participativa i de la recerca-acció avaluativa.

És important especificar, però, que la base de la dinàmica d'aquesta recerca-acció la constitueixen la seqüència del model de Lewin (1946) (planificació, acció, observació i reflexió) i el model espiral de Goyette i Léssard-Hebert, (1988,p. 192).

S'ha de remarcar, a més, que aquest model de recerca-acció té tres peculiaritats pròpies:

- a. Els cicles estan dividits en microcicles (petits cicles, alguns setmanals i altres mensuals).
- b. També s'hi inclouen dos cicles anteriors referents a anys anteriors.
- c. Es pren un cicle com a bàsic i després es desenvolupen altres cicles similars però no idèntics.

La seqüència resultant és de **sis passos** (Figura 28):

1. Observació de la realitat: exploració i l'anàlisi de l'experiència.
2. Idea general: enunciació del problema.
3. Planificació del programa.
4. Realització del programa.
5. Presentació i anàlisi dels resultats.
6. Seguiment i conclusions.

Com s'havia avançat, la complexitat del marc contextual demana obrir-hi espirals paral·leles al tronc comú, com ho fa McNiff (1988). Aquests passos determinen els sis cicles: dos preliminars i quatre fonamentals.

- Cicle Preliminar 1
- Cicle Preliminar 2
- Cicle 0 (cicle bàsic).
- Cicle 1: Formació del Professorat.
- Cicle 2: Intervenció bàsica a l'aula.
- Cicle 3: Intervenció polivalent.

Concreció de la Recerca-Acció

(inspirat en Lewin, 1946, Goyette i Léssard, 1988, McNiff, 1988)

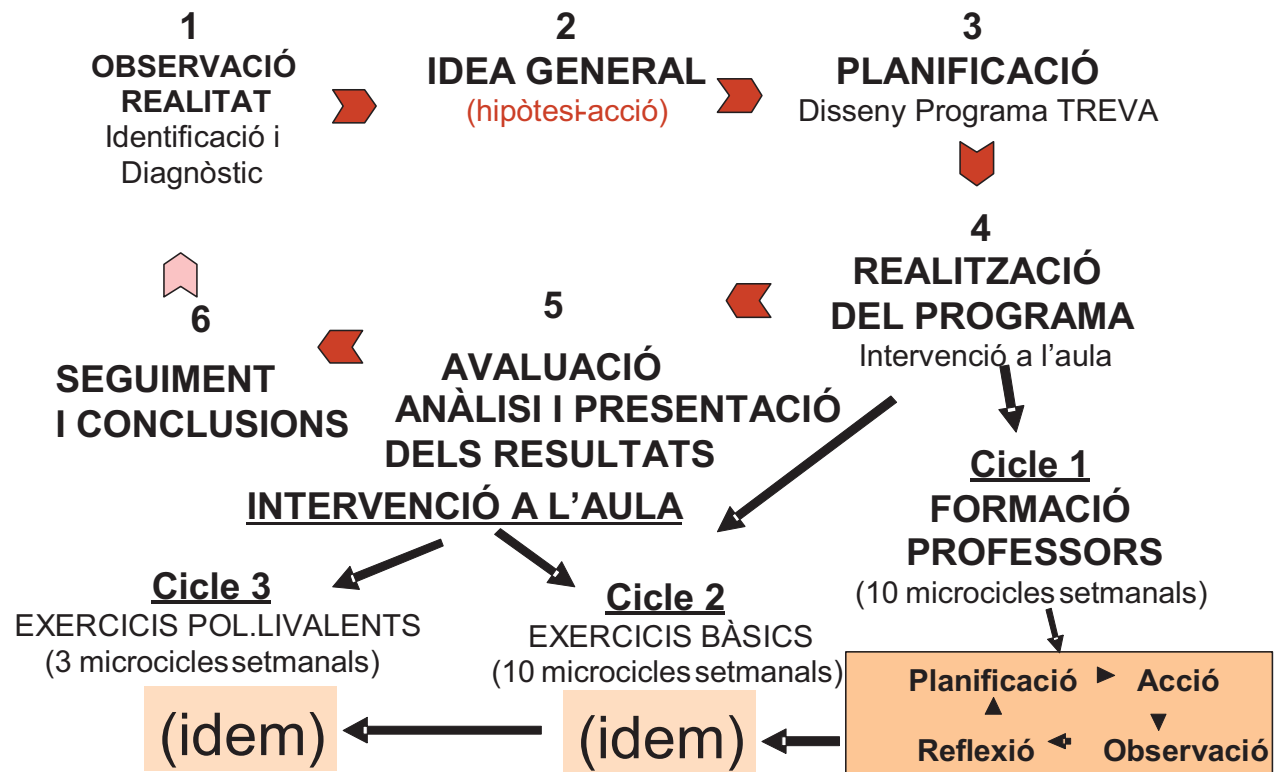


Figura 28. De la quarta fase (Realització del programa) se'n deriven tres cicles-acció: el de formació del professorat i els dos d'intervenció a l'aula. Cadascun d'aquests tres cicles es compon de la dinàmica de recerca-acció en quatre fases: planificació, acció, observació i reflexió.

2. Estructura global de la recerca

Hi ha una altra manera d'analitzar l'estructura de la recerca que fa referència a les dues línies del treball realitzat: una teòrica i una pràctica (Figura 29). Aquesta anàlisi no respon, però, ni al sentit cronològic ni a les fases de la recerca-acció.

1. Recerca teòrica

S'hi inclouen tots els aspectes d'estudi personal per part de l'investigador, a més de l'estudi de revisió del mètodes de relaxació. Tanmateix, en formen part els diferents processos que ha calgut realitzar per a dissenyar i validar els instruments i per al disseny del Programa TREVA.

2. Recerca pràctica o treball de camp.

Inclou la resta d'estudis, el treball de camp amb les fases de la recerca-acció.

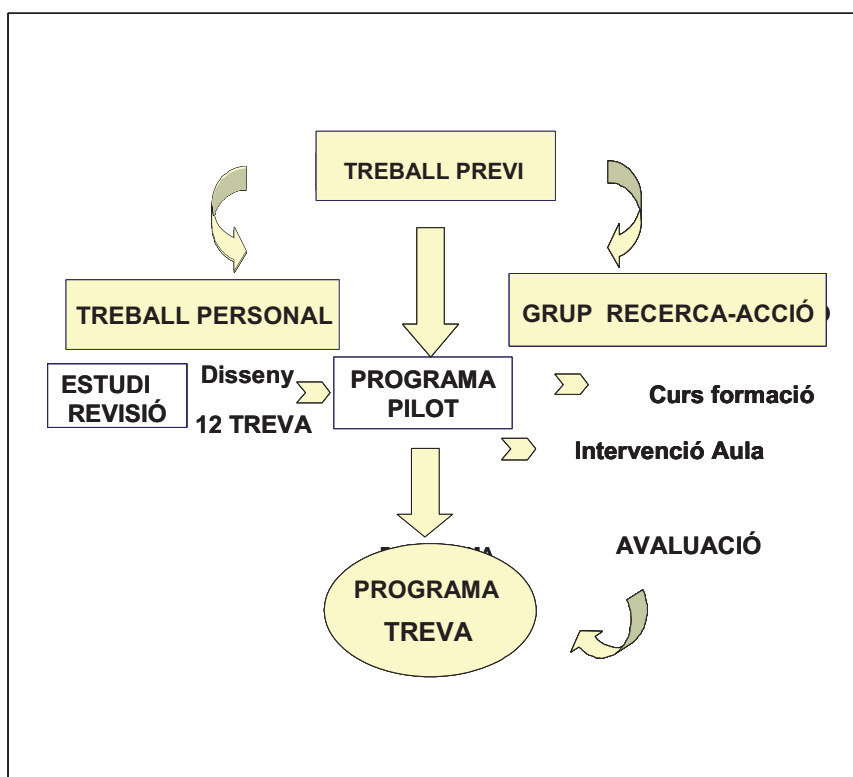


Figura 29. Estructura general de la recerca.

2.1. Recerca teòrica i recerca-pràctica

En la Taula 11, si que s'hi indiquen de manera cronològica les fases i subfases de la recerca que no han de ser confoses amb les fases de recerca-acció. La recerca teòrica, senyalada amb ombrejat, compren les fases 1, 2, 5 i 10 i la recerca pràctica, sense ombrejat, les fases 3, 4, 6, 7, 8, 9. Cada fase comprèn diverses subfases.

Taula 11. *Fases i subfases de la recerca teòrica i pràctica global*

Fase	Subfase
1) Creació d'un marc de referència	1. Definició, orígens i influències de la relaxació. 2. Bases psicològiques, fisiològiques i psicofisiològiques de la relaxació.
2) Estudi analític dels mètodes de relaxació	3. Revisió sistemàtica de mètodes i escoles de relaxació i conscienciació corporal. 4. Anàlisi i sistematització de les habilitats i capacitats psicofísiques de relaxació.
3) Fase de diagnòstic	5. Observació general del perfil del centre.
4.1) Observació realitat	6. Anàlisi disciplina i agitació general.
4.2) Hipòtesi-acció	7. Anàlisi d'hàbits personals, familiars i escolars relacionats amb la relaxació. 8. Avaluació competència relaxatòria. 9. Avaluació <i>competència emocional, estrès, clima d'aula, i rendiment acadèmic.</i>
5. Disseny Programa TREVA	11. Proposta Model Relaxació Vivencial. 12. El model TREVA de relaxació escolar.
6. Planificació programa	
7. Formació del professorat	13. Realització de la formació. 14. Avaluació de la formació. 15. Preparació de la intervenció a l'aula.

Taula 11 (continuació). *Fases i subfases de la recerca de la recerca teòrica i pràctica global*

Fase	Subfase
8. Intervenció a l'aula	16. Estudi d'implicació dels alumnes 17. Cicles d'intervenció a l'aula.
9. Avaluació del programa	18. Avaluació per part dels professors. 19. Avaluació per part dels alumnes. 20. Avaluació competència relaxatòria. 21. Estudi correlacional.
10. Concreció final programa i confecció guia didàctica	22. Concreció del Programa TREVA. 23. Confecció de la Guia TREVA de relaxació escolar.

2.2. Fases de la recerca-acció

Aquestes fases es corresponen amb les *Estratègies d'Intervenció* pròpies de l'avaluació de l'*input* en el model CIPP d'Stufflebeam (1968) de què es parla en el capítol VI: 3.3.

Les fases de la recerca-acció, com apareixia en la Figura 28, són sis:

1. Observació de la realitat i diagnòstic.
2. Formulació de la hipòtesi-acció
3. Disseny del programa
4. Realització del programa
5. Avaluació, anàlisi i presentació dels resultats
6. Seguiment i conclusions

2.2.1. Observació de la realitat i Diagnòstic

Es durà a terme l'Anàlisi del context i la identificació de necessitats i correspon als dos cicles anteriors 1 i 2 vistos en el Capítol II: 2.2 i 2.3.

En la Taula 12 es detallen els diversos estudis que es realitzaren durant aquesta fase.

Taula 12. *Estudis realitzats durant la fase d'Observació de la realitat i Diagnòstic*

Estudi	Factors	Recollida dades
1. Dades generals del centre	Generals	Anàlisi documents
2. Nivell convivència	Expulsions Parts disciplinaris	Anàlisi documents Notes de camp
3. Hàbits de relaxació	1. Hàbits personals (TV, ordinador, activ. física, hores son) 2. Hàbits familiars 3. Hàbits de centre	Qüestionari
4. Competència emocional	1. Consciència i control Autoestima 3. Habilitats socio-emocionals 4. Habilitats vida i benestar	2. Qüestionari Reduït d'Educació Emocional (GROP)
5. Clima d'aula	1. Relació 2. Desenvolupament	Qüestionari

2.2.2. Formulació de la hipòtesi-acció

Veure l'apartat 3 d'aquest mateix capítol.

2.2.3. Disseny del programa

La fonamentació teòrica del Programa TREVA es va anar desenvolupant durant els darrers darrers anys i constitueix el nucli de la recerca teòrica realitzada per l'investigador i desplegada en els capítols III i IV (Creació del marc teòric i Disseny del programa respectivament). Pel que fa a la seva aplicació i al desenvolupament, han estat inspirats en les propostes d'Álvarez González (2001); Barr et al. (1985); Gysbers i Hendeerson (1988) i Morrill (1989), recollides i adaptades per Alvarez Glez. (2001). El estudis corresponents a aquesta fase es concreten en la Taula 13.

Taula 13. *Estudis realitzats durant la fase de Disseny del programa.*

Estudi	Factors	Recollida dades
Estudi analític dels mètodes de relaxació	Classificació mètodes Anàlisi d'habilitats i capacitats psicofísiques de relaxació i concreció de les 12 TREVA.	Anàlisi documents

2.2.4. Realització del programa

Formació del professorat

Als vuit professors integrants se'ls demanà, a més de l'assistència a totes les sessions, la seva pertinença i participació en el Grup Recerca-Acció, el compromís de pràctica individual i el seguiment del Diari de recerca-acció. Es van pactar el calendari i el punt de partença de continguts i activitats:

- a. Aprenentatge de les 12 TREVA.
- b. Aplicació a l'aula.

Aquesta subfase de formació del professorat es desplega en els apartats 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 i 4.5 del Capítol VI i els estudis corresponents es poden veure a la Taula 14.

Taula 14. *Estudis realitzats durant la fase de Formació del Professorat*

Estudi	Factors	Recollida dades
Avaluació de l'Aprenentatge	1. Comprensió tècnica	Qüestionari
	2. Desvetllament.	Diari recerca-acció
	3. Facilitat.	Fitxes control
	4. Autoaplicabilitat	
Avaluació de la Pràctica individual específica	1. Temps total	Observació
	2. Consc. quotidiana	Diari recerca-acció
	3. Consciència a l'aula	
Avaluació Global de la Formació	1. Valoració de l'activitat.	Qüestionari
	2. Actuació del formador	
	3. Documentació.	
	4. Organització.	

Intervenció a l'aula

Com també es podrà llegir en els apartats 4.7 i 4.8 del Capítol VI, l'etapa d'intervenció a l'aula consistí en l'aplicació d'exercicis de relaxació als alumnes per part dels professors formats. Cada setmana es consensuava l'exercici a realitzar, se'n feia pràctica i s'avaluava la setmana anterior. En la Taula 15 es recullen els diversos estudis d'aquesta etapa amb els corresponents factors i tipus de recollida de dades.

Taula 15. Accions i/o estudis realitzats durant la fase d'Intervenció a l'Aula

Estudi	Factors	Recollida dades
Valoració del compromís dels alumnes		Qüestionari
Planificació setmanal de la intervenció	<ol style="list-style-type: none">1. Concreció exercici2. Aplicació3. Altres concrecions4. Pràctica	Diari recerca-acció Sessions productives
Avaluació pràctica setmanal	<ol style="list-style-type: none">1. Aplicació2. Resposta alumnes3. Efectes4. Satisfacció5. Observacions	Diari recerca-acció Sessions productives
Avaluació de la Intervenció	<ol style="list-style-type: none">1. Continuitat pràctica2. Pràctica aula3. Satisfacció	Fitxes control Diari recerca-acció Sessions productives

2.2.5. Avaluació, anàlisi, i presentació dels resultats

Per a l'avaluació del Programa TREVA ens basem principalment, en termes generals, en el model CIPP d'Stufflebeam (2003). En primer lloc, s'avalua *el context, l'input, el procés i el producte*. Cada fase del programa té la seva avaluació. En segon lloc, la necessitat de barrejar dades qualitatives i quantitatives respon a altres models com ara el model Global d'Atkinson et al. (1979). D'altra banda, és important distingir l'avaluació del programa del seu desenvolupament i dels resultats (Pérez Juste, 2006). Finalment, també tenim en compte la necessitat de millorar i certificar el programa, un cop s'hagi realitzat (Alkin, 1969).

Avaluació del context

A aquesta part de l'avaluació corresponen totes les accions realitzades per a dur a terme l'avaluació de les necessitats durant el *cicle antecedent 1* (Capítol II. 2.2). Una

segona part serà l'avaluació dels problemes i obstacles per tirant endavant el programa. Tanmateix, s'ubicaran aquí els estudis realitzats durant l'Avaluació del diagnòstic (Taula 12). També formarà part de l'avaluació del context la valoració del compromís dels alumnes (Cap. VI. 4.6) tot i estar ubicada en el *procés* per tal de respectar la cronologia dels fets.

Avaluació de l'input

Aquesta es farà en base a la següent estructura tal i com es veurà en l'apartat 3 del Capítol VI.

1. Recursos materials.
2. Recursos humans.
3. Estratègies d'intervenció.
4. Coherència interna

Avaluació del procés

El procés serà avaluat durant les dues fases principals de la realització del programa: 1. Formació del professorat. 2. Intervenció a l'aula. Aquest es realitzarà mitjançant els corresponents estudis i accions avaluatives (Capítol VI. 4).

Avaluació del producte

L'avaluació del producte es fa en relació als quatre criteris d'Stufflebeam (2003): *impacte, efectivitat, sostenibilitat i transportabilitat*.

L'impacte i l'efectivitat seran valorats per part de professors i alumnes mitjançant diversitat d'instruments de manera qualitativa i quantitativa. Les accions i estudis realitzats en aquesta etapa (Cap. VI. 5) es poden veure en la Taula 16 en què s'hi pot veure l'acció o estudi, els factors que integra i el criteri d'avaluació de producte i tipus de recollida de dades.

La sostenibilitat i la transportabilitat s'inclouran en la fase de seguiment per tal de respectar la cronologia de la recerca-acció.

Taula 16. Accions i/o estudis realitzats durant l'Avaluació del producte

Estudi	Factors	Criteri d'avaluació i tipus de Recollida dades
1. Avaluació quantitativa del Programa (professors)	1. Comprensió. 2. Autointegració. 3. Aplicabilitat a l'aula	<i>Impacte</i> (Qüestionari)
2. Avaluació qualitativa del programa (Professors)	1. Aplicació 2. Satisfacció 3. Observacions	<i>Impacte i efectivitat</i> (Diari recerca-acció i Sessió productiva)
3. Avaluació del programa (alumnes)	1. Intervenció 2. Aprenentatge 3. Efectes individuals 4. Efectes grupals 5. Avaluació tècniques	<i>Impacte i efectivitat</i> (Qüestionari)
4. Avaluació de la Competència relaxatòria dels alumnes	Canvis fisiològics Canvis psicofísics	<i>Efectivitat</i> (Observació, Mesures fisiològiques, Qüestionari)
5. Estudi correlacional global	Clima aula, competència emocional, competència relaxatòria, rendiment acadèmic	<i>Efectivitat</i> (anàlisi dades)

2.2.6. Seguiment i conclusions

El període de seguiment és bàsic per dos motius principals:

- a. Per la credibilitat i transferibilitat del programa a altres anys i d'altres grups-classe.
- b. Per acabar de concretar les indicacions metodològiques del programa.

Durant l'any següent al cicle principal es va fer una sèrie d'entrevistes amb els professors per tal de dur a terme el seguiment del programa. En acabar aquest període, des de l'any 2005 fins l'any 2010 se n'ha fet un seguiment referit a la *sostenibilitat* i a la *transportabilitat* del programa (Cap. VI. 6)

Pel que fa a les conclusions, se n'extrauran les específiques de cada estudi i al final, tot tenint en compte aquestes i les noves aportacions del professorat i de l'alumnat, s'arribarà a les conclusions segons els següents criteris (Capítol VII).

1. Generals.
2. Disseny del programa.
3. Diagnòstic.
4. Formació del professorat.
5. Intervenció.
6. Conclusions finals.

3. Hipòtesi-acció

La hipòtesi-acció s'estructura de la següent manera:

1. Els alumnes de l'Institut Mediterrània necessiten desenvolupar la seva competència relaxatòria.
2. La realització d'exercicis de relaxació a l'aula guiats pels mateixos professors, com a part integrant de les classes, és viable i pot afavorir la tasca docent.
3. Es pot dissenyar, aplicar i avaluar un programa de Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula (TREVA) en la seva primera fase de concreció que n'esdevingui model d'intervenció.
4. El Programa TREVA produeix efectes positius individuals i grupals a l'aula.

5. Hi ha relacions entre la competència relaxatòria, la competència emocional, el clima d'aula i el rendiment acadèmic.

4. La mostra

4.1. Mostra del professorat

Els detalls d'aquesta mostra queden recollits en la descripció del Grup de Recerca-Acció (GRA) (Cap I: 7.2) en què, entre altres coses, s'especifica el significat de les abreviatures de cada professor.

4.2. Mostra d'alumnat

En la recerca van participar tots els alumnes d'ESO i els de 1r de batxillerat de l'ES Mediterrània de Castelldefels.³² La mostra potencial fou $N = 490$, repartits segons mostra la Taula 17.

Taula 17. *Mostra d'alumnes per nivell acadèmic i total*

Nivell	<i>n</i> (Alumnes)
1r ESO	123
2n ESO	121
3r ESO	112
4t ESO	85
1r BAT	49
(2n BAT)	(38)
Total	490 (+38)

³² Els alumnes de 2n de batxillerat apareixen de manera puntual en un dels estudis ($n = 38$).

En la Taula 18 es relacionen els grups-classe amb els corresponents professors que hi intervindrien, amb la qual cosa es poden veure el total d'hores de possible intervenció setmanal en relaxació a l'aula.

Taula 18. Professors per grup i nombre d'hores de potencial intervenció amb relaxació

	1CS	2CT	3AN	4MU	5EX1	6PS	7EF	8EX2	Total
1 ESO A	3		3	2				3	11
1 ESO B			3	2				3	8
1 ESO C				2				3	5
2 ESO A			3						3
2 ESO B			3		3				6
2 ESO C					3				3
3 ESO A		3		2			2		7
3 ESO B		3		2			2		7
3 ESO C		3		2	2		2		9
3 ESO D				2		3	2	3	10
4 ESO A	3								3
4 ESO B	3								3
4 ESO C	3								3
4 ESO D							2		2
4 ESO E						6			6
1 BAT A		3					2		5
1 BAT B		3					2		5

Nota. El grup-classe que més hores potencials de relaxació tindria era 1r ESO A, (11 hores) i 3r d'ESO D (10 hores). El grup que menys relaxació podia fer era 4t d'ESO D (2 hores), juntament amb 4t ESO A, B i C (3 hores).

5. Dimensions i variables

Com indica Kerlinger (1975), és convenient detallar les grans dimensions de variables que apareixen en la recerca. A continuació es defineixen i en l'apartat 6

d'aquest capítol (*Instruments i recursos*) es concreten els diferents factors i subfactors de cada una d'elles. Les variables competència relaxatòria, competència emocional, clima d'aula i rendiment acadèmic formaran part d'un estudi correlacional i l'anàlisi de regressió lineal múltiple (Cap. VI: 5.3 i 5.4), tal i com apareix en la subhipòtesi 5.

1. Desenvolupament del programa.
2. Competència Relaxatòria.
3. Competència Emocional.
4. Clima d'aula.
5. Rendiment acadèmic.

5.1. Desenvolupament del Programa TREVA

Es tracta d'una variable de procés que es compon d'una complexa subdivisió en quatre dimensions. Cada una d'elles correspon a una fase i té diversos factors, subfactors i variables de producte a mesurar:

1. Diagnòstic.
2. Disseny.
3. Formació.
4. Intervenció i Avaluació.

5.2. Competència relaxatòria

S'entén per *Competència Relaxatòria* el conjunt d'habilitats, creences, hàbits, i coneixements de que disposa un individu per a relaxar-se. L'anomenem competència, i no nivell, grau o aptitud, per l'actualitat i adequació del terme, sobre el qual Bisquerra (2003) desenvolupa un seguit de concrecions segons diverses àrees i autors.

Com es podrà veure en el Capítol VI (2.5), consta de cinc dimensions.

1. Creences i Hàbits de Relaxació.

2. Habilitats de Relaxació.
3. Consciència corporal.
4. Relaxació Mental.
5. Relaxació física

Les quatre primeres estan inspirades en el mètode ABC: *atencional-behavioral cognitive* (atencional-conductual-cognitivo) desenvolupat per Smith (2001). La cinquena, en la línia de Csikszentmihalyi (1997), es refereix a la capacitat d'autoconsciència d'un individu a nivell corporal, emocional i mental, la qual cosa ens permet seleccionar els estímuls oportunament i *fluir*.

5.3. Competència emocional

La competència emocional mereix l'atenció de molts investigadors i ha estat definida de diverses maneres (Bisquerra i Pérez Escoda, 2007). Aquí s'adopta la definició de Bisquerra (2003, p. 14), el qual, a partir dels treballs de diferents autors (Cherniss, 2000; Goleman, 1996; INCANOP, 1997; Mayer, i Salovey, 1997; Noguera et al. 2002; Rychen y Salganik, 2001; Segura, Expósito i Arcas, 1999; Topping, Bremmer, i Holmes, 2000; Weissberg i Greenberg, 1998; Zins et al., 2000), defineix la *competència emocional* com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular, de manera adequada, els fenòmens emocionals.

Aquest constructe ha estat prou investigat (Coob i Mayer, 2000; Fernández i Teruel, 2005; Extremera i Fernández Berrocal, 2008; Renom, 2003; Shapiro, 1997; 1998; Vallés, 2001) i d'ell se n'han fet diversos instruments per a mesurar-lo (Álvarez González, 2001; Bar-On, 1997; Chico, 1999; Fernández Berrocal, Extremera i Ramos, 2004; Filella et al., 2008; Mayer, Salovey i Caruso, 2002; Newsome, Day i Catano, 2000).

5.4. Clima d'aula

El clima d'aula (*classroom climate*) és una variable força definida i estudiada (Alderman, 2004; Anderson-Butcher, Newsome i Nay, 2003; Baker et al. 2003; Brigman i Campbell, 2003; Ghaith, 2003; Hernandez i Seem, 2004; Koth, Bradshaw i Leaf, 2008; Mars, Martin i Cheng, 2008; Mnez. Muñoz, 1995; Schunk i Meece, 1992; Sink, 2005).

Del clima d'aula existeixen revisions i bases de dades importants (Fraser 1991b; Isaacs, 2003; Johnson i Johnson, 2003; Lapan, 2005; Valesky, 1990). Tanmateix, es troben escales i inventaris per a la seva avaluació que han estat prou revistats (Barclay, 1985; Brandt et al., 2003; Carey i Dimmit, 2004; Fraser, 1991a; Fraser, Anderson i Wahlberg, 1991; Trickett et al., 1993; Van Horn, 2003; Villa, 1992).

Segons Martínez Muñoz (1996, p. 421), el clima d'aula és:

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 socioafectiva i 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.

Per a aquesta recerca, hem adaptat les dimensions i factors proposats per Bisquerra i Martínez (1998).

5.5. Rendiment acadèmic

Fa temps que el rendiment acadèmic és objecte d'estudi (Álvaro et al., 1990; Garanto, Mateo i Rodríguez Espinar, 1985). Aquesta variable és una de les que més controversia social i interès suscita des de fa uns anys en el nostre estat, sobretot

les que fan referència a l'educació secundària (García Garrido, 2008; Rodríguez Espinar, Fita i Torrado, 2004). Per rendiment acadèmic entenem les qualificacions finals oficials obtingudes pels alumnes en un curs o etapa educativa determinada que en aquest cas es refereix a les obtingudes en el curs 2002-2003, any en què es va desenvolupar la intervenció.

6. Instruments i recursos

6.1. La recollida de dades

Degut a la manca d'instruments de mesura de la relaxació a l'aula i per tal de respectar el caràcter de recerca-acció es volia obtenir, des d'un principi, una variada i extensa recollida de dades que donés peu a una avaluació qualitativa i quantitativa i fes possible la triangulació. A la Taula 19 s'indiquen les diferents tècniques de recollida de dades fetes servir durant cada fase (o subfase) de la recerca-acció.

Taula 19. *Tècniques de recollida de dades en cada fase de la recerca-acció*

Tècnica recollida dades	Fases (subfases) recerca-acció				
	Diagnòstic	Disseny	Formació	Intervenció a l'aula	Avaluació i seguiment
Observació	X	X	X	X	X
Anàlisi documents	X	X			
Diari	X		X	X	X
Qüestionaris	X		X	X	
Notes camp	X		X		X
Mesures fisiològiques				X	X
Fitxes control		X	X	X	X
Sessions productives			X	X	X
Entrevistes	X				X

6.2. Creació i adaptació d'instruments de mesura

La manca d'instruments fiables i validats específics de relaxació a l'aula va fer que se n'haguessin de dissenyar diversos (Taula 20). La validesa i fiabilitat de cada instrument apareix de manera resumida en la Taula 23 i serà tractada de manera particular en cada cas en el Capítol VI (Desenvolupament i avaluació).

Taula 20. *Instruments amb i sense necessitat de validació*

Instrument	Recollida dades	Necessitat validació
Diari de Recerca-acció	Professorat	NO
Consulta dades disciplinàries	Alumnat	NO
Qüestionari reduït d'Ed. emocional (GROP)	Alumnat	NO
Enquesta d'avaluació global de la formació	Professorat	NO
Qüestionari breu sobre l'agitació al centre	Alumnat	SI
Qüestionari d'hàbits de relaxació	Alumnat	SI
Escala de Relaxació Escolar (ERE)	Alumnat	SI
Qüestionari reduït del clima d'aula	Alumnat	SI
Valoració del compromís	Alumnat	SI
Escala d'avaluació del programa	Alumnat	SI
Test d'Aptitud relaxatòria	Alumnat	SI
Avaluació de la pràctica Individual	Professorat	SI
Qüestionari d'avaluació de l'aprenentatge	Professorat	SI
Qüestionari d'intervenció a l'aula	Professorat	SI
Qüestionari breu d'avaluació del programa	Professorat	SI

En total es faran servir 15 instruments de mesura de caire qualitatiu i quantitatiu dels quals deu estan adreçats a l'alumnat i sis al professorat. La justificació de que siguin nombrosos és doble:

- S'havien de recollir diferents tipus de dades del professorat i de l'alumnat de diferents tipus i la validació passava per triangular.

- b. El caràcter de recerca-acció implica l'administració successiva d'instruments segons les necessitats de recollida de dades a cada fase. Alguns d'aquests instruments són breus, segons les necessitats del moment.

Donada la multiplicitat d'instruments, la descripció dels mateixos apareixerà juntament amb els respectius resultats i discussions per facilitar la lectura i donar més cohesió al text.

El diari de recerca-acció (DRA)

És l'eina qualitativa fonamental de la recollida de dades i una de les que dona més sentit a la metodologia recerca-acció. Abans de començar la intervenció es va consensuar el tipus de DRA que es faria servir. Un cop vistes les indicacions de Fraile (1995) sobre el format, freqüència, moment, lloc i nivell d'intimitat així com el fet de compartir-ho amb la resta del GRA, es va decidir omplir el DRA mitjançant un guió que recollís diverses categories:

Durant la formació

- a. Diari de sessions.
- b. Diari de pràctica personal.

Durant la Intervenció

Els elements del guió a tenir en compte foren els següents:

- 1) *Aplicació pràctica* en què havien de fer constar tots aquells elements referits als exercicis realitzats i la seva metodologia
- 2) *Satisfacció*: relació entre el que pretenien i el que aconseguien. En cas de no estar satisfets podien dir el perquè.
- 3) *Resposta dels alumnes*, sobretot el seu grau d'implicació i tenir en compte aquells que no ho volien fer.
- 4) *Efectes* aconseguits tant a nivell individual com de tot el grup després d'aplicar la relaxació.
- 5) *Observacions* amb diversos aspectes a tenir en compte.

Seguiment i altres

Es concretava segons l'ordre del dia de les reunions. Tanmateix, s'hi van incloure les diverses consultes que els professors participants realitzessin amb l'investigador i tots aquells detalls com ara lectures o altres activitats relacionades amb la relaxació. De fet hi havia docents que per compte pròpia assistien a classe de ioga, tocaven algun instrument, feien massatges, etcètera.

7. Anàlisi de dades

Tot basant-nos en Etxeberria i Tejedor (2005) i Gil (2000), els procediments d'anàlisi de dades han estat els que figuren a la Taula 21.

Taula 21. *Procediments d'anàlisi de dades*

Qualitatives	Quantitatives
Elaboració de tipologies.	(Paquet estadístic SPSS)
Perfils.	Estadístics descriptius.
Informes analítics	Prova "t" student
Representacions gràfiques:	Anova 1 factor
— De variació	Coefficient de correlació de Pearson
— Estadístiques	Alfa de Cronbach
— D'estructura	Gràfics: Histogrames, barres, línies

Tot seguit, a la Taula 22, es presenten les fases (o subfases) de la recerca amb els corresponents estudis i els diferents instruments que es fan servir, així com el tipus d'anàlisi de dades.

Taula 22. *Fases i estudis de la recerca amb els corresponents instruments i anàlisi de dades*

	Estudi	Instrument	Anàlisi dades
Anàlisi del context	Hàbits personals, familiars i escolars	Qüestionari	SPSS (t student, anova 1 factor, Pearson, Scheffé)
	Competència relaxatòria	Qüestionari	SPSS (t student, anova 1 factor, Pearson, Scheffé)
	Sancions i expulsions Clima aula. Educ. emocional	Revisió documents Qüestionaris	SPSS (t student, anova 1 factor, alfa Cronbach, Pearson, Scheffé)
Formació	Aprenentatge	Diari i sessions	SPSS
	Pràctica	Diari	SPSS
Intervenció Avaluació	Programa	Diari i sessions Qüestionari Diari i sessions	
	Competència Relaxatòria	Test Aptitud Relaxatòria	SPSS (t student, anova 1 factor, alfa Cronbach, Pearson, Scheffé)
	Estudi correlacional	Escala	SPSS (Pearson)
Seguiment	Anàlisi de regressió lineal múltiple		
		Entrevistes	

7.1. Recursos didàctics

Material audiovisual: transparències, vídeos, reproductor de CD, càmera fotogràfica, retroprojector, bibliografia molt ampla i diversa de les biblioteques de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramón Llull).

7.2. Recursos informàtics

Ordinador PC Pentium II. Paquet informàtic SPSS. Internet.

7.3. Instal·lacions

Tota la recerca es va dur a terme a les instal·lacions de l'Institut Mediterrània de Castelldefels. La recollida de dades es va realitzar en la seva totalitat a les aules de l'institut en alguna de les seves dependències.

8. Criteris de rigor científic

S'hi van tenir en compte l'estat de la qüestió, les valideses quantitativa i qualitativa, el control de la desitjabilitat social i les proves pilot.

8.1. Estat de la qüestió

S'ha intentat complir aquest requisit mitjançant l'estudi-revisió dels mètodes de relaxació. Tanmateix, s'ha fet un intent de tenir en compte la major de la literatura referent a relaxació en general i la seva aplicació a l'escola.

8.2. Validesa quantitativa

En la Taula 23 es resumeixen els principals elements tinguts en compte per tal de validar els instruments nous o adaptats.

Taula 23. *Validesa i fiabilitat dels instruments*

Instrument	Adaptació, autoria o inspiració	Validesa			Fiabilitat
		contingut	criteri	consturcte	
1. Disciplina i agitació.	Propi	Experts	Documents		
2. Qüestionari d'Hàbits de Relaxació	Propi	Experts	Opinió professors		Alfa Cronbach
3. Escala de relaxació Escolar	Basat en SRBI Smith (2001) i <i>Escala d'Absorció de Tellegen</i> (Tellegen i Atkinson, 1974)	Experts	Correlació altres instruments	Homogeneïtat	Alfa Cronbach
4. Qüestionari breu Clima Aula	Adaptació del QCA Bisquerra i Martínez (1998)	Experts	Correlació altres instruments	Homogeneïtat	Alfa Cronbach
5. Compromís alumnes	Propi	Experts	Correlació altres instruments		

Per a la validesa dels qüestionaris es va realitzar prova *validesa de contingut* de dues entrades per relacionar ítems i dimensions per la part d'experts. La *validesa de criteri* es va dur a terme mitjançant prova de correlació (*coeficient de Pearson*) amb altres instruments de la recerca. Tanmateix, de cara al constructe, es va realitzar prova d'homogeneïtat entre dimensions i factors en diversos instruments.

Taula 23 (continuació). *Validesa i fiabilitat dels instruments*

Instrument	Adaptació, autoria o inspiració	contingut	Validesa criteri	Fiabilitat Constructe
6. Escala d'Avaluació del Programa	Propi	Experts	Correlació amb altres instruments	Homogeneïtat
7. Test d'Aptitud Relaxatòria	Propi, basat en SRSI Smith (2001)	Experts	Correlació amb altres instruments	Test-retest i Cronbach
8. Diari de recerca-acció				
9. Aprendre a Professors	Propi	Experts		
10. Pràctica específica dels professors	Propi	Experts	Correlació amb Intervenció	
11. Intervenció professors	Propi	Experts	Correlació amb pràctica	
12. Avaluació (professors)	Propi	Experts	Correlació amb intervenció i pràctica	Homogeneïtat
13. Avaluació global Formació	UPC	UPC		

8.3. Validesa qualitativa

Una de les crítiques que sovint es fa a la recerca-acció és la impossibilitat de generalitzar els resultats. En aquest cas s'ha realitzat el millor informe possible per deixar en mans de possibles investigadors alguns dels resultats de cara a una *generalització naturalista* (Suárez, 2002). Part de la validesa externa vindrà determinada per la possibilitat amb què altres docents amb noves hipòtesis-acció, puguin adaptar algunes de les conclusions que aquí s'aporten.

Es va consultar el treball de Goetz i Le Compte (1988) i es van seguir els quatre criteris de Guba (1983).

8.3.1. Credibilitat

Aquest criteri es va tenir en compte de les següents maneres:

- a. La triangulació serà una eina fonamental tenint en compte les diferents fonts d'informació: subjectes, instruments, categories i casos (Imbermón, 2002) per la qual cosa se'n fa una àmplia i diversa recollida de dades de professors i alumnes. També es contrasten instruments qualitius i quantitius i s'avalua als professors cas per cas.
- b. Es van realitzar sessions de presentació dels resultats i contrastació amb els alumnes participants i resta de la comunitat educativa.
- c. Contrastació dels resultats amb els membres de recerca-acció mitjançant qüestionari de credibilitat.
- d. La llarga durada de la recerca afavoreix la credibilitat de la mateixa.
- e. Entrevistes de seguiment.

8.3.2. Dependència

Cal relacionar el procés amb els resultats i obtenir certa saturació (Hopkins, 1989). Aquest criteri es recolza en la durada de la recerca i el caràcter voluntari dels participants.

8.3.3. Transferibilitat o aplicabilitat

S'han estat realitzant cursos de formació en diversos ICE i altres organismes des de 2003 fins 2010. Tanmateix, s'han fet actuacions d'aplicació directe del programa en contextos diferents, algunes d'elles amb resultats positius. Aquests aspectes es detallen en l'avaluació de la transportabilitat del programa en el capítol de seguiment (Cap. VI. 6.2).

8.3.4. Confirmabilitat

Durant el curs 2004-2005 dos experts en relaxació escolar van ser convidats a l'Institut Mediterrània a assistir a diverses classes de 4MU, 5EX i 7EF per confirmar que es feia el programa.

També es van editar diversos documents d'ús intern del centre que recullen les conclusions del programa.

D'altra banda, el Programa TREVA s'inclogué com a pràctica preventiva en el Pla de Convivència en els Centres de Secundària (López González i Osúa, 2004).

Tanmateix es van realitzar les entrevistes de seguiment anys després de la recerca amb els docents implicats, fossin, o no, al centre.

8.4. Control de la desitjabilitat social

S'hi va tenir cura amb la redacció dels ítems, amb l'anonimat i demanant-los explícitament sinceritat sense deixar-se influir per altres factors.

8.5. Proves pilot

De cada instrument se'n varen fer les corresponents proves pilot amb una mostra suficient i en contextos i característiques similars.

9. Temporització

En les Figures 30 i 31 s'hi troba una síntesi de la temporització del treball personal i del grup de recerca-acció desenvolupats entre setembre de 2002 i desembre de 2005.

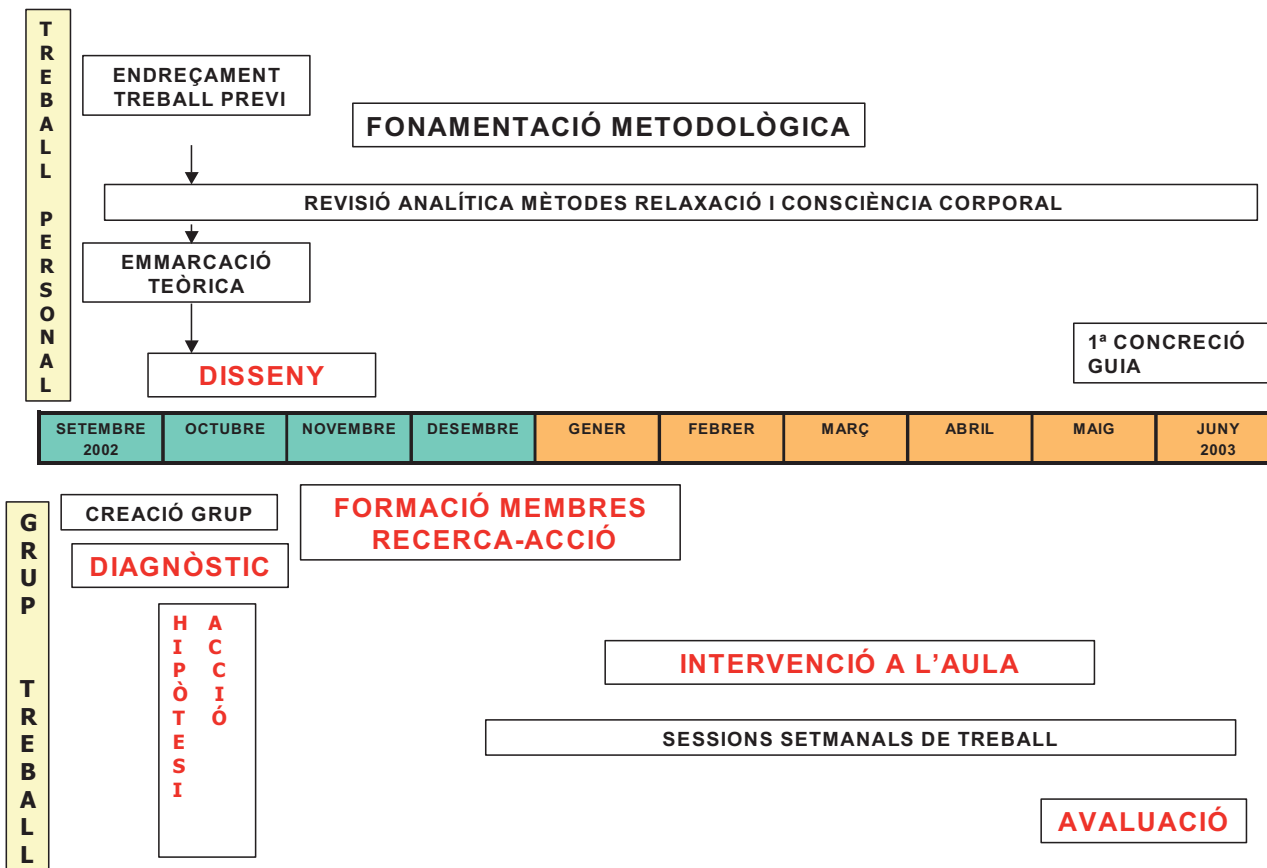


Figura 30. Temporització.

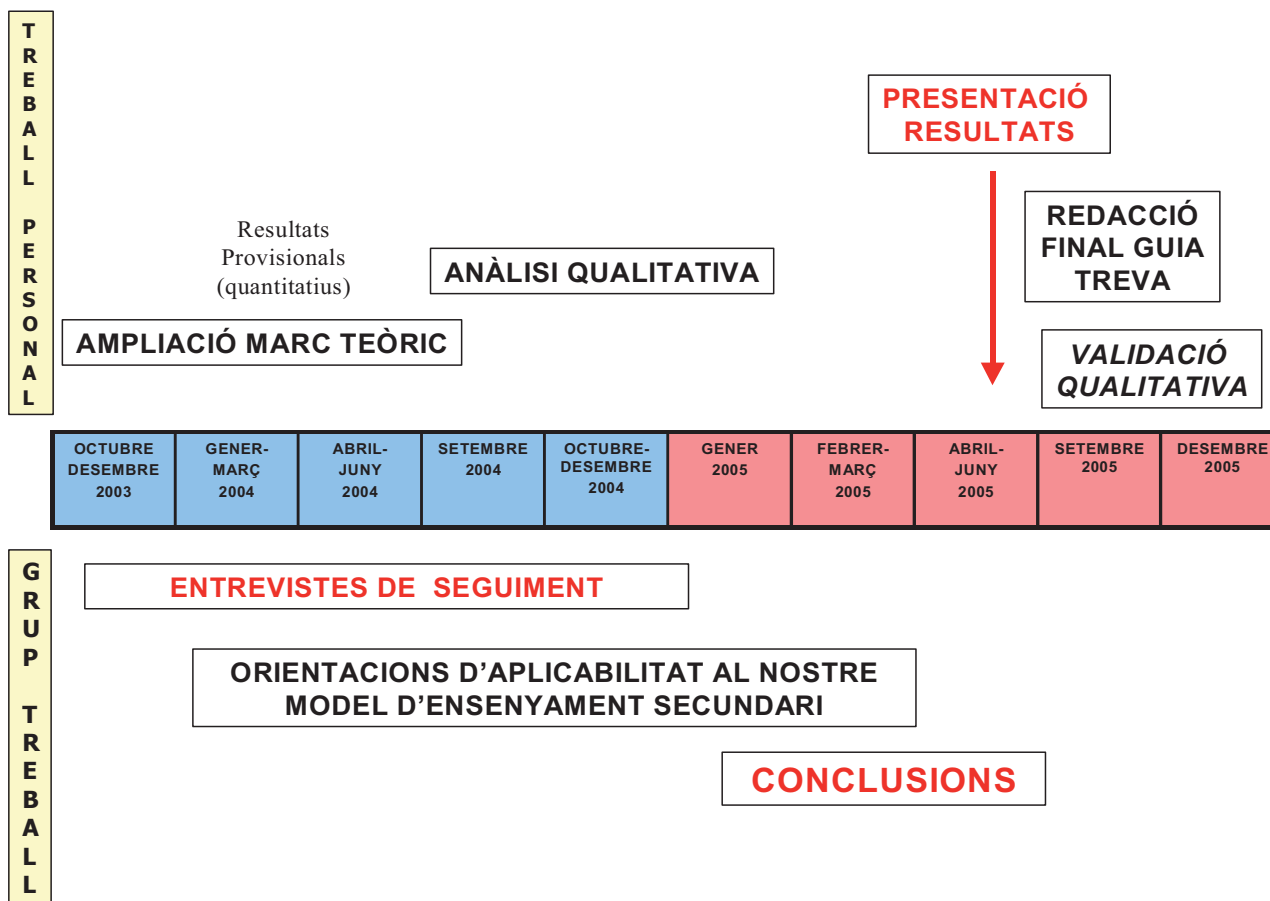


Figura 31. Temporització (bis)

10. Síntesi del capítol

Abans de començar la recerca es van haver de donar resposta, segons els *principis bàsics* de l'informe Belmont (DSEB, 1979), a alguns dilemes ètics que van sorgir. Pel que fa a l'elecció del mètode *recerca-acció*, va ser fruit d'un llarg debat i reflexió tant a nivell epistemològic com metodològic que donà peu a una llarga sèrie de justificacions, entre les quals es trobava la possibilitat de combinar metodologia qualitativa i quantitativa, la intenció de millorar la qualitat de l'ensenyament mitjançant la recerca dels propis docents, i la formació d'ells mateixos. Tanmateix, es va triar aquest mètode pel tipus d'acció i dinàmica pròpies de la recerca. En aquesta línia justificativa, s'hi descartaren de manera justificada altres mètodes possibles com ara la recerca participativa, la col·laborativa i l'avaluativa, així com els mètodes de caire interpretatiu.

La concrecció del tipus de recerca-acció, inspirada en diversitat d'autors, no volia ser una limitació i aplegà trets dels models tècnic, pràctic i crític o emancipatiu. Cal especificar, però, que es té en compte, sobretot, la seqüència del model de Lewin (1946) (planificació, acció, observació i reflexió) i el model espiral de Goyette i Léssard-Hebert, (1988,p. 192). Tot i així, s'ha de dir que aquest model de recerca-acció té tres peculiaritats pròpies: a) que els cicles estan dividits en microcicles; b), que també s'hi inclouen dos cicles anteriors referents a anys anteriors i c) que s'hi pren un cicle com a bàsic i després es desenvolupen altres cicles similars però no idèntics.

Així doncs, la seqüència resultant de la recerca-acció és de *sis passos*:

- 1) Observació de la realitat: exploració i l'anàlisi de l'experiència.
- 2) Idea general: enunciació del problema.
- 3) Planificació del programa.
- 4) Realització del programa.
- 5) Presentació i anàlisi dels resultats.
- 6) Interpretació-conclusió i presa decisions.

Des d'una altra perspectiva, la recerca s'estructura en dues línies, la teòrica i la pràctica les quals queden reflectides en la temporització. Parteix d'una hipòtesi-acció que pressuposa la possibilitat de dissenyar un programa de relaxació a l'aula

per desenvolupar la competència relaxatòria, afavorir el clima d'aula i desenvolupar la competència emocional alhora que s'hi estudien les seves relacions amb el rendiment acadèmic i l'avaluació del Programa TREVA.

La recerca aplegà una mostra potencial d'alumnat $N = 490$ i vuit professors ($N = 8$) que composaren el grup de recerca-acció i treballà les següents variables: desenvolupament del Programa TREVA, competència relaxatòria, competència emocional, clima d'aula i rendiment acadèmic.

L'anàlisi i recollida de dades ha estat diversa i és de caràcter qualitatiu i quantitatiu per a la qual cosa s'han fet servir una quinzena d'instruments, alguns des quals s'han hagut de validar, com ara l'Escala de Relaxació Escolar o el Test d'Aptitud Relaxatòria. Tanmateix, s'hi han establert els criteris de rigor científic corresponents.

CAPÍTOL VI: DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ

1. Anàlisi i avaluació del context
2. Diagnòstic específic
3. Avaluació de l'*input* (entrada)
4. Avaluació del procés
5. Avaluació del producte
6. Seguiment
7. Síntesi del capítol

En aquest capítol es tracta de manera paral·lela el desenvolupament i l'avaluació del Programa TREVA tenint en compte les indicacions d'alguns autors (Fitzgerald, Sanders i Worthen, 2004; Patton, 2004) tot entrelaçant les fases de la RA (recerca-acció) amb el Model d'Avaluació de Programes CIPP d'Stufflebeam (2003) que implica l'avaluació del *context*, *l'input*, *el procés* i *el producte*. Tanmateix, com ja s'ha avançat, es tindran en compte el model global d'Atkinson, Furlong i Janoff (1979), per l'estreta relació de dades qualitatives i quantitatives de que es disposa i el model de Pérez Juste (2006), doncs sempre es distingeix entre el que és el disseny del programa, el seu desenvolupament i els resultats. D'altra banda, la necessitat de millorar i certificar el programa, un cop s'hagi realitzat, ha obligat a tenir present en el model d'Alkin (1991).

1. Anàlisi i avaluació del context

Una part de l'avaluació del context ja s'ha dit que es va realitzar durant la realització dels *cicles antecedents 1 i 2* (Capítol II: 2.2 i 2.3).

1.1. Anàlisi del context



Figura 32. Foto entrada Institut Mediterrània.

1.1.1. Fitxa tècnica i dades generals del centre

Nom del centre: Institut Mediterrània
Adreça: Carretera de La Sentiu, s/n
Telèfon: 936641691 Fax: 936642198
Email: ies-mediterrania-castelldefels@xtec.cat
Web: http://ies-mediterrania-castelldefels.xtec.cat/
Població: Castelldefels Codi postal: 08860
Tipus de centre: Públic
Equip directiu: Director, cap d'estudis, secretari i coordinador pedagògic.
Nivells educatius: ESO. Batxillerat. Cicle formatiu de grau mitjà de Comerç. Cicle Superior d'Agències de viatges i Cicle superior d'Allotjament.
Total alumnes: 583
Total professors: 57
Personal no docent: 2 administratives i 3 conserges.
Instal·lacions: 1 gimnàs, 2 pistes poliesportives, 3 aules d'informàtica, 3 aules de dibuix, 1 aula de música, 12 departaments, 2 aules especials de cicles formatius, 1 hort.

Figura 33. Dades generals de l'Institut Mediterrània.

1.1.2. Ubicació i descripció de l'entorn físic del centre

L'Institut 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. Està situat a la zona alta de la ciutat, al barri de Vistalegre, molt a prop del barri Can Roca tot just al costat del llegendari Castell que dona nom a la ciutat. El centre llinda al seu nord amb unes instal·lacions esportives municipals, al nord-oest amb l'Escola Margalló i al Sud amb el Parc de la Granota.

Castelldefels, ciutat mil·lenària, situada entre Sitges i Gavà i completament de cara al mar, té una superfície total de 12,41 Km² i es divideix en onze barris.

1.1.3. Descripció socioeconòmica

La procedència dels alumnes és en una major part dels dos barris més propers a l'Institut, el barri de Vistalegre i del Centre. No obstant això, alguns provenen d'altres barris més llunyans, àdhuc hi ha alumnes procedents de Sitges. Segons Clemente (2004), el barri de Vistalegre prengué forma durant els anys 60 en la zona coneguda com el Llopart que el 1918 tenia tretze cases. La major part dels habitants procedeixen d'Andalusia i alguns d'Extremadura.



Figura 34. Vista panoràmica del Castell molt a prop de l'Institut Mediterrània.

En la ciutat de Castelldefels hi ha empadronats més de cinquanta mil habitants dels quals, en l'any 2010, un 9% no són espanyols.

Com diu Clemente (2004), la realitat socioeconòmica d'aquesta ciutat s'ha d'entendre com allò que és, un municipi perifèric de l'àrea metropolitana de Barcelona tant pel que fa al vessant d'estiueig en ser segona residència de molts barcelonins com la de ciutat dormitori, doncs està molt ben comunicada amb Barcelona i a escassos quilòmetres de l'aeroport.

El 61% dels veïns de Castelldefels es dediquen al sector terciari de serveis, del qual el comerç i l'hostaleria n'ocupen el 25%. La resta de població assalariada treballa a raó d'un 25% en la indústria i un 12% en la construcció. Hi ha un total de 160 indústries censades, més d'un centenar de restaurants i més d'una vintena d'hotels. D'altra banda, val a dir que Castelldefels té assegurat un bon futur gràcies a la ubicació del Parc Tecnològic emmarcat en el Campus de la Universitat Politècnica de Catalunya.

1.1.4. Descripció educativa i cultural

Castelldefels gaudeix d'un considerable llegat històric i patrimonial que es fa palès en emblemàtics elements arquitectònics com són el castell, l'església romànica, les masies, i les torres de defensa (Clemente, 2004, p. 68). D'altra banda, s'hi troben restes de la prehistòria i restes ibèriques i romanes.

A més d'altres elements artístics de pintura i escultura, en aquesta ciutat hi ha més de dues-centes associacions que es reparteixen en entitats de cultura tradicional, veïnals, ecologistes, solidàries, culturals, juvenils i esportives. Entre aquestes darreres destaquen els equips femenins d'handbol i hoquei que juguen a divisió d'honor.

Castelldefels gaudeix de diverses instal·lacions esportives. Algunes alberguen competicions d'alt nivell com ara el Canal Olímpic. Per la seva proximitat al mar s'hi poden practicar totes les disciplines esportives nàutiques. Hi ha dos clubs nàutics.

Quan a l'ensenyament, la ciutat té diverses escoles bressol, una quinzena d'escoles d'educació infantil i primària, una escola d'educació especial i tres instituts de secundària, a més del Campus universitari de la UPC (Universitat Politècnica de Catalunya) i l'Escola Municipal de Dansa.

Pel que fa a l'Institut Mediterrània i al seu entorn proper, es poden esmentar les penyes andaluses o les confraries de Setmana Santa en les quals participen força alumnes del centre.

En l'Institut Mediterrània se celebren totes les festes culturals del calendari escolar i una petita setmana cultural que coincideix amb l'esquiada i altres viatges d'estudis.

Cal destacar, tot i que considerem una minsa participació per part de l'alumnat, el Grup de Teatre Institut Mediterrània que ha gaudit ja de diversos premis, la coral, la revista interna i l'escola esportiva.

1.1.5. Història del centre

El centre va ser inaugurat l'any 1999 per l'expresident de la Generalitat Jordi Pujol després d'haver-se donat classes en barracons durant tres cursos. L'any 2009 es va celebrar el desè aniversari. El centre s'ha anat nodrint mica en mica de professors que viuen a Castelldefels la qual cosa ajuda a la integració de la comunitat educativa en la població i a consolidar el claustre de docents.

1.1.6. Estructura i organització del centre

Organigrama

A més de l'equip directiu configurat, segons la fitxa tècnica del centre, hi ha els següents càrrecs:

- Coordinador d'ESO: 4 coordinadors de nivell i 18 tutors de grup.
- Coordinador de batxillerat i tres tutors de grup.
- Coordinador de cicles formatius i tres coordinadors, un per a cada cicle.
- Coordinador d'Informàtica.
- Coordinador d'activitats extraescolars.
- Coordinador del Programa d'Educació per a la Salut a l'Escola.
- Coordinador de Mediació.
- Coordinador d'implementació de l'Esport.
- 12 Caps dels corresponents departaments pedagògics alguns dels quals, com ara Ciències Experimentals té, a més, un cap de seminari.

L'òrgan suprem de gestió és el Consell Escolar i els òrgans col·legiats són les juntes d'avaluació i el claustre de professors.

L'Institut Mediterrània funciona amb reunions de coordinació setmanals dels equips docents establerts per nivells educatius i reunions de coordinacions pedagògica,

també setmanals, les quals es van alternant amb les de caps de departament. Es fan un o dos claustres ordinaris al trimestre.

La taxa d'alumnes nouvinguts de fora d'Espanya és d'un 4%, principalment d'origen sud-americà, magrebí i romanès en la seva major part.

Pel que fa als docents, el claustre està compost per 80 professors, 10 dels quals no fan jornada sencera.



Figura 35. Guixetes al corredor a la planta baixa de l'Institut Mediterrània.

1.1.7. Projectes de centre

Projecte Educatiu de Centre

El Projecte educatiu de centre està configurat amb els principis pedagògics de la LOGSE i de la LOE i, a més, havia recollit alguns aspectes de la LOCE. Així, el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne és l'objectiu fonamental d'aquest projecte. Des de l'any 2009, hi destaca el Pla estratègic de centre. Entre els principis que fonamenten el projecte educatiu destaquen els següents:

- Atenció a la diversitat.
- Educació per a la Salut.
- Inclusió dels cicles formatius i batxillerat
- Integració sociocultural de l'entorn.
- Mediació per a la resolució de conflictes.

- Agenda cultural.
- Assolir les competències bàsiques.
- Motivar els alumnes envers la recerca.

Tanmateix, el centre dóna molta prioritat als continguts artístics (Figura 36).



Figura 36. Alumnes de 3r d'ESO a l'aula de plàstica.

Projecte Curricular

Els principals elements que configuren el currículum d'aquest centre són:

1. Grups flexibles des de 1r d'ESO excepte Educació física, música i plàstica i el desdoblament a Tecnologia.
2. Itineraris de currículum variable mitjançant paquets d'assignatures quadrimestrals a segon cicle d'ESO.
3. Una de les principals accions que es duen a terme és la creació d'un Grup de Modificació Curricular a 3r i 4t d'ESO. Aquests alumnes potencien habilitats pràctiques com ara el conreu o la cuina, entre altres.
4. Inclusió de tres cicles formatius de grau mitjà i superior.
5. Disseny curricular per àmbits de coneixement.
6. Disseny curricular dels crèdits de síntesi adaptat a l'entorn i les necessitats dels alumnes.

Sortides i activitats escolars

Són moltes les activitats que els departaments realitzen fora de les dependències del centre. A més de sortides prefixades pels departaments d'Experimentals i Socials a diversos indrets i museus com ara les Coves de Gavà, hi ha una sèrie de sortides que dinamitzen la vida de la comunitat educativa. Són les següents:

- Sortides a la platja i al canal olímpic.
- Sortides a la natura.
- Esquiada.
- Viatge cultural de batxillerat.
- Viatge final de curs a 4t d'ESO.

Pla d'Acció tutorial

El PAT s'ha consolidat després de diversos anys de proves. En l'actualitat, cada cicle i nivell educatiu té distribuïts amb detall els continguts a tractar-hi. Durant el primer cicle d'ESO s'assoleixen aspectes com l'autoconeixement, l'autoestima, l'educació sexual, la relaxació, les tècniques de estudi i l'educació per la pau. Al segon cicle es defineixen objectius principalment d'orientació acadèmica i professional. De fet, el crèdit de síntesi de 4t d'ESO és d'orientació professional.

Altres projectes

El centre participa i manté des de fa temps diversitat de projectes com per exemple:

- Educació per la salut.
- Mediació i resolució de conflictes.
- Teatre.
- Esport a l'escola.

Reglament de Règim Intern

Les normes i regles per al bon funcionament del centre recollides en el RRI són semblants a la majoria de centres. Fan referència als horaris, obligacions i deures dels alumnes i professors, normes de convivència i règim sancionador.

Comunitat educativa

La comunitat educativa en l'actualitat està formada per un total de 583 com indica la Taula 24

Taula 24. *Nivells acadèmics i nombre d'alumnes*

Nivell acadèmic	Nombre alumnes
1r ESO	123
2n ESO	121
3r ESO	112
4t ESO	85
1r BAT	49
2n BAT	34
Cicle mitjà de Comerç	24
Cicle Superior d'Agències de viatges	18
Cicle Superior d'Allotjament i Gestió Hotelera	17
Total	583

1.1.8. Recursos disponibles

A més de les aules comuns i el gimnàs, el centre gaudeix d'instal·lacions esportives (Figura 37).



Figura 37. Pista esportiva (pati).

Tanmateix, l'Institut Mediterrània compta amb dos laboratoris, un aula específica de música i tres aules d'informàtica (Figura 38).



Figura 38. Aula d'informàtica.

També caracteritza aquest centre l'existència de cicles formatius de grau mitjà de comerç (Figura 39) i un de grau superior d'agències de viatges (Figura 40).



Figura 39. Aparador del Cicle de Comerç al vestíbul.



Figura 40. Aula Cicle Superior d'Agències de Viatge.

L'Institut Mediterrània gaudeix d'una aula per alumnes especials amb la corresponent dotació de personal expert: psicopedagoga, logopeda, zelador i altres terapeutes. Altres recursos són el de mediació per a la resolució de conflictes. Per la seva banda, l'AMPA ofereix suport per a l'estudi assistit i diverses activitats extraescolars.

Pel que fa als recursos econòmics, disposa de les dotacions corresponents del Departament Educació i les subvencions per a projectes municipals. Tanmateix, el centre gaudeix de servei de cantina i menjador.

1.1.9. Relació família-escola

La relació entre les famílies i l'escola comença amb la jornada de portes obertes i s'estableix, sobretot, mitjançant les tutories. Hi ha una AMPA que associa més de la meitat dels alumnes i organitza activitats diverses, com s'ha dit, a més d'organitzar la compra de llibres. També s'organitzen activitats per als pares, tant per part de l'AMPA com de l'Ajuntament a les quals la participació és molt baixa.

1.2. Avaluació de les necessitats

Aquesta avaluació està realitzada en l'apartat 2 del Capítol II: *Plantejament del Problema*.

1.3. Diagnòstic de problemes i obstacles

1.3.1. Prevalença del currículum conceptual al transversal

Aquest és un obstacle amb què s'hi troben molts col·lectius a l'hora d'implementar programes transversals, com per exemple d'educació emocional (Obiols, 2006). Les imposicions del currículum d'àrea, els sistemes d'avaluació externs (Informes PISA, per exemple) i la pressió social són difícils de salvar. Quan es va proposar el Programa TREVA a l'Institut Mediterrània, hi van haver docents amb por de "perdre temps" del propi currículum si participaven en el projecte.

1.3.2. Especificitat i controvèrsia del tema

Un altre obstacle era que es tractava d'un tema fronterer. El fet de ser un tema tan a prop de l'àmbit terapèutic i amb possibles connotacions espirituals o amb la hipnosi va provocar dubtes entre els docents i l'equip directiu. Per això, es va voler delimitar i emmarcar la relaxació segons el marc legal educatiu a l'estat espanyol.

Alguns docents tenien por a possibles reaccions negatives de l'alumnat (des de riure a mareigs) o dels pares (desconfiança o pensar-ho com una pèrdua de temps). Per això, es va realitzar un comunicat a tota la comunitat educativa.

1.3.3. Dificultat de formar al professorat

Normalment la majoria de formació que realitzen els docents són referides a la pròpia àrea o a innovacions tecnològiques. Formar docents en tècniques de relaxació de cara a aplicar-les amb alumnes no semblava gens fàcil. A això s'hi afegien dos elements, la manca d'hores i la complexitat de trobar un espai comú. Tanmateix, es va haver d'insistir perquè la formació fos reconeguda per la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat.

Una altra dificultat va ser obtenir el compromís dels professors a practicar les tècniques. Sabien que l'èxit o fracàs de llur intervenció depenia, en gran part, de la seva pràctica i de l'autointegració de les tècniques.

1.3.4. Manca de programes i experiències semblants

Tot i conèixer alguns treballs similars realitzats a Catalunya (De Pagés, 2001; Martínez Villagrasa, 2000), aquests es limitaven a experiències personals dins l'aula. Els mancava un plantejament global de centre i sobretot de rigor científic. La manca de treballs semblants arreu del món exigia un gran esforç. S'havia de fer una lectura dels mètodes existents i dissenyar-hi el programa.

2. Diagnòstic específic

Aquesta etapa avaluativa està inclosa dins la primera fase de recerca-acció: Observació de la realitat (identificació de necessitats i diagnòstic). El diagnòstic es compon dels següents estudis:

1. Avaluació de la disciplina i l'agitació.
2. Estudi del clima d'aula.
3. Estudi d'educació emocional.
4. Hàbits relacionats amb la relaxació.
5. Estudi de la competència relaxatòria.

2.1. Avaluació de la disciplina i l'agitació (anàlisi de documents i qüestionari).

2.1.1. Descripció i procediment

És van determinar tres variables relacionades amb la disciplina en general:

1. Expulsions fora de l'aula.
2. Parts disciplinàries.

3. Nivell d'agitació general.³³

Tot plegat, entenem per *agitació* general (així se'ls va explicar als alumnes abans d'expressar llurs opinions) el nivell de desordre, soroll, corredisses pels passadissos i desobediència a certes indicacions de la carta de dret i deures dels alumnes propis de la dinàmica quotidiana general com per exemple no romandre als passadissos, no sortir de les aules, no fer soroll en entrar i sortir de l'aula o anades i tornades al pati.

Pel que fa a les expulsions i els parts disciplinaris, es procedí a la consulta de les fitxes de registre de convivència del centre. Es va tenir en compte el nombre d'expulsions i parts disciplinaris d'ambdós factors des de setembre de 2002 fins febrer de 2003, data en què es va fer aquesta prova.

Quan a la tercera variable, se'ls va preguntar sobre el *nivell d'agitació* general que hi havia al centre mitjançant una sola pregunta tancada:

Ítem 1: Creus que hi ha massa agitació a l'institut?

La clau de correcció fou: 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre.

2.1.2. Validesa i fiabilitat

La validesa de criteri en el cas dels parts disciplinaris i les expulsions quedava provada per l'oficialitat dels documents consultats. En el cas del factor *agitació*, es va tenir en compte l'opinió dels docents participants en les conclusions dels cicles anteriors (les quals van suscitar la primera idea i final hipòtesi acció) i la dels alumnes. Hi havia correlació.

Tanmateix, es va tenir en compte la validesa de contingut mitjançant la consulta d'experts.

³³ Després de revisar certa literatura científica i veure que els constructes similars al respecte (clima d'aula, estrès escolar, burnout, ordre, disciplina, convivència escolar, i altres) no s'ajustaven a allò que volíem dir, es va creure oportú d'anomenar-ho *agitació*.

2.1.3. Resultats i discussió

Expulsions

Pel que fa a les *expulsions*, la mitjana fou 0,54 ($DT = 1,753$; $n = 344$) amb uns extrems de rang 0 i 8. L'índex d'expulsió fora de l'aula era del 19,6% (64 alumnes) dels quals el 8,7 % (30 alumnes) haurien estat expulsats un sol cop; el 5,5% (19), dues o tres vegades i la resta, és a dir el 4,4% (15), més de tres cops (Figura 41 i Taula annexa A.1).

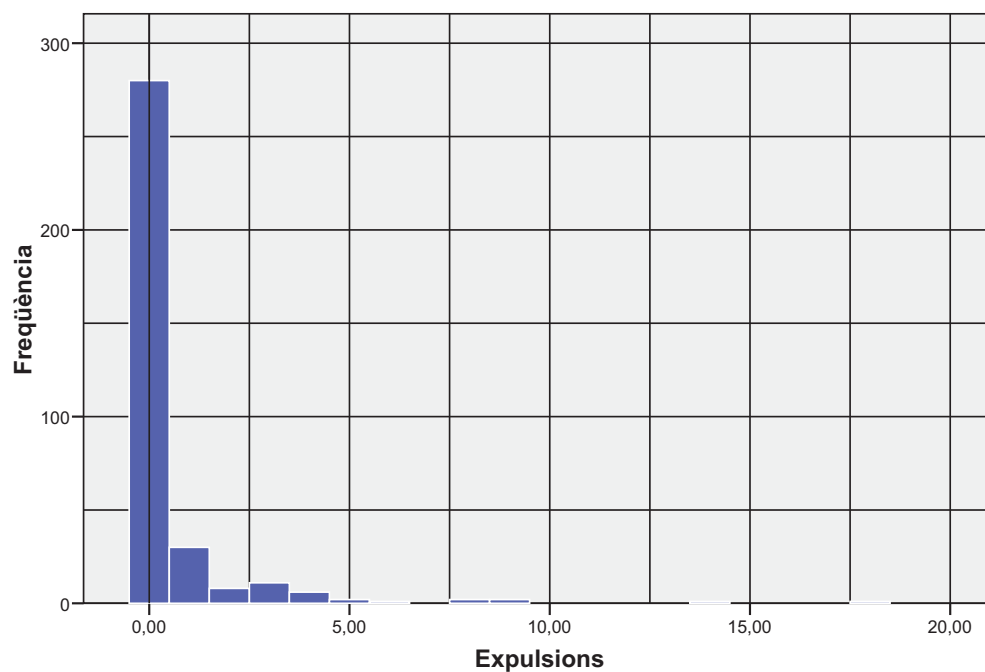


Figura 41. Histograma d'Expulsions.

Parts disciplinaris

Quan als *parts disciplinaris*, s'observà una mitjana de 0,73 ($DT = 1,60$; $n = 335$) i uns valors extrems de 0 i 9. El 28,4% dels alumnes (95 casos) van ser sancionats disciplinàriament almenys un cop abans del mes de febrer, dels quals el 18,5% (60 casos) obtingueren un o dos parts disciplinaris i el 8,9%, és a dir, 26 alumnes, hagueren estat sancionats en més de tres ocasions (Figura 42 i Taula A.2).

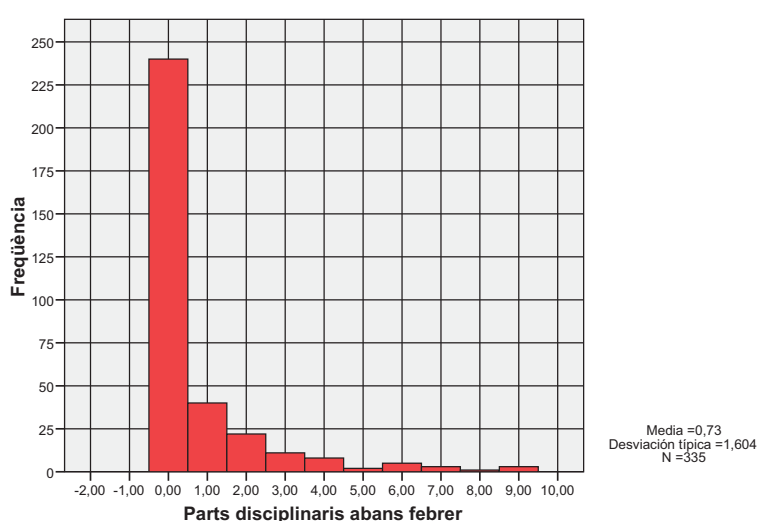


Figura 42. Histograma de Parts disciplinaris.

Pel que fa al factor **nivell acadèmic**, s'hi van trobar diferències significatives en *parts disciplinaris* ($F = 6,686$; $p < ,000$) però no hi hagueren diferències estadísticament significatives en *expulsions* (Taula 27).

En aplicar la prova de comparacions múltiples a posteriori de Scheffé (Taula 26), es pot comprovar que dels sis grups resulten dos subconjunts homogenis. En el primer hi hauria 1r ESO, 3r ESO, 4t ESO, 1r BAT i 2n BAT i el segon subconjunt aplegaria 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO. Les diferències significatives estaven entre 1r ESO vs 2n ESO i entre 2n ESO vs 3r ESO i 4t ESO.

Ambdues variables presentaven valors més elevats a 2n d'ESO que a la resta de nivells acadèmics (Figura 43 i Taula 25).

S'hi constata una evolució decreixent de sengles variables. Es desconeix si n'hi ha estudis generals sobre aquest fet. En alguns àmbits es diu que 2n d'ESO és el nivell més problemàtic per l'adaptació a secundària i els canvis de l'edat. En canvi, a 1r d'ESO pesa la novetat del canvi i la curta edat, factors que poden influir a que la disciplina sigui millor.

Taula 25. *Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Expulsions i Parts disciplinaris*

Nivell acadèmic		Expulsions	Parts disciplinaris
1r ESO	<i>n</i>	72	72
	<i>M</i>	,6806	,5000
	<i>DT</i>	1,65152	1,31084
2n ESO	<i>n</i>	70	69
	<i>M</i>	,8286	1,5652
	<i>DT</i>	2,18009	2,13843
3r ESO	<i>n</i>	71	74
	<i>M</i>	,8028	,8378
	<i>DT</i>	2,49353	1,71238
4t ESO	<i>n</i>	77	78
	<i>M</i>	,2727	,5000
	<i>DT</i>	,91243	1,31673
1r BAT	<i>n</i>	40	30
	<i>M</i>	,0000	,0000
	<i>DT</i>	,00000	,00000
2n BAT	<i>n</i>	14	12
	<i>M</i>	,0000	,0000
	<i>DT</i>	,00000	,00000
Total	<i>n</i>	344	335
	<i>M</i>	,5378	,7313
	<i>DT</i>	1,75256	1,60447

Taula 26. *Comparació de mitjanes (Scheffé) (Parts disciplinaris)*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r BAT	30	,0000	
2n BAT	12	,0000	
1r ESO	72	,5000	,5000
4t ESO	78	,5000	,5000
3r ESO	74	,8378	,8378
2n ESO	69		1,5652
Sig.		,396	,140

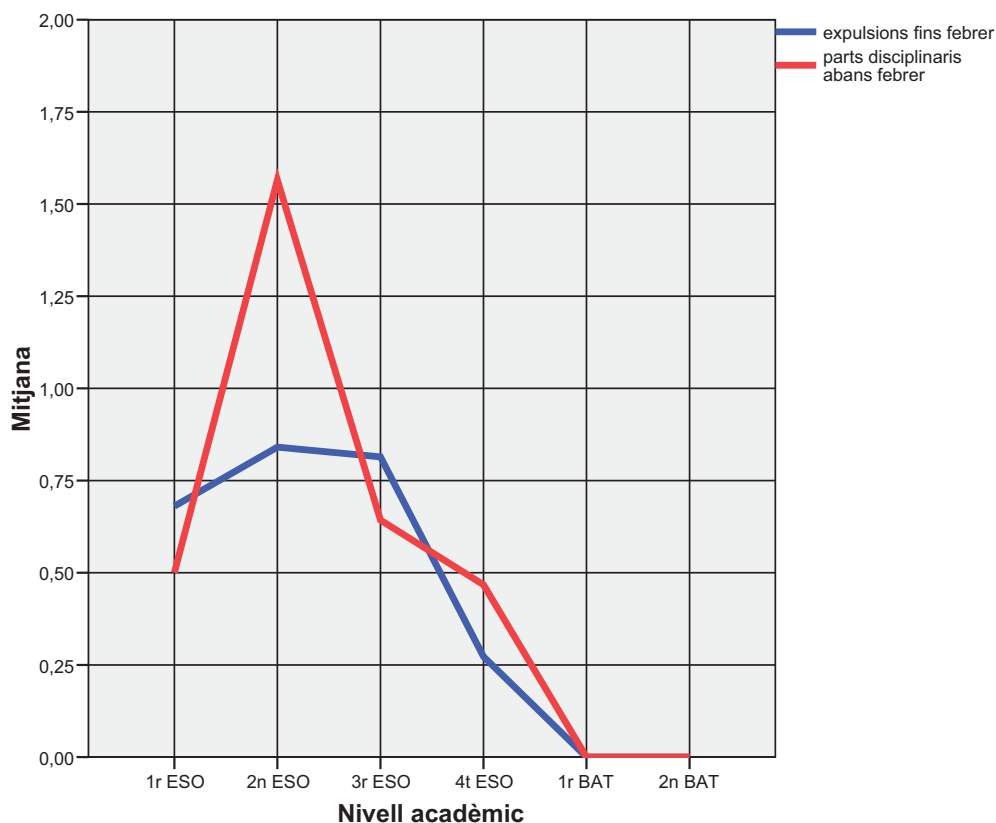


Figura 43. Mitjana d'Expulsions i Parts disciplinaris per nivell acadèmic

Taula 27. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Expulsions i Parts disciplinaris

		Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Expulsions	Intergrups	33,401	5	6,680	2,213	,053
	Intragrupes	1020,108	338	3,018		
	Total	1053,509	343			
Parts disciplinaris	Intergrups	79,310	5	15,862	6,686**	,000
	Intragrupes	780,511	329	2,372		
	Total	859,821	334			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Per **sexe**, no hi havia diferències estadísticament significatives (Taula 27 i 28), ni en expulsions ni en parts disciplinaris (Taula A.4).

En canvi, hi havia correlació estadísticament significativa, 0,623 ($p < ,000$; $n = 330$) entre *expulsions* i *parts disciplinaris*.

Taula 28. Estadístics descriptius per sexe d'Expulsions i Parts disciplinaris

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Expulsions	home	165	,6606	2,16259	,16836
	dona	179	,4246	1,25808	,09403
Parts disciplinaris	home	162	,8148	1,67266	,13142
	dona	173	,6532	1,53863	,11698

Agitació

Pel que fa al nivell d'agitació percebut pels alumnes en general al centre ($M = 1,32$; $DT = 0,792$; $n = 353$), el 16,4% pensa que mai hi ha massa agitació; el 39,1% de vegades, el 40,5% amb freqüència, i només el 4% creu que sempre n'hi ha d'agitació (Figura 44).

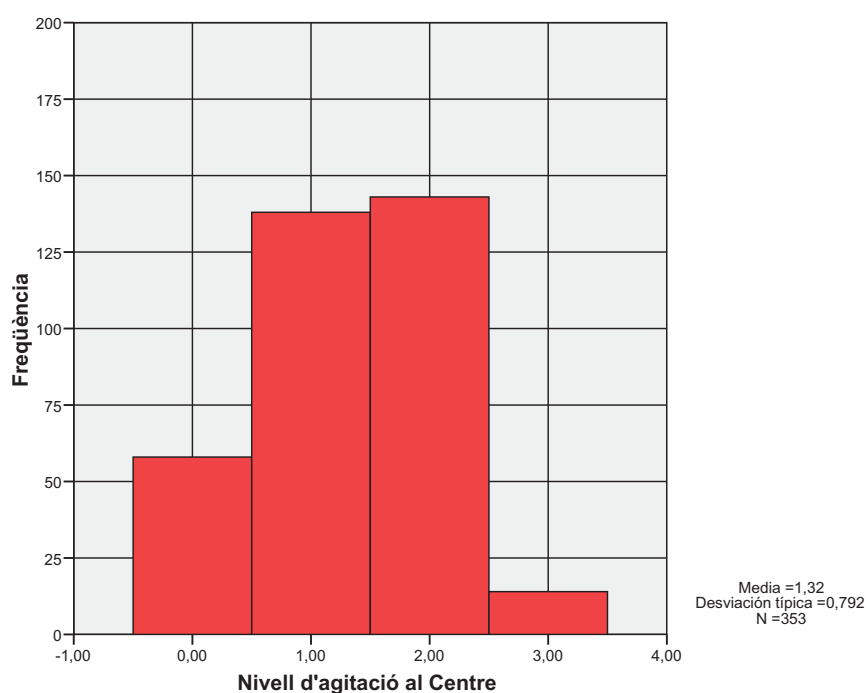


Figura 44. Histograma d'Agitació en el centre.

No hi ha diferències estadísticament significatives en aquesta variable pel factor **nivell acadèmic** (Taula 29 i 30) ni tampoc pel **sexe** (Taula 31 i A.5).

Taula 29. Estadístics descriptius per nivell acadèmic (Agitació)

Nivell acadèmic		Crec que hi ha massa agitació a l'institut
1r ESO	<i>n</i>	66
	<i>M</i>	1,2879
	<i>DT.</i>	,79933
2n ESO	<i>n</i>	68
	<i>M</i>	1,3382
	<i>DT.</i>	,80317
3r ESO	<i>n</i>	77
	<i>M</i>	1,2597
	<i>DT.</i>	,80136
4t ESO	<i>n</i>	82
	<i>M</i>	1,2683
	<i>DT.</i>	,70358
1r BAT	<i>n</i>	43
	<i>M</i>	1,4884
	<i>DT.</i>	,82728
2n BAT	<i>N</i>	17
	<i>M</i>	1,4706
	<i>DT.</i>	1,00733
Total	<i>N</i>	353
	<i>M</i>	1,3201
	<i>DT.</i>	,79205

Taula 30. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Agitació

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	2,194	5	,439	,696	,626
Intragrups	218,633	347	,630		
Total	220,827	352			

Taula 31. Comparació de mitjanes per sexe (*t student*) d'Agitació

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Crec que hi ha massa agitació a l'institut	home	169	1,2367	,80376	,06183
	dona	184	1,3967	,77544	,05717

Es va trobar, lògicament, correlació significativa de 0,623 ($p < ,000$; $n = 344$) entre el nombre d'expulsions de l'aula i el de parts disciplinàries (Taula A.6).

En canvi, no hi havia correlació significativa entre aquestes variables i la percepció d'agitació en general. Això pot indicar que el llindar de percepció d'agitació en els alumnes menys sancionats i expulsats és inferior. D'això se'n pot derivar una certa inconsciència de la pròpia conducta per part d'aquest alumnes.

2.1.4. Conclusions

L'índex d'expulsions i parts disciplinaris era massa elevat i semblant entre nois i noies.

El grau d'agitació era considerable. Els alumnes que més sancions acumulaven no eren conscients d'això tot i que n'eren, segurament, una part responsable.

Els alumnes de 2n ESO eren els que més parts disciplinaris tenien. En canvi, les expulsions es donaven en tots els nivells acadèmics.

2.2. Estudi del clima d'aula (qüestionari)

2.2.1. Descripció

El qüestionari de clima d'aula es tracta d'una adaptació reduïda d'onze ítems del Qüestionari de Clima d'aula de Bisquerra i Martínez (1998) que mesura les dimensions *relació i desenvolupament* amb diversos factors (Taula 32).

Taula 32. *Distribució de dimensions, factors i ítems (Clima d'aula)*

Dimensió	Factors	Ítems
Relació	Involucració	1, 3
	Cohesió d'iguals	4, 10
	Relació professor/alumne	7, 9
Desenvolupament	Ordre i organització	2, 5, 6, 11
	Orientació cap a la tasca	8

La redacció dels ítems, agrupats per factors, és la següent:

— Factor 1: Involucració

Ítem 1: Estic a gust en aquesta classe.

Ítem 3: Puc intervenir o preguntar sense problemes.

— Factor 2: Cohesió d'iguals

Ítem 4: Hi ha bon ambient a classe.

Ítem 10: Els alumnes s'ajuden els uns als altres.

— Factor 3: Relació professor/alumne

Ítem 7: Es respecta al professor.

Ítem 9 La relació amb el professor és bona.

— Factor 4: Ordre i organització

Ítem 2: En aquesta classe hi ha ordre.

Ítem 5: Es triga poc en començar a treballar.

Ítem 6: Mantinc el control fins al final.

Ítem 11: Hi ha el silenci necessari per aquesta matèria.

— Factor 5: Orientació cap a la tasca

Ítem 8: Els alumnes saben en tot moment el que han de fer.

La clau de correcció és 1 = mai; 2 = de vegades; 3 = Amb freqüència; 4 = sempre.

2.2.2. Validesa i fiabilitat

Hi ha correlacions estadísticament significatives ($p < ,000$) entre tots els factors (Taula 33).

També hi ha una correlació 0,570 ($p < ,000$; $n = 359$) entre dimensions.

Taula 33. *Correlacions per factors (QCA)*

		Involucració	Relació Prof/alum	Ordre i organització	Orientació tasca	Cohesió Iguals
Involucració	<i>r</i>	1	,449**	,475**	,272**	,394**
	<i>p</i>		,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	359	359	358	357	359
Relació. Prof/alum	<i>r</i>	,449**	1	,552**	,429**	,375**
	<i>p</i>	,000		,000	,000	,000
	<i>n</i>	359	359	358	357	359
Ordre i Organitz.	<i>r</i>	,475**	,552**	1	,448**	,370**
	<i>p</i>	,000	,000		,000	,000
	<i>n</i>	358	358	358	357	358
Orientació tasca	<i>r</i>	,272**	,429**	,448**	1	,252**
	<i>p</i>	,000	,000	,000		,000
	<i>n</i>	357	357	357	357	357
Cohesió Iguals	<i>r</i>	,394**	,375**	,370**	,252**	1
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	
	<i>n</i>	359	359	358	357	359

* $p < .05$ ** $p < .01$

La validesa de criteri s'argumenta amb les correlacions significatives³⁴ entre aquest estudi i el d'educació emocional (CEER), el de relaxació (Escala de Relaxació Escolar i Test d'Aptitud Relaxatòria) i el d'avaluació del programa (Escala d'Avaluació del Programa). Val a destacar la correlació estadísticament significativa 0,238 ($p = ,000$; $n = 304$) que hi ha entre el qüestionari de clima d'aula i la dimensió *Efectes grupals* de l'Avaluació del Programa que mesura el mateix amb tres factors.

³⁴ Veure l'Estudi correlacional final i l'anàlisi de regressió lineal múltiple en Cap. VI. 5.3 i 5.4)

La validesa de contingut es va realitzar mitjançant l'opinió d'experts.

Pel que fa a la fiabilitat, el coeficient Alfa de Cronbach és de 0,82.

2.2.3. Resultats i discussió³⁵

En la Figura 45 es presenta l'histograma d'aquesta variable. Els resultats indiquen una mitjana global 2,94 ($DT = 0,48$, $n = 359$).

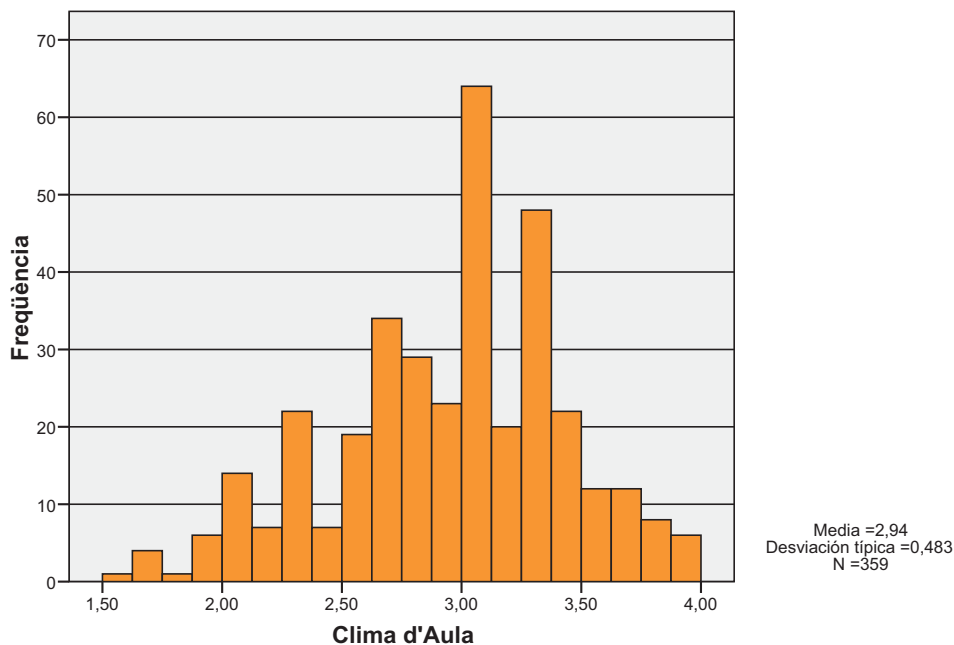


Figura 45. Distribució freqüències. Clima d'aula.

En la Taula 34 es presenten els estadístics descriptius de cada dimensió i factors de l'escala. Com s'hi pot veure, la dimensió *relació professor-alumne* puntua més alta que la dimensió *desenvolupament*.³⁶

³⁵ La clau de correcció fou 1 = mai; 2 = de vegades; 3 = Amb freqüència; 4 = sempre.

³⁶ Tot i no formar part de la mostra principal, en aquest estudi s'inclouen els resultats de 2n BAT ($n = 17$) per donar més globalitat a la discussió dels resultats i de cara a la seva utilitat posterior en el centre.

Taula 34. Estadístics principals per dimensions i factors de Clima d'aula

	RELA- CIÓ	Involucra- ció	Cohesió Iguals	Relació Prof-alum.	DESEN- VOL	Ordre Organitz...	Orientació Tasca
n	359	359	359	359	358	358	357
M	3,1178	3,0306	3,0446	3,2716	2,7267	2,6704	2,9468
DT	,52743	,67614	,70471	,65751	,54678	,57413	,77167

Existeixen diferències estadísticament significatives entre els diversos **nivells acadèmics** ($F = 7,090$; $p < ,000$) (Taula 35 i 36).

Taula 35. Estadístics descriptius per nivell acadèmic de Clima d'aula

Nivell acadèmic	N	Mitjana	Desv. tip.
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	71	3,1494	,31608
2n BAT	17	3,0027	,49960
Total	388	2,9407	,48334

En fer prova de Scheffé (Taula 37), es pot comprovar com els sis grups de la mostra s'agrupen en dos subconjunts homogenis. El primer grup està format per 2n, 3r, 4t ESO i 2n BAT i el segon inclou a 1r, 2n i 3 ESO i 1r BAT. S'observen diferències significatives entre 4t d'ESO vs 1r, 2n i 1r BAT.

Com es pot veure en la Figura 46, hi ha un deteriorament general del clima d'aula des de 1r d'ESO ($M = 3,06$; $DT = 0,44$) a 4t d'ESO ($M = 2,70$; $DT = 0,45$) la qual cosa apunta, com sol ser habitual, a la progressiva pèrdua de competències emocionals dels adolescents en aquesta etapa.

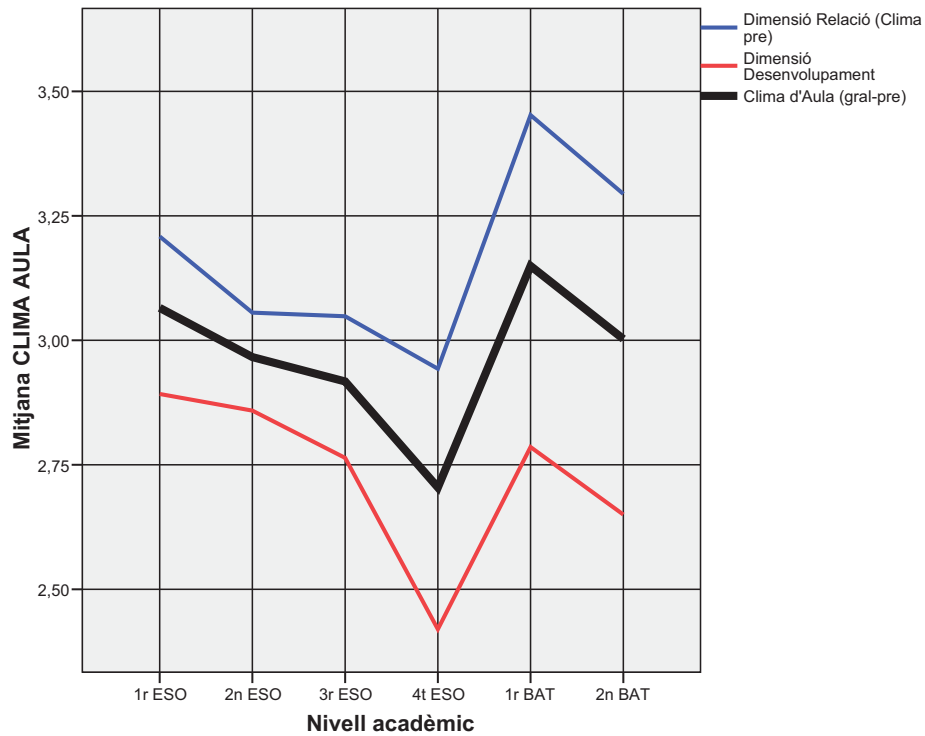


Figura 46. Comparació global i dimensions per nivell acadèmic. Clima d'Aula.

Taula 36. Comparació mitjanes per nivell acadèmic: Clima d'aula (ANOVA).

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	7,633	5	1,527	7,090**	,000
Intragrups	76,003	353	,215		
Total	83,636	358			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 37. Comparacions múltiples per nivell acadèmic de nombre de pràctiques (Scheffé)

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
4t ESO	81	2,7045	
3r ESO	79	2,9174	2,9174
2n ESO	69	2,9740	2,9740
2n BAT	17	3,0027	3,0027
1r ESO	71		3,0652
1r BAT	42		3,1494
Sig.		,108	,360

Pel que fa al factor **sexe**, no hi ha diferències estadísticament significatives en la percepció del clima d'aula entre nois i noies (Taula A.9).

2.2.4. Conclusions

La percepció del clima d'aula dels alumnes de l'Institut Mediterrània tendeix a ser satisfactòria i no difereix entre nois i noies però sí respecte al nivell acadèmic. En aquest sentit, hi ha un decreixement del clima d'aula des de 1r ESO fins a 4t ESO, per recuperar-se en 1r BAT.

En general, es detecta que les relacions personals entre iguals i entre els alumnes i els professors són satisfactòries, a l'igual que la involucració dels educands a l'aula. En canvi, hi ha una cert dèficit en aspectes d'ordre i organització de la classe i de l'orientació cap a la tasca, els quals, sense aventurar causes, cal tenir present que no necessàriament són responsabilitat exclusiva dels alumnes.

S'han de tenir més en compte, en general, els canvis dels adolescents en aquesta etapa i la seva pèrdua de competència emocional.

2.3. Estudi de la Competència Emocional (CEER)

2.3.1. Descripció i procediment

Es va administrar el CEER (Cuestionario de Educación Emocional Reducido: Annex 3.3) del GROU de la Universitat de Barcelona (que continua investigant aquest constructe en l'actualitat i n'ha generat nous instruments). Consta de 20 ítems repartits en quatre dimensions amb valideses i fiabilitat demostrades (Álvarez González, 2001).³⁷

³⁷ 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre.

2.3.2. Resultats i discussió

La mitjana global fou 2,04 (DT = ,32; n = 368). Els principals estadístics descriptius de cada dimensió es detallen en la Taula 38 i la distribució de freqüències del global es pot veure en la Figura 47.

Taula 38. *Estadístics descriptius generals globals i per dimensió d'Educació Emocional*

	Consciència i control emocional	Autoestima	Habilitats- socio- emocionals	Habilitats de vida i benestar	EDUCACIÓ EMOCIONAL
n	363	352	368	363	368
Mitjana	2,1781	1,9529	2,1780	1,8707	2,0469
Dev. típ.	,47961	,55914	,46046	,41906	,32835

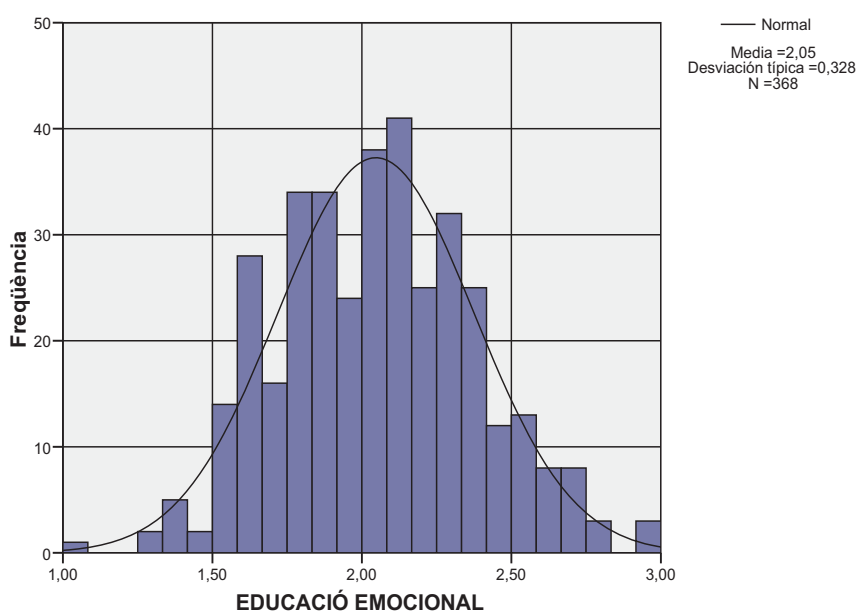


Figura 47. Histograma mitjanes totals d'Educació Emocional (CEER).

Pel que fa a la comparació dels valors de les mitjanes pel factor **nivell acadèmic** (Taula 39), hi ha diferències estadísticament significatives ($F = 2,757$, $p < ,018$) (Taula 40). En la prova de Scheffé resulta un sol subconjunt homogeni i les diferències estan entre 1r ESO vs 1r BAT (Taules 40 i 41).

En la Figura 48 s'aprecia una gran davallada progressiva des de 1r d'ESO ($M = 2,15$; $DT = 0,32$; $n = 70$) fins a 1r de Batxillerat ($M = 1,93$; $DT = 0,23$; $n = 43$) i que demostra la problemàtica que els adolescents tenen en aquesta etapa i que cal tenir en compte per part des pedagogs i psicopedagogs.

Taula 39. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Educació Emocional

	N	Mitjana	Desviació típica
1r ESO	70	2,1521	,32036
2n ESO	76	2,0694	,36853
3r ESO	80	2,0195	,34818
4t ESO	82	2,0323	,30141
1r BAT	43	1,9396	,26881
2n BAT	17	1,9846	,23414
Total	368	2,0469	,32835

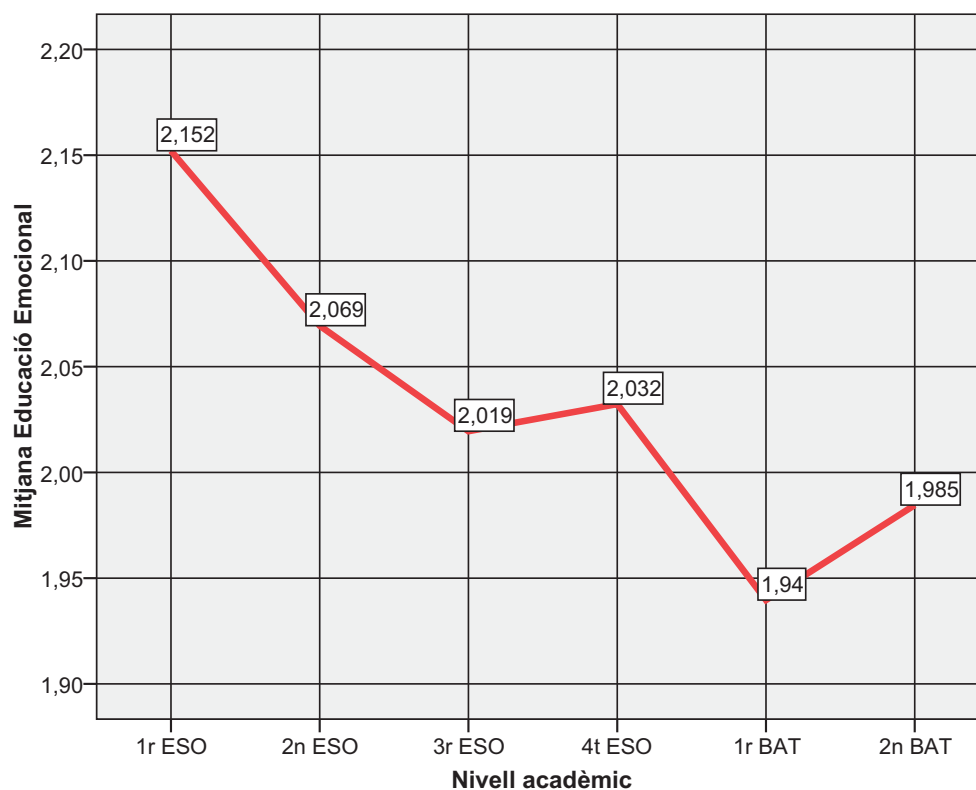


Figura 48. Mitjanes d'Educació Emocional per nivell acadèmic.

Taula 40. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Educació Emocional.

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	1,451	5	,290	2,757*	,018
Intragrups	38,115	362	,105		
Total	39,567	367			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 41. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) d'Educació Emocional

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05
	1	1
1r BAT	43	1,9396
2n BAT	17	1,9846
3r ESO	80	2,0195
4t ESO	82	2,0323
2n ESO	76	2,0694
1r ESO	70	2,1521
Sig.		,091

Per **sexe**, hi ha una diferència estadísticament significativa ($t = 4,022$; $p < ,000$) entre nois ($M = 2,11$, $DT = 0,33$, $n = 168$) i noies ($M = 1,98$, $DT = 0,32$, $n = 191$) (Taula A.10).

Pel factor **edat** no es van trobar diferències estadísticament significatives ($F = 1,96$, $p < 0,05$) (Taula 42), però tal i com reflecteixen les dades de la Figura 49, s'observa un decreixement de les mitjanes des dels 12 anys fins els 15 anys, per recuperar-se lleugerament als 16 i tornar a baixar als 17 i 18, dades les quals coincideixen força amb les aconseguïdes en un estudi del GROU de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2000).

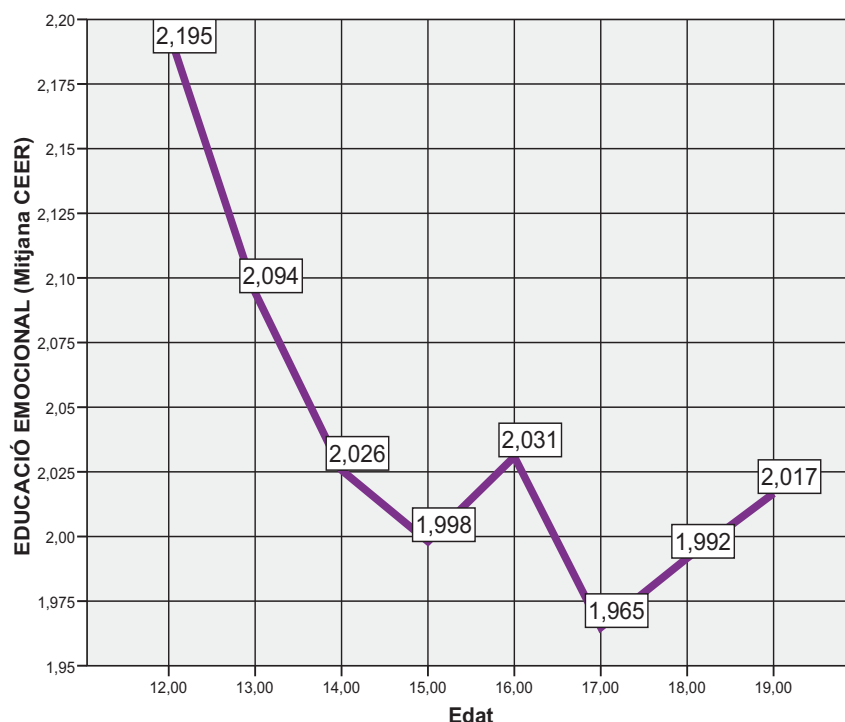


Figura 49. Comparació mitjanes d'Educació Emocional per edat (CEER).

Taula 42. Comparació de mitjanes per edat (ANOVA) d'Educació Emocional

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	1,466	7	,209	1,966	,059
Intragrupes	37,284	350	,107		
Total	38,750	357			

2.3.3. Conclusions

La competència emocional general sembla normal comparada amb estudis d'altres poblacions. En aquesta línia de similitud es troba un decreixement, com que sol ser habitual, des de 1r ESO fins 1r BAT. Els alumnes van baixant llurs nivells de competències emocionals, sobretot pel que fa a l'autoestima i habilitats de vida i benestar subjectiu des dels 12 anys fins els 15, per a recuperar-se una mica als 16. Això obeeix al desenvolupament pre i postadolescent i demostra la necessitat que hi ha de desenvolupar l'educació emocional mitjançant programes i altres recursos.

En aquest sentit, i com es podrà veure més endavant en l'Estudi correlacional final i l'Anàlisi de regressió múltiple (Cap. VI. 5.3 i 5.4), hi ha certes correlacions entre la competència emocional, el clima d'aula i el rendiment acadèmic, així com també amb la relaxació i l'avaluació del programa. El clima d'aula serà variable predictiva.

2.4. Hàbits de Relaxació (personals, familiars i escolars)

L'estil de vida pot ser un criteri per avaluar la *competència relaxatòria* d'una persona (López González, 2007b). Per tal de conèixer els hàbits que podien influir en la relaxació (Hàbits "R") als quals Smith (2001) hi dóna molta importància, juntament a les creences, es va estimar oportú tenir en compte de quina manera alguns hàbits podien incidir en la competència relaxatòria habitual dels alumnes. L'Inventari SRRAI d'Smith (2001) sobre Activitats Quotidianes Informals n'és un referent.

2.4.1. Descripció i procediment

Es va decidir elaborar un qüestionari de 12 preguntes dividides en tres dimensions, a raó de quatre factors per dimensió. Les dimensions són: 1) Hàbits personals. 2) Hàbits familiars. 3) Hàbits a l'aula. Les preguntes de la dimensió hàbits personals són de caire numèric i la resta són ítems escalars.

Hàbits personals

Taula 43. *Hàbits personals: Dimensions i factors*

Dimensió	Factors
Hàbits personals quotidians	Hores de son
	Hores de TV
	Hores d'ordinador (sense estudiar).
	Hores d'activitat física

La primera part del qüestionari inclou quatre preguntes per conèixer els *hàbits personals quotidians* que poden influir en la relaxació. Es pretenia saber de manera

quantitativa, com distribuïen els alumnes el seu temps en relació als quatre factors indicats a la Taula 43. A més, és conegut que els hàbits de son i l'activitat física afavoreixen els estats generals de relaxació (Amutio, 1998; 1999; 2006). Es volia conèixer el nombre d'hores que els alumnes dedicaven a cada factor. Se'ls va demanar que concretessin en hores i minuts.

Quan a la quantitat de temps que els alumnes passen davant d'una pantalla (TV, mòbil, play-station...), els darrers estudis indiquen que l'ús de les noves tecnologies constitueix un greu problema d'addicció per a molts adolescents (Matalí i Alda, 2009) i pot provocar seriosos canvis en l'estructura cerebral (Vorgan, 2008). En l'Informe Childwise (2009) diu que al Regne Unit els nois i noies de 5 a 16 anys passen una mitjana de sis hores davant una pantalla. Un altre estudi realitzat pel Consell Audiovisual de Catalunya (CAC, 2009) indica que els nois i noies catalans passen una mitjana de 990 hores l'any mirant la TV.

En l'estudi realitzat a l'Institut Mediterrània, se'ls demanà que indiquessin el nombre d'hores que veien la TV segons les següents franges horàries: *matí, migdia, tarda i nit*. També se'ls va proposar que diguessin el nombre d'hores que estaven amb l'ordinador sense comptar les hores dedicades a l'estudi.

Hàbits familiars

La influència dels hàbits familiars en la vida escolar al nostre estat és molt directa segons afirmen diversos autors (Casals, 2008; Castela, 2008; Lozano, 2003; Martínez Pampliega i Galindez, 2007). Tanmateix, Smith (2001) defensa la influència dels hàbits de relaxació en l'adquisició de competències d'aquesta disciplina. Per saber la influència de la família en els Hàbits "R", se'ls va demanar respondre quatre ítems escalars (Taula 44).

La clau de correcció va ser: 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre.

Hàbits de relaxació a l'aula

No hi ha instruments coneguts per mesurar els hàbits de relaxació a l'aula. Per això s'hi van tenir en compte els factors indicats a la Taula 44. La clau de correcció va ser: 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre.

2.4.2. Validesa i fiabilitat

La validesa de contingut es va calcular amb plantilla de doble entrada. Diversos experts relacionaren els ítems amb possibles dimensions. Per a la validesa de criteri es van comparar els resultats amb l'opinió de docents no participants i membres del sector pares del Consell Escolar.

Taula 44. *Relació d'ítems per dimensions d'Hàbits de relaxació*

Dimensió	Ítems
Hàbits familiars	<ol style="list-style-type: none">1. A casa, mengem al menys un cop junts al dia.2. A casa meva hi ha un ambient de pau i tranquil·litat.3. A casa, em controlen les hores que dormo.4. A casa es menja sense la TV oberta.
Hàbits de relaxació a 'aula	<ol style="list-style-type: none">1. A classe fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció.2. Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció.3. Els professors es preocupen per la nostra postura corporal a classe.4. Fem algun exercici de descans o relaxació a classe.

Hi ha correlació significativa 0,196 ($p < ,000$, $n = 365$) entre els hàbits familiars i els hàbits de de relaxació a l'aula.

Tanmateix, quan als hàbits familiars, hi ha correlació significativa de 0,157 ($p < ,003$; $n = 360$) entre el factor *menjar junts i pau i tranquil·litat*. També existeixen correlacions estadísticament significatives entre tots els ítems dels Hàbits de relaxació a l'aula, valors els quals es presenten en la Taula 45.

Taula 45. Correlacions entre ítems d'Hàbits de relaxació a l'aula

		Fem exercicis de concentració	Exercicis per captar l'atenció	Preocupació per postura	Exercici o descans o relaxació
Fem exercicis de concentració	r	1	,432**	,402**	,602**
	p		,000	,000	,000
	n	361	358	353	348
Exercicis per captar l'atenció	r	,432	1	,327	,410
	p	,000**		,000**	,000**
	n	358	358	350	350
Preocupació per postura	r	,402**	,327**	1	,429**
	p	,000	,000		,000
	n	353	350	357	350
Exercici de descans o relaxació	r	,602**	,410**	,429**	1
	p	,000	,000	,000	
	n	348	345	350	351

* $p < .05$ ** $p < .01$

2.4.3. Resultats i discussió

Hàbits personals

L'alumnat de l'Institut Mediterrània *dorm* una mitjana de 7,95 hores ($DT = 1,12$; $n = 333$) els dies de classe, la qual cosa entra dins de l'estipulat com normal. En canvi,

és sorprenent la poca *activitat física* que fan, doncs la mitjana és 2,5 hores setmanals ($DT = 3,72; n = 326$).

Pel que fa al *nombre d'hores de TV*, la mitjana era 3,89 hores per alumne i dia ($DT = 1,82; n = 231$). Aquests resultats són semblants als recollits pel Consell Audiovisual de Catalunya (CAC, 2009).

La mitjana d'hores que els alumnes es passaven davant l'*ordinador* per jugar era $M = 1,32$ ($DT = 1,50; n = 328$). En sumar les d'ordinador més les de TV, es trobà una mitjana de 5,08 ($DT = 2,14; n = 220$), tal i com expressa l'histograma de la Figura 50. Una mitjana encara més gran (sis hores), es pot observar en un estudi publicat fa poc per Childwise (2009) al Regne Unit.

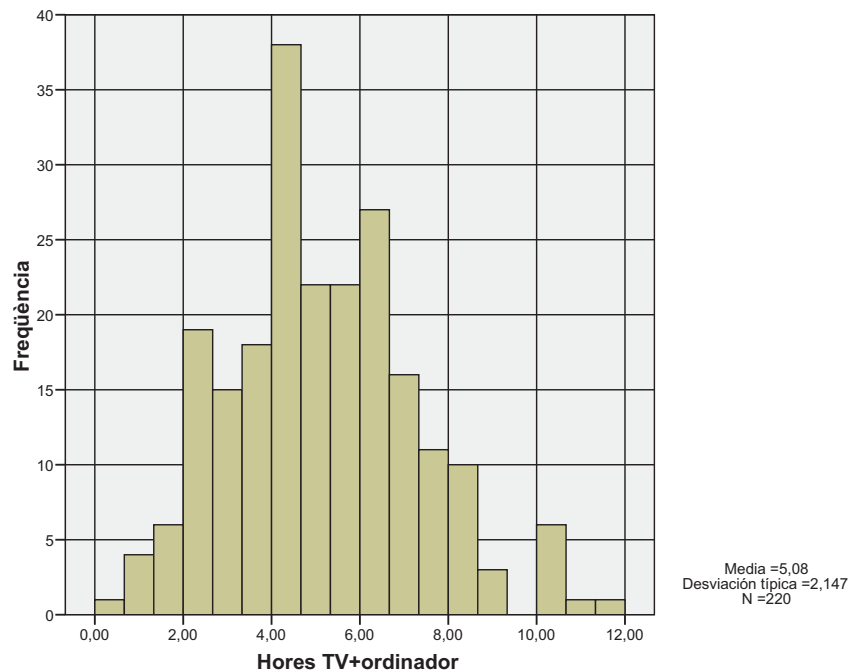


Figura 50. Histograma d'Hores de TV i Ordinador.

Es va donar importància al fet de conèixer la quantitat d'alumnes que veien la TV al matí, abans d'anar a l'Institut, sobretot perquè s'observava en els cicles precedents un lleuger cansament a primeres hores de classe.

El resultat mostren que el 40% de l'alumnat veu la TV abans d'anar a l'institut ($M = 0,16$; $DT = 0,31$; $n = 248$) la qual cosa està per demostrar com influeix en l'aprenentatge a primeres hores.

Segons el **nivell acadèmic** (Taules 46 i 47), es troben diferències estadísticament significatives en el nombre d'hores de son ($F = 6,978$; $p < ,000$) i en el nombre d'hores de TV ($F = 4,03$; $p < ,002$).

Taula 46. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Hàbits personals

Nivell acadèmic		Hores TV	Hores ordinador	Hores activitat física	Hores de son
1r ESO	<i>n</i>	63	68	69	64
	<i>M</i>	3,5921	1,0919	2,4152	8,0125
	<i>DT.</i>	1,73434	1,29573	4,14882	1,44162
2n ESO	<i>n</i>	36	58	58	57
	<i>M</i>	4,4667	1,1897	2,1897	8,3860
	<i>DT.</i>	1,53763	1,36635	2,72670	1,03948
3r ESO	<i>n</i>	50	76	76	78
	<i>M</i>	3,7580	1,5395	2,1930	8,0898
	<i>DT.</i>	2,12121	1,53572	2,04252	1,12736
4t ESO	<i>n</i>	41	72	69	76
	<i>M</i>	4,5022	1,3750	3,2604	7,9441
	<i>DT.</i>	1,71612	1,70851	5,40352	,82926
1r BAT	<i>n</i>	30	40	40	42
	<i>M</i>	3,1527	1,2375	2,5188	7,4346
	<i>DT.</i>	1,70987	1,57703	3,09590	,74305
2n BAT	<i>n</i>	11	14	14	16
	<i>M</i>	2,7573	1,7914	2,3929	6,9375
	<i>DT.</i>	1,19586	1,59910	3,77328	,92871
Total	<i>n</i>	231	328	326	333
	<i>M</i>	3,8290	1,3227	2,5139	7,9544
	<i>DT.</i>	1,82968	1,50945	3,72301	1,12021

En fer la prova a posteriori de Scheffé resulten tres subconjunts homogenis pel que fa al primer factor (Taula 48) i les diferències estadísticament significatives estan entre 2BAT vs tots els nivells d'ESO i entre 2n ESO vs 1BAT. Respecte a les hores de TV, surten dos subconjunts homogenis però no s'hi reflecteixen diferències estadísticament significatives (Taula 49).

Segons s'observa en la Figura 51, els alumnes lògicament dormen menys a mesura que es fan més grans i és a 4t d'ESO quan més TV en veuen. També es pot afirmar que a mesura que creixen canvien la TV per l'ordinador.

Taula 47. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Hàbits personals

		Suma de		Mitjana	F	Sig.
		quadrats	gl	quadràtica		
Hores de son	Intergrups	40,164	5	8,033	6,978**	,000
	Intragrups	376,451	327	1,151		
	Total	416,614	332			
Hores d'activitat física	Intergrups	53,255	5	10,651	,766	,575
	Intragrups	4451,502	320	13,911		
	Total	4504,757	325			
Hores d'ordinador	Intergrups	11,783	5	2,357	1,035	,397
	Intragrups	733,270	322	2,277		
	Total	745,053	327			
Hores de TV	Intergrups	63,365	5	12,673	4,035**	,002
	Intragrups	706,611	225	3,140		
	Total	769,976	230			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 48. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hores de son.

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05		
		2	3	1
2n BAT	16	6,9375		
1r BAT	42	7,4346	7,4346	
4t ESO	76		7,9441	7,9441
1r ESO	64		8,0125	8,0125
3r ESO	78		8,0898	8,0898
2n ESO	57			8,3860
Sig.		,491	,177	,624

Taula 49. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hores de TV

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
2n BAT	11	2,7573	
1r BAT	30	3,1527	3,1527
1r ESO	63	3,5921	3,5921
3r ESO	50	3,7580	3,7580
2n ESO	36		4,4667
4t ESO	41		4,5022
Sig.		,481	,151

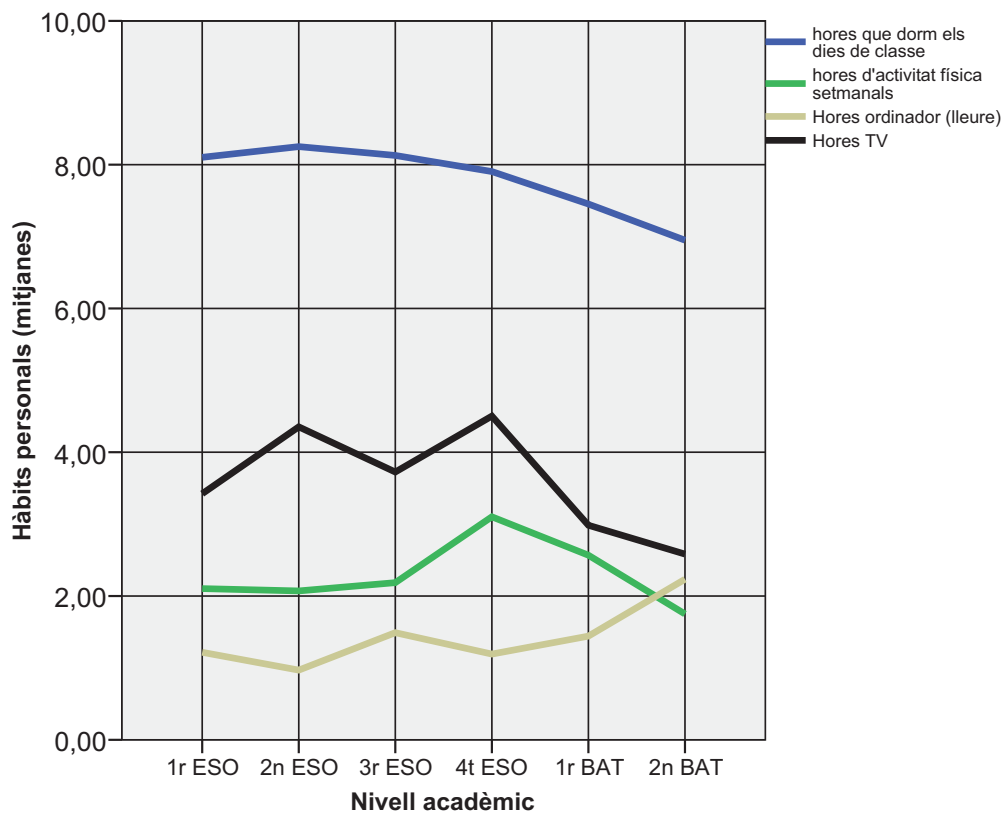


Figura 51. Mitjanes de cada factor per nivell acadèmic. Hàbits personals.

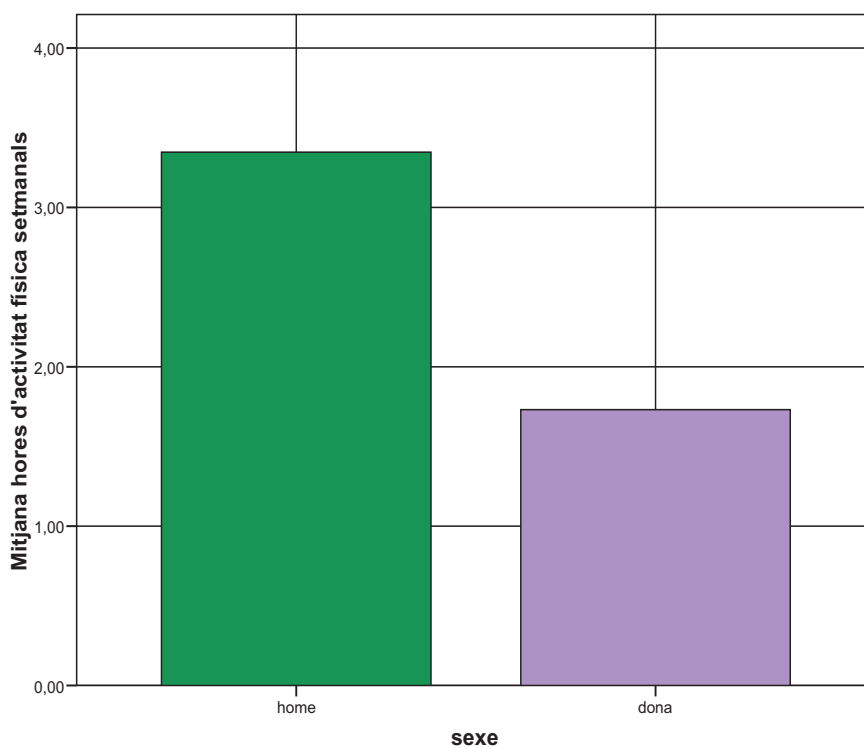


Figura 52. Diferències d'Hores d'activitat física segons sexe.

Quan al **sexe**, es van trobar diferències estadísticament significatives ($t = 4,007$; $p < ,000$) pel que fa a l'activitat física que fan els nois ($M = 3,34$; $DT = 4,16$) i les noies ($M = 1,73$, $DT = 3,06$). No hi ha diferències estadísticament significatives segons aquest factor pel que fa al nombre d'hores de TV i d'ordinador.

Correlacions

Hi ha correlació negativa $- 0,152$ ($p < ,027$; $n = 211$) entre els factors *hores de son* i *hores de TV i ordinador*.

Taula 50. Correlacions entre factors d'Hàbits personals

		Hores física setmanals	activitat diàries	Hores de son	Hores TV + Ordinador
Hores act. Fisic.	<i>r</i>	1	-,056		,000
	<i>p</i>		,319		1,00
	<i>n</i>	326	314		214
Hores de son diàries	<i>r</i>	-,056	1		-,152*
	<i>p</i>	,319			,027
	<i>n</i>	214	333		211
Hores TV + Ordinador	<i>r</i>	,000	-,152*		1
	<i>p</i>	1,000	,027		
	<i>n</i>	214	211		220

* $p < .05$ ** $p < .01$

Hàbits familiars³⁸

Com a dades a destacar (Taula A.16), s'observa que el 45,3 % de l'alumnat *no fa cada dia un àpat amb la família* ($M = 1,35$; $DT = 0,58$; $n = 364$) i només el 40,6 % i el 16,3 % diu que amb freqüència o sempre, respectivament, hi ha suficient *pau i tranquil·litat a casa seva* ($M = 1,64$; $DT = 0,86$; $n = 362$).

³⁸ Clau de correcció: : 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre

D'altra banda, el 47,1 % de l'alumnat no rep *control de les hores que dormen*. Tan sols el 9,8 % manifesta ser-hi controlat ($M = 0,84$; $DT = 0,97$; $n = 357$).

El 55,4 % va manifestar *menjar amb la TV oberta*. Només el 9% la tanca sempre ($M = 0,77$; $DT = 0,96$; $n = 354$).

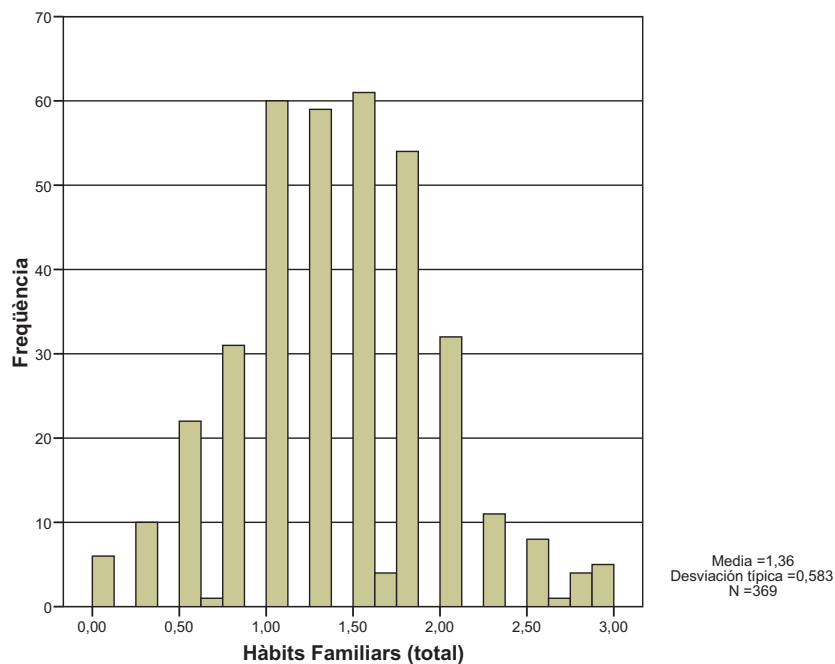


Figura 53. Histograma d'Hàbits familiars (global).

Pel que fa al promig d'Hàbits familiars, la mitjana va ser 1,35 ($DT = 0,58$; $n = 369$), amb una distribució ampla (Figura 53).

Segons el **nivell acadèmic**, hi ha diferències estadísticament significatives en el global d'*Hàbits familiars* ($F = 3,268$; $p < ,007$), en els factors *pau i tranquil·litat a casa* ($F = 4,59$; $p < ,000$) i en el de *control d'hores de son* ($F = 2,299$; $p < ,045$). No hi ha diferències estadísticament significatives en els factors *menjar junts i menjar amb la TV oberta* (Taula 51). La prova de Scheffé (Taula 52) revela que, pel que fa al global d'hàbits familiars, hi ha un sol subconjunt homogeni i que les diferències estadísticament significatives estan entre 1r ESO vs 4t ESO. En el factor pau i tranquil·litat estan entre 1r ESO vs 2n BAT (Taula A17).

A la Taula 53 i a la Figura 54, es veu la davallada dels valors en el control d'hores de son per part dels pares fins a 4t d'ESO ($M = 0,56$; $DT = 0,80$), els quals es

recuperen a mesura que passen els cursos. En canvi, la percepció d'un ambient pacífic i tranquil a casa va disminuint des de 1r ESO ($M = 191$; $DT = 0,95$) fins a 2n BAT ($M = 1,00$; $DT = 0,86$). La tendència de la mitjana total d'Hàbits familiars va decreixent també amb el pas dels cursos.

Taula 51. Comparació de mitjanes (ANOVA) d'Hàbits familiars.

		Suma de quadrats	de Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
A casa, com a mínim, mengem un cop al dia junts	Intergrups	1,791	5	,358	,304	,910
	Intragrupos	421,646	358	1,178		
	Total	423,437	363			
A casa hi ha un ambient de pau i tranquil·litat	Intergrups	16,191	5	3,238	4,590**	,000
	Intragrupos	251,124	356	,705		
	Total	267,315	361			
A casa em controlen les hores que dormo	Intergrups	10,820	5	2,164	2,299*	,045
	Intragrupos	330,395	351	,941		
	Total	341,216	356			
A casa es menja sense la TV oberta	Intergrups	3,935	5	,787	,838	,524
	Intragrupos	326,935	348	,939		
	Total	330,870	353			
Hàbits Familiars	Intergrups	5,392	5	1,078	3,268**	,007
	Intragrupos	119,810	363	,330		
	Total	125,202	368			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 52. Comparació de mitjanes (Scheffé) d'Hàbits familiars

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05
		1
1r BAT	43	1,2093
4t ESO	82	1,2348
2n BAT	17	1,2353
3r ESO	80	1,3833
2n ESO	75	1,3967
1r ESO	72	1,5544
Sig.		,155

Taula 53. Estadístics descriptius per nivell acadèmic d'Hàbits familiars

Nivell acadèmic		Menjar junts	Ambient familiar	Control hores	Menjar sense TV	GLOBAL
		un cop al dia junts	tranquil	son		
1r ESO	<i>n</i>	70	68	67	68	72
	<i>M</i>	2,1429	1,9118	,9851	,9265	1,5544
	<i>DT.</i>	1,13298	,95785	1,00744	1,09703	,68778
2n ESO	<i>n</i>	74	75	72	68	75
	<i>M</i>	2,0811	1,7467	1,0139	,6176	1,3967
	<i>DT.</i>	1,04366	,83978	1,02769	,86438	,45393
3r ESO	<i>n</i>	78	77	76	76	80
	<i>M</i>	2,2179	1,6753	,8289	,6974	1,3833
	<i>DT.</i>	1,07688	,84979	1,01177	1,02006	,65732
4t ESO	<i>n</i>	82	82	82	82	82
	<i>M</i>	2,1341	1,5488	,5610	,6951	1,2348
	<i>DT.</i>	1,08596	,77224	,80274	,91205	,47523
1r BAT	<i>n</i>	43	43	43	43	43
	<i>M</i>	1,9767	1,3953	,8140	,6512	1,2093
	<i>DT.</i>	1,07987	,72832	,93238	,89665	,50571
2n BAT	<i>n</i>	17	17	17	17	17
	<i>M</i>	2,1176	1,0000	1,0588	,7647	1,2353
	<i>DT.</i>	1,11144	,86603	1,19742	1,03256	,69861
Total	<i>n</i>	364	362	357	354	369
	<i>M</i>	2,1236	1,6409	,8431	,7232	1,3593
	<i>DT.</i>	1,08004	,86051	,97902	,96815	,58329

Per **sexe**, com es pot apreciar a la Figura 55 i segons la Taula A.20, hi ha diferències estadísticament significatives en el global d'Hàbits familiars ($t = 2,608$; $p < ,009$) entre els nois ($M = 1,44$; $DT = 0,57$; $n = 177$) i les noies ($M = 1,28$; $DT = 0,58$; $n = 192$). Si s'analitzen aquestes diferències per a cada factor resulten diferències estadísticament significatives ($t = 2,044$; $p < ,042$) pel que fa a *menjar amb la TV oberta* entre nois ($M = 0,83$, $DT = 0,96$; $n = 168$) i noies ($M = 0,62$; $DT = 0,96$; $n = 186$) (Taula A.20).

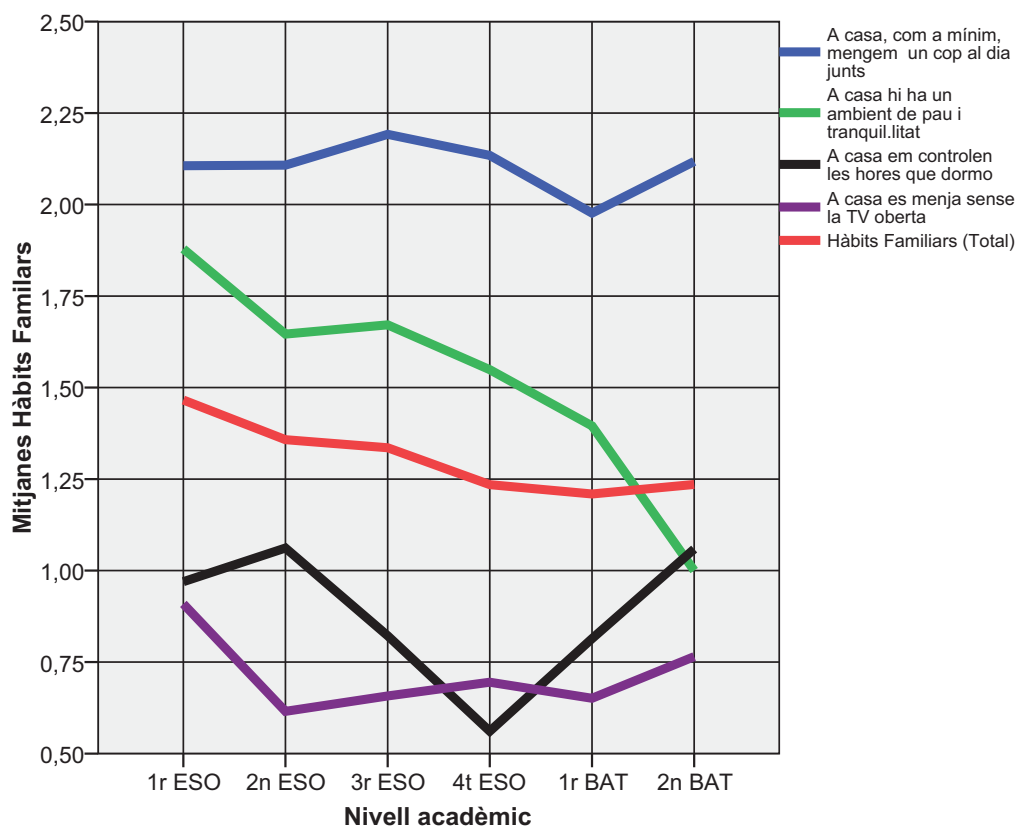


Figura 54. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic. Hàbits familiars.

Taula 54. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits familiars

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Menjar junts un cop al dia	home	174	2,2011	1,06429	,08068
	dona	190	2,0526	1,09224	,07924
Ambient de pau i tranquil·litat	home	172	1,6628	,81808	,06238
	dona	190	1,6211	,89890	,06521
Control de les hores de son	home	169	,9290	1,00341	,07719
	dona	188	,7660	,95263	,06948
Menjar sense TV oberta	home	168	,8333	,96444	,07441
	dona	186	,6237	,96326	,07063
HÀBITS FAMILIARS	home	177	1,4411	,57236	,04302
	dona	192	1,2839	,58456	,04219

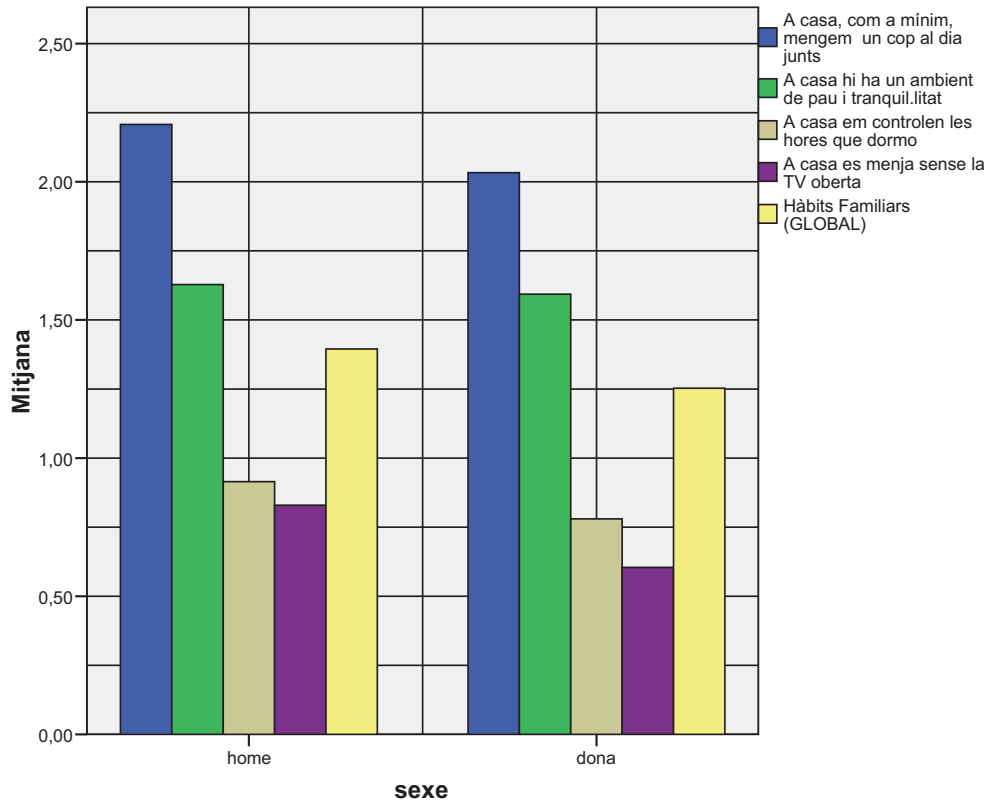


Figura 55. Comparació mitjanes per sexe. Hàbits familiars.

Hàbits escolars (de relaxació a l'aula)³⁹

En analitzar les dades dels quatre factors que es van fer servir per valorar els Hàbits de relaxació a l'aula a l'Institut Mediterrània (Taula A.21), s'observa que el 46,8% diu que a classe *mai es treballa per millorar la concentració* (39,6%: de vegades; 8,3%: amb freqüència; 5,3%: sempre) ($M = 0,72$; $DT = 0,82$; $n = 361$). Ni tan sols es realitzen exercicis per *captar l'atenció* de manera habitual (38,8%: mai; 45,6%: de vegades; 12,6%: amb freqüència; 2,8%: sempre) ($M = 0,79$; $DT = 0,76$; $n = 358$).

El 48,2% de l'alumnat (8,5%: mai; 35,3% de vegades 24,1%: amb freqüència; 24,1%: sempre;) diu que normalment a classe hi ha *control postural* per part dels professors ($M = 1,62$; $DT = 0,95$; $n = 357$). Tanmateix, el 45,3% afirma que els professors *mai no fan cap exercici de descans o relaxació a classe*, el 41,9% de vegades, un 8,8% amb freqüència i el 4%, sempre ($M = 0,71$; $DT = 0,78$; $n = 351$).

³⁹ Clau de correcció: 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 = Amb freqüència; 3 = Sempre.

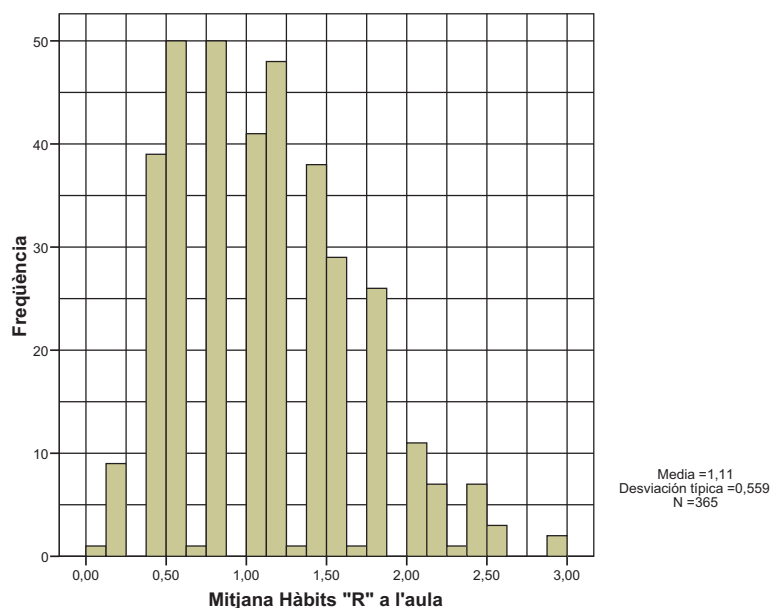


Figura 56. Histograma: d'Hàbits de relaxaci3n a l'aula.

La mitjana d'Hàbits de relaxaci3n a l'aula és 1,11 ($DT = 0,55$; $n = 365$) (Figura 56).

Taula 55. Descriptius principals per nivell acadèmic d'Hàbits de relaxaci3n a l'aula

Nivell acadèmic		Exercicis concentraci3n	Exercicis per captar atenci3n	Postura corporal	Exercicis relaxaci3n	Hàbits de centre "R"
1r ESO	<i>n</i>	68	68	68	65	69
	<i>M</i>	1,1618	1,1324	2,2206	1,2769	1,5271
	<i>DT.</i>	,90785	,82687	,84369	,69614	,54621
2n ESO	<i>n</i>	73	70	71	68	74
	<i>M</i>	1,0548	,9714	2,1408	,8529	1,3185
	<i>DT.</i>	,91120	,74155	,91489	,65254	,48879
3r ESO	<i>n</i>	78	78	76	76	80
	<i>M</i>	1,0256	1,0513	1,7763	1,2500	1,3610
	<i>DT.</i>	,70203	,70060	,84220	,76811	,44795
4t ESO	<i>n</i>	82	82	82	82	82
	<i>M</i>	,1220	,4146	1,1707	,1220	,7122
	<i>DT.</i>	,32924	,60759	,69929	,36482	,27773
1r BAT	<i>n</i>	43	43	43	43	43
	<i>M</i>	,3023	,4419	,7674	,0698	,6186
	<i>DT.</i>	,51339	,62877	,61090	,25777	,28557
2n BAT	<i>n</i>	17	17	17	17	17
	<i>M</i>	,0588	,2353	,7059	,1176	,5294
	<i>DT.</i>	,24254	,43724	,58787	,48507	,27332
Total	<i>n</i>	361	358	357	351	365
	<i>M</i>	,7202	,7933	1,6218	,7151	1,1118
	<i>DT.</i>	,82789	,76459	,95980	,78833	,55913

Per **nivell acadèmic**, hi ha diferències estadísticament significatives en el global d'Hàbits de relaxació a l'aula ($F = 54,977$; $p < ,000$) (Taula 57).

Taula 56. Comparacions múltiples (Scheffé) d'Hàbits de relaxació a l'aula

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r BAT	43	,6186	
4t ESO	82	,7122	
2n ESO	74		1,3185
3r ESO	80		1,3610
1r ESO	69		1,5271
Sig.		,530	,372

En aplicar la prova de Scheffé (Taula 56) s'observa que els cinc grups s'agrupen en dos. Un amb 1r BAT i 4t ESO i l'altre amb 1r, 2n i 3r d'ESO. Les diferències estadísticament significatives estan entre 1r ESO vs 4t ESO i 1r i 2n de BAT; entre 2n ESO vs 4t ESO i 1r i 2n de BAT i entre 3r ESO vs 4t ESO i 1r i 2n de BAT.

Taula 57. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic i factors (ANOVA) d'Hàbits de relaxació a l'aula (* $p < .05$ ** $p < .01$)

		Suma de		Mitjana		
		quadrats	gl	quadràtica	F	Sig.
Exercicis de concentració	Intergrups	73,001	5	14,600	29,832**	,000
	Intragrupos	173,742	355	,489		
	Total	246,742	360			
Exercicis per captar l'atenció	Intergrups	37,591	5	7,518	15,466**	,000
	Intragrupos	171,112	352	,486		
	Total	208,704	357			
Control de postura corporal.	Intergrups	107,656	5	21,531	34,306**	,000
	Intragrupos	220,294	351	,628		
	Total	327,950	356			
Exercicis de relaxació	Intergrups	96,379	5	19,276	54,901**	,000
	Intragrupos	121,131	345	,351		
	Total	217,510	350			
Global Hàbits de centre "R"	Intergrups	49,348	5	9,870	54,977**	,000
	Intragrupos	64,449	359	,180		
	Total	113,796	364			

Pel que fa també a les diferències per nivell acadèmic a cada un dels factors (Taula 57), el factor *exercicis de relaxació a l'aula* era amb el que més diferències presentava ($F = 54.901$; $p < ,000$), les quals, en fer la prova de comparacions múltiples de Scheffé, estan entre 4t ESO 1r i 2n de BAT vs 1r, 2n i 3r d'ESO, respectivament; i també entre 1r ESO vs 2n ESO i 2n ESO vs 3r ESO. Com s'hi pot observar (Taula 58), en resulten dos subconjunts ben homogenis: 1r BAT, 2n BAT i 4ESO en el primer i 1r, 2n, 3r d'ESO en l'altre.

Taula 58. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor *Exercicis de relaxació d'Hàbits de relaxació a l'aula*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r BAT	43	,0698	
2n BAT	17	,1176	
4t ESO	82	,1220	
2n ESO	68		,8529
3r ESO	76		1,2500
1r ESO	65		1,2769
Sig.		,999	,051

El següent factor en diferències és el del *control de la postura* ($F = 34,306$; $p < ,000$) i en resulten també els mateixos subconjunts homogenis (4t ESO i 1r i 2n de BAT en el primer i 1r, 2n i 3r d'ESO en el segon). Les principals diferències estadísticament significatives estan entre 1r i 2n de BAT vs 1r ESO, 2n i 3r d'ESO, respectivament; 4t ESO vs 1r, 2n i 3r d'ESO i 1r ESO vs 3r ESO (Taula 59).

Taula 59. Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor *Control postural d'Hàbits de relaxació a l'aula*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
2n BAT	17	,7059	
1r BAT	43	,7674	
4t ESO	82	1,1707	
3r ESO	76		1,7763
2n ESO	71		2,1408
1r ESO	68		2,2206
Sig.		,184	,229

La realització de *d'exercicis de concentració i atenció* ocupa el tercer lloc en diferències estadísticament significatives ($F = 29,832$; $p < ,000$). En surten els mateixos dos subconjunts homogenis que en els anteriors factors i les diferències estadísticament significatives estan entre 1r, 2n i 3r d'ESO, respectivament, vs 4t ESO i 1r i 2n de BAT (Taula 60).

Taula 60. *Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Concentració d'Hàbits de relaxació a l'aula*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
2n BAT	17	,0588	
4t ESO	82	,1220	
1r BAT	43	,3023	
3r ESO	78		1,0256
2n ESO	73		1,0548
1r ESO	68		1,1618
Sig.		,749	,974

Pel que fa al factor realització d'*exercicis per captar l'atenció* ($F = 15,466$; $p < ,000$), les diferències estan també entre 1r, 2n i 3r d'ESO, respectivament, vs 4t ESO i 1r i 2n de BAT, donat que resulten els mateixos subconjunts homogenis (Taula 61).

Taula 61. *Comparació múltiple per nivell acadèmic (Scheffé) del factor Captació Atenció d'Hàbits de relaxació a l'aula*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
2n BAT	17	,2353	
4t ESO	82	,4146	
1r BAT	43	,4419	
2n ESO	70		,9714
3r ESO	78		1,0513
1r ESO	68		1,1324
Sig.		,858	,947

Com es pot observar en la Figura 57, el factor que presenta una evolució diferent a la resta al llarg dels cursos és la realització d'*exercicis de relaxació a l'aula*. Concretament és a 1r i 3r d'ESO on destaquen els valors més alts, la qual cosa tal vegada sigui, com es podrà veure més endavant, perquè els professors d'aquests nivells estaven més implicats en la relaxació.

Hi ha un descuit en el control de la postura a mesura que passen els cursos.

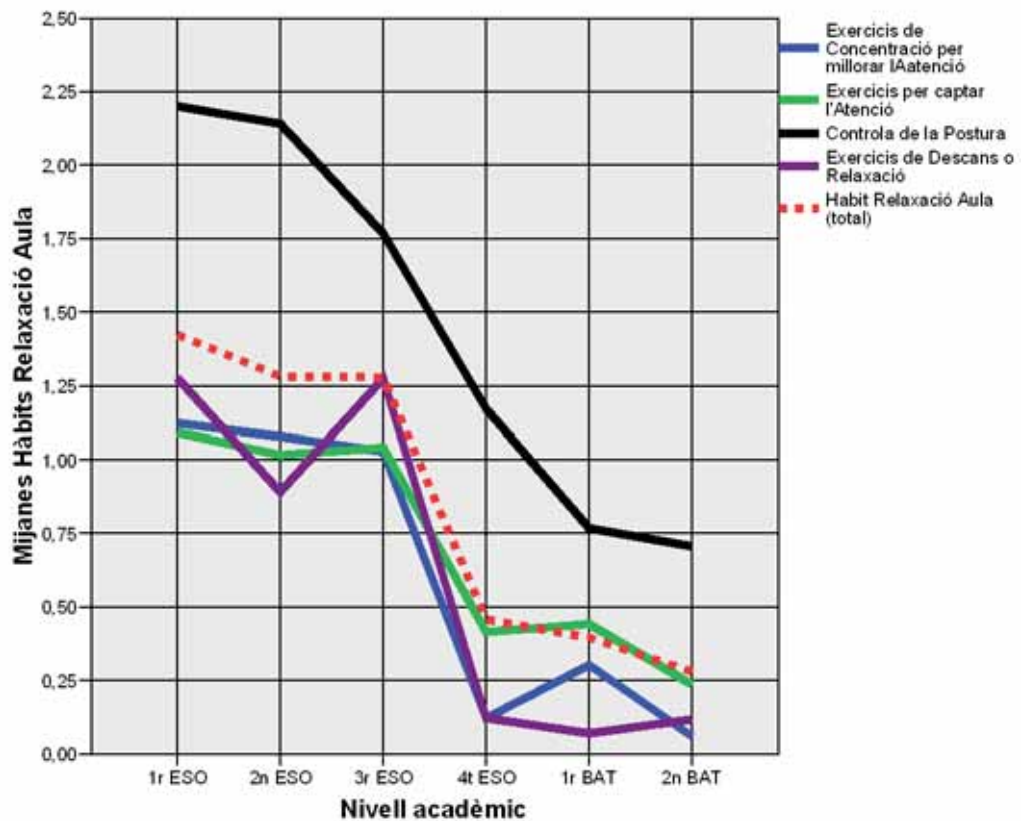


Figura 57. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic. Hàbits familiars.

Taula 62. Estadístics per sexe d'Hàbits de relaxació a l'aula

Factor	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Exercicis de concentració	home	170	,7941	,86275	,06617
	dona	191	,6545	,79205	,05731
Exercicis d'atenció	home	168	,8333	,78661	,06069
	dona	190	,7579	,74487	,05404
Postura corporal a classe	home	171	1,6608	,95279	,07286
	dona	186	1,5860	,96737	,07093
Exercicis de relaxació	home	167	,7725	,83361	,06451
	dona	184	,6630	,74331	,05480
GLOBAL	home	173	1,1744	,59155	,04497
	dona	192	1,0555	,52339	,03777

Pel que fa al factor **sexe**, a la Taules 62 i 63, s'aprecien diferències estadísticament significatives entre nois ($M = 1,17$; $DT = 0,59$; $n = 173$) i noies ($M = 1,05$; $DT = 1,05$; $n = 192$) en el global d'Hàbits de relaxació a l'aula ($t = 2,03$; $p < ,04$). No n'hi ha, però, diferències estadísticament significatives per factors.

Taula 63. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits de relaxació a l'aula

	t	gl	Sig. (bilateral)	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	de la diferència
	Inferior	Superior	Inferior	Inferior	Superior	Inferior
Exercicis Concentració	1,603	359	,110	,08710	-,03163	,31097
Exercicis captar l'Atenció	,931	356	,352	,08099		,23471
Postura Corporal	,735	355	,463	,10175		,27491
Exercicis de Relaxació	1,300	349	,195	,08417		,27496
Hàbits Relax. Aula (total)	2,037*	363	,042	,05836		,23367

* $p < .05$ ** $p < .01$

2.4.4. Conclusions

L'alumnat de l'Institut Mediterrània dorm les hores estipulades com a necessàries segons l'evolució de l'edat, si bé cal advertir que dormen menys a mesura que es fan grans.

D'altra banda, és sorprenent la poca activitat física que realitzen. Val a dir que els nois en fan més que les noies.

També es pot afirmar que dediquen, en general, massa hores a veure la TV i fer ús no escolar de l'ordinador. Una altra evidència és que aquells alumnes que menys dormen són els que veuen més TV i més ús de l'ordinador en fan.

D'altra banda, pel que fa als hàbits familiars, es pot dir que hi ha una tendència de control natural segons l'edat, però s'està generalitzant el fet de menjar per separat. Tanmateix, l'ambient familiar, en què la TV n'és un element molt present no acaba de ser del tot tranquil i els alumnes no són controlats en les seves hores de son.

En el centre no és massa important la relaxació. Els alumnes que més relaxació afirmen fer-ne a classe són els de 3r ESO. Podem afirmar, doncs que s'hi dediquen pocs esforços per part del professorat a treballar aquesta habilitat.

Tanmateix, no se li dóna massa importància a la concentració i l'estimulació per captar l'atenció dels alumnes a l'aula com a factors psicopedagògics a tenir en compte en la tasca d'enseyament-aprenentatge.

Un altre factor a tenir en compte és que la correcció postural que deuria ser un objectiu consensuat entre els docents, perd importància a mesura que passen els cursos, a l'igual que la concentració i l'atenció. Aquest fet pot influir en el malestar docent per la qual cosa els mateixos docents haurien de treballar-ho més.

2.5. Avaluació de la competència relaxatòria (Escala de Relaxació Escolar)

2.5.1. Descripció

L'Escala de Relaxació Escolar (ERE) és d'elaboració pròpia i consta de 36 ítems agrupats en cinc dimensions. Mesura la *competència relaxatòria* dels adolescents en el context escolar. Està basada en el SRBI d'Smith (2001) i l'Escala d'Absorció de Tellegen (Tellegen i Atkinson, 1974). Les cinc dimensions són les següents:

6. Creences i Hàbits de Relaxació.
7. Habilitats de Relaxació.
8. Consciència corporal.
9. Relaxació Mental.
10. Relaxació física

La clau de correcció fou: 0 = Mai; 1 = De vegades; 2 =Amb freqüència; 3 =Sempre.

A continuació es detallen els factors i ítems de cada dimensió.

Creences i hàbits de relaxació

— Factor 1: Creences.

Ítem 2: Creo que aprender a relajarse es demasiado difícil y cuesta mucho tiempo.

Ítem 8: Me da miedo relajarme del todo.

Ítem 13: Si aprendiese a relajarme bien me iría mejor en mis estudios.

Ítem 23: Sería útil que los profesores hicieran relajación en clase.

— Factor 2: Hàbits i Actituds.

Ítem 33. Cada día necesito un rato para estar en silencio conmigo mismo/a.

Ítem 17: Busco sensaciones de paz, calma y tranquilidad.

Habilitats de Relaxació

— Factor 3: Enfocament.

Ítem 27: Me resulta fácil sentir distintas sensaciones en una misma mano.

Ítem 1: Me fijo en pequeños detalles cuando voy al campo.

— Factor 4: Passivitat.

Ítem 26: Me gusta escuchar el puro silencio.

Ítem 30: Mirando la naturaleza me quedo completamente embobado.

— Factor 5: Receptivitat.

Ítem 10: Al ir a dormir siento tranquilidad cuando todo está oscuro.

Ítem 19: Soy capaz de cerrar los ojos y dejarme llevar por la fantasía e imaginación.

Consciència Corporal

— Factor 6: Consciència respiratòria.

Ítem 29: Durante el día tomo conciencia de mi propia respiración .

Ítem 6: En clase tomo conciencia de mi respiración.

— Factor 7: Consciència postural.

Ítem 35: En clase me reviso mi propia postura.

Ítem 21: Adopto posturas para que no me duela la espalda.

— Factor 8: Consciència sensorial.

Ítem 12: Me intereso por cómo saben y huelen las cosas.

Ítem 15: Me relaja escuchar el sonido de la lluvia.

Ítem 24: Me gusta sentir los diferentes tactos que tienen las cosas.

Ítem 32: Me gusta el arte en general.

Ítem 14: Puedo sentir los dedos de los pies de uno a uno.

Relaxació mental

— Factor 8: Estat general de la ment.

Ítem 4: Mi cabeza está despejada y mi mente fresca.

Ítem 16: En clase tengo la mente clara.

— Factor 9: Concentració.

Ítem 9: No paro de pensar en la misma cosa.

Ítem 3. En clase mi cabeza salta de un pensamiento a otro, no lo puedo evitar.

Ítem 7: Me cuesta mantener la atención sólo en una cosa.

Ítem 28: Siento cada cosa que hago y me concentro en ello.

Relaxació física

— Factor 10: Centrament.

Ítem 5. Me gusta hacer las cosas despacio.

Ítem 25: Me gusta poner toda mi atención en hacer cosas sencillas y sentirlo plenamente.

Ítem 20: Sé disfrutar de lo que toca hacer en cada momento.

— Factor 11: Energetització.

Ítem 36: A veces me siento muy ligero, como si flotara.

Ítem 22. Me siento una persona con mucha energía.

Ítem 31: A veces tengo un profundo sentimiento de alegría sin saber porqué.

— Factor 12: Eutonia.

Ítem 34: Suelo hacer las cosas sin tensión y sin ponerme nervioso/a.

Ítem 11: Escribo con tensión en el brazo, mano o muñeca.

Ítem 18: Me gusta caminar despacio.

2.5.2. Validesa i fiabilitat

Es va realitzar la validesa de contingut mitjançant plantilla de doble entrada on diversos experts havien de relacionar els ítems i llurs dimensions i factors possibles.

La validesa de criteri es va calcular comparant aquest instrument amb altres que mesuren la relaxació a la recerca com l'avaluació del Programa TREVA. Tanmateix, s'ha realitzat certa triangulació en comparar els resultats de l'ERE amb les escales de clima d'aula i d'educació emocional. En la Taula 64 es mostren els resultats.

D'altra banda, pel que fa a l'homogeneïtat interna de l'escala, hi ha correlació estadísticament significativa ($p < ,000$) entre les cinc dimensions (Taula 65). Tanmateix, hi ha correlacions significatives entre la majoria dels dotze factors de l'escala (Taula 66).

Taula 64. *Correlacions de l'ERE amb altres instruments*

Instrument	Correlació (Pearson)
Avaluació Global del Programa TREVA	0,221** ($p < ,000$; $n = 301$)
TAR (Escala Habilitats i Estats "R")	0,201** ($p < ,002$; $n = 298$)
Clima d'Aula	0,251** ($p < ,000$; $n = 361$)
CEER (Cuestionario de Educación emocional Reducido)	0,513** ($p < ,000$; $n = 368$)

* $p < .05$ ** $p < .01$

La fiabilitat global de l'Escala de Relaxació Escolar (ERE) segons el coeficient Alfa de Cronbach és 0,81.

Taula 65. *Correlacions entre dimensions de l'Escola de Relaxació Escolar*

		Creences + Hàbits	Habilitats	Consciència Corporal	Relaxació física	Relaxació mental	ERE (Global)
Creences i hàbits	<i>r</i>	1	,461**	,296**	,249**	,226**	,617**
	<i>p</i>		,000	,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	367	364	363	367	362	367
Habilitats	<i>r</i>	,461**	1	,391**	,391**	,330**	,724**
	<i>p</i>	,000		,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	364	364	360	364	359	364
Consc Corporal	<i>r</i>	,296**	,391**	1	,437**	,327**	,712**
	<i>p</i>	,000	,000		,000	,000	,000
	<i>n</i>	363	360	365	365	363	365
Relaxació Física	<i>r</i>	,249**	,391**	,437**	1	,467**	,734**
	<i>p</i>	,000	,000	,000		,000	,000
	<i>n</i>	367	364	365	370	365	370
Relaxació Mental	<i>r</i>	,226**	,330**	,327**	,467**	1	,652**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000		,000
	<i>n</i>	362	359	363	365	365	365
GLOBAL	<i>r</i>	,617**	,724**	,712**	,734**	,652**	1
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	
	<i>n</i>	367	364	365	370	365	370

* $p < .05$ ** $p < .01$

Taula 66. Correlacions entre factors de l'Escola de Relaxació Escolar (* p < ,05; ** p < ,01)

	Creenc- ces	Hàbits	Enfocam ent	Passivi- tat	Recepti- vitat.	Respira- ció	Postura	Sentits	Centram ent	Energetit zació.	Estat Ment	Concen- tració
Creenc	1	,163	,136	,277	,276	,137	,083	,229	,284	,111	,223	,208
		,002	,011	,000	,000	,036	,131	,000	,000	,034	,000	,000
	367	367	348	340	358	237	333	359	366	361	347	360
Hàbits	,163	1	,273	,389	,266	,171	,194	,207	,220	,065	,111	,130
	,002		,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,221	,038	,013
	367	367	348	340	358	237	333	359	366	361	347	360
Enfocam.	,136	,273	1	,347	,142	,214	,143	,274	,223	,074	,177	,215
	,011	,000		,000	,008	,001	,010	,000	,000	,172	,001	,000
	348	348	348	327	342	228	320	343	348	343	331	342
Passiv	,277	,389	,347	1	,339	,315	,189	,350	,332	,249	,306	,272
	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	340	340	327	340	338	223	312	338	340	338	325	336
Recept.	,276	,266	,142	,339	1	,176	,216	,285	,314	,278	,200	,195
	,000	,000	,008	,000		,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	358	358	342	338	358	234	327	355	357	356	341	354
Respira	,137	,171	,214	,315	,176	1	,688	,231	,293	,239	,308	,207
	,036	,008	,001	,000	,007		,000	,000	,000	,000	,000	,002
	237	237	228	223	234	237	232	233	237	234	226	233

Taula 66 (continuació). Correlacions entre factors de l'Escola de Relaxació Escolar (* p < ,05; ** p < ,01)

	Creen.	Hàbits	Enfocam.	Passiv	Recep	Respir	Postur	Sentits	Centra	Energet.	Mental	Conce
Postur	,083	,194**	,143**	,189**	,216**	,688**	1	,205**	,286**	,234**	,262**	,226**
	,131	,000	,010	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	333	333	320	312	327	232	333	329	333	330	319	329
Sentits	,229**	,207**	,274**	,350**	,285**	,231**	,205**	1	,285**	,271**	,204**	,206**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	359	359	343	338	355	233	329	361	361	358	345	359
Centra	,284**	,220**	,223**	,332**	,314**	,293**	,286**	,285**	1	,273**	,432**	,338**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	366	366	348	340	357	237	333	361	369	361	347	362
Energet.	,111*	,065	,074	,249**	,278**	,239**	,234**	,271**	,273**	1	,317**	,232**
	,034	,221	,172	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	361	361	343	338	356	234	330	358	361	362	344	358
Estat	,223	,111+	,177**	,306**	,200**	,308**	,262**	,204**	,432**	,317**	1	,453**
Mental	,000	,038	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	347	347	331	325	341	226	319	345	347	344	347	345
Conce	,208**	,130*	,215	,272**	,195**	,207**	,226**	,206**	,338**	,232**	,453**	1
	,000	,013	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	
	360	360	342	336	354	233	329	359	362	358	345	363

2.5.3. Resultats

La mitjana global fou 1,81 ($DT = 0,28$, $n = 370$) (Figura 58). Els factors amb resultats més alts són *creences-hàbits i habilitats* (Taula 67).

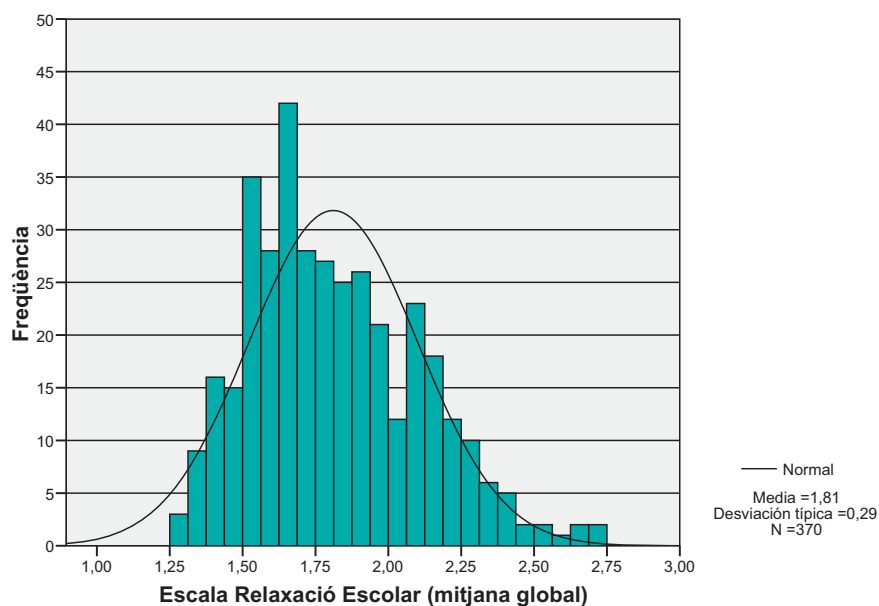


Figura 58. Distribució freqüències mitjana global. Escala de Relaxació Escolar.

Taula 67. Estadístics descriptius per dimensions de l'Escala de Relaxació Escolar

	Creences Hàbits	+ Habilitats	Consciència Corporal	Relaxació Física	Relaxació Mental
N	367	364	365	370	365
Mitjana	1,9806	1,8967	1,7225	1,7292	1,6281
Desv. típ.	,46691	,48298	,40304	,36221	,43130

A la Taula 68 de mitjanes dels subfactors es veu com les més altes són les corresponents a *creences "R"* ($M = 2,36$; $DT = 0,44$; $n = 367$) i la *receptivitat* ($M = 2,21$; $DT = 0,64$; $n = 358$).

Taula 68. Estadístics descriptius per factors de l'Escola de Relaxació Escolar

	N	Mitjana	Desv. típ.
Creences (1)	367	2,3604	,44346
Hàbits (2)	367	1,6008	,75254
Enfocament (Habilitats "R" 1)	348	1,6580	,65155
Passivitat (Habilitats "R" 2)	340	1,7824	,69106
Receptivitat (Habilitats "R" 3)	358	2,2179	,64497
Respiració (Consciència Corporal 1)	237	1,4662	,65494
Postura (Consciència Corporal 2)	333	1,6261	,67262
Sentits (Consciència Corporal 3)	361	1,8173	,46265
Centrament (Relaxació Física 1)	369	1,6987	,48911
Energetització (Relaxació física 2)	362	1,7215	,53227
Estat Gral Ment (Relaxació Mental 1)	347	1,4914	,58020
Concentració (Relaxació mental 2)	363	1,6981	,45300

Com s'extrau de la Taula 69 d'estadístics descriptius per **nivell acadèmic** i s'indica en la Taula 70, hi ha diferències estadísticament significatives en el global ($F = 10,187$; $p < ,000$) i en els factors *creences i hàbits* ($F = 3,303$, $p < ,006$), *habilitats*, ($F = 7,174$; $p < ,000$), *relaxació física* ($F = 6,170$; $p < ,000$) i *relaxació mental* ($F = 8,892$; $p < ,000$). En fer prova a posteriori de Scheffé, s'observa que les diferències de la mitjana global són entre els següents nivells: 1r ESO vs 4t ESO; 1r BAT i 2n ESO vs 4t ESO; 3r ESO vs 4t ESO i 1r BAT i que els sis nivells s'agrupen en tres subconjunts homogenis (Taula 71). El nivell 2n ESO podria estar en qualsevol d'aquests tres subconjunts.

En fer les respectives proves a posteriori de Scheffé per a cada factor, resulta que en *habilitats* i *relaxació física* s'hi creen dos subconjunts homogenis i llurs diferències són entre 4t ESO vs, 1r, 2n i 3r d'ESO (Taulas A.13 i A.14).

Pel que fa al factor *relaxació mental*, hi ha diferències significatives entre 1r BAT vs 1r, 2n i 3rd'ESO; entre 1r vs 4t d'ESO i 1r ESO vs 2n BAT i en resulten tres subconjunts homogenis (Taula A.15).

En el factor *creences i hàbits* no hi ha diferències significatives entre els nivells creant-se només un subconjunt homogeni. Això indica una falta de concordança entre els resultats de la prova ANOVA i la de Scheffé degut a que no es compleixen tots els supòsits paramètrics (Taula A.12) .

Taula 69. *Estadístics descriptius del global i dimensions per nivell acadèmic de l'Escola de Relaxació Escolar*

Nivell acadèmic		GLOBAL	Creences + Hàbits	Habilitats	Consciència Corporal	Relaxació Física	Relaxació Mental
1r ESO	<i>n</i>	72	71	71	69	72	69
	<i>M</i>	1,9249	2,0986	1,9986	1,8123	1,8361	1,8200
	<i>DT.</i>	,33984	,49392	,51759	,47420	,45297	,49951
2n ESO	<i>n</i>	76	76	75	75	76	74
	<i>M</i>	1,8443	1,9348	1,9367	1,7225	1,7980	1,6962
	<i>DT.</i>	,29185	,45559	,50460	,44830	,36873	,39100
3r ESO	<i>n</i>	80	78	76	79	80	80
	<i>M</i>	1,8963	2,0833	2,0695	1,7551	1,7897	1,6956
	<i>DT.</i>	,27511	,50395	,47598	,36475	,32657	,44635
4t ESO	<i>n</i>	82	82	82	82	82	82
	<i>M</i>	1,6740	1,8526	1,6843	1,6215	1,6049	1,4947
	<i>DT.</i>	,20761	,40857	,38823	,36684	,29212	,33598
1r BAT	<i>n</i>	43	43	43	43	43	43
	<i>M</i>	1,7141	1,9176	1,8422	1,7395	1,5795	1,4322
	<i>DT.</i>	,23251	,43658	,41187	,30556	,29066	,36172
2n BAT	<i>n</i>	17	17	17	17	17	17
	<i>M</i>	1,6862	1,9975	1,6853	1,6509	1,6615	1,3735
	<i>DT.</i>	,23478	,40114	,43624	,37010	,24743	,33025
Total	<i>n</i>	370	367	364	365	370	365
	<i>M</i>	1,8111	1,9806	1,8967	1,7225	1,7292	1,6281
	<i>DT.</i>	,28994	,46691	,48298	,40304	,36221	,43130

Segons la Figura 59, referent a la comparació de mitjanes per nivell acadèmic, els valors màxims comencen a 1r d'ESO i, tot i recuperar-se a 3r d'ESO (sobretot en Creences i Hàbits "R") probablement degut a la implicació d'aquest nivell i professorat respectiu en el treball amb les tècniques de relaxació, van anar decreixent consecutivament fins a 2n d'ESO. Els valors més baixos s'observen a 4t d'ESO.

Taula 70. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic del global i dimensions de l'Escola de Relaxació Escolar (ERE)

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
GLOBAL	27,212	364	,075	10,187**	,000
Creences + Hàbits	76,301	361	,211	3,302**	,006
Habilitats	76,965	358	,215	7,174**	,000
Consciència Corporal	57,553	359	,160	1,967	,083
Relaxació Física	44,630	364	,123	6,170**	,000
Relaxació Mental	60,250	359	,168	8,892**	,000

* $p < .05$ ** $p < .01$

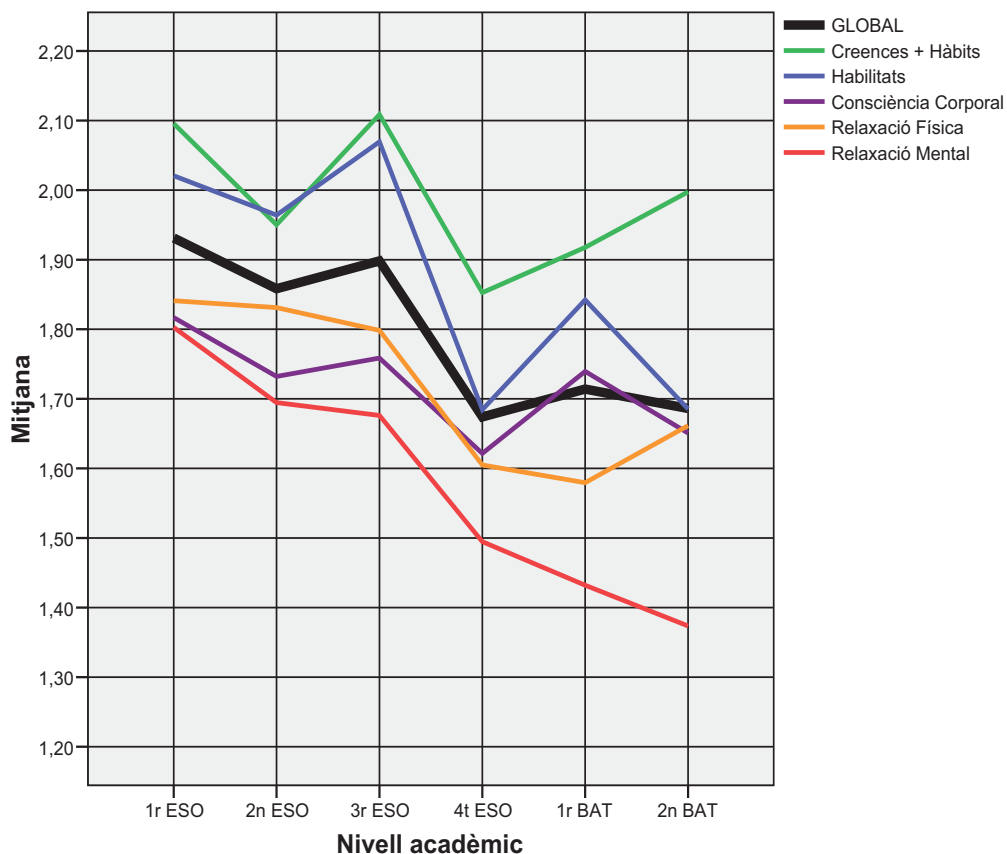


Figura 59. Comparació mitjanes per nivell acadèmic. Escala de Relaxació Escolar.

Taula 71. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) de l'Escola de Relaxació Escolar

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05		
		2	3	1
4t ESO	82	1,6740		
2n BAT	17	1,6862		
1r BAT	43	1,7141	1,7141	
2n ESO	76	1,8443	1,8443	1,8443
3r ESO	80		1,8963	1,8963
1r ESO	72			1,9249
Sig.		,125	,079	,856

Pel que fa al **sexe**, es pot comprovar en la Figura 60 i les Taules 72 i 73 que hi ha diferències estadísticament significatives ($t = 2,76$; $p < ,007$) entre nois ($M = 1,85$; $DT = 0,30$; $n = 177$) i noies ($M = 1,77$; $DT = 0,26$, $n = 193$) en la mitjana global de l'Escola de Relaxació Escolar i en les dimensions *relaxació física* ($t = 3,03$; $p < ,003$; nois [$M = 1,78$; $DT = 0,38$, $n = 177$]; noies [$M = 1,67$; $DT = 0,33$; $n = 193$] i *relaxació mental* ($t = 5,22$; $p < ,000$; nois [$M = 1,74$; $DT = 0,44$; $n = 177$]; noies [$M = 1,52$; $DT = 0,38$; $n = 192$]).

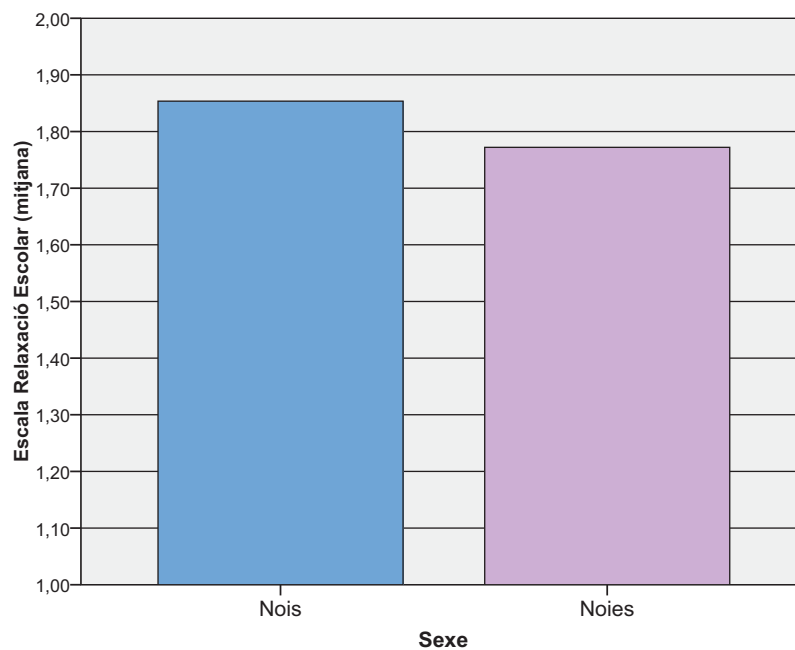


Figura 60. Comparació de mitjanes per sexe. Escola de Relaxació Escolar.

Taula 72. Comparació de mitjanes per sexe (*t student*) de l'Escola Relaxació Escolar

	sexe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Error típic</i>
GLOBAL	home	177	1,8536	,30706	,02308
	dona	193	1,7721	,26820	,01931
Creences + Hàbits	home	175	1,9276	,47191	,03567
	dona	192	2,0289	,45821	,03307
Habilitats	home	174	1,9271	,48383	,03668
	dona	190	1,8689	,48180	,03495
Consc. Corporal	home	172	1,7398	,41657	,03176
	dona	193	1,7071	,39103	,02815
Relaxació Física	home	177	1,7881	,38383	,02885
	dona	193	1,6751	,33310	,02398
Relaxació Mental	home	173	1,7480	,44763	,03403
	dona	192	1,5201	,38641	,02789

Taula 73. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de l'Escola de Relaxació Escolar

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic de la diferència	Superior	Inferior
Global	S'han assumit variàncies iguals	2,641	,105	2,726	368	,007	,08154	,02991	,02271	,14037
	No S'han assumit variàncies iguals			2,710	350,950	,007	,08154	,03009	,02236	,14072
Creences + Hàbits (Escala relajación)	S'han assumit variàncies iguals	,936	,334	-2,084	365	,038	-,10124	,04858	-,19677	-,00572
	No S'han assumit variàncies iguals			-2,081	359,615	,038	-,10124	,04864	-,19690	-,00558
Habilitats (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	,010	,921	1,148	362	,252	,05816	,05066	-,04146	,15778
	No S'han assumit variàncies iguals			1,148	358,933	,252	,05816	,05067	-,04148	,15780
Consciència Corporal (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	,366	,545	,773	363	,440	,03269	,04229	-,05046	,11585
	No S'han assumit variàncies iguals			,770	351,799	,442	,03269	,04244	-,05077	,11616
Relaxació Física (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	2,202	,139	3,033	368	,003	,11307	,03728	,03975	,18638
	No S'han assumit variàncies iguals			3,014	350,023	,003	,11307	,03751	,03929	,18685
Relaxació mental	S'han assumit variàncies iguals	5,834	,016	5,220	363	,000	,22792	,04366	,14206	,31379
	No S'han assumit variàncies iguals			5,180	341,767	,000	,22792	,04400	,14138	,31447

2.5.4. Discussió

Donat que es desconeixen altres resultats amb aquesta escala és impossible contextualitzar-los, si bé apunten a ser una mica baixos.

Val a dir que l'ordre dels valors de les mitjanes dels factors d'aquesta variable pot respondre al grau de dificultat de cada una d'elles, de tal manera que la relaxació mental i la relaxació física siguin les més baixes per la seva especificitat i necessitat d'entrenament.

Hi ha una tendència descendent dels valors de l'Escala de Relaxació Escolar (ERE) des dels inicis de l'ESO fins el final del batxillerat, similar al que succeeix amb els d'Educació Emocional. Això pot ser degut a la successiva complexitat de l'afectivitat dels nois i noies a mesura que entren en l'adolescència i a la progressiva disminució de llurs competències emocionals. Tanmateix, és casi idèntica la davallada en els factors creences-hàbits, habilitats i consciència corporal i en el global entre 1r i 2n d'ESO amb la corresponent recuperació a 3r ESO, la qual cosa pot correspondre's amb la problemàtica general que es troba en els centres en el pas del primer al segon curs d'ESO (els resultats de l'estudi de la disciplina poden avalar aquest fet). En les dimensions relaxació física i la relaxació mental els valors no es recuperen a 3r ESO.

2.5.5. Conclusions

La competència relaxatòria dels alumnes de l'Institut Mediterrània no sembla suficient i es pot dir que necessita ser millorada, tal com preveu la primera part de la hipòtesi-acció. En general, els nois se saben relaxar millor que les noies i la dinàmica al llarg dels anys és molt semblant a la de la competència emocional i el clima per la qual cosa creiem que aquestes tres variables estan relacionats de manera molt estreta entre si mateixes (veure Estudi correlacional final i l'Anàlisi de regressió (Cap. VI. 5.3 i 5.4).

Tanmateix, es demostra un altre cop, com senyala Amutio (1998), que la competència relaxatòria depèn de diversos factors: creences i hàbits relacionats amb la relaxació i habilitats-*R enfocament, passivitat i receptivitat.*

Es pot dir també que la *conscienciació corporal* és un element a tenir en compte en la relaxació dels alumnes i que els factors mental i físic estan estretament relacionats entre si.

3. Avaluació de l'*input* (entrada)

El sentit d'aquesta part de l'avaluació és veure si la **capacitat del sistema** (*finançament, recursos materials i humans, possibles obstacles*) permet acollir el programa per evitar qualsevol fracàs i, en tot cas, fer-ne modificacions. Es tracta tanmateix de valorar la coherència interna, és a dir la relació entre necessitats, objectius i continguts previstos del programa.

3.1. Recursos materials

El Programa TREVA necessita d'un cert finançament i un seguit de recursos materials i humans.

3.1.1. Finançament

Per implementar el programa es va gaudir del finançament d'una llicència d'estudis per part del departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya la qual cosa va permetre que l'investigador estigués dedicat totalment al projecte a temps complet i amb plena llibertat d'acció. Tanmateix, l'assessorament estava finançat per la Unitat de Formació de la Universitat Politècnica de Catalunya. A continuació es detallen els diversos materials finançats per diverses fonts.

3.1.2. Materials

Els principals materials necessaris per dur a terme el programa i les fonts d'aportacions es poden trobar especificats a la Taula 74. Val a dir que la disponibilitat d'espais per aplicar-lo era adequada i suficient.

Tanmateix, les aules són els escenaris reals d'aplicació amb alumnes per tal de respectar les respectives classes. Per això, la formació del professorat també es va realitzar a les aules.

Taula 74. *Cost dels diversos materials i fonts d'aportació*

Tipus de material	Detall	Cost aproximat	Font d'aportació
Fungible	Paper	12€	Inst. Mediterrània
	Llàpissos	4€	
Específic	Màrfegues	32€	Inst. Mediterrània
	Qüestionaris	85€	
	Cronòmetres	30€	Mediterrània
Didàctic	Llibres	245€	IP/Dep. Educ.
	Carpetes	27€	UPC
	Dossiers	38€	Inst. Mediterrània
	Reproductor CD	65€	IP/Dep. Educació
Suport Informàtic	Música	125€	
	SPSS	600€	IP/Dep. Educació
TOTAL		1263€	

3.2. Recursos humans

El programa ha comptat, a més de l'investigador i els vuit professors implicats, amb el suport de la junta directiva de l'Institut Mediterrània i part dels docents del claustre de professors. A més, ha gaudit del recolzament d'altres persones i institucions desenvolupant diverses funcions en el Programa TREVA (Taula 75), alguns ja esmentats en la Figura 1 (p. 55).

3.3. Estratègies d'intervenció

Les estratègies d'intervenció responen a la diagnosi realitzada durant els cicles anteriors 1 i 2, durant la fase diagnòstica específica (Capítol VI. 1 i 2) i en una posterior reflexió. Les dues estratègies principals són la **formació del professorat** i la **intervenció a l'aula** les quals queden explicades en l'avaluació del procés (veure apartats 4.1 i 4.7.1 - 4.7.2 d'aquest capítol respectivament). Tanmateix, se'n fa una síntesi d'aquestes estratègies d'intervenció en les Taules 76 i 77.

3.4. Coherència interna

La relació establerta entre *necessitats, objectius i continguts* va ser avaluada i qualificada com a excel·lent pels agents externs del Departament d'Educació que concediren i tutoritzaren la llicència d'estudi 2002-2003. Els objectius responien a les necessitats observades pels docents alhora que els continguts programats resultaven adients per assolir-los. Així doncs, la capacitat del sistema semblava suficient, a priori, i el desenvolupament del programa TREVA semblava coherent.

El fet de triar la recerca-acció com a mètode va permetre avaluar la coherència interna setmanalment en les sessions productives del GRA, la qual cosa va afavorir el canvi i les adaptacions constants durant tot el procés.

Taula 75. *Recursos humans*

Nom	Funció	Institució
Rafel Bisquerra	Direcció	Universitat Barcelona
Manuel Álvarez	Codirecció	Universitat Barcelona
Ruth Vila	Assessorament metodològic	Universitat Barcelona
Iván Barbero	Suport informàtic	GINESA
Xavier Marín	Tutoria	Universitat Ramon Llull PESE (Departament d'Educació)
Josefina Mocosí	Suport formatiu	Inspecció
Eva Cartanyà	Introducció dades	Particular

4. Avaluació del procés

El procés es fa en la quarta fase de la recerca-acció i es desplega en els dos cicles principals de la Realització del programa, cada un d'ells té els propis barems d'avaluació:

1. Etapa de Formació del professorat corresponent al Cicle 1 (veure resum en la Taula 76).
2. Etapa d'Intervenció a l'aula corresponents als Cicles 2 i 3 (veure resum en la Taula 77).

4.1. Etapa de Formació dels professors (Cicle 1)

4.1.1. Dades generals de l'assessorament

Organització

L'etapa de formació començà el 6 de novembre de 2002 (Taula 78) i constava de 20 hores (10 sessions x 2 hores). A més d'aquestes hores, el GRA dedicaria una estona a repassar la formació en les sessions durant el procés d'intervenció a l'aula. Així mateix, l'assessorament estava inclòs dins del Pla de Formació de Zona del Baix Llobregat II per al curs 2002-2003, amb la gestió del CRP de Gavà i organitzat per la Unitat de Formació de Formadors de la Universitat Politècnica de Catalunya (UNIFF-UPC). La professora 4MU va assumir la funció de coordinació de l'assessorament que consistí en tasques de gestió i relació entre el centre, el formador i el CRP. El formador va ser el propi investigador del GRA.

Participants i horari

Hi van participar els vuit professors del GRA: 1CS, 2CT; 3AN, 4MU; 5CE1; 6PS; 7EF; 8CE2 i les sessions formatives es van realitzar els dimecres de 15,00 a 17,00. Es va acordar de començar les sessions d'intervenció amb alumnes un cop assolit un cert nivell d'aprenentatge tècnic i temps de pràctica (veure apartat 4.7 d'aquest capítol).

Taula 76. *Avaluació del procés (1): Etapa de Formació del Professorat*

Etapa	Part	Elements d'avaluació
FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	Avaluació de l'aprenentatge.	Comprensió. Desvetllament. Dificultat. Autoaplicabilitat. Estat aconseguit. Tipus de dificultat. Exercici més revelador. Exercici menys revelador. Canvis i/o novetats.
	Avaluació de la pràctica individual.	Temps de pràctica personal. Satisfacció. Sensacions generals obtingudes. Dificultats. Observacions.
	Avaluació global de la formació.	Valoració oficial de la Unitat de Formació de Formadors de la Universitat Politècnica de Catalunya (cinc factors): 1. Valoració de l'activitat. 2. Actuació del formador. 3.Documentació lliurada. 4.Organització. 5. Global. .

Taula 77. *Avaluació del procés (2): Etapa d'Intervenció a l'Aula*

Etapa	Part	Elements d'avaluació
INTERVENCIÓ A L'AULA	Compromís del alumnes.	Acceptació i compromís mitjançant ítem escalar.
	Model setmanal d'intervenció durant la Intervenció.	Sessions de grup. Mitjançant el Diari de recerca-acció es va avaluar 1. Aplicació. 2. Resposta dels alumnes. 3. Efectes individuals i de grup. 4. Grau de satisfacció del docent.
	Avaluació final del intervenció.	1.Continuitat de la pràctica individual dels professors. 2.Aplicació a l'aula. 3. Satisfacció general.

4.1.2. Metodologia del curs

Els participants van rebre documentació a cada sessió amb la qual s'anaven confeccionant un dossier propi que incloïa 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 després se'n feia pràctica. Els professors participants feien d'alumnes amb el corresponent suport audiovisual. Durant la pràctica, s'exercitava la tècnica corresponent a la sessió mitjançant diversitat d'exercicis introductoris, d'aprofundiment i activitats aplicades de *role-play*.

També es va realitzar un seguiment de l'aprenentatge i de la pràctica personal de cada professor mitjançant qüestionaris i fitxes d'observació.

4.1.3. Programa i temporització

En la Taula 78 es presenta el calendari de sessions⁴⁰ i una concreció dels continguts tractats.

Taula 78. *Calendari de sessions i continguts*

Continguts			
nº	Data	Tècniques Relaxació	Continguts aplicats
1	6 nov	- Autoobservació.	- Programa.
		- Respiració profunda i completa (I).	- Introducció a la relaxació.
2	13 nov	- Silenci mental. - Inventari psicocorporal - Respiració dirigida (II).	- El benestar subjectiu docent. - Introducció a la teoria i pràctica de la relaxació. l'atenció a un mateix. - Habilitats introspectives.
3	20 nov	- Respiració conscient (III).	- Actituds corporals positives.

⁴⁰ Cal observar que enmig hi van haver les vacances de Nadal.

		– Veu i parla.	
		– Afirmacions positives.	
		– Mantres.	
4	27 nov	– Relaxació.	– Dimensió corporal de la comunicació.
5	4 des	– Enfocament pensaments.	– El propi cos com a guia en la tasca docent.
		– Enfocament sentiments.	
		– Focusing.	
6	11 des	– Centrament.	– Factors psicocorporals de l'aprenentatge.
		– Postura.	
7	18 des	– Energia corporal.	– Fonaments de l'ensenyament de la relaxació.
		– La llengua.	
		– Els xacres.	– Relaxació del professor i de l'alumne.
8	8 gen	– Els sentits: consciència sensorial.	– Aplicabilitat de la relaxació a l'aula.
9	15 gen	– Moviment conscient.	– Educació emocional (I).
10	22 gen	– Visualització.	– Educació emocional (II).

4.1.4. Sessió d'introducció

Es va fer una sessió introductòria en què s'informà 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:

- a. Justificació de l'assessorament.
- b. Situació d'agitació al centre.
- c. Alumnes i professors com a destinataris de l'assessorament.
- d. Objectius de l'assessorament.
- e. Relació entre relaxació i consciència integral de la persona: cognició, emoció i sensació.
- f. Compromís dels professors/es a practicar les tècniques a casa i omplir el diari de recerca-acció i fitxes d'observació.
- g. S'ofereix servei d'assessorament telefònic per part del formador durant la setmana.

- h. La primera intenció era 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 i acabar primer la formació per després donar pas a la intervenció a l'aula (adaptació-acció).
- i. A partir de la primera, es demanava als professors/es participants que practiquessin a casa.

Per això, en aquest apartat de l'informe es troben dos tipus de dades:

1. Avaluació de l'aprenentatge (Diari de sessions/formació).
2. Avaluació de la pràctica individual (Diari de pràctica individual).

4.2. Qüestionari d'avaluació de l'aprenentatge dels professors

4.2.1. Descripció

De les 10 sessions realitzades es van recollir les dades globals. En acabar cada sessió, es feia una posada en comú i s'omplia una fitxa avaluativa (Annex 2: A.6) amb diversos ítems i preguntes.

Es va tenir en compte que l'enfocament fos vivencial per la qual cosa la recollida de dades hauria de reflectir les tres dimensions psicofísiques de la persona: mental, física i emocional. Pel que fa al *nivell cognitiu*, Smith (2001) adverteix que 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, es pretenia veure els canvis o reestructuracions que anaven fent els professors, sobretot, sabent el *grau de comprensió*, i d'*autoaplicabilitat* i els *canvis o novetats*. També en aquest nivell es van tenir en compte les *habilitats "R"* (enfocament, passivitat i receptivitat) demanant-los el *grau de desvetllament, dificultat i aplicabilitat* a cada sessió respecte les tasques apresades i practicades.

Les dimensions *corporal* i *emocional* es feien paleses durant totes les pràctiques però fonamentalment en l'autoconsciència dels *Estats "R"*, d'aquí que en la fitxa hi hagi una pregunta sobre *l'estat aconseguit*.

Per tal de mesurar aquests aspectes es van determinar quatre variables amb mesura quantitativa (Taula 79) i sis preguntes qualitatives obertes i semiobertes (Taula 80).

Taula 79. *Factors quantitius i Ítems de l'Avaluació de l'Aprenentatge*

Factor	Ítems
1. Comprensió.	<i>He comprés en què consisteix la tècnica.</i>
2. Desvetllament.	<i>M'ha resultat desvetlladora aquesta tècnica.</i>
3. Dificultat.	<i>He trobat difícil aquesta tècnica.</i>
4. Autoaplicabilitat.	<i>Crec que me la puc aplicar a mi mateix.</i>

La clau de correcció fou: 1 = Res; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força; 5 = Molt. En la variable dificultat és a la inversa.

Taula 80. *Preguntes obertes*

Variable	Tipus de resposta
Estat aconseguit.	Positiu. Negatiu. Neutre. Ambivalent.
Tipus de dificultat.	Distracció. Son. Dolor. Incomoditat. Altres (quines).
Exercici més revelador	Resposta oberta.
Exercici menys revelador.	Resposta oberta.
Canvis i/o novetats.	Resposta oberta.
Observacions.	Resposta Oberta.

4.2.2. Resultats i discussió

Es va voler saber els resultats de cada professor per poder conèixer la relació entre els seu aprenentatge i el nivell d'èxit en la intervenció a l'aula (Taula 81) en relació als quatre factors:

1. Comprensió de la tècnica
2. Grau de desvetllament.
3. Facilitat.
4. Autoaplicabilitat.

Taula 81. *Mitjanes totals per factor i professor de l'Avaluació de l'aprenentatge*

	Comprensió	Desvetlla- ment	Facilitat	Autoaplica- bilitat	GLOBAL
1	5,00	4,40	3,80	3,86	4,27
2	4,00	3,63	4,00	3,57	3,81
3	4,00	4,45	3,55	3,80	3,95
4	5,00	4,83	4,67	4,90	4,85
5	5,00	4,50	3,42	4,00	4,23
6	4,00	4,33	3,14	2,75	3,56
7	4,00	4,00	3,88	3,29	3,78
8	5,00	4,11	4,55	4,11	4,44
<i>N</i>	8	8	8	8	8
<i>M</i>	4,5000	4,2822	3,8740	3,7844	4,1118
<i>DT.</i>	,46733	,36610	,52810	,62876	,41846

De cada una de les tècniques treballades a cada sessió de formació⁴¹ s'analitzaren les dades quantitatives corresponents als quatre factors valorats. Segons la Taula 82, pel que fa al *factor comprensió*, la mitjana global va ser 4,50 ($DT = 0,46$, $n = 8$). Les tècniques Focusing ($M = 3,49$; $DT = 1,35$), Centrament ($M = 3,74$; $DT = 0,80$) i Consciència sensorial ($M = 3,91$; $DT = 0,79$) van estar les més difícils de

⁴¹ Com s'ha pogut observar en el calendari i la temporització de les sessions (Taula 78: p. 348), cal tenir compte que hi va haver alguna sessió en què s'hi va treballar més d'una tècnica.

comprendre. L'Autoobservació, la Respiració, la Parla, la Relaxació, la Postura i el Moviment van semblar les més fàcils, amb valors màxims ($M = 5,00$; $DT = 0,00$). Els professor/es amb més nivell de comprensió foren els 1CS, 6PS i 7EF el que menys 5EX1.

El *factor desvetllament* presentà una mitjana global ($M = 4,28$; $DT = 0,36$). La Postura fou la més alta ($M = 4,62$; $DT = 0,74$) i l'Autoobservació la més baixa ($M = 4,00$; $DT = 0,70$). El professor 4MU va ser qui va assolir més desvetllament relaxatori: ($M = 4,83$) i 2CT qui menys ($M = 3,63$).

La mitjana global del *factor facilitat* fou $M = 3,87$ ($DT = 0,52$). La tècnica més fàcil d'assolir, segons els professors va ser la Relaxació ($M = 4,28$; $DT = 0,48$), seguida de la Parla ($M = 4,14$; $DT = 0,37$) i les més difícils el Silenci mental ($M = 3,42$, $DT = 0,78$) i el Focusing ($M = 3,50$; $DT = 1,06$). La professora 4MU va presentar més facilitat que la resta ($M = 4,67$) i 6PS més dificultats ($M = 3,14$).

En el factor *autoaplicabilitat* ($M = 3,79$; $DT = 0,63$), les tècniques Relaxació ($M = 4,16$; $DT = 0,75$) i Visualització ($M = 4,14$; $DT = 0,37$) foren les més autoaplicables i la Parla ($M = 3,57$; $DT = 0,78$) la que menys.

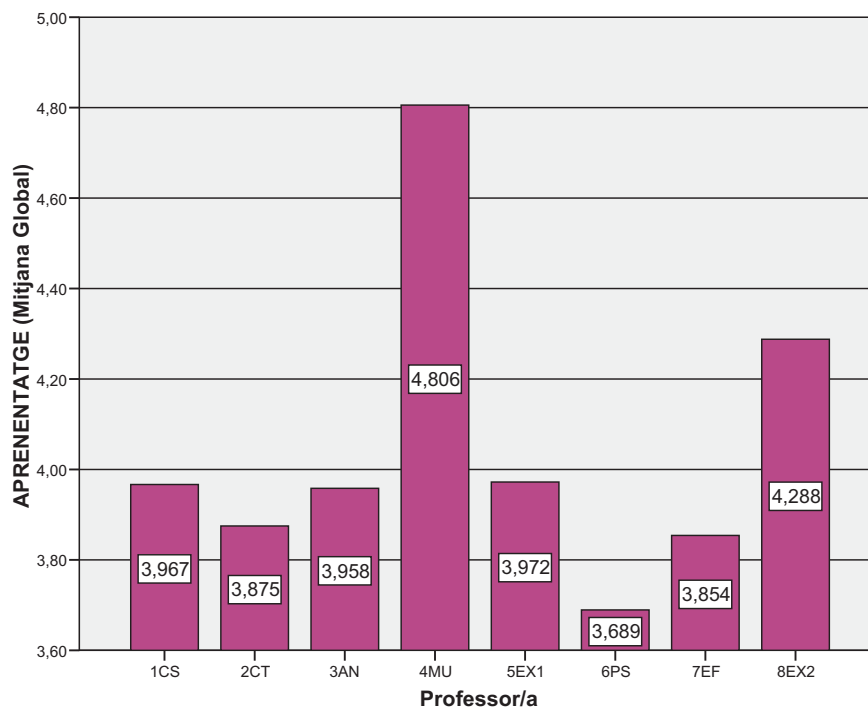


Figura 61. Mitjana d'Aprenentatge per professor/a.

Pel que fa al *Global d'Aprenentatge*, segons la Figura 61, la mitjana fou 4,05 ($DT = 0,34$). La professora 4MU presenta el valor més elevat, amb una mitjana $M = 4,8$, seguit de 8EX1 ($M = 4,44$) i 1CS ($M = 4,27$). El professor/a que presenta menys nivell d'assoliment de l'aprenentatge és 6PS ($M = 3,79$).

Si s'observa la mitjana d'Aprenentatge global per tècniques (Figura 62), es pot veure que les més altes corresponen a Relaxació ($M = 4,21$; $DT = 0,52$), Postura ($M = 4,17$; $DT = 0,63$) i Visualització ($M = 4,14$; $DT = 0,49$) i les més baixes a Silenci Mental i ($M = 3,89$; $DT = 0,37$) i Moviment i Energia, sengles amb una mitjana 3,92 ($DT = 0,57$).

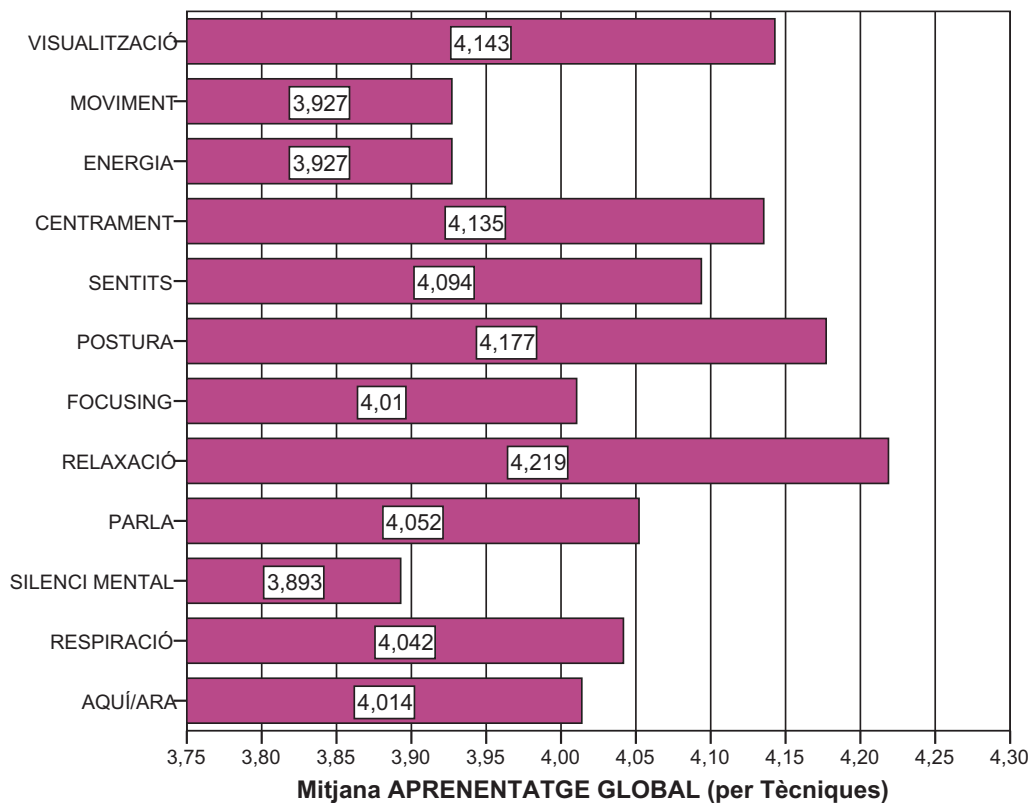


Figura 62. Mitjana d'Aprenentatge per tècniques.

Taula 82. Mitjanes i desviacions típiques de cada tècnica de l'Avaluació de l'aprenentatge

Tècnica	Comprensió		Desvetllament		Facilitat		Autoaplicabilitat		GLOBAL	
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S
1. Auto-observac.	5,00	0,00	4,00	0,70	4,00	1,22	4,00	0,70	4,01	0,54
2. Respiració	5,00	0,00	4,40	0,54	3,80	1,09	4,00	0,70	4,04	0,45
3. Silenci mental	4,43	0,55	4,28	0,75	3,42	0,78	3,85	0,69	3,89	0,371
4. La parla	5,00	0,00	4,42	0,53	4,14	0,37	3,57	0,78	4,05	0,40
5. Relaxació	5,00	0,00	4,28	0,75	4,28	0,48	4,16	0,75	4,21	0,52
6. Focusing	3,49	1,35	4,62	0,74	3,50	1,06	3,75	0,70	4,01	0,55
7. Postura	4,40	0,15	4,62	0,74	3,87	0,99	3,71	0,75	4,17	0,63
8. Con. Sensorial	3,91	0,79	4,00	0,53	4,00	0,81	4,00	0,57	4,09	0,36
9. Centrament	3,74	0,80	4,33	0,81	4,00	0,81	4,00	0,57	4,13	0,46
10. Energia Corp.	4,29	1,15	4,33	1,03	3,80	0,83	3,60	1,14	3,92	0,57
11. Moviment	5,00	0,00	4,33	1,03	3,80	0,83	3,60	1,14	3,92	0,57
12 Visualització	4,75	0,76	4,16	0,75	4,00	0,81	4,14	0,37	4,14	0,49
GLOBAL	4,50	0,46	4,28	0,36	3,87	0,52	3,79	0,63	4,05	0,34

Nota. Grau de comprensió: 1 = Res; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força; 5 = Total. Grau de desvetllament: 1 = Res; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força, 5 = Molt. Grau de facilitat: 1 = Res; 2 = Poca; 3 = Ni poca ni molta; 4 = Força; 5 = Molta. Grau d'autoaplicabilitat: 1 = Molt difícil; 2 = Difícil; 3 = Ni fàcil ni difícil; 4 = Fàcil; 5 = Molt fàcil.

Valoració qualitativa de l'aprenentatge

A la Taula 83 es presenten els continguts realitzats a cada sessió i una avaluació en síntesi dels exercicis de cada tècnica segons els següents elements:

1. Elements de la unitat.
2. Es refereix a les parts fonamentals.
3. Exercicis nuclears.
4. Exercicis més reveladors.
5. Exercicis menys reveladors.

A la Taula 84 s'analitza la vivència particular dels professors implicats durant l'aprenentatge de cada tècnica.

1. Estat aconseguit.
2. Canvis o novetats.
3. Tipus de dificultats.
4. Observacions.

Entre parèntesi figura el nombre de casos d'una mateixa resposta.

Taula 83. *Continguts i avaluació del exercicis. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Elements de la unitat	Exercicis nuclears	Exercicis més reveladors	Exercici menys revelador
1. Autoobservació	Observació del aquí/ara intern: Observació del aquí/ara extern.	1: Respiració profunda. 2: Inventari sensacions. 3: Observar de l'entorn.	Els dibuixos de la carrossa, la respiració (<i>feed-back</i> per alguns).	La respiració, per ser coneguda (5).
2. Respiració	Fases, anatomia i freqüència respiratòria. Tipus de respiració	Respiració: profunda, completa, conscient, sensorial. Diferents postures.	Respirar amb cap a terra (3). Visualitzar inspiració pels peus (1), Respiració amb moviment de cap (2).	Respirar amb cap a terra (1)
3. Visualització	Fonaments de la visualització. Fases. Tipus. Representació mental.	Visualització corporal, creativa, d'objectes, vivencial. Guiar visualització. ⁴²	Dirigir un a l'altre (8))	Cap
4. Silenci mental	Desidentificació, dissociació, consciència llengua, obertura cervell.	Sentir la llengua. Comptar endarrere. Visualitzar pantalla. Empaquetar (en calaixos i maleta). Observar el nas.	Observar el propi nas per callar la ment i desidentificació de les sensacions	Cap

⁴² En aquesta sessió es va dedicar molt temps a practicar mútuament una visualització dirigida.

Taula 83 (continuació 1). *Continguts i avaluació del exercicis. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Elements de la unitat	Exercicis nuclears	Exercicis més reveladors	Exercici menys revelador
5. La parla	Mantres. Afirmacions. Autogènia. Autoconversació.	Afirmació positiva, mantra, cant, viure en gerundi.	Mantra "Soltar" (3). Convertir sensació negativa en positiva (2).	Cap.
6. Relaxació	Relaxació progressiva muscular. La gravetat. "Soltar". Reposar.	Sentir la gravetat. Relaxació progressiva. Relaxació tres fases.	Sentir la gravetat (5) Relaxació progressiva (1).	Cap .
7. Focusing	El <i>Felt-sense</i> . Aprendre a vivenciar. Els sis passos.	Sentir. Localitzar corporalment les emocions. Prendre'n distància. Focusing. Minifocusing.	Viure les sensacions amb <i>focusing</i> (6). Tots (2). Prendre distància de les emocions (7).	Cap.
8. Postura	Anatomia de la postura. Aspectes personals. Estiraments i <i>assanes</i> .	Col·locació postural assegut, dret i estirat. Postura en relació als altres. Test postura relaxada.	Test postura relaxada (5). Postura amb l'altre (3).	Cap.

Taula 83 (continuació 2). *Continguts i avaluació del exercicis. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Elements de la unitat	Exercicis nuclears	Exercicis més reveladors	Exercici menys revelador
9. Consciència sensorial	Els cinc sentits. La cinestèsia.	Exercicis visuals, tàctils, auditius, olfactius i de gust. Massatge i automassatge.	Automassatge (4).	Cap.
10. Energia Corporal	El <i>ki</i> . La llengua. Canals d'energia. Els set xacres.	Percepció energia. Compartir-la. Control llengua. Consciència cromàtica dels set xacres. Llum i energia visual.	Compartir l'energia (2). Sentir-la (2). Els set xacres (4).	Control de la llengua (4).

Taula 83 (continuació 3). *Continguts i avaluació del exercicis. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació.*

Tècnica	Elements de la unitat	Exercicis nuclears	Exercicis més reveladors	Exercici menys revelador
11. Moviment	Anàlisi del moviment. Respiració i moviment. Moviment i energia. Moviment fluït.	Moviment i respiració. Moviment i energia. Moviments quotidians. Meditació del moviment	Moviment involuntari Moviment conscient (4)	Cap
12. Centrament	Els tres centres: cap, cor i cos. Les tres fases del centrament.	Detecció dels tres centres. Centrament.	Cap	Cap

Taula 84. *Anàlisi vivencial. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Estat aconseguit	Canvis i/o novetats	Tipus de dificultats	Observacions
1. Autoobservació	Positiu (100%)	Ha estat interessant pintar les emocions (4).	Distracció (2), Dolor (2); Cap (4).	“Quan es podrà començar a aplicar als alumnes?”(2)
2. Respiració	Positiu (100%)	Dificultat per respirar amb ronyons.	Dolor (2), incomoditat (1) cap (5)	Cap
3. Silenci mental			Distracció (4), cap (4).	“Em costa trobar silenci mental”. “Em faltava voluntat”.
4. La parla	Positiu (100%).	Cap a destacar	Son (4), distracció (2), cap (2).	“Veig que la relaxació és quelcom més”. “Ha estat una sensació molt agradable”. “He viscut un canvi de ritme personal”.
5. Relaxació	Positiu (100%)	Casi bé tot.	Fred (2), distracció (6)	“M’ha encantat treballar per parelles”. “Veig que el centre de gravetat és molt important a classe”.

Taula 84 (continuació 1). *Anàlisi vivencial. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Estat aconseguit	Canvis i/o novetats	Tipus de dificultats	Observacions
6. Focusing	Positiu (100%)	Localitzar la sensació que m'angoixa. Aconseguir més relaxació que mai, molt plaent.	Cap	"M'he quedat a gust plorant" "Interessant fer-se conscients del que sentim".
7. Postura	Positiu (100%)	Sentir la gravetat i la seva línia a través del cos.	Incomoditat (6) cap (2)	"Em costa fer-me conscient del que podem arribar a comunicar amb el cos".
8. Consciència sensorial	Positiu (100%)	Sembla determinant la postura a l'aula.	Cap	"Em preocupa com ho aplicarem als alumnes?"
9. Centrament	Positiu (100%)	Aconseguir deixar de banda les preocupacions.	Cap	Cap

Taula 84 (continuació 2). *Anàlisi vivencial. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

43

Tècnica	Estat aconseguit	Canvis i/o novetats	Tipus de dificultats	Observacions
10. Energia Corporal	Positiu (100%)	Sentir l'energia (4). Que se m'aixequés el braç tot sol (2).	Distracció	<p>"Tinc la llengua enganxada a les dents d'abaix".</p> <p>"Vaig veure el color blanc abans de dir-ho l'instructor".</p> <p>"Sensació contradictòria en aixecar-se'm el braç: sorpresa- por, control-descontrol".</p>
11.Moviment	Positiu (100%)	Fluïdesa del moviment.	<p>Son (2).</p> <p>Distracció i dolor (3).</p>	"Tenia son i no he gaudit de la sessió".

⁴³ L'Energia corporal i el Moviment es van treballar en la mateixa sessió.

Taula 84 (continuació 3). *Anàlisi vivencial. Avaluació qualitativa de les Tècniques apreses a cada Sessió de Formació*

Tècnica	Estat aconseguit	Canvis i/o novetats	Tipus de dificultats	Observacions
12. Visualització	Positiu (100%)	És molt revelador dirigir l'altre	Son (2), distracció i dolor.	<p>“Constatar la importància de dirigir els alumnes” (3).</p> <p>“Me n’adono que no soc conscient dels alumnes a l’aula” (2).</p> <p>“És molt important seguir el procés de l’altre”.</p> <p>“Ara estic més segur de poder fer-ho amb alumnes”.</p>

4.2.3. Conclusions

El desenvolupament de les sessions va transcórrer segons el previst, amb una participació i implicació molt alta per part dels assistents.

L'aprenentatge dels professors va ser molt satisfactori sobretot pel que fa a la comprensió i la integració de les pràctiques. En general, el nivell d'aprenentatge fou semblant per a tots els professors, tret 4MU que destaca per sobre de la resta i 6PS en qui s'observa un nivell inferior.

Pel que fa a cada tècnica en particular, la relaxació, la visualització i la postura són les tècniques amb millor aprenentatge i el focusing la que més dificultats presenta.

Els professors manifesten casi sempre haver assolit un a estat de benestar subjectiu positiu després de qualsevol pràctica, si bé hi ha exercicis més i menys reveladors.

La són i la distracció foren els principals obstacles. De vegades també la incomoditat.

Els docents percebien diversos canvis respecte sessions anteriors i sabien resaltar i atendre als aspectes més específics de cada tècnica.

Val a dir, però, que alguns professors encara veuen amb dificultat el fet d'autoaplicar-se les tècniques i més encara arribar a aplicar-les als alumnes, altres no. Tot i així, manifesten una sorpresa positiva davant les possibilitats pedagògiques que veuen en l'aplicació de la relaxació a ells mateixos i amb els alumnes. En general admiren els efectes de la relaxació i sobretot que arriba al més profund i íntim de la persona.

Es constata la importància de la relaxació i de la consciència corporal per als docents i els alumnes a l'aula. En aquest sentit, els professors admeten tenir poca consciència psicocorporal a classe.

4.3. Avaluació de la pràctica individual dels professors

4.3.1. Descripció

Els professors es van comprometre a practicar les tècniques a casa. Per avaluar aquesta variable es va procedir a mesurar quatre factors mitjançant un diari/qüestionari setmanal durant les deu setmanes que va durar el procés de formació.

- Factor 1: Temps de pràctica individual específica.

Havien de portar diàriament el recompte d'estones dedicades a la relaxació i els minuts de cada una. Es quantificaria en minuts/dia i total d'hores.

- Factor 2: Autoaplicació durant el dia.

Les tècniques de Relaxació Vivencial estan dissenyades amb exercicis per poder ser aplicats durant el dia. 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 valorar mitjançant un ítem escalar.

Ítem 1: T'ho has aplicat a tu mateix/a durant el dia?

Clau de correcció: 1 = Molt poc; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força; 5 = Molt.

- Factor 3: Autoaplicació a l'aula.

Tanmateix, donat que una altra finalitat del Programa TREVA és que els professors s'autoapliquin les tècniques a l'aula, es va valorar també aquest factor amb un ítem escalar.

Ítem 1: Ho has posat en pràctica a l'aula amb tu mateix/a?

Clau de correcció: 1 = Casi res; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força; 5 = Molt.

— Factor 4: Valoració qualitativa general del procés.

Comentar lliurement l'autoaplicació en general.

4.3.2. Resultats i discussió

Com indica la Taula 85, pel que fa al factor 1 (*pràctica personal de relaxació*), durant el període de formació de deu setmanes els professors que més van practicar a casa van ser 3AN que va dedicar un total de 8 hores i 5 minuts, després 5EX (5h, 20') i 4MU (5,00h). El professor que menys temps va dedicar a practicar va ser 1CS que només en va fer 40 minuts. En la Figura 63 es mostren els valors d'aquest factor en minuts. La mitjana va ser de 213 minuts amb una alta desviació típica de 149'.

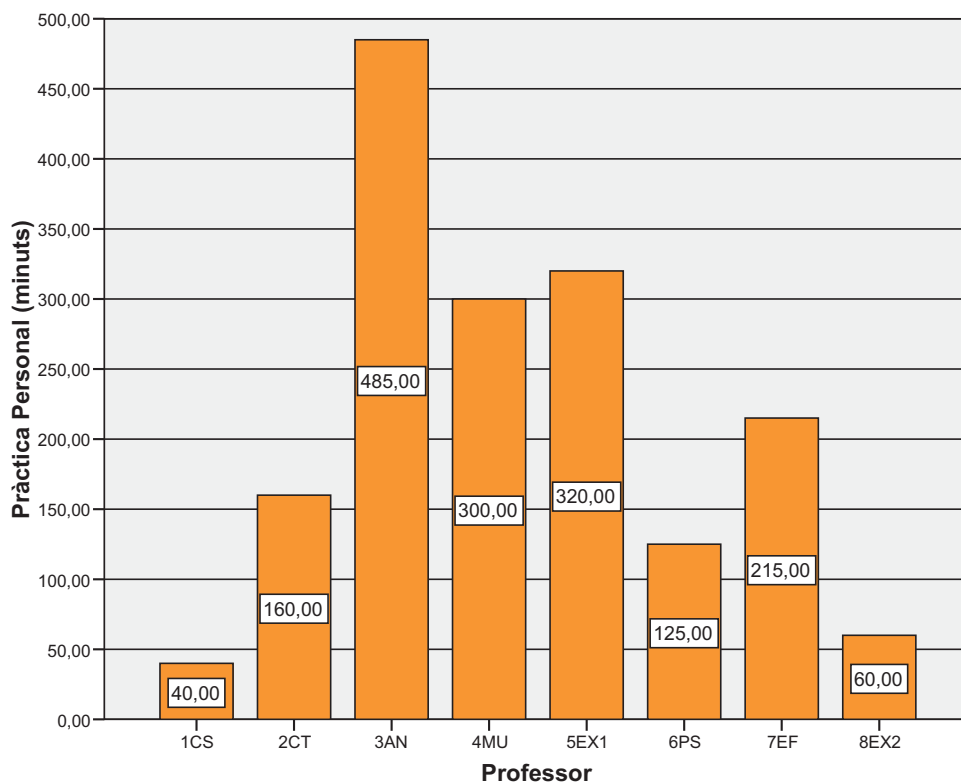


Figura 63. Pràctica personal de relaxació dels professors.

En el factor 2 respecte a la *consciència quotidiana* durant el dia (Figura 64), destaca el valor màxim ($M = 5$) aconseguit per la professora 4MU la qual també presentà el

millor nivell d'aprenentatge. Els valors més baixos van ser per a 8EX2 ($M = 2,00$) i 6PS ($M = 2,40$). La mitjana general fou 3,45 ($DT = 1,16$).

Del tercer factor, *consciència a l'aula*, s'observa novament que els professors 4MU i 5EX són els qui assolixen una mitjana més alta, $M = 5$ i $M = 3,75$ respectivament. El professor que menys té en compte la seva relaxació a l'aula és 1CS ($M = 2,00$). La mitjana general del grup va ser 3,12 ($DT = 1,15$).

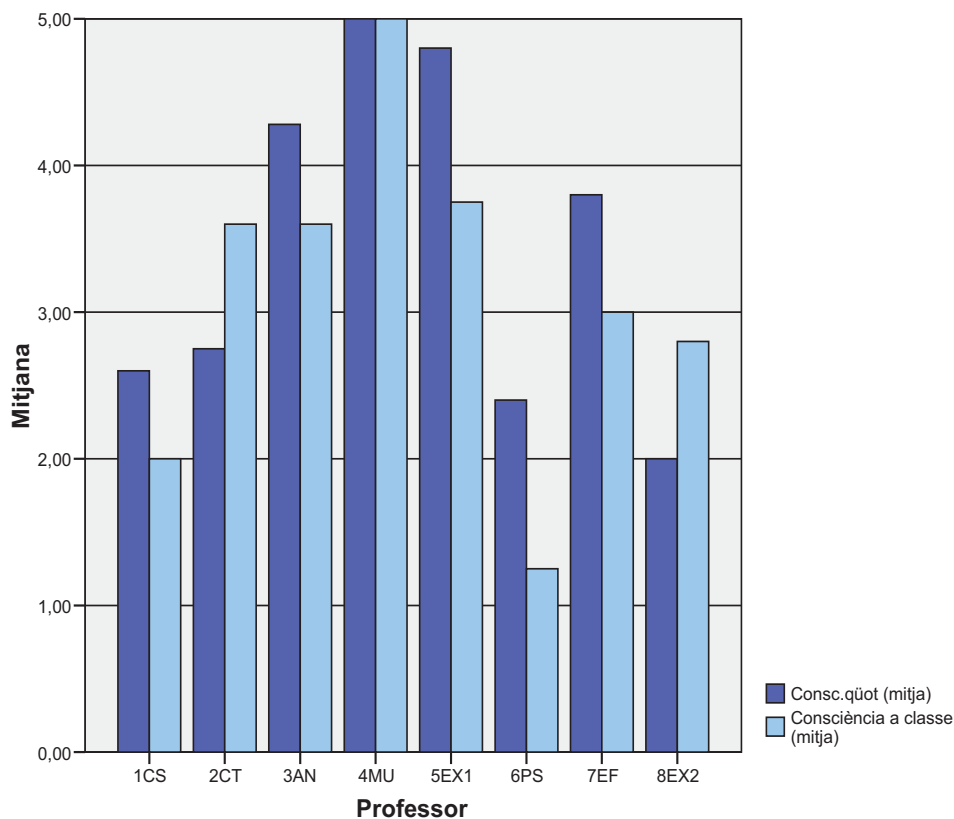


Figura 64. Grau de Consciència quotidiana de la relaxació i a l'aula per professor.

Hi havia correlació estadísticament significativa 0.766 ($p = ,027$; $n = 8$) entre la consciència quotidiana i la de l'aula.

No n'hi havia correlació estadísticament significativa entre el nivell d'aprenentatge i el de pràctica individual.

Taula 85. *Quantitat de pràctica en hores i minuts i Grau de Consciència quotidiana i a l'aula.*

Professor/a	Temps de pràctica total	Consciència quotidiana (mitjana)	Consciència a l'Aula. (mitjana)
1CS	0h,40'	2,60	2,00
2CT	2h, 40'	2,75	3,60
3AN	8h,5'	4,28	3,60
4MU	5h,00	5,00	5,00
5EX1	5h,20'	4,80	3,75
6PS	2h, 5'	2,40	1,25
7EF	3h, 35'	3,80	3,00
8EX2	1h	2,00	2,80

4.3.3. Conclusions

El nivell de pràctica va ser molt divers entre els professors. La professora 3AN va ser la que més pràctica personal en va fer. En canvi, el professor 1CS sembla haver-hi dedicat molt poc temps a la pràctica.

En general els costava tenir present la relaxació i la consciència corporal durant el dia i molt més encara a l'aula. Sembla haver-hi dificultat a comprendre com es pot estar donant classe i alhora estar pendent del propi cos o de la respiració, per exemple. En aquest sentit a 4MU i 5EX1 els resultava més fàcil fer-ho.

La pràctica personal i constant és un factor determinant a l'hora d'integrar la relaxació en un mateix, la qual cosa se sol anar estenent en la quotidianitat i en l'aula.

4.4. Avaluació qualitativa del procés de formació

La valoració qualitativa del procés es va realitzar en el mateix diari/fitxa setmanal de pràctica. S'hi pretenia saber què opinaven els propis professors/es de llurs processos. Se'ls va demanar cada setmana que responguessin a tres aspectes generals i les escaients observacions (Annex 2.8a):

1. Satisfacció i implicació: (Pregunta tancada amb possibilitat de comentar la resposta).

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?

2. Sensacions generals obtingudes (oberta).

3. Principals dificultats.

4. Observacions.

En les Taules 86 i 87 es recull una síntesi de la valoració qualitativa del procés formatiu de cada professor.

Taula 86. *Valoració qualitativa del procés de cada professor: Satisfacció i Implicació i Sensacions generals*

	Satisfacció i implicació	Sensacions generals
Professor/a 1CS	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 <i>què</i> i <i>com</i> fer.	Manifesta certa disminució de l'angoixa i obsessió per coses que abans li preocupaven.
Professor/a 2CT	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.	Autocrítica.
Professor/a 3AN	S'ha implicat molt durant el procés manifestant que es descuidava durant el dia i a l'aula.	Molt positives, de descans i d'alleugeriment de símptomes de dolor d'estómac.

Taula 86 (continuació).

	Satisfacció i implicació	Sensacions generals
Professor/a 4MU	Està molt satisfet/a pel seu treball.	Molt bones.
Professor/a 5EX1	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.	Tranquil·litat. Seguretat i autocontrol en moments difícils. Immediatesa dels resultats.
Professor/a 6PS	Sempre oscil·la entre li hagués agradat aplicar-ho més i se'n descuidava.	Positives quan ho ha fet o posat en pràctica.
Professor/a 7EF	Li hagués agradat aplicar-ho més. Li hagués ajudat molt personalment. Tot i així, manifesta que hi ha pensat sovint durant el dia i a l'aula.	La respiració li causa benestar.
Professor/a 8EX2	Oscil·la entre la plena satisfacció i li agradaria haver-ho treballat més però se'n descuidava.	No en manifesta cap.

Taula 87. *Valoració qualitativa del procés de cada professor: Principals dificultats i Sensacions generals*

	Principals dificultats	Observacions
Professor/a 1CS	<p>Sol ser la manca de concentració.</p> <p>Saber superar l'ansietat davant dificultats i saber vèncer la inèrcia.</p>	<p>Durant les primeres setmanes diu que no hi pensava res.</p> <p>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 5a setmana 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.</p>
Professor/a 3AN	<p>Saber desconnectar i silenciar la ment. La distracció i la urgència del que toca fer.</p>	<p>Té certa ansietat per relaxar-se i obté l'efecte contrari, li crea més tensió. Diferència entre les pràctiques personals de formació on aconsegueix més relaxació.</p>

Taula 87 (continuació 1).

	Principals dificultats	Observacions
Professor/a 4MU	Amb el <i>focusing</i> .	La 4a setmana aprofundí la respiració profunda enfront certs esdeveniments d'estrès. La setmana 5 recorda la importància de la respiració durant el dia. Després integrà "la parla" amb consignes "crossa" aplicades a la respiració, pe: "respiro, respiro bé, em sento tranquil·la".
Professor/a 5EX1	Manca de concentració. L' <i>empaquetar</i> (crear silenci mental), li costa.	Li falta trobar moments per aplicar-ho. Manifesta discurs del pensament accelerat. Falta integrar patrons cognitius de relaxació. La setmana 8 diu haver fet servir respiració, visualització i parla davant situació personal dura amb èxit.
Professor/a 6PS	Pensar-hi i com aplicar-ho a l'aula.	La setmana 10 va aplicar la respiració profunda en un examen i li va anar bé. La 3a va estar de baixa.

Taula 87 (continuació).

	Principals dificultats	Observacions
Professor/a 7EF	Recordar-se'n més sovint.	Ho va integrant a poc a poc. Creu que cal interioritzar les tècniques per poder-les integrar. La setmana 8 ha estat complicada i s'autocrítica el fet de no haver-se'n valgut més de les tècniques.
Professor/a 8EX2	No en manifesta cap.	No en manifesta cap.

4.4.1. Conclusions

Pel que fa a la satisfacció, hi ha tres professors (4MU, 5EX1 i 8EX2) explícitament molt satisfets amb si mateixos en aquest procés formatiu, tot i que el cas 8EX, però, manifesta com a la majoria, que li hagués agradat practicar-ho més. En aquest sentit, 3AN, que no se sent tant satisfeta, va ser, en canvi, la que més pràctica n'havia fet.

Les sensacions obtingudes han estat favorables i de cert benestar en general. Acostumava a haver-hi sensacions de descans i alleujament de certs símptomes físics de dolor. En concret la professora 3AN va manifestar la millora dels seus regulars dolors d'estómac.

Hi ha un cas (1CS) que expressa haver realitzat una progressió en el seu interès i implicació, un altre (6PS) que dubta a l'hora d'avaluar-se i el cas del professor 2CAT en què s'observa un nivell d'autocrítica molt elevat.

Com a dificultats, val a dir que els docents han trobat la manca de pràctica i sobretot de concentració. La professora 4MU ressalta de manera especial la dificultat d'aprendre Focusing.

De les observacions realitzades pels docents es dedueix que la resposta a la relaxació és diversa i la seva integració passa per un component cognitiu i un altre conductual. Es necessita un temps per a assolir-la, fins i tot, quan la pràctica és novetat es necessita encara d'un guia.

Es pot afirmar, doncs, que en la integració de la relaxació hi influeixen diversos factors com ara els hàbits, les habilitats i també les creences.

4.5. Enquesta oficial d'avaluació de la formació (UPC)

4.5.1. Descripció i procediment

En acabar el procés formatiu es va administrar de manera anònima l'enquesta oficial que fa servir la Unitat de Formació de Formadors de la Universitat Politècnica de Catalunya (UNIF-UPC) per avaluar l'acció formativa. Es tracta d'un qüestionari escalar tipus Lickert que puntua cinc variables amb diferents ítems:

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*).

La clau de correcció fou: 0 = Gens; 1 = Poc; 2 = Força, 3 = Molt.

4.5.2. Resultats i discussió

Es calculen percentatges de cada ítem i es representen en gràfics de barres horitzontals en què s'hi reproduïxen fil per randa els esmentats resultats. A la Taula 88 es fa una síntesi de tots els resultats.

Taula 88. *Enquesta global de formació: Unitat de Formació de Formadors (UPC)*

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
2. Valoració del formador									
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
3. Valoració de la documentació lliurada									
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
4. Valoració de l'organització									
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
5. Valoració global de l'activitat									
5.1 Grau de satisfacció	0	0	0	0	0	0	9	100	3

Observacions: Seria convenient poder ampliar-ho 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.

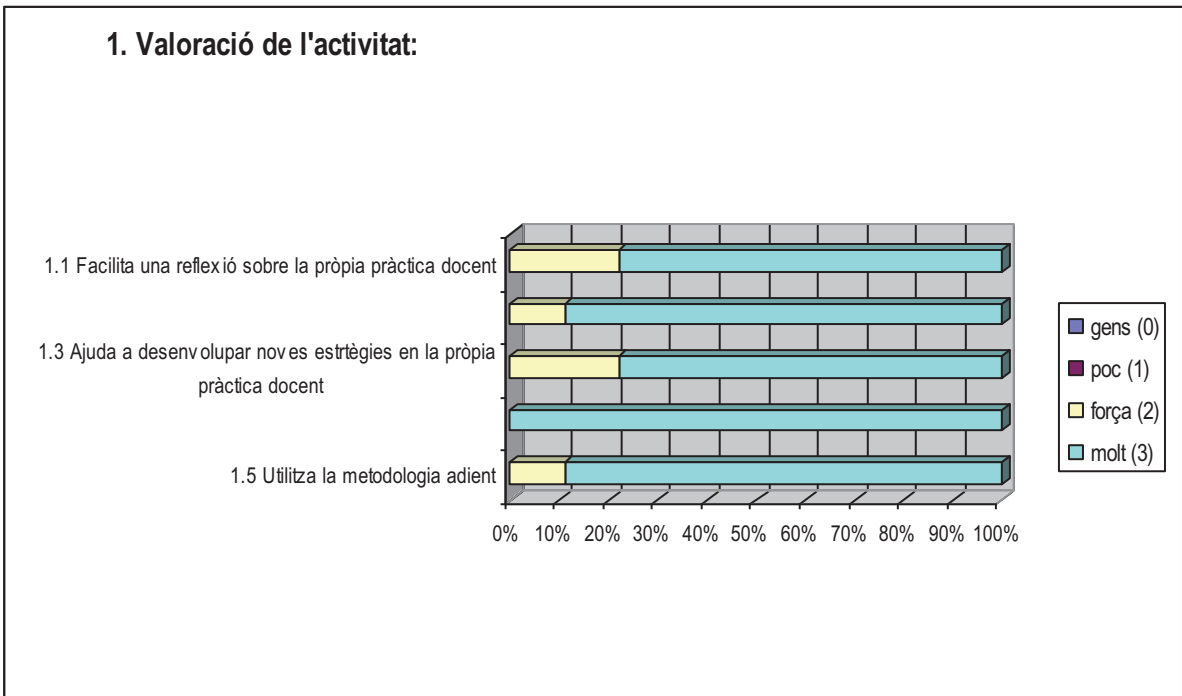


Figura 65. Valoració de l'activitat (Curs formació).

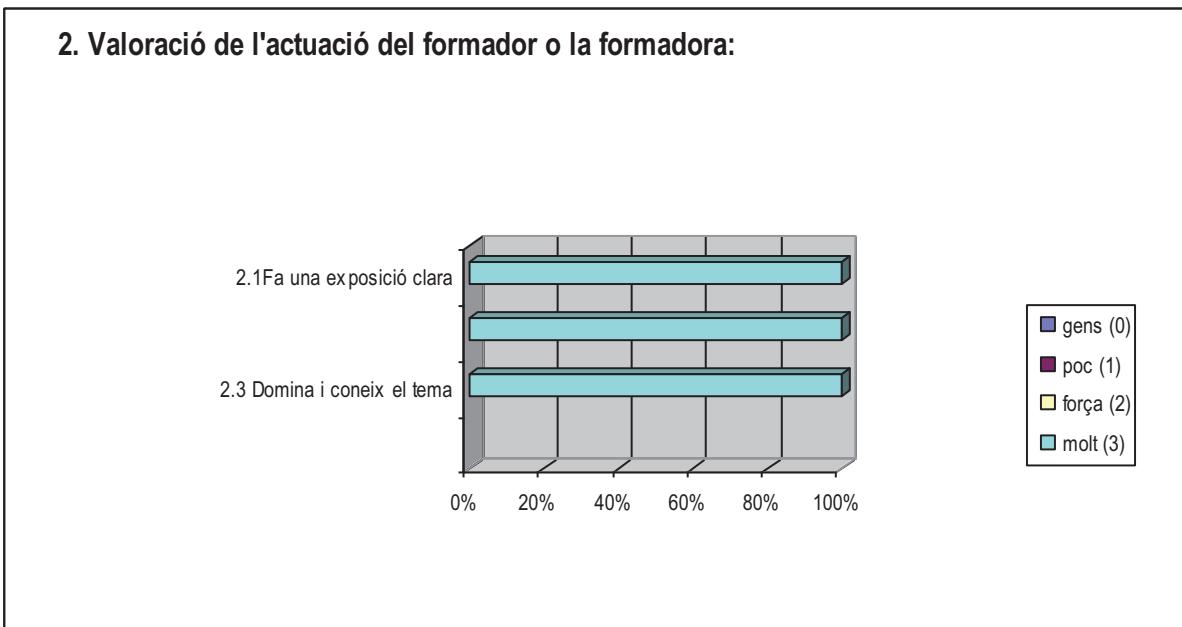


Figura 66. Valoració del formador (Curs formació).

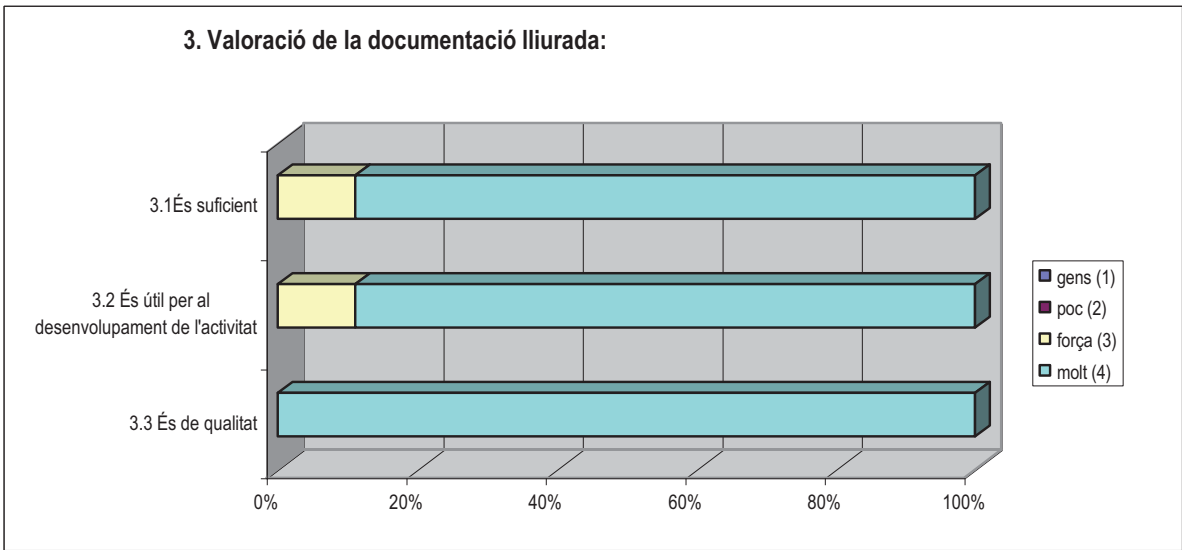


Figura 67. Valoració documentació (Curs formació)..

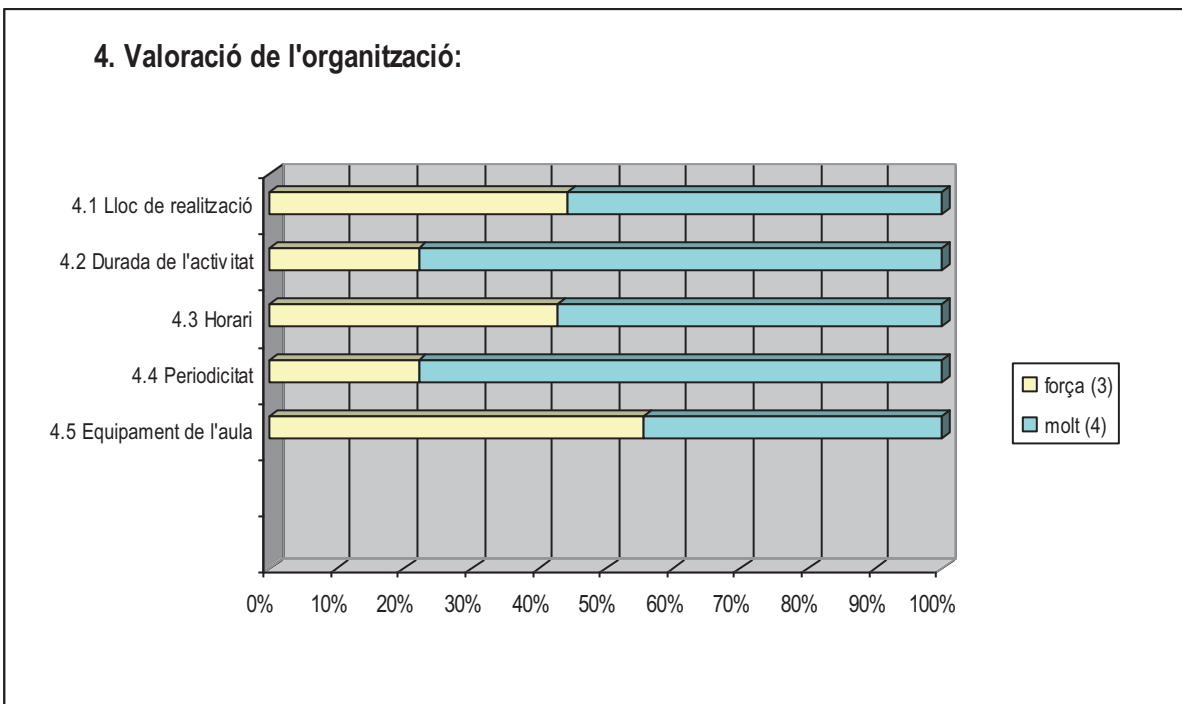


Figura 68. Valoració de l'organització (Curs formació).

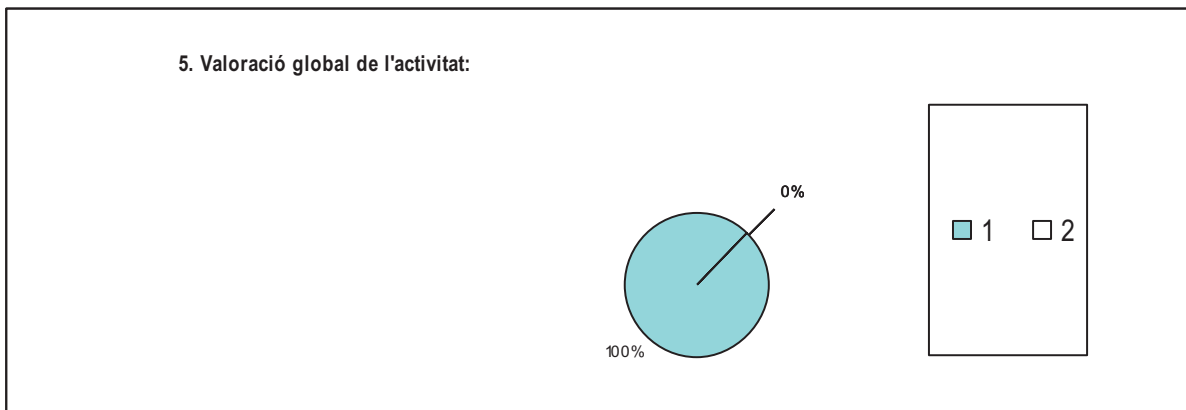


Figura 69. Valoració global de l'activitat (Curs formació).

4.5.3. Conclusions

El curs s'ha adequat plenament a les expectatives creades, tant pel que fa a les necessitats dels assistents com als criteris formatius de competència, documentació lliurada, exposició i activitats proposades. En general, es pot afirmar que ha estat exitosa. Tot i ser satisfactoris, els factors horari i equipament de l'aula es podrien millorar de cara a un altre intervenció formativa, si bé cal tenir en compte la realitat horària dels professors.

4.6. Valoració del compromís dels alumnes

4.6.1. Descripció i procediment

Una setmana abans de començar les pràctiques amb alumnes, es va voler saber el grau de compromís dels mateixos. Se'ls va demanar respondre la següent pregunta escalar:

Ítem 1: Acceptes el compromís de fer algun exercici de relaxació i/o concentració uns minuts abans de començar la classe i de guardar silenci per respectar a la resta de companys en cas de que no puguis o vulguis fer-ho?

La clau de correcció fou: 1 = Crec que no; 2 = Ho intentaré; 3 = D'acord; 4 = Estic totalment d'acord.

Es va revisar la seva validesa de contingut de la pregunta per part d'experts.

4.6.2. Resultats i discussió

Els resultats mostren que el 59,3% dels alumnes n'estava totalment d'acord, el 28,4% n'estava d'acord, un 12,2% ho intentaria i només el 2,1% dels alumnes no es va comprometre en absolut a realitzar els exercicis. A aquests últims se'ls demanà de romandre en silenci o dibuixar mentrestant (Figura 70).

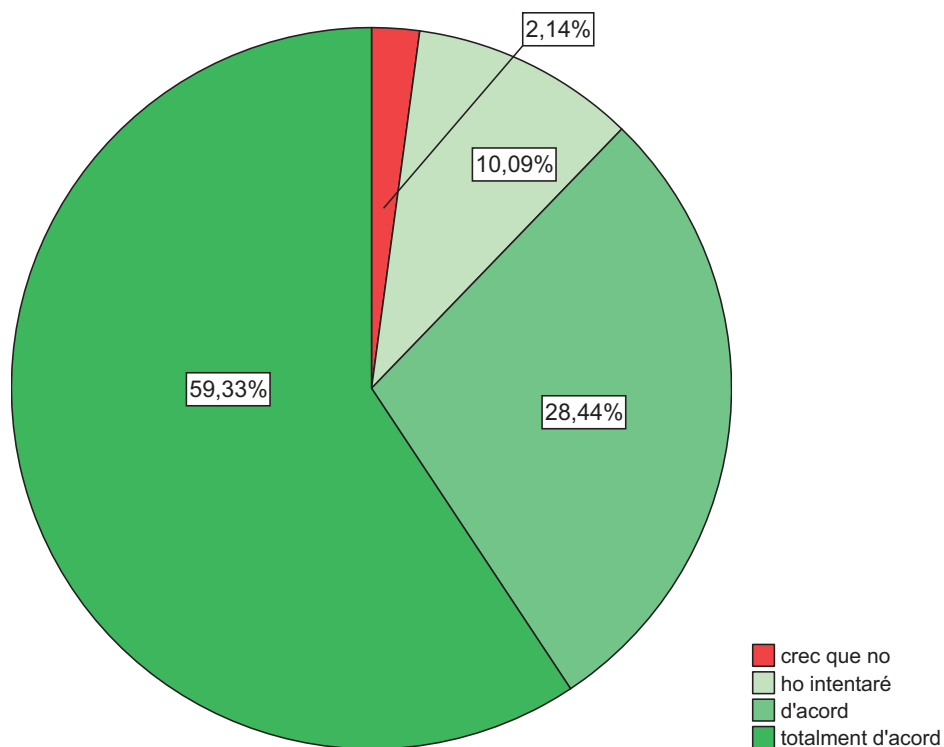


Figura 70. Percentatges del compromís dels alumnes.

La mitjana del compromís dels alumnes fou 3,45 ($DT = 0,76$; $n = 327$) la qual cosa indica un alt grau de compromís.

Tal i com s'hi pot observar a la Figura 71 i les Taules 89 i 90, hi ha diferències estadísticament significatives ($F = 3,149$; $p < 0,009$) pel que fa al factor **nivell acadèmic**.

Taula 89. Estadístics descriptius per nivell acadèmic. Compromís de l'alumnat

Nivell acadèmic	N	Mitjana	Desv. típ.
1r ESO	72	3,4028	,85018
2n ESO	61	3,2459	,82977
3r ESO	73	3,6849	,59807
4t ESO	74	3,5405	,74373
1r BAT	41	3,2927	,71568
2n BAT	6	3,1667	,40825
Total	327	3,4495	,76125

Taula 90. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA). Compromís de l'alumnat

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	8,834	5	1,767	3,149*	,009
Intragrups	180,084	321	,561		
Total	188,917	326			

* $p < .05$ ** $p < .01$

En fer la prova de Comparacions múltiples de Scheffé (Taula 91), es pot comprovar que resulta un sol subconjunt homogeni i que les diferències estan entre 3r ESO vs 2n ESO.

Taula 91. Comparació múltiple a posteriori (Scheffé). Compromís de l'alumnat

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05
		1
2n BAT	6	3,1667
2n ESO	61	3,2459
1r BAT	41	3,2927
1r ESO	72	3,4028
4t ESO	74	3,5405
3r ESO	73	3,6849
Sig.		,331

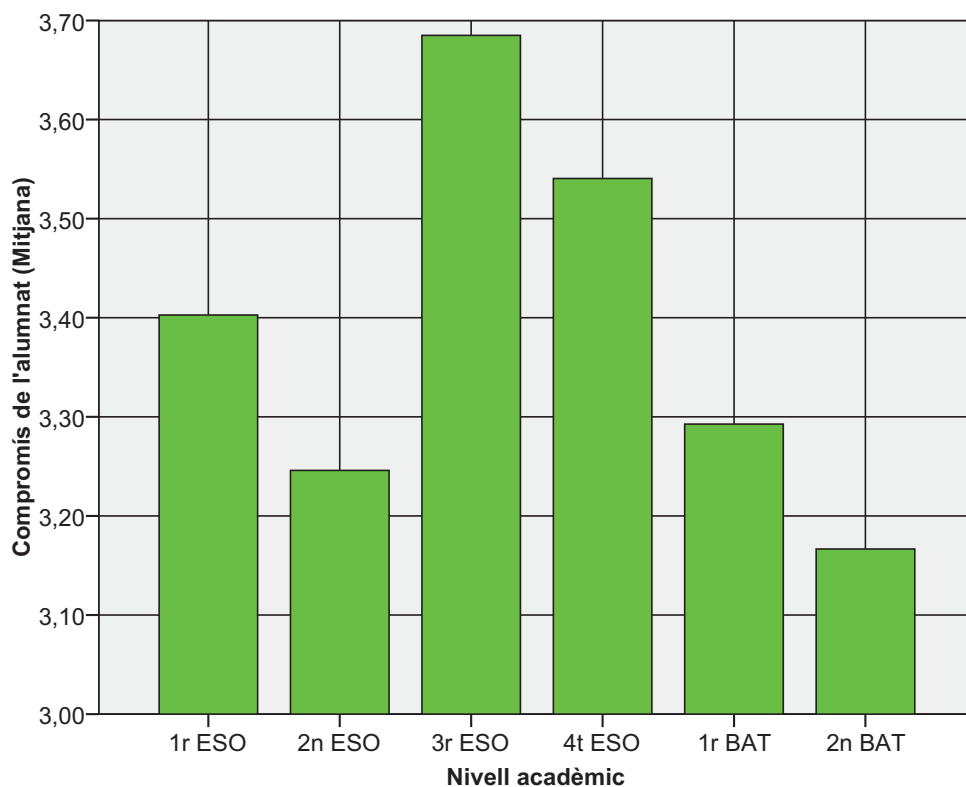


Figura 71. Compromís de l'alumnat per nivell acadèmic.

Per **sexe**, no n'hi havia diferències estadísticament significatives ($t = 1,016$; $p < 0,310$) entre nois ($M = 3,40$; $DT = 0,77$; $n = 149$) i noies ($M = 3,48$; $DT = 0,75$; $n = 178$) (Taula A.24).

Un cop vistos els resultats es pot observar que el grup 3r ESO torna a destacar en valors. Val a dir que és possible que hi hagi contaminació per la desitjabilitat social dels alumnes, deguda a diversos factors com ara una excessiva valoració de l'investigador com a docent i la possible falta d'assertivitat de negar-se a fer-ho. Tanmateix, és important tenir en compte que el desig tan elevat no respongui tal vegada al fet de fer relaxació sinó a introduir un element diferent en la dinàmica normal de classe.

4.6.3. Conclusions

L'alumnat va adquirir un elevat grau de compromís a participar en la pràctica de relaxació a classe, tant pel que fa als nois com a les noies. Això afavoriria, sens dubte, la posterior intervenció del professorat. Potser el fet de conèixer la relaxació

com era el cas dels alumnes de 3r ESO i 4t ESO va possibilitar que protagonitzessin una resposta més alta en el seu compromís a fer relaxació.

Un altre cop 2n ESO mostrà un grau baix d'acceptació que pot atendre al canvi adaptatiu d'aquesta edat. D'altra banda, el pes curricular i la selectivitat poden ser factors que influeixin en que l'alumnat de 2n BAT es mostri més escèptic a l'hora de fer-ho.

4.7. Etapa d'intervenció a l'aula (Cicles 2 i 3)

En la Taula 77 es troba una síntesi de la intervenció a l'aula.

4.7.1. Descripció de la intervenció

La primera idea

Com ja s'ha vist, la idea originària d'intervenció a l'aula era la d'alternar una tècnica i la seva aplicació durant la següent setmana, a l'aula, concretament a través els *exercicis-clau* de cada unitat didàctica. Cada dia del curs es recollien les inquietuds de la setmana i les dificultats més rellevants a l'hora de posar-ho en pràctica per proposar-hi solucions. En acabar les dotze unitats, cada professor les aplicaria segons el seu criteri, tot dissenyant llurs propis exercicis. En aplicar aquesta dinàmica es van trobar els següents problemes:

1. Suposava un domini casi instantani de les tècniques per part dels professors en acabar cada sessió de formació.
2. Les 12 setmanes d'intervenció semblaven massa. S'havien de reduir d'alguna manera sense que això suposés deixar de banda alguna de les dotze tècniques. Faltava respondre a com fer-ho per no deixar de banda 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.

Això va fer canviar la dinàmica de la intervenció. També hi va contribuir el caràcter de revisió i discussió constant de la recerca-acció.

Els cicles d'intervenció

Es va acabar concretant el tipus d'intervenció detallat en la Taula 92. Com ja s'ha dit, la realització del programa quedaria de la següent manera: la *Formació* correspondria al Cicle 1 i la *Intervenció a l'Aula* s'estructuraria en dos cicles més, el Cicle 2 d'aplicació d'exercicis bàsics i Cicle 3 d'exercitació mixta. En total, com es pot veure, se'n farien 12 setmanes d'intervenció: 9 corresponents al Cicle 2 (més una d'introducció) i tres setmanes del Cicle 3.

El Cicle d'exercitació bàsica

El Cicle 2 el compondrien 10 microcicles setmanals d'exercitació bàsica a raó d'una tècnica setmanal.

D'aquesta manera, s'havia de reduir el nombre de tècniques de 12 a 9 durant la intervenció. A més, s'havia de simplificar aquest cicle de 12 a 10 setmanes doncs la primera reunió setmanal seria d'introducció.

Després d'un llarg debat a la recerca de quines serien les tres tècniques que no es farien servir a l'aula, es va arribar a l'acord que fossin la *Postura*, el *Centrament* i el *Moviment*.

La *postura* es va suprimir per ser la més fàcil i coneguda pels professors i pels alumnes. De fet es treballa en qualsevol pràctica de relaxació/conscienciació i molts professors la tenen en compte a l'aula, malgrat no es faci amb la mateixa perspectiva ni amb els mateixos objectius que en el programa.

Pel que fa al *centrament*, perquè es una tècnica que fa servir altres tres tècniques bàsiques, doncs és la resultant de treballar ordenadament: el nivell físic (relaxació), el mental (visualització) i l'emocional (Focusing). Aquestes tres tècniques ja es pensaven treballar amb els alumnes per la qual cosa no significaria perdre-les del tot de vista.

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 una implicació total del cos, doncs es pot fer assegut.

Un altre motiu era que quan es treballés l'energia, ja hi quedaria implícita certa pràctica de moviment. Tanmateix, el moviment conscient estaria present en algun exercici de respiració. D'altra banda, els alumnes ja havien realitzat pràctica de *Tai-txí*, dins del currículum comú o variable d'Educació Física o en els tallers corresponents a les setmanes culturals del centre per la qual cosa no seria tan greu prescindir-ne.

Cicle 3 d'exercitació mixta

El Cicle 3 es composa de tres 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 analitzaria i presentaria els resultats al GRA, als alumnes i posteriorment a la resta de la comunitat educativa en una sessió específica.

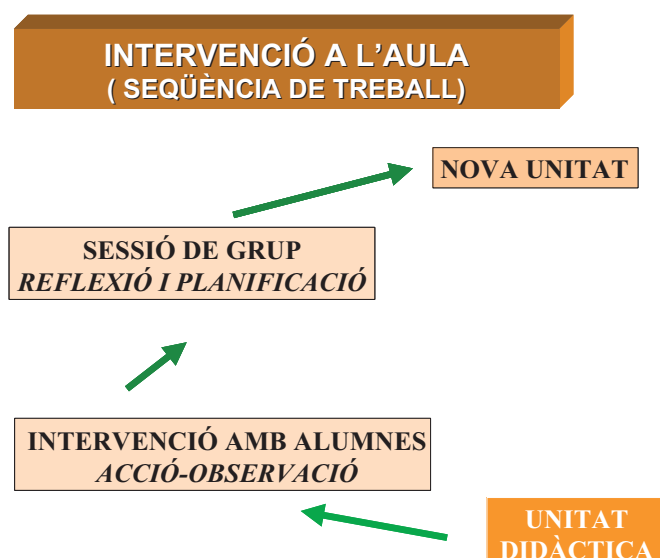


Figura 72. Dinàmica de treball del GRA en la intervenció a l'aula.

Durant la intervenció a l'aula tingueren lloc dues fases del cicle-acció: *acció-observació*. Després es realitzaven setmanalment les reunions del grup de recerca-

acció (*sessions productives*), en què es desenvolupaven els altres dos passos del cicle-acció: la *reflexió* i la *planificació*. En aquesta etapa es duria a terme la dinàmica de treball recollida en la Figura 72.

4.7.2. Procediment de la intervenció a l'aula

Sessions productives

Les sessions productives del GRA van ser la principal font de recollida de dades per part dels professors en aquesta etapa. A cada reunió se seguia el mateix ordre del dia:

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.
2. *Posada en comú* de la qual es prenia nota i es passava a l'acta de la reunió.
3. *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 dos 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 Bat: 1CS, 2CT, 5EF i 6PS .

3. *Practicar la tècnica* 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 (Cicles 2 i 3) si bé, en el segon, més que dissenyar exercicis d'aplicació comú, cada professor exposava les seves idees del propi disseny.

Tanmateix, durant la intervenció, l'investigador 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.

El diari personal d'intervenció

Abans de començar la *subfase d'intervenció* es va haver de decidir el tipus de Diari Acció (DA) que es faria servir, a diferència del diari durant la formació que el va proposar l'investigador. D'aquesta manera, es van discutir alguns dels elements aconsellats per Fraile (1995), com per exemple 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 GRA. 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 proposaren algunes indicacions orientatives que es distribuïrien setmanalment en forma de fitxa, una per cada professor/a (Annex 2.8b).

Al final, el GRA va decidir dividir el diari en cinc categories de respostes possibles:

1. Aplicació pràctica.
2. Satisfacció.
3. Resposta dels alumnes.
4. Efectes.
5. Observacions.

Cada un d'aquests apartats tenia diverses preguntes. Els professors hi 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. Aquestes fitxes eren arxivades pels professors i l'investigador se'n quedava una còpia de cada.

Sessions d'avaluació qualitativa final de la intervenció (professorat)

Es van dedicar dues sessions a l'avaluació qualitativa del procés, una en acabar cada cicle. En aquestes sessions es van tenir en compte tres eixos fonamentals d'avaluació:

1. Avaluar la intervenció de manera global mitjançant una fitxa/diari en què hi figuraven les mateixes dimensions que en el DA: *aplicació, resposta alumnes, efectes, satisfacció i observacions*.

2. Tanmateix, es va realitzar una avaluació qualitativa de cada una de les 12 TREVA.
3. D'altra banda, es va realitzar una anàlisi de dades de cara a la confecció de la Guia de Relaxació TREVA. Per aquestes sessions es va lliurar als professors dues fitxes d'avaluació en què hi constaven les següents categories de resposta:
 - Metodologia i temporització setmanal.
 - Principals dificultats.
 - Aplicació segons franja horària.
 - Aplicació segons matèries.
 - Aplicació segons nivells.
 - Aplicació a tutories.
 - Aplicació abans d'exàmens.
 - Justificació personal del grau de satisfacció.
 - Extensió a altres companys/es.

En la primera sessió s'analitzà la pràctica més que no pas els resultats dels alumnes. Per això, es va centrar en els factors *aplicació, satisfacció i observacions*. A tal efecte es va partir d'un guió amb les anteriors categories d'anàlisi amb la finalitat de que la sessió fos realment productiva.

En la segona sessió es va voler concretar els aspectes metodològics a tenir en compte a l'hora d'aplicar les Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula. S'hi va dur a terme un debat obert força extens.

Temporització de la intervenció

En la Taula 92 es detalla la temporització amb el calendari de les 12 setmanes d'intervenció a l'aula i les 13 sessions de reunió dels professors (una primera va ser d'introducció), les setmanes d'intervenció i 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.

Taula 92. *Temporització de la intervenció a l'aula*

Sessió	Data	Setmana i cicle	Continguts treballats	
1	21 gen.	Introducció		
2	7 feb	3 al 7 de febrer	Autoobservació	PRIMER CICLE DE PRÀCTIQUES AMB UNA TÈCNICA SETMANAL
3	14 feb	0 al 14 de febrer	Respiració	
4	21 feb	17 al 21 de febrer	Relaxació	
5	28 feb	23 al 28 de febrer	Silenci mental	
6	7 març	3 al 7 de març	La parla	
7	14 març	10 al 14 de març	Visualització	
8	21 març	7 al 21 de març	Enfocar emocions	
9	28 març	24 al 28 de març	Energia del cos	
10	2 abril	28 març a 2 abril	Els sentits	
11	11 abril	Setmana de suport itinerant al professor/a a l'aula.	Treball mixt 1	
12	25 abril	Sessió avaluativa final 1.	Treball mixt 2	
13	30 abril	Sessió avaluativa final 2	Treball mixt 3	

Tot seguit es presenta l'anàlisi d'aquestes dades mitjançant un informe de cada sessió, el qual s'estructura de la mateixa manera en que ho estava el diari-acció⁴⁴:

- Aplicació.
- Satisfacció.
- Resposta dels alumnes.
- Efectes observats.
- Observacions.

⁴⁴ En la Sessió 1, en ser d'introducció, no es va seguir aquesta pauta com es podrà veure en el següent apartat.

4.7.3. Anàlisi qualitativa de les dades (per sessions)

Sessió 1 (21/1/03) (Introducció)

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 faria una extensió. A més, es posaria l'accent en els beneficis que la relaxació pot comportar per a ells. En aquesta mateixa sessió d'informació se'ls demanaria als alumnes el seu consentiment i el seu compromís per escrit.
2. Pel que fa als professors integrants del GRA, es van especificar els factors i característiques d'aquesta fase com ara l'horari, calendari, temps i moments d'intervenció. Es van repassar algunes indicacions metodològiques realitzades en la darrera sessió de formació de com dur a terme la relaxació amb els alumnes. També se'ls va recordar la dinàmica de *recerca-acció* en què estàvem immersos: *planificació, acció, observació, reflexió*.
3. Es van planificar les 12 sessions, una per setmana, i s'acordà que en cada una d'elles es prepararia la intervenció de la setmana següent i es comentarien els resultats de la anterior.
4. Es van concretar els següents aspectes:
 - a. Es diria el mateix a tots els grups.
 - b. Es faria un pacte amb aquells alumnes que no vulguin participar de l'exercici.
 - c. S'intentaria fer el treball previst per a cada setmana, però amb flexibilitat.
 - d. Es dedicaria dos minuts a comentar prèviament l'exercici amb els alumnes.
 - e. En acabar la relaxació, es dedicaria uns minuts a comentar en veu alta l'experiència de manera espontània i lliure.
5. L'investigador va analitzar els possibles obstacles reals amb què s'hi podrien trobar: els alumnes podien riure al 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 farien 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) (Annex 1. 1.2.12). També se'ls va tornar a explicar que totes les tècniques estaven relacionades entre elles per la qual cosa la intervenció tenia un sentit espiral i acabarien actuant amb llibertat.

Una de les consignes més importants era convidar el alumnes a la relaxació. Mai no forçar-los. També, tenir en compte l'edat sempre, de cara a fer servir un 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. Aquest va ser, de vegades, el cas del grups 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* (Tècnica 1: Autoobservació). Per al primer cicle es faria amb dibuixos si calia, però a segon cicle i batxillerat es faria un *Aquí/Ara* complet (veur exercicis fonamentals de la Unitat I de l'Annex 1).
7. Van practicar l'exercici amb il·lusió i destresa.

Val a dir que la lectura des de la Taula 93 fins a la Taula 113, les quals corresponen a totes i cada una de les setmanes de la intervenció amb alumnes, pot donar una idea força complerta al lector del que va ser la realitat d'aquesta etapa. S'ha intentat no deixar cap aspecte rellevant i alhora ser sintètic de cara a poder extraure-hi les conclusions oportunes.

Sessió 2 (7/02/03)

Taula 93. *Sessió 2: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 3 al 7 de febrer (Tècnica 1: Autoobservació).*

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	Tots van dir que l'experiència havia estat molt positiva i van fer l'exercici setmanal proposat. 2CT manifestà haver-ho adaptat amb visualització. 4MU també. 5EX1 ho va adaptar a l'hora i al grup. 7EF ho va fer al gimnàs durant la classe d'EF.
Resposta dels alumnes	La majoria d'alumnes hi van participar tret d'uns quants els quals van estar convidats a sortir de l'aula. Alguns grups ho demanaven, això va facilitar la posta en marxa de la intervenció. 3AN observà l'escepticisme d'alguns alumnes en fer-ho. Algun alumne manifestava no poder tancar els ulls per mareig. Dos o tres s'adormien. 6PS va observar que a un alumne li molestava molt el soroll del passadís.
Efectes	En general, es podia dir que els alumnes guanyaven en tranquil·litat i concentració. En alguns casos, la novetat de fer-ho desembocava després en massa comentaris 1CS deia que era d'hora per avaluar-los. 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'inseguretat per ser el primer dia i, a més, per tractar-se d'una activitat tan fora del currículum de castellà.
Observacions	4MU comprovà que si a mitja classe es tornaven a esvalotar, fent-los respirar es tornaven a centrar.

Taula 94. Sessió 2 (bis): Preparació de la setmana següent .

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 2: Respiració Es preparà l'exercici de la setmana nº2 (La respiració). Es decideix fer Respiració profunda i completa (3-8 cops) i portar-la a respiració conscient. Durada de 5 a 10 minuts. Es recorden alguns aspectes metodològics i l'investigador fa diverses recomanacions. Creien que seria bo començar amb un petit recorregut de l'aquí/ara.
Aplicació de l'exercici	Deixar-los la consigna clara d'inspirar amb profunditat pel nas i expirar per la boca sense fer soroll, començant pel ventre, anant als ronyons, estómac i panxa, tòrax fins les clavícules (no s'ha de forçar). És fonamental que l'expiració sigui mol més llarga.
Altres concrecions:	Passar de respiració profunda a conscient en què l'aire surt pel nas i es tracta de parar l'atenció de com l'aire surt i entra. Si es distreuen, que "tornin" a la respiració. Poques consignes però repetides. Ajudar-se d'una <i>crossa-guia</i> per fer la respiració conscient (màxim 1 o 2): a. Visuals: 1) ones del mar. 2) Núvol fosc d'aire expirat. 3) El cos és una bombolla. b. Sensorials: 1) Sentir l'aire fresc al nas quan entra i l'escalfor quan surt. c. Parla: 1) Comptant cada inspiració-expiració fins a 10 (o indefinidament) i tornant a començar si es distreuen. 2) Afegir alguna frase o per aula (p.e.: "En espirar sento l'aire fresc, en espirar estic tranquil". "Inspiro,.., expiro". "Pau,.., serenor".
Pràctica	Els professors van pràctica per parelles. Els dona seguretat guiar i ser guiats.

Sessió 3. (14/2/03)

Taula 95. Sessió 3: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 10 al 14 de febrer (Tècnica 2: Respiració)

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	Tothom havia fet l'exercici que tocava. 7EF no ho havia practicat perquè els 3rs d'ESO se n'anaven d'esquiada i quedaven només dos dies de classe. 5EX1 va afegir la consciència del nas en la respiració, a més de continuar adaptant-t'ho al grup i hora que li tocava. També manifestà que els alumnes havien "entrat" en l'exercici amb més rapidesa.
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. A 4MU li ho demanen els alumnes si se n'oblida. 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 general: millora l'estat anímic, l'ambient i n'hi ha més tranquil·litat. 2CT utilitzà la respiració profunda quan s'esvaloten els alumnes i diu que la relaxació disminueix molt l'ansietat a alguns nois/es. Casos de petit mareig. A alguns alumnes els fa "mandra" continuar fent classe després.
Satisfacció	Satisfacció general amb tendència creixent. Als alumnes que s'havien negat a fer-ho se'ls va convidar 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.
Observacions	Dubtes sobre què fer amb aquells que no volen participar-hi. 4MU fa servir música de fons per fer l'exercici. Necessitat de fer l'aquí/ara introductori, 5EX1 l'aprofita per dir els continguts reals de classe. Es consensúa que els alumnes reticents dibuixin, escriguin o romanguin en silenci. 2CT té dubtes sobre la respiració i què fer en cas d'hiperventilació i postures "massa" relaxades. Es planteja la possibilitat de fer-ho a tutories però amb més temps.

Taula 96. Sessió 3 (bis): Preparació de la setmana següent

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 3: Relaxació "Soltar, deixar-se caure i reposar".
Aplicació de l'exercici	Després d'una breu presa de consciència de l'aquí/ara i respirar profundament, s'aplicaria l'exercici en tres parts: <ol style="list-style-type: none">1. Soltar: Aprofitar cada nova expiració per centrar l'atenció en un o dos braços, una o dues cames, el tronc... i soltar, soltar...2. Deixar-se caure: Aprofitar cada nova expiració per sentir deixar-se caure (un/dos braços, una/dues cames, tronc...)3. Reposar: Repetir-se, "Jo reposo en la terra , la terra reposa en l'univers".
Altres concrecions:	Crosses-guia: <ol style="list-style-type: none">1. Per soltar: Una flor que s'obre. Una mà que s'obre. El gel que es desfà. El mercuri. Pronunciar "soltar" interiorment.2. Per deixar-se caure: Tobogan. Pesadesa del ferro. Gravetat.3. Per reposar: Estirat en un matalàs d'aigua. Ploma al vent. Flotant en l'espai.
Pràctica	Global dirigida pel formador. També per parelles.

Sessió 4. (21/2/2003)

Taula 97. Sessió 4: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 17 al 21 de febrer (Tècnica 3: La Relaxació)

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	Es segueix amb la pràctica i amb l'exercici que toca sense fer adaptacions ni afegits, tret 5EX1 que ha repetit l'exercici de la setmana anterior i 7EF que ha afegit l'autotacte. L'època d'exàmens ha fet que quatre professors hagin fet menys pràctica. 7EF ho va aprofitar l'acabament de les sessions d'EF per fer relaxació estirats 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 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 haver 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	Satisfacció general. 6PS digué que cada cop se sentia més còmoda fent-ho. En canvi a 5EX li havia costat una mica més que setmanes anteriors.

Taula 97 (continuació).

Factor	Concreció de l'avaluació
Observacions	<p>Controlar els minuts de pràctica per anar trobant el temps mínim perquè tingui efecte, tenint en compte el temps de què disposem.</p> <p>Es proposa que més endavant sigui un alumne el qui dirigeixi l'exercici.</p> <p>Es va posar de manifest la íntima relació entre les tècniques.</p> <p>Les <i>crosses</i>, que poden ser d'altres tècniques, solen ajudar de manera determinant en l'assoliment d'una tècnica concreta.</p> <p>Per exemple, <i>l'autotacte</i> (consciència sensorial) pot ajudar molt en l'assoliment de la respiració i la relaxació.</p> <p>S'ha posat l'èmfasi en l'aquí-ara i hi continua havent-hi uns quants alumnes reticents a fer els exercicis. Potser pel fet de que els alumnes hagin estat més esvalotats que setmanes anteriors i alguns professors havien manifestat no haver tingut tanta predisposició hagi influït en què els efectes no fossin tan sorprenents.</p> <p>Per a 5EX1, el ritme d'aplicació a raó d'un exercici per setmana, potser com, era massa ràpid.</p>

Taula 98. Sessió 4 (bis): Preparació de la setmana següent.

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 4 : Silenci mental. Visualització del cervell
Aplicació de l'exercici	Introducció: Realitzar una breu presa de consciència de l'aquí/ara i respirar profundament.... Exercici: Es tracta de posar l'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 apareixent els números 5, 4, 3, 2, 1, (dos cops 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: <i>"escolto el silenci que hi ha dins del meu cap"</i> . Sortida: Com sempre.
Altres concrecions:	Les sigles IES fan referència a la manera d'entrar a l'exercici (I = introducció), l'exercici en si (E) i la forma de sortir-hi (S).
Pràctica	No hi ha temps per practicar

Sessió 5: (28/2/2003)

Taula 99. Sessió 5: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 24 al 28 de febrer (Tècnica 4: Silenci mental)

Factor	Concreció de l'avaluació
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 accepten 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.
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

Taula 100. Sessió 5 (bis): Preparació de la setmana següent.

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 5: La parla. Es va concretar la forma de dur a terme l'exercici, l'anomenaríem "Fer servir la veu interior".
Aplicació de l'exercici	Després d'una breu presa de consciència de l'aquí/ara i respirar profundament... es faria el següent: Repetir-se una frase interiorment i deixar que ressoni o escriure-la 15-20 vegades pronunciant-la per dins. Per exemple: "Estic tranquil, estic tranquil..."; "Jo, (nom), sento la pau..., Jo, (nom), sento la pau".
Altres concrecions:	Es podria fer d'altres maneres com per exemple: 1. Repetir una sola paraula: Pau, blanc, amor ... 2. Cantar quelcom breu, (o un mantra). Cantar una "definició" d'un contingut curricular. 3. Lectura conjunta. Memoritzar quelcom junts en veu alta. (La sortida "S" de l'exercici serà com sempre).
Pràctica	Es va fer pràctica dirigida pel formador i per parelles.

Sessió 6 (7/3/2003)

Taula 101. Sessió 6: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 27 de febrer al 7 de març (Tècnica 5: La Parla i la Veu)

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	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 no ho han cregut oportú. La professora 7EF es va avançar a la següent tècnica. Per aplicar-ho al silenci mental 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 sent bona. Hi ha "ganes" de dominar millor les tècniques.
Observacions	Es va dir de preguntar-los com anava, què els agradava i què no i sobre el temps dedicat. Es va suggerir la importància de prendre més control i distribució del temps de l'exercici. Algun professor va manifestar la dificultat de fer-ho en tan poc temps. L'investigador va dir que a tutoria es podia fer més llarg però a classe era bo ajustar-se al temps indicat. Per això recomenava assajar l'exercici i temporalitzar-lo abans de la pràctica.

Taula 102. Sessió 6 (bis): Preparació de la setmana següent.

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 6: La visualització Visualització d'un paisatge ideal
Aplicació de l'exercici	1. Introducció. 2. Després d'una breu presa de consciència de l'aquí/ara i respirar profundament. (pausa), realitzar una visualització d'un paisatge lliure, en què la persona que ho fa s'hi trobi a gust. Prendre consciència de tots els detalls sensorials (olors, sorolls, temperatura, etcètera).
Altres concrecions	
Pràctica	Es va fer pràctica amb el formador i per parelles

Sessió 7. (14/3/2003)

Taula 103. Sessió 7: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 7 al 14 de març (Tècnica 6: La Visualització)

Factor	Concreció de l'avaluació
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 gronxeig que va resultar profitosa per als alumnes. Es va manifestar que resulta força fàcil aplicar la visualització amb els alumnes. Alguns professors no ho van aplicar tant com haguessin volgut (1CS, 2CT i 3AN) per motius diversos entre els quals es trobava el canvi de trimestre.
Resposta dels alumnes	Molt positiva, com fins ara. Cal remarcar que molts d'ells que van gaudir molt fent-la hi 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.
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.

Taula 104. Sessió 7 (bis): Preparació de la setmana següent

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 7: Enfocament Emocional (Focusing) Minifocusing
Aplicació de l'exercici	Reduir els sis passos del Focusing a cinc Pas num. 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 num. 2: Oblidar la causa i deixar-se sentir aquesta sensació en el cos/tronc durant una estona. Donar-li volum amb la respiració perquè es reveli la sensació-sentida en el cos. Pas num. 3: Trobar una "ansa" (paraula, forma, sensació, imatge) que la descrigui. Fora bo que la dibuixin en un paper: com és aquesta sensació? Pas num. 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 num. 5: Tancar l'exercici amb agraïment.
Pràctica	Hi ha certa mandra a l'hora de fer-la

Sessió 8: 21/03/2003

Taula 105. Sessió 8: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 14 al 21 de març (Tècnica 7: Enfocament Emocional)

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	S'ha fet la pràctica prevista excepte 6PS que ha continuat amb la visualització. Alguns professors han trobat dificultat en aplicar estrictament el <i>Minifocusing</i> i han optat per fer adaptacions amb conscienciació sensorial, silenci mental o altres tècniques. 5EX1 va 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 a la relaxació. 5EX1 va fer una enquesta després del focusing i el 40 % (aprox.), es van quedar malament. 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 <i>Minifocusing</i> s'havien quedat una mica aixafats.
Satisfacció	Continua sent molt bona. Els professors se senten engrescats a provar coses pel seu compte. 1CS i 2CT segueixen aplicant-ho menys del que voldrien, creuen haver perdut una mica la dinàmica que portaven al principi.
Observacions	S'ha d'integrar millor el focusing abans de fer-ho amb alumnes. Cal tenir molt clar el què i com. Sembla prou important el fet de facilitar als alumnes més petits (1r d'ESO sobretot) a triar el tema per enfocar, donant-los diverses possibilitats

Taula 106. Sessió 8 (bis): Preparació de la setmana següent

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 8: Energia Corporal
Aplicació de l'exercici	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.
Altres concrecions:	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 més baix, aplicant força la creativitat amb la següent guia, la qual s'havia treballat força: <i>A la cadira hi poso el cul (vermell). Pel ventre m'entra la vida (taronja). Al meu estómac hi arriba l'energia (groc), per convertir-se en el meu cor en alegria (verd). El meu coll s'obre, la meva gola vibra tot el dia, (blau cel). La meva entrecella es relaxa i es meravella (lila) i tot el meu cap s'il·lumina (violeta).</i>
Pràctica	Exercitació global de la possibilitat 2

Sessió 9. (28/32003)

Taula 107. Sessió 9: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana del 21 al 28 de març (Tècnica 8: Energia corporal)

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	Es va aplicar l'exercici d'energia amb força adaptacions. Destaca la realitzada per 5EX1 que va explicar la descomposició de la llum blanca en els set colors (contingut curricular real) a partir de la pràctica d'energia. 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	Mateixa dinàmica amb els d'adaptació curricular, 6PS diu que un grup està cansat i un altre li ho demana. En general, sembla haver-hi alumnes que rebutgen l'esforç de relaxar-se i els fa mandra. En general, resposta normal.
Efectes	Els efectes són molt positius. 2CT i 5EX manifesten, però, que els hi dura només la primera mitja hora. Altres diuen que hi ha alumnes amb mandra de fer-ho, però un cop comencen reconeixen i desitgen els seus efectes. No hi va haver cap reacció en particular.
Satisfacció	Els professors 4MU, 6PS, 7EF i 8EX2 segueixen manifestant molta satisfacció. 1CS, 2CT i 3AN no tenen tanta satisfacció i 5EX1 s'exigeix a si mateix millors resultats.
Observacions	Es va veure certa adaptació espontània dels professors d'unes i altres tècniques.

Taula 108. Sessió 9 (bis): Preparació de la setmana següent

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	Tècnica 9: Consciència sensorial
Aplicació de l'exercici	<p>Es va acordar de fer totes les adaptacions necessàries a una d'aquestes possibilitats d'exercici:</p> <p><i>Possibilitat 1:</i> Posar-se la mà al pit i escoltar la respiració.</p> <p><i>Possibilitat 2:</i> 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.</p> <p><i>Possibilitat 3:</i> Triar un canal sensorial concret i treballar-ho (es podia afegir la visualització).</p>
Altres concrecions:	Donar autonomia al professor per aplicar-ho segons el grup-classe i l'assignatura.
Pràctica	Es fa una pràctica general per part del formador barrejant diverses tècniques.

Sessió 10. (2/4/2003)

Taula 109. *Sessió 10: Avaluació de la pràctica realitzada la setmana de l'28 de març al 2 d'abril (Tècnica 9: Consciència Sensorial)*

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	S'havia aplicat només durant tres dies de la setmana. A més, corresponia realitzar una avaluació global del 1r cicle de pràctiques per la qual cosa no es va omplir directament el DA. Tot i així, es va dedicar uns minuts a parlar sobre aquesta tècnica. Es va comentar que la consciència sensorial s'havia treballat des del principi, sobretot mitjançant la visualització, la relaxació i la respiració.
Resposta dels alumnes	No hi ha res de nou a destacar.
Efectes	Alguns professors comenten que a mesura que es consolida la pràctica els efectes són més immediats. Passa a ser part de l'estructura ordinària d'una classe.
Satisfacció	Positiva. Sense novetats.
Observacions	En la mateixa sessió es va passar un qüestionari en forma de guia per tal de sintetitzar l'avaluació. Tanmateix, 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.

Taula 110. Sessió 10 (bis): Preparació del següent cicle

Factor	Concreció de l'avaluació
Concreció de l'exercici	L'exercici estarà dissenyat per cada professor i respondrà a la seva necessitat real. És important tenir clar l'exercici abans de començar. No cal barrejar molts recursos i consignes alhora. Fer servir aquells aspectes que hem comprovat que funcionen i també acceptar el risc d'experimentar d'altres.
Aplicació de l'exercici	Es posa especial atenció a seguir la pauta IES (Introducció-Exercici-Sortida)
Altres concrecions:	Adaptar-los als diversos nivells acadèmics i moments del dia. Els alumnes no tenen perquè conèixer que a partir d'ara els professors dissenyaran els propis exercicis i els aplicaran a voluntat i criteri propis.
Pràctica	Es fa una pràctica general per part del formador barrejant diverses tècniques.

Després de la sessió 10, des del 3 a l'11 d'abril, darrer dia abans de les vacances de Setmana Santa, els professors van practicar individualment i van intervenir a l'aula.

Durant aquestes dues setmanes l'investigador, que estava realitzant tasques d'avaluació amb els alumnes, va realitzar tasques de suport itinerant amb tots els professors, comentant personalment abans o després de les classes com estaven realitzant els exercicis mixtos i altres dubtes referents al seu procés, per la qual cosa no es va realitzar la reunió del GRA.

A continuació s'exposen els assumptes tractats en aquest període.

Sessió 11 (11/04/2003)

Taula 111. *Setmana del 3 a l'11 d'abril de suport itinerant de l'investigador als professors a l'aula*

Professor/a	Comentaris
1CS i 2CT	Han baixat el nivell de pràctica de relaxació amb els alumnes degut a les tasques pròpies des de l'avaluació acadèmica trimestral.
3AN	Va demanar entrevista personal amb l'investigador. Vol aprofundir-hi en la pròpia pràctica i assolir més seguretat a l'hora de transmetre-ho als alumnes. Recorda la importància de repetir-los els beneficis acadèmics de la relaxació. Demana més informació al respecte.
4MU	4MU desplega tot un seguit de pràctiques creatives amb els alumnes. Ho està aplicant abans dels exàmens. Els alumnes de 3r d'ESO fan tot sols un petit exercici de relaxació.
5EX1	Ho ha realitzat sobretot a tutoria per equilibrar el ritme general de controls. Es deixa portar per la creativitat personal.
6PS	Manifesta està absorbida per les tasques avaluatives i necessita un descans. S'ho està aplicant a ella mateixa.
7EF	Aprofita els seus coneixements de massatge per posar-ho en pràctica amb els alumnes a classes d'Educació física. N'està molt satisfeta de la resposta dels alumnes.
8EX2	Ha volgut provar de deixar un alumne que guiés la relaxació.

Sessió 12 (25/04/2003)

Taula 112. Sessió 12: Avaluació de la pràctica realitzada del 22 al 25 d'abril⁴⁵

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	Els professors han continuat aplicant lliurement les tècniques excepte 1CS. Els docents 2CT i 3AN repeteixen un esquema basat en l'aquí/ara i la visualització. 4MU va improvisant nous exercicis. El Focusing com a tècnica completa costa aplicar-la, en canvi l'escolta emocional global, no. 5EX1 comenta que, de vegades, cal fer-ho enmig d'una classe i que les tardes són molt adients per a practicar-ho.
Resposta dels alumnes	Després de les vacances tornen a estar més centrats, si bé 6PS creu convenient no fer-ho massa sovint.
Efectes	Alguns professors manifesten que influeix en el silenci i la en la predisposició envers la tasca. Altres diuen que de vegades els costa treballar després de relaxar-se. 4MU diu haver après a aplicar diversos exercicis segons què necessiten els alumnes: calmar-se, concentrar-se o energetitzar-se. Un altre efecte directe és que molts alumnes mantenen la postura més correcta.
Satisfacció	1CS no està gaire satisfet i no sap si és per ell mateix o la resposta dels alumnes.
Observacions	Es creu convenient saber què es farà abans de començar l'exercici. L'autoobservació i la respiració semblen ser molt importants en qualsevol exercici.

⁴⁵ Recordem que en aquest nou cicle, els professors aplicarien lliurement les tècniques. En aquesta sessió es va omplir el diari-acció i després es va iniciar l'avaluació final.

Sessió 13. (30/04/2003)

Taula 113. Sessió 13: Avaluació de la pràctica realitzada del 25 al 30 d'abril⁴⁶

Factor	Concreció de l'avaluació
Aplicació	El professor 1CS té en compte la postura però no inventa nous exercicis. 3AN diu no tenir prou coneixement de les tècniques per inventar-se exercicis i li costa aplicar-ho de manera lliure. 4MU i 7EF han aconseguit fer-ho amb assiduitat. 6PS diu poder-ho fer, sobretot, en tornar del pati. 2CT diu que si ho practica ell a casa li costa menys que quan deixa de practicar-ho.
Resposta dels alumnes	Cap novetat
Efectes	Cap novetat.
Satisfacció	1CS i 3AN no estan gaire satisfets. 5EX1 continua exigint-se a si mateixa millors resultats. 2CT, 5EX1, 6PS estan mitjanament satisfets perquè pensen que podrien fer-ho més sovint. La resta estan contents. 8EX2 estava més satisfeta quan sabia l'exercici que tocava.
Observacions	En general s'accepta que des de que es fan aquestes pràctiques els professors tenen més en compte el que senten i com se senten els alumnes. Alguns no s'havien plantejat mai la pròpia respiració o postura a l'aula mentre donaven classes. El temps ideal d'exercici no existeix tot i que es creu que no deuria sobrepassar els 10 minuts.

⁴⁶ Durant aquesta sessió es van avaluar altres aspectes globals de manera quantitativa que s'analitzen en l'apartat 4.8 d'aquest mateix capítol.

4.7.4. Conclusions

S'han extret conclusions segons les categories de resposta de la fitxa/diari prèviament establertes i tenint en compte aquelles específiques de les dues sessions d'avaluació qualitativa final. A continuació es detallen.

Preparació i pràctica i dels exercicis

Els professors constaten la importància que té la preparació de l'exercici a realitzar, sobretot en les primeres setmanes d'intervenció a la qual cosa pot ajudar escriure un petit guió. Tanmateix, el fet de practicar-ho i assajar-ho abans d'aplicar-lo a l'aula els dóna confiança i seguretat.

Aplicació i temporització setmanal

L'aplicació dels exercicis previstos a les sessions de grup ha estat satisfactòria, si bé en alguns casos era ignorada per bé de trobar-se més segurs o repetir algun exercici anterior.

La majoria de professors/es han estat d'acord amb la metodologia feta servir en els cicles d'intervenció.

S'ha intentat seguir la temporització fins el darrer dia, realitzant l'exercici previst que tocava. 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 van ser 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 força 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 de tècniques.

Resposta dels alumnes

La resposta general dels alumnes es pot considerar satisfactòria, fins i tot li recorden de fer-ho als professors, en algun cas, als docents i en altres casos en demanen més estona. Alguns alumnes, a banda dels que no ho volien fer, tenien certa dificultat de tancar els ulls o se'n distreien, fins i tot i va haver algú que manifestà cert malestar per mareig. Hi van haver uns quants alumnes d'alt rendiment acadèmic que van expressar el seu descontent per considerar-ho una pèrdua de temps. Això últim pot indicar la necessitat de donar-los més informació sobre els beneficis acadèmics de la relaxació i d'altra constatar que cal millorar el nivell de creences al voltant de la relaxació.

Es va notar una evolució lenta però positiva en aquells alumnes que no podien acabar els exercicis. Cal dir, d'altra banda que part d'aquells alumnes que es negaren en un principi a fer-ho van demanar d'incloure's a la pràctica.

Els agradava comentar les pròpies experiències. Es va notar una certa falta de concentració en èpoques d'avaluació, comentada per la majoria de docents.

Alguns, un cop passades les primeres setmanes, rebutgen l'esforç que també s'ha de fer per relaxar-se. En la mateixa dinàmica, val a dir, que els alumnes d'adaptació curricular, cap a la meitat de l'etapa d'intervenció, van dir estar cansats de fer-ho cada dia, però un cop superaven aquesta barrera, manifestaven el seu gust de fer-ho.

Efectes

Els alumnes, en general, mostren efectes positius de manera individual i grupal. Concretament, l'augment de la tranquil·litat, el benestar subjectiu i la concentració són els més freqüents durant les primeres setmanes de intervenció. Un altre efecte que es va donar va ser el d'energetització.

També es percebia un millor clima d'aula de cara a l'orientació a la tasca i en l'ordre i l'organització, doncs hi havia més silenci, la qual cosa ajudava a començar la classe. Aquests efectes perduraven, sobretot, durant la primera mitja hora de classe.

Alguns professors comentaren els efectes eren més immediats a mesura que es consolidava la pràctica.

Un cop passades les dates d'avaluació, en què va baixar el nivell de satisfacció i els efectes eren inferiors, tot va tornar a la normalitat. Tanmateix, es va fer palès que els alumnes que superen la poca mandra de fer-ho, agraeixen els efectes posteriors.

Principals dificultats

La dificultat més gran mostrada pels professors va ser el fet de trobar-se amb alguns alumnes que, tot i haver signat el pacte, molestaven de vegades, havent-los de treure fora com a única mesura per poder treballar 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-hi més. Concretament, 3AN creu que és molt important que els alumnes cognitivament sàpiguen els beneficis de la relaxació.

Dubtes

També es planteja el dubte de què fer amb aquells alumnes que, en haver treballat la respiració, presentin senyals d'hiperventilació.

Un altre dubte sorgit era si es podia deixar als alumnes relaxar-se en postures poc ortodoxes

Aplicació segons franja horària

En general s'apreciava que la relaxació resultava més fàcil a primeres hores. 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.

La docent 4MU creu que la franja horària és un dels factors més importants a tenir en compte en la intervenció a l'aula.

En aquest sentit, la quietud que els alumnes presenten al matí fa pensar en l'ús de tècniques més cognitives (*silenci mental, respiració conscient o focusing*) que altres, o també l'*energetització*. En canvi, quan venen més esvalotats de l'esbarjo calen exercicis que incloguin relaxació, moviment i respiració, per tal d'abaixar el to vital.

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 era la tècnica més fàcil de relacionar amb qualsevol de les matèries. Casi bé tots la veuen aplicable.

La professora 7EF va senyalar que la respiració i la relaxació són fonamentals en l'àrea d'Educació física.

4MU va apreciar l'aplicabilitat que poden tenir totes les eines en el cant i en 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.

També s'acceptava 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

Segons els professors/es que intervingueren en més d'un nivell, es pot afirmar que a 2n d'ESO la intervenció va costar una mica més. En canvi, 5EX1, que intervingué a 2n i 3r d'ESO, va trobar més facilitat amb els de 2n, perquè els coneixia segons ella, que amb els de 3r d'ESO.

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 d'opinions, doncs 4MU hi trobava molt fàcil la intervenció i 3AN al contrari.

Tanmateix, 8EX2 (tutora de 1r ESO B), notava certa diferència en la predisposició dels alumnes a l'hora de tutoria i a classe d'Experimentals.

En els cursos de 4t d'ESO es va trobar fàcil l'aplicació excepte 1CS.

Els alumnes de batxillerat (cal recordar que els de 2n BAT 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-s'hi, 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 no pas amb els d'ESO.

Cal igualment destacar la diferència que es va trobar entre diversos grups-classe del mateix nivell acadèmic, sobretot entre aquells d'adaptació curricular i la resta, tant a 3r com a 4t d'ESO.

Aplicació a tutories

Tots els professors que feien de tutors ho van aplicar 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. Tots ells van estimar aplicable i necessari fer el programa a tutoria, perquè aquest espai educatiu afavoreix el seu tractament i perquè se 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 repetidament (*self talk*) "*l'examen és fàcil, he estudiat suficient*".

Observacions metodològiques

- S'observa la importància de començar per la respiració profunda i per l'autoobservació com a introducció de qualsevol exercici.
- Es pot tornar a fer algun exercici de respiració a mitja classe.
- Necessitat de fer l'aquí/ara introductori.
- Es pot aprofitar la relaxació per avançar els continguts de classe.
- Es consensua que els alumnes reticents dibuixin, escriguin o romanguin en silenci, per la qual cosa es recomana posar música de fons.
- Controlar els minuts de pràctica per anar trobant el temps mínim perquè tingui efecte, tenint en compte el temps de què disposem.
- Hi ha una estreta relació entre totes les tècniques.
- Les *crosses*, que solen ser d'altres tècniques, poden ajudar de manera determinant en l'assoliment d'una tècnica concreta, per exemple, *l'autotacte* (consciència sensorial) pot ajudar molt en l'assoliment de la respiració i la relaxació.
- Tal vegada s'hagi de repetir el mateix exercici durant més d'una setmana.
- Sorgeix la possibilitat i la demanda per part d'alguns alumnes de dirigir l'exercici ells mateixos. Podria ser interessant, de cara a quan el professor aprofita per preparar-se la classe i els alumnes ja en tinguin coneixement de com relaxar-se.
- S'aconsella preguntar als alumnes com els ha anat i fer-hi una reflexió.
- Pel que fa al Focusing, cal treballar-ho amb un llenguatge planer per als alumnes, ajudar-los a triar el tema per enfocar, fins i tot proposar-los algun al principi.
- Hi ha certa predilecció per alguna tècnica per part dels professors.
- El pas de l'etapa d'exercicis bàsics en què es treballen les tècniques per separat a l'exercitació mixta en què cada docent dissenya els propis exercicis ha de ser conscient però espontani. Cal assegurar-se d'haver treballat cada tècnica per separat però res no impedeix que abans d'haver-ho fet un docent en faci algun exercici polivalent.
- La pràctica de la relaxació amb els alumnes millora l'autoconsciència psicocorporal del docent a l'aula, cosa la qual es concreta en un autocontrol

del to e veu, de la respiració i la postura. Per tant, ve a ser un recurs psicopedagògic a tenir en compte.

- La pràctica passava a ser part de l'estructura ordinària d'una classe.

Extensió a altres companys

En general tots estaven d'acord en que qualsevol professor no pot fer relaxació si no està implicat en la pràctica. S'ha de practicar primer i tot integrar-lo personalment abans de transmetre-ho als alumnes.

Justificació personal del grau de satisfacció

En la Taula 114 s'exposa una síntesi de la satisfacció personal de cada docent.

Taula 114. *Avaluació qualitativa final: Justificació del grau de satisfacció personal*

Prof.	Satisfacció	Justificació personal
1CS	Poc satisfet	Perquè ell mateix no acabava de relaxar-se a l'aula.
2CT	Ni satisfet ni insatisfet	En ocasions veia molt profit en fer-ho i li resultà fàcil, però d'altres, degut a diverses qüestions, no ho aplicava tant.
3AN	Ni satisfet ni insatisfet	Li hagués agradat aplicar-ho més del que ho va fer.
4MU	Molt satisfeta	Bona resposta de l'alumnat. Millora de l'atenció i clima d'aula.
5EX1	Ni satisfeta ni insatisfeta	Pels molts bons resultats en ser la primera vegada que ho feia, però també va objectar que li quedava molt per aprendre i aplicar.
6PS	Força satisfeta	Els alumnes en general ho acceptaven i ha permès començar les classes d'una altra manera. Els ha asserenat alguns dies.
7EF	Molt satisfeta	Bona acollida dels alumnes. Acompliment de l'objectiu de que fos útil per realitzar millor les tasques previstes.
8EX2	Molt satisfeta	Per la resposta, interès i implicació dels alumnes.

4.8. Avaluació quantitativa final de la intervenció (professors)

Tot i ser conscients d'haver obtingut ja suficients dades qualitatives i de la limitació de la mostra el professorat, es va procedir en la darrera sessió productiva a una avaluació quantitativa.

4.8.1. Descripció

Aquest instrument consisteix en una petita escala que avalua tres factors representats cada un d'ells per un ítem:

- Factor 1: Continuitat de la pràctica personal (professors/es):

Ítem 1: Has continuat practicant la relaxació?

- Factor 2: Aplicació a l'aula.

ítem 2: Ho has posat en pràctica a l'aula?

- Factor 3: Satisfacció.

ítem 3: Pel que fa a la teva intervenció a l'aula, quin grau de satisfacció tens?

La Clau de correcció fou: 1 = Res; 2 = Poc; 3 = Ni poc ni molt; 4 = Força; 5 = Molt.

Validesa i fiabilitat

Respecte a la validesa de criteri, hi ha una correlació estadísticament significativa 0,909 ($p < ,002$; $n = 8$) entre els resultats d'aquest breu qüestionari i la quantitat de temps de pràctica individual específica dels docents.

4.8.2. Resultats i discussió

Pel que fa a la *continuitat de la pràctica*, la mitjana fou $M = 3,87$ ($DT = 1,24$, $n = 8$) Els professors 3AN, 4MU, 5EX1 i 7EF van seguir practicant cada dia ($M = 5$), en

canvi, 2CT, 6PS i 8EX2 no 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 115 i en la Figura 73, en *l'aplicació a l'aula* la professora 4MU ho va posar molt en pràctica. Els professors/es 5EX1, 6PS 7EF i 8EX1 ho van fer força i els docents 1CS, 2CT i 3AN van estimar que ho havien aplicat poc. La mitjana fou $M = 3,37$ ($DT = 1,18$; $n = 8$).

El grau mig de *satisfacció* general de la intervenció va ser $M = 3,75$ ($DT = 1,16$, $n = 8$). 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* ($M = 2$).

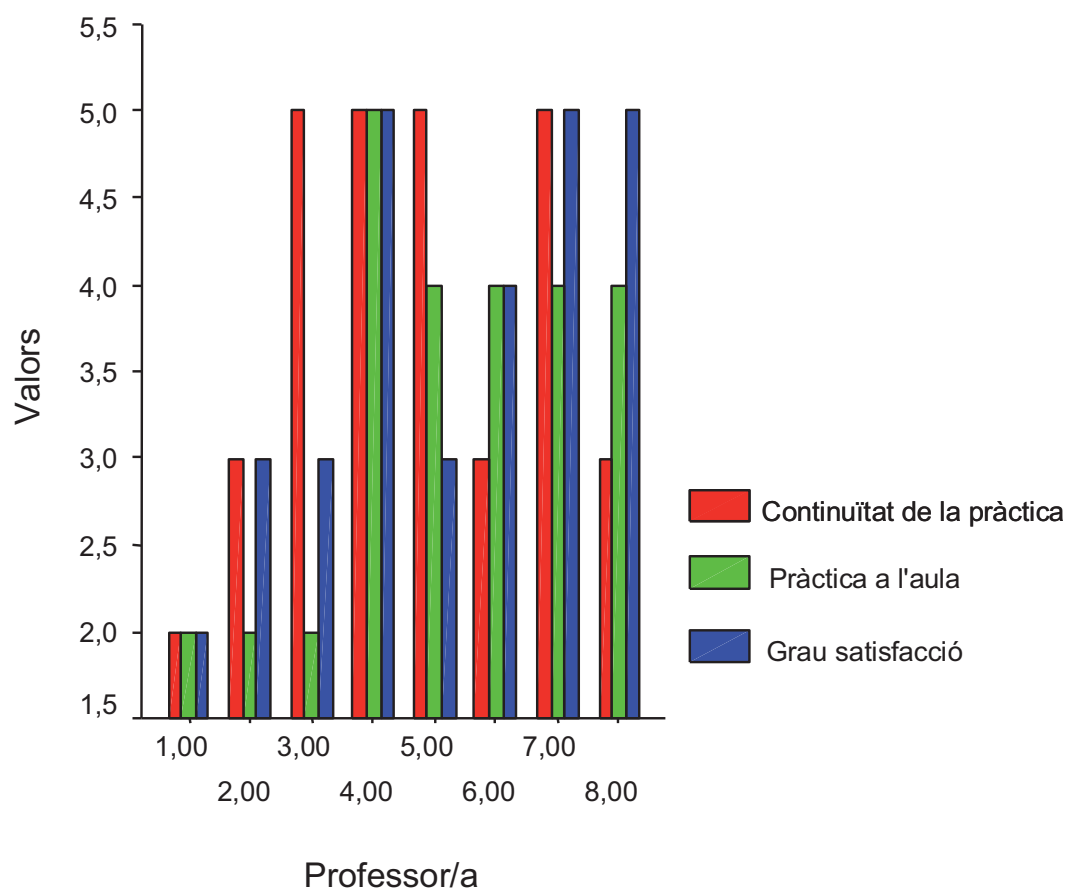


Figura 73. Avaluació quantitativa de la intervenció per factors.

Taula 115. *Avaluació quantitativa de la intervenció per factors i global.*

Professor/a	Continuïtat pràctica	Pràctica a l'aula	Satisfacció	
1CS	2,00	2,00	2	
2CT	3,00	2,00	3	
3AN	5,00	2,00	3	
4MU	5,00	5,00	5	
5EX1	5,00	4,00	3	
6PS	3,00	4,00	4	
7EF	5,00	4,00	5	
8EX2	3,00	4,0	5	
Total	Mitjana	3,8750	3,37	3,75
	Desv. Típica	1,24642	1,18	1,16

4.8.3. Conclusions

La intervenció va ser avaluada amb una tendència positiva però entre ells presentaren força diferències.

En general, van continuar practicant la relaxació i ho van aplicar a l'aula, si bé s'observa una certa autocrítica en el grau d'aplicació i en la satisfacció general.

La resposta dels alumnes en general és bona. Cap pensar-hi, però, que no cal cansar-los tot excedint-se amb la pràctica de relaxació. Tanmateix, cal trobar recursos per gestionar aquells alumnes que no s'hi impliquin.

Pel que fa al efectes, són positius tant a nivell individual (benestar subjectiu, tranquil·litat i energetització) com grupals (clima d'aula concretat en més silenci i millora de l'orientació envers la tasca.

Cal tenir en compte diversitat de factors, com ara l'horari i l'estat dels alumnes per dissenyar els exercicis i adequar la relaxació a cada moment.

La relaxació pot ser aplicada a qualsevol àrea, abans dels exàmens i sobretot a tutoria.

Tanmateix, la pràctica personal de la relaxació i la integració en un mateix és un factor clau a l'hora d'aplicar-ho amb els alumnes.

5. Avaluació del producte

El programa en tant que producte s'avalua tenint en compte els quatre criteris d'avaluació d'Stuflebeam (2003): *impacte, efectivitat, sostenibilitat i transportabilitat* que, segons Obiols (2006) suposen el següent:

- L'*avaluació del impacte* valora l'abast del programa en relació als implicats. L'*avaluació de l'efectivitat* determina la qualitat i grau de significació dels resultats obtinguts.
- L'*avaluació de la sostenibilitat* valora el nivell, amb què l'aplicació del programa perdura en el temps i es pot institucionalitzar.
- L'*avaluació de la transportabilitat* ens diu fins a quin punt el mateix programa es podria aplicar en un altre lloc.

5.1. Avaluació de l'impacte i l'efectivitat

Aquesta part de l'avaluació es fa conjunta perquè alguns dels instruments dissenyats *ad hoc* inclouen ambdós criteris. Tanmateix, aquesta part de l'avaluació té dues vessants:

1. Per a professors.
2. Per alumnes.

Del primer grup se'n farà una avaluació qualitativa i després la quantitaiva. Pel que fa a als alumnes, hi haurà tres parts d'avaluació del producte:

1. L'avaluació del programa mitjançant el Qüestionari d'Avaluació del Programa TREVA (*impacte i efectivitat*).
2. L'avaluació de la competència relaxatòria mitjançant el Test d'aptitud Relaxatòria (*efectivitat*).
3. L'Estudi correlacional final i l'Anàlisi de regressió lineal múltiple (*impacte i efectivitat*) ajuden a valorar el programa en relació al clima d'aula, la competència emocional, la competència relaxatòria i el rendiment acadèmic.

5.1.1. Avaluació quantitativa del programa (professors)

Durant les dues darreres sessions productives del GRA es va procedir a l'avaluació del programa pel que fa a cada tècnica i a altres aspectes metodològics.

Descripció

Es tracta d'un qüestionari que mesura tres factors respecte a cada una de les dotze tècniques.

- Factor 1: Comprensió.
- Factor 2: Incorporació a un mateix.
- Factor 3: Aplicabilitat a l'aula.

Clau de correcció: De l'1 al 10 per a cada factor en relació a cada una de les 12 tècniques.

El factor *comprensió* pot determinar que una eina sigui o no aplicable a l'aula, doncs, el fet d'integrar-la cognitivament, resulta ser una part molt important del procés. Tanmateix, la cognició de les tècniques no es limita tan sols a comprendre-les conceptualment, sinó dominar-les i exigeix una *incorporació a un mateix*. En tercer lloc, es pensa 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'aquesta avaluació, per això hi ha el factor *d'aplicabilitat a l'aula*.

Validesa i fiabilitat

Es va realitzar validesa de contingut mitjançant la consulta a experts. Pel que fa a la validesa de criteri, es van relacionar aquest resultats amb els del Qüestionari d'Intervenció i es va trobar una correlació significativa segons el coeficient de correlació de Pearson 0,737 ($p < ,037$; $n = 8$).

Resultats i discussió

El global va presentar una mitjana 8,22 ($DT = 0,79$). Dels tres factors, la *comprensió* va obtenir el valor més alt, amb una mitjana $M = 8,78$ ($DT = 0,66$; $n = 8$), seguit de l'*autointegració* de les tècniques ($M = 8,20$; $DT = 0,95$, $n = 8$) i l'*aplicabilitat a l'aula* ($M = 7,67$; $DT = 1,01$; $n = 8$). En la Figura 74 i la Taula 116 s'observen els resultats individuals obtinguts dels tres factors i del global en relació a cada professor/a.

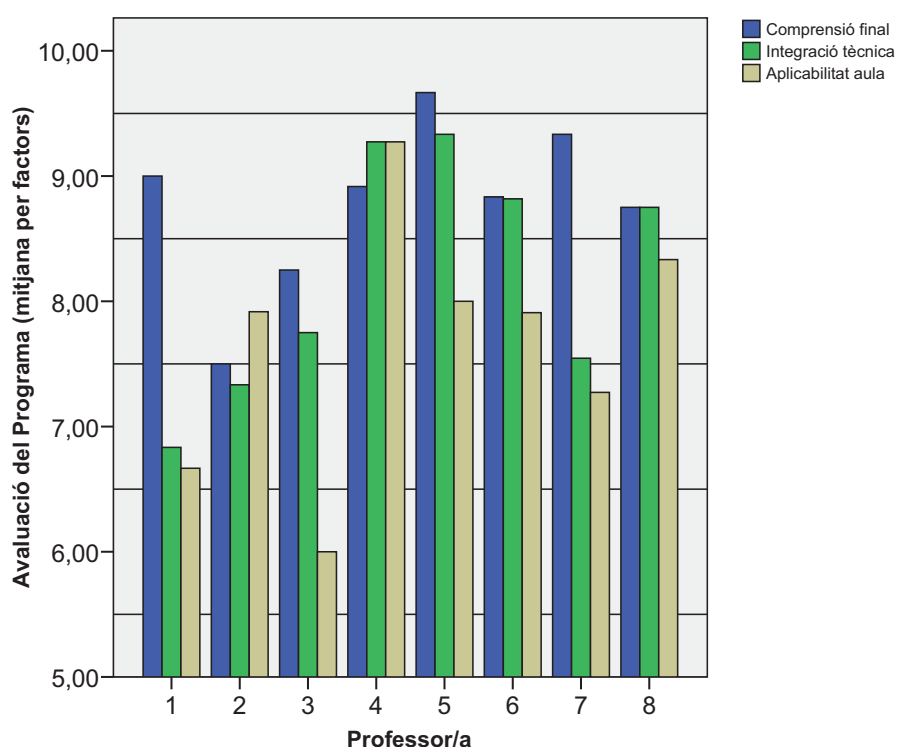


Figura 74. Avaluació quantitativa del programa (professors).

Com s'hi pot veure, tots els valors de les mitjanes estan per sobre de 6,5. Les puntuacions globals més altes corresponen als professors 4MU ($M = 9,15$) i 5EX1 ($M = 9,00$) i la més baixa a 3AN ($M = 7,33$).

La professora 5EX1 és la que més alt puntuà en *comprensió* i *autointegració*, amb uns valors $M = 9,66$ i $M = 9,33$ respectivament. El professor 2CT va ser qui finalment manifestés haver comprès pitjor les tècniques ($M = 7,50$) i 1CS ($M = 6,83$) qui les va acabar integrant menys. Pel que fa al factor *aplicabilitat*, 4MU ($M = 9,27$) presentà la mitjana més elevada i 1CS ($M = 6,66$) la més baixa. Aquesta última dada fa pensar en la influència que té el nivell d'aprenentatge de la relaxació sobre l'aplicació a l'aula.

Taula 116. Mitjanes de cada factor per professors. Avaluació final (professorat)

($n = 8$)

		Comprensió final	Integració tècnica	Aplicabilitat aula	GLOBAL
1CS		9,0000	6,8333	6,6667	7,5000
2CT		7,5000	7,3333	7,9167	7,5833
3AN		8,2500	7,7500	6,0000	7,3333
4MU		8,9167	9,2727	9,2727	9,1540
5EX1		9,6667	9,3333	8,0000	9,0000
6PS		8,8333	8,8182	7,9091	8,5202
7EF		9,3333	7,5455	7,2727	8,0505
8EX2		8,7500	8,7500	8,3333	8,6111
Total	M	8,7813	8,2045	7,6714	8,2191
	DT	,66359	,95390	1,01341	,70332

En l'anàlisi global d'aquesta avaluació per professors, en relació a cada tècnica (Figura 75 i Taula 117), es pot apreciar que la Respiració ($M = 9,33$; $DT = 0,85$; $n = 8$) i l'Autoobservació ($M = 9,00$; $DT = 0,942$; $n = 8$) són les tècniques millor avaluades. En canvi, el Focusing ($M = 6,83$; $DT = 1,61$) i l'Energia Corporal ($M = 7,00$; $DT = 1,69$) són les que pitjor.

Respecte a la *comprensió*, la Respiració ($M = 9,62$; $DT = 0,51$) i l'Autoobservació ($M = 9,37$; $DT = 0,51$) són les que presenten resultats més alts i Focusing ($M = 7,62$; $DT = 1,84$) i Energia Corporal ($M = 7,75$; $DT = 1,66$) són els valors més baixos.

Les tècniques amb més alt nivell d'*autointegració* van ser també la Respiració ($M = 9,37$; $DT = 1,06$) i l'Autoobservació ($M = 9,12$; $DT = 1,12$) i les que van presentar menys nivell van ser, un altre cop, Focusing ($M = 7,14$; $DT = 1,77$) i l'Energia Corporal ($M = 7,75$; $DT = 1,92$), a més del Moviment ($M = 7,50$; $DT = 1,64$).

Les tècniques que semblen amb més *aplicabilitat* són Respiració ($M = 9,00$; $DT = 1,30$) i Visualització ($M = 9,00$; $DT = 1,19$).

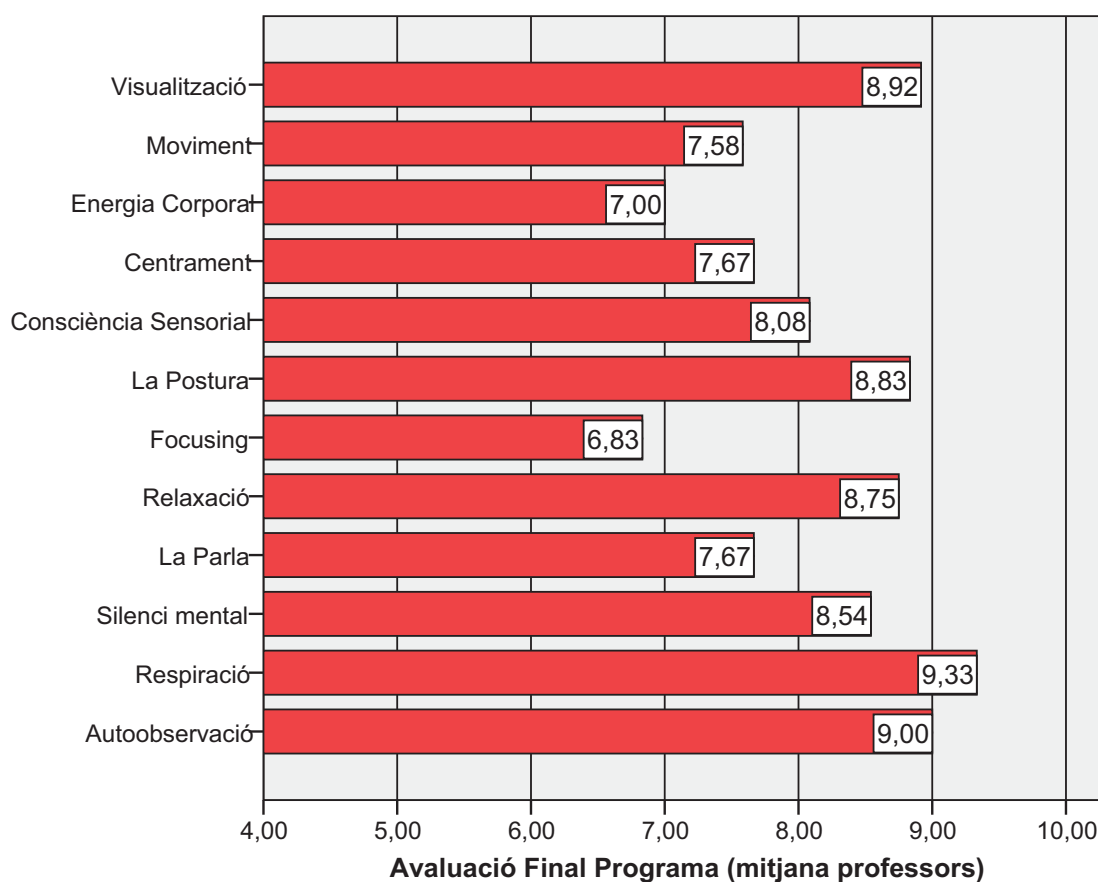


Figura 75. Avaluació global per tècniques (professors).

Per tècniques

Taula 117. Estadístics descriptius de cada factor per tècniques ($n = 8$). Avaluació final del programa (professorat)

Tècnica	Comprensió		Autointegració		Aplicabilitat Aula		GLOBAL	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Autoobservac.	9,3750	,51755	9,1250	1,12599	8,5000	1,51186	9,0000	,94281
2. Respiració	9,6250	,51755	9,3750	1,06066	9,0000	1,30931	9,3333	,85449
3. Visualitzac.	9,2500	,88641	8,5000	1,51186	9,0000	1,19523	8,9167	,97183
4. Silenci mental	9,1250	,83452	8,6250	1,18773	7,8750	1,45774	8,5417	,88976
5. La parla	8,7500	,70711	7,7500	1,98206	6,5000	2,07020	7,6667	1,28483
6. Relaxació	9,2500	,70711	8,5000	1,41421	8,5000	1,77281	8,7500	1,00396
7. Con. Sensorial	8,8750	1,12599	7,8750	1,12599	7,5000	1,41421	8,0833	1,06533
7. Postura	9,2500	,88641	8,5000	1,41421	8,7500	1,48805	8,8333	1,14087
8. Energia Corp.	7,7500	1,66905	7,5000	1,92725	5,7500	2,05287	7,0000	1,69967
10. Moviment	8,0000	2,00000	7,5000	1,64317	7,1667	1,72240	7,5833	1,90029
11. Focusing	7,6250	1,84681	7,1429	1,77281	6,1429	1,57359	6,8333	1,61344
12. Centrament	8,5000	,75593	7,6250	,91613	6,8750	1,24642	7,6667	,79682
Global	8,78	0,66	8,20	0,95	7,67	1,01	8,2191	,70332

Correlacions

Hi ha una correlació estadísticament significativa de 0,815 ($p < ,014$) entre l'avaluació de la *intervenció* per part dels professors i l'*avaluació del programa* com a producte. Això demostra l'estreta relació que, segons Smith (2001), hi ha entre els hàbits de pràctica de relaxació, l'autointegració de les tècniques de relaxació i la creença envers un programa de relaxació concret.

Hi ha una correlació entre els resultats quantitius i els qualitius pel que fa als professors més satisfets amb el programa i els que més l'han aplicat (4MU i 5EX1). Tanmateix, hi ha correlació en ambdós tipus de resultats en el cas dels professors que menys han aplicat el programa i estan menys satisfets de la pròpia feina (1CS i 2CT).

Conclusions

El Programa TREVA ha estat valorat de manera notable pel professorat en la mesura que han intervingut. Les tècniques han estat ben enteses i força integrades en la pròpia experiència de cada docent, tot i que per a l'aplicabilitat de les mateixes, si bé han estat avaluades de manera positiva, creiem que necessiten més pràctica i seguretat, la qual cosa serveix de reflexió de cara a la millora del programa.

D'altra banda, cal insistir en que l'èxit del programa rau, en gran mesura, en la formació qualificada del professorat i la necessitat de continuar practicant la relaxació mentre s'aplica als alumnes.

També sembla imprescindible tenir en compte les indicacions d'aquest capítol i les orientacions didàctiques i metodològica recollides en l'Annex 1 de cara a una apropiada aplicació amb alumnes.

Val a dir, tanmateix, que hi ha un grup de tècniques bàsiques més fàcils d'aprendre i transmetre que altres, com són: *l'autoobservació, la respiració, la relaxació i la visualització i la postura*. Cal reflexionar en la mateixa línia, sobre les dificultats que presenten altres tècniques com ara el *focusing i l'energia corporal*, les quals requereixen més temps d'aprenentatge.

5.1.2. Avaluació qualitativa del programa (professors)

Sessions d'avaluació qualitativa

De les sessions dedicades a l'avaluació final del producte es van tenir en compte tres factors principals.

- a. Durada dels exercicis "R".
- b. Estructura dels exercicis.
- c. Nombre de recursos ideal per exercici.

Durada dels exercicis "R"

Es van tenir en compte dos factors a l'hora de definir el temps de durada dels exercicis de relaxació vivencial a l'aula.

- a. Emmarcar els exercicis en les característiques específiques de l'aula: cadires, postura asseguda: poc espai, entre altres i no perdre de vista que estem en una classe amb objectius propis de l'assignatura en concret i no li podem dedicar massa temps, doncs es tracta d'un contingut transversal.
- b. Se li ha de dedicar, però, un mínim de temps per traspassar el llindar de relaxació i que n'hi hagi efectes.

Després d'una llarga discussió, es va arribar al consens de que el mínim de temps necessari perquè un exercici de relaxació tingui cert efecte a l'aula seria deu minuts. Alguns d'ells (1CS i 5EX1), manifestaven la necessitat d'una mica més de temps. En canvi, altres van especificar que fins i tot amb menys de deu minuts, per exemple set minuts ja es podrien notar els efectes. En aquest sentit, semblava prou clar per a tots que la pràctica havia de ser continuada, com una eina metodològica més. D'aquesta manera, al cap d'un temps els alumnes assolien fàcilment estats òptims de relaxació.

Paral·lelament es va indicar que el temps de dedicació en hora de tutoria podria ser superior (15 minuts o 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). Trobaven necessari uns instants d'autoconnexió, tot seguit aplicar-hi alguna consigna introductòria, després anar al nucli de l'exercici i finalment realitzar la fase de sortida del mateix. A tal efecte, com ja s'ha comentat amb anterioritat, es va trobar la paraula IRENES les inicials de la qual convida a fer l'estructura d'una manera més completa. Així, a la introducció (I) se li 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 de recursos aplicats a un exercici

Una de les qüestions més interessants del debat d'aquesta sessió productiva va ser la manera amb què s'han d'aplicar les tècniques. D'una en una? Per separat?

Semblava clar 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/es requereix un grau més elevat de compromís i dedicació alhora que es fa necessària la seva implicació, a més d'aprendre un seguit de consignes metodològiques. Així doncs, pel que fa als professors/es, es creia que el docent que s'hi vulgui implicar ha d'aprendre cada una de les tècniques per separat com més millor. L'habilitat posterior de barrejar-les i crear-hi exercicis adients i adaptats depèn d'aquest coneixement per separat de les dotze TREVA.

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. En general fora bo diferenciar entre programa i aplicació quotidiana.

Un programa necessita ser dissenyat i avaluat. En ell el coneixement de cada tècnica i la dinàmica dels exercicis es fan necessaris. Una altra cosa és l'aplicació d'exercicis habitualment a l'aula sota l'únic criteri de cada professor. També es poden jerarquitzar diferents nivells de programa, fent-los coincidir amb cicles acadèmics, per exemple.

Els alumnes han de conèixer l'existència de les tècniques per separat. No per això s'han de limitar a aquest fet doncs seria un cert reduccionisme.

Cal remarcar que l'efecte d'un exercici depèn molt del nombre de recursos que hi intervenen i la forma de barrejar-los. En relació a aquesta qüestió, es va senyalar que els exercicis que fan servir només un recurs servien per treballar i desenvolupar dimensions o habilitats concretes (per exemple la respiració). Però, a la llarga, quan més sintètics i complets siguin els exercicis, millor. No oblidem el poc temps de què se'n disposa.

Indicacions metodològiques

Tant pel que fa a les intervencions quotidianes com al desenvolupament d'un programa de relaxació, sembla força 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 autorelaxar-se. De fet, també és un dels objectius de TREVA.

Un altra indicació, segons l'opinió de tots, era ser la importància de dissenyar i temporalitzar al màxim els exercicis de relaxació, a l'igual que es fa amb altres activitats d'ensenyament-aprenentatge. Això ajuda als professors a no perdre's. Més encara quan es manifestava una certa inseguretats en la intervenció (d'altra banda lògica), 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 tenir llibertat per fer servir com a *crosses-guia* (consignes) altres eines. A tall d'exemple, és possible que a molts alumnes els costi observar la pròpia respiració. Però si se'ls convida a fer servir alguna consigna de la visualització (imaginar-se ones del mar), o del moviment (permetre un lleuger moviment de cap en cada fase respiratòria), o de consciència sensorial (sentir el frescor de l'aire en inspirar i l'escalfor en expirar) o la pròpia parla (pronunciar *inspiro*, ... *expiro*), l'exercici tindrà moltes més possibilitats de tenir èxit. El mateix es pot fer amb qualsevol de les altres eines. Cal tornar a insistir en l'estreta interrelació que hi ha entre elles.

Un altre aspecte metodològic sorgit va ser la necessitat, o no, de classificar les tècniques per dimensions: *corporal, emocional i mental*. Davant d'aquesta possibilitat, els professors pensaven que a nivell teòric podrien ser diferenciables. Àdhuc, es feien 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.

Hi va haver unanimitat a l'hora de pensar que TREVA era de fàcil aplicació a les classes, a la tutoria i altres intervencions com ara la resolució de conflictes.

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.

5.1.3. Qüestionari d'Avaluació Global del Programa (alumnes)

Descripció

Es tracta d'un qüestionari de 20 ítems d'elaboració pròpia repartits en cinc dimensions: *aprenentatge, efectes individuals, efectes grupals, intervenció i aplicabilitat*. Cada una d'aquestes dimensions inclou diversos factors valorats mitjançant diversos ítems (Taula 118).

Tot i que algunes dimensions poden pertànyer a més d'un criteri, es pot dir que, principalment, l'**impacte** queda reflectit en les dimensions *aprenentatge, intervenció i aplicabilitat de les tècniques*.

L'**efectivitat** del producte s'avalua en les dimensions *efectes individuals* i els *efectes grupals*.

La clau de correcció fou: 5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D); 1 = Totalment desacord (TD).

Taula 118. *Escala d'Avaluació del Programa (alumnes). Dimensions, factors i ítems.*

Dimensió	Factor	Ítems
1. Aprenentatge	1.1 Creences "R"	1, 3, 10
	1.2 Habilitats "R"	2, 4, 5,
2. Efectes individuals	2.1 Benestar subjectiu	8
	2.2 Concentració	9
	2.3 Tranquil·litat	6
	2.4 Energetització	7
3. Efectes grupals	3.1 Silenci a l'aula	11
	3.2 Ambient d'estudi	12
	3.3 Relació professor/alumne	13
4. Intervenció	4.1 Temps dedicat als exercicis	14
	4.2 Freqüència d'aplicació	15
	4.3 Satisfacció	16
5. Aplicabilitat de les tècniques	5.1 Coneixement	17
	5.2 Realització	18
	5.3 Acceptació	19
	5.4 Dificultat	20

1. Aprenentatge

En el marc teòric s'ha parlat prou de la importància que l'estructuració cognitiva (Smith, 1999), per això es recullen en aquesta primera dimensió dos factors amb diverses variables relacionades amb les creences i actituds i amb les habilitats de relaxació ("R").

— Factor 1.1 : Creences i Actituds "R" (acceptació, utilitat, actitud).

Ítem 1: M'ha agradat fer relaxació en començar algunes classes.

Ítem 10: Trobo útil fer relaxació abans de classe.

Ítem 3: He posat interès i he participat amb actitud positiva.

- Factor 1.2: Habilitats “R” (integració, dificultat i desvetllament).

Ítem 2: Ara sé relaxar-me més bé que abans.

Ítem 4: Ho he trobat fàcil.

Ítem 5: En general m’he aconseguit relaxar.

2. Efectes individuals

D’entre tots els efectes psicofísics individuals que se solen obtenir després de la relaxació es van buscar aquells que s’adequaven més a l’estat ideal de l’alumne a l’aula. Es van trobar quatre d’importants: *benestar subjectiu, concentració, tranquil·litat i energetització*. Cada un d’aquests quatre factors es mesura amb un ítem.

- Factor 2.1: Benestar subjectiu.

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.

3. Efectes grupals

Els efectes grupals es refereixen al *clima d’aula* generat després d’haver fet relaxació. S’hi mesuren tres factors amb un ítem per 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.

Aquesta dimensió es va mesurar en relació a cada professor per realitzar les posteriors anàlisis respectives i es va calcular la mitjana global com a resultat global de l'escala.

4. Intervenció dels professors

Per seguir una línia semblant a l'avaluació del programa per part dels 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 nombre 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.

Aquesta dimensió també es va mesurar en relació a cada professor per realitzar les posteriors anàlisis respectives. Per a l'escala, es va fer servir la mitjana global.

5. Aplicabilitat de les Tècniques

Com s'havia indicat en la descripció de l'etapa d'intervenció (apartat 4.7.1 d'aquest capítol), es va decidir simplificar la pràctica amb alumnes tot passant de 12 a 9 tècniques (*autoobservació, respiració, relaxació, silenci mental, veu-parla, visualització, consciència sensorial energia corporal i Focusing*).

S'hi van definir quatre factors (*coneixement, realització, acceptació i dificultat*) amb un ítem per factor. Els ítems de cada factor són:

- Factor 5.1: Coneixement de la tècnica.

Ítem 1: Sé de que va.

- Factor 5.3: Realització.

Ítem 2: Ho hem fet.

- Factor 5.4: Acceptació.

Ítem 3: M'agrada.

- Factor 15: Dificultat.

Ítem 4: És fàcil.

Aquesta dimensió també va ser mesurada en relació a cada tècnica per realitzar les posteriors anàlisis respectives. Es va fer servir la mitjana global per a l'escala

Validesa i fiabilitat

Es va procedir a fer la validesa de contingut mitjançant judicis emesos per experts amb una taula de coordenades amb els 20 ítems i les possibles dimensions a les que podien pertànyer. L'opinió dels experts va coincidir amb els pressupòsits de l'elaboració del qüestionari. Pel que fa a la validesa de criteri, com era impossible correlacionar aquest qüestionari amb altres similars, es va fer amb altres quatre instruments de la recerca amb els quals, de manera lògica, hauria de correlacionar:

l'Escola de Relaxació Escolar, el Test d'Aptitud de Relaxació, el Cuestionario de Educación Emocional Reducido i el de Clima d'Aula. S'hi van observar correlacions positives estadísticament significatives ($p < ,000$) en tots els casos (Taula 119).

Taula 119. Validesa de criteri. Correlacions de l'Escola d'Avaluació Global del programa amb altres instruments

Instrument	Correlació (Pearson)
Escola relaxació escolar	0,221** ($p < ,000$; $n = 301$)
Test d'aptitud relaxació	0,432** ($p < ,000$; $n = 342$)
Clima d'aula (QRCA)	0,332** ($p < ,000$; $n = 323$)
Educació emocional (CEER)	0,212** ($p < ,000$; $n = 299$)

* $p < .05$ ** $p < .01$

Pel que fa a l'homogeneïtat, com s'indica a la Taula 120, hi ha correlacions estadísticament significatives entre totes les dimensions ($p < ,000$).

Taula 120. Correlacions entre dimensions. Avaluació del programa (alumnes)

	Integració Aprent.	Efectes Individuals	Efectes Grupals	Interven- ció	Aplicabilitat tècniques
* $p < .05$ ** $p < .01$					
Integr. Aprent.	r 1	,627**	,285**	,261**	,486**
	p	,000	,000	,000	,000
	n 346	346	325	325	341
Efec. Individuals	r ,627**	1	,366**	,297**	,369**
	p ,000		,000	,000	,000
	n 346	346	325	325	341
Efectes Grupals	r ,285**	,366**	1	,488**	,261**
	p ,000	,000		,000	,000
	n 325	325	325	325	321
Intervenció	r ,261**	,297**	,488**	1	,232**
	p ,000	,000	,000		,000
	n 325	325	325	325	321
Aplicab. Tècniques	r ,486**	,369**	,261**	,232**	1
	p ,000	,000	,000	,000	
	n 341	341	321	321	341

Tanmateix, hi ha correlació significativa 0,496 ($p < ,000$; $n = 346$) entre els dos factors que componen la dimensió relacionada amb l'estructuració cognitiva, és a dir, la *Integració del Aprenentatge* (Creences-Actituds i Habilitats) (Taula A.50).

En analitzar les correlacions entre els factors de la dimensió *Efectes Individuals*, a la Taula 121 es detallen que són estadísticament significatives ($p < ,000$) entre tots ells (benestar subjectiu, concentració, tranquil·litat i energetització).

En la dimensió *Efectes Grupals*, hi ha correlació 0,552 ($p < ,000$; $n = 324$) entre el factor silenci a l'aula i l'ambient d'estudi, 0,273 ($p < ,000$; $n = 321$) i entre silenci a l'aula i relació professor-alumne (Taula A.51). Val a recordar que aquesta dimensió correlaciona de manera estadísticament positiva ($r = ,238$; $p = ,000$; $n = 304$) amb el tets de clima d'aula.

Taula 121. *Correlacions entre factors d'Efectes individuals. Avaluació del programa (alumnes)*

		Benestar subjectiu	Concentració	Tranquil·litat	Energetitza ció
Benestar subject.	<i>r</i>	1	,519**	,442**	,554**
	<i>p</i>		,000	,000	,000
	<i>n</i>		341	342	342
Concentració	<i>r</i>	,519**	1	,591**	,623**
	<i>p</i>	,000		,000	,000
	<i>n</i>	341	341	343	342
Tranquil.litat	<i>r</i>	,442**	,591**	1	,552**
	<i>p</i>	,000	,000		,000
	<i>n</i>	342	343	345	343
Energetització	<i>r</i>	,554**	,623**	,553**	1
	<i>p</i>	,000	,000	,000	
	<i>n</i>	342	342	343	341

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Pel que fa a la dimensió *Intervenció dels professors*, hi ha correlació 0,392 ($p < ,000$; $n = 321$) entre el temps dedicat als exercicis i la freqüència de pràctica. Així mateix, hi ha correlació 0,497 ($p < ,000$; $n = 323$) entre el temps dedicat als exercicis i la manera de guiar els mateixos per part dels professors. També hi ha correlació 0,347 ($p < ,000$; $n = 323$) entre aquest darrer factor i el nombre de pràctiques (Taula A.52).

En la dimensió *Aplicabilitat de les tècniques* es pot veure a la Taula 122 com hi ha correlacions estadísticament significatives ($p < ,000$) entre els quatre factors que la componen (coneixement, pràctica, satisfacció i dificultat).

Taula 122. *Correlacions entre factors d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)*

		Coneixement	Pràctica	Satisfacció	Dificultat
Coneixement	<i>r</i>	1	,637**	,611**	,520**
	<i>p</i>		,000	,000	,000
	<i>n</i>	341	340	339	332
Pràctica	<i>r</i>	,637**	1	,531**	,469**
	<i>p</i>	,000		,000	,000
	<i>n</i>	340	340	338	332
Satisfacció	<i>r</i>	,611**	,531**	1	,687**
	<i>p</i>	,000	,000		,000
	<i>n</i>	339	338	339	331
Dificultat	<i>r</i>	,520**	,469**	,687**	1
	<i>P</i>	,000	,000	,000	
	<i>N</i>	332	332	331	

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

La *confiabilitat* segons el coeficient Alfa de Cronbach va ser 0,870.

Resultats i discussió

1. Aprenentatge

La mitjana d'aquesta dimensió va ser 4,10 ($DT = 0,58$; $n = 346$). Del primer subfactor, *creences i actituds "R"*, ($M = 4,27$; $DT = 0,67$ $n = 346$), la variable *acceptació* ($M = 4,34$; $DT = 0,58$, $n = 345$) reflecteix que al 86% dels alumnes els va agradar l'experiència (49,9% totalment d'acord; 37,1% d'acord; 11,3% ni d'acord ni desacord; 1,2% desacord 0,6% totalment desacord) (Taula A.28a).

Una de les variables més rellevants, la *utilitat* d'haver fet relaxació a l'aula ($M = 4,26$; $DT = 0,98$; $n = 346$), va ser confirmada pel 80% de l'alumnat (54,9% en total acord; 25,1% d'acord; 14,7% ni d'acord ni desacord, 2,3% desacord; 2,9% totalment desacord) (Taula A.28c).

Pel que fa a l'*actitud*, ($M = 4,20$; $DT = 0,81$; $n = 343$) el 85,8% diu que va mostrar una *actitud* positiva envers el programa (39,7% total acord 46,1% d'acord; 11,1% ni d'acord ni desacord; 1,7% desacord 1,5% totalment desacord). Aquesta actitud i interès dels alumnes va ser observada i comentada per la majoria dels professors, sobretot en les primeres sessions de treball (Taula A.28b).

Pel que fa al factor *Habilitats "R"*, la mitjana fou 3,92 ($DT = 0,69$; $n = 343$). El 77,2% dels alumnes pensen que no hi havia *dificultat* (41,1% d'acord; 36,1% total acord; 16,4% ni d'acord ni desacord; 4,1% desacord; 2,3% totalment desacord) ($M = 4,04$, $DT = 0,94$; $n = 346$) (Taula A.29c).

Quan al subfactor *integració* de la relaxació ($M = 3,80$; $DT = 0,92$; $n = 346$) reflecteix que el 70% dels alumnes van manifestar saber relaxar-se més que abans del programa (48,3% d'acord i 21,7% totalment d'acord; 21,7% ni d'acord ni desacord; 6,1% desacord; 2,3% totalment desacord) (Taula A.29a).

Tanmateix, pel que va al *desvetllament*, el 77,6% de l'alumnat (25,1% totalment d'acord; 52,5% d'acord; 15,5% ni d'acord ni desacord; 5,2% desacord; 1,7% totalment desacord) va dir haver-se relaxat realment ($M = 3,93$; $DT = 0,87$; $n = 346$) (Taula A.29b).

En la dimensió aprenentatge no hi havia diferències estadísticament significatives ni pel factor **nivell acadèmic** ni pel **sexe** (Taula A.30).

2. Efectes individuals

La mitjana global dels quatre factors corresponents als estats psicofísics mesurats com efectes individuals (*tranquil·litat, concentració, benestar subjectiu i energetització*) va ser 3,76; ($DT = 0,80$; $n = 346$).

Com es pot comprovar a la Figura 76, la *tranquil·litat* va ser l'efecte individual postrelaxació millor assolit pels alumnes ($M = 4,12$; $DT = 1,00$; $n = 345$). Un 80% va manifestar sentir-se més tranquil després de la relaxació (41,4% totalment d'acord; 38,6% d'acord; 12,2% ni d'acord ni desacord; 4,6% desacord; 3,2% total desacord) (Taula A.32a).

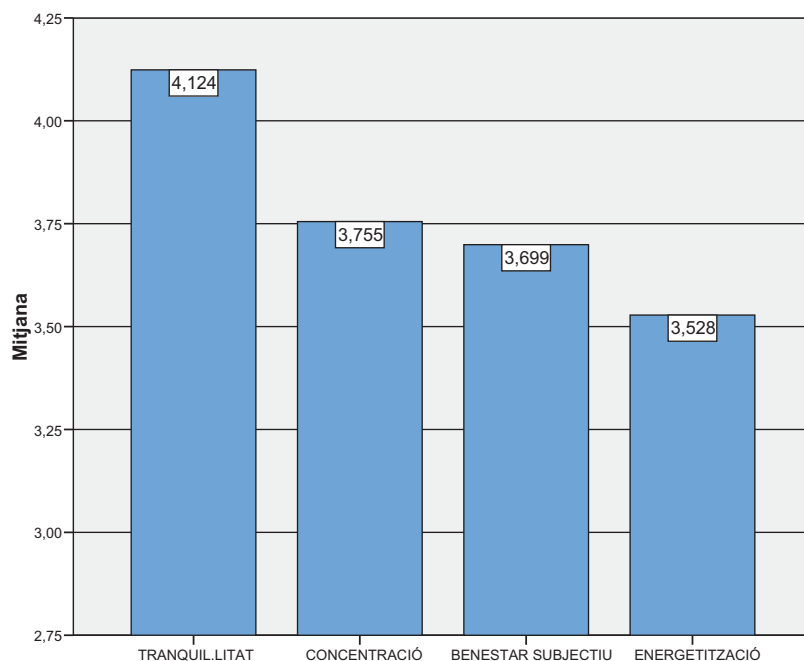


Figura 76. Mitjanes dels Efectes individuals per a cada factor.

Pel que fa a la *concentració* ($M = 3,75$; $DT = 0,93$; $n = 344$), el 67,5% deien sentir-se més concentrats després de fer relaxació (19,8% totalment d'acord; 45,9% d'acord; 26,5% ni d'acord ni desacord; 4,7% desacord; 3,2% total desacord) (Taula A.32d).

Sobre el *benestar subjectiu* ($M = 3,69$; $DT = 0,95$; $n = 343$), el 59,9% dels alumnes s'havien sentit més animats i contents en acabar els exercicis de relaxació (19,8% total acord; 41,1% d'acord; 29,4% ni d'acord ni desacord; 7,0% desacord; 2,6% total desacord) (Taula A.32c).

Pel que fa a *energetització* orientada a la tasca ($M = 3,53$; $DT = 1,03$; $n = 344$), el 51,2% admetia sentir-se més disposats i amb ganes d'enfrontar les tasques acadèmiques (19,2% total acord; 32,0% d'acord; 36,5% ni d'acord ni desacord; 7,8% desacord; 4,7% total desacord) (Taula A.32b).

No s'hi van trobar diferències estadísticament significatives pel factor **sexe** (Taula A.30).

Tampoc hi havia diferències estadísticament significatives pel factor **nivell acadèmic** en la dimensió efectes individuals (Taula A.31 i A.35).

3. Efectes grupals

La mitjana global d'aquesta dimensió va ser 3,59; ($DT = 0,65$; $n = 325$).

En relació al *silenci* generat a l'aula ($M = 3,64$; $DT = 0,68$, $n = 324$), els resultats també van ser positius. El 50,9% amb 4 punts o més, el 35,8% entre 3 i 4 punts i el 13,1% per sota dels 3 punts (Taula A.34a).

Si s'analitzen els resultats per a cada factor (Figura 77), es pot apreciar com l'*ambient d'estudi* destaca entre ells ($M = 3,81$; $DT = 0,75$, $n = 325$), doncs 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 el 5,2% no compartia en absolut aquesta observació.

El factor *relació amb el professor/a* va ser el menys valorat ($M = 3,34$; $DT = 0,91$; $n = 322$). El 34,8% va obtenir 4 punts o més, el 47,2 % entre 3 i 4 i el 18% respongué per sota dels 3 punts (Taula A.34c).

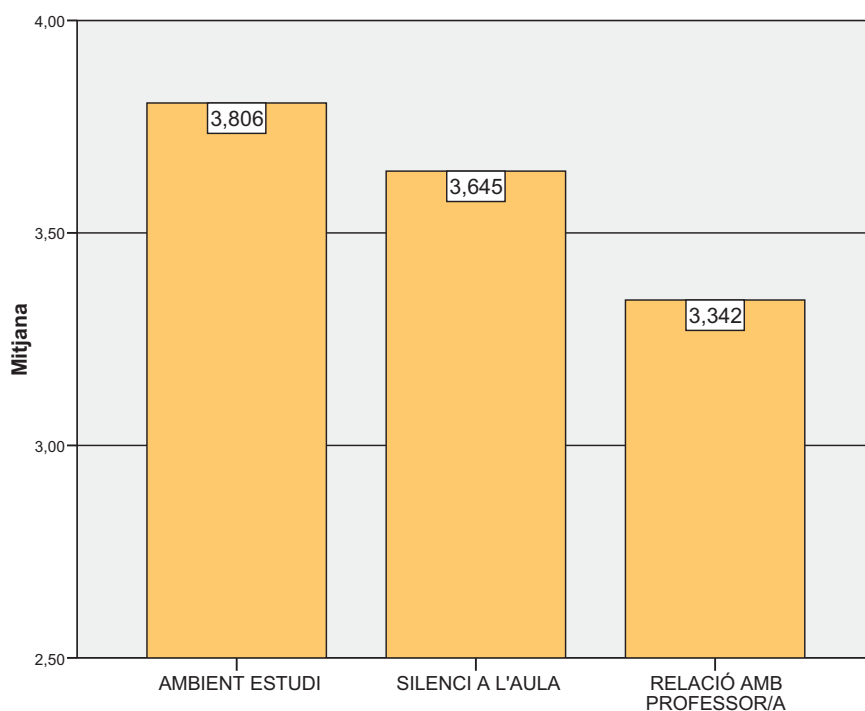


Figura 77. Mitjanes dels Efectes grupals per a cada factor.

Hi ha diferències estadísticament significatives segons el **nivell acadèmic** en aquesta dimensió ($F = 7,284$; $p < ,000$) i en cada factor: *ambient d'estudi* ($F = 7,703$; $p < ,000$), *silenci a l'aula* ($F = 5,999$; $p < ,000$) i *relació amb professor* ($F = 6,030$; $p < ,000$) (Taula A.35). En la prova de Comparacions múltiples de Scheffé (Taula 123) resulten dos subconjunts homogenis: en un grup estarien 1r ESO, 2n ESO, 4t ESO i 1r BAT i en l'altre 3r ESO amb diferències entre 3r ESO vs 1r, 2n, 4t ESO i 1r BAT.

Taula 123. Comparació múltiple a posteriori (Scheffé) d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
4t ESO	57	3,4708	
2n ESO	78	3,4872	
1r ESO	79	3,5063	
1r BAT	42	3,5516	
3r ESO	69		3,9549
Sig.		,972	1,000

Si s'observa la dinàmica dels valors de cada *efecte grupal* en relació als nivells acadèmics (Figura 78), es veu com els tres subfactors factors evolucionen d'una manera similar. Llurs valors màxims són assolits a 3r ESO, després d'una notable pujada i baixen de cop a 4t ESO per recuperar-se una mica a 1r BAT.

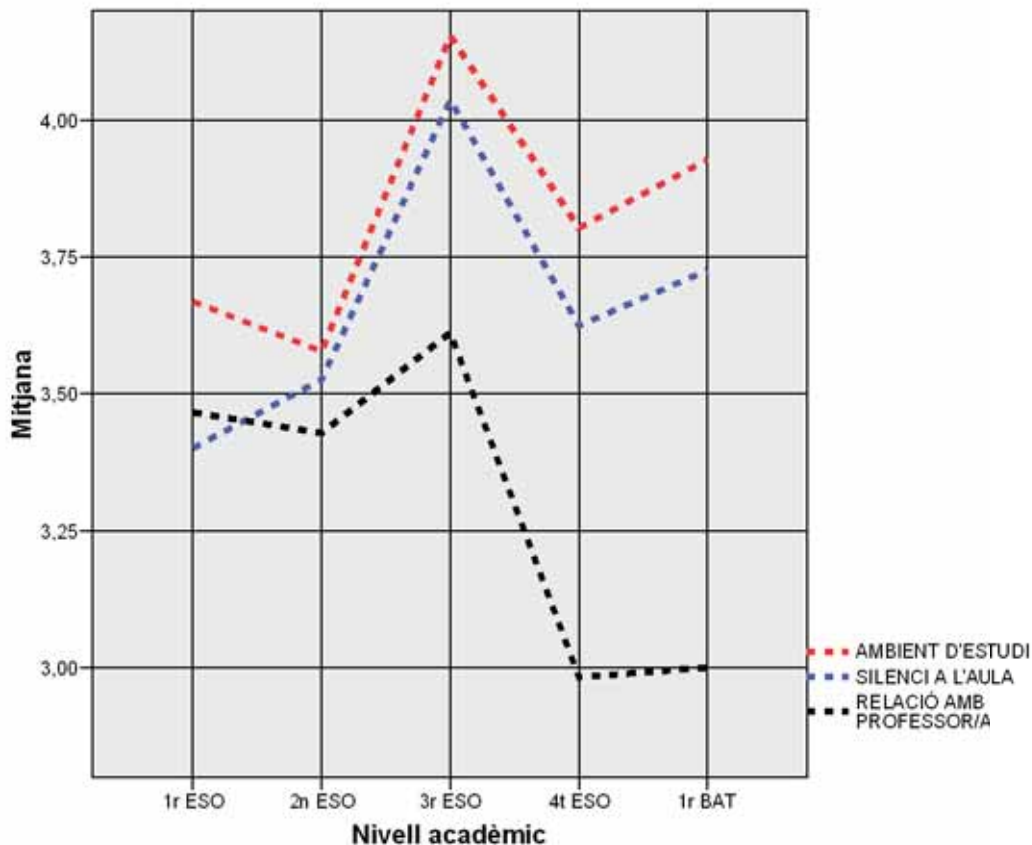


Figura 78. Dimensió Efectes grupals per factor i nivell acadèmic.

Hi havia interès d'analitzar els resultats des d'una doble perspectiva: l'homogeneïtat dels resultats en un mateix professor/a i l'homogeneïtat en un mateix nivell acadèmic. En la Taula 124 es mostren els resultats d'aquesta dimensió **per professor** i **per nivell acadèmic**. En aquest sentit, la professora que millor puntuació va assolir fou 4MU ($M = 4,18$; $DT = 0,62$, $n = 148$), seguida de 7EF ($M = 3,83$; $DT = 0,65$; $n = 104$) i 5EX1 ($M = 3,75$; $DT = 0,70$; $n = 78$). La professora que presentà el valor més baix va ser 3AN ($M = 2,49$; $DT = 0,48$; $n = 74$).

També resultava interessant saber els diferents resultats que un mateix professor generava en els diferents nivells acadèmics en què hi feia pràctica. Així es podria saber amb més encert si el factor nivell acadèmic hi influïa. En aquest sentit, 4MU

no va presentar diferències estadísticament significatives ($F = 2,52$; $p < 0,11$) entre ambdós nivells en què ho va aplicar, obtenint-hi, a més, els valors més alts: 1r ESO ($M = 4,25$; $DT = 0,57$; $n = 79$) i 3r ESO ($M = 4,09$, $DT = 0,67$; $n = 69$) (Taula A.36).

En canvi, els professors 2CT, 3AN i 7EF van presentar diferències estadísticament significatives entre els grups en què ho aplicaren: $F = 23,77$ ($p < ,000$); $F = 9,52$ ($p < ,003$) i $F = 6,84$ ($p < ,010$), respectivament.

Taula 124. Mitjanes per professor i nivell acadèmic d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)

Nivell acadèmic		1CS	2CT	3AN	4MU	5EX1	6PS	7EF	8EX2
1r ESO	<i>N</i>			49	79				74
	<i>M</i>			2,7313	4,2574				3,1689
	<i>DT</i>			,96154	,57475				1,08206
2n ESO	<i>N</i>			25		78			
	<i>M</i>			2,0267		3,7500			
	<i>DT</i>			,86023		,70698			
3r ESO	<i>N</i>		61		69		7	62	
	<i>M</i>		3,8743		4,0942		3,4762	3,9704	
	<i>DT</i>		,57143		,67487		1,25988	,71957	
4t ESO	<i>N</i>	57							
	<i>M</i>	3,4708							
	<i>DT</i>	,52998							
1r BAT	<i>N</i>		29					42	
	<i>M</i>		3,2759					3,6349	
	<i>DT</i>		,48032					,50370	
Total	<i>N</i>	57	90	74	148	78	7	104	74
	<i>M</i>	3,4708	3,6815	2,4932	4,1813	3,7500	3,4762	3,8349	3,1689
	<i>DT</i>	,52998	,60976	,98174	,62661	,70698	1,25988	,65955	1,08206

Per **sexe**, no hi havia diferències estadísticament significatives (Taula A.30). Aquest fet fa pensar que 4MU tenia un cert domini de la relaxació, com així van mostrant els resultats, per la qual cosa el factor del nivell acadèmic no li influïa. En canvi, en professors com ara 2CT o 3AN, amb resultats inferiors en general, fora normal que

l'èxit de la intervenció depengués més de l'actitud dels alumnes, per tant del nivell acadèmic.

4. Intervenció dels professors

La mitjana global d'aquesta dimensió fou 3,42 ($DT = 0,80$; $n = 325$). Segons mostra la Figura 79, la *satisfacció* va ser el factor millor valorat ($M = 3,74$; $DT = 0,96$; $n = 325$). El 2,2% va mostrar un total desacord, l'11,9% entre 2 i 3 punts, el 18,2% (ni d'acord ni desacord) i el 48,3% entre 3,33 i 4,67 (d'acord). El 19,4% va estar totalment d'acord (Taula A.38c).

La *durada* dels exercicis tingué una mitjana $M = 3,69$ ($DT = 0,99$; $n = 3,23$), doncs el 2,8% estava en total desacord (1 punt), el 13% entre 1 i 3 punts, el 16,7% ni d'acord ni en desacord, el 48,3% entre 3 i 5 i un 19,2% totalment d'acord (Taula A.38a).

Pel que fa a la *frequència* dels mateixos ($M = 2,85$; $DT = 1,14$; $n = 323$), el 14,2% estava en total desacord, el 27,3% entre 1 i 3, el 21,4% ni d'acord ni desacord, el 31,5% entre 3 i 5 punts i el 5,5% totalment d'acord (Taula A.38.b).

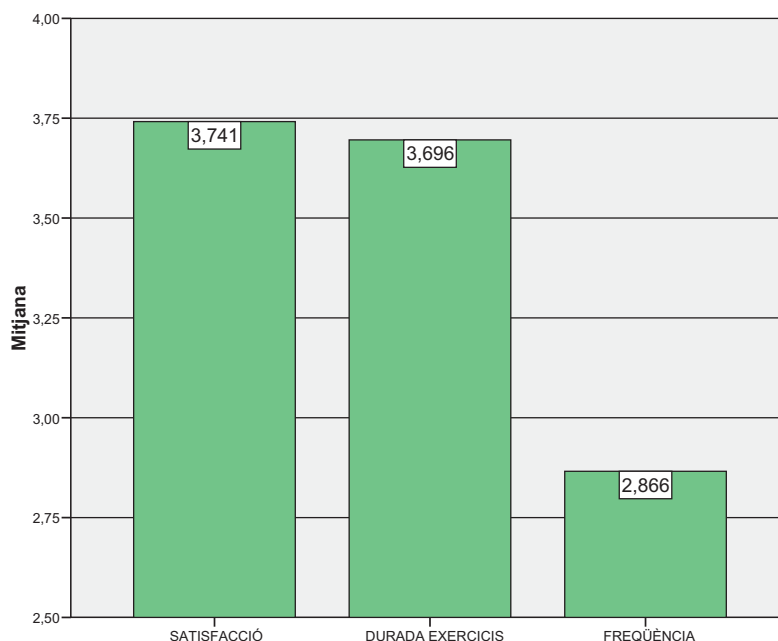


Figura 79. Mitjanes dimensió Avaluació de la Intervenció per factors.

Hi ha diferències estadísticament significatives segons el **nivell acadèmic** ($F = 20,133$; $p < ,000$) (Taula 126). Els tres factors d'aquesta dimensió (Taula 125)

mostren diferències estadísticament significatives: *satisfacció* ($F = 7,19$; $p < ,000$), *durada dels exercicis* ($F = 6,54$; $p < ,000$) i *freqüència* ($F = 29,421$; $p < ,000$). (Taula A.39).

En fer la prova de Scheffé (Taula 127), s'hi observen dos subconjunts homogenis: 1r i 3r d'ESO i 4t ESO i 1r BAT. Les diferències estadísticament significatives estan 1r ESO vs 3r ESO, 4t ESO i 1r BAT; 2n ESO vs 4t ESO i 1r BAT i finalment, 3r ESO vs 4t ESO i 1BAT.

Taula 125. *Mitjanes de cada factor i global per nivell acadèmic d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)*

Nivell acadèmic		Durada axercicis	Freqüència	Satisfacció	GLOBAL
1r ESO	<i>N</i>	78	79	79	79
	<i>M</i>	3,6432	3,1878	3,5970	3,4719
	<i>DT</i>	,85817	,92271	,93393	,66944
2n ESO	<i>N</i>	78	76	78	78
	<i>M</i>	3,7821	3,3092	3,8269	3,6335
	<i>DT</i>	1,02435	1,00654	1,07458	,80988
3r ESO	<i>N</i>	69	69	69	69
	<i>M</i>	4,1184	3,2609	4,2029	3,8583
	<i>DT</i>	,83289	1,04923	,81091	,67253
4t ESO	<i>N</i>	56	57	57	57
	<i>M</i>	3,2857	1,9298	3,3333	2,8450
	<i>DT</i>	1,15545	1,03267	1,02353	,81276
1r BAT	<i>N</i>	42	42	42	42
	<i>M</i>	3,4762	2,0238	3,5952	3,0198
	<i>DT</i>	,96242	,85506	,61721	,62491
Total	<i>N</i>	323	323	325	325
	<i>M</i>	3,6945	2,8586	3,7344	3,4244
	<i>DT</i>	,99788	1,14282	,96742	,80853

Taula 126. *Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)*

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	42,587	4	10,647	20,133	,000
Intragrups	169,221	320	,529		
Total	211,808	324			

Taula 127. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic a posteriori (Scheffé) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
4t ESO	57	2,8450	
1r BAT	42	3,0198	
1r ESO	79		3,4719
2n ESO	78		3,6335
3r ESO	69		3,8583
Sig.		,777	,072

El nivell 3r ESO va ser qui millor valor global va obtenir en aquesta dimensió d'intervenció ($M = 3,85$; $DT = 0,67$; $n = 69$) i el més baix 4t ESO ($M = 2,84$; $DT = 0,81$; $n = 57$).

Si observem la Taula 125 i la Figura 80, el nivell que més freqüència de pràctica va tenir fou 2n d'ESO ($M = 3,30$; $DT = 1,00$; $n = 76$) i el que menys, 4t d'ESO ($M = 1,92$; $DT = 1,03$; $n = 57$).

Pel que fa a la durada, va ser 3r ESO ($M = 4,11$; $DT = 0,82$; $n = 67$) el nivell acadèmic que presentà el valor més alt i 4t ESO ($M = 3,28$; $DT = 1,15$; $n = 56$) el més baix.

Quan a la manera amb què els professors conduïren la relaxació (*satisfacció*), un altre cop 3r d'ESO ($M = 4,20$; $DT = 0,81$; $n = 69$) va ser el nivell amb la mitjana més elevada i 4t ESO ($M = 3,33$; $DT = 1,02$; $n = 57$) amb la més baixa.

A la Taula 128 es poden veure les mitjanes **per professor** i **per nivell acadèmic**. En la Taula 129 hi ha els valors de cada subfactor per a cada professor:

La professora 4MU tornà a mostrar els valors més elevats en tots els subfactors i per tant en el global d'intervenció ($M = 4,25$; $DT = 0,69$; $n = 148$), seguida de 5EX1 ($M = 3,88$; $DT = 0,73$; $n = 78$) i 7EF ($M = 3,67$; $DT = 0,82$; $n = 104$). El valor més baix l'obtingué 3AN ($M = 2,47$; $DT = 1,17$; $n = 70$).

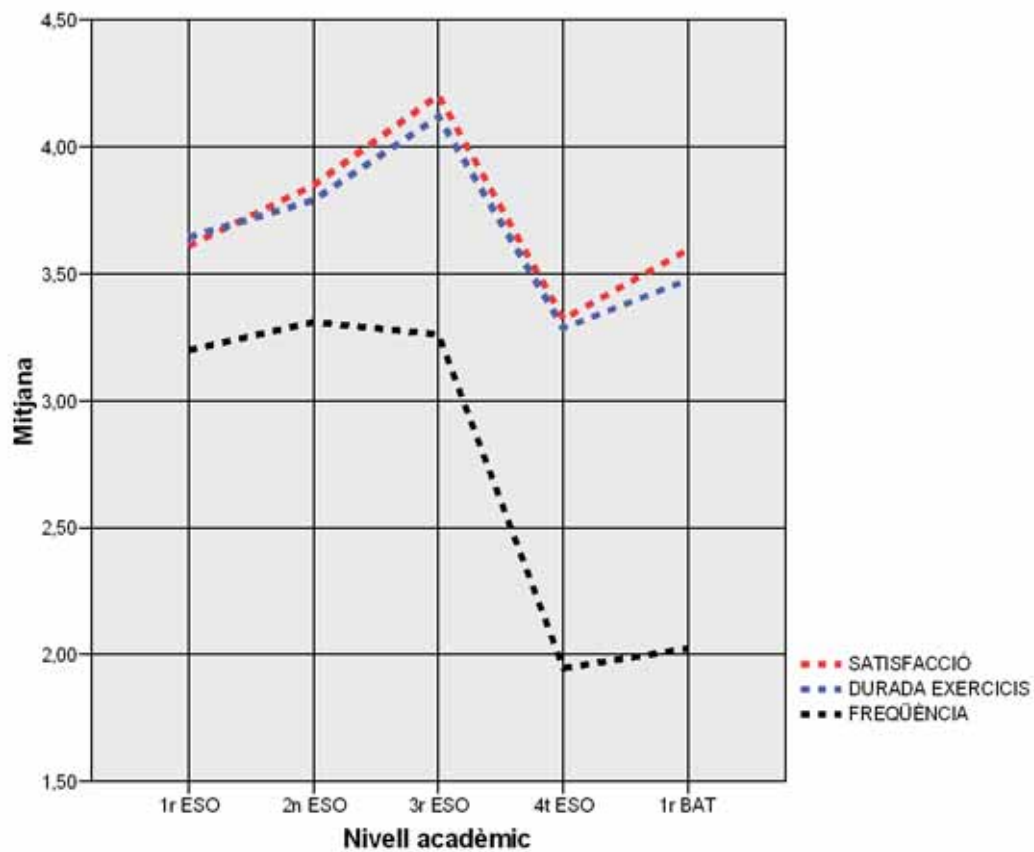


Figura 80. Dimensió Intervenció per factors i nivell acadèmic.

Els resultats d'aquesta dimensió són força importants per assenyalar la professora 4MU com la que més èxit va assolir en la intervenció en general.

D'altra banda, s'observa com els professors la intervenció dels quals va ser menys exitosa queda reflectida en els resultats d'aquesta dimensió. Tanmateix, val a dir que hi ha una correlació entre els resultats dels alumnes i dels professors, tan a nivell quantitatiu com qualitatiu, la qual cosa és rellevant.

Taula 128. Mitjanes per professor i nivell acadèmic d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

Nivell acadèmic		1CS	2CT	3AN	4MU	5EX1	6PS	7EF	8EX2
1r ESO	<i>n</i>			48	79				72
	<i>M</i>			2,6736	4,3481				2,9653
	<i>DT</i>			1,19591	,64835				1,24437
2n ESO	<i>n</i>			22		78			
	<i>M</i>			2,0379		3,8825			
	<i>DT</i>			1,02086		,73321			
3r ESO	<i>n</i>		61		69		7	62	
	<i>M</i>		3,4809		4,1473		3,5238	3,9624	
	<i>DT</i>		,81542		,73960		,74180	,81001	
4t ESO	<i>n</i>	57							
	<i>M</i>	2,8450							
	<i>DT</i>	,81276							
1r BAT	<i>n</i>		29					42	
	<i>M</i>		2,4598					3,2619	
	<i>DT</i>		,67503					,66069	
Total	<i>n</i>	57	90	70	148	78	7	104	72
	<i>M</i>	2,8450	3,1519	2,4738	4,2545	3,8825	3,5238	3,6795	2,9653
	<i>DT</i>	,81276	,90657	1,17462	,69727	,73321	,74180	,82559	1,24437

Taula 129. *Mitjanes per factors i per professor d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)*

	<i>n</i>	Satisfacció		Durada		Freqüència		Global	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1CS	57	3,33	1,02	3,28	1,15	1,92	1,03	2,84	0,81
2CT	90	3,50	1,11	3,61	1,19	2,36	1,23	3,15	0,90
3AN	70	2,50	1,58	2,88	1,35	2,07	1,23	2,47	1,17
4MU	148	4,59	0,81	4,25	0,92	3,95	1,11	4,25	0,69
5EX1	78	4,16	0,97	3,96	1,01	3,52	1,06	3,88	0,73
6PS	7	3,66	0,81	4,00	0,81	3,00	1,52	3,52	0,74
7EF	104	4,20	0,92	3,99	1,02	2,84	1,29	3,67	0,82
8EX2	72	2,85	1,54	3,28	1,42	2,75	1,36	2,96	1,24
Global	325	3,74	0,96	3,69	0,99	2,86	1,14	3,42	0,80

Un altre cop els professors 2CT, 3AN i 7EF van presentar diferències estadísticament significatives entre els grups en què hi ha intervenir: $F = 34,25$ ($p < ,000$); $F = 21,63$ ($p < ,000$) i $F = 4,65$ ($p < 0,035$) (Taula A.40).

5. Aplicabilitat de les tècniques

L'Avaluació de les Tècniques ($M = 3,84$; $DT = 0,60$; $n = 341$) compren quatre subfactors: *comprensió*, *realització*, *satisfacció* i *facilitat*. El 7,6% va valorar aquesta dimensió per sota de 3 punts, el 46,9% entre 3 i 3,99 punts i el 42,5% entre 4 i 5 punts.

Una lectura dels valors globals de **cada tècnica** en la Figura 81 pot mostrar que totes puntuen per sobre de 3,3 punts, és a dir amb una tendència positiva. Les tècniques millor valorades van ser la Respiració ($M = 4,36$; $DT = 0,65$; $n = 339$) i la Relaxació ($M = 4,16$; $DT = 0,74$; $n = 337$). Les més baixes l'Energia Corporal ($M = 3,32$; $DT = 1,11$; $n = 329$) i el Focusing ($M = 3,47$; $DT = 1.04$; $n = 333$).

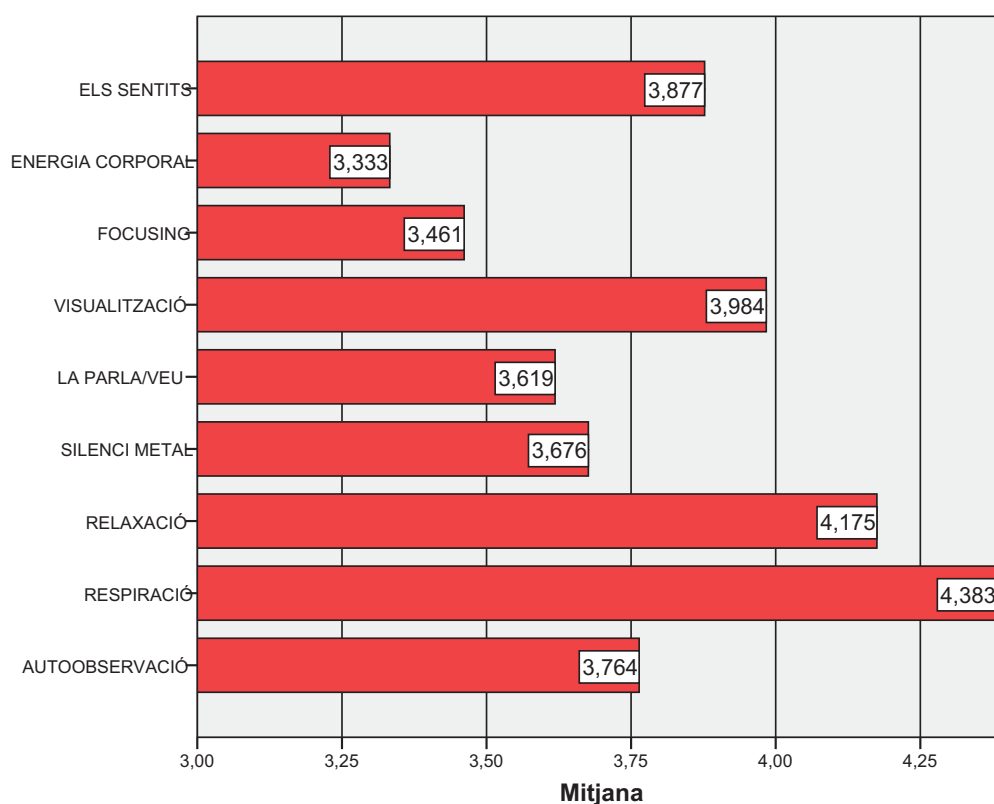


Figura 81. Mitjanes d'Aplicabilitat de les tècniques per Tècniques.

Pel que fa als globals de cada factor (Figura 82), els alumnes van manifestar com a factor més assolit el de la *comprensió* (o coneixement) de les tècniques ($M = 3,96$; $DT = 0,71$; $n = 341$), seguit de la *satisfacció* ($M = 3,85$; $DT = 0,71$; $n = 340$), la *realització* ($M = 3,76$; $DT = 0,77$; $n = 339$) i la *facilitat* ($M = 3,76$; $DT = 0,71$; $n = 332$).

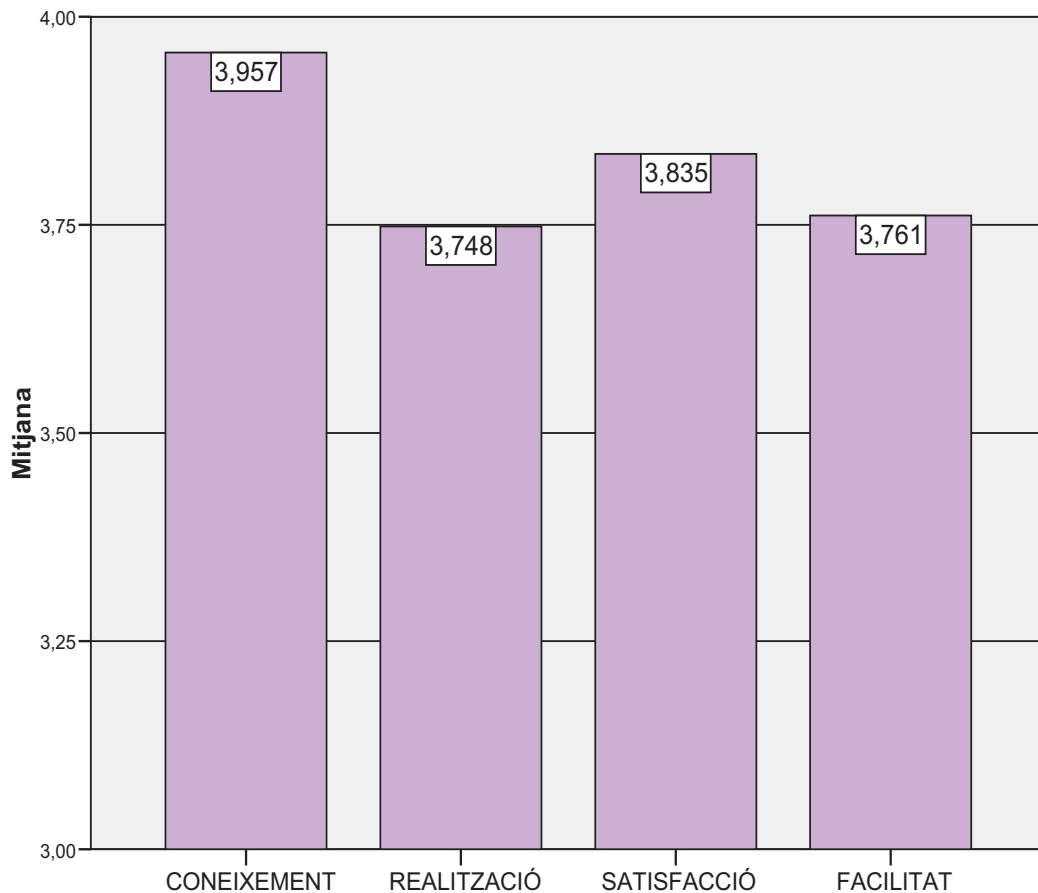


Figura 82. Mitjanes dimensió Intervenció per factors.

Segons la Taula 130, pel que fa a la *comprensió*, les tècniques millor conegudes van ser la Respiració ($M = 4,53$; $DT = 0,71$, $n = 328$) i la Relaxació ($M = 4,34$; $DT = 0,84$; $n = 328$) i la que menys l'Energia corporal ($M = 3,43$; $DT = 1,25$, $n = 317$) i el Focusing ($M = 3,68$; $DT = 1,79$; $n = 324$).

En relació al factor *realització*, les tècniques més practicades foren la Respiració ($M = 4,43$; $DT = 0,85$; $n = 330$) i la Relaxació ($M = 4,23$; $DT = 0,95$; $n = 326$). A l'igual que en el factor coneixement, l'Energia Corporal ($M = 3,17$; $DT = 1,34$; $n = 300$) i el Focusing ($M = 3,35$; $DT = 1,33$; $n = 309$) van ser les menys posades en pràctica pels professors a l'aula.

El factor *satisfacció* (que valorava les tècniques que més van agradar als alumnes) presentà la mateixa tendència que els anteriors. Les més atractives foren la Respiració ($M = 4,12$; $DT = 0,90$; $n = 323$) i la Relaxació ($M = 4,08$; $DT = 0,97$; $n = 323$). La tècnica que menys agradaren als alumnes foren l'Energia corporal ($M = 3,41$; $DT = 1,25$; $n = 300$) i el Focusing ($M = 3,54$; $DT = 1,15$, $n = 309$).

El subfactor *facilitat* també tendeix als resultats anteriors. La Respiració és la tècnica més fàcil segons els alumnes ($M = 4,33$; $DT = 0,89$; $n = 322$) i l'Energia corporal ($M = 3,29$; $DT = 1,26$; $n = 293$) i el Focusing ($M = 3,41$; $DT = 1,18$, $n = 297$) les més difícils. Val a dir que la Relaxació, l'Autoobservació, la Visualització i la Consciència sensorial (sentits) van ser també tècniques sense gaire dificultat per als alumnes.

Segons els **nivell acadèmic**, hi ha diferències estadísticament significatives ($F = 2,401$; $p < ,050$) resultants del factor *realització* ($F = 6,242$; $p < ,000$). La resta de factors no en presenten (Taula 133).

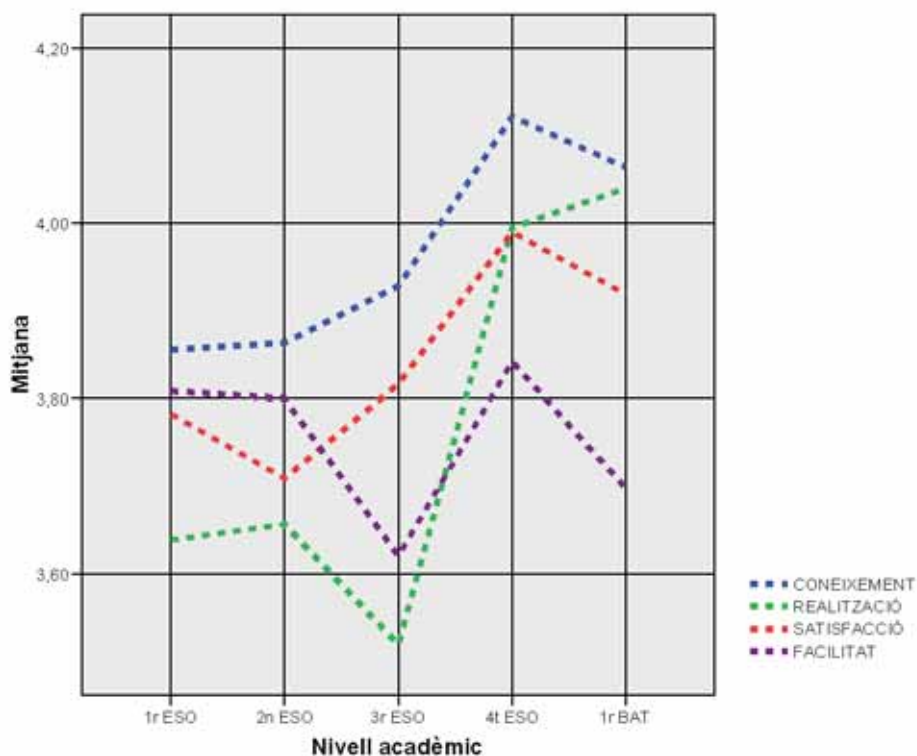


Figura 83. Aplicabilitat de les tècniques per factor i nivell acadèmic.

Taula 130. Estadístics descriptius per factors i tècniques d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

Tècnica	Comprensió			Realització			Satisfacció			Facilitat			GLOBAL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>
1. Autoobservac.	3,84	1,20	323	3,80	1,23	315	3,64	1,17	315	3,89	1,27	309	3,75	1,03	332
2. Respiració	4,53	0,71	328	4,43	0,85	330	4,12	0,90	323	4,33	0,89	322	4,36	0,65	339
3. Relaxació	4,34	0,84	328	4,23	0,95	326	4,08	0,97	323	3,96	0,98	317	4,16	0,74	337
4. Silenci mental	3,88	1,13	326	3,59	1,25	322	3,79	1,13	310	3,41	1,21	306	3,66	0,97	338
5. La parla	3,79	1,17	329	3,47	1,36	321	3,57	1,16	316	3,58	1,16	310	3,60	1,03	338
6 Visualització	4,19	1,01	322	3,84	1,24	325	4,02	1,05	323	3,86	1,06	314	3,97	0,94	338
7. Focusing	3,68	1,79	324	3,35	1,33	309	3,54	1,15	300	3,41	1,18	297	3,47	1,04	333
8. Energia Corp.	3,43	1,25	317	3,17	1,34	300	3,41	1,25	287	3,29	1,26	293	3,32	1,11	329
9. Sentits	4,01	1,14	319	3,78	1,24	309	3,91	1,17	307	3,85	1,15	301	3,88	1,02	334
Global	3,96	0,71	341	3,76	0,77	340	3,85	0,71	339	3,76	0,71	332	3,84	0,60	341

Com es pot veure a la Figura 83, els alumnes de 1r BAT i els de 4t ESO són els que mostren una mitjana més alta en *realització*: $M = 4,04$ ($DT = ,544$; $n = 43$) i $M = 4,00$ ($DT = 0,73$; $n = 75$), respectivament. En canvi, 3r ESO que havia reflectit bons resultats en anteriors dimensions obtingué el valor més baix ($M = 3,49$; $DT = 0,842$).

L'explicació d'aquesta petita diferència pot ser diversa. Una de les raons pot estar en que els alumnes de 4t i 1r BAT ja coneixien en certa manera les tècniques, doncs havien passat casi bé tots pel crèdit variable *Vida Sana* de 3r ESO en què hi havia una unitat dedicada exclusivament a la relaxació.

En fer la prova de Comparacions múltiples de Scheffé a posteriori dels resultats del global (Taula 132), s'observa un sol subconjunt homogeni, i no en resulten diferències estadísticament significatives.

En la Taula 131 es representen els valors dels diferents factors de la dimensió Aplicabilitat de les tècniques segons els diferents nivells acadèmics

Taula 131. *Estadístics descriptius per factors i nivell acadèmic d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)*

Nivell acadèmic		Comprensió	Realització	Satisfacció	Facilitat	GLOBAL
1r ESO	<i>n</i>	77	77	75	74	77
	<i>M</i>	3,8997	3,6902	3,7967	3,7835	3,8005
	<i>DT</i>	,79189	,77336	,76085	,77232	,65423
2n ESO	<i>n</i>	77	77	77	76	77
	<i>M</i>	3,8521	3,6566	3,7171	3,7998	3,7560
	<i>DT</i>	,77091	,75545	,79792	,79572	,63978
3r ESO	<i>n</i>	69	68	69	67	69
	<i>M</i>	3,9446	3,4915	3,8504	3,6204	3,7370
	<i>DT</i>	,71352	,84285	,77043	,73486	,67074
4t ESO	<i>n</i>	75	75	75	72	75
	<i>M</i>	4,1052	4,0089	3,9917	3,8417	3,9887
	<i>DT</i>	,63343	,73979	,56260	,60632	,49017
1r BAT	<i>n</i>	43	43	43	43	43
	<i>M</i>	4,0639	4,0400	3,9186	3,6976	3,9300
	<i>DT</i>	,55285	,54484	,51054	,52608	,40358
Total	<i>n</i>	341	340	339	332	341
	<i>M</i>	3,9639	3,7574	3,8482	3,7558	3,8353
	<i>DT</i>	,71375	,77480	,70760	,70925	,59963

Taula 132. Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05
	1	1
3r ESO	69	3,7370
2n ESO	77	3,7560
1r ESO	77	3,8005
1r BAT	43	3,9300
4t ESO	75	3,9887
Sig.		,216

Pel que fa al factor **sexe**, hi ha una diferència estadísticament significativa general ($t = -2,212$; $p < ,028$) en l'aplicabilitat de le tècniques entre les noies ($M = 3,90$; $DT = 0,55$; $n = 171$) i els nois ($M = 3,76$; $DT = 0,63$; $n = 170$). Com es pot comprovar a la Figura 84, els subfactors coneixement ($t = -3,007$; $p < ,003$) i realització ($t = -2,729$; $p < ,007$) són els que presenten diferències significatives (Taula 135 i A.42).

Taula 133. Comparació de mitjanes de cada factor per nivell acadèmic (ANOVA) d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Coneixement	Intergrups	3,233	4	,808	1,598	,174
	Intragrups	169,974	336	,506		
	Total	173,207	340			
Realització	Intergrups	14,116	4	3,529	6,242	,000
	Intragrups	189,391	335	,565		
	Total	203,506	339			
Satisfacció	Intergrups	3,279	4	,820	1,650	,161
	Intragrups	165,957	334	,497		
	Total	169,235	338			
Facilitat	Intergrups	2,109	4	,527	1,049	,382
	Intragrups	164,397	327	,503		
	Total	166,506	331			
GLOBAL	Intergrups	3,397	4	,849	2,401	,050
	Intragrups	118,850	336	,354		
	Total	122,247	340			

Taula 134. Estadístics principals per sexe d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error de Mitjana
Comprensió	home	170	3,8487	,76837	,05893
	dona	171	4,0785	,63677	,04870
Realització	home	169	3,6431	,81968	,06305
	dona	171	3,8703	,71227	,05447
Satisfacció	home	169	3,7920	,72786	,05599
	dona	170	3,9039	,68445	,05249
Facilitat	home	164	3,7464	,71366	,05573
	dona	168	3,7650	,70693	,05454
GLOBAL	home	170	3,7637	,63339	,04858
	dona	171	3,9066	,55680	,04258

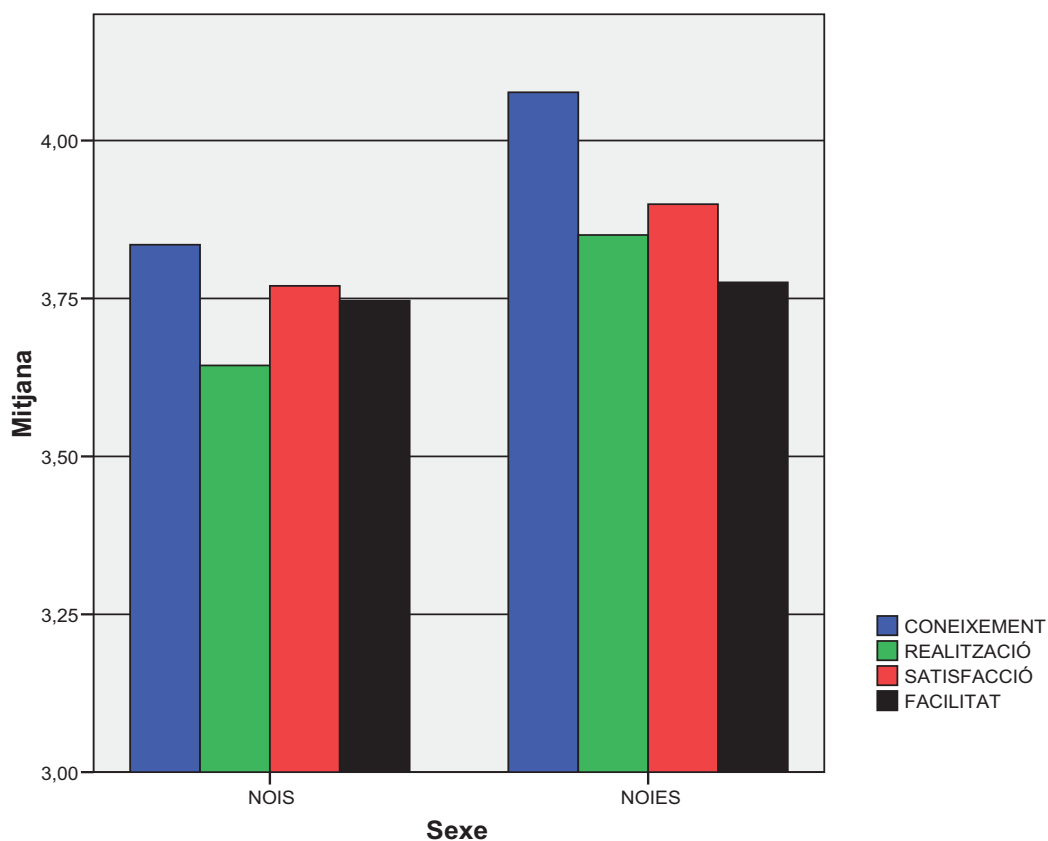


Figura 84. Mitjanes per factors i per sexe d'Aplicabilitat de les tècniques.

Taula 135. Comparació de mitjanes per sexe (*t student*) de cada factor d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Comprensió	Variància iguals	3,025	,083	-3,007	339	,003	-,22977	,07640	-,38006	-,07948
	Variàncies desiguals			-3,006	327,013	,003	-,22977	,07645	-,38016	-,07938
Realització	Variància iguals	1,411	,236	-2,729	338	,007	-,22718	,08325	-,39093	-,06342
	Variàncies desiguals			-2,727	330,444	,007	-,22718	,08332	-,39108	-,06327
Satisfacció	Variància iguals	1,039	,309	-1,458	337	,146	-,11192	,07674	-,26286	,03902
	Variàncies desiguals			-1,458	335,480	,146	-,11192	,07675	-,26289	,03905
Facilitat	Variància iguals	,586	,444	-,238	330	,812	-,01858	,07797	-,17196	,13480
	Variàncies desiguals			-,238	329,627	,812	-,01858	,07798	-,17197	,13481
Global	Variància iguals	2,525	,113	-2,213	339	,028	-,14291	,06457	-,26993	-,01589
	Variàncies desiguals			-2,212	333,020	,028	-,14291	,06460	-,26998	-,01584

Avaluació global del programa

El valor de la mitjana global del Qüestionari d'Avaluació del Programa TREVA⁴⁷ que aplega les cinc dimensions anteriors (*aprenentatge, efectes individuals, efectes grupals, intervenció i avaluació de les tècniques*) va ser 3,75 ($DT = 0,49$; $n = 346$). Segons es pot observar en la Figura 85, els valors oscil·len entre 1,90 i 4,80. Així, el 0,3% dels casos va puntuar per sota de 2. El 6,3% dels alumnes entre 2 i 3, un 61% entre 3 i 4 i el 32,4% per sobre de 4.

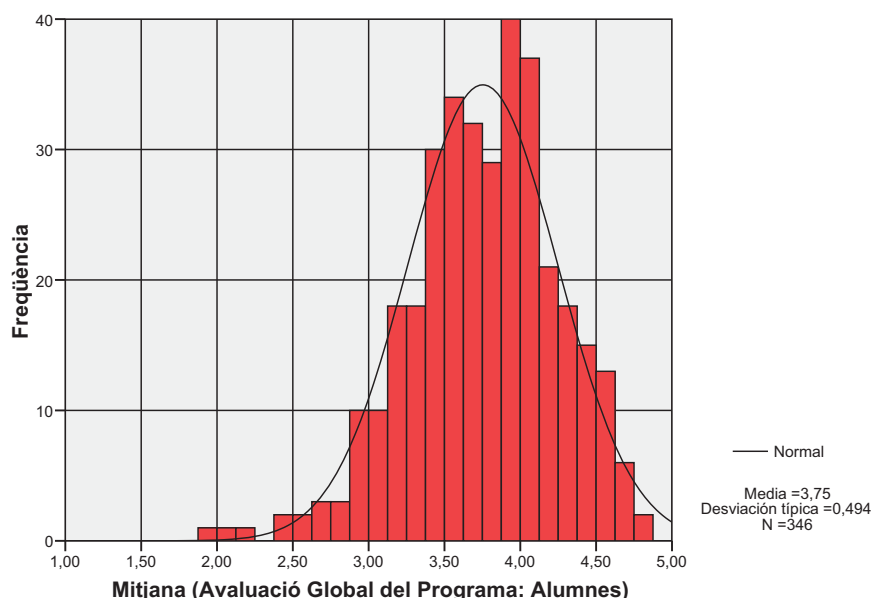


Figura 85. Avaluació Global del programa. Histograma segons alumnes.

A la Taula 136 s'especifiquen els estadístics descriptius de cada dimensió. El més elevat és el de la dimensió *Aprenentatge* ($M = 4,10$; $DT = 0,58$; $n = 325$), seguida de *l'Aplicabilitat de les tècniques* ($M = 3,83$; $DT = 0,59$; $n = 341$), *Efectes individuals* (M

⁴⁷ La clau de correcció fou: 5 = Totalment d'acord; 4 = D'acord; 3 = Indiferent; 2 = Desacord; 1 = Totalment desacord.

= 3,76; $DT = 0,80$; $n = 346$), *Efectes Grupals* ($M = 3,59$; $DT = 0,65$; $n = 325$) i finalment, la dimensió referent a la *Intervenció del professorat* ($M = 3,42$; $DT = 0,80$; $n = 346$) (Figura 86).

Taula 136. *Estadístics descriptius per dimensions. Avaluació del programa (alumnes)*

Dimensió	N	Mín.	Máx.	Mitjana	Desv. típ.
Intervenció	346	1,00	5,00	3,4244	,80853
Aprenentatge	325	1,67	5,00	4,1013	,58955
Efectes individuals	346	1,00	5,00	3,7613	,80338
Efectes grupals (a l'aula)	325	1,00	5,00	3,5966	,65002
Aplicabilitat de les tècniques	341	1,14	5,00	3,8353	,59963
GLOBAL	341	1,90	4,80	3,7527	,49352

Avaluació Global del Programa TREVA

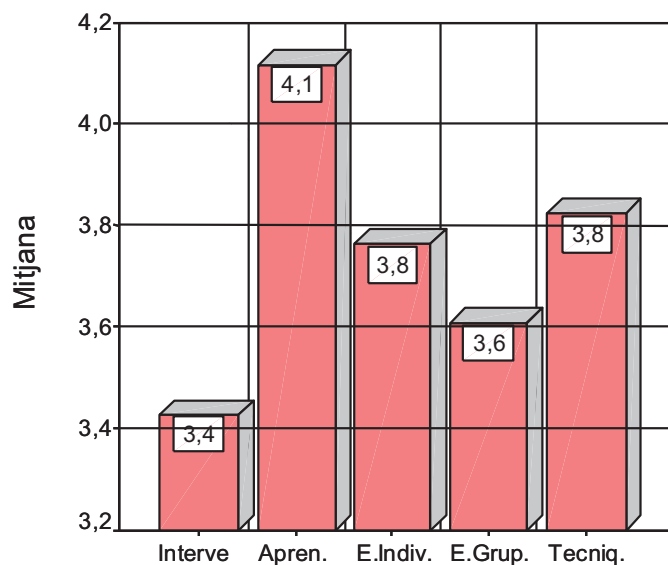


Figura 86. Avaluació Global del programa per dimensions (alumnes).

Pel que fa al factor **nivell acadèmic**, no hi ha diferències estadísticament significatives en la mitjana del global de l'Avaluació del programa ($F = 2,074$; $p < 0,084$) (Taula 137 i Taula 138).

Taula 137. *Resum descriptius per nivell acadèmic. Avaluació del programa (alumnes)*

Nivell acadèmic		Aprenentatge.	Efectes individuals	Efectes grupals	Intervenció	Aplicabilitat de les tècniques	GLOBAL
1r ESO	<i>n</i>	79	79	79	79	77	79
	<i>M</i>	4,1726	3,9093	3,5063	3,4719	3,8005	3,76
	<i>DT</i>	,61759	,73962	,59477	,66944	,65423	0,46
2n ESO	<i>n</i>	79	79	78	78	77	79
	<i>M</i>	3,9840	3,6899	3,4872	3,6335	3,7560	3,73
	<i>DT</i>	,68288	1,00497	,76389	,80988	,63978	0,61
3r ESO	<i>n</i>	69	69	69	69	69	69
	<i>M</i>	4,1732	3,7162	3,9549	3,8583	3,7370	3,88
	<i>DT</i>	,63779	,86488	,64263	,67253	,67074	0,51
4t ESO	<i>n</i>	76	76	57	57	75	76
	<i>M</i>	4,1167	3,7840	3,4708	2,8450	3,9887	3,71
	<i>DT</i>	,47368	,65365	,52998	,81276	,49017	0,41
1r BAT	<i>n</i>	43	43	42	42	43	43
	<i>M</i>	4,0434	3,6531	3,5516	3,0198	3,9300	3,64
	<i>DT</i>	,41668	,60747	,47211	,62491	,40358	0,33
Global	<i>n</i>	346	346	325	325	341	346
	<i>M</i>	4,1013	3,7613	3,5966	3,4244	3,8353	3,75
	<i>DT</i>	,58955	,80338	,65002	,80853	,59963	0,45

Taula 138. Comparació de mitjanes de cada dimensió segons nivell acadèmic (ANOVA). Avaluació del programa (alumnes).

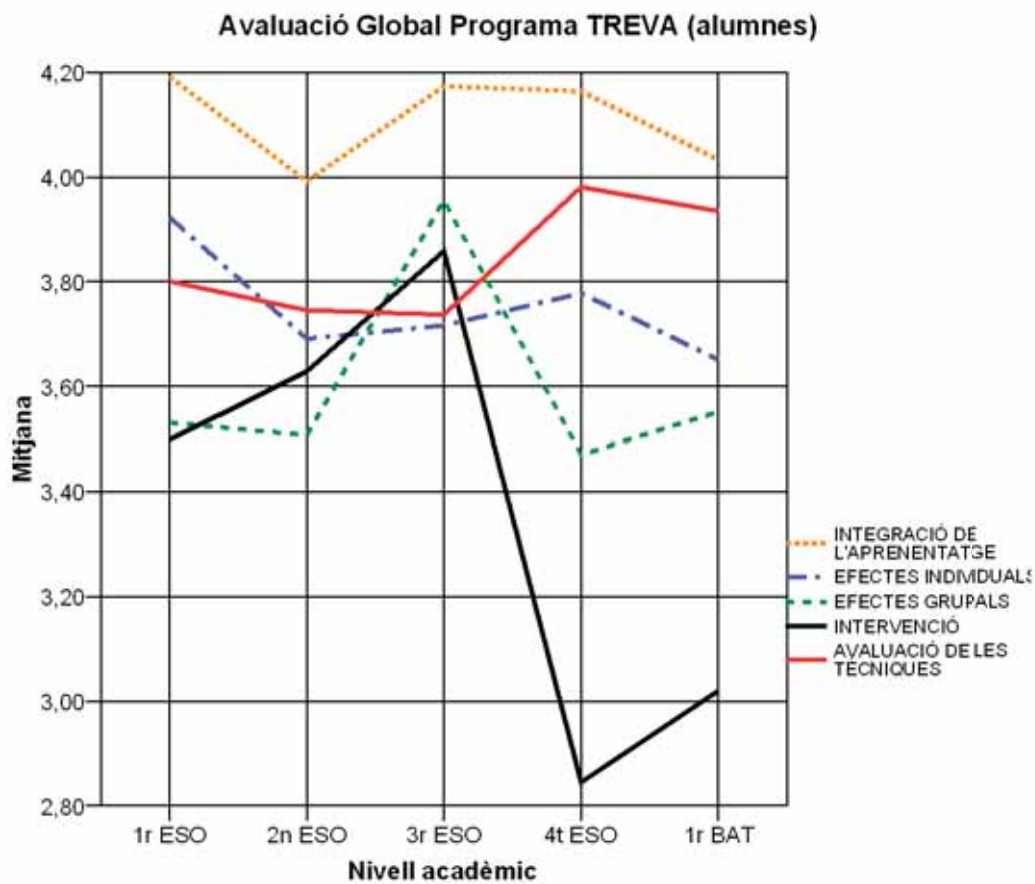
		Suma de	gl	Mitjana	F	Sig.
		quadrats		quadràtic		
				a		
Aprenentatge	Intergrups	2,008	4	,502	1,452	,217
	Intragrupos	117,904	341	,346		
	Total	119,912	345			
Efectes Individuals	Intergrups	2,816	4	,704	1,092	,360
	Intragrupos	219,855	341	,645		
	Total	222,671	345			
Efectes Grupals	Intergrups	11,424	4	2,856	7,284	,000
	Intragrupos	125,473	320	,392		
	Total	136,897	324			
Intervenció	Intergrups	42,587	4	10,647	20,133	,000
	Intragrupos	169,221	320	,529		
	Total	211,808	324			
Aplicabilitat de les tècniques	Intergrups	3,397	4	,849	2,401	,050
	Intragrupos	118,850	336	,354		
	Total	122,247	340			
GLOBAL	Intergrups	1,996	4	,499	2,074	,084
	Intragrupos	82,033	341	,241		
	Total	84,029	345			

No hi ha, tampoc, diferències estadísticament significatives pel factor **sexe** ($t = 0845$ $p < 0,399$) en la mitjana del global de l'Avaluació del programa (nois, $M = 3,73$; $DT = 0,51$; noies $M = 3,77$; $DT = 0,47$) (Taula 139).

Taula 139. Comparació de mitjanes per sexe (*t student*). Global i per dimensions. Avaluació del programa (alumnes).

		t	gl	Sig. (bilat.)	Diferència mitjanes	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per la diferència	
Assumpció variants iguals		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Aprenentatge	Si	-,849	344	,396	-,05384	,06342	-,17857	,07089
	No	-,848	336,765	,397	-,05384	,06347	-,17868	,07100
Ef. Individuals	Si	,152	344	,879	,01314	,08650	-,15701	,18328
	No	,152	343,952	,879	,01314	,08649	-,15698	,18326
Efectes Grupals	Si	-,271	323	,787	-,01955	,07223	-,16166	,12255
	No	-,271	321,675	,786	-,01955	,07207	-,16133	,12223
Intervenció	Si	-,171	323	,864	-,01538	,08985	-,19215	,16139
	No	-,172	322,328	,864	-,01538	,08968	-,19182	,16106
Aplicabilitat de les Tècniques	Si	-2,213	339	,028	-,14291	,06457	-,26993	-,01589
	No	-2,212	333,020	,028	-,14291	,06460	-,26998	-,01584
Global	Si	-,845	344	,399	-,04484	,05309	-,14926	,05957
	no	-,844	341,236	,399	-,04484	,05311	-,14931	,05962

En la Figura 87 es poden visualitzar els valors assolits de cada dimensió de l'Avaluació global del programa segons el nivell acadèmic. El dibuix de les dades de les dimensions *Aprentatge*, *Intervenció* i *Efectes grupals* és força diferent comparats amb el d'*Efectes individuals* i *Aplicabilitat de les tècniques*. Tal vegada pot indicar que els alumnes de 4t ESO i BAT varen ser més crítics amb la intervenció dels professors/es perquè ja tenien certs coneixements de relaxació i havien realitzat pràctiques amb una persona entesa en la matèria i la resta no, per la qual coseja coneixien part de les tècniques i els efectes individuals que aquestes susciten.



S

Figura 87. Mitjanes per factor i nivell acadèmic d'Avaluació del programa (alumnes).

S'ha de recordar (Taula 120) l'elevada correlació ($r = ,627$, $p < ,000$; $n = 346$) que hi ha entre l'*Aprentatge* i els *Efectes individuals*, així com entre els *Efectes grupals* i

la *Intervenció* ($r = ,488$; $p < ,000$; $n = 325$) i entre l'*Aplicabilitat* de les tècniques i l'*Aprenentatge* ($r = ,486$; $p < ,000$; $n = 341$).

En fer l'anàlisi lineal de regressió múltiple pel model *step wise* tot prenent com a variable dependent l'*Aprenentatge* i com a variables independents *Intervenció*, *Efectes individuals*, *Efectes grupals* i *Aplicabilitat de les tècniques*, els resultats indiquen que els *Efectes individuals* ($\beta = ,517$) l'*Aplicabilitat de les tècniques* ($\beta = ,300$) són les variables que entren en l'equació de predicció, tal i com es pot comprovar a la Taula A.53.

Les dimensions *Efectes grupals* i *Intervenció* presenten llurs millors valors a 3r ESO i els pitjors a 4t ESO. No s'ha d'oblidar que els alumnes de 4t ESO només van rebre la intervenció del professor 1CS el qual obtingué, pel que fa a l'Autoavaluació i a l'Avaluació del programa individual dels professors, unes puntuacions força baixes. D'altra banda, a 3r ESO cal tenir en compte que intervenia la professora 4MU la qual obtingué una gran valoració per part dels alumnes en el global d'*Aprenentatge* i en l'Avaluació del programa per part dels professors.

Altres correlacions

Existeix una correlació estadísticament significativa 0,709 ($p < ,049$) entre la percepció de la *Intervenció* dels professors, segons ells mateixos i segons els alumnes.

Tanmateix, existeix una correlació estadísticament significativa de 0,737 ($p < ,037$) entre l'*Avaluació del programa* segons els professors i la seva intervenció, segons els alumnes.

5.1.4. Conclusions

El Programa TREVA va ser avaluat amb una tendència positiva per part dels alumnes. Aquesta resposta no presenta diferències en el global pel factor sexe ni pel nivell acadèmic, tret en alguns factors.

En canvi, si hi hagueren diferències respecte al professor. Val a dir en aquest sentit que la professora 4MU va obtenir el millors resultats pel que fa als efectes grupals i

a la intervenció en general de la qual cosa es desprèn que el nivell acadèmic no és un factor discriminatiu en cas d'haver assolit bé el programa per part del professor,. Es demostra, segons dades dels docents i dels alumnes, que els professors que millor intervenció van fer ho van saber aplicar a qualsevol nivell amb el mateix encert.

Hi ha una correlació en general entre els diversos resultats per part de l'alumnat del professorat la qual cosa dóna consistència a la validesa del programa. Els alumnes van coincidir amb els docents en què les tècniques més fàcils d'aplicar i integrar van resultar ser la respiració i la relaxació i les més difícils, potser perquè els mateixos professors ja en van tenir dificultats, foren el focusing i l'energia corporal.

Es pot afirmar, tanmateix, que els alumnes se saben relaxar millor després del Programa TREVA i veuen la utilitat d'aquesta pràctica dins l'aula. Els alumnes afirmen conèixer i haver practicat suficientment cada tècnica i haver-hi obtingut efectes individuals de tranquil·litat, millora de la concentració i del benestar subjectiu així com una certa energetització, tot i que no tant.

Tanmateix, es pot dir que el Programa TREVA genera en els alumnes efectes com a grup-classe en tant que millora el nivell de silenci i afavoreix l'ambient d'estudi. En canvi, no sembla afectar la relació entre docents i alumnes.

L'èxit del programa sembla estar garantit pel tipus d'intervenció. Aquesta va ser valorada de manera similar per part dels alumnes que dels professors. L'alumnat adverteix, però, de la necessitat de més freqüència de pràctica. En canvi, són prou acceptades les activitats, la metodologia i el temps de durada dels exercicis.

Cal dir també que la relaxació depèn de diverses variables com així ho demostren els resultats de cada factor. D'entre aquests, la intervenció i els efectes grupals van ser valorats per sota dels efectes individuals, l'efectivitat de cada tècnica i l'aprenentatge.

D'altra banda, cal destacar la influència que té la relaxació en els alumnes pel que fa a efectes individuals. El fet de que els alumnes vegin l'aplicabilitat de la relaxació influeix en el nivell d'aprenentatge de les diferents tècniques del Programa TREVA.

5.2. Test d'Aptitud Relaxatòria

L'efectivitat del programa també va ser avaluada mitjançant el Test d'Aptitud Relaxatòria.

5.2.1. Descripció

Es volia avaluar la *competència relaxatòria* dels alumnes en una situació similar a la quotidiana i amb una mostra el més àmplia possible per a la qual cosa s'havia d'optar per usar instruments de fàcil adaptació a la realitat de l'aula. Es va defugir de fer servir el *biofeedback*⁴⁸, ni fer, com Poppen (1998), segons per Smith (1999), cap tipus d'avaluació conductual de la relaxació, sobretot per la quantitat de la mostra. Tot i així, també interessava obtenir alguna dada fisiològica. Davant la inexistència d'instruments per mesurar l'aptitud de relaxació a l'aula, se'n va creure oportú crear-ne un.

El test consisteix a induir els alumnes a la relaxació durant 10 minuts mesurats amb cronòmetre mitjançant un exercici amb un guió preestablert⁴⁹ (Annex 2.13). Aquest instrument havia de valorar dues dimensions: *canvis fisiològics i habilitats i estats "R* per la qual cosa es va dissenyar el Test d'Aptitud Relaxatòria (TAR) que consta de dues parts:

a. Autoobservació (pre-post).

Palpació caròtida dels *canvis en la freqüència cardíaca* produïts per una relaxació guiada de 10 minuts.

Abans d'iniciar la relaxació es convidà els alumnes a prendre's llurs pulsacions durant un minut (1x60") per obtenir la *freqüència cardíaca* (pre).

⁴⁸ 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.

⁴⁹ L'estructura de l'exercici respon a l'esquema IES (introducció-exercici-sortida) recomanat en la Guia TREVA (Annex 1).

Un cop acabat aquest procés se'ls va passar un qüestionari (Escala d'Aptitud Relaxatòria) que mesura llurs Habilitats i Estats "R" concretat en un coeficient. En acabar els 10 minuts de relaxació havien de tornar-se a prendre la freqüència cardíaca (post).

Si bé la palpació caròtida no és del tot fiable, compleix en aquest cas un objectiu pedagògic important. El fet de prendre's les pulsacions durant la relaxació dóna als alumnes elements cognitius per millorar les seves creences i actituds envers la relaxació. D'aquesta manera, s'ha donat importància a respectar l'escenari de l'aula i la conseqüent emmarcació en la recerca-acció.

b. Escala d'Habilitats i Estats de relaxació.

Qüestionari postinducció pràctica a la relaxació d'elaboració pròpia compost de 18 ítems. Mesura dues dimensions amb els seus respectius factors: *Habilitats "R" i Estats "R"*. Està basat en l'*Smith Relaxation States Inventori* (SRSI) d'Smith (2001) i en les tres habilitats proposades per Smith (1989).

1. Habilitats de Relaxació (Habilitats "R")

Una de les dimensions més importants per avaluar la competència relaxatòria és l'avaluació de les anomenades Habilitats de Relaxació ("R"). Segons Amutio (1998), Smith defineix des de 1989 tres habilitats cognitives de relaxació: *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, p. 29) per referir-se a l'actitud de constància en l'entrenament de la relaxació. A continuació s'exposen els tres factors que aplega aquesta dimensió:

— Factor 1.1: Enfocament.

L'enfocament és l'habilitat d'identificar, diferenciar, mantenir i reorientar l'atenció a estímuls simples durant un temps perllongat.

Ítem 2: He seguit l'exercici amb atenció.

Ítem 4: Sentia les sensacions diferents del meu cos.

Ítem 15: Estava concentrat.

— Factor 1.2 Passivitat.

És l'habilitat de deixar de pensar i analitzar amb la raó. Segons Amutio (1998, p. 52), se la coneix també per "soltar".

Ítem 12: Estava tens perquè em volia relaxar i no podia.

Ítem 9: M'ha agradat l'experiència.

Ítem 6: M'hi hagués pogut quedar relaxat molta estona més.

— Factor 1.3 Receptivitat.

Ítem 5: He mantingut els ulls tancats.

Ítem 14: Estava obert a sentir el que fos.

Ítem 11: M'he preocupat perquè sentia coses estranyes.

2. Estats de Relaxació (Estats "R").

Segons Amutio (1999, p. 42), el professor Smith va determinar nou estats "R" després de diversos anàlisis factorials que configuren els 19 ítems de l'*Smith Relaxation States Inventory (SRSI)*.

En aquest cas s'ha tret l'estat 9, *devoció*, per considerar-lo inapropiat a l'àmbit escolar i se n'ha afegit *relaxació emocional* quedant un total de nou estats de relaxació, a raó d'un ítem per a cada estat.

— Factor 2.1: Adormit.

Ítem 13: Em sentia com adormit.

— Factor 2.2: Desconnexió.

Ítem 10: Em sentia desconnectat de tot.

- Factor 3: Silenci mental.

Ítem 8: El meu cap estava en silenci.

- Factor 4: Relaxació física.

Ítem 1: Sentia el cos molt relaxat.

- Factor 5: Relaxació Mental.

Ítem 17 Em trobo despreocupat

- Factor 6: Relaxació Emocional.

Ítem 18 Estic tranquil i en calma.

- Factor 7: Fortalesa i consciència.

Ítem 16: Em sentia molt ple d'energia.

- Factor 8: Goig.

Ítem 3: Sentia goig i plaer.

- Factor 9: Amor i agraïment.

Ítem 7: Em sentia emocionat, com agraït.

La clau de correcció fou 5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D) i 1 = Totalment desacord (TD).

En la Taula 140 es recullen les parts de l'instrument amb les corresponents dimensions, factors i ítems.

Taula 140. *Dimensions, factors i variables del Test d'Aptitud Relaxatòria*

Part de l'instrument	Dimensió	Factor	Ítems (o acció)
a) Prova d'autoobservació (pre-post)	Canvis fisiològics	Freqüència cardíaca	Palpació caròtida (pre-post)
b) Escala d'Habilitats i Estats "R"	1. Habilitats	1.1 Enfocament	2, 4, 15
		1.2 Passivitat	12, 9, 6
		1.3 Receptivitat	5, 14, 11
	2. Estats "R"	2.1 Adormit	13
		2.2 Desconnexió	10
		2.3 Silenci mental	8
		2.4 Relaxació física	17
		2.5 Relaxació mental	1
		2.6 Relaxació emocional	18
		2.7 Fortalesa i consciència	16
2.8 Goig i plaer	3		
		2.9 Amor i agraïment	7

Validesa i fiabilitat

Els alumnes van ser entrenats durant vuit classes d'educació física per contrarestar les limitacions de la fiabilitat de l'observació de la freqüència cardíaca.

La validesa de criteri de l'observació de la freqüència cardíaca es va realitzar tot triant 20 alumnes a l'atzar, quatre per nivell acadèmic, i se'ls va demanar que es prenguessin les pulsacions amb palpació caròtida durant 60 segons al mateix moment que se'ls mesurava el pols amb un pulsòmetre per un expert. L'error mig va ser < 0,4 pulsacions/minut.

Pel que fa a l' Escala d'Habilitats i Estats "R", es va procedir a fer validesa de contingut amb l'ajut d'experts mitjançant una plantilla de doble entrada i també comparant-la amb l'Escala de Relaxació Escolar i el Qüestionari d'Avaluació del programa. En aquest sentit, hi ha una correlació significativa 0,201 ($p = ,000$; $n = 298$) d'aquesta escala amb l'ERE i una altra correlació 0,445 ($p = ,000$; $n = 342$) amb l'Avaluació del programa.

Tanmateix, s'observà una correlació 0,746 ($p < ,000$; $n = 342$) entre les subescales d'Habilitats "R" i d'Estats "R". D'altra banda, l'Escala d'Habilitats i Estats "R" correlacionen positivament de manera significativa amb la freqüència cardíaca (pre-post). ($r = 0,133$; $p < ,029$; $n = 340$). Segons mostra la Taula 141, els factors de la subescala d'Habilitats "R" correlacionen entre si de manera significativa ($p < ,000$). El mateix passa entre els factors de la subescala Estats "R" ($p < ,000$) excepte entre *adormit* i *relaxació mental* ($r = ,092$; $p < ,105$; $n = 310$) (Taules 142 i 143).

La confiabilitat de l'Escala d'Habilitats i Estats "R", segons Alfa de Cronbach és 0,897.

Taula 141. *Correlacions entre factors de l'Escala d'Habilitats i Estats "R". Test d'Aptitud Relaxatòria*

		Enfocament	Passivitat	Receptivitat
Enfocament	<i>r</i>	1	,588**	,534**
	<i>p</i>		,000	,000
	<i>n</i>	342	342	342
Passivitat	<i>r</i>	,588**	1	,628**
	<i>p</i>	,000		,000
	<i>n</i>	342	342	342
Receptivitat	<i>r</i>	,534**	,628**	1
	<i>p</i>	,000	,000	
	<i>n</i>	,000	,000	

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 142. Correlacions entre factors d'Habilitats de l'Escala d'Habilitats i Estats "R". Tets d'Aptitud Relaxatòria

		Adormit	Desconne- ctat	Silenci	Cos relaxat	Despreoc- upat	Tranquil i calma	Ple d'energia	Goig plaer	i Emociona t, agraït
Adormit	<i>r</i>	1	,467**	,344**	,411**	,191**	,238	,275	,092	,230**
	<i>p</i>		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,105	,000
	<i>n</i>	340	338	338	338	333	336	339	310	307
Descon- nectat	<i>r</i>	,467**	1	,475**	,469**	,353**	,444**	,447**	,291**	,417**
	<i>p</i>	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	338	340	338	338	333	336	339	310	307
Silenci	<i>r</i>	,344**	,475**	1	,438**	,372**	,394**	,437**	,307**	,434**
	<i>p</i>	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	338	338	340	338	333	336	339	310	307
Cos relaxat	<i>r</i>	,411**	,469**	,438**	1	,471**	,502**	,530**	,298**	,558**
	<i>p</i>	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	<i>n</i>	338	338	338	340	333	336	339	310	307
Despreo- cupat	<i>r</i>	,092	,291**	,307**	,298**	,289**	,411**	,302**	1	,388**
	<i>p</i>	,105	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	<i>n</i>	310	310	310	310	305	309	311	312	308

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 143. Correlacions entre factors d'Habilitats de l'Escala d'Habilitats i Estats "R". Tets d'Aptitud Relaxatòria (bis)

	Adormit	Descon- nectat	Silenci	Cos Relaxat	Despreo- cupat	Tranquil i calma	Ple d'energia	Goig i plaer	Emocionat , agraït
Tranquil	<i>r</i> ,230**	,417**	,434**	,558**	,379**	,545	,388**	1	,497**
	<i>p</i> ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	<i>n</i> 307	307	307	307	302	307	308	309	308
Ple D'energia	<i>r</i> ,191**	,353**	,372**	,471**	1	,510**	,289**	,379**	,488**
	<i>p</i> ,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	<i>n</i> 333	333	333	333	335	332	305	302	335
Goig- plaer	<i>r</i> ,238**	,444**	,394**	,502**	,510**	1	,411**	,545**	,652**
	<i>p</i> ,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	<i>n</i> 336	336	336	336	332	338	309	307	337
Emoc- Agraït	<i>r</i> ,275**	,447**	,437**	,530**	,488**	,652**	,302**	,497**	1
	<i>p</i> ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	<i>n</i> 339	339	339	339	335	337	311	308	341

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

5.2.2. Resultats i discussió

Pel que fa a la disminució de la **freqüència cardíaca** (Figura 88), les diferències en la *freqüència cardíaca* (pre-post) van ser estadísticament significatives ($t = 10,791$; $p < ,000$) amb una mitjana 7,10 ($DT = 10,84$; $n = 271$). Abans de la relaxació els alumnes presentaven una mitjana de 71,13 pulsacions ($DT = 12,30$; $n = 272$) i després 64,00; ($DT = 14,13$; $n = 272$).

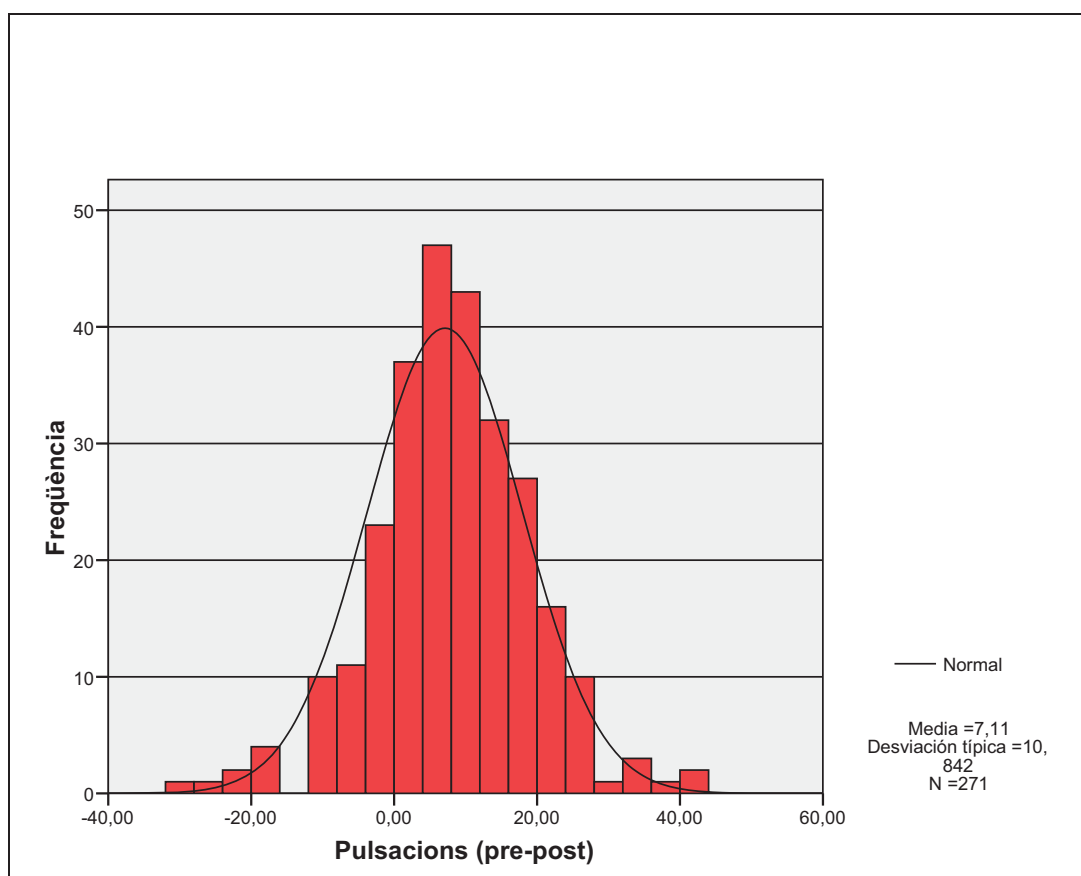


Figura 88. Comparació de mitjanes (pre-post). Freqüència cardíaca (TAR).

Segons la Taules 144 i 145, hi havia diferències significatives en relació a la disminució de la freqüència cardíaca per **nivell acadèmic** ($F = 3,481$; $p < ,009$) (Figura 89).

Taula 144. *Disminució de la Freqüència cardíaca per nivell acadèmic. Test d'Aptitud Relaxatòria*

Nivell acadèmic	N	Mitjana	Desv. típ.
1r ESO	57	3,2632	14,04397
2n ESO	61	10,2459	9,29813
3r ESO	56	8,3214	9,50618
4t ESO	56	7,2143	10,98216
1r BAT	41	5,9756	7,62066
Total	271	7,1070	10,84194

Taula 145. *Comparació de mitjanes (ANOVA) disminució Freqüència cardíaca per nivell acadèmic. Test d'Aptitud Relaxatòria*

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	1578,914	4	394,729	3,481	,009
Intragrups	30158,983	266	113,380		
Total	31737,897	270			

Taula 146. *Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) Freqüència cardíaca. Test d'Aptitud Relaxatòria*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r ESO	57	3,2632	
1r BAT	41	5,9756	5,9756
4t ESO	56	7,2143	7,2143
3r ESO	56	8,3214	8,3214
2n ESO	61		10,2459
Sig.		,203	,372

En fer la prova de Scheffé resulten dos subconjunts homogenis (Taula 146) i es pot comprovar que la diferència significativa rau entre 1r ESO vs 2n ESO.

Tal vegada, tot i no existir una correlació estadísticament significativa en general entre disciplina i canvi de la freqüència cardíaca, hi hagi certa relació en què coincideix que l'alumnat de 2n ESO presenti els valors més alts de freqüència cardíaca i indisciplina. Potser sigui perquè ho necessiten més que la resta i amb poca relaxació els efectes sigui més notables. Tanmateix, es pot gosar dir que els

canvis de l'alumnat de 1r ESO siguin inferiors, en no presentar tanta agitació i no assolir tan bé la pràctica. Pensem, així mateix, que l'estat emocional a batxillerat, que té una tendència al reequilibri, influeix en el fet de no haver-hi tanta disminució de pols cardíac.

Pel que fa al factor **sexe**, no s'hi van trobar diferències estadísticament significatives en relació a la freqüència cardíaca ($t = - ,750$; $p < ,454$) entre nois ($M = 6,62$; $DT = 9,87$) i noies ($M = 7,61$; $DT = 11,80$) (Taula A46).

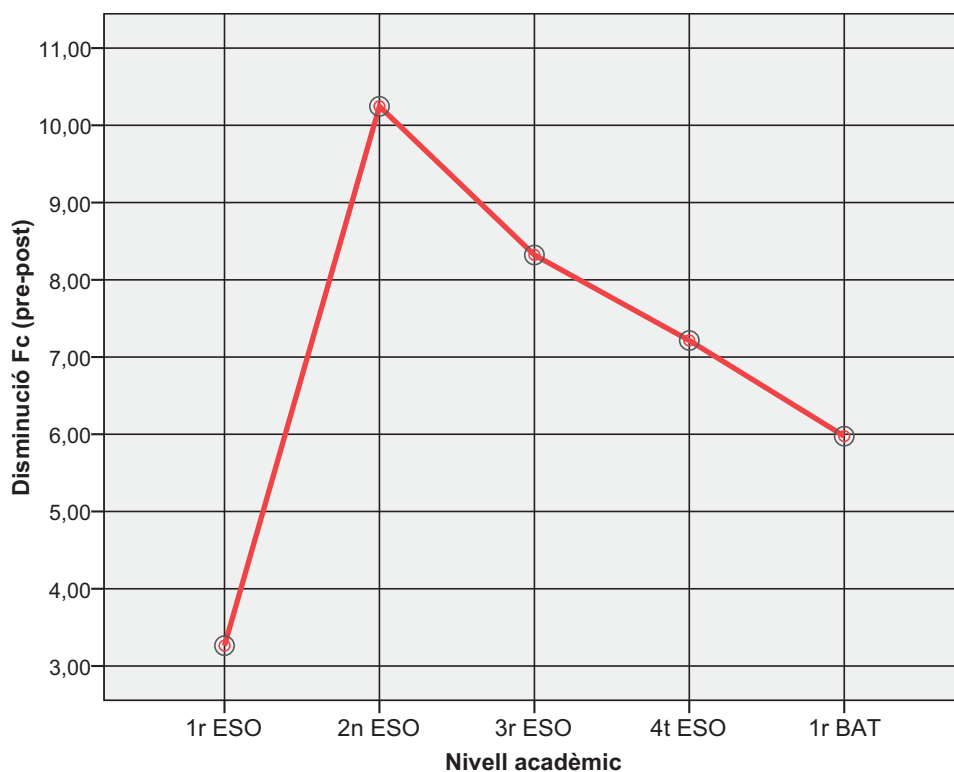


Figura 89. Mitjanes (pre-post) per nivell acadèmic. Freqüència cardíaca (TAR).

La mitjana global de l'**Escala d'Habilitats i Estats "R"** fou 4,11 ($DT = 0,68$; $n = 342$). En la Figura 90 es mostra la distribució de freqüències i en la Taules 147 i 148 els estadístics descriptius d'ambdues subescales amb els respectius factors.

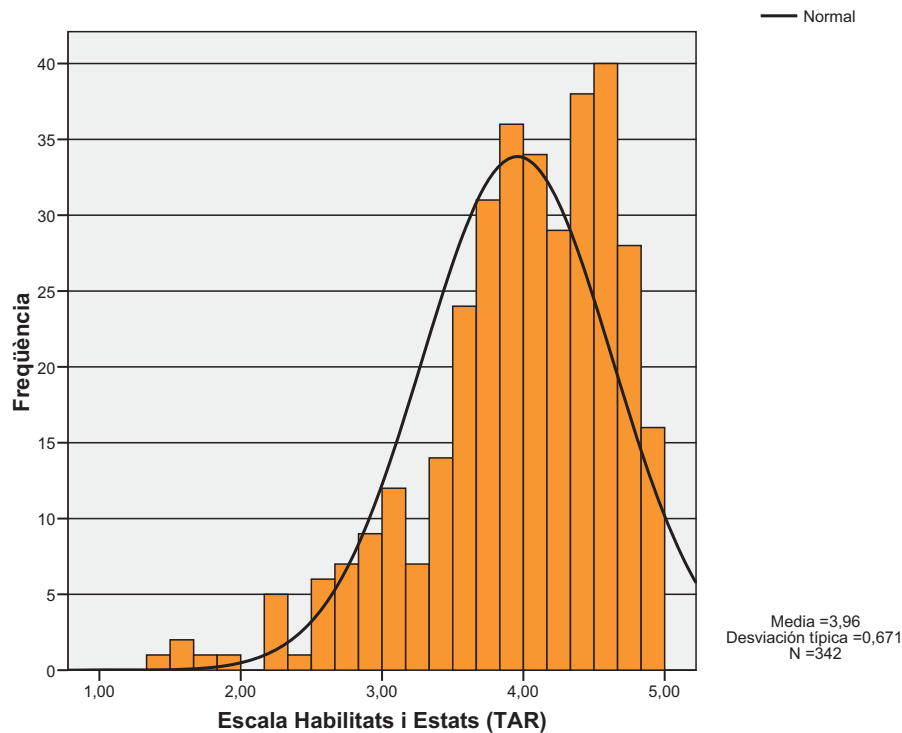


Figura 90. Histograma Escala Habilitats i Estats “R” (post)

Pel que fa a la *Subescala d’Habilitats-R* (Taula 153), va resultar una mitjana 3,95 ($DT = 0,67$; $n = 342$)⁵⁰ i en la dimensió Estats “R” es va obtenir $M = 3,92$ ($DT = 0,77$).

Taula 147. Estadístics descriptius i freqüències de subescala d’Habilitats-R i factors. Escala d’Hàbits i Estats “R”

	Escala	Habilitats	Enfocam.	Passivit.	Receptiv.
<2	1,2%	0,9%	2,3%	3,8%	2,9%
2-3	5,2%	8,7%	7,1%	17%	12,6%
3-4	30,8%	35,9%	30,4%	37,4%	46,8%
<4	62,8%	55,5%	60,2%	61,8%	28,7%
<i>M</i>	4,11	3,95	4,23	3,87	3,87
<i>DT</i>	0,68	0,68	0,77	0,87	0,76

⁵⁰ La clau de correcció fou 5 = Totalment d’acord (TA); 4 = D’acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D) i 1 = Totalment desacord (TD).

Taula 148. Estadístics descriptius i freqüències subescala d'Estats "R". Escala d'Habilitats i Estats "R"

	Adormit	Descon.	Silenci	Relaxat	Energia	Goig	Agraït	Despreo	Tranquil
<i>M</i>	4,15	3,88	3,77	4,13	3,57	3,72	3,72	3,87	4,53
<i>DT</i>	1,04	1,23	1,25	1,04	1,16	1,10	1,06	1,22	0,78
<i>n</i>	340	340	340	340	335	338	341	312	309
Tot. desacord	3,2	8,5	7,6	3,8	8,1	5,6	3,5	6,4	1,0
Desacord	6,5	14,6	10,3	4,7	7,2	6,2	8,2	8,7	2,3
Ni acord ni desacord	9,7	5,7	15	11,2	27,8	25,4	28,2	17,6	5,8
D'acord	33,2	31,2	30,9	34,7	32,8	35,2	32,6	26,0	24,6
Total acord	47,4	40	36,2	45,6	24,2	27,5	27,6	41,3	66,3

Per **sexe**, no s'hi van trobar diferències estadísticament significatives en l'Escala d'Aptitud Relaxatòria ($t = 0,357$; $p < ,722$), ni en la subescala Habilitats-R ($t = -0,630$; $p < ,529$) ni en la d'Estats-R ($t = 1,203$; $p < ,230$) (Taula A.49).

Només s'hi van trobar diferències estadísticament significatives pel sexe en l'estat-R *despreocupat* ($t = 2,43$; $p < ,016$) en què els nois presentaren $M = 4,03$ ($DT = 1,17$) i les noies $M = 3,70$ ($DT = 1,25$) (Taula A.48).

No hi havia diferències estadísticament significatives per **nivell acadèmic** ni en el global de l'Escala, ni en cap de les dues subescales (Taula 149).

Només en l'habilitat *receptivitat* (Taulas 150 i 151) hi van haver diferències estadísticament significatives ($F = 2,64$; $p < ,033$) les quals, segons la prova de Scheffé revela dos subconjunts homogenis (Taula 152).

Taula 149. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA). Escala d'Habilitats i Estats "R"

		Suma de quadrats	Gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Escala Habilitats i Estats (TAR)	Inter-grups	1,489	4	,372	,824	,511
	Intra-grups	152,268	337	,452		
	Total	153,756	341			
Habilitats (TAR)	Inter-grups	3,399	4	,850	1,851	,119
	Intra-grups	154,660	337	,459		
	Total	158,058	341			
Estats (TAR)	Inter-grups	1,665	4	,416	,726	,575
	Intra-grups	193,336	337	,574		
	Total	195,002	341			

Taula 150. *Estadístics per nivell acadèmic factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"*

Nivell acadèmic	N	Mitjana	Desv. tip.
1r ESO	78	3,7244	,84380
2n ESO	78	3,7821	,85757
3r ESO	68	3,9632	,73406
4t ESO	76	3,9167	,61854
1r BAT	42	4,1349	,55490
Total	342	3,8782	,75584

Taula 151. *Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"*

	Suma de quadrats	de gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Intergrups	5,939	4	1,485	2,649	,033
Intragrups	188,873	337	,560		
Total	194,813	341			

Taula 152. *Comparació de mitjanes a posteriori (Scheffé) per nivell acadèmic factor Receptivitat. Escala d'Habilitats i Estats "R"*

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r ESO	78	3,7244	
2n ESO	78	3,7821	3,7821
4t ESO	76	3,9167	3,9167
3r ESO	68	3,9632	3,9632
1r BAT	42		4,1349
Sig.		,511	,129

5.2.3. Conclusions

La relaxació guiada pels professors a l'aula disminueix la freqüència cardíaca de l'alumnat.

En general, els alumnes responen a la relaxació guiada amb un nivell òptim tant pel que fa a les habilitats mostrades com als estats assolits.

No s'hi troben diferències globals ni per nivell acadèmic ni per sexe.

Dels Estats-R assolits pels alumnes en fer relaxació només esdevenir *despreocupat* sembla costar més a les noies que als nois.

Es pot afirmar que els alumnes mostraven una bona habilitat d'enfocament i eren capaços de romandre-hi quiets i passius (passivitat).

En canvi es mostren més reticents a experimentar segons quines sensacions estranyes (receptivitat) pròpies de la relaxació. En aquest sentit, es pot confirmar amb l'estudi que la receptivitat augmenta amb l'edat.

Hi ha correlacions entre els resultats de l'Escala d'Habilitats i estats "R", l'Escala de Relaxació Escolar i l'Avaluació del programa (veure a continuació l'Estudi correlacional i de regressió múltiple) la qual cosa, a més d'avaluar la validesa dels instruments, demostra que la relaxació depèn de factors cognitius i vivencials.

5.3. Estudi correlacional final

En primer lloc es va realitzar l'estudi correlacional corresponent a les principals variables de la recerca i posteriorment es va dur a terme l'anàlisi de regressió lineal múltiple

5.3.1. Procediment

Un cop recollides totes les dades necessàries, donat que interessava saber les possibles relacions entre les variables, es va procedir a l'estudi correlacional entre *clima d'aula*, *competència emocional*, *competència relaxatòria* (Escala de Relaxació

escolar i Escala d'Habilitats i Estats“R”), *avaluació del Programa TREVA (alumnes) i rendiment acadèmic.*

Val recordar que la competència emocional es mesurà amb el CREE del GROP, la competència relaxatòria amb l'Escala de Relaxació Escolar (ERE) i amb l' Escala d'Habilitats i Estats“R”del Test d'Aptitud Relaxatòria.

L'avaluació del programa recull les dades del Qüestionari d'Avaluació del Programa TREVA i el clima d'aula mostra els resultats del qüestionari reduït de clima d'aula, basat en el de Bisquerra i Martínez Muñoz (1998).

5.3.2. Resultats

Com es pot observar a la Taula 153, hi ha correlacions estadísticament significatives ($p < ,000$) entre l'avaluació del Programa TREVA, el clima d'aula, la competència emocional i la competència relaxatòria, tant pel que fa a l'Escala de Relaxació Escolar com al l'Escala d'Habilitats i Estats “R” del Test d'Aptitud relaxatòria.

Tanmateix, hi ha correlacions estadísticament significatives ($p < ,000$) entre l'Escala de Relaxació Escolar, el Test d'Aptitud Relaxatòria i l'Avaluació del Programa TREVA.

D'altra banda, hi ha correlacions estadísticament significatives ($p < ,000$) entre el rendiment acadèmic, el clima d'aula i la competència emocional.

També n'hi ha entre rendiment acadèmic i competència relaxatòria: respecte a l'Escala de Relaxació Escolar és de 0,134 ($p = ,012$; $n = 351$) i amb l'Escala d'Habilitats i Estats“R” és 0,153 ($p = ,005$; $n = 334$).

No hi ha correlacions estadísticament significatives entre l'avaluació del programa i el rendiment acadèmic.

5.3.3. Conclusions

Aquest estudi és significatiu pel que fa a l'avaluació de producte del programa i a les relacions entre les variables.

D'una banda, els resultats avalen la validesa de l'Escola de Relaxació a l'Aula, l'Escola d'Habilitats i Estats "R" i el Qüestionari d'Avaluació del Programa TREVA.

En aquesta línia, també es confirma la validesa del Qüestionari Clima d'Aula en correlacionar de manera estadísticament significativa amb el Cuestionario de Educación Emocional Reducido (GROP: UB).

D'altra banda, hi ha certa relació entre l'educació emocional, el clima d'aula i l'avaluació del programa.

Tanmateix, es pot afirmar que hi ha relació entre l'assimilació del programa i el nivell de competència relaxatòria assolit, alhora que la competència relaxatòria podria estar relacionada, també, amb el clima generat en les aules i amb la competència emocional dels alumnes.

El rendiment acadèmic sembla estar relacionat amb el clima generat a l'aula, la competència emocional i la competència relaxatòria, la qual cosa ens fa preguntar de quina manera poden resultar predictives aquestes variables en relació a la primera.

A continuació es realitza l'anàlisi de regressió lineal múltiple amb les mateixes variables.

Taula 153. Estudi correlacional final

		Clima Aula	Educació Emocional	Escala Relaxació Escolar	Avaluació programa	Aptitud Relaxatòria	Rendiment Acadèmic
Clima Aula	<i>r</i>	1	,266**	,251**	,332	,175**	,206**
	<i>p</i>		,000	,000	,000	,002	,000
	<i>n</i>	397	368	361	323	319	373
Educació Emocional	<i>r</i>	,266**	1	,513**	,212**	,155**	,211**
	<i>p</i>	,000		,000	,000	,008	,000
	<i>n</i>	359	368	368	299	296	349
Escala Relaxació Escolar	<i>r</i>	,251**	,513**	1	,221**	,201**	,134*
	<i>p</i>	,000	,000		,000	,000	,012
	<i>n</i>	361	368	370	301	298	351
Avaluació de programa	<i>r</i>	,332**	,212**	,221**	1	,445**	,076
	<i>p</i>	,000	,000	,000		,000	,165
	<i>n</i>	323	299	301	346	342	338
Aptitud Relaxatoria	<i>r</i>	,175**	,155**	,201**	,445**	1	,153**
	<i>p</i>	,002	,008	,000	,000		,005
	<i>n</i>	319	296	298	342	342	334
Rendiment Acadèmic	<i>r</i>	,206**	,211**	,134*	,076	,153**	1
	<i>p</i>	,000	,000	,012	,165	,005	
	<i>n</i>	373	349	351	338	334	394

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral). ** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

5.4. Anàlisi de regressió lineal múltiple

Amb la finalitat d'estimar de quina manera hi havia influència mútua entre *clima d'aula*, *competència emocional*, *competència relaxatòria* (Escala de Relaxació Escolar i Escala d'Habilitats i Estats "R"), *avaluació del Programa TREVA* i *rendiment acadèmic*, es va procedir a l'anàlisi de regressió lineal múltiple segons el mètode *step wise* amb diversos procediments.

5.4.1. Procediments i resultats

Procediment 1

Quan es pren com a variable depenent el *rendiment acadèmic* i com a variables independents el clima d'aula, l'Escala de Relaxació Escolar, l'Escala d'Habilitats i Estats "R" i l'educació emocional, els resultats indiquen que el clima d'aula ($\beta = ,179$) i l'educació emocional ($\beta = ,168$) són les variables que entren en l'equació de predicció, tal i com es pot comprovar a la Taula 154.

Taula 154. *Coeficients de regressió lineal múltiple respecte Rendiment acadèmic (2002-2003) (step wise)*

Model		Coeficients no estandaritzats		T	Coeficients estandaritzats	
		B	Error típ.		Beta	B
1	(Constant)	3,210	,575		5,578	,000
	Clima d'aula	,747	,194	,223	3,856	,000
2	(Constant)	2,166	,677		3,200	,002
	Clima d'aula	,600	,198	,179	3,025	,003
	Educació Emocional	,717	,252	,168	2,840	,005

Procediment 2

Quan es pren com a variable depenent l'*Escala de Relaxació Escolar* i com a variables independents l'educació emocional, el clima d'aula, l'Escala d'Habilitats i Estats "R" i el rendiment acadèmic, els resultats indiquen que l'educació emocional ($\beta = ,468$), el clima d'aula ($\beta = ,129$) i l'Escala d'Habilitats i Estats "R" ($\beta = ,114$) són les

variables que entren en l'equació de predicció, tal i com es pot comprovar a la Taula 155.

Taula 155. *Coefficients de regressió lineal múltiple respecte l'Escola de Relaxació Escolar (step wise)*

Model		Coefficients no estandaritzats		Coefficients estandaritzats	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constant)	,905	,091		9,979	,000
	Educació emocional	,446	,043	,520	10,257	,000
2	(Constant)	,688	,119		5,765	,000
	Educació emocional	,414	,045	,482	9,293	,000
	Clima d'aula	,096	,035	,143	2,755	,006
3	(Constant)	,547	,134		4,073	,000
	Educació emocional	,402	,045	,468	9,022	,000
	Clima d'aula	,087	,035	,129	2,475	,014
	Escala d'Habilitats i Estats "R" (TAR)	,049	,022	,114	2,242	,026

Procediment 3

D'altra banda, si es pren com a variable depenent *l'avaluació del Programa TREVA* i com a variables independents l'educació emocional, el clima d'aula, l'Escola de Relaxació Escolar, l'Escola d'Habilitats i Estats "R" i el rendiment acadèmic, els resultats indiquen que l'Escola d'Habilitats i Estats "R" ($\beta = ,400$) i el clima d'aula ($\beta = ,240$) són les variables que entren en l'equació de predicció, tal i com es pot comprovar a la Taula 156.

Taula 156. *Coefficients de regressió lineal múltiple respecte l'Avaluació del Programa TREVA (step wise)*

Model		Coefficients no estandaritzats		Coefficients estandaritzats	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constant)	2,454	,161		15,216	,000
	Escala d'Habilitats i Estats "R"	,329	,040	,438	8,212	,000
2	(Constant)	1,741	,220		7,910	,000
	Escala d'Habilitats i Estats "R"	,300	,039	,400	7,659	,000
	Clima d'aula	,281	,061	,240	4,588	,000

a Variable dependent: Avaluació del Programa TREVA

Procediment 4

Tot prenent com a variable dependent *l'Escala d'Habilitats i Estats "R"* i com a variables independents el clima d'aula, l'educació emocional, l'Escala de Relaxació Escolar i el rendiment acadèmic, els resultats indiquen que l'avaluació del Programa TREVA ($\beta = ,438$) és la variable que entra en l'equació de predicció, tal i com es pot comprovar en la Taula 157.

Taula 157. *Coeficients de regressió lineal múltiple l'Escala d'Habilitats i Estats "R" (step wise)*

Model		Coeficient no estandaritzats		Coeficients estandaritzats		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B		
1	(Constant)	1,776	,269			6,593	,000
	Avaluació del Programa TREVA	,583	,071	,438	8,212		,000

a Variable dependent: Escala Habilitats i Estats "R"

Procediment 5

En el cas de prendre com a variable dependent *l'educació emocional* i com a variables independents el clima d'aula, l'Escala de Relaxació Escolar, l'escala d'Habilitats i Estats "R", l'avaluació del programa i el rendiment acadèmic, els resultats indiquen que l'Escala de Relaxació Escolar ($\beta = ,474$), el rendiment acadèmic ($\beta = ,124$) i el clima d'aula ($\beta = ,106$) són les variables que entren en l'equació de predicció tal i com es pot comprovar en la Taula 158.

Procediment 6

Si es pren com a variable dependent el *clima d'aula* i com a variables independents l'educació emocional, l'Escala de Relaxació Escolar, l' Escala d'Habilitats i Estats "R", l'avaluació del programa i el rendiment acadèmic, els resultats indiquen que l'avaluació del programa ($\beta = ,254$), el rendiment acadèmic ($\beta = ,191$) i l'Escala de Relaxació Escolar ($\beta = ,181$) són les variables que entren en l'equació de predicció, tal i com es pot observar en la Taula 159.

Taula 158. *Coefficients de regressió lineal múltiple respecte l'Educació emocional (step wise)*

Model		Coefficients no estandaritzats		Coefficients estandaritzats	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constant)	,954	,109		8,742	,000
	Escala relaxació escolar	,607	,059	,520	10,257	,000
2	(Constant)	,815	,118		6,881	,000
	Escala relaxació escolar	,583	,059	,499	9,877	,000
	Rendiment acadèmic (2002-2003)	,034	,012	,144	2,855	,005
3	(Constant)	,649	,143		4,528	,000
	Escala relaxació escolar	,553	,061	,474	9,128	,000
	Rendiment acadèmic (2002-2003)	,029	,012	,124	2,425	,016
	Clima d'aula	,083	,041	,106	2,016	,045

a Variable dependent: Educació emocional

Taula 159. *Coefficients de regressió lineal múltiple respecte el Clima d'aula (step wise)*

Model		Coefficients no estandaritzats		Coefficients estandaritzats	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constant)	1,968	,183		10,770	,000
	Avaluació del Programa TREVA	,258	,048	,303	5,361	,000
2	(Constant)	1,640	,197		8,315	,000
	Avaluació del Programa TREVA	,253	,047	,297	5,385	,000
	Rendiment acadèmic (2002-2003)	,064	,016	,215	3,893	,000
3	(Constant)	1,329	,217		6,117	,000
	Avaluació del Programa TREVA	,216	,048	,254	4,539	,000
	Rendiment acadèmic (2002-2003)	,057	,016	,191	3,474	,001
	Escala relaxació escolar	,268	,084	,181	3,195	,002

a Variable dependent: clima d'aula

5.4.2. Conclusions

Aquest estudi resulta força significatiu pel que fa a les relacions que podien existir entre la relaxació, el clima d'aula, l'educació emocional i el rendiment acadèmic, sobretot per l'escassetat d'estudis que n'hi ha.

Es confirma que l'avaluació del Programa TREVA depèn dels resultats obtinguts en la prova pràctica mesurats amb l' Escala d'Habilitats i Estats "R" i al contrari, els alumnes que han gaudit i assimilat el programa saben relaxar-se millor que els altres. Això demostra l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del Programa TREVA i la competència relaxatòria assolida. D'aquesta manera, es confirma, un cop més, que la relaxació depèn de factors cognitius, corporals i emocionals.

Es demostra, així mateix, que l'educació emocional i el clima d'aula influeixen en el rendiment acadèmic la qual cosa cal tenir en compte a l'hora de plantejar propostes de millora en els centres educatius.

Tanmateix, es pot afirmar que la relaxació (Escala de Relaxació Escolar), el Programa TREVA i l'educació emocional influeixen en el clima d'aula.

D'altra banda, la competència relaxatòria, (valorada mitjançant l'Escala de Relaxació Escolar i l' Escala d'Habilitats i Estats "R"), el clima d'aula i el rendiment acadèmic resultin ser predictors de l'educació emocional de l'alumnat.

Tot això ajuda a comprendre que la pràctica de la relaxació a l'aula pot afavorir el clima d'aprenentatge, desenvolupar les competències emocionals i a la llarga podria ser un factor de millora del rendiment acadèmic dels alumnes.

Sembla raonable desenvolupar el Programa TREVA i, tanmateix, incloure la relaxació en els programes d'educació emocional.

6. Seguiment

En aquesta darrera fase de la recerca-acció s'avaluen els criteris de *sostenibilitat* i *transportabilitat* del programa segons Stufflebeam (2003).

6.1. Avaluació de la sostenibilitat

Es va valorar amb entrevistes de seguiment, la presentació dels resultats i la inclusió curricular del programa.

6.1.1. Entrevistes de seguiment

Des d'octubre de 2003 a desembre de 2004 (any i mig després) es van fer les entrevistes de seguiment amb els vuit professors tot partint de dues preguntes (Taula 160): Continues fent relaxació a l'aula? Quines observacions en faries?

Taula 160. *Entrevistes de seguiment*

<i>Professor</i>	<i>Continues fent relaxació a l'aula?</i>	<i>Quines observacions en faries?</i>
1CS	Només els hi faig fer silenci de tant en tant.	He deixat de practicar.
2CT	Ho faig de tant en tant, ells m'ho demanen. Faig un exercici mixt (respiracio, visualització i <i>letting-go</i>).	Més que fer-ho cada dia, és fer-ho servir per necessitat. Jo practico sovint.
3AN	La postura i enfocament emocional.	En faig cada dia. M'ajuda mi.
4MU	Ho aplico diàriament.	Practico sovint. Tinc pendent fer focusing.
5EX1	Per a mi és una eina més de treball, començo totes les classes amb algun exercici.	Tinc ganes d'aprendre més. M'està ajudant molt personalment.
6PS	Molt poc	Sé que és útil però em costa fer-ho per inseguretat.
7EF	A totes les sessions, sobretot en acabar.	Que continuaré així.
8EX2	Esporàdicament	M'ha fet reflexionar molt.

És significatiu el fet que els professors 2CT, 3AN, 4MU i 5EX1 ho tenen en compte, fins i tot n'hi ha alguns ho han integrat en el seu bagatge personal i docent. Altres com ara 1CS, 6PS i 8EX2 ho han deixat força de banda o del tot.

Val a dir que la professora 4MU va continuar la formació en relaxació i va esdevenir formadora. Aquesta aplica la relaxació sistemàticament a l'aula. En l'actualitat està realitzant la seva tesi doctoral sobre un tema relacionat.

Per la seva banda, la professora 5EX1 continua la pràctica personal i ha millorat la seva competència relaxatòria. En l'actualitat assisteix amb assiduïtat a classes de ioga.

La professora 7EF continua aplicant les tècniques de relaxació en el programa d'educació física alhora que integra les tècniques del programa TREVA amb el massatge, del qual n'és experta.

6.1.2. Presentació dels resultats

El mes de **maig de 2005** es van presentar els resultats davant tots els estaments de la comunitat educativa prèvia convocatòria per carta. Se'n van expressar diverses observacions i curiositats per part dels assistents entre les que hi havia les següents.

- Interès de les dades de disciplina i hàbits de l'alumnat sobretot a la quantitat d'hores de visió de TV i ordinador.
- Grau de sorpresa perquè el rendiment acadèmic pogués estar associat a la competència emocional i relaxatòria de l'alumnat.
- Els professors participants en la recerca-acció van encoratjar els seus companys a formar-se i començar a aplicar la relaxació a l'aula.
- Alguns assistents van manifestar el seu escepticisme.

6.1.3. Inclusió curricular

Durant els cursos 2002-2003 fins el curs 2005-2006 es va incloure la relaxació Vivencial en el currículum variable de 3r ESO amb una càrrega de 12 hores i en

l'assignatura Activitat Física i Salut amb una càrrega del programa general de 10 hores.

D'altra banda es va continuar realitzant relaxació amb els alumnes nousinguts.

6.2. Avaluació de la transportabilitat

Els professors 6PS i 7EF van ser traslladats a altres centres de secundària els cursos 2003-2004 i 2007-2008 respectivament. Ens consta que la professora 7EF continua fent pràctiques del Programa TREVA a l'Institut Severo Ochoa d'Esplugues de Llobregat. Tot seguit es detalla la formació i divulgació realitzades per fer-ho transportable.

6.2.4. Formació

El Programa TREVA s'està realitzant en cursos de formació en diversos ICE, centres educatius i altres organismes des de 2003 fins 2010. En la Taula 161 trobem una síntesi.

Taula 161. Accions formatives i aplicacions del Programa TREVA (2002-2010)

Any	Lloc i tipus d'intervenció	Resultats
2002-2003	Institut Mediterrània (Castelldefels) Aplicació global: 8 professors i 420 alumnes. Formació: 40 hores Intervenció a l'aula: 13 setmanes.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluació TREVA positiva (Taula - Millora comp. relaxatòria i benestar subjectiu: professors i alumnes (López González, 2006c; 2007c). - Millora autocontrol emocional dels docents (López González, 2003). - Millora clima d'aula (López González, 2007c). - Correlacions significatives: clima d'aula, relaxació, educació emocional, TREVA i rendiment acadèmic (López Gonz. 2004a).

Any	Lloc i tipus d'intervenció	Resultats
2002-2004	- Blanquerna (URL) (formació curs 15 h) - Rosa Sensat (formació 15 h)	- Avaluacions oficials positives de la formació
2004	ICE UPC (Pla Formació Zona: 15 hores)	Avaluacions oficials positives de la formació
2004	ICE UAB (Pla Formació Zona Badalona: assessorament 20 hores)	- Avaluacions oficials positives de la formació
2009	Col·legi Ntra. Sra. Lourdes (Barcelona) Assessorament: 8 hores.	- Valoracions positives - Concreció pla d'actuació.
2009	IES Frederic Mompou (Sant Vicenç dels Horts): Pla Formació Zona del Baix Llobregat VI: taller 10 hores.	- Avaluació TREVA (en curs) - Autocontrol emocional del docent (pre-post) (en curs). - Millora clima d'aula (en curs)
2009	Colegio Sta. María del Pino. Assessorament: 20 hores. 27 docents (tot el claustre).	- Avaluació TREVA positiva - Autocontrol emocional del docent (pre-post) (en curs). Millora clima aula (en curs). Pla actuació
2010	Jornada Formativa per a Directors d'Escoles Pies de Catalunya. Conferència-taller.	- Avaluació positiva.
	Escola Pia Nostra Senyora de BCN. Taller 4 hores. ESO i Batxillerat	Avaluació positiva
	Escola Pia Vilanova i la Geltrú. Curs 15 hores. Docents d'ESO.	Avaluació en curs.

6.2.5. Divulgació

El mes setembre de 2004 es va presentar el Programa TREVA entre les activitats proposades pel Programa de Convivència en els Centres de Secundària de Catalunya del Departament d'Educació. L'acte es va celebrar a l'INEFC amb l'assistència del llavors director del Programa de Convivència (Pere Led), el Director e l'INEFC (Andreu Benet) i la llavors Consellera d'Ensenyament, Sra. Marta Cid.

El mes de juny de 2006 es va presentar una comunicació en el *1r Congrés de Pedagogia de Tarragona* sobre el Programa TREVA amb l'objectiu de contrastar-lo amb experts del món de l'educació i de la relaxació, abans de validar definitivament el programa. Aquests van manifestar el caràcter innovador del programa i la seva utilitat un cop vistes les necessitats educatives actuals.

El 19 de gener de 2009 es va publicar a La Vanguardia un article de Mercè Bertran que es feia ressó del programa i el 26 de gener de 2009, una unitat mòbil de Catalunya Ràdio, del programa *Hem de parlar*, va anar a l'Institut Mediterrània avisant el dia anterior i va preguntar els alumnes de la professora 6MU (Cristina Muntañés, actual col·laboradora del Programa TREVA) abans i després d'una de les seves classes, triades a l'atzar, sobre l'ús que ella en feia de la relaxació a l'aula. Es va aprofitar per emetre en diferit l'exercici concret que aquell dia i hora la professora va guiar als alumnes.⁵¹

El 21 de març de 2009, es va presentar el Programa TREVA en el programa matinal de notícies de Barcelona TV.

Els dies 19 i 20 març 2010 es va presentar una ponència sobre el programa TREVA en un panell d'experts de les *II Jornades sobre l'Estrès docent* en el Col·legi de

⁵¹ <http://www.catradio.cat/pcatradio/crÍtem.jsp?seccio=seccio&idint = 1395>

Doctors i Llicenciats de Barcelona. D'altra banda se n'ha fet divulgació en diverses revistes educatives no científiques (López González, 2009a; 2010b).

Val a dir que la professora 4MU, *Cristina Muntañés*, ha fet divulgació del mateix en els següents àmbits dels quals n'ha estat formadora:

- GRAT. Grup de Recerca de l'Acció Tutorial. Grup de treball de l'ICE de la UB (2005-2010).
- Mediació i resolució de conflictes (ICE-UB)
- Taller de relaxació (Jornades d'Educació emocional del GROP: 2006).
- Curs per interins (Departament d'Educació: 2006-2010).
- Postgrau de Tutoria (UB: 2005-2010).
- Atenció a la Diversitat (ICE-UB: 2004-2010).
- Ajuntament de Barcelona (IMED: 2007)

En l'actualitat, el Programa TREVA s'ha desenvolupat, s'està desenvolupant (amb diversos nivells d'intervenció) o ha inspirat projectes semblants, a més de en l'Institut Mediterrània, en:

- Institut Frederic Mompou (Sant Vicenç dels Horts)
- Col·legi Santa Maria del Pí d'Alella (López González, 2010b).
- Institut Severo Ochoa d'Esplugues de Llobregat.
- Escola Pia de Vilanova i la Geltrú.
- Escola Pia Nostra Senyora (Barcelona).
- Escola Pia d'Olot.
- Col·legi Nuestra Senyora de Lourdes (Barcelona).
- SES Cervelló.
- Institut Montjuic (Barcelona).

Noves publicacions divulgatives

A més de les diverses publicacions divulgatives referides en algun moment d'aquest informe, en l'actualitat s'està treballant en els següents recursos divulgatius:

1. Punt de llibre plastificat amb resum de les 12 TREVA.
2. Follet divulgatiu.

3. Llibret d'aplicació del programa per a ús de centres i docents (50 pàgines).

7. Síntesi del capítol

El desenvolupament i l'avaluació de la recerca realitzats durant les sis fases de recerca-acció s'han fet tot tenint en compte el model CIPP d'Stufflebeam: *avaluació del context*, (anàlisi general i diagnòstic específic), *avaluació de l'input*, *avaluació del procés* (formació del professorat i intervenció a l'aula) i *avaluació del producte*.

Pel que fa a *l'avaluació del context*, s'han detallat les dades bàsiques de l'Institut Mediterrània de Castelldefels, des dels seus orígens fins a l'estructura organitzativa del mateix, així com allò que fa referència al seu context cultural i socioeconòmic. D'entre les necessitats detectades durant els cicles anteriors figurava la de millorar el clima d'aula i del centre en general amb tècniques de relaxació per tal d'afavorir la competència emocional i relaxatòria de l'alumnat, la qual cosa es va consensuar de fer-ho mitjançant un programa que impliqués tant als docents com als alumnes. L'especificitat i la controvèrsia del tema, la manca d'experiències semblants en el nostre entorn, així com l'excessiu respecte al currículum conceptual respecte del transversal, van aparèixer com a principals obstacles.

Es va avaluar, d'una banda, la *disciplina i el grau d'agitació* general en el centre i es va advertir que l'índex d'expulsions, present en tots els nivells acadèmics, i el de parts disciplinàries, majoritàriament a 2n d'ESO, era massa elevat i semblant entre nois i noies. L'agitació, d'altra banda, era considerable.

Tanmateix, es va valorar el *clima d'aula* mitjançant un qüestionari reduït i va resultar que la percepció dels alumnes tendia a ser satisfactòria, sense diferències per sexe i amb un decreixement progressiu significatiu de 1r ESO a 4t ESO, amb una recuperació a 1r BAT. L'ordre i l'organització de la classe i l'orientació cap a la tasca foren els factors més baixos.

En tercer lloc, l'*educació emocional* semblava normal comparada amb altres estudis, amb una lleugera diferència en favor dels nois i un decreixement - habitual d'altra

part -, entre 1r ESO i 1r BAT el qual cal destacar i ha de ser motiu tant de preocupació com de motivació per a la innovació psicopedagògica.

D'entre els *hàbits relacionats amb la relaxació* avaluats, cal posar atenció a que l'alumnat dorm les hores necessàries, si bé fa molt poca activitat física i dediquen massa temps a veure la TV i a jugar amb l'ordinador. Tanmateix, sorprèn que certs hàbits familiars, com ara el control de la son, el fet de menjar tots junts o mantenir un cert ambient de pau i tranquil·litat a casa estiguin en pràctic desús. Pel que fa al centre, no hi esdevenen importants ni el control de la postura, ni fer-hi relaxació. Tampoc s'hi treballa la concentració i l'atenció dels alumnes a l'aula.

La *competència relaxatòria* dels alumnes, avaluada mitjançant l'Escala de Relaxació Escolar (ERE), sembla insuficient i, com preveu la hipòtesi-acció, és susceptible de ser millorada. Els nois se saben relaxar millor que les noies i la dinàmica al llarg dels anys és molt semblant a la de la competència emocional i el clima d'aula. La relaxació dels alumnes depèn, a més de les creences, hàbits i habilitats-R (enfocament, passivitat i receptivitat), de la conscienciació corporal. Tanmateix, es pot afirmar que els factors mental i físic estan estretament relacionats.

Pel que fa a *l'avaluació de l'input*, la recerca gaudeix de les garanties necessàries quan a recursos materials, humans i de finançament. Les seves estratègies d'intervenció van estar consensuades pel claustre de professors i sorgiren del diagnòstic realitzat. Aquestes, a banda de la reflexió i la presentació dels resultats finals, es resumeixen en dues: la formació del professorat i la intervenció a l'aula.

La *coherència interna* de la recerca, avaluada per agents externs, es fa palesa en la relació òptima existent entre necessitats, objectius i continguts, gràcies, entre altres elements, a les constants i oportunes adaptacions que el mètode de recerca-acció facilita.

Pel que fa a *l'avaluació del procés*, aquesta inclou totes les recollides i anàlisis de dades realitzades durant les fases de formació del professorat i d'intervenció a l'aula. Quan a la primera, el professorat va rebre un assessorament de 20 hores repartides en deu sessions en què, després d'una primera sessió introductòria on s'explicaven els detalls de la recerca i les exigències als professors participants

(compromís d'assistència, pràctica i aplicació a l'aula), s'hi van tractar de manera pràctica i teòrica cada una de les dotze tècniques de relaxació vivencial. L'aprenentatge del professorat i la formació en general van ser avaluats de manera quantitativa (qüestionaris oficials, qüestionaris específics, fitxes post-sessions i altres) i qualitativa (sessions de grup i diari). Van molt satisfactoris tant pel que feia als estats de relaxació assolits com a la comprensió teòrica en què hi destacà la professora 4MU. La relaxació, la visualització i la postura van ser les tècniques millor apreses i el focusing la que més dificultats presentava. D'altra banda, el nivell de pràctica personal del professorat durant la formació va ser divers i la seva presa de consciència corporal durant la classe no semblava fàcil. El fet d'haver-ho d'aplicar a l'aula suposava una preocupació però hi havia una gran predisposició i confiança del professorat alhora que l'alumnat expressava un elevat nivell de compromís per escrit.

L'etapa d'intervenció es composava de dos cicles (cicles 2 i 3) en un dels quals s'aplicaren nou de les dotze tècniques i en l'altre els docents aplicaven i dissenyaven exercicis sota el seu criteri. En les 13 sessions productives s'avaluava la intervenció de la setmana anterior, després es preparava l'exercici de la setmana següent i se'n practicava l'exercici consensuat. Els professors omplien lliurement el diari-acció amb els següents aspectes: satisfacció, resposta dels alumnes, efectes assolits i observacions. Finalment, en les sessions avaluatives finals es van concretar aspectes com ara la importància de la preparació de l'exercici a realitzar, alhora que s'avaluava de manera positiva la metodologia emprada. Per altra banda, la *resposta dels alumnes*, els quals demanaven per costum fer relaxació i els agradava comentar l'experiència viscuda, es pot considerar satisfactòria, tot havent constatat una evolució lenta però positiva en aquells alumnes que no podien acabar els exercicis.

Com a *efectes positius individuals* es van assolir l'augment de la tranquil·litat, el benestar subjectiu, la concentració i l'energetització. Els *efectes grupals* eren percebuts pels adolescents en una millora del clima d'aula. Entre les *principals dificultats* detectades hi havia el no saber què fer amb els alumnes reticents o que molesten les possibles hiperventilacions i la postura. D'altra banda, s'aprecià que la relaxació a primeres hores del matí era més fàcil, però, en canvi, era després de

l'esbarjo i a primera hora de la tarda quan s'observaven més canvis. En aquest sentit, la quietud que els alumnes presenten al matí fa pensar en com lús de tècniques més cognitives (silenci mental, focusing o energia) és més aconsellable que altres. En canvi, quan venen més esvalotats de l'esbarjo calen exercicis que incloguin relaxació, moviment i respiració, per tal d'abaixar el seu ritme vital.

L'aplicació segons les àrees serà un dels reptes per a futures recerques, doncs TREVA és aplicable a qualsevol d'elles. Pel que fa als *nivells acadèmics*, no es pot generalitzar cap observació, si bé es pot afirmar que a 2n d'ESO la intervenció va costar una mica més. Tanmateix, es proposà l'aplicació de TREVA sobretot en *tutories* i en altres situacions coma ara l'aplicació *abans d'exàmens*. Per a dur a terme totes aquestes propostes, en l'avaluació qualitativa es va arribar a determinar una sèrie d'orientacions metodològiques que queden recollides en la Guia TREVA (Annex 1). L'avaluació quantitativa de la intervenció revelava una certa tendència positiva, a més de la continuïtat de la pràctica personal i un nivell alt d'autocrítica.

Pel que fa a *l'avaluació del producte*, es van seguir els criteris d'Stufflebeam (2003): impacte, efectivitat, sostenibilitat i transportabilitat. Els dos primers van ser valorats amb instruments qualitius (sessió productiva) i quantitius (Qüestionari d'avaluació per a professors i per alumnes i el Tets d'Aptitud Relaxatòria). Val a dir, doncs, que el Programa TREVA va tenir un impacte i una efectivitat amb tendències positives per part de professors i alumnes, sense diferències per sexe ni per nivell acadèmic. La intervenció fou valorada de manera semblant per alumnes i professors, sobretot pel que fa a activitats, metodologia i durada dels exercicis, tot i que l'alumnat manifesta haver estat escassa la freqüència d'intervenció.

Les tècniques més fàcils d'aplicar i integrar per a uns i altres foren la respiració i la relaxació i les més difícils el focusing i l'energia corporal. Els alumnes, que diuen saber relaxar-se millor després del Programa TREVA i veuen la utilitat d'aquesta pràctica dins l'aula perquè coneixen i han practicat prou cada tècnica, afirmen haver-hi obtingut efectes individuals de tranquil·litat, millora de la concentració i del benestar subjectiu, així com una certa energetització.

Tanmateix, el Programa TREVA provoca efectes grupals positius tot millorant el nivell de silenci a l'aula i afavorint l'ambient d'estudi, però no sembla afectar la relació entre docents i alumnes.

En un altre sentit, si bé la relaxació i el programa depenen de diverses variables, la intervenció i els efectes grupals són menys significatius que els efectes individuals, l'efectivitat de cada tècnica i l'aprenentatge. Cal recordar que l'aprenentatge dels alumnes depèn dels efectes individuals que hagin viscut durant les pràctiques així com de que vegin aplicable aquestes tècniques a l'aula. Val a dir, d'altra banda, que el nivell acadèmic no és un factor discriminatiu per a la intervenció dels professors.

Quan al *Test d'Aptitud Relaxatòria* realitzat als alumnes en acabar el programa, es pot afirmar que la freqüència cardíaca dels alumnes va disminuir després de la relaxació guiada i que van respondre amb un nivell òptim tant pel que fa a les habilitats mostrades com als estats assolits, sense que hi hagin diferències ni per curs ni per sexe. Els alumnes van presentar una bona habilitat d'*enfocament* i *passivitat*, tot mostrant-se més reticents en la *receptivitat*. Val a destacar que els resultats de l'avaluació del programa, el Test d'Aptitud Relaxatòria i els de l'Escala de Relaxació Escolar correlacionen entre si.

Finament es va realitzar un *estudi correlacional i l'anàlisi de regressió lineal múltiple* de les principals variables de la recerca: educació emocional, clima d'aula, competència relaxatòria, avaluació del programa i rendiment acadèmic. D'aquesta manera, els resultats avalen la validesa de l'Escala de Relaxació a l'Aula, l'Escala d'Habilitats i Estats "R", el Qüestionari d'avaluació del Programa TREVA per la correlació estadísticament significativa que hi ha entre ells.

D'altra banda, es pot observar certa correlació estadísticament significativa entre l'educació emocional i el clima d'aula amb l'avaluació del programa.

Tanmateix, es pot afirmar que hi ha correlació estadísticament significativa entre l'assimilació del programa i el nivell de competència relaxatòria assolit, alhora que la competència relaxatòria correlaciona, també, amb el clima generat en les aules i amb la competència emocional dels alumnes.

El rendiment acadèmic també correlaciona amb el clima d'aula, la competència emocional i la competència relaxatòria. Aquests resultats van fer preguntar-se de quina manera podien resultar predictives aquestes variables entre si.

Un cop feta l'*anàlisi de regressió lineal múltiple*, es veu l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del Programa TREVA i la competència relaxatòria assolida doncs l'avaluació del Programa TREVA depèn de l' Escala d'Habilitats i Estats "R" i al revès. Es demostra, tanmateix, que l'educació emocional i el clima d'aula influeixen en el rendiment acadèmic i que la relaxació (Escala de Relaxació Escolar), el Programa TREVA i l'educació emocional influeixen en el clima d'aula. La competència relaxatòria (valorada mitjançant l'Escala de Relaxació Escolar i l' Escala d'Habilitats i Estats "R"), el clima d'aula i el rendiment acadèmic resulten ser predictors de l'educació emocional de l'alumnat.

La *sostenibilitat* i la *transportabilitat* del programa es van avaluar durant la fase de *seguiment*. El programa resulta sostenible segons demostren les entrevistes de seguiment, la presentació dels resultats i les diverses inclusions curriculars que es van fer. D'altra banda, es pot dir que TREVA és transportable la qual cosa s'ha fet palès mitjançant formació diversa i divulgació.

CAPÍTOL VII: CONCLUSIONS

1. Conclusions generals
2. Limitacions de la recerca
3. Implicacions per a la pràctica
4. Prospectiva

1. Conclusions

Entre els mesos de gener i juny de 2005 es van recollir les conclusions parcials dels diferents estudis que formen la recerca i es van redactar les conclusions generals. Aquestes van ser trameses per escrit als membres del grup de recerca-acció per obtenir el seu vist i plau.

1.1. Generals

Es pot afirmar que s'han assolit els objectius de la recerca i totes les etapes s'han avaluat de manera positiva degut, en gran part, al compromís de l'alumnat i dels professors implicats. En el primer sentit, s'ha pogut avaluar la competència relaxatòria de l'alumnat, s'han estudiat les relacions existents entre relaxació, clima d'aula, competència emocional i rendiment acadèmic i s'ha dissenyat, aplicat i avaluat el Programa TREVA tot confeccionant una Guia del Programa amb orientacions per a la pràctica.

Les diferents fases de la recerca-acció i del model d'avaluació CIPP s'han desenvolupat segons el previst. A continuació es detallen un seguit de conclusions específiques per a cada fase així com les conclusions finals.

1.2. Disseny del Programa

1. Els mètodes de relaxació fan servir un nombre determinat de recursos psicofísics d'entre els quals n'hi ha nou de bàsics: *autoobservació, respiració, visualització, veu-parla, relaxació (letting go), consciència sensorial, energia, postura i moviment*. D'aquests se'n deriven el *silenci mental* i el *centrament* com a recursos resultants i, finalment hi ha l'*enfocament emocional* o *Focusing* que és transversal a tota la resta.

2. Sobre l'aplicabilitat de les tècniques, cal concloure que les tècniques més fàcils d'aplicar per separat són la respiració, la relaxació, la visualització i la postura. Pel que fa al Focusing, mereix més temps d'aprenentatge tant pel que fa als professors com als alumnes. Tal vegada s'hagi de treballar a partir de l'autoobservació.
3. La pràctica és fonamental per assolir l'aprenentatge de les diferents tècniques.
4. És adient realitzar exercicis mixtos un cop els professors coneixen les tècniques per separat. Una part essencial del programa és el disseny d'aquests exercicis creats pels docents.
5. La relaxació no és un contingut cognitiu objectiu que es pugui ensenyar sense haver-lo d'integrar primer en un mateix, per la qual cosa es pot afirmar que l'extensió del Programa TREVA a altres companys dependrà sempre del grau d'implicació personal.
6. Cal tenir en compte les següents recomanacions didàctiques i metodològiques:
 - Començar per la respiració profunda i l'autoobservació (Aquí-Ara) com a introducció de qualsevol exercici. Fer-hi sempre el procés d'entrar i sortir de l'exercici (veure Annex 1: Guia del Programa TREVA).
 - Controlar els minuts de pràctica per anar trobant el temps mínim perquè tingui efecte, tenint en compte el temps de què disposem.
 - Els alumnes reticents poden dibuixar, escriure o romandre en silenci.
 - És aconsellable l'ús moderat de la música.
 - S'ha de tenir en compte l'estreta relació entre totes les tècniques.
 - Les *crosses* (consignes), que poden ser d'altres eines, poden ajudar de manera determinant en l'assoliment d'una tècnica concreta. Per exemple, l'*autotacte* (consciència sensorial) pot ajudar molt en l'assoliment de la respiració i la relaxació.
 - Cal repetir el mateix exercici durant més d'una setmana abans de passar a un altre. En tot cas, es pot anar combinant dos, però no canviar sovint d'exercici fins que s'hagi integrat.
 - Es pot aprofitar la relaxació per avançar els continguts de classe.
 - És profitós tornar a fer algun exercici de respiració a mitja classe.

- Comentar l'experiència per part de l'alumnat és un element primordial per a l'aprenentatge de la relaxació.
- Cal treballar el Focusing amb un llenguatge planer i ajudar-los a triar l'assumpte per enfocar. Se'ls hi pot proposar el tema, fins i tot.
- S'ha de tenir en compte que la predilecció per alguna tècnica per part dels professors no pot limitar l'ensenyament-aprenentatge de la resta de tècniques ni quedar-se en l'aprenentatge bàsic.
- Cal assegurar-se haver treballat cada tècnica per separat, però res no impedeix que abans d'haver-ho fet un docent en faci algun exercici mixt (amb més d'un recurs psicofísic). El pas de l'etapa dels exercicis bàsics als mixtos ha de ser conscient però també espontani.
- Portar la pràctica a que formi part de l'estructura ordinària d'una classe.

1.3. Diagnòstic

1. El context sociocultural i curricular de l'Institut Mediterrània reunia les característiques adients per a la realització del programa.
2. La idea d'investigar-actuar en l'àmbit de la relaxació en l'entorn habitual va sorgir del mateix claustre de professors la qual cosa ha afavorit la recerca i el seu possible èxit.
3. Gran part de l'alumnat coneixia les tècniques de relaxació per haver-la practicada a l'institut, sobretot els de 4ESO perquè havien cursat un crèdit variable la qual cosa suposà un benefici de cara a la seva implicació.
4. L'alumnat creia viable el projecte abans de començar-lo, si bé aquells que n'havien fet més pràctica podia mostrar més excepticisme.
5. Els principals obstacles per dur a terme la recerca i la realització del programa van ser la prevalença del currículum conceptual vs el transversal, l'especificitat i la controvèrsia del tema; la dificultat de formar al professorat i la manca de programes i experiències semblants que ens servissin com a referències.
6. L'alumnat veu massa TV i passa massa hores davant l'ordinador per la qual cosa cal reactivar hàbits d'activitat física, artístics i aquells relacionats amb la salut i la relaxació.

7. La competència relaxatòria dels alumnes de l'Institut Mediterrània no sembla suficient i es pot dir que necessita ser millorada. Els els nois se saben relaxar una mica millor que les noies i la dinàmica al llarg dels anys és molt semblant a la de la competència emocional i el clima per la qual cosa creiem que aquestes tres variables estan relacionades entre si de manera molt estreta.
8. Tanmateix, es demostra que la competència relaxatòria depèn de diversos factors: creences i hàbits relacionats amb la relaxació i habilitats-*R enfocament, passivitat i receptivitat*.
9. Malgrat els nivells de clima d'aula i competència emocional no són baixos, es detecta massa agitació en el centre, la qual cosa no cal confondre amb indisciplina. En aquest sentit, tot i que el centre gaudeix d'un excel·lent pla de convivència, es creu que se'n feia un ús excessiu de l'expulsió i dels parts disciplinaris. Sembla que no haver-hi una justa relació entre la disciplina i l'ús que se'n fa dels parts disciplinaris i l'expulsió.
10. En general, els alumnes es van mostrar molt predisposats a realitzar relaxació a l'aula.

1.4. Formació del professorat

1. Es pot afirmar que els professors van rebre una formació de qualitat i adequada a la posterior intervenció amb l'alumnat que havien de fer.
2. L'aprenentatge dels professors va ser molt satisfactori en general, però es manifestà certa inseguretat prèvia a la intervenció.
3. Hi van haver tècniques més fàcils d'integrar, com ara la relaxació, la visualització o la postura que altres com és el Focusing.
4. Les sessions de formació en relaxació van millorar el benestar subjectiu dels docents i els produïa estats psicofísics positius.
5. Tres dels vuit professors van manifestar un alt grau de satisfacció amb si mateixos durant la formació, la qual implicava la pràctica personal diària. Quatre dels docents n'estaven satisfets amb una certa autocrítica i només un docent semblava no estar gens satisfet amb si mateix per la seva implicació pràctica.

6. Les dificultats més grans durant les sessions formatives foren la son, i dolor d'una banda. D'una altra, calia la reestructuració cognitiva davant la relaxació.
7. El nivell de pràctica personal entre els professors va ser divers però en algun cas molt alt.
8. Durant aquest període de formació als professors els costava tenir consciència de la relaxació durant el dia i molt més a classe.
9. La pràctica de la relaxació amb alumnes pot millorar l'autoconsciència psicocorporal del docent a l'aula, la qual cosa es concreta en un autocontrol del to de veu, de la respiració i de la postura. Tanmateix, el docent que fa ús de la relaxació acostuma a obtenir un millor control i gestió del grup-classe alhora que s'obren vies d'aprofundiment en la relació amb els alumnes.
10. El fet que les 40 hores de l'assessorament, compostat pel curs de 20 hores i 20 hores més de dedicació i reunions, estiguessin reconegudes pel Departament d'Educació va ser una motivació d'implicació en la recerca per part dels vuit docents.

1.5. Intervenció a l'aula

La intervenció a l'aula depèn de la pràctica personal i de la pròpia integració de la relaxació en la vida quotidiana, entre altres factors. En aquest sentit tenen la mateixa visió professors i alumnes, doncs, coincideixen en la valoració de l'aplicació. En general hi ha dues línies de resposta: els que es van mostrar satisfets i els que demanaven més temps de pràctica abans d'intervenir-hi.

1. La intervenció ha estat avaluada de manera similar tant per part dels professors com dels alumnes.
2. La dinàmica de les sessions de grup va ser molt fluida i fructífera i l'aplicació a l'aula va obeir, en general, a allò programat en aquestes sessions. S'observa alguna dificultat a seguir fil per randa l'exercici previst. En aquest sentit, la satisfacció que els docents tenen de la pròpia intervenció és variada però amb una clara tendència a ser positiva.

3. La metodologia fou l'adequada i la temporització la prevista. Cal destacar la importància donada a la preparació setmanal prèvia de l'exercici, la qual cosa es va respectar força. Tanmateix, es pensa que cal continuar amb la pràctica personal durant la intervenció.
4. El nivell d'implicació dels alumnes pot estar relacionat la seva relació amb el professor.
5. La resposta dels alumnes va ser, en general, molt satisfactòria. En alguns casos es va notar una certa progressió i en d'altres al contrari, degut al cansament o a circumstàncies concretes. En aquest sentit, la resposta dels alumnes amb necessitat d'atenció a la diversitat era més canviant. En general, durant l'època d'avaluacions, els alumnes no responien de la mateixa manera.
6. Com a respostes negatives, hi havia la del rebuig inicial o algun malestar. No hi havia mai una negativa en general. La major part dels alumnes que es neguen a fer-ho al principi, després acabaven practicant-ho.
7. La possible falta d'implicació dels alumnes o la inseguretat a l'hora de dirigir l'exercici per part dels professors, sobretot pel que fa a la concreció del mateix, poden suposar grans obstacles en la intervenció.
8. Als alumnes els agrada comentar les pròpies experiències.
9. La relaxació va produir efectes positius individuals com ara l'augment de la tranquil·litat, el benestar subjectiu i la concentració.
10. Pel que fa als efectes grupals, es percebia un millor clima d'aula de cara a l'orientació a la tasca i en l'ordre i organització i hi havia més silenci. Aquests efectes no semblen durar tota la sessió, però eren més immediats a mesura que es consolida la pràctica.
11. Entre les dificultats del professorat a l'hora d'intervenir-hi, cal tenir en compte la inseguretat, sobretot en aquells casos en què alguns alumnes molesten. Una altra dificultat, per als alumnes més grans, va ser la manca d'informació sobre els efectes beneficiosos de la relaxació. Tanmateix, cal saber com actuar amb aquells alumnes que hiperventilin o mostrin sensacions de mareig.
12. La franja horària és una variable a tenir en compte a l'hora de planificar els exercicis de relaxació a l'aula. N'hi ha tres estones adients per fer-ho: al matí, a primera hora, després del pati i a primera hora de la tarda. En el

primer cas, sembla un bon moment per desenvolupar, de manera principal, recursos psicofísics d'energetització, respiració, postura i moviment. Després del pati cal abaixar les constants vitals i l'excitació a partir de la respiració i la relaxació (*letting go*) tot incloent-hi d'altres, com ara la visualització, el silenci mental, el centrament o el Focusing. Abans de començar la tarda és bàsic descansar i centrar-los una mica.

13. Tot i que no va ser prioritari en la recerca, es van arribar a concretar algunes maneres d'aplicació específica de les TREVA a les diferents àrees. D'aquesta manera es va veure el recomanable que podria ser la visualització per a qualsevol assignatura, sobretot, llengües i l'oportunitat de fer-ho en àrees com ara música o educació física.
14. Sembla clar que la tutoria és l'espai més adient per aprendre les tècniques bàsiques. D'aquesta manera, qualsevol professor les pot fer servir sense que sigui novetat per als alumnes.
15. La relaxació pot ajudar als alumnes si es practica abans dels exàmens.
16. El sexe no va ser un factor discriminatiu en l'assoliment dels objectius del Programa TREVA.
17. El nivell acadèmic tampoc va ser un factor determinant, tot i que a 2n ESO la intervenció no va ser tan exitosa i 3rESC va facilitar més l'aplicació del programa, degut, potser també, a la intervenció de les professores 4MU i 5EX1.

1.6. Conclusions finals

1. Es confirma la hipòtesi-acció en pràcticament la totalitat de les seves subhipòtesis:
 - a. D'una banda, s'ha demostrat que els alumnes de l'Institut Mediterrània necessitaven desenvolupar la seva competència relaxatòria i l'han millorada mitjançant el Programa TREVA.
 - b. És pot afirmar, tanmateix, la viabilitat de realitzar relaxació a l'aula i la necessitat de que siguin els mateixos docents els qui la facin. Això fa pensar

que la relaxació pot esdevenir un recurs psicopedagògic més per afavorir l'ensenyament-aprenentatge en la tasca docent.

- c. Ha estat possible dissenyar, aplicar i avaluar el Programa TREVA de Tècniques de Relaxació Vivencial aplicades a l'Aula, el qual pot esdevenir com a model d'intervenció.
 - d. Es confirma també la subhipòtesi de que el Programa TREVA produeix efectes positius individuals i grupals a l'aula. En aquest sentit, la relaxació millora el benestar subjectiu en general tot aportant tranquil·litat i energia als alumnes. Tanmateix facilita la concentració i l'atenció envers les tasques d'aprenentatge i afavoreix el clima d'aula. A la llarga es creu que podria ajudar a millorar el rendiment acadèmic.
 - e. Tanmateix, es confirma la subhipòtesi de que existeix correlació estadísticament significativa entre competència emocional, clima d'aula, rendiment acadèmic i competència relaxatòria. Alhora, el Programa TREVA també correlaciona de manera estadísticament significativa amb l'educació emocional, el clima d'aula i la competència relaxatòria. En canvi, no hi ha evidències de que l'avaluació del programa es correspongui amb el rendiment acadèmic.
 - f. Queda demostrat que l'educació emocional i el clima d'aula influeixen en el rendiment acadèmic, alhora que el que el Programa TREVA, la relaxació i l'educació emocional poden desenvolupar el clima d'aula. D'altra banda, la relaxació, el clima d'aula i el rendiment acadèmic són predictors de l'educació emocional així com el clima d'aula i l'educació emocional ho són dels nivells de relaxació en l'alumnat.
2. El Programa TREVA ha tingut un impacte considerable, és efectiu, sostenible i sembla transportable.
 3. La competència relaxatòria dels alumnes era insuficient, ha estat desenvolupada durant el programa i sembla una mica millor en els nois que en les noies però no sembla haver-hi diferències per nivell acadèmic.
 4. Es confirma que l'avaluació del Programa TREVA depèn dels resultats obtinguts en la prova pràctica mesurats amb l' Escala d'Habilitats i Estats "R" i al contrari, els alumnes que han gaudit i assimilat el programa saben relaxar-se millor que els altres. Això dona a entendre l'estreta relació que hi

ha entre l'aplicació del Programa TREVA i la competència relaxatòria assolida. Això, un cop més, confirma que la relaxació depèn de factors cognitius, corporals i emocionals.

5. Sembla clar que l'èxit de l'aplicació de la relaxació amb alumnes depèn de diversos factors, però un dels més fonamentals sembla ser la integració de les tècniques en un mateix.
6. En general, la recerca demostra que la relaxació influeix en la totalitat de la persona (dimensió mental, corporal i emocional) dels docents i dels alumnes i arriba a capes profundes de la psicologia dels practicants per la qual cosa s'aconsella l'acompanyament per part d'un psicòleg o psiquiatra, si és necessari.
7. Es pot considerar que el programa sembla coherent respecte les necessitats detectades i s'ha dut a terme de manera sostenible. Tanmateix, el seu disseny i avaluació el fan flexible, obert i fàcil d'aplicar en diversos entorns als quals es vulgui aplicar.
8. Els objectius plantejats són suficients, adients, i factibles per facilitar la seva aplicació en realitats educatives diferents.
9. Els continguts han estat adequats i gaudeixen del rigor objectiu suficient necessari doncs són el resultat d'una llarga recerca teòrica. Això ha fet que les activitats proposades hagin estat les correctes per als destinataris, tant pel que fa a la formació del professorat com en el cas dels alumnes.
10. La metodologia de recerca-acció ha estat adient i ha respost a les necessitats generals. Per la seva banda, els instruments qualitius i quantitius dissenyats han estat suficientment vàlids i fiables per donar rigor a l'aplicació i avaluació del programa. La triangulació ha estat un dels forts en aquest sentit.

En definitiva, la pràctica de la relaxació a l'escola pot afavorir el clima d'aprenentatge, desenvolupar les competències emocionals i a la llarga podria ser un factor de millora del rendiment acadèmic dels alumnes, per la qual cosa, sembla raonable desenvolupar programes de relaxació a l'aula, com ara el Programa TREVA i, tanmateix, incloure la relaxació en els programes d'educació emocional.

2. Limitacions de la recerca

- El temps transcorregut entre la realització del treball de camp i la presentació d'aquesta ha estat una dificultat ineludible a l'hora d'actualitzar el marc teòric, si bé ha afavorit conèixer el procés de transportabilitat que se n'ha fet al llarg d'aquest anys.
- L'escassetat d'instruments sobre aquest àmbit ha endarrerit molt el procés i la presentació dels resultats definitius de la recerca i ha impossibilitat una validesa de criteri absoluta.
- La recerca pot resultar massa extensa i complexa degut, sobretot, a la manca d'instruments validats i fiables en aquest àmbit. Per salvar aquesta qüestió s'han fet servir diversos instruments i s'ha buscat l'equilibri entre metodologia qualitativa i quantitativa amb un afany, potser excessiu, de triangulació. De fet, s'hagués pogut acotar molt més la tesi al que era només el Programa, tot simplificant el marc teòric, i deixar per un altre projecte l'estudi correlacional l'anàlisi de regressió.
- La mostra dels professors és escassa per ser tractada de manera quantitativa en certs aspectes avaluatius.
- La prova de canvis de la freqüència cardíaca no gaudeix d'una validesa per la qual cosa no suposen dades per ser observades com a indispensables, però generen interès pel que fa a validar altres resultats. Tanmateix, es va fer d'aquesta manera per no perdre de vista l'escenari de l'aula i la implicació dels mateixos en el procés. Val a dir, doncs, que el mateix fet de prendre's les pulsacions i els cicles respiratoris era part de l'aprenentatge.
- L'adaptació o reducció de diversos instruments com ara el de *clima d'aula* fa tenir certa precaució davant la lectura dels resultats.
- Tanmateix, som conscients de la possible mortalitat científica, sobretot pel que fa al seguiment d'alguns professors els quals, degut a un trasllat, marxaren de l'escenari de la recerca.
- La desitjabilitat social segurament ha estat elevada en algun estudi tot i que s'ha intentat contrarestar-la de la millor manera possible.

- Els resultats quantitatius relacionats amb l'alumnat s'han de llegir amb certa prudència, doncs els adolescents acostumen a presentar inestabilitat emocional.
- Aquesta *recerca-acció* es pot semblar al model avaluatiu. Aquest fet ha estat degut, creiem, a l'escassa especialització dels docents en matèria de relaxació la qual cosa ha donat més presència a l'investigador.
- Les actuacions i avaluacions del seguiment no es van poder realitzar de la manera com s'havia previst des d'un bon principi, tot quedant definides de manera insuficient.
- Pot semblar que al programa li falti concrecció. Això es justifica des del punt de vista que es pretenia oferir al professorat un seguit de recursos bàsics per aplicar a la mutliplicitat de situacions que es donen a les aules, tantes com grups-classe i dies n'hi ha –cada classe és sempre una nova classe–, més que quantificar i administrar una variable independent.
- La metodologia és complexa i de vegades es poden confondre les fases de la recerca-acció amb les d'avaluació CIPP d'Stufflebeam.

3. Implicacions per a la pràctica

A més d'allò recollit en la Guia del Programa TREVA (Annex 1), es recomana tenir en compte els següents aspectes per tal de preveure l'èxit de futures intervencions d'aquest programa, o altres similars:

- a. S'ha de realitzar una anàlisi del context per avaluar la conveniència, o no, d'aplicar la relaxació a l'aula.
- b. Es considera necessària la implicació dels equips directius per implementar aquest programa. En aquest sentit, sembla fonamental que al menys algun membre es formi i apliqui la relaxació a l'aula.
- c. Abans d'intervenir-hi, és interessant justificar l'ús de la relaxació a l'aula i informar dels beneficis individuals i grupals que la relaxació pot aportar al professorat, a l'alumnat i a la resta d'estaments de la comunitat educativa.
- d. Cal emmarcar l'ús de la relaxació en l'àmbit psicològic, pedagògic, psicopedagògic, didàctic i legal. No aconsellem circumscriure cap pràctica

de relaxació a una tradició concreta (ioga, zen, vipassana...), doncs no deixen de ser models d'espiritualitat ben definits i la nostra escola no està preparada encara per fer-ho sense que hi pugui haver acusacions de prosselitisme, d'un banda i de discriminació, d'una altra, contra tradicions com ara la jueva o la cristiana. És igual d'espiritual i religiós fer ioga o zen a l'aula que fer contemplació cristiana o jueva. Senzillament aquestes últimes tenen una connotació de més desprestigi, si val, degut a un cert desgast en la seva acceptació social en general.

- e. La formació del professorat és imprescindible i se n'ha de responsabilitzar un expert. Per això, és recomanable el format d'assessorament dels plans de formació de zona del departament d'educació.
- f. Cal planificar bé la intervenció i preparar-se els exercicis amb antelació. Per a la qual cosa recomanem l'ús dels materials, fitxes de programació i avaluació que s'inclouen en la Guia TREVA (Annex 1).
- g. Fora bo saber arribar a un acord amb l'alumnat reticent a practicar-hi, tenir-hi paciència i confiar en el procés.
- h. Donar eines al professorat en cas de que els alumnes es trobin malament o hiperventilin.
- i. Adaptar la relaxació a la franja horària.
- j. Preveure l'aprenentatge de les tècniques bàsiques a tutoria.
- k. Incloure la pràctica de la relaxació abans dels exàmens.

4. Prospectiva

Hi ha diferents aspectes a desenvolupar o millorar en aquesta recerca. Tanmateix, s'obren diverses línies d'investigació.

4.1. Aspectes a desenvolupar

- a. Realitzar una anàlisi factorial de l'Escala de Relaxació Escolar.
- b. Simplificar el programa a dos o tres exercicis per tècnica i dissenyar possibles exercicis globals tot estudiant llurs efectes concrets. Tanmateix es

- poden agrupar els exercicis i tècniques segons l'objectiu: concentració, atenció, energetització, relaxació, centrament, educació emocional, etcètera.
- c. Fer adaptacions del programa per a la resta d'etapes educatives.
 - d. Tenir en compte la franja horària, les àrees i una possible planificació en el PAT (Pla d'Acció Tutorial) de cara a l'aprenentatge de les tècniques el qual s'hauria de programar per nivells acadèmics.
 - e. Incloure la relaxació en els programes d'educació emocional.

4.2. Possibles futures línies de recerca

1. Influència de la relaxació en l'educació emocional, en el clima d'aula i en el rendiment acadèmic.
2. Aplicació de la relaxació abans dels exàmens. Influència en els resultats.
3. Relacions entre postura i rendiment acadèmic.
4. Reflexió sobre una possible *pedagogia de la interioritat* (Esteva, Galve i Ylla, 2010; López González, 2010) en què la relaxació, l'educació emocional i altres activitats en siguin continguts. Definició del constructe, concreció de continguts i proposta de programes.
5. Estudiar les possibles adaptacions o usos del Programa TREVA en diferents àrees de continguts curriculars.

ANNEXOS

1. Annex 1: Guia del programa TREVA
2. Annex 2: Qüestionaris, fitxes i proves
3. Annex 3: Taules annexes

1. Annex 1: Guia del Programa TREVA

1.1. Introducció

1.1.1. Les dotze Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula

La Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula consta de 12 tècniques de molt fàcil aprenentatge i aplicació. Aquestes tècniques són el resultat d'un estudi realitzat sobre els principals mètodes de relaxació. Es va observar que cada mètode utilitzava, al menys, una o dues d'aquestes tècniques, havent-hi alguns que en feien servir diverses. Les 12 Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula estan dissenyades en progressió espiral perquè mantenen una estreta relació entre elles (Figura 91).



Figura 91. Espiral TREVA.

1.1.2. Consideracions generals

- Tots els alumnes poden treballar-les amb independència del seu nivell de competència relaxatòria, la seva estructura psicofísica i la seva personalitat i creences.
- Estan dissenyades en progressió espiral perquè mantenen una estreta relació entre sí, doncs, inevitablement ens adonarem que fent servir una tècnica tindrem necessitat de fer-ne servir o fer referència a altres.
- S’hi poden treballar per separat o agrupades. Al principi convé treballar-les una per una. Quan se n’ha fet certa pràctica i es dominen, es poden barrejar.
- Cada tècnica podrà ser treballada amb diversitat d’objectius.
- S’estableixen dos grups de tècniques: les **nou bàsiques i les especials**.
- És molt important desenvolupar la competència integral de l’alumne per a la qual cosa no només és interessant practicar sinó revisar els conceptes, creences i actituds que cada alumne té.
- S’ha de tenir en compte que es fa servir de manera prioritària l’habilitat d’enfocament, val a dir de l’*atenció*.

1.2. Orientacions didàctiques i metodològica

1.2.1. Lloc i moment adients per a la relaxació

L’aula és un lloc adient per a relaxar-se però, si es pot, aconsellem aprendre’n en un gimnàs o en una sala amb millors condicions.

1.2.2. Recursos i materials

Pel que fa al material, a més de les fitxes de cada sessió (Annex 2.6), devem comptar amb un reproductor de CD, música apropiada i altres elements, tot depenent de cada unitat. No és imprescindible l’ús de matalassos.

1.2.3. L'ús de la música

L'ús del so i de la música en relaxació és fonamental, si bé és cert que s'ha d'advertir dels abusos que d'ella se'n poden fer. A continuació proposem alguns aspectes a tenir en compte:

- Tenir clar l'objectiu de la relaxació a l'hora d'estriar una música.
- La música els ha d'ajudar a relaxar-se, no els pot distreure.
- Un só senzill pot ajudar més que una simfonia. Val més buscar composicions amb pocs arranjaments instrumentals i, en ser possible, evitar les veus humanes que continguin lletra que podem entendre.
- Els sons molt aguts o estridents no relaxen. Al contrari, estimulen el cervell. És convenient usar música de tessitures intermitges.
- La música electrònica no ajuda tant com la d'instruments acústics. La corda fregada (violí, viola, violoncel) relaxa molt.
- Cal usar, tanmateix, la música que a ells els agrada. En un moment donat, podem fer servir una balada poc adient aparentment per a nosaltres.

1.2.4. Deu consells per al professor

1. Llegir les introduccions conceptuals i els apunts per al professorat i practicar els exercicis abans d'aplicar-los amb alumnes.
2. No tenir pressa i confiar en el procés de cada alumne.
3. Dedicar els primers 3 minuts a la *introducció* tot donar molta importància a l'*entrada* i a la *sortida* de l'exercici. Fer-ho sempre igual.
4. Donar-los temps a tancar el ulls.
5. La relaxació necessita un mínim de temps per resultar ser eficaç (10'-12').
6. Tenir clar l'exercici a realitzar i ben pausat: *temps, estructura i material*.
7. Dedicar uns minuts finals a la reflexió i a l'expressió escrita o verbal.
8. Adoptar una actitud sempre convocadora, mai imposar ni obligar. Si no surt bé, és millor acceptar-ho. Fins i tot és normal que riguin al principi. A uns i altres la relaxació els anirà "vencent".
9. Fer servir un to de veu suau i suggestiva.
10. Confiar en la nostra instrucció.

1.2.5. Deu consells per a l'alumnat

1. Relaxar-se en primera persona: *jo, (nom),...*
2. Ser sempre conscient i amo del que es fa. Podries “sortir” en qualsevol moment.
3. Relaxar-se amb els ulls tancats sempre que puguis, excepte en el cas que l'exercici requereixi el contrari.
4. Concretar la postura i mantenir-la.
5. Confiar en el procés i tenir-hi constància “a canvi de res”. La feina donarà el seu fruit.
6. Admetre i acceptar les noves sensacions que et sorgeixin per molt estranyes que siguin.
7. Si tens mareigs, demana ajut al professor.
8. Mai no interrompre la relaxació de sobte.
9. Aplicar sempre el procés d'*entrar i sortir* a poc a poc. Tenir en compte la respiració.
10. Si podem escollir, trieu el que més us relaxi de debò, no allò que penseu que pot ser millor.

1.2.6. Postura bàsica

És obvi que ni l'aula ni el mobiliari que hi ha en elles hi ha proporcionen les millors condicions per a relaxar-nos. De tota manera, podem trobar una postura estàndard que ens faciliti la relaxació dintre de l'aula (Figura 92). Les seves característiques serien les següents:

1. Recolzar les plantes dels peus en el terra a una distància entre ells semblant a la de les espatlles. Aquest detall és molt important per percebre l'energia tel·lúrica (del terra).
2. Esquena eixerida però no rígida.
3. El cul ben endarrera amb la zona lumbar en contacte amb el respall.
4. Les mans reposen una a sobre de cada cama o bé s'apleguen a la faldilla. Tanmateix es poden posar a sobre de la taula. No tancar els punys ni lligar-se els dits. Ja veurem que depenent de l'exercici optarem per una o altra manera.

5. Ulls tancats sense apressar.
6. Boca sense apressar, fins i tot deixar-la mig oberta, de manera que la llengua reposi a sobre de la mandíbula inferior.



Figura 92. Postura correcta TREVA

De tota manera, la postura ha de ser un mitjà però no una fita. Si n'hi ha alumnes que no adopten la postura adient, no ens hi capfiquem, devem deixar-los amb llibertat per posar-se com vulguin, al menys al principi. Ja tindrem ocasió d'insistir en la postura correcta. S'hi pot donar el cas, àdhuc, de que aquells alumnes més reticents a realitzar relaxació a l'aula es repengin a sobre de la taula recolzant-hi els braços en ella i el cap a sobre d'aquests. No passa res, és així com començaríem la relaxació amb nens petits. A poc a poc ja els anirem reconduint envers postures més adients.

1.2.7. Preguntes més freqüents

Qui pot i qui no pot fer relaxació?

Tots els alumnes poden treballar les tècniques independentment del seu nivell de competència relaxatòria, la seva estructura psicofísica, la seva personalitat i les seves creences.

Què hi podem fer amb aquells que no vulguin o "molestin"?

Se'ls demana estar en silenci sense forçar-los a relaxar-se tot proposant-los una activitat alternativa: dibuixar, retolar, cal·ligrafia i altres.

Què fer en cas de por o mareig?

Se'ls hi diu que demanin ajut. Si es maregen se'ls posarà la mà a la nuca i si persisteix, se'ls convidarà a flexionar el tronc tot portant el cap entre les cames. En cas de por, basta amb que sentin el nostre tacte en el pit o en l'espatlla a l'esquena.

És important la reflexió?

No només és important practicar sinó revisar els conceptes, creences i actituds que cada alumne té respecte a la relaxació. És bàsic, així mateix, dedicar uns minuts en acabar una activitat o sessió, a reflexionar i expressar allò viscut. Per això aconsellem escriure com ha anat l'experiència i després comentar-ho en grup. Es pot confeccionar un diari de relaxació.

Com fer servir les consignes?

Han de ser clares, precises i fàcils d'aplicar. Recordem que han de servir per ajudar l'alumne i no per esclavitzar-lo. Si una consigna no els ajuda, val més abandonar-la i buscar-ne una altra.

1.2.8. La sessió de relaxació

Quant ha durar una sessió?

La relaxació requereix una duració mínima de 10 o 12 minuts (al principi podem treballar amb intervals més curts: 3', 5', 7'...) per la qual cosa una sessió pot durar entre 45 i 50 minuts. Per això, podem realitzar diferents activitats i exercicis de diversa duració perquè el tutor pugui confeccionar sessions apropiades a la realitat particular del grup. No obstant això, l'objectiu de TREVA és fer breus exercicis de 5' a 10'.

En què consisteix una unitat didàctica de relaxació?

Cada unitat constarà de tres apartats:

- a. Apunts per al professor: *Introducció conceptual* en la qual s'hi inclouen una sèrie d'explicacions breus per fonamentar la pràctica.

- b. *Activitats per alumnes repartides en tres nivells:* 1) Exercicis d'exploració i familiarització. 2) Exercicis fonamentals. 3) Exercicis d'aprofundiment.
- c. Finalment es presenta un breu resum amb les idees claus *a recordar*.

Com treballar les 12 tècniques?

Ja hem comentat que s'hi poden treballar per separat o agrupades, si bé és cert que al principi convé treballar-les per separat. Quan se n'hagi fet suficient pràctica d'elles i es dominin totes es podran barrejar i relacionar-les entre elles.

Les 12 TREVA treballen aspectes mentals, corporals i emocionals. Cada una s'emmarca en una o altra dimensió. La tècnica de base és la Autoobservació (1) que servirà generalment d'introducció. El silenci mental i el centrament seran conseqüència de totes les anteriors i el Focusing és una tècnica axial a totes elles.

Com estructurar una sessió?

Per dissenyar una sessió és important tenir una perspectiva global i triar bé les activitats però recomanem respectar el següent esquema:

1. Introducció.
2. Desenvolupament de l'activitat.
3. Reflexió i expressió (donar una pinzellada dels aspectes a tenir-ne en compte).

1.2.9. Programació de l'activitat

Abans de realitzar una activitat és convenient programar-la.

1.2.10. Estructura dels exercicis

La Relaxació Vivencial té la següent perspectiva estructural:

- a. Es realitza una Autoobservació general als tres nivells (corporal, mental i emocional). Prenem consciència de totes aquelles sensacions, pensaments i sentiments que ens allunyin d'estar del tot bé. Com estic jo aquí-ara?

- b. Un cop feta l'autorevisió tridimensional, ens preguntem: *Puc fer quelcom per sentir-me millor?* (deixem uns moments de silenci)
- c. Quin exercici necessito aquí/ara? D'energia, moviment, de veu, de respiració? Existiria alguna combinació que pogués ajudar-me en aquests moments?

És obvi que per actuar d'aquesta manera es fa necessari un domini de totes les tècniques i força pràctica. En l'aplicació amb alumnes, serà el professor qui avaluï globalment l'estat dels mateixos i apliqui l'exercici d'acord a les necessitats del moment.

Qualsevol exercici de les fitxes d'activitats ha de tenir l'estructura **IES** (Figura 93):

1. Introducció, 2 Exercici i 3. Sortida. Cada fase d'aquestes es pot desenvolupar (IRENE).

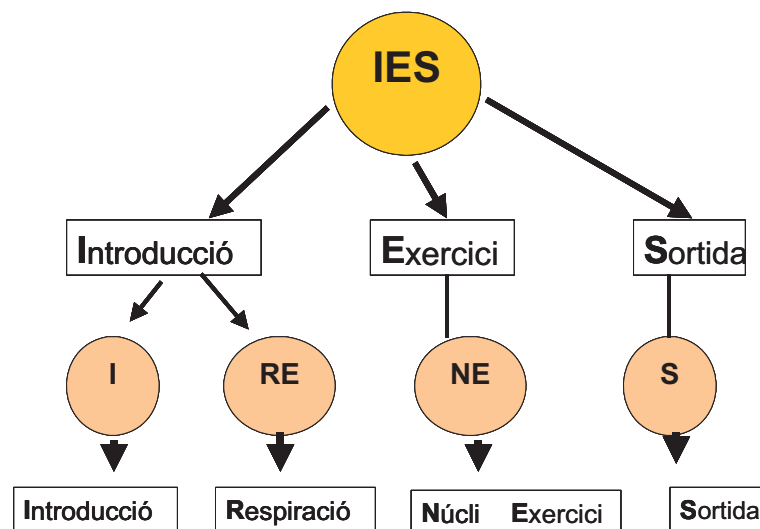


Figura 93. Estructura general d'un exercici TREVA.

Forma "d'entrar" en l'exercici: INTRODUCCIÓ

Abans de realitzar un exercici de relaxació és molt important introduir-nos de manera lenta a la tasca. S'ha de fer a poc a poc i donar-hi temps a que la ment i el cos s'adaptin al canvi de consciència al qual l'anem a "sotmetre". Recordem que passarem a produir ones cerebrals molt més lentes de les habituals. Hem d'adoptar una actitud de confiança i amabilitat envers un mateix, abandonar els tons d'autoexigència i rigidesa.

- Adoptar una postura còmoda i fixar la mirada en un punt lleugerament situat a sota de l'horitzontal dels nostres ulls.
- En la Relaxació Vivencial sempre començarem tot fent un **Aquí/Ahora** complet (intern-extern) tot enfocant l'estat general del nostre cos, de la nostra ment i del nostre cor (veure *Unitat 1: Autoobservació*)
- A continuació deixem pas a la Respiració. Hi ha una regla d'or a l'hora d'iniciar un exercici o pràctica de relaxació: començar realitzant diverses (6 u 8) **respiracions profundes** (veure *Unitat 2: Respiració*). És com disposar-se a baixar al fons del mar per fer submarinisme. La respiració és la corda del vaixell que ens porta a l'àncora.
- Mentre fem les respiracions deixem caure les parpelles de manera que a la tercera o la quarta respiració, tinguem els ulls tancats. No violentar a aquells a qui els costi tancar-los.
- A continuació es poden aplicar diverses consignes: una consigna senzilla a partir de la respiració: una frase, una petita autoobservació, imaginar alguna cosa, etcètera. Per exemple: *Escoltar els sons que hi ha a la sala (...)* *Després apreciar els sons de fora de la sala.* A continuació: *Sentir pel nas com és l'aire fresc que entra i com n'és de calent en sortir.*

En un principi, és recomanable variar les consignes d'un dia per l'altre fins que cadascú triï la que millor li va. Però, per integrar una consigna és necessari repetir-la més de dos dies.

Nucli de l'exercici

Es desenvolupa un exercici concret.

Forma de "tancar" l'exercici: Sortida

- A l'igual que passa amb la introducció, per sortir d'un exercici és bàsic ser conscients de que volem acabar l'exercici i posar-hi voluntat.
- No sortir mai de sobte sinó a poc a poc, tot donant-nos temps a que la ment i el cos s'acomodin als nous estímuls que els proposem.
- S'inicia realitzant dues o tres respiracions profundes.

- A poc a poc es mobilitzaran els dits de mans i peus, mourem la llengua a dins de la boca, farem algun petit estirament.
- Sentim la sensació de la roba a la nostra pell.
- Percebem els sons de l'ambient.
- Ens fixem en la temperatura de la sala, l'olor general...
- A continuació es pot realitzar algun estirament més segons el cos ens demani.

- **La darrera cosa que farem serà obrir els ulls** i a continuació els permetrem badallar o estirar-se. Es tracta d'escoltar allò que el cos ens demana.
- Es prendrà consciència de la roba, dels peus i de la sala.

Podem dir que a la relaxació *entrem i sortim* pel mateix lloc. Convé fer l'esmentada entrada i sortida tants cops com exercicis fem en una sessió.

1.3. Avaluació

La reflexió i l'expressió de l'experiència

És fonamental la reflexió individual i de grup.

Tanmateix, és profitós desenvolupar algunes activitats expressives que permetin a l'alumne connectar amb les seves àrees més íntimes i sàpiga portar-les a la seva consciència.

Pel que fa a l'avaluació, aconsellem que després de cada sessió s'ompli la fitxa d'avaluació de la sessió (Annex 23.6).

1.4. Unitat I: Autoobservació

1.4.1. Avui, què toca?

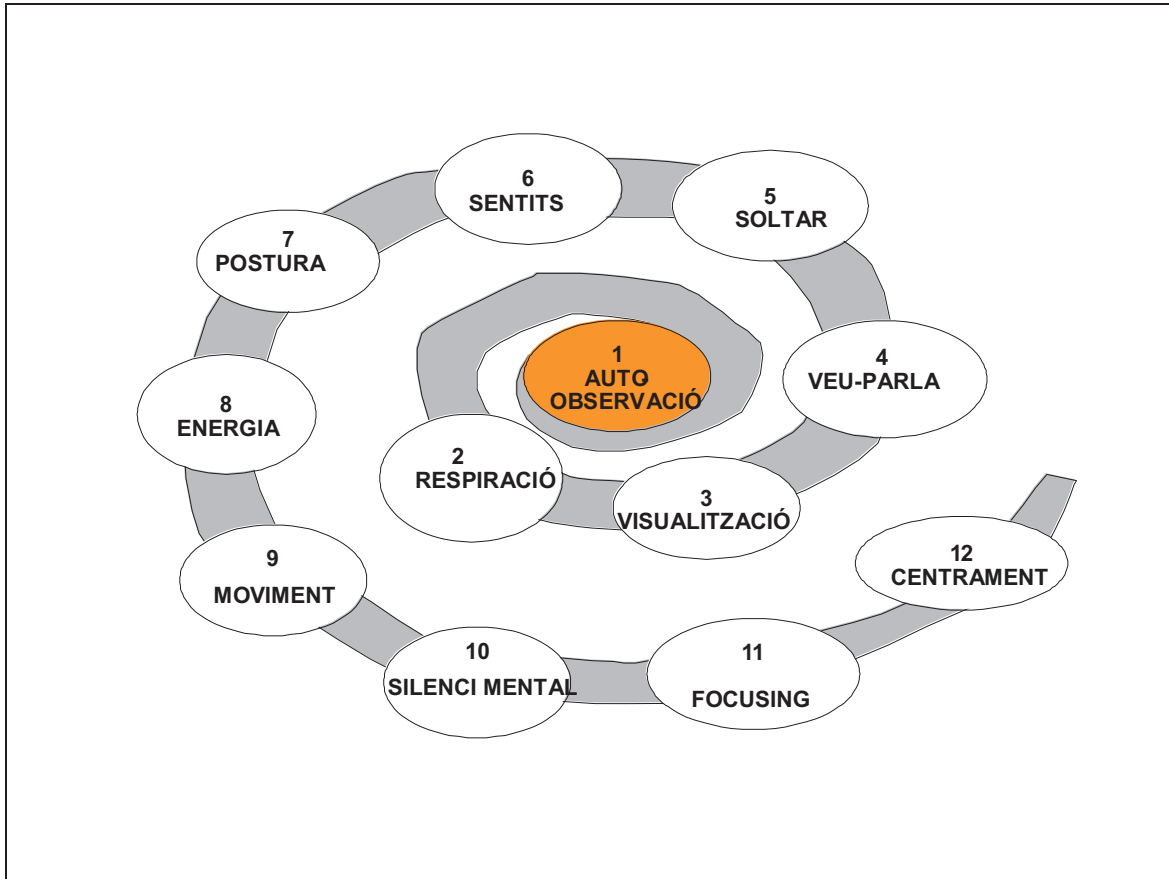


Figura 94. Unitat I: Autoobservació (Espiral TREVA).

1.4.2. Introducció

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*.

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.

1.4.3. Apunts del professor

Idees generals

- Tenir en compte la realitat present amb totes les nostres possibilitats i capacitats perceptives.
- La corporeïtat ens porta sempre al present: “*jo visc, jo estimo, jo menjo*”.
- És l’inici, el primer pas d’un procés molt ràpid i subliminal, de vegades.
- El cos emmagatzema tota la informació del nostre estat.
- La realitat corporal m’ajuda a viure l’Aquí-ara intern i l’aquí-ara extern (veure unitat de Consciència sensorial).
- Hi ha tres dimensions de la consciència: Consciència Corporal. Consciència Emocional. Consciència cognitiva.

Deu consells per a una bona autoobservació

1. Actitud de “testimoni”. Distingir el “jo observador” d’“allò observat” (sensacions, pensaments o sentiments).
2. Ser amable i flexible amb un mateix sense rigidesa ni obsessionar-se’n.
3. Actitud passiva i d’acceptació davant “el que trobem” sense canviar-hi res.
4. Autoobservar-se dissociadament, como si jo fos un altre persona.
5. Anar de coses concretes (respiració, sensacions...) a una autoobservació més general i integral.
6. No jutjar ni moralitzar el que esdevingui.
7. Acceptar-hi les dificultats amb què ens hi puguem trobar.
8. Sistematitzar la pràctica.
9. Practicar-ho dintre i fora de l’aula.
10. Aprendre a fer-ho en silenci.

1.4.4. 🧠 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, per exemple) Què passa?

4. *Anatomia vivencial*

Dibuixa dues siluetes que representin el teu cos per davant i per darrera. Pren molta atenció i dibuixa segons les següents indicacions tot fent servir diferents colors. Abans, tanca els ulls i fes dues o tres respiracions profundes

- Quina zona presenta més i menys temperatura? (vermell i blau)
- Zones normalment més tenses del teu cos (gris).
- Zones normalment més relaxades (groc).

- Zones que menys t'agradin (violeta).
- Parts del teu cos que més estimes (rosa).
- Quina és la part del cos amb la qual t'identifiques més? (verd)
- Quina part del teu cos t'agradaria conèixer més? (taronja).

Exercicis fonamentals

5. Fórmula breu

- Consigna 1: Com estic 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....* També poder fer una afirmació: *Jo, Lluís, aquí i ara, ...*(afegir-hi l'acció present, o la reflexió que vulguem).

6. Fórmula fonamental

- a. Connectar amb la pròpia respiració.
- b. Exploració-Inventari tridimensional:
- c. Com està el meu COS?
- d. Com està el meu COR?
- e. Com està el meu CAP?
- f. Recorregut de presència corporal.

7. Fórmula ampliada

Es tracta de seguir els següents passos i indicacions:

1. 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.

2. Inventari dels pensaments

Ens preguntem: *Com està el meu cap? Quins pensaments m'obstaculitzen està del tot bé?*

Dibuixa un globus dividit en dues parts (negativa i positiva). Expressa-hi tots aquells assumptes que ocupin el teu cap. Reparteix-los omplint cada apartat. Després anota les observacions que hi consideris oportunes.

3. Inventari de sensacions

Pregunta't: *Com està el meu cos?*

Dibuixa dues figures humanes que et representin. Pinta 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).

4. Inventari d'emocions

Dibuixa dues figures humanes. Intenta representar-hi 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.

5. 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. Dedica 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 per aules que provoca que hi tinguis posada l'atenció. No jutgis res, només escolta. No cal recordar res. Només sentir.

El tensiòmetre (5')

- a) Després de fer la introducció general, col·locar un braç a sobre de la taula i tanca els ulls. Podries observar les diferents sensacions que n'hi ha en ell?
- b) Ho podeu reflectir de dues maneres: puntuant de l'1 al 5 en la següent taula o ombrejant de menys a més intensitat en un braç dibuixat.

	Dits					Canell					Antebraç					Colze					Braç					Espatlla				
Dret	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Esquerre	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

- c) Fes el mateix amb l'altre braç. Quan acabis, ¿pots observar i comparar ambdós braços alhora? Reflecteix-lo al dibuix o taula un altre cop.
- d) A continuació, observa't una cama (dits, peu, turmell, cama, genoll i cuixa). ¿Quina tensió hi ha a cada part? Fes-ho amb l'altra cama. Hi pots observar la tensió d'ambdues alhora?

	Dits					Canell					Antebraç					Colze					Braç					Espatlla				
Dret	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Esquerre	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

- e) Quan acabis, intenta enfocar ambdós braços i cames alhora i observa els diferents graus de tensió que n'hi ha.

1.4.5. Què cal recordar?

- Quines són les 12 TREVA?
- Com s'ha de començar i sortir d'un exercici de relaxació?
- Què és l'autoobservació? I l'aquí-ara?
- Exercici fonamental: Respiració profunda, exploració i recorregut de Presència.
- Quines zones del teu cos necessiten més relaxació?

1.5. Unitat II: La respiració

1.5.1. Avui què toca?

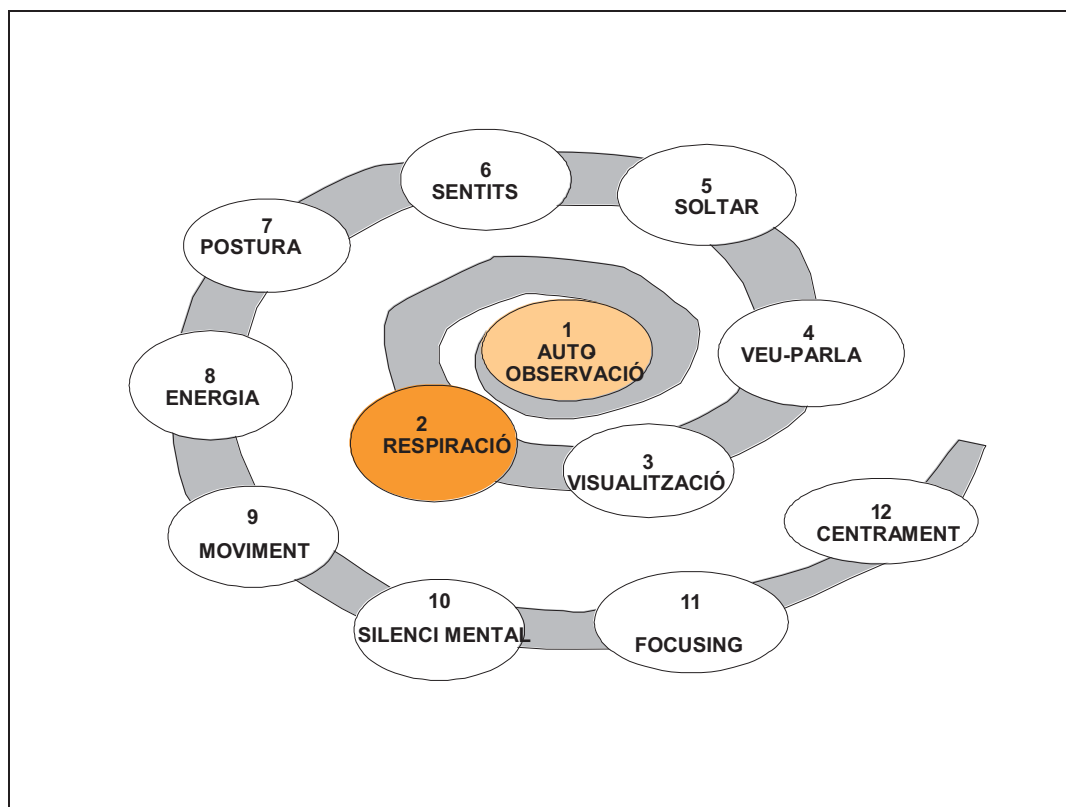


Figura 95. Unitat II: Respiració (Espiral TREVA).

1.5.2. Introducció

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 amb 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.

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*.

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 *Ioga* de la Índia o el *Tai Chi Chuan* de la Xina. Però a Occident també n'hi ha centres especialitzats en respiració com ara el "*Sanatorium Für Atmungsorthopädie 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 també en l'*espiritualitat*.

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, cal recordar que no poden resistir més de 3' sense respirar.

La nostra ment estarà molt més quieta si tenim una respiració tranquil·la, i totes les nostres capacitats com ara treballar, crear, conviure, meditar, reposar, es veuran millor desenvolupades si en tenim consciència.

Tots hauríem d'afirmar amb Ludwig Schmit: *L'alè és el millor amic de l'home* (Lodes, 2008)

1.5.3. Apunts del professor

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 dit. D'una banda els pulmoóns absorbeixen l'oxigen de l'aire i el transmeten a la sang, els mateixos pulmons expulsen CO₂. D'una altra, la sang porta l'O₂cap a les cèl·lules i absorbeix el CO₂ que resta en elles, el qual retorna als pulmons.

Fases del ritme respiratori



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* quan 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 en fem més pau tindrem. Quan més pau tinguem, més fàcil ens resultarà respirar.

Tipus de respiració

Tot i 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.

1. 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 l'altra, o bé s'inspira pel nas i s'expira per la boca o al revés.

2. Segons les zones anatòmiques que hi intervenen:

- *Respiració toràcica* = Clavicular + Toràcica.
- *Respiració diafragmàtica* = Abdominal (panxa) + Lumbodorsal (ronyons).
- *Respiració completa* = Diafragmàtica més Toràcica. 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 toràcica) 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 toràcica* i la *respiració nasal* afavoreix la respiració diafragmàtica.

3. Segons la funció i les seves fases:

- *Respiració profunda*: Exagerada amb 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 podem pretendre arribar a instaurar una bona respiració ni fer-nos servir d'ella en la nostra

vida interior si no l'exercítem. 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

Implica l'actuació de quatre zones. En inspirar es comença pel *ventre* (1), tot seguint pels *ronyons* (2), després la *caixa toràctica* (3) i finalment arriba l'aire a les *espatlles* (4). 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. Ens hi 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-se)
- Comptant les respiracions.

Retrobament de la pròpia respiració

Què vol dir respirar bé? La mateixa pregunta mostra d'alguna manera la nostra inconsciència. Respirar bé és retrobar cadascú la pròpia respiració natural perquè *respirar bé és deixar-se respirar*. A mesura que siguem conscients de la respiració, ens adonarem dels obstacles que la bloquegen però arribarà un dia en què tindrem l'experiència de *quelcom respira en mi* des del més profund del meu ésser.

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.

1.5.4. Activitats amb els alumnes

Exercicis d'introducció

*Exploració de la pròpia respiració*⁵²

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*: Nombre de cicles respiratoris per minut
- *Ritme*: Com és la durada de cada fase. És rítmica o desigual?

Inspirat a partir de Farhi, D. (1998). *El gran libro de la respiración* (p. 38). Barcelona: Robin Book.

- *Profunditat*: Com és de profunda? O és superficial?
- *Qualitat*: Com la descriuries en general? És autèntica?

Les 4 fases del ritme respiratori

Talla la respiració ara mateix i observa com pots tornar-hi de dues formes: tot extraient-hi l'aire o introduint-hi.

1. Extreu tot l'aire i inspira a poc a poc.
2. Fes una petita pausa (recorda que l'apnea inspiratòria no és important).
3. Ara expira fins el final.
4. Abans de tornar a inspirar fes una altra pausa (apnea expiratòria: és més important que l'altra pausa).

Respiracions per minut

Compta el nombre 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.

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.

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.

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 en la sensibilitat que has de posar per determinar l'olor. Així hauries de respirar sempre.

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-hi com la seva panxa puja amb naturalitat. En canvi, quan estem 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 tingui el nas tapat, farà servir més la boca.

Test de respiració abdominal

Tria deu persones a l'atzar i digues-los, després de que hagin extret tot l'aire que respiren profundament. Observa'ls, què fan?

De la relació amb el pols cardíac

Hi ha una estreta relació entre pols i respiració. Constata com quan estàs accelerat de pols, també ho està la teva respiració. Fes la prova. Pren-te el pols durant un minut i anota-ho. Després respira deu o quinze cops seguits de forma connectada (sense pauses entre inspiració i expiració) i torna't a prendre'l. Què ha passat?

De la relació amb el pensament

Hi ha també una estreta relació entre pensament i respiració. Quan estàs pensant sense parar, la respiració segueix el teu pensament. Quan et passi, estigues atent a la pròpia respiració i veuràs quins resultats.

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.

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. Observa a algú que estigui amb estrès i mira com respira. Recordat a tu mateix que el proper moment que caiguis en els nervis, neguit o ansietat, escolta com va la teva respiració. Prenguis consciència, ajuda-la.

Exercicis fonamentals

Respiració per zones

1. *Pel ventre:* Assegut en una cadira amb postura correcta, primer extreu tot l'aire que tinguis i pren consciència de que en inspirar 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.
2. *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.
3. *Pel tòrax:* Ara respira només pel tòrax amb l'ajut també de les teves mans.
4. *Per les espatlles:* Ara sí. Ara posa't una mà en una espatlla i observa la respiració. Intenta respectar que les altres parts no hi intervinguin.

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.

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 molt més lent, amb el doble de temps que has trigat amb la inspiració.

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 croses 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, cinestèssics o auditius.

Respiració més veu interior

Es tracta d'incloure en cada fase respiratòria una per aula 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: "innssssspiiiiirro,.....eeexxssspiiiiiroooooo" . Una altra és afegir una frase: "Inspirant em veig com una flor, expirant, 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 per aula que et vagin bé.

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'inflés com un ninot i en expirar et desinflés.
- Imagina que durant l'expiració surt del teu cos com 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.

Respiració més tacte

Respiració conscient amb una mà al pit.

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, per exemple: "Inspiro girant el cap a fora, expiro tornant-lo al seu lloc"; "flexiono expirant i l'estiro inspirant", entre altres possibilitats.

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.

Comptant les respiracions

Es tracta de comptar les inspiracions fins a deu i tornar a començar, o comptar una unitat cada fase de la respiració. Si et distreus, torna a començar per l'1.

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 serà. 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

Massatge respiratori

Fes un inventari de les parts més tenses del teu cos. Ara imagina't que amb el palmell d'una mà "portes" respiració aquesta zona del teu cos. Veuràs quina millora.

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. Després, fes el mateix però amb les cuixes obertes. Què passa amb la respiració?.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Respiració connectada

Es fa per netejar les tensions i eliminar el CO₂. Fes com a màxim 20 respiracions seguides una mica ràpid sense que hi hagi pausa entre les fases.

1.5.5. 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.

1.6. Unitat III: La visualització

1.6.1. Avui què toca?

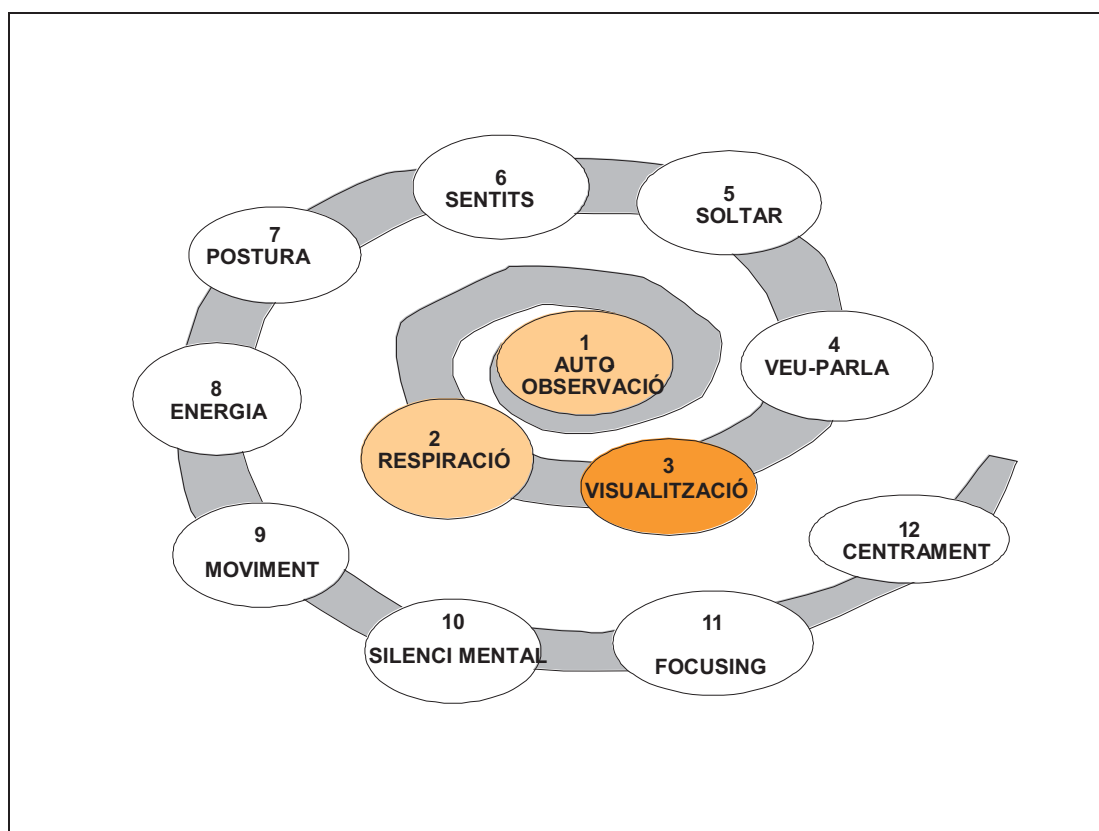


Figura 96. Unitat III: Visualització (Espiral TREVA).

1.6.2. Introducció

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 té 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 per aula 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, la PNL (Programació Neurolingüística) que es basa a 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.

1.6.3. Apunts del professor

Què és la visualització?

És una tècnica molt antiga amb objectius de relaxació, terapèutics d'aprenentatge, rendiment i de creixement personal. Es tracta senzillament de crear una imatge clara d'allò que desitgem. To pot ser visualitzat. L'objectiu pot ser quàdruple:

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'EEUU 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 per aula, 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 VI de Consciència Sensorial* farem alguna visualització sensorial.

1.6.4. Activitats amb alumnes

Exercicis d'introducció

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 gaudir o recordar-nos lo malament que ho hem estat. Recorda ara una escena amb tots els detalls. Ara estàs utilitzant la memòria.

En canvi, ara et demanem 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

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...

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 que has escollit, 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).

Visualitzar un paisatge amb tots els detalls

Escull un paisatge tranquil i ves afegint detalls de colors, sons, textures, temperatura, etcètera.

Visualitzar una situació personal

Tria una situació personal que t'agradaria canviar. Imaginar-te-la amb detalls tal i com t'agradaria que passés.

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

Visualització creativa: Flors d'aigua

Imagina un parc a la tarda d'un dia de primavera. Et trobes al costat d'una 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...

1.6.5. Què cal recordar?

1. Què és la visualització?
2. De quins tipus n'hi ha?
3. Pots explicar com es fa?

1.7. Unitat IV: La veu i la parla

1.7.1. Avui què toca?

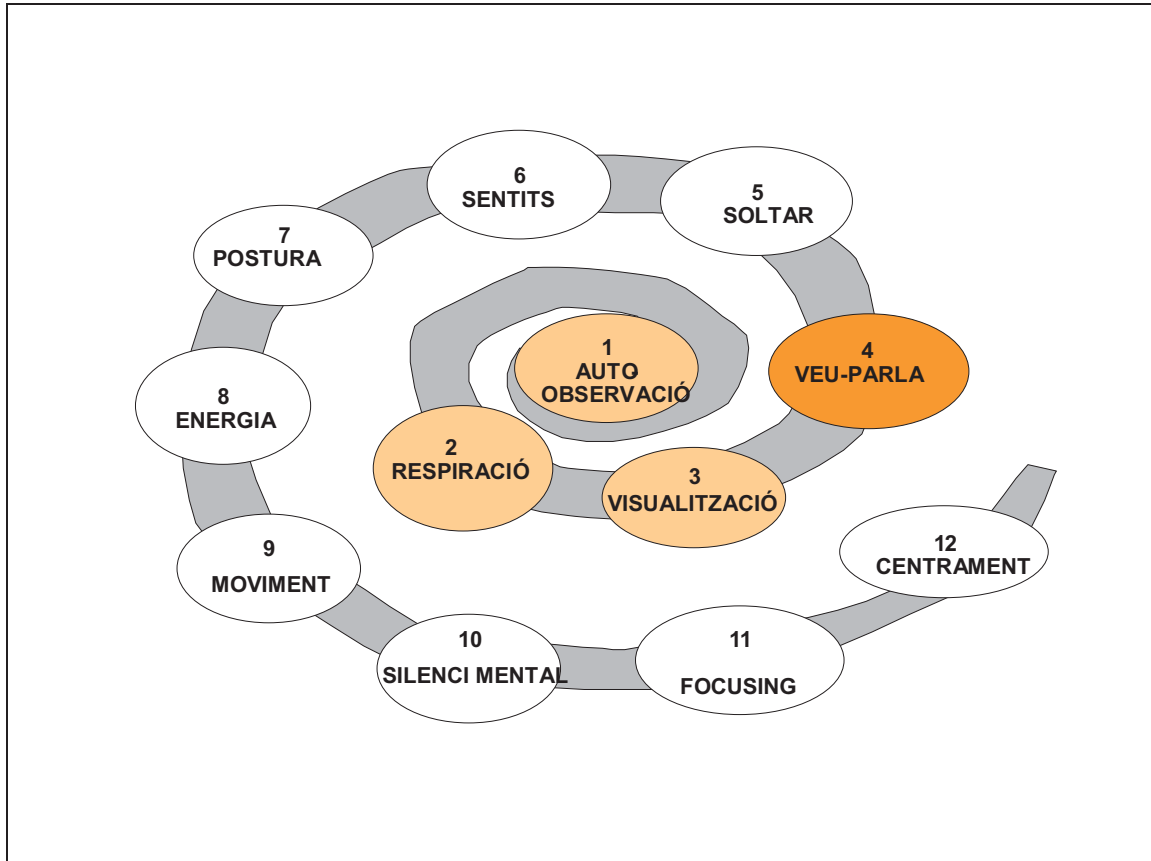


Figura 97. Unitat IV: Veu i parla (Espiral TREVA).

1.7.2. Introducció

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'autoconversació (*self-talk*).

1.7.3. 📖 Apunts del professor

Llenguatge i pensament

Com diu Martin Heidegger, *el llenguatge és la casa on viu l'ésser*. Potser per això 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. Vegem perquè esdevé important la pròpia parla en la relaxació.

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 pensem 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'aquests 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,..."* llavors 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 per aules i fent el recorregut al revés



vivència---influència externa-----creença-----patró mental---per aula/acció



L'autogènia

Parlem d'autogènia 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'autogènia. 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 per aula o frase molts cops provoca un efecte positiu o negatiu segons sigui el contingut de la frase o per aula.

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.

Le 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:

- a. 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*.
- b. Convertir-ho en positiu. En l'afirmació no poden haver per aules de negació o dubte (però, malgrat tot, encara que,...) Trobar per aules antinòmies d'aquelles negatives que han sortit en el conflicte, per exemple, l'antonímia de *tenir por* podria ser *confiar*.
- c. Emprar la formula en primera persona i citar el propi nom: *Jo*, (nom propi). Per exemple: *Jo, Lluís, confio.....*,
- d. Afegir-hi el verb i un complement el més senzill i sintètic possible i que alhora sigui significatiu per a un mateix.
- e. Es poden escriure o recitar interiorment.

A continuació proposem alguns models d'afirmacions genèriques:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — 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...* Per al centrament puc afirmar: *visc des del meu centre*. Per a l'enfocament: *estic bé no és veritat? sento*

com un bunyol a la gola... Per al moviment conscient: caminat connecto amb la terra, dret...esquerre...dret...esquerre; etcètera.

Els mantres

Diem *mantra* a la repetició oral d'un so, síl·laba, per aula 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 a construir mantres doncs ressonen molt. Exemple:"OM"
- Una per aula: El primer mantra de la nostra vida és "MAMA". Poden esdevenir mantres aquelles per aules que ens vagin bé a nosaltres provocant-nos serenor i tranquil·litat: *amor, cel, blanc, pau....*La per aula *gràcies* és molt valuosa perquè està associada a generositat i obertura dels 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 (*self-talk*)

Qui canta..., els seus mals espanta. Això diu el refraner. L'actitud de parlar amb un mateix (que és diferent del parloteig involuntari i sense control que hi ha 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.

Podem trobar dos tipus d'autoconversació:

1. Dialogar amb un mateix com si es tractés de dues persones.
2. 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,...*

1.7.4. Activitats amb alumnes

Exercicis d'introducció

Com ressonen les per aules?

Després d'introduir-te en l'aquí/ara, empaquetar i respirar una mica, comença a repetir-te interiorment una per aula 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 per aula positiva que t'agradi. Com ressona en el teu cos?

Exercicis clau

Parlar la respiració

Ara que ja sabem fer respiració conscient, podem repetir: inspirant m'omple de vida, expirant em relaxo i em deixo anar.

Construir i escriure una afirmació

Construir una o diverses afirmacions tot partint de les indicacions exposades abans.

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).*

Construir un mantra personal

Repetir la síl·laba "OM" set cops amb pausa entre cada cop. Fer-ho lentament tot 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.

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...*

Estic tranquil i en calma

El mètode se Shultz comença amb la repetició de la frase (estirats o asseguts si això no és possible): “*Estic tranquil*” (uns sis cops i pausa), “*Estic molt tranquil* (sis cops i pausa). ; “*Estic tranquil, molt tranquil i en calma*” (sis cops més i pausa). Nosaltres podem repetir una frase semblant que ens vagi bé.

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

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) Agafa un bolígraf i escriu en gerundi amb atenció: *escrivint, em trobo en pau i sento la vida*. b) Fes ara qualsevol acció i pronuncia-la interiorment en gerundi. Molt lentament.

1.7.5. 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'autoconsversació n'hi ha?
4. Què és l'autogènia?
5. Què són els mantres?

1.8. Unitat V: Relaxació (*letting go*)

1.8.1. Avui què toca?

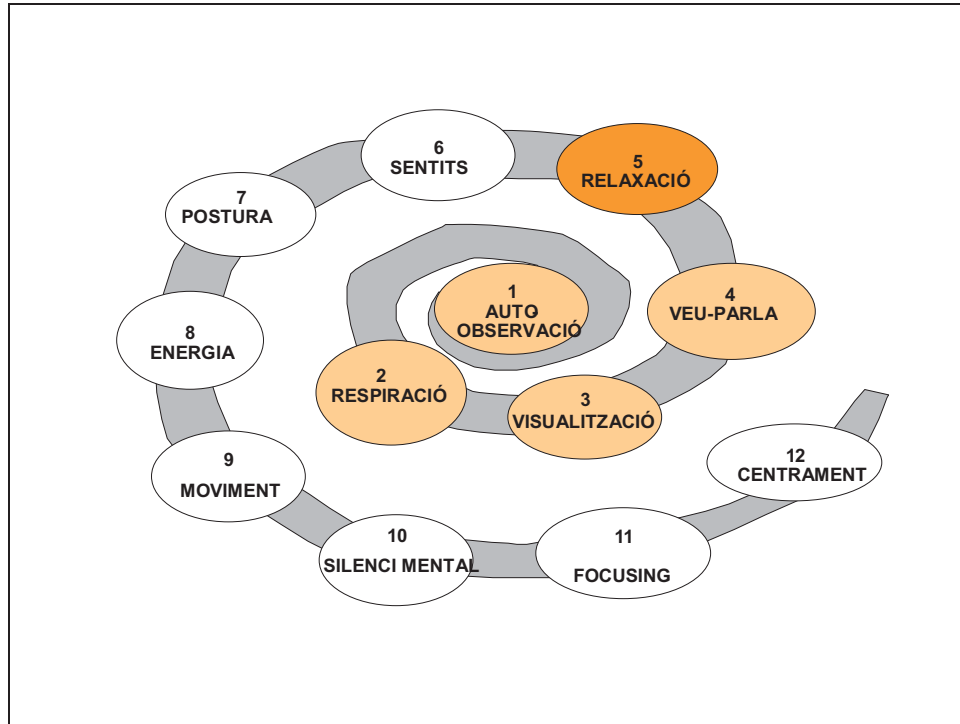


Figura 98. Unitat V: Relaxació (*letting go*) (Espiral TREVA).

Avui enfoquem un dels temes centrals, LA RELAXACIÓ. Es concretarà en tres tipus o tècniques de treball:

1. La relaxació *progressiva*.
2. Consciència de la *gravetat*.
3. *Soltar, deixar-se caure i reposar*.

1.8.2. Introducció

La vida és un fluir de *tensió* i *distensió*. L'equilibri entre ambdues facetes forma allò que anomenem *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:

1. Nivell fisiològic.
2. Nivell psicològic.
3. Nivell *social* .
4. Nivell *afectiu*.

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.

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.

1.8.3. Apunts del professor

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 serenor 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 que fan palesa certa deficiència humana adquirida, és a dir, “no natural”.

1. Ús incorrecte del cos.
2. Agitació o tensió mental.

Eutonia

Com vindria a dir Durckheim (2002), *relaxar-se és no oposar-se a l'Univers*. Si tenim en compte que el to muscular és el grau de contracció involuntària del múscul, l'*eutonia* seria l'estat òptim del to muscular. Així doncs, 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 quadríceps (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 fluirà, 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. Hi ha dues consignes que pots aprofitar-hi:

- a. Aprendre a gravitar.
- b. Deixar-ho tot.

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.

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 i assegut també podem treballar..*

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.
- Alliberem energia inconscient, la qual cosa fa més ferma la nostra personalitat.
- Es crea nova energia, mitjançant l'alliberament de la reprimida i la constant respiració rítmica.
- Hi ha una acumulació de l'energia.

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 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. Així, 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 el 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) tinguin 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. Comporta les fases de la Figura 99.

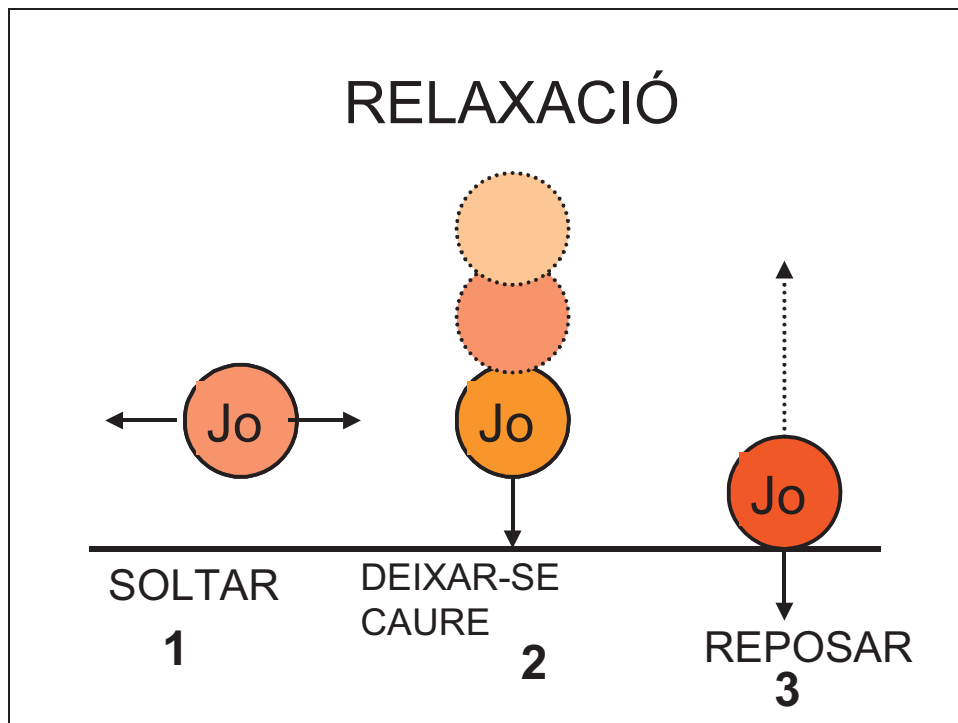


Figura 99. Tres fases fonamentals de la relaxació.

1.8.4. Activitats amb alumnes

Exercicis d'introducció

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. 2) El teu propi pensament.

Sentir la gravetat

Pregunta't què passaria amb cada part del teu cos si no hi possessis resistència a la gravetat.

Centro de gravetat

Drets, buscar el centre de gravetat amb moviments molt suaus. També és convenient fer-ho asseguts.

Exercicis clau

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.

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.

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...

Soltar i caure

Afegeix a soltar el fet de deixar-te caure.

Soltar, caure i reposar

Boca dalt, fes 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.

Eercicis d'aprofundiment

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.

Fes-te'n amic de la gravetat

Jugar amb la gravetat amb diversos objectes.

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.

1.8.5. Què cal recordar?

1. Què és la relaxació? I l'eutonia?
2. Diferència entre repòs i relaxació. Els tres passos envers el repòs.
3. Què és la relaxació muscular progressiva?

1.9. Unitat VI: Consciència sensorial

1.9.1. Avui què toca?

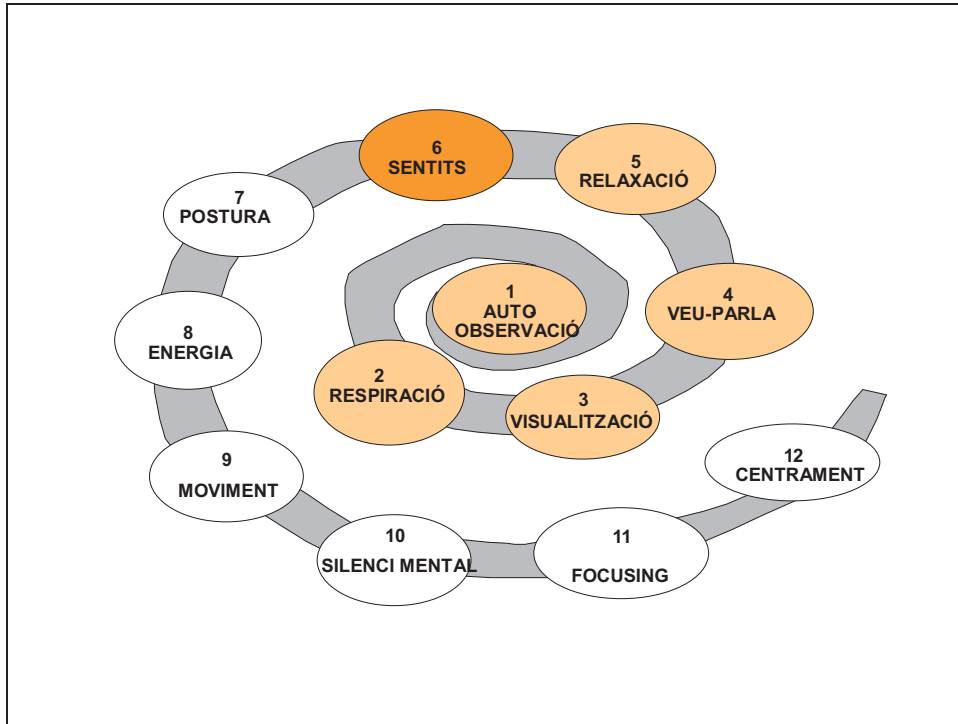


Figura 100. Unitat VI: Consciència sensorial (Espirall TREVA).

1.9.2. Introducció

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, animistes, o espiritualistes. En canvi, tota experiència vital autèntica no fuig dels sentits, ans el contrari els fa servir com a eines molt valorades per al creixement.

1.9.3. Apunts del professor

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 envolta⁵³.

Com podem apreciar es tracta de la comunicació entre l'interior i l'exterior. 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 sentits tenim el sentit *magnètic*, el *gravitatori*, el *muscular*, l'*equilibri*, el *fotosintètic*, de l'*espai*, el *sentit temporal*, el *cinestèsic*.

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 cinestèsia

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 *cinestèsia*.⁵⁴ D'aquesta manera 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".

Enciclopèdia Catalana, Diccionari de la llengua catalana, Barcelona 1994, p.693

Luria, A. R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca; Luria, A. R. (1984). *Breviarios de conducta humana*. Barcelona: Libros Fontanella.

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. Les seves vies 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.⁵⁵ Modelar el fang, dibuixar, etc. és entrar en contacte amb zones pròpies de l'inconscient, de vegades reprimides, carregades d'energia espiritual.

Les cinc finestres de la meua 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:

1. La percepció de la realitat.
2. La relació amb els altres.
3. La qualitat de vida.
4. La nostra relació personal.

Dürckeim, K.G. (1989). *Meditar, porqué y cómo* (p.255). Bilbao: Mensajero.

Persones auditives, visuals i kinestèsiques

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 està sotmesa als sentits.
3. La nostra comunicació depèn en gran part de les dues anteriors.

1.9.4. Activitats amb els alumnes

Exercicis clau

Observació de l'entorn

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 (pensaments i emocions inclosos), l'entorn que ens envolta. Observar l'entorn ens fa connectar amb l'aquí-ara extern. Aquesta observació consisteix en tres parts, cada una correspon a observar un element determinat:

1. Sentir el contacte amb la Terra.
2. Observar els objectes més propers.
3. Projecció del cos.

Els sentits són finestres

Fer un recorregut de consciència dels cinc sentits principals, com aquell que obre una finestra.

Menjar-se una poma

Cada alumne té una poma a sobre de la taula. Primer la mirem i hi 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'olorem, 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.

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 sons de la natura descobrirem el "fons" immens que hi ha a sota d'ella. Es pot treballar amb sons especials, d'instruments musicals i/o reproducció de música.

El poder de la mà

Fer respiració conscient amb la pròpia mà posada en el pit. Noteu la pau que això us dóna.

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?

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.

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

Parlar sensorialment

Intenta recuperar algun poema teu, o escrit, analitza'l segons els mots i expressions que facin a un o altre canal sensorial.

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.

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.

Deixar-se guiar

Per parelles, un guia l'altre per espais diversos, fent-lo olorar, tocar i assaborir diversos objectes o materials.

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 te...).

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 al 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?

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.

1.9.5. 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?

1.10. Unitat VII: La postura

1.10.1. Avui què toca?

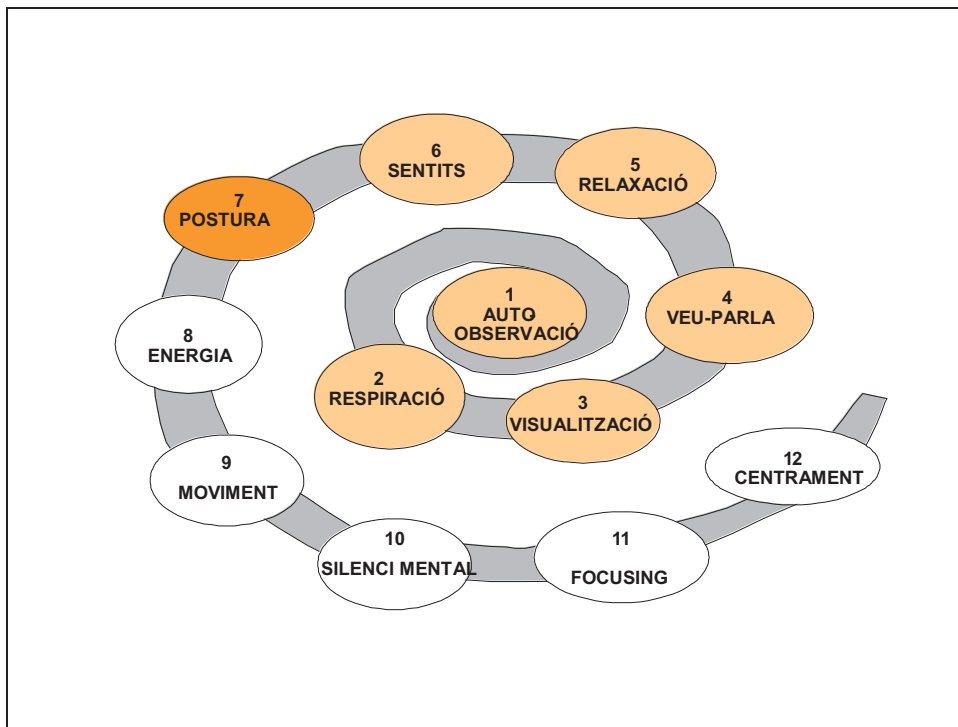


Figura 101. Unitat VII: La postura (Espiral TREVA).

1.10.2. Introducció

Després d'haver treballat l'observació, la respiració, la relaxació, l'silenci mental, 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: 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, etcètera.

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.

1.10.3. Apunts del professor

Durckeim (2002) diu que *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:

- a. Postures.
- b. 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 quínestesic*.

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 plans corporals* i la *gravetat*.

L'ús incorrecte del cos

L'ús incorrecte del cos depèn dels següents elements:

- a. 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..).
- b. 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.
- c. 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 fossim un mirall davant una persona amb la què parlem. Especialment si estem amb una disposició positiva envers ella.
- d. Compensacions fisiològiques: A causa dels embarassos, accidents, lesions o altres malalties, el cos és sotmès a una postura que no li és normal, amb les conseqüents descompensació. Això fa que haguem de compensar més o menys conscientment amb la resta del cos. No sempre ho fem bé.

La columna vertebral com a fonament de la postura

Regions i vèrtebres de la columna vertebral: cervical (7), dorsal (12), lumbar (5), sacre-coxígea (4).

Curvatures naturals i patològiques

La columna vertebral presenta unes curvatures que permeten la seva flexibilitat, Sovint es confon el nom amb les patologies (Figura 102 i 103) .

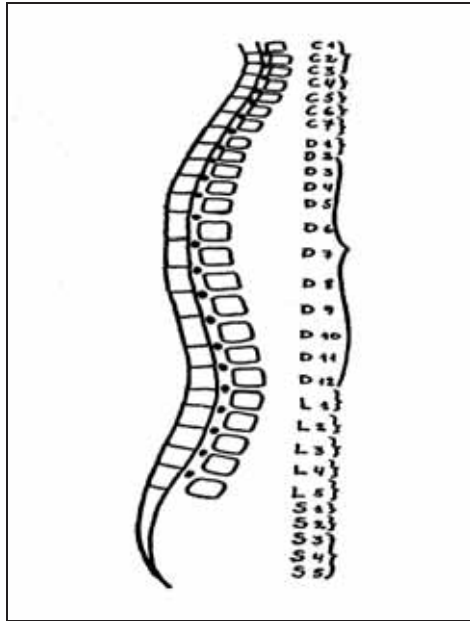


Figura 102. Columna vertebral.

L'excés de curvatura esdevé patològic. Aquestes són les tres patologies bàsiques de l'esquena. (Figura 104).

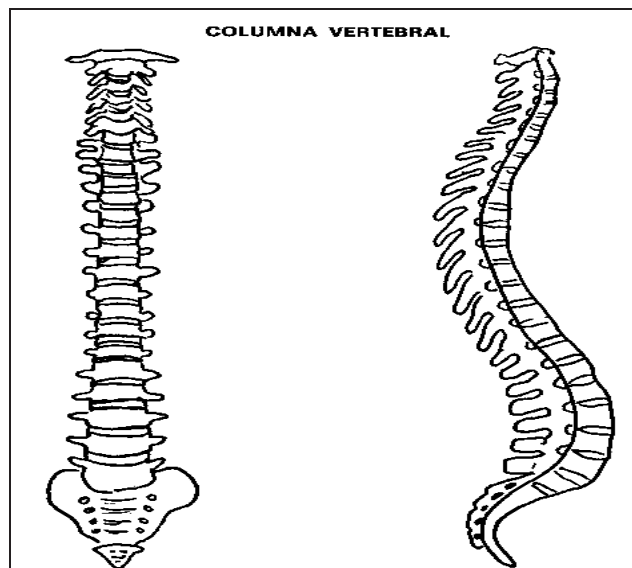


Figura 103. Curvatures naturals.

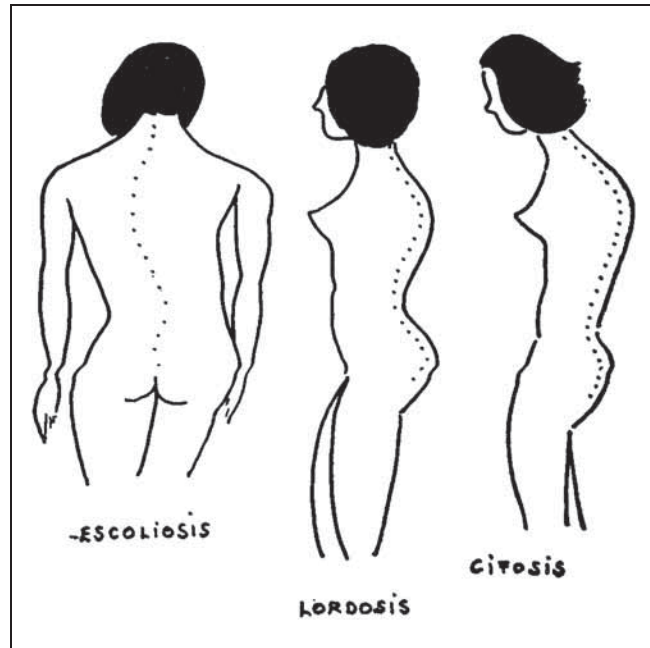


Figura 104. Curvatures patològiques.

Aspectes personals de la postura

Diem aspectes personals de la postura a aquells elements que tenen a veure directament amb la personalitat, el caràcter i l'actitud de l'individu i no a la seva estructura anatòmica. Són els que fan referència més directa a l'estat mental i afectiu de la persona. Els podríem resumir en:

- a. *Centrament general*⁵⁶: Fa referència al grau de rigidesa global i al grau de participació de les tres dimensions en la postura (afectiva, corporal i mental). Cadascú de nosaltres observa en si mateix com n'hi ha dies en què ens trobem més centrats, és a dir 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.
- b. *Trets personals d'identificació*: Són aquells aspectes que ens caracteritzen com a persones, aquells hàbits posturals o gestos que ens diferencien de la resta.
- c. *Actituds*: És la nostra adaptabilitat a l'entorn, com es manifesta en el nostre cos l'actitud amb què afrontem una tasca.

⁵⁶ La següent unitat està dedicada exclusivament a treballar aquest centrament.

Les postures més quotidianes:

Hi ha tres postures bàsiques a les quals cal prestar-hi atenció durant el dia:

1. L'art de seure.
2. L'art d'estar dret.
3. 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. A 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*.⁵⁷

Les assanes⁵⁸

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.

⁵⁷ Stretch vol dir estirar en anglès, però la tècnica de l'stretching combina la tensió muscular amb l'estirament. A la bibliografia final hi ha un llibre que en parla

⁵⁸Tot i que el nostre curs no és de ioga, estaria bé que consultéssiu algun llibre especialitzat en *Hatha ioga*.

- *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 prevé el mal d'esquena.
- *Postura fetal*: És una postura de descans protegit. Així estàvem en el ventre matern.
- *Agemollat amb les mans sota del front que toca el terra*: Amb cames semiobertes, fem respirar pel sacre. Amb cames tancades fem pressió en els nostres pulmons i ens ajuda a respirar per la zona lumbar.

1.10.4. Activitats amb alumnes

Exercicis d'introducció

La postura més freqüent de cada dia

Pensa en la teva vida de cada dia. Quina és la postura que més fas servir? Analitza-la segons els paràmetres anatòmics i els actitudinals. Hi veus alguna cosa a millorar? Hi veus algun detall que es correspongui amb la teva personalitat?.

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. Tot mantenint les cames semiestirades i 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. La posició del cap dependrà del grau de cifosi. S'ajunten els peus, després la cintura, on queda el cap? Intercanviar els papers. Veure Apunts del professor.

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 realment tu "en" aquesta postura o hi ha alguna cosa forçada?

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

Els estiraments

a) 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 hi 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 teu límit real. d) Roman 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 desitgis.

Postures de relaxació

Practica durant una estona les següents postures i observa què 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, d'altres.

La postura dreta del professor

Com a professor, quines postura/es adoptes a l'aula? Analitza-les. Quins aspectes hi pots millorar? Què li manca a la teva postura? ¿Quina postura t'aniria bé adoptar i no saps ben bé perquè no la fas?

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 hi convidem a seure bé.

Seure

Seu una estona com si fos el més sagrat del món.

Gaudeix d'estar dret

Fes el mateix però dret.

Escriure

Escriure un dictat amb plena atenció a la postura i moviments de la mà. Recordar els peus al terra, columna recta, un xic cap endavant, una mà en el paper i agafar amb suavitat el bolígraf.

Pujar escales

Prendre consciència de com l'acte de pujar escales el fan les cames.

Agafar quelcom del terra

La columna es manté força recta. Es flexionen les cames cap a un costat de l'objecte que volem agafar. Si és de pes, mantinguem la columna recta, que siguin els peus els que l'agafin.

Exercicis d'aprofundiment

L'assana favorita

Construeix la teva postura ideal per a descansar. Ara, investiga quin és el teu estirament favorita.

La teva forma d'estar en el món

Quina postura creus que et defineix? Amb quina t'hi identifiques? No té perquè coincidir amb una que facis sovint.

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-ho fer amb tot el grup.

Postura de grup

Surt una persona al centre i adopta una postura. La resta d'assistents es pregunten tot escoltant els seus cossos: "com m'hi afegiria jo? No perdre de vista que la resposta està en en l'interior.

Posar-nos al llit a nosaltres mateixos

A continuació, posa't a dormir amb la major suavitat i atenció possibles. Queda't en posició fetal. Investiga què fer amb el braç que molesta més. I tu, com sols dormir?.

1.10.5. 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 curvatura patològica.
4. Elements que configuren la postura humana.
5. Què és una *assana*? Com es fa un estirament?
6. Quins són els aspectes actitudinals de la postura?.
7. Què vol dir que la postura és la nostra "forma d'estar en el món"?

1.11. Unitat VIII: Energia Corporal

1.11.1. Avui què toca?

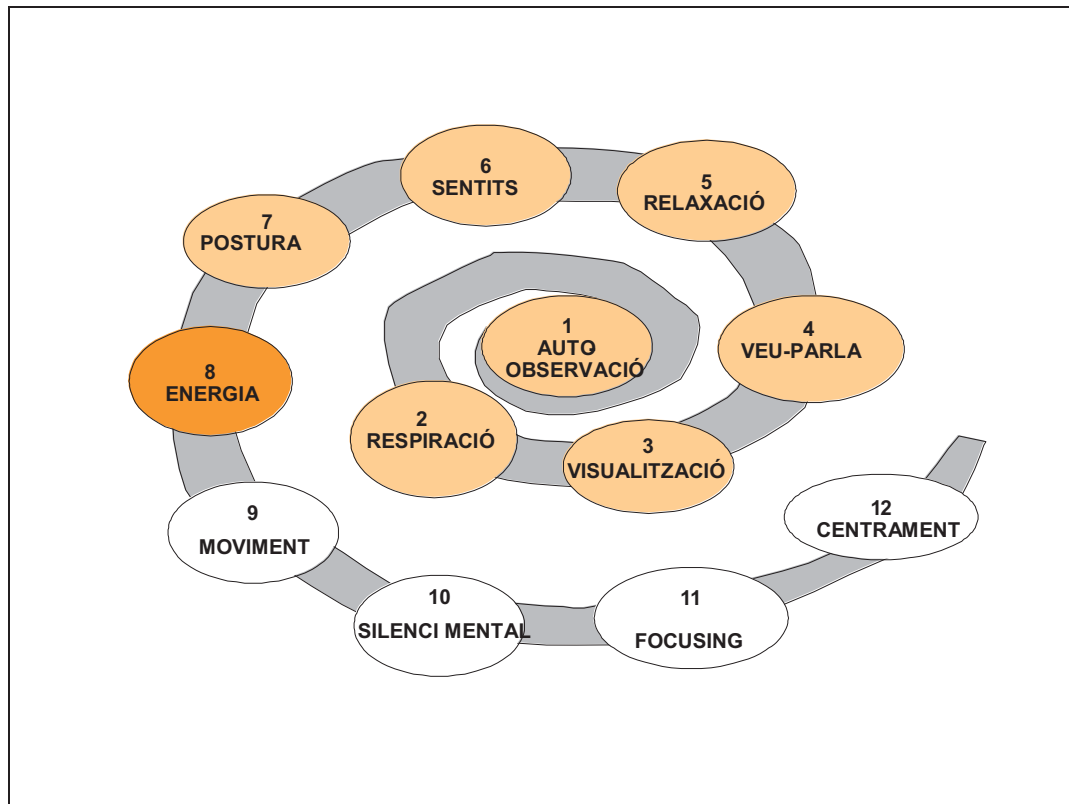


Figura 105. Unitat VIII: Energia Corporal (Espirall TREVA).

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, potser 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*. Ara treballarem tres aspectes:

1. El control de la llengua.
2. La percepció de l'energia.
3. El cos energètic (els set xacres).

1.11.2. Introducció

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, tot i estar molt discutit, 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 és 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 *efluviograma*.

1.11.3. Apunts del professor

Principals idees i conceptes

- Percepció de l'energia corporal.
- "Ki" (energia vital). EL cos energètic.
- Distinció entre força i energia.
- Principals bloqueigs.
- Els set centres energètics.
- El *hara*.
- La llengua com a centre de control. Connexió llengua-pensament.
- L'anatomia emocional.
- 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 (Figura 106). La ciència bioenergètica es fonamenta en el cos energètic de la persona.

A continuació exposem els set xacres i amb els colors respectius:

XACRA 7: De l'espiritualitat i transcendència	<i>violeta</i>
XACRA 6: De l'enteniment	<i>índigo</i>
XACRA 5: Connexió cap i cos. El "jo" existencial	<i>blau cel</i>
XACRA 4: Centre emocional	<i>verd</i>
XACRA 3: Força i afirmació	<i>groc</i>
XACRA 2: Vitalitat, sexualitat i creativitat	<i>taronja</i>
XACRA 1: Necessitats bàsiques, instints i passió	<i>vermell</i>



Figura 106. Els set xacres.

1.11.4. Activitats amb els alumnes

Exercicis clau

La llengua

Prendre consciència de la llengua mitjançant l'afirmació: “*relaxo la meua llengua per sota de la llengua*”. Treballar-hi des d'aquí.

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.

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, després coll, pel cor, fins arribar al ventre. Després, imagina un fluid que puja pels teus peus i cames fins el ventre i en aquí es troba amb l'altre focus. Tots dos formen un raig d'energia que cau per l'anus cap el centre de la terra.

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.

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.

La meditació dels set xacres

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 en alegria (*verd*).

El meu coll s'obre, la meua veu vibra tot el dia (*blau*),

la meua entrecella es relaxa i es meravella (*lila*).

I tot el meu cap s'il·lumina (*violeta*).

Exercicis d'aprofundiment

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.

L'energia ens mou

Permetre que tot el grup es comuniqui des de l'energia. Deixar-se fer.

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.

1.11.5. Què cal recordar?

1. Què és l'energia corporal?
2. Com se sent?
3. Quins noms pot rebre?
4. Quin són el set xacres?

1.12. Unitat IX: El Moviment

1.12.1. Avui què toca?

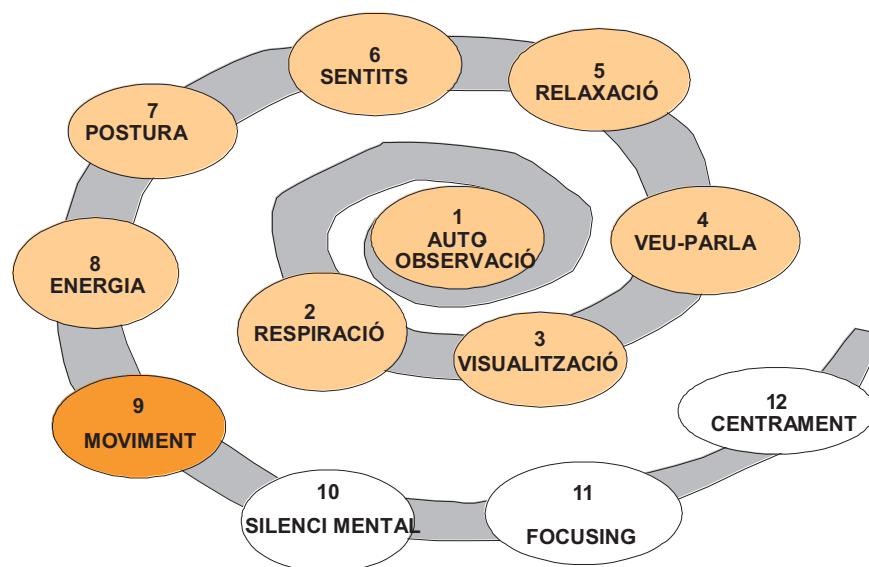


Figura 107. Unitat IX: El Moviment (Espiral TREVA).

1.12.2. Introducció

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.

Us heu preguntat perquè els nadons es queden adormits amb el gronxeig als braços de la mare? Heu vist alguna vegada unes “boles xineses” de metall que es venen

per moure-les a la mà i relaxar-se? Sabies que a Grècia els homes porten el *kombolói* (com una mena de rosari) a la mà el qual mouen constantment per relaxar-se? Heu sentit parlar dels derviches de Turquia? Aquests entren en estats alterats de consciència mitjançant la realització d'un moviment circular repetitiu molt específic.

El notes avantpassats es relaxaven senzillament ballant.

1.12.3. 📖 **Apunts del professor**

El moviment no és més que una llarga successions de postures. Cada moviment pot ser analitzat en fotogrames. Per això, tot allò estudiat en la *Unitat VII* sobre la postura és aplicable al moviment.

El grau d'eutonia amb què nosaltres fem un moviment dependrà de l'ús corporal en el qual hi influeixen aspectes biomecànics i altres psicològics.

Idees claus

- La vida és moviment. Moviment còsmic i moviment humà.
- El cos humà creat per a moure's.
- Moviment mecànic i moviment conscient.
- Conscienciació dels moviments quotidians (el paper de la respiració): *escriure, llegir, parlar, pujar escales, conduir...*
- La dansa, la cursa i l'esport com expressions de la "dignitat" del moviment conscient.
- Sentit profund del lleure.

Anàlisi conscient del moviment

Si analitzem qualsevol moviment humà, hi trobem tres nivells o etapes del mateix:

1. *Intenció*. Emoció, pensament o actitud prèvies al moviment.
2. *Acció*: segons els mecanismes motrius (percepció, decisió, execució i control).
3. *Resultat* (extern i intern): Grau de senzillesa, autenticitat i globalitat.

Tipus de moviment

Per parlar del moviment proposem una nova anàlisi. L'*emotricitat* i l'*eumotricitat*. Qualsevol moviment té un component emocional més o menys gran i tendeix a ser més o menys eumotriu, és a dir, es fa amb el menor grau de tensió possible. Així, segons mostra la Figura 108 les activitats físiques poden tendir a ser més eumotrius o emotrius. En aquest sentit, un moviment pot relaxar-nos per dos motius, perquè sigui molt eumotriu, com ara la cal·ligrafia o una *kata* de karate, o molt emotriu, com l'expressió corporal.

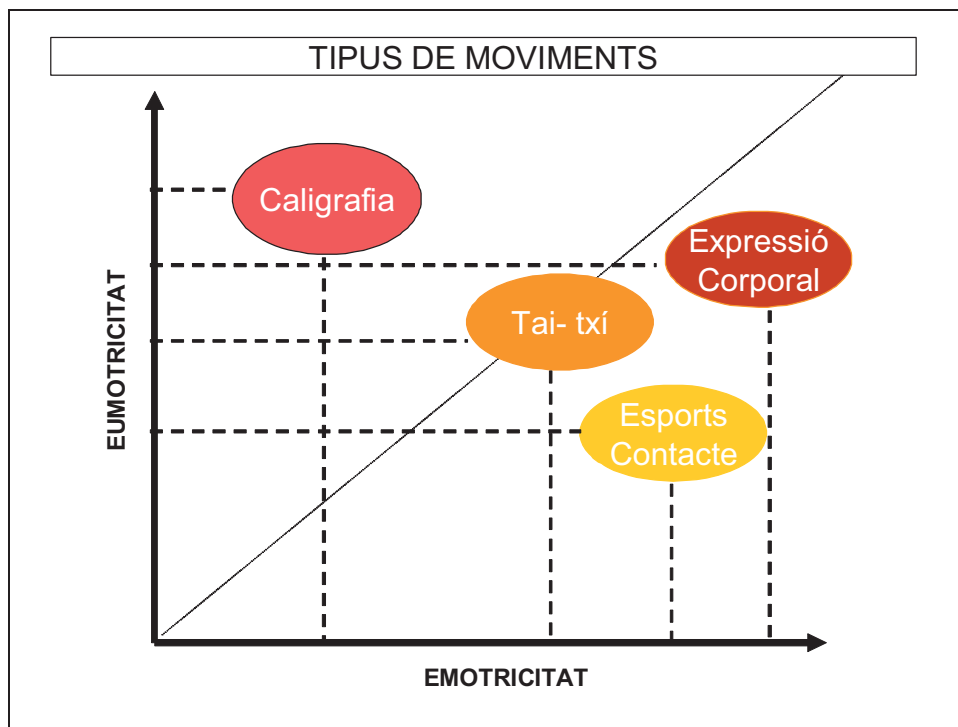


Figura 108. Relació entre *eumotricitat* i *emotricitat* dels moviments.

Una altra manera de classificar els moviments seria:

- a. *Moviment conscient*: seria l'execució amb eumotricitat màxima de qualsevol acció quotidiana, esportiva o física. Per exemple, caminar, moure un braç, tocar un instrument.
- b. *Moviment inconscient relaxador*: és el que fem sense adonar-nos (moure una cama repetitivament, per exemple). Hi ha una modalitat de treball anomenada *katsugen*, de la tradició japonesa del *Seitai*, d'origen japonès

que proposa moure's espontàniament de manera inconscient per deixar que el *ki* (energia corporal) s'alliberi i circuli lliurement pel nostre cos.

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. Acompassar 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.
- (Yang, 1996)

1.12.4. Activitats amb els alumnes

Exercicis clau

Estirament natural

Es tracta de deixar que el cos s'estiri de manera natural, com ho fan els animals.

Kin-hin, l'art de caminar

La mà dreta es posa per sobre del puny esquerre a l'alçada de l'estèrnium, 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 camera lenta, si és possible descalços, tot sentint com el taló es posa al terra, després tota la planta i finalment els dits, dels quals el polze del peu n'és el que més hem de tenir en compte.

Desautomatitzar els moviments

Escull un moviment quotidià que facis cada dia. Intenta'l fer amb tota la teva consciència. Veuràs quanta vida que hi trobes.

Tai-txi "casolà"

Realitzar diversos moviments coneguts amb total harmonia i lentitud: tir amb arc, tir a cistella, l'ocell, ones amb els braços...

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 per aules. Vés pronunciant interiorment.

Moviment inconscient

Deixa't moure't tal i com el cos et demani ara mateix, sense jutjar res. Senzillament deixa que el cos faci un moviment espontani.

Balla, ballar, ballar

Poseu-vos qualsevol música i balleu una estona sense parar-vos a pensar si ho feu bé o malament. Veureu com us quedeu de relaxats.

Exercicis d'aprofundiment

"L'electrosoma"

Imagina que el dia és un full en blanc. Fes un "electrosoma" 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...).

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.

Posar-se al llit a un mateix

Des de la posició de dret fes l'acció d'anar al llit amb molta lentitud. La consigna és posar-se a llit com si li féssim a un altre que ja està adormit.

Radiografia d'un moviment

Analitza algun moviment segons: la intenció, l'acció i el resultat després de fer-lo. Per exemple escriure, guardar un bolígraf a l'estoig o beure un got d'aigua, per exemple.

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

1.12.5. 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?
4. Què és l'eumotricitat i l'emotricitat?

1.13. Unitat X: El silenci mental

1.13.1. Avui què toca?

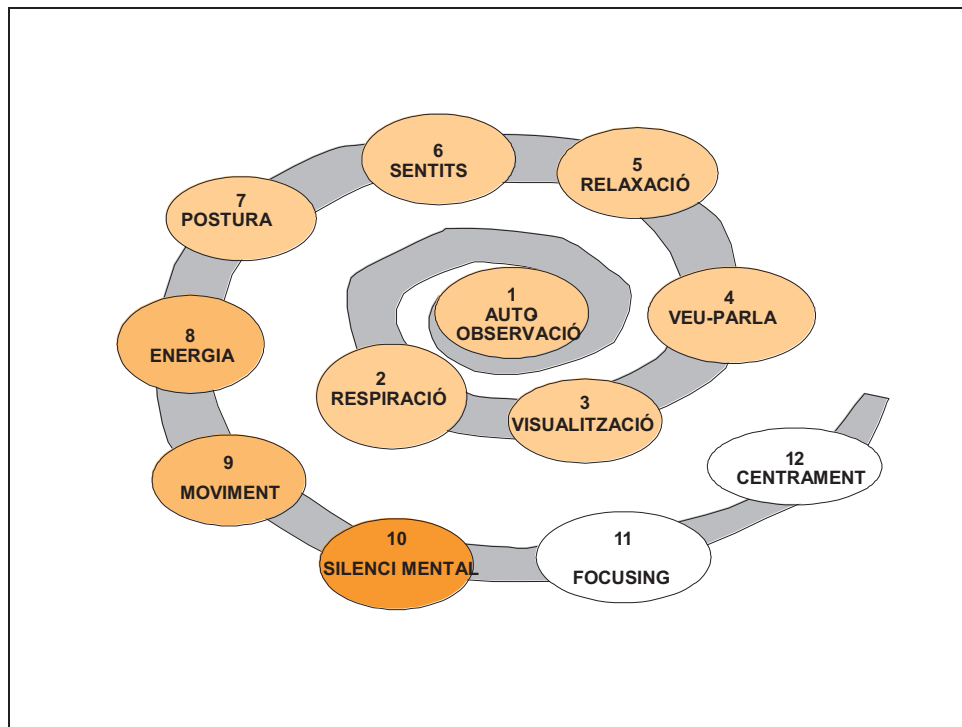


Figura 109. Unitat X: Silenci mental (Espiral TREVA).

1.13.2. 📖 Apunts del professor

Silenci mental (creació d'espai i silenci)

També li podríem dir *buidat de la consciència*. Amb aquesta tècnica aconseguim:

- Posar ordre en el nostre cap.
- Callar el flux de pensament.
- Prendre distància dels obstacles, incomoditats i sensacions negatives.
- Disposar de millor qualitat d'atenció.
- Eixamplar l'espai interior per afrontar els conflictes.

Es tracta de desvetllar dues qualitats psicocorporals introjectives:

1. *Silenci mental*: És una qualitat ubicada en el cap. Quan els pensaments callen apareix el silenci mental.
2. *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 en la *Unitat XI: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, silenci i espai, 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 en els nostres cossos tot oblidant que la matèria que vibra en nosaltres és subjecte de les mateixes lleis que la microfísica i la mecànica quàntica van descobrint 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.

Relacions 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 per aula. La per aula 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?

Tot fent *l'aquí/ara intern* o autoobservació (Unitat 1) i *l'aquí/ara extern* o observació de l'entorn (Unitat VI). Recorda com fer-ho:

AQUI-ARA INTERN (autoobservació)	AQUÍ/ARA EXTERN (observació entorn)
<ol style="list-style-type: none">1. Respiració profunda (5 o 6).2. Inventari de sensacions, emocions i pensaments (basta detectar-los)3. Recorregut de presència.	<ol style="list-style-type: none">1. Sentir el contacte amb la Terra.2. Observar els objectes més propers.3. Projecció del cos.

1.13.3. Activitats amb els alumnes

Exercicis d'introducció

L'Observació de l'aquí/ara extern

Fes una respiració profunda i queda't 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 ha 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 el teu cos unit amb el barri, la ciutat, així fins a l'infinit.

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 l'estreta relació que hi ha entre la mirada i el pensament.

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 hi 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 es tracta de que la vista que surt del propi cos per veure's a un mateix, sinó que la ment s'eixampla.

Exercicis clau

Observació de l'aquí/ara extern

Un cop hagis 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 i 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: ¿hi 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).

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 deixa't obrir una mica la boca. Roman així una estona.

Obrir el cervell

Es pot fer també estirat però és millor 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, imagina't 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?

Cinc, quatre, tres, dos, un, 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.

El testimoni interior

Un cop hagis fet l'inventari el 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).

El no res i el silenci

Aquest exercici fa servir les per aules “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.

D'on venen i 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

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 silenciament la teva ment.

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”.

El rellotge que marca les respiracions

Aquest exercici combina la respiració amb el silenci mental. Imagina un rellotge amb llurs manetes indicant la una. Fes-hi 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.

1.13.4. Què cal recordar?

1. La diferència entre aquí/ara intern i extern.
2. L'aquí/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.

1.14. Unitat XI: Focusing

1.14.1. Avui què toca?

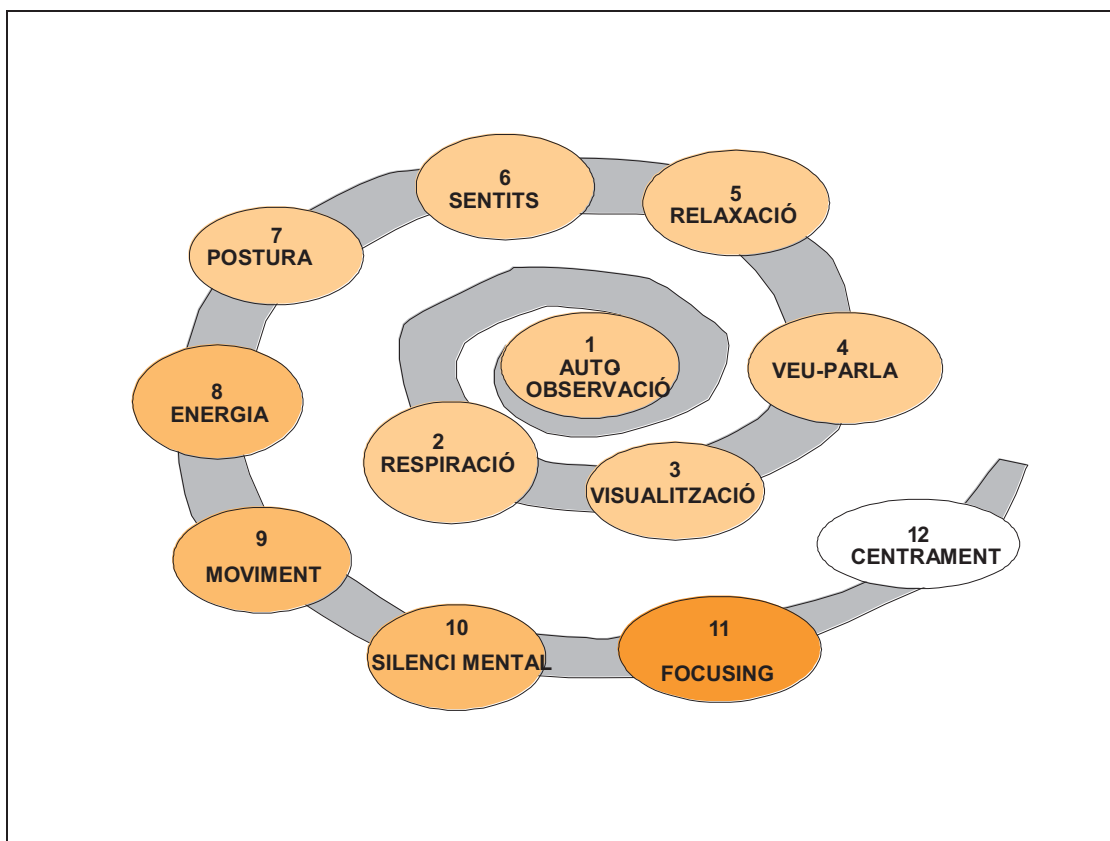


Figura 110. Unitat XI: *Focusing* (Espiral TREVA).

1.14.2. Introducció

Aquesta unitat pretén destacar el paper de la *vivència* en la relaxació i en 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 serà vital aprendre a desvetllar l'espai intern i distingir entre “jo” i les sensacions i emocions. Aprendre a “pensar amb el cos” de la mà de dos treballs:

1. Aprendre a vivenciar (*experiencing*).
2. *Focusing* (Procés de l'enfocament corporal).

1.14.3. 📖 Apunts del professor

Aquesta és una de les unitats 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 visceral, 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: alegria, pau, satisfacció, vitalitat. El sentiment és més "fi" i profund que l'emoció. Una mateixa sensació pot provocar diverses emocions i sentiments. Una mateixa emoció de plaer pot conduir a sentir alegria, o pot suscitar agraïment o compartir-la amb algú.
- La passió indica la direccionalitat de l'emoció envers l'acció, una cosa o una persona, 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.

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 se'ns dispara i anàlisi darrera anàlisi, prova darrera prova, ens fatiguem i la realitat no ha canviat. 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		
PENSAR/RAONAR	EXPRESSAR	¿COMPROVAR?
<ul style="list-style-type: none">— Desequilibri a favor del <i>jo mental</i>.— Parlem <u>sobre</u> allò, <u>del</u> problema	<ul style="list-style-type: none">— L'expressió va darrera l'esquema mental.— Expressem amb els nostres filtres mentals	<ul style="list-style-type: none">— No hi ha feed-back de comprovació.

Figura 111. Diferències entre el procés habitual i amb Focusing (I).

PROCÉS D'ENFOCAMENT		
SENTIR	EXPRESSAR	COMPROVAR
<ul style="list-style-type: none"> — 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). 	<ul style="list-style-type: none"> — Nom. — Parlar des d'allò. — Etiquetar. — Sense planificar, sense deduir. — Autodefinició, auto-sorpresa. — Des de la sensació-sentida. — Expressió amb: per aules, frases, imatges, moviments, gestos. 	<ul style="list-style-type: none"> — 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 meua forma <i>Aquí-Ara</i>, de ser autèntic, amb petits però importants dades comprovades. Procés de ser jo mateix.

Figura 111. Diferències entre el procés habitual i amb Focusing (II).

Tècnica del procés de “*Focusing*” d'Eugène Gendlin (els sis passos)

Els sis passos són els que es recullen en la Figura 112.



Figura 112. Els sis passos del Focusing.

Cada pas tindrà diverses fases com es pot veure en la Taula 162.

Taula 162. *Subfases dels 6 passos*

PAS	FASE
1. PREPARAR-SE	1.1 Relaxar-se.
	1.2 Desvetllar un espai (a).
	1.3 Fer inventari.
	1.4 Triar tema per enfocar.
	1.5 Desvetllar un espai (b).
2. SENTIR	2.1 Enfocar.
	2.2 Sentir- <i>ho</i> en el cos.
	2.3 Fer <i>zoom</i> .
3. EXPRESSAR	3.1 Aconseguir un “ansa”.
	3.2 Descriure/Expressar.
4. COMPROVAR	4.1 Comparar.
	4.2 Ajustar.
	4.3 Romandre-hi.
5. SIGNIFICAR/PREGUNTAR	5.1 Preguntar.
	5.2 Proposar.
	5.3 Ancorar.
6. TANCAR	6.1. Protegir.
	6.2 Autoagrir-se
	6.3 Retonificar.
	6.4 Obrir-se.

1.14.4. Activitats amb els alumnes

Exercicis d'introducció

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.

La vivència

Recorda una vivència bonica i escolta quina "petjada" deixa en el teu cos. Ara fes el mateix amb una de negativa.

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

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.

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.

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 hagi 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'apartessis dels problemes.

Practicar focusing

Per parelles, amb la guia dels sis passos, feu pràctica de focusing.

Exercicis d'aprofundiment

Hi ha quelcom allà darrera?

Hi pots afegir: hi ha quelcom allà darrera? Notaràs que immediatament es desvetlla un espai molt ric .

Descriure i colorar emocions

Tria una cosa de les que has tret de la motxilla.

Describeix la sensació que allò provoca en el teu cos (tronc). Usa tots els símbols i adjectius, sons o imatges possibles. Dibuixa'ls si vols.

Abraçar una sensació

Escull una sensació i abraça-la interiorment. Fes-li companyia amb tendresa.

Ballar amb una sensació-sentida

Deixa't moure des d'aquesta sensació, balla amb ella.

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 de manera diferent.

1.14.5. 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...

1.15. Unitat XII: El centrament

1.15.1. Avui què toca?

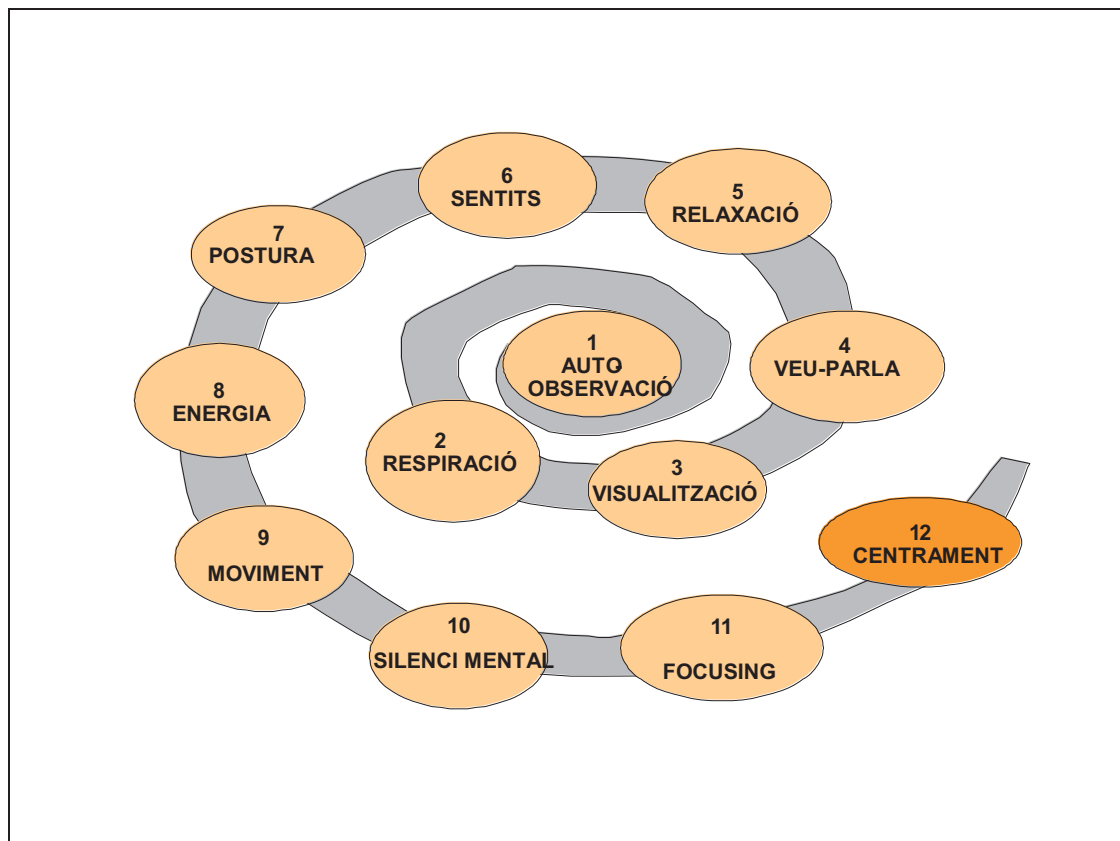


Figura 113. Unitat XII: Centrament (Espiral TREVA).

1.15.2. 📖 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 i que tant s'ha arrelat en els nostres inconscients i té tanta presència en el nostre comportament.

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*. El cos 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)

La persona disposa de tres grans centres de percepció, control i coneixement:

1. El CAP com a centre intuïtiu.
2. El COS (“*hara*”, centre vital de la persona).
3. El COR centre de la persona.

Els tres canals d'expressió del jo

Cada un dels anteriors centres desplega la seva funció a través d'un canal:

1. La Intel·ligència (CAP).
2. L'energia (COS).
3. L'amor (COR).

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

620

situar inexactament en el tronc de la persona, cap a la zona del pit. L'energia s'escampa per tot el cos tot fent, a cada part, la seva funció. Els tres canals actuen a l'uníson.

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.

1.15.3. Activitats amb els alumnes

Exercicis d'introducció

149. *Exercitar el centrament*

Sens dubte que el centrament és l'equilibri entre l'interior i l'exterior. S'han de treballar els tres canals en el següent ordre:

1. *Hara*. El cos en general, l'energia. La relaxació.
2. El cap. La intel·ligència. Obrir el cervell, empaquetar.
3. Treballar les emocions en el lloc anatòmic del cor.

Viure des de diverses zones

En el següent quadre, digues quines accions fas des d'un i un altre centre .

CAP	
COR	
HARA	

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 creus que hi participen a la teva vida (de l'1 al 10): Per exemple, en el teu cap: quanta energia, amor i intel·ligència n'hi ha? Fes el mateix amb els altres dos.

CAP	COR	HARA
Intel·ligència	Intel·ligència	Intel·ligència
Energia	Energia	Energia
Amor	Amor	Amor

Exercicis clau

Exercitar el centrament.

Exercita el centrament amb diversitat de maneres de treballar cada centre-canal.

1.15.4. 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?

2. Annex 2: Qüestionaris, fitxes i proves

2.1. Qüestionari de Clima d'aula

		MAI	DE VEGADES	AMB FREQUÈN	SEMPRE
1	<i>Estic a gust en aquesta classe</i>				
2	<i>En aquesta classe hi ha ordre</i>				
3	<i>Puc intervenir o preguntar sense problemes</i>				
4	<i>Hi ha bon ambient a classe</i>				
5	<i>Es triga poc en començar a treballar</i>				
6	<i>Mantinc el control fins al final</i>				
7	<i>Es respecta al professor</i>				
8	<i>Els alumnes saben sempre el que han de fer</i>				
9	<i>La relació amb el professor és bona</i>				
10	<i>Els alumnes s'ajuden els uns als altres</i>				
11	<i>Hi ha el silenci necessari per aquesta matèria</i>				

2.2. Nivell d'agitació i implicació

	Creus que hi ha massa agitació a l'institut?				
--	--	--	--	--	--

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 en el cas de que en el algun moment no puguis o vulguis fer-ho?

- Totalment d'acord
 D'acord
 Ho intentaré
 Crec que no
 Em nego

2.3. Cuestionario de Educación Emocional Reducido (GROP: UB)

Num. :	Grup:
--------	-------

	NUNCA	A VECES	FREQUÈ	SIEMPRE
1. <i>Organizo bien mi tiempo libre.</i>				
2. <i>Me siento bien conmigo mismo.</i>				
3. <i>Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedirle perdón.</i>				
4. <i>Me gusta tal y como soy físicamente.</i>				
5. <i>Me siento triste sin ningún motivo.</i>				
6. <i>Cuando tengo algún problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.</i>				
7. <i>Me gusta encargarme de tareas importantes.</i>				
8. <i>Pienso seriamente que no vale la pena vivir.</i>				
9. <i>Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas.</i>				
10. <i>Me siento harto de todo.</i>				
11. <i>Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad.</i>				
12. <i>Creo que actúo correctamente.</i>				
13. <i>Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.</i>				
14. <i>Me siento satisfecho de las cosas que hago.</i>				
15. <i>Pienso que la vida es triste.</i>				
16. <i>Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo.</i>				
17. <i>Hablar con los demás me resulta bastante difícil, me da "corte".</i>				
18. <i>Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo</i>				
19. <i>Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan.</i>				
20. <i>Me siento una persona feliz.</i>				

2.4. Qüestionari d'Hàbits Relacionats amb la Relaxació

Num. :	Grup:
--------	-------

Personals	Nombre d'hores				
Quantes hores dorms els dies de cada dia?					
Quantes hores veus la TV els dies de cada dia?					
Quantes hores passes a l'ordinador cada dia sense comptar les que el fas servir per estudiar?					
Quantes hores d'activitat física fas a la setmana sense comptar les classes d'educació física?					
Familiars	MAI	DE	VEGADES	AMB	FREQÜENC
1. A casa, com a mínim, mengem un cop al dia junts.					
2. A casa hi ha un ambient de pau i tranquil·litat.					
3. A casa em controlen les hores que dormo.					
4. A casa es menja sense la TV oberta.					
Hàbits de Relaxació a l'Escola	MAI	DE	VEGADES	AMB	FREQÜENC
1. A classe, fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció.					
2. Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció.					
3. Els professors s'ocupen per la nostra postura corporal a classe.					
4. A classe fem algun exercici de descans o relaxació.					

2.5. Escala de Relaxació Escolar

Num. :

Grup:

ÍTEM		MAI	DE VEGADES	AMB FRECUÏEN	SEMPRE
1	<i>Me fijo en pequeños detalles cuando voy al campo.</i>				
2	<i>Creo que aprender a relajarse es demasiado difícil y cuesta mucho tiempo.</i>				
3	<i>En clase mi cabeza salta de un pensamiento a otro, no lo puedo evitar.</i>				
4	<i>Mi cabeza está despejada y mi mente fresca.</i>				
5	<i>Me gusta hacer las cosas despacio.</i>				
6	<i>En clase tomo conciencia de mi respiración.</i>				
7	<i>Me cuesta mantener la atención sólo en una cosa.</i>				
8	<i>Me da miedo relajarme del todo.</i>				
9	<i>No paro de pensar en la misma cosa.</i>				
10	<i>Al ir a dormir siento tranquilidad cuando todo está oscuro.</i>				
11	<i>Escribo con tensión en el brazo, mano o muñeca.</i>				
12	<i>Me intereso por cómo saben y huelen las cosas.</i>				
13	<i>Si aprendiese a relajarme bien me iría mejor en mis estudios.</i>				
14	<i>Puedo sentir los dedos de los pies de uno a uno.</i>				
15	<i>Me relaja escuchar el sonido de la lluvia.</i>				
16	<i>En clase tengo la mente clara</i>				
17	<i>Busco sensaciones de paz, calma y tranquilidad.</i>				
18	<i>Me gusta caminar despacio.</i>				
19	<i>Soy capaz de cerrar los ojos y dejarme llevar por la</i>				

	<i>fantasía e imaginación.</i>				
20	<i>Sé disfrutar de lo que toca hacer en cada momento.</i>				
21	<i>Adopto posturas para que no me duela la espalda.</i>				
22	<i>Me siento una persona con mucha energía.</i>				
23	<i>Sería útil que los profesores hicieran relajación en clase.</i>				
24	<i>Me gusta sentir los diferentes tactos que tienen las cosas.</i>				
25	<i>Me gusta poner toda mi atención en hacer cosas sencillas y sentirlo plenamente.</i>				
26	<i>Me gusta escuchar el puro silencio.</i>				
27	<i>Me resulta fácil sentir distintas sensaciones en una misma mano.</i>				
28	<i>Siento cada cosa que hago y me concentro en ello.</i>				
29	<i>Durante el día tomo conciencia de mi propia respiración.</i>				
30	<i>Mirando la naturaleza me quedo completamente embobado.</i>				
31	<i>A veces tengo un profundo sentimiento de alegría sin saber porqué.</i>				
32	<i>Me gusta el arte en general</i>				
33	<i>Cada día necesito un rato para estar en silencio conmigo mismo/a.</i>				
34	<i>Suelo hacer las cosas sin tensión y sin ponerme nervioso/a.</i>				
35	<i>En clase me reviso mi propia postura.</i>				
36	<i>A veces me siento muy ligero, como si flotara.</i>				

2.6. Fitxa d'avaluació de l'aprenentatge (professors)

Nom:
Sessió num.:
Unitat de relaxació treballada:
Elements de la unitat:
Exercici més revelador:
Exercici menys revelador:
Canvis i/o novetats:
Estat general aconseguit:
Tipus de dificultats.
Observacions:

AVALUACIÓ QUANTITATIVA	Res	Poc	Ni poc ni molt	Força	Molt
1. <i>He comprés en què consisteix la tècnica?</i>	1	2	3	4	5
2. <i>M'ha resultat desvetlladora aquesta tècnica.</i>	1	2	3	4	5
3. <i>He trobat difícil aquesta tècnica.</i>	1	2	3	4	5
4. <i>Crec que me la puc aplicar a mi mateix.</i>	1	2	3	4	5

2.7. Diari de pràctica personal (professors)

Nom:

Setmana num:

Data:

UNITAT num.:

Temps de pràctica individual específica

Data							
Temps pràctica							

11. Consciència quotidiana

	Molt poc	Poc	Ni poc ni molt	Força	Molt
Quanta estona ho has aplicat durant el dia?					

12. Autoaplicació a l'aula

	Molt poc	Poc	Ni poc ni molt	Força	Molt
Ho has posat en pràctica a l'aula amb tu mateix/a?					

13. Valoració qualitativa general del procés

2.8. Diari de recerca-acció (a) (Etapa formació)

1. Satisfacció i implicació: (Pregunta tancada amb possibilitat de comentar la resposta).

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?

2. Sensacions generals obtingudes (oberta).

3. Principals dificultats.

4. Observacions.

2.8 (b) Diari de recerca-acció (Etapa intervenció)

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 a l'exercici per part teva?

2 Resposta alumnes

2.1 Reacció general del alumnes:

2.2 Alguna reacció particular:

2.3 Grau d'acceptació general per part dels alumnes:

3. Efectes

3.1 Has observat algun efecte positiu?

3.2 I algun efecte col·lateral?

4. Satisfacció personal

4.1 Com t'has sentit en general?

4.2 Dificultats principals a l'hora d'aplicar-ho:

4.3 Grau de satisfacció del que has fet:

5 Observacions

5.1 Tens algun dubte en concret?

5.2 Se t'acudeix alguna cosa per millorar la pràctica? Vols fer-ne algun suggeriment?

2.9. Avaluació quantitativa final de la intervenció (professors)

Num. Cas:	Molt poc	Poc	Ni poc ni molt	Força	Molt
1. Has continuat practicant la relaxació?					
2. Ho has posat en pràctica a l'aula?					
3. Quin grau de satisfacció tens de la teva intervenció a l'aula?					

2.10. Avaluació Global del Programa (professors)

Puntua de l'1 al 10

(Num. Cas:)

TÈCNICA	Comprensió	Integració a un mateix	Aplicabilitat
1. Autoobservació			
2. Respiració			
3. Visualització			
4. Silenci mental			
5. La parla			
6. Relaxació			
7. Consciència Sensorial			
7. Postura			
8. Energia Corporal.			
10. Moviment			
11. Focusing			
12. Centrament			

2.11. Qüestionari d'Avaluació Global del programa (alumnes)

Num. :

Grup:

Contesta amb una "x" tenint en compte els següents valors

Totalment d'acord (TA); D'acord (A); Indiferent (I); Desacord (D); Totalment desacord (TD)

	TA	A	I	D	TD
1. <i>M'ha agradat fer relaxació en començar algunes classe.</i>					
2. <i>Ara sé relaxar-me més bé que abans.</i>					
3. <i>He posat interès i he participat amb actitud positiva.</i>					
4. <i>Ho he trobat fàcil.</i>					
5. <i>En general m'he aconseguit relaxar.</i>					
6. <i>Després de fer relaxació em sentia més tranquil.</i>					
7. <i>Després de fer relaxació, tenia més energies per fer classe.</i>					
8. <i>Em trobava més animat i content.</i>					
9. <i>Em trobava més concentrat.</i>					
10. <i>Trobo útil fer relaxació abans de classe.</i>					

Contesta amb una "x" amb els mateixos valors respecte a cada professor.

	Prof:					Prof:					Prof				
11. <i>Després de fer relaxació, a l'aula hi havia més silenci.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
12. <i>Quan fem relaxació l'ambient de classe és més agradable.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
13. <i>La relaxació ha fet millorar la relació amb el professor/a.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
14. <i>El temps que dedicàvem a relaxar-nos era l'adequat.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
15. <i>El número de cops que ho hem fet ha estat suficient.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
16. <i>M'ha agradat la forma com el professor/a guiava la relaxació.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Contesta amb una "x" amb els mateixos valors respecte a cada professor.

	17. Sé què és					18. Ho hem fet					19. M'agrada					20 És fàcil				
	T	A	I	D	T	T	A	I	D	T	T	A	I	D	T	T	A	I	D	T
	A				D	A				D	A				D	A				D
Aquí/ara																				
Respiració																				
Relaxació																				
Silenci mental																				
La pròpia veu																				
Visualització																				
Focusing																				
Energia																				
Els sentits																				

2.12. Test d'Aptitud Relaxatòria

2.12.1. Autoobservació de la freqüència cardíaca

		Abans	Després
1	Pulsacions/minut		

2.12.2. Escala d'Habilitats i Estats "R"

		TA	A	I	D	TD
1	<i>Sentia el cos molt relaxat.</i>	5	4	3	2	1
2	<i>:He seguit l'exercici amb atenció.</i>	5	4	3	2	1
3	<i>Sentia goig i plaer.</i>	5	4	3	2	1
4	<i>Sentia les sensacions diferents del meu cos.</i>	5	4	3	2	1
5	<i>He mantingut els ulls tancats.</i>	5	4	3	2	1
6	<i>M'hi hagués pogut quedar relaxat molta estona més.</i>	5	4	3	2	1
7	<i>Em sentia emocionat, com agraït.</i>	5	4	3	2	1
8	<i>El meu cap estava en silenci.</i>	5	4	3	2	1
9	<i>M'ha agradat l'experiència.</i>	5	4	3	2	1
10	<i>Em sentia desconectat de tot.</i>	5	4	3	2	1
11	<i>M'he preocupat perquè sentia coses estranyes. .</i>	5	4	3	2	1
12	<i>Estava tens perquè em volia relaxar i no podia.</i>	5	4	3	2	1
13	<i>Em sentia com adormit.</i>	5	4	3	2	1
14	<i>Estava obert a sentir el que fos.</i>	5	4	3	2	1
15	<i>Estava concentrat.</i>	5	4	3	2	1
16	<i>Em sentia molt ple d'energia.</i>	5	4	3	2	1
17	<i>Em trobo despreocupat.</i>					
18	<i>Estic tranquil i en calma.</i>					

2.12.3. Guió de visualització (Test Aptitud Relaxatòria) (10 minuts)

“El que us proposo ara per a relaxar-vos, es tracta d’una *visualització associada*. És a dir, en tot moment, sereu els protagonistes d’allò que sentiu i viviu.

- a. (Música suau de fons). Primer de tot, seu a la cadira amb una postura còmoda, esquena eixerida i plantes dels peus en contacte amb el terra. Les mans col·loca-les a sobre de les cuixes o a la taula però juntes (silenci).
- b. Pren dues o tres respiracions profundes (silenci). Ara, observa quines sensacions del teu cos no t’agraden (silenci). I del teu cap? Com està el teu cap? (silenci) Finalment, observa el teu cor, com està? (silenci).
- c. Comença a visualitzar un lloc ideal en el qual t’agradaria ser-hi (un paisatge). Tingues en compte l’important que és que cerquis el que realment necessites i no el que vulguis. Pot ser una platja, com una muntanya, un jardí a la ciutat, el que vulguis. Fixa’t en la primera idea. Deixa-la que aparegui. Dóna-li la benvinguda (silenci).
- d. Ara, fes un zoom en el pla visual: Què hi ha? (silenci curt) Què hi veus? (silenci curt) Qui hi ha? (silenci curt) Quins colors hi apareixen? (silenci)
- e. Pots fixar-te en els sons que hi ha? Ves observant-los un per un (silenci)
- f. Ara pots parar l’atenció en la temperatura general. També en l’olor general i d’altres olors especials que hi puguin haver (silenci curt). Pots “tocar” algun element de l’escena? Quina sensació hi ha en els teus peus? I en la pell?
- g. Fixa’t, també, en la sensació de benestar que va adquirint el teu cos i “dóna-li volum”. Gaudeix-ne amb llibertat (silenci llarg).
- h. Hi ha algun aspecte que trobis a faltar o hi vulguis canviar? (silenci).
- i. Queda’t amb la sensació de benestar que envolta el teu cos (silenci molt llarg).
- j. Ara fes dues o tres respiracions profundes..., belluga els dits de mans i peus..., sent la roba a sobre de la teva pell..., mou la llengua dins la boca..., deixa’t portar pel teu cos..., estira’t..., finalment obre els ulls.

2.13. Fitxa d'observació de la postura en relaxació (Fonseca, 1998)

Nom:

1) **OBSERVAR SENSE TOCAR**

Postura "decúbito dorsal"

Alineament axial (cap-tronc):

Obertura axial:

a) Membres inferiors:

b) Membres superiors

Cara: Ulls: mandíbula

Tipus respiració cicles per minut:

Expressió de la cara:

2) **PALPACIÓ ACTIVA**

Pulsacions per minut

Facilitació o acompanyament del moviment

Oposició o fre del moviment

Conservació tònica de les actituds:

Zones de bloqueig

3) **VERBALITZACIÓ**

Tipus d'expressió

Comparació entre inici i final

Noció de durada agradable:

Tendència a adormir-se:

4) **OBSERVACIONS**

Canvis durant l'exercici

Altres

3. Annex 3: Taules annexes

Taula A.1. *Distribució de freqüències d'Expulsions. Estudi de la disciplina*

		Freqüència	% vàlid	% acumulat
Vàlids	,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	

Taula A.2. *Distribució de freqüències de Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina*

		Freqüència	% vàlid	% acumulat
Vàlids	,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	

Taula A.3. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (Scheffé) de Parts disciplinàries. Estudi de la disciplina

(I) Nivell acadèmic.	(J) Nivell acadèmic	Diferència Mitjanes (I-J)	de Error típic	Sig.	Interval de confiança al 95%	
					Límit superior	Límit inferior
1r ESO	2n ESO	-1,06522(*)	,25948	,006	-1,9339	-,1965
	3r ESO	-,33784	,25497	,881	-1,1914	,5157
	4t ESO	,00000	,25172	1,000	-,8427	,8427
	1r BAT	,50000	,33471	,816	-,6205	1,6205
	2n BAT	,50000	,48026	,955	-1,1078	2,1078
2n ESO	1r ESO	1,06522(*)	,25948	,006	,1965	1,9339
	3r ESO	,72738	,25776	,162	-,1355	1,5903
	4t ESO	1,06522(*)	,25455	,004	,2130	1,9174
	1r BAT	1,56522(*)	,33684	,001	,4376	2,6929
	2n BAT	1,56522	,48175	,064	-,0475	3,1780
3r ESO	1r ESO	,33784	,25497	,881	-,5157	1,1914
	2n ESO	-,72738	,25776	,162	-1,5903	,1355
	4t ESO	,33784	,24995	,872	-,4989	1,1746
	1r BAT	,83784	,33337	,279	-,2782	1,9539
	2n BAT	,83784	,47933	,692	-,7668	2,4425
4t ESO	1r ESO	,00000	,25172	1,000	-,8427	,8427
	2n ESO	-1,06522(*)	,25455	,004	-1,9174	-,2130
	3r ESO	-,33784	,24995	,872	-1,1746	,4989
	1r BAT	,50000	,33090	,808	-,6078	1,6078
	2n BAT	,50000	,47761	,954	-1,0989	2,0989
1r BAT	1r ESO	-,50000	,33471	,816	-1,6205	,6205
	2n ESO	-1,56522(*)	,33684	,001	-2,6929	-,4376
	3r ESO	-,83784	,33337	,279	-1,9539	,2782
	4t ESO	-,50000	,33090	,808	-1,6078	,6078
	2n BAT	,00000	,52610	1,000	-1,7612	1,7612
2n BAT	1r ESO	-,50000	,48026	,955	-2,1078	1,1078
	2n ESO	-1,56522	,48175	,064	-3,1780	,0475
	3r ESO	-,83784	,47933	,692	-2,4425	,7668
	4t ESO	-,50000	,47761	,954	-2,0989	1,0989
	1r BAT	,00000	,52610	1,000	-1,7612	1,7612

Taula A.4. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Expulsions i Parts disciplinaris. Estudi de la disciplina

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
expulsions fins febrer	S'han assumit variàncies iguals	4,764	,030	1,249	342	,213	,23603	,18899	-,13570	,60775
	No S'han assumit variàncies iguals			1,224	259,055	,222	,23603	,19284	-,14370	,61575
parts disciplinaris abans febrer	S'han assumit variàncies iguals	1,456	,228	,921	333	,358	,16164	,17546	-,18351	,50678
	No S'han assumit variàncies iguals			,919	325,771	,359	,16164	,17594	-,18448	,50776

Taula A.5 Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Agitació. Estudi de la disciplina

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
Crec que hi ha massa agitació a l'institut	S'han assumit variàncies iguals	,000	,984	-1,904	351	,058	-,16005	,08408	-,32541	,00531
	No S'han assumit variàncies iguals			-1,901	345,929	,058	-,16005	,08421	-,32567	,00557

Taula A.6. Correlacions entre factors d'Estudi de la disciplina

		expulsions fins febrer	parts disciplinaris abans febrer	Crec que hi ha massa agitació a l'institut
expulsions fins febrer	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	1 344	,623(**) 330	-,099 -,073 328
parts disciplinaris abans febrer	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,623(**) 330	1 335	-,073 -,194 319
Crec que hi ha massa agitació a l'institut	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	-,099 328	-,073 319	1 353

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula A.7. Correlacions entre dimensions de Clima d'aula

		Dimensió Relació Profe- alumne CLIMA	Dimensió Desenvolupa ment CLIMA
Dimensió Relació Profe- alumne CLIMA	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	1 359	,570(**) 358
Dimensió Desenvolupament CLIMA	Correlació de Pearson Sig. (bilateral) N	,570(**) 358	1 358

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula A.8. Estadístics per sexe de Clima d'aula

sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. De la Mitjana	
Clima d'aula (gral-pre)	home	168	2,9319	,45895	,03541
	dona	191	2,9484	,50491	,03653

Taula A.9. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Clima d'aula

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	Superior	Inferior
		Clima d'aula (gral-pre)	S'han assumit variàncies iguals	1,194	,275	-,322	357	,748	-,01648	,05119
	No S'han assumit variàncies iguals			-,324	356,606	,746	-,01648	,05088	-,11654	,08358

Taula A.10. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Educació Emocional

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
EDUCACIÓ EMOCIONAL	S'han assumit variàncies iguals	1,376	,241	4,022	366	,000	,13504	,03358	,06901	,20107
	No S'han assumit variàncies iguals			4,032	365,721	,000	,13504	,03349	,06918	,20090

Taula A.11. Comparació de mitjanes (global i factors) per sexe (t student) d'Escala de Relaxació Escolar

		Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
GLOBAL	S'han assumit variàncies iguals	2,641	,105	2,726	368	,007	,08154	,02991	,02271	,14037
	No S'han assumit variàncies iguals			2,710	350,950	,007	,08154	,03009	,02236	,14072
Creences + Hàbits (Escala relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	,936	,334	-2,084	365	,038	-,10124	,04858	-,19677	-,00572
	No S'han assumit variàncies iguals			-2,081	359,615	,038	-,10124	,04864	-,19690	-,00558
Habilitats (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	,010	,921	1,148	362	,252	,05816	,05066	-,04146	,15778
	No S'han assumit variàncies iguals			1,148	358,933	,252	,05816	,05067	-,04148	,15780
Consciència Corporal (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	,366	,545	,773	363	,440	,03269	,04229	-,05046	,11585
	No S'han assumit variàncies iguals			,770	351,799	,442	,03269	,04244	-,05077	,11616
Relaxació Física (Escala Relaxació)	S'han assumit variàncies iguals	2,202	,139	3,033	368	,003	,11307	,03728	,03975	,18638
	No S'han assumit variàncies iguals			3,014	350,023	,003	,11307	,03751	,03929	,18685
Relaxació Mental	S'han assumit variàncies iguals	5,834	,016	5,220	363	,000	,22792	,04366	,14206	,31379
	No S'han assumit variàncies iguals			5,180	341,767	,000	,22792	,04400	,14138	,31447

Taula A.12. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Creences-R i Hàbits-R. Escala de Relaxació Escolar

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05
		1
4t ESO	82	1,8526
1r BAT	43	1,9176
2n ESO	76	1,9348
2n BAT	17	1,9975
3r ESO	78	2,0833
1r ESO	71	2,0986
Sig.		,273

Taula A.13. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) d'Habilitats-R. Escala de Relaxació Escolar

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
4t ESO	82	1,6843	
2n BAT	17	1,6853	
1r BAT	43	1,8422	1,8422
2n ESO	75	1,9367	1,9367
1r ESO	71	1,9986	1,9986
3r ESO	76		2,0695
Sig.		,072	,377

Taula A.14. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Relaxació física. Escala de Relaxació Escolar

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
1r BAT	43	1,5795	
4t ESO	82	1,6049	1,6049
2n BAT	17	1,6615	1,6615
3r ESO	80	1,7897	1,7897
2n ESO	76	1,7980	1,7980
1r ESO	72		1,8361
Sig.		,123	,085

Taula A.15. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Relaxació física. Escala de Relaxació Escolar

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05		
		2	3	1
2n BAT	17	1,3735		
1r BAT	43	1,4322	1,4322	
4t ESO	82	1,4947	1,4947	
3r ESO	80		1,6956	1,6956
2n ESO	74		1,6962	1,6962
1r ESO	69			1,8200
Sig.		,856	,103	,841

Taula A.16. Freqüències i percentages de cada ítem d'Hàbits familiars

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

		Freqüència	Percentatge	% vàlid	% acumulat
Vàlids	Mai	38	9,0	10,4	10,4
	De vegades	78	18,5	21,4	31,9
	Amb freqüència	49	11,6	13,5	45,3
	Sempre	199	47,2	54,7	100,0
	Total	364	86,3	100,0	
Perduts	Sistema	58	13,7		
Total		422	100,0		

b) A casa hi ha un ambient de pau i tranquil·litat

		Freqüència	Percentatge	% Vàlid	% acumul.
Vàlids	Mai	33	7,8	9,1	9,1
	De vegades	123	29,1	34,0	43,1
	Amb freqüència	147	34,8	40,6	83,7
	Sempre	59	14,0	16,3	100,0
	Total	362	85,8	100,0	
Perduts	Sistema	60	14,2		
Total		422	100,0		

c) A casa em controlen les hores que dormo

		Freqüència	Percentatge	% Vàlid	% acumulat
Vàlids	Mai	168	39,8	47,1	47,1
	De vegades	112	26,5	31,4	78,4
	Amb freqüència	42	10,0	11,8	90,2
	Sempre	35	8,3	9,8	100,0
	Total	357	84,6	100,0	
Perduts	Sistema	65	15,4		
Total		422	100,0		

d) A casa es menja sense la TV oberta

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Mai	196	46,4	55,4	55,4
	De vegades	92	21,8	26,0	81,4
	Amb freqüència	34	8,1	9,6	91,0
	Sempre	32	7,6	9,0	100,0
	Total	354	83,9	100,0	
Perduts	Sistema	68	16,1		
Total		422	100,0		

Taula A.17. Comparacions múltiples a posteriori (Scheffé) de Pau i tranquil·litat. Hàbits familiars

Nivell acadèmic	N	Subconjunt per a alfa = .05	
		2	1
2n BAT	17	1,0000	
1r BAT	43	1,3953	1,3953
4t ESO	82	1,5488	1,5488
3r ESO	77		1,6753
2n ESO	75		1,7467
1r ESO	68		1,9118
Sig.		,095	,139

Taula A.18. Descriptius per ítems d'Hàbits de relaxació a l'aula

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. típ.
A classe, fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció	361	,00	3,00	,7202	,82789
Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció	358	,00	3,00	,7933	,76459
Els professors s'ocupen per la nostra postura corporal a classe	357	,00	3,00	1,6218	,95980
A classe fem algun exercici de descans o relaxació	351	,00	3,00	,7151	,78833
GLOBAL (Hàbits classe)	365	,00	3,00	,9717	,64158

Taula A.19. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits personals

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
hores que dorm els dies de classe	S'han assumit variàncies iguals	2,719	,100	-,112	331	,911	-,01379	,12305	-,25585	,22827
	No S'han assumit variàncies iguals			-,113	326,044	,910	-,01379	,12209	-,25398	,22639
hores d'activitat física setmanals	S'han assumit variàncies iguals	10,051	,002	4,007	324	,000	1,61612	,40336	,82259	2,40964
	No S'han assumit variàncies iguals			3,970	287,269	,000	1,61612	,40708	,81488	2,41736
Hores ordinador (lleure)	S'han assumit variàncies iguals	1,000	,318	1,297	326	,196	,21603	,16660	-,11170	,54377
	No S'han assumit variàncies iguals			1,296	323,827	,196	,21603	,16670	-,11192	,54399
Hores TV	S'han assumit variàncies iguals	,202	,653	-1,552	229	,122	-,37259	,24005	-,84559	,10041
	No S'han assumit variàncies iguals			-1,552	228,385	,122	-,37259	,24013	-,84575	,10057

Taula A.20. Comparació de mitjanes per sexe (t student) d'Hàbits familiars

	Levene variances		Prova T per a la igualtat de Mitjanes							
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error tip. De la diferència	95% confiança per a diferència		
								Superior	Inferior	
A casa, com a mínim, mengem un cop al dia junts	,906	,342	S'han assumit variances iguals	1,312	362	,190	,14852	,11322	-,07413	,37116
			No S'han assumit variances iguals	1,313	360,599	,190	,14852	,11309	-,07388	,37091
A casa hi ha un ambient de pau i tranquil.litat	2,609	,107	S'han assumit variances iguals	,460	360	,646	,04174	,09067	-,13656	,22004
			No S'han assumit variances iguals	,463	359,989	,644	,04174	,09024	-,13573	,21921
A casa em controlen les hores que dormo	,613	,434	S'han assumit variances iguals	1,574	355	,116	,16304	,10356	-,04064	,36671
			No S'han assumit variances iguals	1,570	346,293	,117	,16304	,10385	-,04122	,36729
A casa es menja sense la TV oberta	,000	,988	S'han assumit variances iguals	2,044	352	,042	,20968	,10259	,00792	,41143
			No S'han assumit variances iguals	2,044	348,281	,042	,20968	,10259	,00790	,41145
Hàbits Familiars	,113	,737	S'han assumit variances iguals	2,608	367	,009	,15729	,06031	,03871	,27588
			No S'han assumit variances iguals	2,611	365,661	,009	,15729	,06025	,03881	,27578

Taula A.21. Freqüències i percentatges de cada ítem d'Hàbits de relaxació a l'aula

a) A classe, fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Mai	169	40,0	46,8	46,8
	De vegades	143	33,9	39,6	86,4
	Amb Freqüència	30	7,1	8,3	94,7
	Sempre	19	4,5	5,3	100,0
	Total	361	85,5	100,0	
Perduts	Sistema	61	14,5		
Total		422	100,0		

b) Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Mai	139	32,9	38,8	38,8
	De vegades	164	38,9	45,8	84,6
	Amb freqüència	45	10,7	12,6	97,2
	Sempre	10	2,4	2,8	100,0
	Total	358	84,8	100,0	
Perduts	Sistema	64	15,2		
Total		422	100,0		

c) Els professors s'ocupen per la nostra postura corporal a l'aules

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Mai	36	8,5	10,1	10,1
	De vegades	149	35,3	41,7	51,8
	Amb freqüència	86	20,4	24,1	75,9
	Sempre	86	20,4	24,1	100,0
	Total	357	84,6	100,0	
Perduts	Sistema	65	15,4		
Total		422	100,0		

d) A classe fem algun exercici de descans o relaxació

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Mai	159	37,7	45,3	45,3
	De vegades	147	34,8	41,9	87,2
	Amb freqüència	31	7,3	8,8	96,0
	Sempre	14	3,3	4,0	100,0
	Total	351	83,2	100,0	
Perduts	Sistema	71	16,8		
Total		422	100,0		

Taula A.22. Freqüències i percentatges de Compromís dels alumnes

Et compromets a fer les pràctiques?

		Freqüència	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	crec que no ho intentaré	7	2,1	2,1
	d'acord	33	10,1	12,2
	totalment d'acord	93	28,4	40,7
	Total	194	59,3	100,0
	Total	327	100,0	
Perduts	5,00	1		
	Sistema	94		
	Total	95		
Total		422		

Taula A.23. Estadístics descriptius per sexe de Compromís dels alumnes

		sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Et compromets a fer les pràctiques?	home		149	3,4027	,77039	,06311
	dona		178	3,4888	,75344	,05647

Taula A.24. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Compromís de l'alumnat

	Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
								Superior	Inferior
Et compromets a fer les pràctiques?									
S'han assumit variàncies iguals	,409	,523	-1,018	325	,309	-,0861	,08452	-,25236	,08020
No S'han assumit variàncies iguals			-1,016	312,410	,310	-,0861	,08469	-,25271	,08056

Taula A.25. Estadístics descriptius d'Avaluació del programa (alumnes)

	n	Mínim	Màxim	Mitjana	desv. típic.
Aprenentatge	346	1,67	5,00	4,1013	,58955
Efectes individuals	346	1,00	5,00	3,7613	,80338
Efectes a l'aula	325	1,00	5,00	3,5966	,65002
Intervenció	325	1,00	5,00	3,4244	,80853
Avaluació de les tècniques	341	1,14	5,00	3,8353	,59963
AVALUACIÓ GLOBAL	346	1,90	4,80	3,7527	,49352
n Vàlid (según lista)	321				

Taula A.26. Descriptius per nivell acadèmic de factors i subfactors d'Aprenentatge. Avaluació del programa

Nivell acadèmic		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
1r ESO	N	79	79	78	78	79	79	79	79	79
	Media	4,1726	4,2848	4,4359	4,1795	4,2532	4,0591	3,9620	4,1139	4,1013
	Desv. típ.	,61759	,67366	,78276	,80168	1,12624	,75816	,97984	1,12075	,92812
2n ESO	N	79	79	79	79	79	79	79	77	77
	Media	3,9840	4,0549	4,1013	4,0506	4,0127	3,9030	3,8861	4,0909	3,7662
	Desv. típ.	,68288	,77978	,87112	,84578	1,10353	,75890	,96060	,92027	,98537
3r ESO	N	69	69	69	68	69	69	69	67	68
	Media	4,1732	4,4783	4,5072	4,3824	4,5362	3,8696	3,6667	4,0000	3,9412
	Desv. típ.	,63779	,67755	,77882	,86438	,88417	,80026	1,05254	1,01504	,92853
4t ESO	N	76	76	76	76	76	76	76	75	76
	Media	4,1167	4,3377	4,4211	4,1579	4,4342	3,8947	3,6579	4,0667	3,9737
	Desv. típ.	,47368	,56173	,63798	,84935	,69925	,51124	,74032	,74132	,71131
1r BAT	N	43	43	43	42	43	43	43	43	43
	Media	4,0434	4,2093	4,2326	4,3571	4,0465	3,8760	3,8837	3,8605	3,8837
	Desv. típ.	,41668	,52465	,64871	,57685	,97476	,50407	,76249	,88859	,73060
Total	N	346	346	345	343	346	346	346	341	343
	Media	4,1013	4,2731	4,3449	4,2070	4,2688	3,9268	3,8092	4,0440	3,9388
	Desv. típ.	,58955	,67339	,76999	,81704	,98981	,69245	,92221	,94921	,87812

Taula A.27. *Descriptius de Creences-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)*

		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
N	Vàlids	345	343	346
	Perduts	77	79	76
	Mitjana	4,3449	4,2070	4,2688
	Desv. típ.	,76999	,81704	,98981

Taula A.28. *Freqüències i percentatges de cada variable o ítem de Creences-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)*

a) Acceptació: M'ha agradat fer relaxació en començar algunes classes

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	2	,5	,6	,6
	Desacord	4	,9	1,2	1,7
	Ni d'acord ni en desacord	39	9,2	11,3	13,0
	D'acord	128	30,3	37,1	50,1
	Totalment d'acord	172	40,8	49,9	100,0
	Total	345	81,8	100,0	
Perduts	Sistema	77	18,2		
Total		422	100,0		

b) Actitud: he posat interès i participava amb actitud positiva

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	5	1,2	1,5	1,5
	Desacord	6	1,4	1,7	3,2
	Ni d'acord ni en desacord	38	9,0	11,1	14,3
	D'acord	158	37,4	46,1	60,3
	Totalment d'acord	136	32,2	39,7	100,0
	Total	343	81,3	100,0	
Perduts	Sistema	79	18,7		
Total		422	100,0		

c) Utilitat: Trobo útil fer relaxació abans de fer classe

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	10	2,4	2,9	2,9
	Desacord	8	1,9	2,3	5,2
	Ni d'acord ni en desacord	51	12,1	14,7	19,9
	D'acord	87	20,6	25,1	45,1
	Totalment d'acord	190	45,0	54,9	100,0
	Total	346	82,0	100,0	
Perduts	Sistema	76	18,0		
Total		422	100,0		

Taula A.29. *Freqüències i percentatges de cada variable o ítem d'Habilitats-R d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)*

a) Ara se relaxar-me més bé que abans

		Freqüència	Percentat--ge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	8	1,9	2,3	2,3
	Desacord	21	5,0	6,1	8,4
	Ni d'acord ni en desacord	75	17,8	21,7	30,1
	D'acord	167	39,6	48,3	78,3
	Totalment d'acord	75	17,8	21,7	100,0
	Total	346	82,0	100,0	
Perduts	Sistema	76	18,0		
Total		422	100,0		

b) En general, m'he he aconseguit relaxar

		Freqüència	Percentat--ge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	6	1,4	1,7	1,7
	Desacord	18	4,3	5,2	7,0
	Ni d'acord ni en desacord	53	12,6	15,5	22,4
	D'acord	180	42,7	52,5	74,9
	Totalment d'acord	86	20,4	25,1	100,0
	Total	343	81,3	100,0	
Perduts	Sistema	79	18,7		
Total		422	100,0		

c) Ho he trobat fàcil

		Freqüència	Percentat--ge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	8	1,9	2,3	2,3
	Desacord	14	3,3	4,1	6,5
	Ni d'acord ni en desacord	56	13,3	16,4	22,9
	D'acord	140	33,2	41,1	63,9
	Totalment d'acord	123	29,1	36,1	100,0
	Total	341	80,8	100,0	
Perduts	Sistema	81	19,2		
Total		422	100,0		

Taula A.30. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de cada dimensió i global d'Avaluació del programa (alumnes)

	Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	Superior	Inferior		
INTEGRACIÓ DE L'APRENENTATGE		S'han assumit variàncies iguals	1,501	,221	-,849	344	,396	-,05384	,06342	-,17857	,07089
			No S'han assumit variàncies iguals			-,848	336,765	,397	-,05384	,06347	-,17868
EFECTES INDIVIDUALS		S'han assumit variàncies iguals	,030	,864	,152	344	,879	,01314	,08650	-,15701	,18328
			No S'han assumit variàncies iguals			,152	343,952	,879	,01314	,08649	-,15698
EFECTES A L'AULA		S'han assumit variàncies iguals	,281	,596	-,271	323	,787	-,01955	,07223	-,16166	,12255
			No S'han assumit variàncies iguals			-,271	321,675	,786	-,01955	,07207	-,16133
INTERVENCIÓ		S'han assumit variàncies iguals	,838	,361	-,171	323	,864	-,01538	,08985	-,19215	,16139
			No S'han assumit variàncies iguals			-,172	322,328	,864	-,01538	,08968	-,19182
AVALUACIÓ DE LES TÈCNIQUES		S'han assumit variàncies iguals	2,525	,113	-2,213	339	,028	-,14291	,06457	-,26993	-,01589
			No S'han assumit variàncies iguals			-2,212	333,020	,028	-,14291	,06460	-,26998
AVALUACIÓ DEL PROGRAMA		S'han assumit variàncies iguals	1,647	,200	-,845	344	,399	-,04484	,05309	-,14926	,05957
			No S'han assumit variàncies iguals			-,844	341,236	,399	-,04484	,05311	-,14931

Taula A.31. *Estadístics per nivell acadèmic d'Efectes individuals. Avaluació del programa (alumnes)*

Nivell acadèmic		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	EFFECTES INDIVIDUALS (colearn)
1r ESO	N	79	79	79	78	79
	Mitjana	4,2025	3,6329	3,8481	3,9615	3,9093
	Desv. típ.	,93890	1,12292	,93492	,94584	,73962
2n ESO	N	79	79	78	79	79
	Mitjana	3,8354	3,5570	3,7692	3,6203	3,6899
	Desv. típ.	1,23445	1,16296	1,03099	1,08962	1,00497
3r ESO	N	69	68	68	67	69
	Mitjana	4,1594	3,5147	3,6912	3,5522	3,7162
	Desv. típ.	1,00912	1,05791	1,04034	1,00429	,86488
4t ESO	N	75	76	76	76	76
	Mitjana	4,2267	3,5132	3,7632	3,6579	3,7840
	Desv. típ.	,78108	,90175	,79780	,84147	,65365
1r BAT	N	43	42	43	43	43
	Mitjana	4,1163	3,3571	3,5581	3,5581	3,6531
	Desv. típ.	,90526	,79084	,79589	,73363	,60747
Total	N	345	344	344	343	346
	Mitjana	4,1043	3,5320	3,7442	3,6851	3,7613
	Desv. típ.	1,00035	1,03531	,93442	,95512	,80338

Taula A.32. *Freqüències i percentatges de cada variable o ítem d'Efectes individuals. Avaluació del programa (alumnes)*

a) Després de fer relaxació em sentia més tranquil

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	11	2,6	3,2	3,2
	Desacord	16	3,8	4,6	7,8
	Ni d'acord ni en desacord	42	10,0	12,2	20,0
	D'acord	133	31,5	38,6	58,6
	Totalment d'acord	143	33,9	41,4	100,0
	Total	345	81,8	100,0	
Perduts	Sistema	77	18,2		
Total		422	100,0		

b) Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	16	3,8	4,7	4,7
	Desacord	27	6,4	7,8	12,5
	Ni d'acord ni en desacord	125	29,6	36,3	48,8
	D'acord	110	26,1	32,0	80,8
	Totalment d'acord	66	15,6	19,2	100,0
	Total	344	81,5	100,0	
Perduts	Sistema	78	18,5		
Total		422	100,0		

c) Em trobava més animat i content

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	9	2,1	2,6	2,6
	Desacord	24	5,7	7,0	9,6
	Ni d'acord ni en desacord	101	23,9	29,4	39,1
	D'acord	141	33,4	41,1	80,2
	Totalment d'acord	68	16,1	19,8	100,0
	Total	343	81,3	100,0	
Perduts	Sistema	79	18,7		
Total		422	100,0		

d) Em trobava més concentrat

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Totalment en desacord	11	2,6	3,2	3,2
	Desacord	16	3,8	4,7	7,8
	Ni d'acord ni en desacord	91	21,6	26,5	34,3
	D'acord	158	37,4	45,9	80,2
	Totalment d'acord	68	16,1	19,8	100,0
	Total	344	81,5	100,0	
Perduts	Sistema	78	18,5		
Total		422	100,0		

Taula A.33. *Estadístics per factors i global d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)*

		Silenci a l'aula	Efecte ambient	Efecte relació amb professor/a	EFFECTES A L'AULA (coclass)
N	Vàlids	324	325	322	325
	Perduts	98	97	100	97
Mitjana		3,6445	3,8113	3,3411	3,5966
Desv. típ.		,88247	,75036	,91393	,65002

Taula A.34. Freqüències i percentatges de cada factor d'Efectes grupals a l'aula. Avaluació del programa (alumnes)

a) Silenci a l'aula

		Freqüència	Percentatge	% Vàlid	% acumulat
Vàlids	1,00	3	,7	,9	,9
	1,50	3	,7	,9	1,9
	1,67	1	,2	,3	2,2
	2,00	16	3,8	4,9	7,1
	2,33	5	1,2	1,5	8,6
	2,50	10	2,4	3,1	11,7
	2,67	5	1,2	1,5	13,3
	3,00	68	16,1	21,0	34,3
	3,33	17	4,0	5,2	39,5
	3,50	19	4,5	5,9	45,4
	3,67	12	2,8	3,7	49,1
	4,00	89	21,1	27,5	76,5
	4,33	14	3,3	4,3	80,9
	4,50	5	1,2	1,5	82,4
	4,67	17	4,0	5,2	87,7
	5,00	40	9,5	12,3	100,0
	Total	324	76,8	100,0	
Perduts	Sistema	98	23,2		
Total		422	100,0		

b) Efecte ambient

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1,00	2	,5	,6	,6
	1,50	1	,2	,3	,9
	2,00	5	1,2	1,5	2,5
	2,33	2	,5	,6	3,1
	2,50	4	,9	1,2	4,3
	2,67	3	,7	,9	5,2
	3,00	64	15,2	19,7	24,9
	3,33	13	3,1	4,0	28,9
	3,50	26	6,2	8,0	36,9
	3,67	10	2,4	3,1	40,0
	4,00	118	28,0	36,3	76,3
	4,33	19	4,5	5,8	82,2
	4,50	5	1,2	1,5	83,7
	4,67	7	1,7	2,2	85,8
	5,00	46	10,9	14,2	100,0
	Total	325	77,0	100,0	
Perduts	Sistema	97	23,0		
Total		422	100,0		

c) Efecte relació amb professor/a

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1,00	11	2,6	3,4	3,4
	1,33	1	,2	,3	3,7
	1,67	1	,2	,3	4,0
	2,00	22	5,2	6,8	10,9
	2,33	4	,9	1,2	12,1
	2,50	14	3,3	4,3	16,5
	2,67	5	1,2	1,6	18,0
	3,00	115	27,3	35,7	53,7
	3,33	9	2,1	2,8	56,5
	3,50	12	2,8	3,7	60,2
	3,67	16	3,8	5,0	65,2
	4,00	68	16,1	21,1	86,3
	4,33	6	1,4	1,9	88,2
	4,50	3	,7	,9	89,1
	4,67	6	1,4	1,9	91,0
	5,00	29	6,9	9,0	100,0
	Total	322	76,3	100,0	
Perduts	Sistema	100	23,7		
Total		422	100,0		

Taula A.35. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic, global i per factors d'Efectes grupals (ANOVA). Avaluació del programa (alumnes)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Efecte ambient	Inter-grupos	16,022	4	4,005	7,703	,000
	Intra-grupos	166,404	320	,520		
	Total	182,425	324			
Silenci a l'aula	Inter-grupos	17,596	4	4,399	5,999	,000
	Intra-grupos	233,940	319	,733		
	Total	251,536	323			
Efecte relació amb profesor/a	Inter-grupos	18,959	4	4,740	6,030	,000
	Intra-grupos	249,160	317	,786		
	Total	268,119	321			
EFECTES A L'AULA (coclass)	Inter-grupos	11,424	4	2,856	7,284	,000
	Intra-grupos	125,473	320	,392		
	Total	136,897	324			

Taula A.36. Comparació de mitjanes per professor (ANOVA) d'Efectes grupals a l'aula. Avaluació del programa (alumnes)

		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
2CT	Intergrups	7,040	1	7,040	23,779	,000
	Intragrups	26,052	88	,296		
	Total	33,091	89			
3AN	Intergrups	8,219	1	8,219	9,523	,003
	Intragrups	62,139	72	,863		
	Total	70,358	73			
4MU	Intergrups	,981	1	,981	2,524	,114
	Intragrups	56,738	146	,389		
	Total	57,718	147			
7EF	Intergrups	2,818	1	2,818	6,847	,010
	Intragrups	41,987	102	,412		
	Total	44,805	103			

Taula A.37. Estadístics descriptius per factors i subtotal d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

		SUBTOTAL	Temps pràctica relaxació	Freqüència pràctica	Forma de guiar la relaxació
N	Vàlids	325	323	323	325
	Perduts	97	99	99	97
	Mitjana	3,4244	3,6945	2,8586	3,7344
	Desv. típ.	,80853	,99788	1,14282	,96742

Taula A.38. Freqüències i percentatges de cada factor d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

a) Temps de pràctica relaxació

		Freqüència	%	% Vàlid	% acumulat
Vàlids	1,00	9	2,1	2,8	2,8
	1,50	1	,2	,3	3,1
	2,00	24	5,7	7,4	10,5
	2,33	2	,5	,6	11,1
	2,50	8	1,9	2,5	13,6
	2,67	7	1,7	2,2	15,8
	3,00	54	12,8	16,7	32,5
	3,33	10	2,4	3,1	35,6
	3,50	13	3,1	4,0	39,6
	3,67	11	2,6	3,4	43,0
	4,00	97	23,0	30,0	73,1
	4,33	10	2,4	3,1	76,2
	4,50	6	1,4	1,9	78,0
	4,67	9	2,1	2,8	80,8
	5,00	62	14,7	19,2	100,0
	Total	323	76,5	100,0	
Perduts	Sistema	99	23,5		
Total		422	100,0		

b) Freqüència de la pràctica

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1,00	46	10,9	14,2	14,2
	1,50	7	1,7	2,2	16,4
	1,67	2	,5	,6	17,0
	2,00	53	12,6	16,4	33,4
	2,33	10	2,4	3,1	36,5
	2,50	8	1,9	2,5	39,0
	2,67	8	1,9	2,5	41,5
	3,00	69	16,4	21,4	62,8
	3,33	19	4,5	5,9	68,7
	3,50	5	1,2	1,5	70,3
	3,67	9	2,1	2,8	73,1
	4,00	56	13,3	17,3	90,4
	4,33	6	1,4	1,9	92,3
	4,50	4	,9	1,2	93,5
	4,67	3	,7	,9	94,4
	5,00	18	4,3	5,6	100,0
	Total	323	76,5	100,0	
Perduts	Sistema	99	23,5		
Total		422	100,0		

c) Forma de guiar la relaxació

		Freqüència	Percentatge	Percentatge Vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	1,00	7	1,7	2,2	2,2
	1,67	1	,2	,3	2,5
	2,00	18	4,3	5,5	8,0
	2,33	5	1,2	1,5	9,5
	2,50	11	2,6	3,4	12,9
	2,67	4	,9	1,2	14,2
	3,00	59	14,0	18,2	32,3
	3,33	4	,9	1,2	33,5
	3,50	20	4,7	6,2	39,7
	3,67	16	3,8	4,9	44,6
	4,00	83	19,7	25,5	70,2
	4,33	13	3,1	4,0	74,2
	4,50	7	1,7	2,2	76,3
	4,67	14	3,3	4,3	80,6
	5,00	63	14,9	19,4	100,0
	Total	325	77,0	100,0	
Perduts	Sistema	97	23,0		
Total		422	100,0		

Taula A.39. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

		Suma de	gl	Mitjana	F	Sig.
		quadrats		quadràtica		
Forma de guiar la relaxació	Intergrups	27,285	4	6,821	7,910	,000
	Intragrupos	275,948	320	,862		
	Total	303,233	324			
Temps pràctica relaxació	Intergrups	24,559	4	6,140	6,594	,000
	Intragrupos	296,079	318	,931		
	Total	320,638	322			
Nombre de pràctiques	Intergrups	113,595	4	28,399	29,421	,000
	Intragrupos	306,948	318	,965		
	Total	420,544	322			

Taula A.40. Comparació de mitjanes per professor i nivell acadèmic (ANOVA) d'Intervenció. Avaluació del programa (alumnes)

		Suma de	gl	Mitjana	F	Sig.
		quadrats		quadràtica		
Coeficient intervenció (2CT)	Intergrups	20,494	1	20,494	34,252	,000
	Intragrupos	52,653	88	,598		
	Total	73,147	89			
3AN (coteach')	Intergrups	6,097	1	6,097	4,653	,035
	Intragrupos	89,105	68	1,310		
	Total	95,202	69			
4MU (coteach')	Intergrups	1,484	1	1,484	3,097	,081
	Intragrupos	69,985	146	,479		
	Total	71,469	147			
7EF (coteach')	Intergrups	12,285	1	12,285	21,634	,000
	Intragrupos	57,920	102	,568		
	Total	70,205	103			
INTERVENCIÓ (coteach')	Intergrups	42,587	4	10,647	20,133	,000
	Intragrupos	169,221	320	,529		
	Total	211,808	324			

Taula A.41. Estadístics descriptius d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

		Coneixement tècniques	L'hem practicada	M'agrada	És fàcil	AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques (cotreva')
N	Vàlids	341	340	339	332	341
	Perduts	81	82	83	90	81
Mitjana		3,9639	3,7574	3,8482	3,7558	3,8353
Desv. típ.		,71375	,77480	,70760	,70925	,59963

Taula A.42. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de cada factor i subtotal d'Aplicabilitat de les tècniques. Avaluació del programa (alumnes)

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
Coneixement tècniques	S'han assumit variàncies iguals	3,025	,083	-3,007	339	,003	-,22977	,07640	-,38006	-,07948
	No S'han assumit variàncies iguals			-3,006	327,013	,003	-,22977	,07645	-,38016	-,07938
L'hem practicada	S'han assumit variàncies iguals	1,411	,236	-2,729	338	,007	-,22718	,08325	-,39093	-,06342
	No S'han assumit variàncies iguals			-2,727	330,444	,007	-,22718	,08332	-,39108	-,06327
M'agrada	S'han assumit variàncies iguals	1,039	,309	-1,458	337	,146	-,11192	,07674	-,26286	,03902
	No S'han assumit variàncies iguals			-1,458	335,480	,146	-,11192	,07675	-,26289	,03905
És fàcil	S'han assumit variàncies iguals	,586	,444	-,238	330	,812	-,01858	,07797	-,17196	,13480
	No S'han assumit variàncies iguals			-,238	329,627	,812	-,01858	,07798	-,17197	,13481
AVALUACIÓ DE LES TÈCNIQUES	S'han assumit variàncies iguals	2,525	,113	-2,213	339	,028	-,14291	,06457	-,26993	-,01589
	No S'han assumit variàncies iguals			-2,212	333,020	,028	-,14291	,06460	-,26998	-,01584

Taula A.43. *Estadístics descriptius de Freqüència cardíaca (pre-post). Test d'Aptitud Relaxatòria*

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Pulsacions (pre-post)	home	140	6,6286	9,87719	,83477
	dona	131	7,6183	11,80317	1,03125

Taula A.44. *Estadístics descriptius dels factors i subtotal d'Escala d'Habilitats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria*

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Escala Habilitats i Estats (TAR)	home	171	3,9709	,64887	,04962
	dona	171	3,9450	,69504	,05315
Habilitat Enfocament (TAR)	home	171	4,2076	,83075	,06353
	dona	171	4,2524	,71340	,05456
Habilitat passivitat (TAR)	home	171	3,8509	,84154	,06435
	dona	171	3,9064	,90171	,06896
Habilitat Receptivitat (TAR)	home	171	3,8587	,73898	,05651
	dona	171	3,8977	,77402	,05919

Taula A.45. *Estadístics descriptius per sexe de subfactors d'Estats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria*

	sexe	N	Mitjana	Desviació típ.	Error típ. de la Mitjana
Em sentia com adormit	home	170	4,1471	1,07506	,08245
	dona	170	4,1529	1,02635	,07872
Em sentia desconnectat de tot	home	170	3,9294	1,23833	,09498
	dona	170	3,8412	1,23727	,09489
El meu cap estava en silenci	home	171	3,8304	1,25107	,09567
	dona	169	3,7219	1,25340	,09642
Sentia el cos molt relaxat	home	170	4,1000	1,03002	,07900
	dona	170	4,1706	1,05486	,08090
Estic despreocupat (després prova)	home	157	4,0382	1,17607	,09386
	dona	155	3,7032	1,25447	,10076
Estic tranquil, amb calma (després prova)	home	155	4,5871	,72781	,05846
	dona	154	4,4740	,84171	,06783
Em sentia molt ple d'energia	home	167	3,6587	1,12353	,08694
	dona	168	3,5000	1,20379	,09287
Sentia goig i plaer	home	169	3,7870	1,10284	,08483
	dona	169	3,6686	1,10044	,08465
Em sentia emocionat, com agraït	home	170	3,7647	1,08401	,08314
	dona	171	3,6842	1,04304	,07976

Taula A.46. Comparació de mitjanes per sexe (t student) de Freqüència cardíaca (pre-post). Test d'Aptitud Relaxatòria

	Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típic. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència		
								Superior	Inferior	
Pulsacions (pre-post)	S'han assumit variàncies iguals	2,140	,145	-,750	269	,454	-,98975	1,31900	-3,58662	1,60712
				No S'han assumit variàncies iguals						
				-,746	254,134	,456	-,98975	1,32677	-3,60262	1,62312

Taula A.47. Comparació de mitjanes per nivell acadèmic (ANOVA) d'Escala d'Habilitats i Estats-R. Test d'Aptitud Relaxatòria

		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Escala d'Habilitats i Estats(TAR)	Intergrups	1,489	4	,372	,824	,511
	Intragrupos	152,268	337	,452		
	Total	153,756	341			
Habilitats (TAR)	Intergrups	3,399	4	,850	1,851	,119
	Intragrupos	154,660	337	,459		
	Total	158,058	341			
Estats (TAR)	Intergrups	1,665	4	,416	,726	,575
	Intragrupos	193,336	337	,574		
	Total	195,002	341			

Taula A.48. Comparació de mitjanes per sexe de cada factor (t student) d'Estats-R. Test Aptitud Relaxatòria

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típ. de la diferència	Superior	Inferior
Em sentia com adormit	S'han assumit variàncies iguals	,238	,626	-,052	338	,959	-,00588	,11400	-,23011	,21835
	No S'han assumit variàncies iguals			-,052	337,276	,959	-,00588	,11400	-,23011	,21835
Em sentia desconnectat de tot	S'han assumit variàncies iguals	,096	,756	,657	338	,511	,08824	,13426	-,17585	,35232
	No S'han assumit variàncies iguals			,657	338,000	,511	,08824	,13426	-,17585	,35232
El meu cap estava en silenci	S'han assumit variàncies iguals	,004	,952	,799	338	,425	,10852	,13583	-,15865	,37569
	No S'han assumit variàncies iguals			,799	337,937	,425	,10852	,13583	-,15866	,37569
Sentia el cos molt relaxat	S'han assumit variàncies iguals	,414	,521	-,624	338	,533	-,07059	,11308	-,29301	,15183
	No S'han assumit variàncies iguals			-,624	337,808	,533	-,07059	,11308	-,29301	,15184
Estic despreocupat (després prova)	S'han assumit variàncies iguals	1,865	,173	2,434	310	,016	,33499	,13765	,06415	,60583
	No S'han assumit variàncies iguals			2,433	308,160	,016	,33499	,13771	,06403	,60595

Taula A.49. Comparació de mitjanes per sexe de cada factor (t student) d'Habilitats-R. Test Aptitud Relaxatòria

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típ. de la diferència	95% Interval de confiança per a la diferència	
									Superior	Inferior
Escala Habilitats i Estats (TAR)	S'han assumit variàncies iguals	1,063	,303	,357	340	,722	,02594	,07271	-,11709	,16896
	No S'han assumit variàncies iguals			,357	338,406	,722	,02594	,07271	-,11709	,16897
Habilitats (TAR)	S'han assumit variàncies iguals	,069	,792	-,630	340	,529	-,04646	,07369	-,19141	,09849
	No S'han assumit variàncies iguals			-,630	339,718	,529	-,04646	,07369	-,19141	,09850
Estats (TAR)	S'han assumit variàncies iguals	,546	,460	1,203	340	,230	,09834	,08173	-,06242	,25909
	No S'han assumit variàncies iguals			1,203	338,213	,230	,09834	,08173	-,06242	,25910

Taula A.49 (continuació)

		Prova de Levene per a la igualtat de variàncies		Prova T per a la igualtat de Mitjanes					95% Interval de confiança per a la diferència	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferència de Mitjanes	Error típ. de la diferència	Superior	Inferior
Estic tranquil, amb calma (després prova)	S'han assumit variàncies iguals	2,538	,112	1,263	307	,207	,11307	,08950	-,06304	,28918
	No S'han assumit variàncies iguals			1,263	300,173	,208	,11307	,08954	-,06314	,28928
Em sentia molt ple d'energia	S'han assumit variàncies iguals	,870	,352	1,247	333	,213	,15868	,12724	-,09162	,40899
	No S'han assumit variàncies iguals			1,247	331,687	,213	,15868	,12722	-,09157	,40894
Sentia goig i plaer	S'han assumit variàncies iguals	,053	,818	,987	336	,324	,11834	,11984	-,11739	,35408
	No S'han assumit variàncies iguals			,987	335,998	,324	,11834	,11984	-,11739	,35408
Em sentia emocionat, com agraït	S'han assumit variàncies iguals	,150	,699	,699	339	,485	,08050	,11520	-,14610	,30709
	No S'han assumit variàncies iguals			,699	338,333	,485	,08050	,11521	-,14613	,30712

Taula A.50. Correlacions entre factors d'Aprenentatge. Avaluació del programa (alumnes)

	Factor creences "R"	Factor habilitat "R"
Factor creences "R"	1	,496(**)
Factor habilitat "R" (colearn)	,496(**)	1

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula A.51. Correlacions entre factors d'Efectes grupals. Avaluació del programa (alumnes)

		Silenci a l'aula	Efecte ambient	Efecte relació amb professor/a
Silenci a l'aula	Correlació de Pearson	1	(**)	(**)
	Sig. (bilateral)	,		
	N	324		
Efecte ambient	Correlació de Pearson	,552(**)	1	(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,	
	N	324	325	
Efecte relació amb professor/a	Correlació de Pearson	,273(**)	,295(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	321	322	322

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula A.52. Correlacions entre factors d'Intervenció dels professors. Avaluació del programa (alumnes)

		Temps pràctica relaxació	Nombre de pràctiques	Forma de guiar la relaxació
Temps pràctica relaxació	Correlació de Pearson	1	,392(**)	,497(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	323	321	323
Nombre de pràctiques	Correlació de Pearson	,392(**)	1	,347(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	321	323	323
Forma de guiar la relaxació	Correlació de Pearson	,497(**)	,347(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	323	323	325

** La Correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula A.53. Coeficients d'anàlisi de regressió lineal múltiple (step wise) respecte Aprenentatge. Avaluació global del programa

Coeficients(a)

Model		Coeficients no estandaritzats		Coeficients estandaritzats	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constant)	2,407	,122		19,659	,000
	EFFECTES INDIVIDUALS	,454	,032	,624	14,268	,000
2	(Constant)	1,579	,167		9,474	,000
	INDIVIDUALS (colearn)	,376	,032	,517	11,814	,000
	APLICABILITAT LES TÈCNIQUES	,293	,043	,300	6,842	,000

a Variable dependent: APRENTATGE

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, M. (2007). *La Educación Emocional en Educación Primaria. Currículo y práctica*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Abbott, R. B., Hui, K. K., Hays, R. D., Li, M. D. i Pan, T. (2007). A randomized controlled trial of Tai Chi for tension head-heaches. *Evidence Based complementary and Alternative Medicine*, 4(1), 107-113.
- Aberastury, F. (1990). *Escritos*. Argentina: Catálogos SRL.
- Abozzi, P. (1998). *El abc de la relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Abrams, A. I. (1976). Aired associate learning and recall: A study of the Transcendental Meditation Program. En D. W. Orme-Johnson i J. T. Farrow (Eds.), *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program: Collected Papers* (vol. 1) (pp. 377-381). Alemanya: Maharishi European Research University Press.
- Abrams. A. I. (1977). The effects of meditation on elementary school students (Tesi doctoral, University of California, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37 (9-A), 5689.
- Abrezol, R. (1985). *Sophrologie et sports*. Paris: Au Signal-Chiron.
- Acarín, N. (1986). Del cervell a la ment. *Revista catalana de psicoanàlisi*, 12, 2, 89-106.
- Acarín, N. (2000). L'intelligence: ça s'apprend? *Cahiers pédagogiques*, 381, 7-53.
- Aceró, A. i Royo, M. A. (1999). *Relajación, fuente de energía y salud: una vía de desarrollo personal*. Editor: F.T.R.
- Aceró, A. (2000). *Relajación guiada, elemento agua*. Madrid: Apóstrofe.
- Achterberg, J., Dossy, B. i Kolkmeier, L. (1994). *Rituals of healing: Using imagery for health and wellness*. New York: Bantam Books.
- Ackoff, R. (1953). *The design of social research*. Universitat de Xicago.
- Adler, M. H. i Secunda, L. (1947). An indirect technique to induce hypnosis. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 6, 190.
- Aguilar, E. (2004). *Una nueva medida del experimentar*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Pontificia de Comillas, Madrid, Espanya.
- Aguilar, M. (2003). *Un programa de formación per a favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de E.P.J.A.* Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Agustí, P. (1998). *Relajación*. Madrid: Edimat.
- Ainslie, M. (1989). *La meditación y la relajación como tratamiento de la inquietud*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Aladro, E. (1999). Walter Benjamín-Simone Weil: una teoría de la atención. *Cuadernos de información y comunicación*, 4, 53-62.
- Alameida, N., De Sousa, J., Bachion, M. i Silveira, N. (2005). Utilização de técnicas de respiração e relaxamento per a alívio de dor e ansiedade no processo de parturição. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(1), 52-58.
- Álamo, G. i Moronta, D. (2007). Superaprendizaje: Estrategias estimulantes para facilitar el proceso de pensamiento [Versió electrònica]. *ORBIS Revista Científica de Ciencias Humanas*, 3, 8, 58-68.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alemanya, C. (1997). *La psicoterapia experiencial y focusing*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Alemaný, C. (2006). El cambio terapéutico en la psicoterapia experiencial de E. T. Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(125), 503-528.
- Alemaný, C. (2008). Mis experiencias enseñando y practicando la psicoterapia experiencial de Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66, 13-35.
- Alemaný, C. (Ed.) (2007). *Manual práctico del focusing de Gendlin*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Alemaný, C. i Aguilar, E. (2008). Evaluación de niveles de experienciar en grupos de formación psicológica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66, 169-190.
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the self*. New York: Dutton.
- Alexander, G. (1983). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Alexander, K. (2002). Yoga at school poses a learning opportunity. Classroom: Teachers note calming effect, better concentration among tehir students. *Los Angeles Times*, 28.
- Alexander, L. (1991). *A Factor Analysis of 230 Relaxation words*. Tesina no publicada, Roosevelt University, Chicago, EEUU.
- Alfonso Valladares, A. C. (2008). *A arteterapia humanizando os espaços de saúde*. Sao Paulo: Casa do Psicologo.
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación Psicoeducativa* [Versió electrònica]. Recuperat el 21 d'octubre de 2008, de <http://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGeneraldeInvestigacion.pdf>.
- Alkin, M. (1991). Evaluation theory development: II. En M. McLaughlin i D. D. Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century* (pp. 91-112). Chicago: NSSE/ University of Chicago.
- Allés, E., Amat, M. Batalla, A. Campo, J. D., Carranza, M. Comelles, P. et al. (2003). *La Educación Física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: Graó.
- Álvarez González, M. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*. Barcelona: Graó.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. i Bisquerra, R. (1997). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Ponce, C. A. i Frogoso, N. (2010). *Geometría sagrada i arquitectura biológica*. México: Carlos A. Álvarez Ponce i Nino Frogoso.
- Álvarez, C. i Delso, A. (2001). *Prevención de la violencia de género para adolescentes*. Cruz Roja Española.
- Álvaro, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Alves, E. i Acevedo, R. (2002). *Evaluación Cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifos.
- Amador, I. (1989). *Guía práctica de relajación*. Madrid: Edaf.
- Amat, M. i Batalla, A. (2000). Deporte y Educación en valores. *Aula de innovación educativa*, 91, 10-13.
- Amderson, R. E. i Seniscal, C. (2006). A Comparison of Selected Osteopathic Treatment and Relaxation for Tension-Type Headaches [Versió electrònica]. *Headche: The Journal of Head & Face Pain*, 46, 1273-1280.

- Amigo, I., Fernández Rodríguez, A. i González Menéndez, A. (2001). Relajación muscular e hipertensión arterial: Estudio controlado con pacientes medicados y no medicados. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 9(1), 131-140.
- Amodeo, J. (2003). Focusing and the spiritual Life. *The focusing Connection News letter*, 20, 2.
- Amodeo, J. i Wentworth, K. (1999). *Crece en intimidad*. Bilbao: Desclé de Brower.
- Amutio, A. (1997). *Estructura factorial de las experiencias asociadas a la relajación: Comparación de once tratamientos en los factores identificados*. Tesis Doctoral. Bilbao: Departamento de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Amutio, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre relajación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Amutio, A. (1999). *Teoría y práctica de la relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Amutio, A. (2000). Las técnicas de meditación: efectos y mecanismos implicados, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 54, 7-20.
- Amutio, A. (2002). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 59-71.
- Amutio, A. (2004). Afrontamiento del estrés en niños y adolescentes en la escuela. En D. Páez (Ed.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 914-927). Madrid: Pearson.
- Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Amutio, A., Ayestarán, S. i Smith, J. C. (2008). Evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo y bienestar psicológico en los profesionales sanitarios del País Vasco. Dureza emocional, estrategias de afrontamiento y consecuencias. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 24(2), 235-252.
- Anadón, J. (1977). *Relajación colectiva del doctor Caycedo*. Barcelona: Andes Internacional.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S. i Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children and Schools*, 25, 135-146.
- Ando, M. i Washio, M. (2007). Effects of aromatherapy and image therapy as relaxation on arousal. *International Medical Journal*, 14(1), 19-22.
- Andrade, J. i Feinstein, D. (2004). Energy psychology: Theory, indications, evience. En D. Feinstein, *Energy psychology interactive* (pp. 199-214). Ashland: Innersource.
- Anthony, B., Boudreaux, L., Dobbs, I., Jamal, S. i Guera, P. (2003). Can relaxation lower metaboreflex-Mitjanated blood pressure elevations? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(3), 394-399.
- APA (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Ardiles. H. (2007). *Entrevista a Hugo Ardiles*. Recuperat el 10 de març de 2007, de <http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/ConCIENCIA/ardiles.html>
- Arenas, J. M. (2002). *Relajación consciente*. Madrid: Vision Net.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Labor.
- Arntz, A. (2003). Cognitive therapy versus applied relaxation as treatment of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 41(6), 633-646.

- Aron, A., Orme-Johnson, D. W. i Brubaker, P. (1981). The TM program in the college curriculum: A four-year longitudinal study of effects on cognitive affective functioning. *College Student Journal*, 15(2), 140-146.
- Askew, L. (2008). Insight. Recuperat el 23 de setembre de 2008, de http://esl.proz.com/kudoz/english_to_spanish/psychology/2289991-insight_insights.html
- Assagiloli, R. (1976). *Psychosynthesis*. New York: Penguin Books.
- Astin, J. A., Berman, B., Bausell, B., Lee, W. L., Hochberg, M. i Forys, K. L. (2003). The efficacy of mindfulness meditation plus Qigong movement therapy in the treatment of fibromyalgia: A randomized controlled trial. *Journal of Rheumatology*, 30(10), 2257-62.
- Atkinson, D. R., Furlong, M. J. i Janoff, D. S. (1979). A four component model for practive accountability in school counseling. *School Counselor*, 26, 222-228.
- Aucoutourier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Auriol, B. (1979). *Introduction aux méthodes de relaxation* [Versió electrònica]. Toulouse: Eres. Recuperat el 13 de setembre de 2008, de <http://auriol.free.fr/yogathera/relaxation/relax.htm>
- Auriol, B. M., Bassano, J. L., Doyon, B. M., i Josserand, P. (1987). De l'audiogramme aux Chakras Tantriques. Analyse factorielle de la sensibilité spectrale et d'une projection de la personnalité. *Psychologie Médicale*, 19,1, 75-79.
- Azorín, J. M. i Fernández, E. (2010). *Navegando en internet con la mente*. Recuperat el 4 de març de 2010, de <http://www.neoteo.com/navegando-en-internet-con-la-mente.neo>.
- Bach, E., i Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bachmann, M. L. (1998). *La ritmica Jaques-Dalcroze: una educacion por la musica y para la musica*. Madrid: Pirámide.
- Badger, B. (2000). *Teaching yoga in Schools workshop*. Document presentat en la Kripalu Yoga Teachers Association Conference.
- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. New York: Academic Press.
- Bailenson, G. (1978). *Relajación del paciente en la práctica odontológica*. Madrid: Labor.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. i Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baño. F. (1987). *Curso de relajación integral para todos*. Madrid: Cinterco.
- Baranes, C. (2007). Des thérapies à médiation corporelle pour les adolescents. Un exemple: La relaxation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(2), 120-126.
- Barceló, B. (2000). *Centrarse en las personas*. Barcelona: Pleniluni.
- Barceló, B. (2003). *Crecer en grupo*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Barceló, B. i Picó, V. (2000). *Educación centrada en la persona: El paradigma emergente*. Comunicació presentada en el 10è Encuentro Latinoamericano del Enfoque Centrado en la Persona. La Falda, Córdoba, Argentina.

- Barceló, B. (2008). Cuerpos que escuchan el acontecer de la empatía desde el proceso del enfoque corporal. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 66(128), 63-116.
- Bárcena, H. (2008). *El sufismo*. Barcelona: Fragmenta.
- Barclay, J. R. (1985). Review of My Class Inventory. En J. V. Mitchell, Jr. (Ed.), *Ninth mental measurements yearbook* (p. 1025). Omaha: Buros Institute of Mental Measurements.
- Barlocher, D. (2008). *Aliviar el dolor de cabeza con Focusing*. Madrid: Arkano Books.
- Barlow, W. (1986). *El principio de Matthias Alexander*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health System.
- Barrera, M. F. (2003). *Modelos epistémicos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bartolomeo, P. (2002). The relationship between visual perception and visual mental imagery: A reappraisal of the neuropsychological evidence. *Cortex*, 38, 357-378.
- Bastero, P. i Azcona, C. (2008). *Cólico del lactante*. Recuperat el 8 de setembre de 2008 del web de la Clínica Universitaria de la Universidad de Navarra: <http://www.cun.es/areadesalud/tu-perfil/infancia/colico-del-lactante/>
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Inde.
- Baudouin, CH. (1963). *Sugestión y Autosugestión*. Barcelona: Marfil.
- Baviello, C. (2009). The effects of yoga on attention and self-concept in special education preschoolers. *The Sciences and Engineering*, 70(1-B), 719.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Bear, M. F. Connors, B. W. i Paradiso, M. A. (1998). *Neurociencia. Explorando el cerebro*. España: Masson-Williams & Wilkins.
- Beasley, B. (1981). *The reflexive spectator in classroom research*. Comunicació presentada en la Australian Association for Research in Education, Adelaida, novembre.
- Bechterew, W. V. (1890). Über die Bedeutung der Hynose als eines Heilmittels, *Neurol Centralbl*, 9.
- Beck, A. T., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J. i Rebaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 53-63.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guildford Press.
- Bellincho, F. (1986). The sophrológic training applied to the high performance competitive sport. *Actes del 3r Scientific Congress on Medicine, Psychology and Pedagogy in Sport Shooting, República Democràtica Alemanya*.
- Benítez, L. (2001). *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. Bilbao: CISS Praxis.
- Bennet, M. W. (2008). *Awareness and Conciousness*. Recuperat el 20 de març de 2010 de <http://fr.youtube.com/watch?v=CPiLz4T9h-k&feature=related>
- Benrstein, D. A. i Borkovec, T. D. (1996). *Entrenamiento en relajación progresiva* (9a edició). Bilbao: Desclée de Brower.
- Benson, H. (1975). *The relaxation response*. New York: Morrow.
- Benson, H. (1996). *La relajación. Una terapia imprescindible para mejorar su salud*. Barcelona: Grijalbo.

- Benson, H., Wilcher, M., Greenberg, B., Huggins, E., Ennis, M., Zuttermeister, P. C., Myers, P. i Friedman, R. (2000). Academic Performance among Middle-School Students after Exposure to a Relaxation Response Curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, 33(3), 156-165.
- Beresford, C. (2006). *Teoría y práctica del shiatsu*. Barcelona: Paidotribo.
- Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Bergés, J. i Bounes, M. (1974). *La relajación terapéutica en el niño*. Madrid: Masson.
- Bermejo; I. (2007). Variables cognitivas Mitjanadoras en el malestar docente. *Mapfre medicina*, 18, 1, 4-16.
- Berne, R., Levy, M. i Genuth, S. M. (1998) (Eds). *Fisiología*. Madrid: Harcourt Brace.
- Bernstein, D. A. i Borkovec, T. D. (1973). *Progressive Relaxation Training: a manual for the helping professions*. Illinois: Research Press.
- Bernstein, D. A., Borkovec, T. D. i Hazlett-Stevens, H. (2000). *New directions in progressive relaxation training: A guidebook for helping professionals*. Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Bernstein, D. A., Carlson, Ch. R. i Schmidt, J. (2007). Progressive relaxation: Abbreviated methods. *Principles and practice of stress management* (3a edició.) (pp. 88-122). En P. M. Lehrer, R. L. Woolfolk i W. E. Sime (Eds.), New York: Guilford Press.
- Bertucci, N. M. (2000). Responsiveness to relaxation for distress in HIV(+) patients (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 60(8-B), 4201.
- Birbaum, K. (1925). Die Couésche Methode der bewBten Autosuggestion in ihrer erzieherischen Bedeutung. *Z. Kinderforsch*, 31.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (2a edició). Barcelona: CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. i Martínez Muñoz, M. (Eds.). (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. (Informes d'Avaluació 1). Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Bisquerra, R. i Pérez Escoda, N. (2007) Competencias emocionales. *Revista Educación XX1*. Monográfico: Orientación y Formación en Competencias, num. 10.
- Blay, A. (1982) *Autorrealización I: La realización del Yo central*. Barcelona: Cedel.
- Blay, A. (1988). *Relajación y energía*. Barcelona: Índigo.
- Blay, A. (1989). *Creatividad y plenitud de vida*. Barcelona: Iberia.
- Block, N. (1995). On a confusion about the function of consciousness. *Behavioural and Brain Sciences*, 18, 227-287.
- Bloomfield, H. (1992) *El silencio sanador* (2a edició). Barcelona: Kairós.
- BOE (1990, 4 d'octubre). Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- BOE (2002, 24 desembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE).
- BOE (2006, 4 maig). Ley 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación (LOE).

- Bogart, G. (1991). The use of meditation in psychotherapy: A review of the literature. *American Journal of Psychotherapy*, 45,3, 390-412.
- Bohm, D. i Krisnamurti, J. (2001). *Los límites del pensamiento*. Barcelona: Kairós.
- Bond, M. (1996). *Técnicas de Rolfing-movimiento*. Barcelona: Urano.
- Bonilla, F. (1987). *Curso práctico de relajación clínica*. Editor: F. Bonilla.
- Bonnet, G. (1910). *Précis d'autosuggestion volontaire*. París.
- Bonnin, J. E. (2006). *Análisis del discurso*. Documento de trabajo. Universidad de Buenos Aires.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de Mediación*. Barcelona: CEAC.
- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de Mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Borús, E. (1995). *Relajación y vida: manual contra el aburrimiento y la prisa*. Madrid: Rotorola.
- Boscaini, F. (2000). La relajación como mediadora para el reconocimiento, control y autoafirmación de la personalidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 3, 66, 15-23.
- Bosqued, M. C. (2008). *Quemados. El síndrome de burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Bourbeau, L. (2000). *Les 5 blessures qui empêchent d'être soi-même*. Canadá: E.T.C. Editions.
- Bourne, E. J. (2009). *Global Shift: How a New Worldview is Transforming Humanity*. California: Noetic Books.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. i Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Brand, U. (1997). *Eutonia*. Barcelona: Abraxas.
- Bresler, D. (1984). Mind-controlled analgesia: The inner way to pain control. En A. Sheikh (Ed.), *Imagination and healing* (pp. 211–230). New York: Baywood.
- Brewer, S. (2000). *Relajación fácil: técnicas al alcance de todos*. Barcelona: RBA.
- Brigman, G. i Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91-98.
- Bringhentí, F. (1996). Questionario di Stress Scolare (QSS). *Bollettino di Psicologia Applicata*, 201, 3-10.
- Broertjes, A. (1996). Focusing in Playtherapy, A possibility? [Versió electrònica] *Reader 'Children Focusing' from Children's Focusing Corner*. Recuperat el 10 de febrer de 2010, de http://www.focusing.org/chfc/article_index.html.
- Brooks, C. (1966). *Conciencia sensorial*. Barcelona: Los libros de la liebre de Marzo.
- Brosse, T. (1981). *Conciencia y energía*. Barcelona: Taurus.
- Brown, J. (1938). Hypnotism and Suggestion, their place in psychotherapy. *British Journal of Medical Psychology*, 28, 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 well as regular classes. *Contra Costa Times*, 24.
- 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.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Brunner, R. (2004). An exploratory study of the effects of mental imagery on the relaxation process (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 65(6-B), 3211.
- Bruscia, K. (2008). *Musicoterapia: Métodos y prácticas*. México: Pax México.
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- Buendía, L. i Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora Digital*, 1. Recuperat el 4 de gener de 2010, de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>
- Buendía, L., Colás, P. i Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bujons, C. i Martínez, M. (Coords.). (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Bull, S, J., Albison, J, G. i Shambrook, J. (1996). *The mental game plan*. Brighton: Sports dynamics.
- Burack, C. H. (1999). Returning meditation to education. *Tikkun*, 14(5), 41-46.
- Burns, D. (2007). *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy Press.
- Buxarrais, M. R. i Zeledón, M. P. (Coord.) (2004). *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Caballero, N. (1987). *Meditación*. Valencia: Edicep.
- Calle, R. (1978). *Yoga, Zen y Control Psicosomático*. Madrid: Pirámide.
- Calle, R. (1999). *Relajación para saber vivir*. Barcelona: RBA.
- Calle, R. (2002a). *Relajación y respiración en casa con Ramiro Calle* (Tomo 10). Madrid: Edaf.
- Calle, R. (2002b). *El libro de la relajación y del sosiego*. Madrid: Jaguar.
- Calle, R. (2004). *Yoga para niños*. Madrid: Tikal.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Calvete, E. i Villa, A. (1997). *Programa Deusto 14-16, Evaluación e intervención del estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O. Villardón, L. i Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in college students: valence of thinking and cognitive content specificity. *The Spanish Journal Psychology*, 8(1), 56-67.
- Calvin, L. (1995). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvin, W. (2001). *Como piensan los cerebros*. Madrid: Debate.
- Camattari, G. (2000). *Relajación y bienestar total*. Barcelona: De Vecchi.
- Camejo, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad [Versió electrònica], *Entelequia: revista interdisciplinar*, 1, 47-54. Recuperat el 3 de febrer de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es>
- Campbell, P. i McMahon, E. (1985). *Bio-spirituality: Focusing as a way to grow*. Chicago: Loyola University Press.
- Campos, A. i Perez, M. J. (1988). Vividness of Movement Imagery Questionnaire: Relations with other measures of mental imagery. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 607-610.

- 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*. Barcelona: Paidotribo.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Institut Nacional d'Educació Física de Lleida. Lleida, Espanya. Recuperat el 7 d'abril de 2010 de http://www.tdr.cesca.es/TESI_UdL/AVAILABLE/TDX-1216106-174646//Tic1de1.pdf
- Cao, H., Shuai, J., Huang, J. i Yang, Z. (2002). The role of self-suggestion under the state of relaxation and calmness in regulating heart function. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10(1), 7-9. Resum recuperat el 30 d'abril de 2004 de la base de dades PsycINFO.
- Caouette, L. i Hochman, J. (2007). Mental image as a companion in eidetic psychotherapy. *Journal of Mental Imagery*, 31 (3-4), 47-62.
- Capra, F. (1996). *El tao de la física*. Málaga: Sirio.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Capurro, R. I (2003). Epistemología y ciencia de la información. *Encuentro nacional de investigación en ciencia de la información*. Belo Horizonte, Brasil.
- Carbling, P., Björnsstjerna, E., Bergström, A.F., Waara, J. i Andresson, G. (2007). Applied relaxation: An experimental analogue study of therapist vs computer administration. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 2-10.
- Cardenal, V. i Díaz Morales, J. F. (2000). Modificación de la autoestima y de la ansiedad por la aplicación de diferentes intervenciones terapéuticas (educación racional emotiva y relajación) en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 6(2-3), 295-306.
- Cárdenas, M. C. (2006). La educación en valores desde una perspectiva no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 115-129.
- Carey, J. i Dimmitt, C. (Eds.) (2004). Evidence-based school counseling interventions: Rules of evidence, outcomes and outcome measures. *Annual Meeting of the American School Counselor Association*. Reno, N. V.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrington, P. (1993). Modern forms of meditation. En P.M Lehrer i R.L. Woolfolk (Eds.), *Principles and Practice of stress Management*. New York: The Guildford Press.
- Caruso, D. R. i Wolfe, Ch. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.
- Casado, A. (1992). *Autocontrol a través de la relajación: (otra forma de hablar)*. Editor: Antonio Casado.
- Casals, R. (2008). *Les relacions familiars i la seva influència en la vida escolar*. Llicència d'estudi. Recuperat el 4 de maig de 2009 del web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1737m.pdf>.
- Cases, R. (2001). Masaje y relajación. Una propuesta de conciencia corporal. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 109, 26-29.

- Cases, R. (2003). *El treball de centrament a l'escola. Intel·ligència emocional a través dels cos*. Llicència d'estudi no publicada. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Castela, A. (2008). Proyecto de investigación: Influencia de las relaciones familiares en el comportamiento de los escolares. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 13. Recuperat el 20 d'abril de 2009, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANGELA_CASTELA_2.pdf
- Castillejo, J. L. (1987). *La investigación educativa y práctica escolar*. Madrid: Santillana.
- Castorina, J. A. (2000). El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En F. Avendaño i M. Báez (Comps.), *Sistemas de Escritura, Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Castrillo, M. P. (1990). *Eficacia de las técnicas de Sofroanestesia en el dolor inducido*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanya.
- Castro, F. J. (2006). Yoga en el aula de Educació Física. *Revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, 27, 21-23.
- Castro, S. i Guzmán, B. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, n. 58. [Versió electrònica]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2051112> [Consulta: 3 agost de 2008].
- Cattell, R. B., Eber, H. W. i Tatsouka, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cautela, J. i Groden, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caycedo, A. (1973). *Diccionario Abreviado de Sofrologia y Relajación Dinámica*. Barcelona: Aura.
- Caycedo, A. (1975). *Sofrología Médica. Oriente-Occidente* (3 volums). Barcelona: Aura.
- Caycedo, N. i Van Rangelrooy, K. (2009). La sofrologia com a proposta pal·liativa de l'estrès en els docents. En J. Riart A. Martorell (Coords.), *Els estressors laborals docents i programes pal·liatius* (pp. 196-206). Barcelona: ISEP.
- Cesari, C. (1985). *La relajación*. Madrid: Acento.
- Charaf, M. (1999). *Relajación creativa: técnicas y experiencias*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Charbonneau, D. i Nicol, A. M. (2002). Emotional Intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90, (2), 361-370.
- Chávez, B. (2004). Effects of stress and relaxation on time perception (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 64(12-B), 6323.
- Chávez, R. (1984). The Use of High Inference Measures To Study Classroom Climates: A Review. *Review of Educational Research*, 2, 237-261.
- Chen, K i Yeung, R. (2002). A review of Qiqong therapy for cancer treatment. *Journal of International Society of Life Information Science (ISLIS)*, 20(2), 532-542.
- Chen, W, Chu, H; Lu, R., Chou, Y., Chen, Ch., Chang, Y., O'brien, A. i Chou, K. (2009). Efficacy of progressive muscle *relaxation* training in reducing anxiety

- in patients with acute schizophrenia. *Journal of clinical Nursing*, 18(15), 2187-2196.
- Chéné, P. A. (2003). *Initiation à la sophrologie caycédiennne*. Paris: Ellébore.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On i J. D. A. Parker (Coords.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Childwise (2009). *Childwise Monitor Report 2009-2010*. Recuperat el 4 de març de 2010, de <http://www.childwise.co.uk/monitor/html>
- Cid, X. M., Dapia, M. D. Heras, P. i Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesi.
- Claire, T. (1997). *Masajes Terapéuticos. Los tipos de masajes y cómo realizarlos*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, J. (2004) *Castelldefels*. Barcelona: Cossetània.
- Cobb, C. D. i Mayer, J.D. (2000): Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58, 3, 14-18.
- Cochran-Smith, M. i Lytle, S. (1992). Communities for teacher research: fringe or forefront. *American Journal of Education*, 100, 3, 298-324.
- Cohen, L. i Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comenares, M (2008). Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción. *Multiciencias*, 8, 1. [Versió electrònica]. Recuperat el 20 de novembre de 2008, de http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-22552008004000007&lng=es&nrm=i.
- Conn, J. H. (1949). Hypno-synthesis. Hypnosis as a unifying interpersonal experience, *Journal of Nervous and Mental Disorder*, 109, 9.
- Conrad, A., Isaac, L. i Roth, W. (2008). The psychophysiology of generalized anxiety disorder: 2. Effects of applied relaxation. *Psychophysiology*, 45(3), 377-388.
- Consell Audiovisual de Catalunya (2009). *Usos i actituds juvenils davant les noves finestres audiovisuals. Alfabetització audiovisual*. Barcelona, Catalunya, Espanya: A. Tous.
- Cook, T. D. i Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve schools practices*. New York: Columbia Univ. Press.
- Corvalán, M. I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Enfoques educacionales*, 7, 1, 69-79.
- Courtney, A. (2005). Teaching Relaxation Skills in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 16, 3, 34-35.
- Craig, G. (2008). *Manual oficial de E.F.T*. Recuperat el 21 de setembre de 2008, de http://www.findthelightwithin.com/eft_manual_esp.htm.
- Crawford, H. J. (1981). Are Hypnosis and Relaxation Equivalent? *PsycCRITIQUES*, 26 (12), 948. Recuperat el 12 d'agost de 2006 de la base de dades PsyCRITIQUES.
- Craze, R. (2007). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Paidotribo
- Crick, F. I Koch, C. (2003). A framework for consciousness. *Nature Neuroscience*, 6, 119-126.

- Critchley, H. D., Melmed, R. N., Featherstone, E., Mathias, C. J. i Dolan, R. J. (2001). Brain activity during biofeedback relaxation: A functional neuroimaging investigation [Versió electrònica]. *Brain: A Journal of Neurology*, 124(5), 1003-1012. Recuperat el 10 de febrer de 2005 de la base de dades PsycINFO.
- Csikszentmihlyi, M. (1997). *Fluir (Flow). Un psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cudicio, C. (2006) la P.N.L. *Las claves para una comunicación mejor*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Cupal, D. D. i Brewer, B. W. (2001). Effects of relaxation and guided imagery on knee strength, reinjury anxiety, and pain following anterior cruciate ligament reconstruction. *Rehabilitation Psychology*, 46(1), 28-43.
- Dads, M. (1995). *Passionate inquiry and school development*. London: Falmer.
- Dalmau, M. (2007). Elaboració de pautes per millorar els hàbits posturals i mentals dels estudiants d'ESO: com canviar el seu xip [Versió electrònica], *Llicència d'estudi del Departament d'Educació de la generalitat de Catalunya*. Recuperat el 5 d'abril de 2010, de <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1581m.pdf>
- Damasio, A. (2001a). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001b). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Editorial Debate.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Espinoza*. Barcelona: Crítica.
- Daugherty, M. K. (2001). Verbal memory performance in able older adults: Impact of memory, attention, and relaxation training (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 61(8-B), 4397.
- Davidson, R. J. i Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [Versió electrònica]. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 171-174.
- Davidson, R. J. i Schwartz, G. E. (1976a). Matching relaxation therapies to types of anxiety: A patterning approach. En J. White i J. Fadiman (Eds.), *Relax*. New York: Dell Books.
- Davidson, R. J. i Schwartz, G. E. (1976b). The psychobiology of relaxation and related states: A multi-process theory. En D. I. Mostofsky (Ed.), *Behavior control and the modification of physiological activity* (pp. 399-442). New York: Prentice Hall.
- Davis, M. Eschelman, E. i Mc Kay, M. (1988). *The relaxation and stress reduction workbook* (3a edició). Oakland: New Harbinger.
- Davrou, I. (2007). *Aprendemos a relajarnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2002). A Pesquisa dos educadores como estratégia per a construção de modelos críticos de formação docente. En: J. E. Diniz-Pereira i K. M. Zeichner (Coords.), *A Pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp.11-42). Belo Horizonte: Autêntica.
- Day, J. (1995). *Visualización creativa para niños*. Madrid: Los libros del comienzo.
- De Ajuriaguerra, J. (1996). *Manual de psiquiatría infantil*. París: Masson.
- De Ajuriaguerra, J. i Thomas, A. (1945). *Estude sémiologique du tonus musculaire*. París: Masson.
- De Jong, A. E. E. i Gamel, C. (2006). Use of a simple relaxation technique in burn care: Literature review [Versió electrònica], *Journal of Advanced Nursing*, 54(6), 710-721.

- De la Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32, 17.
- De Miguel, M. (1989). La I. A. un paradigma para el trabajo social. *Primer Congreso de Investigación en Animación Sociocultural*. Madrid: UNED.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- De Pagés, 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 Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* [Versió electrònica] Recuperat el 14 de juliol de 2003, de <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/memories/edpages.pdf>
- De Pagés, M. E. i Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de relajación y concentración en el aula*. Barcelona: Graó.
- De Prado, D. (2005). *Relajación creativa integral. Principios y técnicas* [Llibre i CD] [Versió electrònica]. Santiago de Compostela: Creación Integral. Recuperat el 25 d'abril de 2007, de <http://www.creatividadcursos.com/tienda/categorias/biblioteca/basica/relacre/a/capitulo2.pdf>.
- De Prado, D. i Charaf, M. (2000). *Relajación creativa: técnicas y claves para el entrenamiento, la competición y la práctica deportiva*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- De Silva, P. (1984). Buddhism and Behaviour Modification. *Behavior Research and Therapy*, 22, 6, 661-78.
- Defontaine, J. (1982). *Manual de psicomotricidad y relajación*. Barcelona: Masson.
- Delgado, L. (2010). Mindfulness y Educación en Valores Humanos en la convivencia escolar: Eficacia de un entrenamiento para profesores. *Segundo Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almeria.
- Delmonte, M. M. (1985). Meditation and anxiety reduction: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 5, 91-102.
- Delmonte, M. M. (1987). Constructivist view of meditation. *American Journal of Psychotherapy*, 41, 2, 286-298.
- Delmonte, M. M. (1990). Meditation and change: Mindfulness versus repression. *The Australian Journal of Clinical Hypnotherapy and Hypnosis*, 11, 2, 57-63.
- Delorme, Ch. (1982). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Dennison, P. i Dennison, G. (2006). *Brain gym: Aprendizaje de todo el cerebro. kinesiología Educativa*. Barcelona: Robinbook.
- Dennison, P. i Dennison, G. (2006). *Brain Gym: Aprendizaje de todo el cerebro. kinesiología educativa*. Barcelona: Robinbook.
- Denzin, N. (1979). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1997). Àrea d'Educació física. *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria*, p. 35.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1998). *Informe d'Avaluació, Num. 5*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1997). *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria*. Àrea d'Educació física. Barcelona.
- Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos (1979). *Informe Belmont. Principios éticos y pautas para la protección de los seres*

- humanos en la investigación*. Belmont, EEUU: Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. Recuperat el 17 de maig de 2007, de: <http://www.unav.es/cdb/usotbelmont.html>
- Derogatis, L. R. (1982). Self-report measures of stress. En L. Godberger i S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 270-294). New York: The Free Press.
- Derogatis, L. R. i Coons, H. L. (1993). Self-report measures of stress. En L. Goldberger i S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2a ed.) (pp. 200-233). New York: The Free Press.
- Deshimaru, T. i Chauchard, P. (1993). *Zen y cerebro*. Barcelona: Kairós.
- Deusedes, B. (1987). Aplicación de las metodologías sofrológicas en el área de la patología psicosomática. *Jornadas Internacionales de Psicología Infantil, Medicina de la Educación y Pedagogía Terapéutica*. Barcelona, Espanya.
- Díez López, F. i Villegas, F. (2009). *Física para místicos, mística para físicos*. Castellón: Ellago.
- Argüís, R, Díez, M. C., Díez, A., Escardíbul, S., Notó, F., Puig, J. M., et al. (2001). *La acción tutorial. El alumno toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Dillbeck, M. C., Aron, A. i Dillbeck, S. L. (1979). Transcendental Meditation program as an educational technology: Research and applications. *Educational Technology*, 19(11): 7-13.
- Diniz-Pereira, J. E. i K. M. Zeichner (Coords.). (2002). *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dobson, R. L. (2004). Relaxation and Guided Imagery as an intervention for children with asthma in an elementary school setting (Tesi doctoral, University of Connecticut, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65(6-A), 2086.
- Dobson, R. L., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., Peck i Heather, L. (2005). Relaxation and guided imagery as an intervention for children with asthma: A replication, *Psychology in the Schools*, 42, 707-720.
- 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.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. En R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L., Hampton, B. A. Ryan, i G. R. Adams. (Eds.), *Hearthy children 2010: Enchancing children's wellnes* (pp. 17-46). California: Sage Publications.
- Duch, L. i Mèlich, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana* (Vol. 2.1). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Duggal, S. (2001). Yoga in educational institutions: Potentials and limitations. *Yoga and Total Health*, 1, 16-18.
- Dujany, R. (1995). *Teoria e impiego pratico della Kinesiologia applicata*. Milan: Tecniche Nuove.
- Dull, H. (2002). *Watsu. Aquatic Bodywork Association*. California: Harbin Hot Springs.
- Dunn, B. R., Hartigan, J. A. i Mikulas, W. (1999). Concentration and mindfulness meditations: Unique forms of consciousness? *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 24, 147-165.
- Durand de Bousigen, R. (1986). *La relajación*. Madrid: Paidotribo.

- Durand, M. V. i Mapstone, E. (1998). Influence of "mood-inducing" music on challenging behavior. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 367-378.
- Dürckheim, K. G. (2002). *Hara, centro vital del hombre* (7ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Dyke, P. i Dyke, C. (1994). *Relajación en una semana*. Barcelona: Pirámide.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research. En Burgess R. *Issues in educational research: qualitative methods*. Londres: Falmer.
- Edelson, S. (2008). Visión global del autismo. Center for the Study of Autism, Salem, Oregon. [Versió electrònica]. Disponible en: <http://Provapalomas.blogspot.com/2008/04/visin-global-del-autismo.html> [Consulta 8 setembre 2008].
- Edmonston, W. E. (1981). Hypnosis and Relaxation: Modern Verification of an Old Equation by William E. *Contemporary Psychology: APA Review of Books*, 26(12), 948.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Emoto, M. (2003). *Mensajes del agua*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Enciclopedia Catalana (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Enciclopedia Catalana.
- Endler, N. S i Edwards, J. (1982). Stress and personality. En L. Goldberg i S. Bereznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and clinical Aspects*. New York: The Free Press.
- Engel, J. Jensen, M. i Schwartz, L. (2004). Outcome of Biofeedback-Assisted Relaxation for Pain in Adults with Cerebral Palsy: Preliminary Findings. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 29, 135-140.
- Engel, P. (2000). Philosophie de l'esprit et neuropsychologie. En F. Eustache, B. Lechevallier i F. Viader (Eds.), *Les Méthodes de la neuropsychologie* (pp. 39-53). Bruxelles: De Boeck.
- Enríquez, T. (1997). *Masajes terapéuticos y relajación*. Madrid: Libsa.
- Enríquez, T. (2002). *Métodos de relajación*. Madrid: Libsa.
- Entralgo, L. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa.
- Epstein, R. (2001). *El gran libro de los juegos para aliviar el estrés: un enfoque divertido e innovador de las técnicas de relajación*. Barcelona: Oniro.
- Epsteing, M. (1995). *Thoughts Whithout a Thinker: Psychotherapy from a Buddhist Perspective*. New York: Basic Books.
- Erkert, A. (2001). *Islas de relajación: 77 juegos llenos de fantasía para relajar a los niños y potenciar su creatividad*. Barcelona: Oniro.
- Escardíbul, S., Martín, X., Novella, A. i Puig, J. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1. Recuperat el 25 de març de 2010, de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Escudero Muñoz, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Escudero, M. (1996). *Relajación completa*. [Grabación]. Editor: M Escudero Blanco, S. L.
- Escudero, M. (1998). *Curso práctico de técnicas de relajación y control emocional*. Madrid: TEA.

- Espinosa, M. (1972). *Sofrología y problemas de educación*. Actas del 1 Simposio de Pediatría Social. Madrid.
- Esteban, F. E. (Coord.). (2003). *Mi querida educación en valores. Cartas entre docentes e investigadores*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Esteve, H., Gálvez, R. i Ylla, L. (2010). *Portes obertes. Per una pedagogia de la interioritat*. Barcelona: PPU.
- Etxeberria, J. i Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Everly, G. S. i Rosenfield, R. (1981). *The nature ant treatment of the stress response*. New York: Plenum Press.
- Extremera Pacheco, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(2). Recuperat el 30 de setembre de 2009, de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Falk, M. A. (2000). *Sofrología y relajación, nuevas terapias*. Madrid: Libro Hobby Club.
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI-Punta de Lanza.
- Fanning, P. (1988). *Visualization for change*. Oakland: New Harbinger.
- Farber, B. A. (1985). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1991). Tratamiento del factor humano en la investigación sobre calidad de la enseñanza universitaria. En Sáez, O. i Lorenzo, M. (Coord.), *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Monográfica Pedagogía. Universidad de Granada.
- Feinstein, D. (2008). *Energy psychology: A review of the preliminary evidence. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* 45(2), 199-213.
- Feldenkrais, M. (2009). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fenton, P. (2002). *Shaolin. Nei Jin Qi Gongiu*. Barcelona: Humanitas.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La inteligencia emocional en educación. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 15. Recuperat el 28 d'octubre de 2008, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_277.pdf. [Consulta: 28 octubre 2008].
- Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Prieto, M. D. i Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 5-19.
- Fernández Abascal, E. G. i Miquel-Tobal, J. J. (1979). Breathing styles in different relaxation methods. *Informes del Departamento de Psicología General de la Universidad Complutense de Madrid*, 2, 127-141.
- Fernández, M. R. i Teruel, M. P. (Coord.). (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 19, 3.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrari, G. (2000). *Meditaciones para realizar durante el embarazo, visualizaciones, ejercicios de relajación y masajes que te ayudarán a estrechar el vínculo con tu futuro hijo*. Barcelona: Oniro.

- Feuerstein, J. i Mileler, M. (2006). Cronic Physical Pain. A Journal For Focusing and Experiential Therapy. Focusing and Medicine. *The Folio*, 18, 1, 96-107. Recuperat el 30 d'octubre de 2007, de <http://focusingexperiential.blogspot.com/2006/11/dolor-fsico-crnico.html>
- Feuerstein, M. Labbe, E. E. i Kuczmierczyk, A. R. (1986). *Health Psychology: A psychobiological perspective*. New York: Plenum Press.
- Fichtel, A. (2003). Recurrent headache among Swedish adolescents: Psychosocial factors, coping and effects of relaxation treatment. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(5), 394-395. Recuperat l'11 de juny de 2005, de la base de dades PsycINFO.
- Fichtel, A. i Larsson, B. (2001). Does Relaxation Treatment Have Differential Effects on Migraine and Tension-type Headache in Adolescents? *Headache: The Journal of Head & Face Pain*, 41, 3, 290-296.
- Fichtel, A. i Larsson, B. (2004). Relaxation Treatment Administered by School Nurses to Adolescents With Recurrent Headaches. *Headache: The Journal of Head & Face Pain*, 44, 545-554.
- Fick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Field, T., Morrow, C., Valdeon, C., Larson, S., Kuhn, C i Schanberg, S. (1992). Massage reduces anxiety in child and adolescent psychiatric patients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 124-131.
- Filella, G., Soldevila, A. Cabello, E. i Franco, L. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 15. Recuperat el 28 d'octubre de 2008, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_277.pdf.
- Fitzgerald, E.T. (1966). The measurement of openness to experience: A study of regression in the service of the ego. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 655-663. Recuperat el 12 de juliol de 2003 de la base de dades PsycINFO.
- Fitzgerald, J., Sanders, J. i Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Flack, M. i Coulon, J. (1997). *Niños que triunfan. El yoga en la escuela*. Chile: Cuatro Vientos.
- Folle, R. (2010). *Adaptación de la técnica de relajación, a través de la flotación y la respiración, a un método de auto-aplicación para reducir la ansiedad en nadadores*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Zaragoza: Inde.
- Fontana, D. (1991). *The elements of meditation*. Shaftesbury: Element.
- Fontani, G., Migliorini, S., Benocci, R., Facchini, A., Casini, M. i Corradeschi, F. (2007). Effect of mental imagery on the development of skill motors. *Perceptual and motor skills*, 3, 105, 1, 803-826.
- Foster, P. (2004). Use of the Calmset 3 Biofeedback/Relaxation System in the Assessment and Treatment of Chronic Nocturnal Bruxism. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*; 29, 141-147.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de la autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos.

- Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital 45(1)*. Recuperat el 20 de setembre de 2010, de <http://www.rieoei.org/investigacion/2048Justo.pdf>
- Fraser, B. J. (1991a). Validity and use of classroom environment instruments. *Journal of Classroom Interaction*, 26, 2.
- Fraser, B. J. (1991b). Two decades of classroom environment research. En B. J. Fraser i H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. i Wahlberg, H. J. (1991). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI and My Class Inventory)*. Australia: Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Center.
- Freidenberg, B. (2004). The effects of progressive muscle relaxation on chronic tinnitus: Results of a controlled treatment study (Tesi doctoral, State University of New York, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 64(9-B), 4613.
- Freud, A. (1999). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. México: Paidós.
- Fromm, M. (2000). *El libro del kí*. Màlaga: Sirio.
- Fueguel, C. i Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente: propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fuentes, F. (1985). *Curso práctico de relajación*. Editor: F. Fuentes.
- Fullat, O. (2002). Me siento cuerpo. En J. L. Pastor (Coord.), *XX Congreso Nacional Educación Física. La presencia del cuerpo en la escuela* (pp. 69-82). Espanya, Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones.
- Fuson, K. C. (1979). The development of self-regulating aspects of speech: A review. En G. Zivin (Ed), *The development of self-regulation through private speech* (pp 135-217). New York: Wiley.
- Fux, M. (2007). *Ser danzaterapeuta hoy*. Madrid: Lumen.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galindo, J. (2008). La epistemología constructivista hacia una comunicología posible. Bases para una propuesta general de trabajo epistemológico. *Razón y palabra*, 61.
- Gallifa, J., Pérez, C. i Rovira, F. (Coords.). (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Galvao, M. (2006). *Hacia el centro* [Versió electrònica]. Recuperat el 24 de setembre de 2008, de <http://es.shvoong.com/books/245082-hacia-el-centro/>
- Garanto, J., Mateo, J. i Rodríguez Espinar, S. (1985). Modelos y técnicas de evaluación del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 276, 127-169.
- García García, A. A. (1996). *Curso básico de masaje, relajación y aromaterapia*. Palma de Mallorca: Driade.
- García García, A. A., Bestard, F. i Capó, I. (1997). *Relax: curso de relajación en cinta* [cassette]. Palma de Mallorca: Driade.
- García Garrido, J. L. (2008). La evaluación de la educación secundaria obligatoria. Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE. Madrid: Santillana
- García i Debesa, M.D. (2008). loga educatiu. Un camí d'autoconeixement i evolució personal necessari per conviure en harmonia [Versió electrònica]. *LLicència d'estudi del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*. Recuperat el 5 de setembre de 2009, de <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1842m.pdf>.

- García Labiano, J. M. (2004). *Programa de Acción Tutorial*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Moreno, J. (1985). Tratamiento de la tartamudez por el método de la regulación de la respiración. *Informes de Psicología*, 4(1-2), 67-72.
- García, E. M., Magaz, A. i García Campuzano, R. (1996). *Inventario Magallanes de estresores escolares*. Madrid: Albor.
- García, I. i Lombarte, S. (2005). Estudio de un caso sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión social [Versió electrònica]. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 6 (1). Recuperat el 8 d'agost de 2007, de <http://www3.usual.es>
- García, M. (1998). *La relajación de los pies a la cabeza: para niños y adultos*. Alicante: Disgrafos.
- García, R. (2000). *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Garrabou, R. (1997). *Curs de Tècniques de Relaxació* [Folleto]. Parròquia del Pí de Barcelona, Barcelona (paper).
- Gascón, I. (2007). Focusing: Un recurso valioso para prevenir y trabajar el estrés. En C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin* (pp. 309-328). Bilbao: Desclée de Brower.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. i Mangun, G.R. (2002). *Cognitive Neuroscience*. New York: W.W. Norton.
- Geissmann, P. i Durand de Bousinger, R. (1972). *Los métodos de relajación*. Madrid: Guadarrama.
- Gelb, M. (1982). *El cuerpo recobrado*. Barcelona: Urano.
- Gellhorn, E. i Kiely, W. F. (1972). Mystical states of consciousness: Neurophysiological and clinical aspects. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 154, 399-405.
- Gendlin, E. (1999a). *El focusing en psicoterapia. Manual del método experiencial*. Barcelona: Paidós.
- Gendlin, E. T. (1961). Experiencing: A variable in the process of therapeutic change. *American Journal of Psychotherapy*, 15, 233-245.
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning*. New York: McMillan.
- Gendlin, E. T. (1964). A theory of personality change. En P. Worchel i D. Byrne (Eds.), *Personality change* (pp. 102-148). New York: John Wiley & Sons.
- Gendlin, E. T. (1991). Thinking beyond patterns: body, language and situations. En B. Den Ouden i M. Moen (Eds.), *The presence of feeling in thought* (pp. 25-151). New York: Peter Lang.
- Gendlin, E. T. (1992). The primacy of the body, not the primacy of perception. *Man and World*, 25 (3-4), 341-353.
- Gendlin, E. T. (1999b). A new model. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), 232-237.
- Gendlin, E. T. (1999c). *A philosophical car for focusers*. Recuperat el 6 d'agost de 2008, de <http://www.focusing.org/car1999.html>
- Gendlin, E. T. (2000, maig). Where you feel the body from the inside, there is a door. *Evolution of Psychotherapy Conference*. Simposi realitzat a Anaheim, California, EEUU.

- Gendlin, E. T. (2001a). *Deja que tu cuerpo interprete tus sueños*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Gendlin, E. T. (2001b). On the new epistemology (excerpts from Gendlin's awards talk at the American Psychological Association, August 6, 2000). *Staying in Focus. The Focusing Institute Newsletter*, 1 (2), 5-6.
- Gendlin, E. T. (2008). *Focusing*. Bilbao: Mensajero.
- Gendlin, E. T. (1997). *A Process Model*. New York: The Focusing Institute.
- Gendlin, E. T. i Zimring, F. M. (1955). The qualities or dimensions of Experiencing and their change. En *Counselling Center Discussions Center Papers*, 1(3). University of Chicago Counselling Center, Chicago, EEUU.
- Generalitat de Catalunya (2002): DOGC núm: 3689 del 31.7.2002. Barcelona.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. i Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate [Versió electrònica]. *Educational Research*, 45, 1, 83-94. Recuperat el 28 de març de 2010, de http://pdfserve.informaworld.com/212255_788671212_715710348.pdf.
- 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. (1971). A psychophysiological study of the effects of short term yogic training on the adolescent high school boys. *Yoga-Mimamsa*, 14(1-2), 92-99.
- Gharote, M. L. (1987). Effect of every day and alternate day yoga training on the physical fitness of school children. *Ayurveda & Yoga*, 7, 9-15.
- Gheorghiu, V. A. (2008). Measurement of responses to suggestions for *relaxation* by means of indirect and direct tests. *Contemporary Hypnosis*, 25(2), 78-93.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gil, J. A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED
- Gilman, M. i Yaruss, J. S. (2000). Stuttering and relaxation: Applications for somatic education in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 59-76. Recuperat el 30 de novembre de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Gil-Monte, P., Peiró, J. M. i Valcárcel, P. (1995). A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. Simposi efectuat en la reunion del Seven European Congress on Work and Organizational Psychology, Gyür, Hungria.
- Giménez Bosch, M. Q. (2001). *Relajación para gente muy ocupada*. Barcelona: Océano Difusión Editorial.
- Gimeno, A. (2003). *Un modelo de integración de la dimensión corporal en psicoterapia* (2 vols.). Barcelona: Instituto Erich Fromm.
- Goetz, J. P. i Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession Education. En E. Álvarez i L Fernández (Coords.), El síndrome de "burnout" o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 11, (39), 338-340.
- Goldbeck, L. i Schmid, K. (2003). Effectiveness of Autogenic Relaxation Training on Children and Adolescents With Behavioral and Emotional Problems. *Journal*

- of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42(9), 1046-1054. Recuperat el 3 d'abril de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Goldfried, M. R. (1971). Systematic desensitization as training in self-control. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 37, 228-234.
- Goldwasser, R. (2004). The effects of electromyographic biofeedback-assisted relaxation training on hyperactive children with poor on-task behavior and concomitant educational problems (Tesi doctoral, Union Institute and University, EEUU). *Dissertation Abstracts International*, 65(6-A). 2087.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (15a edició). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. i Bennet-Goleman, T. (1990). *Guía de la relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. i Schwartz, G. (1976). Meditation as an intervention in stress reactivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 456-466.
- Gomendio, M. (2001). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Cumpa, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Lambayaque: Fondo editorial Facshe.
- Gómez, M. J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- González Garza, A. M. (2005). *Colisión de paradigmas. Hacia una psicología de la ciencia unitaria*. Barcelona: Kairós.
- González Ramírez, J. (2001). *Procedimientos de relajación*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- González, L. J. (1988). *Plenitud humana con S. Juan de la Cruz*. México: Progreso.
- González, L. J. (1989). *Felicidad profunda. Quehacer terreno según S. Juan de la Cruz*. Monterrey Nuevo León: Castillo, S.A.
- González, L. J. (1992). *La creatividad en S. Juan de la Cruz desde la P.N.L.* México: Font.
- González, L. J. (1997). *P.N.L. Éxito y excelencia personal*. México: Font.
- González, R. (2010). *En busca del paradigma en que lo múltiple se une a través de la epistemología integral*. Recuperat el 14 de Febrer de 2010, del web de la Universidad Autónoma del Estado de México: <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2051/Colmenario/Rush.html>
- Gorev, A. S. (2004). Influence of Short-Term Relaxation on the Organization of the Brain Electrical Activity of Young Schoolchildren in the State of Quiet Wakefulness. *Human Physiology*, 30(5), 526-531.
- Gothelf, C. R., Petroff, J. G. i Teich, J. W. (2003). Imagine: Relaxation and Guided Imagery with people who are deaf-blind [Versió electrònica], *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 97-106 .
- Goyette, G. i Léssard-Hebert, M. (1988). *La Investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Gracia, J. (1991). *El Poder de la relajación*. Guipúzcoa: Kriselu.
- Green, L. B. (1993). The use of imagery in the rehabilitation of injured athletes. En D.Pargman (Ed.), *Psychological bases of sport injuries* (pp. 199-218). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Greenberg, J. L., Delinsky, S. S., Reese, H. E. Buhlmann, U. i Wilhelm, S. (2010). Body image. En J. E. Grant i M. N. Potenza (Eds.), *Young adult mental health* (pp. 126-142). New York: Oxford University Press.
- Greenberg, L. (1996). *Facilitando el cambio emocional. El proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós.

- Grindler, J. i Bandler, R. (2001). *De sapos a príncipes: transcripción del seminario de los creadores de la PNL*. Buenos Aires: Gaia.
- Groden, J., Cautela, J., Levasseur, P., Groden, G. i Bausman, M. (1991). *Imagery procedures for people with special needs: Breaking the barriers III* [Video]. Champaign: Research Press.
- Grof, S. (1994). *La mente holotrópica. Los niveles de la conciencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Gruzelier, J., Levy, J., Williams, J. i Henderson, D. (2001). Self-hypnosis and exam stress: comparing immune and relaxation-related imagery for influences on immunity, health and mood. *Contemporary Hypnosis; Vol. 18*, 73-87.
- Grzesiak, R. C. (1977). Relaxation techniques in treatment of chronic pain. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 58, 270–272.
- Guba, E. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalística*. En J Gimeno i A. Pérez (Eds), *La enseñanza: su teoría y la práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Güell, M. i Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guerrero, E. i Vicente, F.(2001). Síndrome de burnout o desgaste profesional del estrés en el profesorado. Universidad de Extremadura.
- Guerrero, S. i Bernal, J. A. (2005). *La relajación y la respiración en educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Guillot, A. i Collet, C. (2008). Construction of the Motor Imagery Integrative Model in Sport: A review and theoretical investigation of motor imagery use [Versió electrònica], *International review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 31-44.
- Gustavsson, K. i Von Koch, L. (2006). Applied relaxation in the treatment of long-lasting neck pain: a randomized controlled pilot study [Versió electrònica], *Journal of Rehabilitation Medicine*; 38, 100-107.
- Gutiérrez, M. C (2003). *Afectividad y aprendizaje educativo: hacia una pedagogía de la prevención*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanya.
- Guzmán, R. i Jiménez, B. (2004). La evaluación como investigación-acción desde una perspectiva de género. *Aula de innovación educativa*, 137, 24-29.
- Habermas, J. (1980). *Dominio Técnico y Comunidad Lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa* (Tomo I). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría y Praxis*. Madrid: Atalaya.
- Hall, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and Power: a personal reflection. *Convergence*, 14, 3.
- Haney, C. J. (2004). Stress-Management interventions for female athletes: Relaxation and cognitive restructuring. *International Journal of Sport Psychology*, 35(2), 109-118.
- Hanraha, C. i Salmela, J. H. (1990). Dance images: Do they really work or are we just imaging things? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (2), 18-21.
- Hardy, J. Gammage, K. i Hall, G. (2001). A descriptive study of self-talk. *The sport psychologist*, 15, 306-318.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom [Versió Electrònica], *Journal of Transformative Education*, 2, 1. Recuperat el 5

- d'abril de 2010, de
http://www.mindfuleducation.org/Hart_Opening_Contemplative_Mind.pdf
- Harvey, J. (2000). *Relajación total, técnicas curativas para aliviar la tensión del cuerpo, la mente y el espíritu*. Barcelona: Oniro.
- Hassanagas, P. K. (1997). *Possibilities and needs for yoga in the system of education*. Atenes: International Association of Yoga Science Centres.
- Haumont, C. (1984). *Guía de la relajación y de la sofrología*. Bilbao: Mensajero.
- Hayashima, M. (2000). *Sistema taoísta de salud. El Método Do-in*. Málaga: Sirio.
- Heffner, M., Greco, L. i Eifert, G. (2003). Pretend You Are a Turtle: Children's Responses to Metaphorical versus Literal Relaxation Instructions [Versió electrònica]. *Child & Family Behavior Therapy*, 25 (1), 19-33.
- Heide, F. J. i Borkovec, T. D. (1984). Relaxation-induced anxiety: mechanisms and theoretical implications. *Behavior Research and therapy*, 22, 1, 1-12.
- Heisenberg, W. (1985). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona: Orbis.
- Hemmler, R. (1983). *El entrenamiento Autógeno*. Madrid: Tea.
- Hemsey de Gainza, V. (2007). *Conversaciones con Gerda Alexander: Creadora de la Eutonía*. Buenos Aires: Lumen.
- Hermez, D. A. i Melamed, B. G. (1984). The assessment of emotional imagery training in fearful children. *Behavior Therapy*, 15, 156-172. Resum recuperat el 17 de desembre de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Hernandez, T. J. i Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-262.
- Heron, C. (1996). *The Relaxation Therapy Manual*. Gran Bretanya: Winslow Press Limited.
- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 3.
- Herrero, E. (1990). *Entrenamiento en relajación creativa* [libro y cassette]. Editor: E. Herrero Lozano.
- Herrigel, E. (2005). *El zen en el tiro con arco*. Madrid: Gaia.
- Hervás, E. (2006). *Orientació pedagògica parals pares, les mares i el professorat, referides a la col·lecció Cartera de valors*. Barcelona: Bromera.
- Hesse, B., Sánchez, C. Ortiz, M. A. i Pareja, M. A. (2006). Entrenamiento en Relajación con Pacientes Esquizofrénicos. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 385-394.
- Hester, R., Madeley, J., Murphy, K. i Mattingley J. B. (2009). Learning from Errors: Error-Related Neural Activity Predicts Improvements in Future Inhibitory Control Performance [Versió electrònica], *Journal of Neuroscience*, 29, 7158-7165.
- Hewitt, J. (1983). *Relajación: relajación física y mental*. Madrid: Edaf.
- Hewitt, J. (1997). *El gran libro de la relajación: manual de técnicas orientales y occidentales*. Barcelona: Medici.
- Hiebert, B., Kirby, B. i Jaknavorian, A. (1989). School-based relaxation: Attempting primary prevention. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 273-287.
- Hill, D. (2001). Churches say "no" to yoga in schools. Recuperat el 14 de juny de 2006 de <http://www.rferl.org/nca/features/2001/08/31082001110720.asp.html>
- Hillenberg, J.B. i Collins, F.L. (1982). A procedural analysis and review of relaxation training research. *Behavior Research and Therapy* 20, 251-260.

- Hirokawa, E. (2004). Effects of music listening and relaxation instructions on arousal changes and the working memory task in older adults [Versió electrònica]. *Journal of Music Therapy*, 41(2), 107-127.
- Hoch, J. D. (2009). The role of emotion and stress in predicting response to relaxation and social skills interventions in an early childhood therapeutic preschool program (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 68(11-A), 4605.
- Hodge, K. (1994). *Sport motivation. Training your mind for peak performance*. Nova Zelanda: Reed.
- Hodgkinson, H. (1957). Action research: a critique. *Journal of Education Sociology*, 4, 31, 137-153.
- Hofstätter, P. R. (1957). *Gruppendynamik*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Holly, M. L. (1990). *Teachers' theorizing: research and professional growth*. Boston: Mimeo.
- Holmes, D.S. (1984). Meditation and somatic arousal reduction: A review of the experimental evidence, *American Psychologist*, 39, 1, 1-10.
- Holmes, T. H. i Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11, 213-218.
- Holroyd, C.B., Krigolson, O. E., Baker, R., Lee, S. i J. Gibson (2009). When is an error not a prediction error? An electrophysiological investigation [Versió electrònica]. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 9, 59-70.
- Holt, J. (1974). *How children Fail*. Harmondsworth: Penguin.
- Hooker, K. E. i Foodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hough, S. i Kleinginna, C. (2002). Individualizing relaxation training in spinal cord injury: Importance of injury level and person factors. *Rehabilitation Psychology*, 47(4), 415-425. Recuperat el 2 de abril de 2007 de la base de dades PsychINFO.
- Hu, B. (1994). *Relajación y respiración: fundamentos de terapia Qigong*. Barcelona: Miraguano.
- Hubert, J. P. (1982). *Traité de Sophrologie*. Paris: Le courrier du livre.
- Hudetz, J. A., Hudetz, A. G. i Reddy, D. M. (2004). Effect of relaxation on working memory and the bispectral index of the EEG. *Psychological Reports*, 95(1), 53-70.
- Hudetz, J. Hudetz, A. G. i Klayman, J. (2000). Relationship between relaxation by guided imagery and performance of working memory. *Psychological Reports*, 86(1), 15-20. Recuperat el 20 de febrer de 2005 de la base de dades PsychINFO.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de investigación en educación: un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.46-59). Madrid: Narcea
- Iberg, J. R. (1997). Three phases: An example of a Ten-years-old Boy *The Focusing Folio*, 16, 1-2.
- ICSA-Gallup (2003). *Hábitos en adolescentes*. Madrid: ICSA Gallup.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Incanop (1997). *La formació al segle XXI: les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Irigaray, L. (1999). *Ser dos*. Barcelona: Paidós.
- Ironson, G., Field, T. M., Scafidi, F., Kumar, M., Patarca, R., Price, A., et al. (1996). Massage therapy is associated with enhancement of the immune system's cytotoxic capacity. *International Journal of Neuroscience*, 84, 205-218.
- Irwin, E. (2000). *Relajación curativa: siete pasos clave para aliviar la tensión y disfrutar de la vida*. Barcelona: Oniro.
- Irwin, M., Olmstead, R i Motivala, S. (2008). Improving sleep quality in older adults with moderate sleep complains: A randomized controlled trial of Tai Chi Chih. *Sleep*, 31, 7.
- Isaacs, M. L. (2003). Data-driven decision making: The engine of accountability. *Professional School Counseling*, 5, 235-248.
- Isakowitz, R. (2006). *Pilates*. EEUU: Human Kinetics Books.
- Isidro, F. (2003). *Anàlisi d'hàbits posturals en l'alumnat d'ensenyament obligatori. Desenvolupament d'un programa d'educació per a la prevenció del mal d'esquena. Elaboració de material divulgatiu de recursos*. Llicència d'estudi del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- ITE (2008). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid. Recuperat el 10 de setembre de 2010, de http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Jacobs, G. D. i Friedman, R. (2005). EEG Spectral Analysis of Relaxation Techniques. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*; 29, 245-254.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation* (2a edició). Chicago: University of Chicago Press.
- Jacobson, E. (1964). *Anxiety and tension control*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Jager, G. (1992). *La práctica de la relajación*. León: Everest.
- Jagger, W. (2003). *La ola es el mar*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S.C., Mills, P. J., Bell, I., et a. (2007). A randomized controlled trial of Mindfulness Meditation versus Relaxation Training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction, *Annals of Behavioral Medicine*, 33, 11-21.
- Jaison, B. (2006). *La integración de la Terapia Experiencial y la Terapia Breve*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Jaramillo, D., i Ortíz, M. (1982). *Efectos de la Relajación Dinámica de Caycedo sobre el desarrollo psicomotor, cognoscitivo y socioemocional en niños con retardo educable y entrenable*. Tesi de Grau no publicada, Universitat de la Sabana, Bogotá, Bolívia.
- Jaton, J. J. (1994). *Relajación y sofrología para el bienestar*. Barcelona: Argos Vergara.
- Johnsen, E. L. i Lutgendorf, S. K. (2001). Contributions of Imagery Ability to Stress and Relaxation. *Annals of Behavioral Medicine*, 23, 273-281. Recuperat el 15 de gener de 2005 de la base de dades PsycINFO.
- Johnson, S. K. i Johnson, C. D. (2003). Results-based guidance: A systems approach to student support programs. *Professional School Counseling*, 6, 180-184.
- Johnstone, T., Van Reekum, C. M., Oakes, T. R. i Davidson, R. J. (2006). The voice of emotion: An fMRI study of neural responses to angry and happy vocal expressions. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 242-249.

- Jones, E. (1923). The nature of autosuggestion. *British Journal of Medical and Psychology*, 3, 194.
- Jonston, W.(1980). *La música callada. La ciencia de la meditación*. Madrid: Paulinas.
- Jung, C. G. (1978). *Psicología de la transferencia* (4a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Keefer, L., i Blanchard, E. B. (2002). A one year follow-up of relaxation response meditation as a treatment for irritable bowel syndrome. *Behaviour Research and Therapy*, 40(5), 541-546.
- Keleman, S. (1997). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kelley, D. J., Davidson, R. J. i Nelson, D. L. (2008). An imaging roadmap for biology education: From nanoparticles to whole organisms [Versió electrònica], *CBE-Life Sciences Education*, 7, 202-9.
- Kelly, A. (1985). Action research: what is it and what can it do? En R. Burgess (Coord.), *Issues in educational research, qualitative methods* (pp.129-151). Lewes: Falmer.
- Kemmis, S. (1985). Action research. En T. Husen i T. Postlethwaite (Coords.), *International encyclopedia of education: research and studies* (pp. 35-42). Oxford: Pergamon.
- Kemmler, R. (2000). *El entrenamiento autógeno para niños y adolescentes: relajación para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Kemnis, J. i Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kermani, K. (1993). *Relajación total: el entrenamiento autógeno*. Barcelona: Robinbook.
- Khalsa, S. S., Rudrauf, D., Damasio, A. R., Davidson, R. J., Lutz, A., i Tranel, D. (2008). Interoceptive awareness in experienced meditators [Versió electrònica], *Psychophysiology*, 45(4), 671-7.
- Kim, Y. (2004). Effects of improvisation-assisted desensitization, and music-assisted progressive muscle relaxation and imagery on ameliorating music performance anxiety of female college pianists (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 64(8-A), 2698.
- King, N., Cranstoun, F. i Josephs, A. (1989). Emotive imagery and children's nighttime fears: A multiple baseline design evaluation. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, 125-135.
- Kirsta, A. (1988). *Libro del estres y la relajación*. Barcelona: RBA.
- Kleiber, D. A. (2001). The Neglect of Relaxation. *Journal of Leisure Research*, 32, 82-87.
- Klein, J. (1998). *I have ears inside my stomach. Inside-me stories. something is happening inside-me. Teacher's combined edition*. New York: The Inside-People Press.
- Klein, J. P. (2008). *Una introducción a la arteterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Klein. R. (2008). Ready..., set ..., relax!: *Relaxation strategies with children and adolescents*. En C. Malchiodi (Ed.), *Creative interventions with traumatized children* (pp. 302-320). New York: Guilford Press.
- Kleinginna-Gallaher, C. i Hough, S. (2000). *Relaxation instruction based upon level of spinal cord injury*. Simposi celebrat durant la 14a Conferència Anual de la

- American Association of Spinal Cord Injury Psychologists and Social Workers, Las Vegas, NV.
- Klein-Hebling, J. i Lohaus, A. (2002). Benefits and interindividual differences in children's responses to extended and intensified relaxation training. *Anxiety, Stress & Coping, 15*, 275-289.
- Knowlton, G., E. i Larkin, K. T (2006). The Influence of Voice Volume, Pitch, and Speech Rate on Progressive Relaxation Training: Application of Methods from Speech Pathology and Audiology. *Applied Psychophysiology & Biofeedback, 31*, 173-185.
- Koepfen, A. S. (2002). Relaxation training for children. En E. C. Schaefer, D. Cangelosi i M. D. Lanham (Eds.), *Play therapy techniques* (2a. edició.) (pp. 295-302). EEUU: Jason Aronson.
- Koh, K., Lee, Y., Beyn, K. i Chu, S. K. (2008). Counter-stress effects of *relaxation* on proinflammatory and anti-inflammatory cytokines. *Brain, Behavior, and Immunity, 22(8)*, 130-1137.
- Kooslyn, S. M. (1980). *Image and Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kosslyn, S. M. (1983). *Ghosts in the mind's machine*. New York: Norton.
- Kosslyn, S.M. (1978). The representational-developmental hypothesis. En P. A. Ornstein (Ed.), *Memory Development in Children* (pp. 157-189). Hillsdale. New Jersey: J. Erlbaum.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. i Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of Predictors of student perceptions of school climate: The effect of Classroom-Level Factors [Versió electrònica]. *Journal of Educational Psychology, 100, 1*, 96-104.
- Krampen, G. i Von Eye, A. (2006). Treatment motives as predictors of acquisition and transfer of relaxation methods to everyday life. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 83-96. Recuperat el 17 de març de 2007 de la base de dades PsychINFO.
- Kretschmer, E. (1951). Suggestierte Krankheiten im Kindesalter. *Med. Wsch 72*.
- Krisnamurti, J (1989). *La libertad primera y última*. Barcelona: Edhasa.
- Kuhn, T. S. (1983). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La Cueva, F. (2005). *Procesos evolutivos del Cuerpo Mente. Movimiento, pensamiento y transformación*. Recuperat el 9 de desembre de 2008 de <http://corporalmente.zoomblog.com/archivo/2005/11/04/seitai.html>
- La Femina, J. V. (2000). Teaching students to regulate their emotions and writing performance through relaxation/thought replacement and learning strategy use. *Dissertation Abstracts Internacional, 61(4-A)*, 1291.
- Labbe, E. L. Williamson, D. A. (1984). Treatment of childhood migraine using autogenic feedback training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 968-976. Recuperat el 4 d'abril de 2008 de la base de dades PsychINFO.
- Lacroix, N. (1991). *Masaje y relajación*. Barcelona: Planeta.
- Lagardera, F. (1987). *La Educación física en el ciclo superior de E.G.B. de 11 a 14 años. Guía del profesor*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. (1993). Contribución de los estudios praxiológicos a una teoría general de las actividades físico-deportivo-recreativas. Monogràfic Praxiologia: l'estudi de les pràctiques esportives, expressives i lúdiques. *Apunts. Educació Física i Esports, 32*, 10-18.

- Lagardera, F. (2000). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Tándem: didáctica de la educación física*, 24, 89-106.
- Lagardera, F. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Lagardera, F. (2004). *Ejercicio físico y bienestar: Las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de Lleida*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: Un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Conexões*, 5, 2.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (Eds.). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de LLeida.
- Lagardera, F.(2008). *Diccionario Paidotribo de la Actividad física y el Deporte* (Vol.2). Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., Villar, C. i González Alonso, O. (2000). Las Conductas Motrices Introyectivas. *Quinto Seminario Internacional de Praxiología Motriz* (pp.225-236). A Coruña, España: INEF Galicia.
- Lagrange, G. (1984). *Educación psicomotriz. Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lain Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano*. Madrid: Espasa.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lambert, S. A. (1996). The effects of hypnosis/guided imagery on the postoperative course of children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17, 307-310.
- Lang, M. i Tischer, M. (1997). *Children`s Depresión Scale*. Madrid: CDS.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shleien (Ed.), *Research in Psychotherapy, III*. Washington: American Psychological Association.
- Langen, D. (1991). *La relajación para todos*. León: Everest .
- Langen, D. (1992) *Ejercicios de relajación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Langford, G. (1993). La enseñanza y la idea de práctica social. En W. Carr, (Ed.), *Calidad de la Enseñanza de Investigación-Acción*. Sevilla: Diada.
- Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: Techniques for Cultivating Inner Strength in Children*. Boulder, USA: Sounds True.
- Lapan, R. T. (2005). Evaluating school counseling programs En C. A. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice* (pp. 257-295). Boston: Houghton Mifflin.
- Lapierre, A. (1971). *La reeducación física*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. i Aucoutourier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y en terapia*. Barcelona: Científico-Mmédica.
- Lapierre, A. i Aucoutourier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Larraínzar, J. (1998). *Método completo de relajación dirigida*. Editor: Jacinto Larraínzar Martín.
- Larsson, B. , Carlsson, J., Fichtel, A. i Melin, L. (2005). Relaxation Treatment of Adolescent Headache Sufferers: Results From a School-Based Replication Series [Versió electrònica], *Headache: The Journal of Head & Face Pain*, 45, 692-704.
- Lasa, A., Vallejo, M. A. i Domínguez, J. (2007). Género y respuesta emocional inducida Mitjanante imaginación. *Psicothema*, 19(2) 245-249.
- Laselle, K. M. i Russell, T. T. (1993). To what extent are school counselors using meditation and relaxation techniques? *School Counselor*, 49(3), 178-183.

- Lasheras, G., López-González, L., Escudé, N., Caselas, M., Rosa, Y. i Roig, V. (2010). *Musicoterapia (audición musical guiada) en Comparación con respiración controlada y visualización para el control de la ansiedad durante el tratamiento de fecundación in vitro: estudio prospectivo controlado*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Lassalle, E. (1987). *Vivir en la nueva conciencia*. Madrid: San Pablo.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laugier, C. i Cadopi, C. (1996). Representational Guidance of Dance Performance in Adult Novices: Effect of Concret vs Abstract Movement. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 91-108.
- Lazar, S., Bush, G. Gollub, R., Fricchione, G. Calza, G. i Benson, H (2000). Functional brain mapping of the relaxation response and meditation. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 11(7), 1581-1585. Recuperat el 18 d'octubre de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Lázar, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.
- Lázar, A. (2002a). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- Lázar, A. (2002b). *Relaxació infantil*. Manuscrito no publicado. Universitat Ramon Llull, Barcelona, Espanya.
- Lazarus, A. (1977). *In the mind's eye: The power of imagery for personal enrichment*. New York: Guilford Press.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Compte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas [Versió electrònica], *Relieve*, 1, 1. Recuperat el 2 de gener de 2008, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Le Compte, M. D. i Preissle, J. (1984). *Etnography and qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- Lechevalier, B., Eustache, F. i Viader, F. (Eds.). (1998). *La conscience et ses troubles*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Led, P. (2005). La Mediación escolar. Un modelo institucional. *Anuario de Justicia Alternativa*, (6).
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Praxis.
- Lee, M. S., Pittler, M. H., Guo, R. i Ernst, E. (2007). Qiqong for hypertension: a systematic review of randomized clinical trials [Versió electrònica], *Journal of Hypertension*, 25(8), 1525-32. Recuperat el 19 de setembre de 2009, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2810462/>
- Lee, R. T. i Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparations between the Leiter and Malasch (1988) and Golembiewski et al., (1986) models. *Organizational behavior and human decision processes*, 54, 369-398.
- Lehrer, P. M. i Woolfolk, R. L.; (1993). *Principles and Practices of Stress management*. (2a edició). The Guilford Press, New York.

- Lehrer, P. M., Carr, R., Sargunraj, D. i Woolfolk, R. L. (1994). Stress Management Techniques: Are They All Equivalent, or Do they Have Specific Effects? *Biofeedback and Self-Regulation*, 19, 4, 353-401.
- Lehrer, P. M., Schoicket, S., Carington, P. i Woolfolk, R.L. (1980). Psychophysiological and cognitive responses to stressful stimuli in subjects practicing progressive relaxation and clinically standardized meditation. *Behavior Research and Therapy*, 18, 293-303. Recuperat de la base de dades PsycINFO.
- Leijssen, M. (1992). Experiential focusing through drawing [Versió electrònica], *The Folio*. Recuperat el 12 de juliol de 2002, de <http://www.focusing.org/chfc/articles/en/leijssen-drawing.htm>
- León, O. G. i Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levine, R. A. (1981). Program evaluation and policy analysis in western nations: An overview. En R. A. Levine, M. A. Salomón, G. M. Hellistern i H. Wollmann (Eds.), *Evaluation research and Practices: Comparative and International Perspectives*. Beverly Hills: Ca. Sage.
- Lévy, P. (2000). *Las tecnologías de la inteligencia*. Buenos Aires: Edicial.
- Lévy. P. É. (1910). *L'éducation rationnelle de la volonté, son emploi thérapeutique*. París: F. Alcan
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4), 34-46.
- Lewontin, R. (2000). *Genes, organismo y ambiente*. Barcelona: Gedisa.
- Li, F., Harmer, P., Fisher, K. J., Xu, J., Fitzgerald, M., i Vongjaturapat, N. (2007). Tai Chi- based exercise for older adults with Parkinson's Disease: A pilot program evaluation. *Journal of Aging and Physical Activity*, 15, 139-151
- Lichstein, K. (2000a). Relaxation training. En E. A. Kazdin (Ed), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7) (pp. 28-30). Resum recuperat el 18 de maig de 2008 de la base de dades PsychINFO.
- Lichstein, K. (2000b). Relaxation. En K. Lichstein, L. Kenneth i C. M Morin (Eds.), *Treatment of late-life insomnia* (pp. 185-206). California: Sage Publications.
- Lichstein, K. L. (1988). *Clinical relaxation strategies*. New York: John Wiley.
- Lichstein, K. L., Riedel, B. W., Wilson, N. M., Lester, K. W. i Aguillard, R. N. (2001). Relaxation and sleep compression for late-life insomnia: A placebo-controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 227-239.
- Lienas, G. (2001). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Alba.
- Lindberg, B. J. (1950). Faradohypnosis. *Acta medica scandinavica*. 138, 110.
- Linton, S. J., i Gotestam, K. G. (1984). A controlled study of the effects of applied relaxation and applied relaxation plus operant conditioning in the regulation of chronic pain. *British Journal of Clinical Psychology*, 23, 291-299.
- Llinás, C. (2008). *Les dones també fem la democràcia*. Barcelona: Mina.
- Lodes, H. (2008). *Aprende a respirar*. Barcelona: RBA.
- Logsdon, S. (2002). Using mindfulness meditation to prote holistic health in individuals with HIV/AIDS. *Cognitive and Behavioral Practice* 9, 67-72.
- Lohaus, A. i Klein-Hebling, J. (2000). Coping in childhood: a comparative evaluation of different relaxation techniques. *Anxiety, Stress & Coping*; 13, 187-212.
- Lohaus, A. i Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in Children: Effects of Extended and Intensified Training. *Psychology & Health*, 18, 237-249.

- Lohaus, A., Klein-Hebling, J. i Shebar, S. (1997). Stress management for elementary school children: A comparative evaluation of different approaches. *European Review of Applied Psychology*, 47, 157-161.
- Lohaus, A., Klein-Hebling, J., Vogele, C. i Kuhn-Hennighausen, C. (2001). Psychophysiological effects of relaxation training in children. *British Journal of Health Psychology*, 6, 197-207.
- Longas, J. i Mollà, N. (Coords.) (2007). *La Escuela Orientadora. La Acción Tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.
- Lopata, C. (2003). Progressive Muscle Relaxation and Aggression among Elementary Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 28, 2, 162-172. Recuperat el 4 d'agost de 2009 de la base de dades PsychINFO.
- López Cassà, E. (2003) (Coord.). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López de Wills, M. C. (2005). Integración de estrategias del superaprendizaje y del modelo de inteligencias múltiples para generar bienestar en el proceso de aprendizaje. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 19. Recuperat el 26 de setembre de 2008.
- López de Wills, M. C. (2001). La relajación y otras estrategias de aprendizaje y su valor trascendental en el aula. Recuperat el 30 de maig de 2010, de <http://maseducativa.com>
- López González, L. (1999). *Expressió Corporal i Formació Religiosa*. Institut Superior de Ciències Religioses de Barcelona. Manuscrito no publicado.
- López González, L. (2000). *Vida sana. (Crèdit variable d'ESO)*. Institut Mediterrània de Castelldefels, Barcelona. Manuscrito no publicado.
- López González, L. (2003). *Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula* (Llicència d'estudi) [Versió electrònica]. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf>
- López González, L. (2004, març). Estudi correlacional entre relaxació, clima d'aula, rendiment acadèmic i el Programa TREVA. Document presentat en les 1es Jornades d'Intel·ligència Emocional, Universitat de Barcelona.
- López González, L. (2005a). La pràctica de l'autoobservació en el mestre d'infantil. *Revista Infància. Rosa Sensat*, 146, 36-39.
- López González, L. (2005b). La consciència psicocorporal en el mestre d'infantil. *Revista Infància. Rosa Sensat*, 147, 32-37.
- López González, L. (2005c). La relajación aplicada al aula. Bases para una propuesta de tutoría. En M. Álvarez i R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD], 26.
- López González, L. (2005d). Actividades de Relajación para tutoría (I). En M. Álvarez i R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD], 27. Madrid: Wolters kluwer España.
- López González, L. (2006a). Actividades de Relajación para tutoría (II). En M. Álvarez i R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD], 28. Madrid: Wolters kluwer España.
- López González, L. (2006b). Focusing y educación emocional. En M. Álvarez i R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD], 29. Madrid: Wolters kluwer España.

- López González, L. (2006c). La Relaxació aplicada a l'aula: Disseny, aplicació i avaluació del programa TREVA. *1r Congrés Educació Avui: la pràctica innovadora* [CD]. Tarragona, Espanya: Universitat Rovira Virgili.
- López González, L. (2007a). Focusing y música. En C. Alemany (Ed.). *Manual práctico del Focusing de Gendlin* (pp. 371-386). Bilbao: Desclée de Brower.
- López González, L. (2007b). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López González, L. (2007c). Relaxació a les aules. Disseny Avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat*, 13, 43-47.
- López González, L. (2009a). Relaxació a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 236, 60-66.
- López González, L. (2009b). Focusing and Relaxation. *Staying in focus. The Focusing Institute Newsletter*, 9, 2, 2.
- López González, L. (2010a). El Programa TREVA: aplicacions, eficàcia i accions formatives. En J. Riart (Ed.), *L'estrès laboral: Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques* (pp. 183-196). Barcelona: ISEP.
- López González, L. (2010b). Educar para la calma. *Cuadernos de pedagogía*, 399, 40-43.
- López González, L. (2010c). *Introducción al Focusing* (2a ed.). Barcelona: PPU.
- López González, L. i Osúa, J. (2004b). *La convivencia en els centres docents d'ensenyament secundari: Experiències d'educació física* [Follet]. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- López González, L. i Gastalver, M. (2007). Focusing y espiritualidad. En C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin* (pp. 329-354). Bilbao: Desclée de Brower.
- López Paz, J. F. (1997). *Los efectos del entrenamiento en relajación en pacientes diagnosticados de enfermedad de Crohn y colitis ulcerosa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Departamento de Publicaciones.
- Lorenzo, S. (2002). *Relajación y desarrollo personal: (guía + 16 unidades didácticas)*. Buenos Aires: CCC.
- Louie, S. W. (2004). The effects of guided imagery relaxation in people with COPD. *Occupational Therapy International*, 11(3), 145-159. Recuperat el 4 de desembre de 2009 de la abse de dades PsychINFO.
- Löwe, B., Wilke, S., Wellmann, R., Zipfel, S. i Eich, W. (2002). Quantitative and qualitative effects of Feldenkrais, progressive muscle relaxation, and standard medical treatment in patients after acute myocardial infarction. *Psychotherapy Research*, 12(2), 179-191.
- Lowe, G., Bland, R., Greenman, J. i Kirkpatrick, N. (2001). Progressive muscle relaxation and secretory immunoglobulin A. *Psychological Reports*, 88(3), 912-914. Recuperat el 6 de juny de 2005 de la base de dades PsychINFO.
- Lowen, A. (2001). *La depresión y el cuerpo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lozano, A. (2003). Factores personales familiares, académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1, 43-46. Recuperat el 25 de Febrer de 2006, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?4>
- Lozanov, G. (1960). *Suggestology and Suggestopedia*. Recuperat el 12 d'abril de 2006, de <http://lozanov.hit.bg/>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia, Theory and Practique* (Informe num. ED 781-ws/119). UNESCO.
- Lukas, J.F. i Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza

- Lundgren, J., Carlsson, S.G. i Berggren, U. (2006). Relaxation Versus Cognitive Therapies for Dental Fear-A Psychophysiological Approach, *Health Psychology*, 25(3), 267-273. Recuperat el 8 de gener de 2007 de la base de dades PsychINFO.
- Luong, T. (1998). *Manual práctico para iniciarse en los métodos de relajación*. Barcelona: Cims 97.
- Luria, A.R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. New York i London: Plenum Press.
- Lusk, J. (1995). *Visualizaciones curativas y de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. i Davidson, R. (2008). *Attention regulation and monitoring in meditation*. *Trends in Cognitive Sciences* 12(4), 163-169 [Versió electrònica].
- MacGluggage, D. (1982). *El esquiador centrado*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Madders, J. (1981). *Stress and relaxation: self-help ways to cope with stress and relieve nervous tension, ulcers, insomnia, migraine and high blood pressure* (3a edició). London: Martin Dunitz.
- Madders, J. (1993). *Estrés y relajación: técnicas de autoayuda para todos*. Madrid: Plural de Ediciones.
- Malasch, C. i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Malasch, C. i Jackson, S. E. (1986). *Malasch burnout inventory. Manual research Edition*. University of California. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Malchiodi C. A. (Ed.). (1999). *Mitjantal art therapy with adults*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Maliszewski, M.; Twemlow, S. W.; Brown, D. P. i Angler, J. M. (1981). A phenomenological typology of intensive meditation. *Revision*, 4, 3-27.
- Manent, G. (1992). *El niño y la relajación*. Madrid: Mandala.
- Manrique, W. (1997). La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula. *Educare*, 1,1, 39-59.
- Manzoni, G. M., Pagnini, F. Castelnovo, G. Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: A ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 8, Art. D 41.
- Marder, D. (1997). Rainbows and Dinosaurs: Focusing on Positive Qualities of a Child. *The Focusing Connection*, 5, 4.
- Margallo, R. (1994). *Técnicas de relajación*. Editor: R. Margallo.
- Mariás, J. (1992): *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 27-44.
- Marks, D, F. (1983). Mental imagery and consciousness: A theoretical review. En A. A., Sheikh (Ed.), *Imagery: Current theory, research and application* (cap. 4). New York: John Wiley & Sons.
- Marks, D. (1977). Imagery and consciousness: A theoretical review from an individual difference perspective. *Journal of Mental Imagery*, 2, 285-347.
- Mars, H. W. Martin, A. J. Cheng, J. H. S. (2008). A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys? *Journal of Educational Psychology*; 100, 1, 78-95.
- Martín, M. A. (2006). *Manual práctico de psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Martínez Arquero, G., Rius, F., Bermúdez de Alvear, R. i Esteve, M. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. *Revista española de pedagogía*, 62, 227, 85-102.
- Martínez De Haro, V. (2005). *Educación Física Eso 4. Libro de texto del alumno*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez Miguélez, M. (2008). Criterios para la Superación del Debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo. Recuperat el 17 de novembre, de <http://prof.usb.vt/miguelm/superaciondebate.html>[Consulta
- Martínez Muñoz, M. (1995). *La orientación del clima del aula*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de clase*. En A. M. Álvarez i R. Bisquerra, (Coords), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Martínez Pampliega, A. i Galíndez, E. (2007). Familia - eskola erlazioa: nondik hasiko? *Jakingarriak*, 60-61, 16-19. [Versió electrònica]. Recuperat el 13 de març de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2248761>
- Martínez Villagrasa, S. (2000). *El poder cognitiu i experiencial de les vies d'interiorització i d'autoconsciència*. Llicència d'estudi. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Manuscrit no publicat.
- Martínez Villagrasa, S. (2001). La meditación como trabajo en las escuelas. *Cuadernos de Pedagogía*, 303, 72-73.
- Martínez, M. (1987). Implicaciones de la neurociencia para la creatividad y el autoaprendizaje. *Anthropos*, 14, 95-124.
- Martínez, M. i Cao, N. (2009). *Arteterapia y educación*. Madrid: Comunidad Autónoma Publicaciones.
- Martínez, M. i Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83 (en premsa).
- Mas, B. (2001). *Técnicas de relajación prevención y tratamiento del estrés*. Madrid: Klinik.
- Mas, B. i López, M. (1995). *La relajación en la práctica clínica*. Buenos Aires: Fundación para la Promoción de la Salud Mental .
- Mas, B., Gómez, E. Cabareño, M. i Valiente, R. M., (2004). Relajación y sensibilidad a la ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9(2), 123-138.
- Mashin, V. A. i Mashina, M. N. (2001). Cardiac rhythm variability analysis as an index of psychological relaxation. *Voprosy Psichologii*, 1, 72-81. Resum recuperat el 16 de maig de 2005 de la base de dades PsychINFO.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mason, O. i Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British journal of Medical psychology*, 74, 197-212.
- Massó, F. (2008). *Higiene mental*. Recuperat el 5 de juny de 2009 del web del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos: <http://www.cop.es/colegiados/M-00407/HIGIENE%20MENTAL.htm>
- Masson, S. (1985). *Las relajaciones*. Barcelona: Paidotribo.
- Matalí, J. L. i Alda, J. A. (2009). *Adolescents i noves tecnologies: innovació o adicció*. Barcelona: Edebé.
- Matos, M. A. (2001). Eficacia de la relajación sistemática en el tratamiento conductual de un niño autista. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol 27(114), 633-647.

- Matsumoto, M. i Smith, J. (2001). Progressive Muscle Relaxation, Breathing Exercises, and ABC Relaxation Theory. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 1551-1557.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10a Ed.). Palma de Mallorca: Dolmen.
- Maturana, H. i Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. i Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos* (6a ed.) *Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria i Editorial Lumen.
- Maxwell, J. S. i Davidson, R. J. (2007). Emotion as motion: Asymmetries in approach and avoidant actions [Versió electrònica], *Psychological Science*, 18(12), 1113-1119.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey i D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. i Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Ítem Booklet. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, M. (2005). Qiqong. An Age-old foundation of energy psychology. *The Energy Field, Association for Comprehensive Energy Psychology*, 6(4).
- Mayer, M. (2008). *Energy Psychology*. Berkeley: North Atlantic Books.
- McLuhan, M. i Carpenter, E. (1994). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- McComb, J. i Clopton, J. R. (2003). The effects of movement, relaxation, and education on the stress levels of women with subclinical levels of bulimia. *Eating Behaviors*, 4(1), 79-88. Recuperat el 14 d'agost de 2005 de la base de dades PsychINFO.
- McGrady, A. (2007). *Relaxation and meditation*. En L. L'Abate, Luciano (Ed.), *Low-cost approaches to promote physical and mental health: Theory, research, and practice* (pp. 161-175). New York: Springer Science and Business Mitjana.
- McGuigan, F. J. (1997). A Neuromuscular model of mind with clinical and educational applications. *Journal of Mind and Behavior*, 18, 351-370.
- McGuire, K. (1994). Focusing and Spirituality: The Still Small Voice Within. *The Focusing Connection News letter*, 11, 4.
- McKay, M. i Fanning, P. (1998). *Técnicas de relajación diaria*. Barcelona: Oniro.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*. London: Kogan.
- McLean, C. (2001). Focusing, Meditation and Essence: Complementary Approaches to Being with Pain. *The Focusing Connection News letter*, 18, 5.
- McMillan, J. H. i Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson
- McNair, D. M., Lorr, M., i Dropplemann, L. F. (1971). *Profile of Mood States*. San Diego, California: Educational and Industrial Testing Service.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. London: McMillan.
- McTaggart, R. (Coord.). (1997). *Participatory action research: international contexts and consequences*. Albano: Suny
- Means, M., Lichstein, K. i Johnson, C. (2000). Relaxation therapy for insomnia: Nighttime and day time effects. *Behaviour Research and Therapy*, 38(7), 665-678.

- Meiying, G., Kele, Y. i Zhien, S. (2002). Effects of relaxation training and abdominal breathing on T-wave and heart rate of college students being in stress. *Acta Psychologica Sinica*, 34(4), 426-430.
- Melguizo, M. F. (1990). *Estrés ante la muerte, entrenamiento sofrológico a corto, Mitjanano y largo plazo en enfermas de cáncer de mama*. Tesi Doctoral no publicada, Universitat Complutense de Madrid, Madrid, Espanya.
- Mercadé, O. (2010). Integració d'un aparell de biofeedback HRV portàtil com a estratègia personal dels docents per a combatre l'ansietat, l'estrès i l'insomni. En J. Riart (Ed.), *L'estrès laboral: Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques* (pp. 167-174). Barcelona: ISEP.
- Mercader, O. (2010). Integració d'un aparell de biofeedback HRW portàtil com a estratègia personal dels docents per a controlar l'ansietat, l'estrès i l'insomni. En J. Riart i A. Martorell Coords.), *L'estrès laboral docent*, Barcelona: ISEP.
- Mercado, F.; Miñana, J., Juan, J. M. i Salom. R. (2000). *Técnicas de relajación y rehabilitación (para instrumentistas de viento y metal)*. Valencia: Rivera Mota.
- Mercer, L. (1997). Using Focusing to Achieve Spiritual Wellness *The focusing Connection News letter*, 14, 6.
- Merker. B. (2006). Consciousness without a cerebral cortex: A challenge for neuroscience and medicine [Versió electrònica]. *Behavioral and Brain Sciences (Press)*.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Miguel, M. (2000). *Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Barcelona: Mandala.
- Miller, J. P. (2005). *Holistic Learning*. New York: State University of New York Press.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., i Zeiss, A. R. (1973). Selective attention to the self: Situational and dispositional determinants. *Journal o personality and social psychology*, 27, 129-142.
- Mitchell, L. (1987). *Simple Relaxation: the Mitchell method for easing tension* (2a ed.). London: John Muray.
- Mitchell, L. (1989). *Relajación sin esfuerzo*. Barclona: Urano.
- Miura, M., Sakano, Y. i Agari, I. (2000). A case of application of progressive relaxation for elementary school children with tic disorder. *Japanese Journal of Counseling Science*, 33(3), 315-322. Recuperat de la base de dades PsychINFO.
- Miyuki, B. (2008). *Spirituality in Education*. Recuperat el 10 de març de 2010, de <http://www.barbaramiyuki.wikispaces.com>.
- Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Política y sociedad*, 44, 1, 13-29.
- Montessori, M. (1934). *Psicogeometría: el estudio de la geometría basado en la psicología infantil*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1939). *Manual práctico del método Montessori* (3a. ed. Rev.). Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1984). *La Descubierta de l'infant*. Vic: Eumo.
- Montessori, M. (1991). *The Advanced Montessori method: scientific pedagogy as applied to the education of children from seven to eleven years*. Oxford : Clio.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el Método Montessori*. Madrid: CEPE.

- Montilla, A. (2007). *El concepto d'atenció de Simone Weil*. Tesina de Licenciatura no publicada, Institut Superior de Ciències Religioses de Barcelona, Barcelona.
- Moreno, S. (2002). De cómo los sentimientos tienen un lugar en la educación. *Revista del departamento de Educación y Valores del ITESCO*, 19. [Versió electrònica]. Recuperat el 13 de febrer de 2009, de <http://www.cnep.org.mx/Informacion/maestro/decomolos/decomo.htm>
- Moriello, S. (2001). *Inteligencias Sintéticas*. Buenos Aires: Alzina.
- Moriello, S. (2005). *Cerebro, mente, cuerpo y entorno. Pensamiento Complejo*. Recuperat el 20 de gener de 2007, de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/leerarticulo.asp?IdDocumento=80>
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mouton, N. (1972). *Contribution a l'étude de la Sophrologie*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Montpelier, Montpelier, França.
- Moverman, R. (1998). Relaxation methods in rehabilitation. *SCI Psychosocial Process*, 11, 11–13.
- Muller, G. (1974). *Eutonía y relajación*. L'Hospitalet de Llobregat, Espanya: Hispano Europea.
- Mullins, J. L. i Christian, L. (2001). The Effects of Progressive Relaxation Training on the Disruptive Behavior of a Boy with Autism [Versió electrònica], *Research in Developmental Disabilities*, 22(6), 449-462.
- Muñoz Bárcena, E. i Romero, E. (2007). Un espacio para el yoga en la educación escolar secundaria. *Revista AEPY*, 62 (2010).
- Muñoz Bárcena, E. i Romero, E. (2010). Viure en aules relaxades. En J. Riart i A. Domènech. *L'estrès laboral: Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques* (pp. 27-32). Barcelona: ISEP.
- Muñoz de Morales, M. (2004). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Tesi doctoral no publicada, Universitat del País Basc, Bilbao, Espanya.
- Munroe, K. J., Giacobbin, P. R., Hall, C. R. i Weinberg, R. (2000). The four W's of imagery use: Where, when, why and what. *The sport psychologist*, 14, 119-137.
- Nadeau, M. (2001). *24 juegos de relajación: para niños de 5 a 12 años*. Málaga: Sirio.
- Najmanovich, D. (comunicació personal, setembre de 2001) *Pensar-vivir la corporalidad más allá del dualismo*. Recuperat de: <http://www.edupsi.com/fronteras.htm>
- Nakaya, N., Kumano, H., Minoda, K., Koguchi, T., Tanouchi, K., Kanazawa, M., et al. (2004). Preliminary Study: Psychological Effects of Muscle Relaxation on Juvenile Delinquents *International Journal of Behavioral Medicine*, 11, 176-180.
- Nalda, J. i Justas, A. (1986). *Relajación y sofrología en cómic*. Bilbao: Mensajero.
- Napione, M. E. (2008). *Cuando se quena el profesor de secundaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Napper-Owen, G. (2006). Meditation and Relaxation Awareness, *Teaching Elementary Physical Education*, 17(1), 18-19.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Nassiri, M. (2005). The effects of regular *relaxation* on perceived stress in a group of London primary education teachers. *European Journal of Clinical Hypnosis*, 6(1), 21-29.

- Nava, E., Landau, D., Brody, S., i Linder, L., (2004). Mental relaxation improves long-term incidental visual memory [Versió electrònica], *Neurobiology of Learning and Memory*, 81(3), 167-171.
- Navacerrada, R. (2008). *La relajación infantil en el aula de primaria*. Recuperat el 15 de setembre, de <http://www.portaldeportivo.cl/menu/doc/archivos/educ.fisica.LA.RELAJACION.INFANTIL.pdf>
- Nedstrand, E., Wyon, Y., Hammar, M. i Wijma, K. (2006). Psychological well-being improves in women with breast cancer after treatment with applied relaxation or electro-acupuncture for vasomotor symptom [Versió electrònica], *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 27, 193-199.
- Nelson, A. i Kokkonen, J. (2009). *Anatomía de los estiramientos*. Madrid: Tutor.
- Nelson, C., Franks, S., Brose, A., Raven, P., Williamson, J. Shi, X, et al. (2005). The Influence of Hostility and Family History of Cardiovascular Disease on Autonomic Activation in Response to Controllable versus Noncontrollable Stress, Anger Imagery Induction, and Relaxation Imagery [Versió electrònica], *Journal of Behavioral Medicine*, 28, 213-221.
- Nelson, M. (2006). The fruit of silence. *Teachers College Record*, 108, 1733-1741.
- Newsome, S., Day, A. i Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 1005-1016.
- Nicholson, K. (2001). Weaving a circle: A relaxation program using imagery and music [Versió electrònica], *Journal of Palliative Care*, 17(3), 173-176. Recuperat el 20 de març de 2005 de la base de dades PsychINFO.
- Nietzsche, F. G. (1993). *Así habló Zaratrusta*. Madrid: Alianza.
- Noguera, C. (2000). *Acupuntura* (Vol. 1). *Fundamentos de bioenergética*. Valladolid, Espanya: Cemetc.
- Noguera, C. (2005). *Introducción a la Biomedición con Ryodoraku*. Barcelona: Mandala.
- Noguera, J., Asensio, J. M., Bisquerra, R., Riera, M. A., Riera, V., Valls, E. (2002). Competències bàsiques. *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Informe de la Conferència Nacional d'Educació). Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Norlander, T. i Bergman, H. (1999). Effects of Flotation REST. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 194-209.
- Norlander, T., Moas, L. i Archer, T. (2005) Noise and Stress in Primary and Secondary School Children: Noise Reduction and Increased Concentration Ability through a Short but Regular Exercise and Relaxation Program. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 91-99.
- North, A., i Hargreaves, D. (2000). Musical preferences during and after relaxation and exercise. *American Journal of Psychology*, 113(1), 43-67.
- O'conor, J i Seymour, J. (1996). *Introducción a la P.N.L*. Barcelona: Urano.
- Obiols, M. (2006). Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. *Dissertation Abstracts. International*, 47 (01), 2030A (Microfilms de la Universitat Num. AAC 8605928)
- Ogura, M. (2003). Study on the relaxation effect of fluttering stimulation acting on human skin in the flow water [Versió electrònica]. *Japanese Journal of Autogenic Therapy*, 22(1-2), 24-31. Resum recuperat el 14 de maig de 2005 de la base de dades PsychINFO.

- Oja, S. A. i Pine, G. (1983). *A two yeras study of Teacher Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final*. Durham. England: University of New Hampshire.
- Oja, S. i Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: a developmental approach*. London: Falmer.
- Ornstein, R. (1972). *The psychology of consciousness*. San Francisco: W. F. Freeman.
- Ossés, C. i Tsering, T. (2007). *Estudio de la Mente. Psicología Budista*. Ciutadella, Espanya: Amara.
- Öst, L.G. (1987). Applied relaxation: description of a coping technique and review of controlled studies. *Behaviour Research and Therapy* 25: 397-407.
- Ostrander, S. (2000). *Superlearning 2000*. EEUU: Dell publishing Company.
- Ostrander, S. i Schroeder, L. (1982). *Superlearning 2000*. Recuperat el 20 de desembre de 2008 de http://cgi.ebay.es/SUPERLEARNING-OSTRANDER-and-SCHROEDER_W0QQÍtemZ170239246997QQihZ007QQcategoryZ1115QQcmdZViewÍtem
- Otón, J. (2001). *Vigías del abismo. Experiencia mística y pensamiento contemporáneo*. Santander, Espanya: Sal Terrae.
- Padilla, J.L. (2006). *Sistemas de regulación energética en medicina tradicional china*. Barcelona: Miraguano.
- Padovan, B. A. E. (1997). Reorganização Neurofuncional - Método Padovan. *Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia Maxilar. Curitiba*, 10, 3-11.
- Padovani, P. i Bachet, M. (1948). Essais de traitements psychothérapeutiques de certaines douleurs des amputés, *Revisite Neurologie de París* 80, 366.
- Page, E. A. I. (2000). Effects of progressive muscle relaxation and deep breathing exercises on fourth-grade and fifth-grade students performance and anxiety levels (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International* 60(8-A), 2801.
- Panjwani, U., Singh, S. H. Gupta, H. L., Mukhopadhyay, S. i Thakur, L. (2000). Effect of Sahaja Yoga Meditation on Auditory Evoked Potentials (AEP) and Visual Contrast Sensitivity (VCS) in *Epileptics Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 25, 1-12.
- Pareto, E. (2007). *Programa de tècniques de relaxació per a la inclusió d'alumnes amb trastorns de desenvolupament i de conducta*. Llicència d'estudi. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. [Versió electrònica disponible en: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies>]
- París, C. (2001a). *Cómo librarse del dolor de cabeza: con ejercicios de relajación*. Barcelona: RBA.
- París, C. (2001b). *Dormir bien: con ejercicios de relajación*. Barcelona: RBA.
- Parrott, L. (1990). Helping children manage stress: Some preliminary observations. *Child and Family Behavior Therapy*, 12, 69-73.
- Pascual, V., i Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pastor, J. L. (Coord.). (2002a). *La presencia del cuerpo en la escuela. XX Congreso Nacional Educación Física*. Espanya: Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones.
- Pastor, J. L. (2002b). El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas. *El pulso*, 25, 217-228.

- Patel, P. (1993) Yoga-based Therapy. En P.M. Lehrer & R.L. Woolfolk (Eds), *Principles and Practice of Stress Management*. New York: The Guildford Press.
- Patton, M. Q. (2004). On evaluation use: Evaluative thinking and process use. *The Evaluation Exchange* 9(4).
- Payne, R. (1996). *Técnicas de relajación: guía práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Payne, R.A (2005). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Paidotribo.
- Payot, J. (1896). *La educación de la voluntad*. Madrid: Edmundo Capdeville y Vitorino Suárez.
- Peat, D. (1995). *Sincronicidad*. Barcelona: Kairós.
- Peck, H. L., Bray, M. A. i Kehle, T. (2003). Relaxation and guided imagery: A school-based intervention for children with asthma. *Psychology in the Schools*, 40, 657.
- Pecollo, J. Y. (1992). *Cómo superar los exámenes y las oposiciones con la sofrología*. Bilbao: Mensajero.
- Peiró, J. M. i Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pékala, R. J. i Levine, R. L. (1981). Mapping the states of consciousness via an empirical-phenomenological approach. *Imagination, Cognition and Personality*. 1, 29-47.
- Pena, M. i Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 15. Recuperat el 17 d'abril de 2009 , de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_277.pdf
- Penfield, W. i Perot, P. (1963). The brain's record of auditory and visual experience. *Brain*, 86, 595–696.
- Pérez Escoda, N. (2006). Competencias para la vida y el bienestar. En J. Gairin i P. Darder, (Coords.). *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, p. 723-748. Barcelona: Praxis.
- Pérez Escoda, N. i Bisquerra, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de pedagogía*, 54-56.
- Pérez Escoda, N.; Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes. (versión electrónica). En Álvarez, M. i Bisquerra, R. (Coord.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Pérez Serrano, G (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, N. i Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pérez. J. (1999). Efectos de las Estrategias de Enseñanza basadas en el speraprendizaje para el aprendizaje significativo de la Matemàtica. UPEL-IPBLBPF. Venezuela: Barquisimeto.
- Perez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla

- Pérez, E. Caycedo, N i Van Rangelrooy, K. (2010). Sofrología en el docent i en l'adolescent. Un doble benefici. En J. Riart i A. Martorell (Coords.), *L'estrès laboral dels docents* (pp. 53-68). Barcelona: ISEP
- Perraut-Pierre, E. (2000). *Sofrología y éxito deportivo*. Barcelona: Paidotribo
- Philizot, H. (1995). *Despertar la atención: (30 sesiones de relajación y yoga en la escuela infantil, 0-6 años)*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Pieper, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: Random House.
- Pinazo, D. (2006). Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-17. Recuperat el 26 de setembre de 2008, de <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article1/texto.html>
- Pinazo. D. (2007). La emoción en la configuración de la identidad. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(26-27). Recuperat el 26 de setembre de 2008, de <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article1/texto.html>
- Pines, A. Aronson, E. i Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En Moreno, B. et al., (1992): *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de B.U.P.* (Memoria de Investigación). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación.
- Pines, A. i Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. En Moreno, B., et al. (1992). *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de B.U.P. Memoria de Investigación*. Madrid: CIDE.
- Pink, D. (2006). *A whole new mind: why right-brainers will rule the future*. New York: Riverhead Books.
- Pinker, S. (2001). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Pintanel, M. (2005). *Técnicas de Relajación Creativa y Emocional*. Madrid: Thomson.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Planella, J. (2004). *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Platania-Solazzo, A., Field, T. M., Blanck, J. i Seligman, F. (1992). Relaxation therapy reduces anxiety in child and adolescent psychiatric patients. *Acta Paedopsychiatrica*, 55, 115-120.
- Plaxats, M.A. (1994). Actituds i mètodes de relaxació a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 185, 53-58.
- Plevin, M. (2008). Curso de Danza contemplativa. [Versió electrònica]. Disponible en http://www.movimentocreativo.it/new/content_fra.htm: [Consulta 8 setembre 2008].
- Poppen, R. (1988). *Behavioural relaxation training and assessment*. Oxford: Pergamon Press.
- Popper, K. i Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Madrid: Labor.
- Popper, K. (1992). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Powell, L., Gilchrist, M. i Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403-412.

- Pozo, A. B. (2008). La motivación y la relajación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 13. Recuperat el 10 de juliol de 2009, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANA_B_POZO_2.pdf
- Puig, J. J. (1997). *Los métodos de relajación*. Barcelona: Cims 97.
- Punset, E. (2010, 14 febrer). Meditación y aprendizaje. *Redes*. [Serie de televisión]. Espanya: TVE.
- Radolf, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Ramírez, C. (2008). Self-Talk. *Cuadernos de psicología del Deporte*. [Versió electrònica]. Recuperat el 16 d'agost de 2008, de <http://psicodeporte.net/articulos/ramirez.html>
- Ramírez, J. F. J. (2000). *Curso de relajación progresiva para niños y adultos*. Madrid: CEPE.
- Ranaswami, S. (2008). *La obra completa sobre el Vinyasa Yoga*. Barcelona: Paidotribo.
- Rausch, S., Gramling, S. E. i Auerbach, S. M. (2006). Effects of a Single Session of Large-Group Meditation and Progressive Muscle Relaxation Training on Stress Reduction, Reactivity, and Recovery, *International Journal of Stress Management*, 13(3), 273-290.
- Redorta, J., Obiols, M. i Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Regardie, I. (1986). *Guía de relajación para el perezoso*. Madrid: Luis Cárcamo.
- Reich, W. (1981). La función del orgasmo. Barcelona: Paidós.
- Reid, W. A. (1978). *Thinking about the curriculum*. Londres: RKP.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Restrepo, F., Vera, A., i Moscoso, O. (2007). Aprendizaje y Serotonina. *V Congreso Internacional de Cerebro y Mente*, Manizales, Colombia.
- Reynolds, E. (2004). *My right brain*. Bendon Publishing Internacional.
- Riart, J. (2002). *La relaxació: autogestió de l'estrès: Programa IVOM de tècniques de relaxació per controlar l'estrès i millorar la qualitat de vida*. Barcelona: EUB.
- Riart, J. (2010). L'estrès i la relaxació de les emocions. Tècniques. En J. Riart i A. Martorell (Coords.), *L'estrès laboral: Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques* (pp. 113-126). Barcelona: ISEP
- Riart, J. i Martorell, A. (Eds.) (2010). *L'estrès laboral: Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques*. Barcelona: ISEP.
- Riart, J. i Martorell, A. (Eds.). (2009). *Els estressors laborals docents i programes pal·liatius*. Barcelona: ISEP.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermeneutica y accion. de la hermeneutica del texto a la hermeneutica de la accion*. Buenos Aires. Prometeo.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas en investigación [Versió electrònica]. *Educação*, 31(1). Recuperat el 5 d'agost de 2007, de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a1.htm>
- Rincón, D. (1999). *El poder de la relajación creativa: método eficaz para mejorar la salud, conseguir metas en la vida, incrementar la memoria, aumentar la confianza y autoestima y mejorar en los estudios*. Tenerife, Espanya: Colectivo Cultural Baile del Sol.
- Riveros, E. (2000). *El nuevo paradigma del experiencing*. Santiago de Chile: Lom.

- Robb, S. L. (2000). Music assisted progressive muscle relaxation, progressive muscle relaxation, music listening, and silence: A comparison of relaxation techniques. *Journal of Music Therapy*, 37(1), 2-21.
- Roberts, A. H. (1985). Biofeedback: Research, training and clinical roles. *American Psychologist*, 40, 938-41.
- Rodríguez Casas, G. (1999). *Hacia una epistemología integral*. Toluca, México: UAEM.
- Rodríguez Casas, G. (2000). *Epistemología científica*. Toluca, México: UAEM.
- Rodríguez Espinar, S., Fita, E. i Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición de secundaria a universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez García, J. M. (2004). La investigación evaluativa de programas educativos con tecnologías de la información y la comunicación: propuesta y estado de la cuestión [Versió electrònica]. *Educación*, 28, 1, 169-190.
- Rodríguez, J. (2007). *Pilates para todos*. Madrid: Libsa.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Relajación guiada: éxito en estudios y autoestima*. Editor: M^a Luisa Rodríguez Santos.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rohrer, T. (2006). The Body in Space: Dimensions of embodiment The Body in Space: Embodiment, Experientialism and Linguistic Conceptualization. En J. Zlatev, T. Ziemke, R. Frank, i R. Dirven (Eds.), *Body, Language and Mind* (Vol. 2). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Royo, M. (1988). *Percepción corporal (Ediosoma). Fundamentos técnicas de relajación*. Valencia: Nau Llibres.
- Roll, W.G. (1985). *Psi-Consciousness*. Research in Parapsychology. En Debra H. Weiner i I. Dean (Eds.), *Abstracts and Papers from the Twenty-eighth Annual Convention of the Parapsychological Association*. New Jersey: The Scarecrow Press.
- Romanowski, W. i 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. *Conference on Problems of Rationalisation of Methods of Mass Physical Training and Prophylactic Exercises in Physical Education of Students* (pp.1-19). Poznan, Polònia.
- Romeu, J. (1998). *Autohipnosis: método para la relajación y el autocontrol*. Madrid: ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España).
- Rossi E. (1993). *The psychobiology of mind-body healing*. New York: W.W. Norton & Company.
- Rudduck, J. i Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis of Teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heineman Educational Books.
- Rueger, A. (1989). *El placer del tacto: técnicas táctiles para la estimulación y la relajación*. Madrid: Edaf.
- Ruibal, O. i Serrano, A. (2001). *Respira unos minutos: ejercicios sencillos de relajación*. Barcelona: INDE.
- Ruiz Mialdea, E. (2000). *Sofrogolf, la relajación en el golf*. Madrid: Ópera Prima.
- Rushall, B. S. (1984). The content of competition thinks. En W. F. Straub i J.M.Williams (Eds.), *Cognitive sport psychology* (pp. 51-62). New York Sport Science Associates.

- Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto: Hogrefe & Huber Pub.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.
- Sagrera, J. (2002). *Quiromasaje. Técnica y sensibilidad*. Barcelona: Meteora.
- Saison, S., Mansy, A. i Coudereau, J. P. (2004). Intérêt de la relaxation pour des sujets cérébrolésés droit. *Pratiques Psychologiques*, 10(4), 389-400. Recuperat el 10 de maig de 2006 de la base de dades PsychINFO.
- Salas, M. (1996). *Cómo preparar los exámenes con eficacia*. Madrid: Alianza.
- Salazar, J. I. (1995). *Relajación y concentración para mejorar en el estudio y en el trabajo*. Editor: J.A. Salazar Fernández.
- Salazar, M. C. (1992). *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollos*. Madrid: Popular/O.E.I./Quinto Centenario.
- Sales, B. i Folkman, S. (Eds.) (2001). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA.
- Salido, I. (2007). Focusing en movimiento con Chi kung. En C. Alemany (Ed.). *Manual práctico del focusing de Gendlin* (pp. 355-371). Bilbao: Desclée de Brower
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salter, A. (1941). Three techniques of autohypnosis. *Journal of General Psychology*, 24, 423
- San Martín, V. (2007). Presencia explícita e implícita de principios éticos en investigaciones y ensayos educativos actuales: selección y revisión bibliográfica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), pp. 1289-1308.
- Sánchez Herrera, F. (1986). *Registros poligráficos en técnicas de relajación Sofrónica*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Murcia, Murcia, Espanya.
- Sánchez, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Sancier, K. M. i Holman, D. (2004). Multifaceted health benefits of medical Qiqong. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(1), 163-166.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandlund, E. i Norlander, T. (2000). The effects of Tai Chi Chuan relaxation and exercise on stress responses and well-being: An overview of research. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 139-149. Recuperat el 15 de Febrer de 2009 de la base de dades PsychINFO.
- Santen, B. i Koopmans, G. (1980). Some remarks on experiential Psychotherapy with children, *Client-Centered / Experiential Discussion Papers*, 4. Recuperat el 13 d'abril de 2006, de http://www.focusing.org/chfc/article_index.html
- Santos, J. (2003). *Aikido. La armonía universal*. Barcelona: Paidotribo.
- Sañudo, L. (2006). La investigación Educativa y su componente ético. *Hallazgos, Revista de investigaciones*, 5, 59-71.
- Sanvisens, A. (1993). *Relacions entre el cervell i la ment: Importància pedagògica*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sapir, M. (1981). *Técnicas de relajación y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Sarang, S. P. i Telles, S. (2006a). Oxygen Consumption and Respiration During and After two Yoga Relaxation Techniques, *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 31, 143-153.
- Sarang, S. P. i Telles, S. (2006b). Effects of Two Yoga Based Relaxation Techniques on Heart Rate Variability (HRV). *International Journal of Stress Management*, 13(4), 460-475.
- Sarang, S. P. i Telles, S. (2006c). Changes in P300 following two yoga-based relaxation techniques, *International Journal of Neuroscience*; 116, 1419-1430.
- Sartora, E. (2007). *Las razones de la Gimnasia Ritmica Expresiva. El Sistema Milderman: un camino de liberación*. Buenos Aires: Dunken.
- Sartre, J. P. (1940). *The Psychology of Imagination*. New York: Philosophical Library, 1948.)
- Satinosky, S. (2006). *Musicoterapia Clínica*. Argentina: Galerna.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Scheufele, P. (2000a). Effects of Progressive Relaxation and Classical Music on Measurements of Attention, Relaxation, and Stress Responses. *Journal of Behavioral Medicine*, 23, 207-229.
- Scheufele, P. (2000b). The effects of progressive relaxation and music on attention, relaxation, and stress responses: An investigation of the cognitive-behavioral model of relaxationr (Tesi doctoral, University of the Health Sciences, Bethesda, Maryland). *Dissertation Abstracts International*, 60(8-B), 3845. *Dissertation Abstracts International*, 60(8-B), 3845.
- Schilling, D. J. i Poppen, R. (1983). Behavioural relaxation training and assessment. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry* 14, 99-107.
- Schlüter, A. M (2008). *El verdadero vacío, la maravilla de las cosas*. Brihuega: Editorial Zendo Betania.
- Schneck, J. M. (1947). Modified technique for the induction of hypnosis. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 106, 77.
- Schofield, P. i Davis, B. (2000). Sensory stimulation (snoezelen) versus relaxation: a potential strategy for the management of chronic pain. *Disability & Rehabilitation*, 22, 15, 675-682.
- Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schoröding, E. (1952). *Ciencia y humanismo*. Madrid: Alhambra.
- Schultz, J. H. (1959). *El entrenamiento autógeno*. Barcelona: Ed. Científico Médica.
- Schultz, J. H. (1987). *El entrenamiento autógeno*. Barcelona: Científico-médica.
- Schunk. D. L. i Meece, J. L. (Eds.). (1992). *Student perceptions i the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutt, K. (1994). *Salud y relajación gracias al masaje*. Barcelona: Paidotribo.
- Schwartz, G. E. (1984). Psychophysiology of imagery and healing: A systems perspective. En A. A.Sheikh (Ed.), *Imagination and healing* (pp. 35-50). New York: Baywood
- Schwartz, G. E., Davidson, R. J. I Goleman, D. T. (1978). Patternong of cognitive and somatic processes in the self-regulation of anxiety: Effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic medicine*, 40, 321-328.

- Schwartz, M. S. (2003) The use of audiotapes for patient education and relaxation. En M. S. Schwartz i F. Andrasik (Eds.), *Biofeedback: A practitioner's guide* (3a Ed.) (pp. 265-272). New York: Guilford Press.
- Schwartz, M. S. (2005). *Biofeedback: A practitioner's Guide*. New York: Guilford Publications.
- Schwartz, M. S. i Schwartz M. M. (1993).: Biofeedback: Using the body's signals. En D. Goleman, i J. Gurin (Eds.), *Mind body medicine* (Cap. 18). New York: Consumer Reports Books
- Schwartz, M. S., Schwartz, N. M. i Monastra, V. J. (2003). Problems with relaxation and biofeedback-assisted relaxation, and guidelines for management. En M. S. Schwartz i F. Andrasik (Ed.), *Biofeedback: A practitioner's guide* (3a. Ed) (pp. 251-264). New York: Guilford Press.
- Segal, V. Z., Williams, J. M. i Teasdale, J.D. (2006). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la consciencia plena: un nuevo abordaje para la prevención de las recaídas*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Segrera, A. S. (2008). El enfoque centrado en las personas después de Rogers. *Miscelánea comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66, 63-82.
- Segura, M., Expósito, J. R. i Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Selener, J. (1992). *Participatory action research and social change: approaches and critique*, Tesi doctoral no publicada, Universitat de Michigan, Michigan, EEUU.
- Sells, C. W. i Blum, W. R. (1996). Current trends in adolescent health. En R.J. DiClemente, W.B. Hansen, i L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 5-34). New York: Plenum Press.
- Selye, H. (1976) *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Selye, H. (1985). History and present status of the stress concept. En A. Monat i R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping. An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Serrabona, J. (2002). Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa. *Psicomotricidad: Revista de estudios y experiencias*, 70-72, 85-96.
- Serrabona, J. (2007). La tutoría y la orientación del alumnado con torpeza motriz. En J. Riartb (coord.), *Manual de tutoría y orientación en la diversidad* (pp. 133-144).
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados. Imaginación y movimiento: *Revista interuniversitaria del profesorado*, 62, 61-78.
- Serrabona, J. i Serrabona, (2010). El moviment espontani: Mètode "seitai". En J. riart i A. Martorell (coord.), *L'estrès laboral dels docents* (pp. 207-218). Barcelona: ISEP.
- Serrabona, J. (2003). Aportaciones de la psicomotricidad en las dificultades educativas: el placer y el esfuerzo por aprender. Indivisa: *Boletín de estudios e investigación*, 2, 205-210.
- Servan-Schreiber, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- Seybold, K. (2007). *Explorations in neuroscience, psychology and religion*. Anglaterra: Ashgate.

- Shapiro, D. H., (1985) The clinical use of Meditation as a self-regulation strategy: Comments on Holmes's conclusions and implications. *American Psychologist*, 40, 719-722.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. New York: Harpercollins.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Sheikh A. A. (Ed.) (1983). *Imagery : Current theory, research and application*. New York: John Wiley & Sons
- Shelly, K. (1999). *Relaxation and imagery audio script: Jacob and the carousel*. [Cassette]. New York: Guild School. Document no publicat.
- Short, A. (2007). Theme and variations on quietness: *Relaxation-focused music and imagery in aged care*. *Australian Journal of Music Therapy*, 18, 39-61.
- Siems, M. (1991). *Tu cuerpo sabe la respuesta*. Bilbao: Mensajero.
- Sikes, P., Nixon, J. i Carr, W. (2003) (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. London: McGraw-Hill Education. Open University Press.
- Silva, J. i Stone, R. (1997). *Tú: El Sanador: El método Silva y sus aplicaciones*. Madrid: Libros del comienzo.
- Sink, C. A. (Ed.). (2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Sintes, J. (1989). *Stress y la ciencia de la relajación*. Barcelona: Sintés.
- Smith, J. (1987) Meditation as psychotherapy: a new look at the evidence. En A. W. Mitchell (Ed.). *The Psychology of Meditation*. New York: Oxford University Press.
- Smith, J. (1987). Meditation, biofeedback, and the relaxation controversy. A cognitive-behavioral perspective. *American Psychologists*, 41 1007-1009
- Smith, J. (1989). *Relaxation Dynamics: A Cognitive-Behavioral Approach to Relaxation*. Illinois: Research Pres.
- Smith, J. (1990). Cognitive-behavioral Relaxation Training: a new system of strategies for treatment and Assessment. New York: Springer.
- Smith, J. (1992a). *Entrenamiento Cognitivo-Conductual para la Relajación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Smith, J. (1993a). *Creative Stress management: The 1-2-3 COPE System*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood-Cliffs.
- Smith, J. (1993b). *Understanding Stress and Coping*. New York: McMillan.
- Smith, J. (1999a). *ABC Relaxation Theory. An Evidence-based Approach*. New York: Springer.
- Smith, J. (1999b). ABC relaxation theory: An attentional behavioral cognitive approach. *Encyclopedia of Human behavior*, 1, R5-1-R5-9. New York: Springer.
- Smith, J. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Smith, J. (2004). Mozart versus New Age Music: Relaxation States, Stress, and ABC Relaxation Theory. *Journal of Music Therapy*, 41(3), 215-224.
- Smith, J. C. i Jackson, L. (2001). Breathing exercises and relaxation states. En J. Smith (Ed). *Advances in ABC Relaxation: Applications and inventories* (pp.202-204). New York: Springer.
- Smith, J. K i Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: the end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15, 1, 4-12.

- Smith, R. W. (2002). Effects of relaxation on self-regulatory depletion (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 63(5-B), 2605.
- Smith, J. (2005). *Relaxation, Meditation & Mindfulness: A Mental Health Practitioner's Guide to New and Traditional Approaches*. New York: Springer Publishing Company.
- Sohnle, S. (2000). Relaxation states and personality styles: An empirical investigation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(8-B), 4253.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. i Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-60.
- Solomón G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20, 6, 10-18.
- Somasudaram, D. (2002). Using traditional relaxation techniques in healthcare [Versió electrònica], *International Medical Journal*, 9(3), 191-198. Disponible.
- Somekh, B. (1989). The Role of action research in collaborative enquiry. En B. Somekh, et al. (Coords.), *Collaborative enquiry and social improvement* (pp. 3-11). Noewich: Classroom Action Research Network. University of East Anglia.
- Sonobe, Y. (2001). Coping styles and relaxation dispositions, motivations, and beliefs. En J.C. Smith (Ed). *Advances in ABC Relaxation: Applications and inventories* (pp. 149-154). New York: Springer.
- Soubiran, G. (1975). *Psychomotricité et relaxation psychomotricité*. París: Doin.
- Souchard, P. E. (2005). *R.P.G. Principios de la reeducación Postural Global*. Barcelona: Paidotribo.
- Soul, P. (2000). *Todo sobre relajación y estrés*. Barcelona: Robinbook.
- Spielberg, C. D., Gorsuch, R. C. i Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, E., Lushene R. E, Montuori J. i Platzek, D. (1990). STAIC. *Cuestionario de autoevaluación Ansiedad-Estado/Rasgo en niños*. Manual. Madrid: TEA.
- Stack, S. (2007) *Un panorama de la educación holista*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* 7, 5-8.
- Stanton, A. L. (2003). Feeling better: Relaxation, nutrition, and exercise. The breast cancer notebook.. En A. L. Stanton i G. M. Reed, Geoffrey M. *The healing power of reflection* (pp. 89-202). Washington: American Psychological Association.
- Stapert, M. (1997). Focusing in School. *The Folio*, 6, 1-2.
- Stapert, M. (2003). Focusing with children in the Surinam Jungle. *The Focusing Institute Newsletter*, 1, 1.
- Staum, M. J. i Brotons, M. (2000). The effect of music amplitude on the relaxation response. *Journal of Music Therapy*, 37(1), 22-39.
- Stegner, A. (2005). The impact of exercise imagery and relaxation on thermoregulation in scuba divers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(11-B), 5630.

- Stein, F. (2001). Occupational stress, relaxation therapies, exercise and biofeedback
Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation, 17(3), 235-246.
Recuperat el 18 d'octubre de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Steiner, C. i Perry, P. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.
- Steiner, R. (2000). *Fundamentos de la educación Waldorf II: Metodología y didáctica*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stephoe, A. i Kaersley, N. (1990). Cognitive ans Somatic Anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 28, 1, 75-81.
- Stevens, J. O. (1971). *Awareness: exploring, experimenting, experiencing*. UTA: Real People Press.
- Stewart, W. B. (2009). *Deep medicine: Harnessing the source of your Healing Power*. California: Noetic Books.
- Stokvis, B. i Flanz, M. (1961). *Die Psychologie der Suggestion*. Basilea-Nueva York
- Stokvis, B. i Langen, D. (1965). *Tratado de hipnosis*. Barcelona: Scientia.
- Stokvis, B. i Wiesenhütter, E. (1983). *Técnicas relajadoras y de sugestión*. Barcelona: Herder.
- Stout-Shaffer, S. R. (2000). Effects of relaxation training on physiological and psychological measures of distress and quality of life in HIV-seropositive subjects (Tesi doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 60(11-B), 5825.
- Stueck, M. i Gloeckner, N. (2005). Yoga for Children in the Mirror of the Science: Working Spectrum and Practice Fields of the Training of Relaxation with Elements of Yoga for Children, *Early Child Development and Care*, 175(4), 371-377.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Ponència llegida en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland. Recuperat el 20 de febrer de 2010, de <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>
- Stufflebeam, D. i Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Suárez, C. (2004). *Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury.*, Buenos Aires: Lumen.
- Suárez, P. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Recuperat el 29 d'abril de 2009, de <http://www.saum.uvigo.es/reec/>
- Suinn, R. M. (1993). Imagery. En R. N.Singer, M. Murphey i L. K.Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.492-510). New York: MacMillan.
- Sutcliffe, J. (1982). *El libro completo de la relajación y sus técnicas*. L'Hospitalet, Barcelona: Hispano Europea.
- Sutherland, G. Andersen, M. Morris, T. (2005). Relaxation and Health-Related Quality of Life in Multiple Sclerosis: The Example of Autogenic Training [Versió electrònica], *Journal of Behavioral Medicine*, 28, 249-256.
- Sutphen, D. (1992). *Relajación en las horas punta* [cassette].
- Suzuki, D.T. (1995). *Vivir el zen*. Barcelona: Kairós.
- Taba, H. i Noel, E. (1957). *Action research: a case study*. Washington: ASCD.

- Taktek, K. (2006). L'apprentissage d'un geste: fondements épistémologiques et stratégies pédagogiques. *Journal Militaire*. Ministère de la Défense, França: Rochefort Air.
- Talbot, M. (2007). *El universo holográfico: Una visión nueva y extraordinaria de la realidad*. Madrid: Palmyra.
- Tart, C. T. (2009). *The End of Materialism: How Evidence of the Paranormal Is Bringing Science and Spirit Together*. California: Noetic Books.
- Taylor, G. (1979). *El cerebro y la mente*. Barcelona: Planeta.
- Taylor, S. i Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., Thordarson, D., Maxfield, L., Fedoroff, I., Lovell, K. i Ogradniczuk, J. (2003). Comparative efficacy, speed, and adverse effects of three PTSD treatments: Exposure therapy, EMDR, and relaxation training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71(2)*, 330-338. Recuperat el 7 de juliol de 2007 de la base de dades PsychINFO.
- Teasdales. J. D., Scott, J., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Paykel, E. (2001). How does cognitive therapy prevent relapse in residual depression? Evidence from a controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology, 69 (3)*, 347-357. Recuperat el 7 de juliol de 2007 de la base de dades PsychINFO.
- Tellegen, A. i Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology, 83*, 268-277.
- Telles, S., Reddy, S. K., Nagendra, H. R. (2001). Oxygen Consumption and Respiration Following Two Yoga Relaxation Techniques. *Applied Psychophysiology & Biofeedback, 25*, 221-227.
- Theillard de Chardin, P. (1963). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Thew, M. (2008). *Portable relaxation for everyday living*. En M.Thew i J. McKenna (Eds.), *Lifestyle management in health and social care* (pp. 161-178). Malden: Blackwell.
- Thirion, A. M. (1980). *Tendences actuelles de la recherche-action. Examen critique*. Tesi doctoral en Ciències de l'Educació. Universitat de Liege.
- Thirion, A.M. (1980). *Tendences actuelles de la recherche-action. Examen critique*. Tesi doctoral no publicada, Universitat de Liege, Liege, Bèlgica.
- Thomas, N. J. T. (2003). Mental Imagery, Philosophical Issues About. En L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science, 2*, (pp. 1147-1153). London: MacMillan.
- Thorndike, R. M. (1978). *Correlational Procedures for Research*. New York: Gardner Press.
- Titlebaum, H. (1988). *Relaxation*. En R. O. Zahouck (Ed.). *Relaxation and imagery: tools of therapeutic communication and intervention*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- To, M. Y. i Chan, S. (2000). Evaluating the effectiveness of progressive muscle relaxation in reducing the aggressive behaviors of mentally handicapped patients [Versió electrònica]. *Archives of Psychiatric Nursing, 14(1)*, 39-46.
- Tobias, M. (1986). *Tensión y relajación*. Madrid: Debate.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Tójar, J. C. i Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6, 2. Recuperat el 30 de febrer de 2007, de http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm.
- Tomás, J. (2009). *Supérate en el laberinto*. Madrid: Wolters kluwer.
- Tomatis, A. (1996). *Nueve meses en el paraíso*. Barcelona: Biblaria SCCL.
- Topping, K., Bremmer, W. i Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, J. (1996). *El Currículo Oculto* (4a Ed.). Madrid: Morata.
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, 47, 1367-1418.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64, 234, 227-248.
- Tower, R. B., (1983) Imagery: Its role in development. En A. A. Sheikh (Ed.), *Imagery: Current theory, research and application*. New York: John Wiley & Sons.
- Trafton, A. (2010). Cell-inspired electronics. By mimicking cells, MIT researcher designs electronic circuits for ultra-low-power and biomedical applications. MIT News Office. Recuperat el 3 de juny, de <http://web.mit.edu/newsoffice/2010/cytomorphic-0225>
- Trallero, C. i Oller, J. (2008). *Cuidados musicales para cuidadores. Musicoterapia Autorrealizadora para el estrés asistencial*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. i Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*, 59, 411-420.
- Triebel-Thorne, A. (1997). *El método Feldenkrais*. Barcelona: Abraxas.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela; junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
- Trimmer, E. (1989). *Plan de relajación en 10 días*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Tsai, S. L. (2004). Audio-Visual Relaxation Training for Anxiety, Sleep, and Relaxation Among Chinese Adults with Cardiac Disease. *Research in Nursing & Health*, 27(6), 458-468.
- Tschudin, V. (1991). *Beginning with awareness: a learner's handbook*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Tsuchie, S. (2003). Our Internal Weatherchie. *The Focusing Institute Newsletter*, 3, 1.
- Tur, F. X. (2000). *Educació postural per a la salut*. Llicència estudi. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Uma, K., Nagendra, H.R., Nagarathna, R. Vaidehi, S. i Seetthalaksmi, R. (1989). The integrated approach of yoga: a therapeutic tool for mentally retarded children a one year controlledstudy, *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 415-21.
- UNESCO (1979). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por J. Delors*. UNESCO: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperat el 3 d'abril de 2005, del web de la UNESCO: <http://www.unesco.org>

- University of Michigan Complementary i l'Alternative Medicine Research Center (2010). <http://www.med.umich.edu/umim/research/cam.htm>.
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Vacas, C. (1981). *Relajación y yoga para escolares*. Madrid: Narcea.
- Vaillencourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Valesky, T. (1990). *Baseline data on school climate, classroom climate, and self concept in schools using school based decision making*. Document presentat en la reunió anual del The Mid-South Educational Research Association, EEUU.
- Vallés, A. (2001). La inteligencia emocional y sus habilidades. Bases Neuroanatómicas. *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 25-45)*, Granada, Espanya.
- Valls, E. i Bosqued, M. L. (1995). *Entrenamiento en el autocontrol de la ansiedad: técnicas de relajación (cognitivo-conductual)*. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza. Servicio de Cultura.
- Van Dijk, H., Voerman, G. E. i Hermens, H. J (2006). The Influence of Stress and Energy Level on Learning Muscle Relaxation During Gross-Motor Task Performance Using Electromyographic Feedback, *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 31, 243-252.
- Van H. (1992). *Magia de la relajación*. Editor: Francisco de A. Rovatti Heredia.
- Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the School Climate Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 1002-1019.
- Van Maaenen, J. Daabs, M. i Faulkner, F. (1982). *Varieties of Qualitative Research*. London: Sage.
- Vaquera, E. (2006). Relajación, Meditación y Autoconocimiento Mental y Emocional para Docentes. *Revista Digital Práctica Docente*, 3.
- Varela, F., Thompson, E. i Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vázquez, M. I. (2001). *Técnicas de relajación y respiración*. Madrid: Síntesi.
- Vela, R. H. U. (2006). The effects of relaxation and meditation on assisted living residents, their neighbors, and the overall quality of life of the residential facility. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(2-A), 725.
- Vempati, R. P. i Telles, S. (2002). Yoga-based guided relaxation reduces sympathetic activity judged from baseline levels hirley. *Psychological Reports*, 90(2), 487-494.
- Vermunt, R. i Steensma, H. (2003). Physiological Relaxation: Stress Reduction Through Fair Treatment [Versió electrònica], *Social Justice Research*, 16(2), 135-149.
- Viator, K. (2000). The effect of two group interventions: Relaxation and information on the coping strategies and stress of rural school-age children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(10-B), 5052.

- Vigotsky, L. (1982). *Obras escogidas* (2 vols.). Madrid: Visor.
- Vilella, F. i Rossatto, S. (2007). *Bioenergía*. Buenos Aires: Orientación gràfica.
- Villa, A. (Ed) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villalba, D. (2008). *Zen en la plaza del mercado*. Madrid: Aguilar editorial.
- Villarros, G. (2008). *Programación Neurolingüística* [Llibre i CD]. Versió electrònica]. Recuperat el 13 de setembre de 2008, de <http://tutorialesvenezuela.com/web/193>.
- Vío, F. (1983). *La investigación participativa en América Latina*. México: Crefal.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del Constructivismo Radical. En Peckman, M. (Comp.) *Construcciones de la Experiencia Humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital*. Barcelona: Urano.
- Wachholtz, A. B. i Pargament, K. I. (2005). Is Spirituality a Critical Ingredient of Meditation? Comparing the Effects of Spiritual Meditation, Secular Meditation, and Relaxation on Spiritual, Psychological, Cardiac, and Pain Outcomes, *Journal of Behavioral Medicine*, 28, 369-384.
- Wagner, H. (1999). *Guía fácil de la relajación*. Barcelona: Robinbook.
- Walker, C. E. (2001). *Aprenda a relajarse: las técnicas y ejercicios más eficaces para la relajación física y mental*. Barcelona: Amat.
- Walker, Z. i Townsend, J. (1998). Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature. *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant* (2 vols). París: P.U.F.
- Wallon, H. (1964). *Del acto al pensamiento: ensayo de psicología comparada*. Buenos Aires: Psique.
- Wallon, H. (1965). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique, 1965.
- Warrack, J. (1963). Irene Tasker on Education without endgaining. *Alexander Journal*, 2, 21.
- Watts, A. (2003). *El camino del zen*. Barcelona: Edhasa.
- Weil, S. (2001). *Cuadernos*. Madrid: Trotta.
- Weiner, G. (1989). Professional self-knowledge versus social justice: a critical analysis of the teacher research movement. *British Educational Research Journal*, 15, 41-51.
- Weinstein, M. i Smith, J. C. (1992). Isometric squeeze relaxation (progressive relaxation) Vs. Meditation: Absortion and focusing as predictors ofstate effects. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1263-1271.
- Weiser, A. (1999). *El poder del focusing*. Barcelona: Obelisco.
- Weissberg, R. P. i Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I.E. Sigel i K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.
- Weizsäcker, V. Von, (1950). *Ärztliche Fragen*. Stuttgart: Körpergeschelen und Neurose.
- Wencai, Z. Xihu, L., Kele, Y. i Yiyuan, T. (2005). The Effect of Relaxation Training on Heart Rate, T-wave Amplitude and Mental Arithmetic Achievement [Versió electrònica], *Psychological Science (China)*, 28(3), 706-707.
- West, M. A. (1985). *Meditation and somatic arousal reduction*. *American Psychologist*, 40, 717-19.
- West, M. A. (1987). *The Psychology of Meditation*. New York: Oxford University Press.
- White, W. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park: Sage

- Wiener, P. (2003). Neuroactive steroids, relaxation, and seizure control *international Journal of Neuroscience*, 113, 631-639.
- Wiesenhütter, E. (1974). Grundfragen unserer Existenz. *Arbeit, Familie, Krankheit, Tod*. Munich: Kindler.
- Wilber, K. (1999). *Conciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2006). *La pura conciencia del ser*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2008). *La visión integral*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K., Bohm, D., Prinbam, K., Keen, S., Ferguson, M., Capra, F., et al. (2008). *El paradigma holográfico*. Barcelona: Kairós.
- Williams, J. M. i Krane, V. (2001). Psychological characteristics of peak performance. En J. M. Williams (Eds.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4a ed.) (pp.172-178).
- Wilson, P. (1997). *Métodos infalibles de relajación*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Winter, D. (2010). *Gran atractor de implosion. Geometría Sagrada y Emoción coherente*. México. Dan winter. Recuperat el 2 de març de 2010, de <http://www.scribd.com/doc/26255730/Dan-Winter-Gran-Atractor-de-Implosion-Geometria-Sagrada-Y-Emocion-Coherente>
- Woloschin, L. i Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños*. Barcelona: RBA Libros.
- Wolpe, D., O'connell, A. S. i Waldon, E. (2002). Music for relaxation: A comparison of musicians and nonmusicians on ratings of selected musical recordings *Journal of Music Therapy*, 39(1), 40-55.
- Wolpe, J. (1958). *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, R. L., Lehrer, P. M., McCain, B. S. i 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.
- Yagosesky, R. (2006). *La mente confusa y dispersa*. Recuperat el 20 d'octubre de 2007, de <http://www.laexcelencia.com/html/articulos/psicologia/confuso.html>
- Yamamota-Landrum, Y. i Altaman, J. D. (2002). Effects of relaxation, positive self-statement, and distraction on math performance. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 39(2), 27-35.
- Yang, F. (2000). The clinical study of the mental-physical relaxation therapy for patients with essential hypertension *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 8(2), 120-121. Recuperat el 14 de març de 2004 de la base de dades PsychINFO.
- Yang, P. (1996). *Tai Chi –Zen. Manual de un fiel al Tao*. Barcelona: Atlas.
- Yoga Research and Education Center de Santa Rosa de California (2010). <http://www.yrec.org/node/2>.
- Yuba, N. i Murayama, S. H.(1988). Clearing A Space With Drawing in Play Therapy. *The Folio*, 7, 1.
- Yung, P. M. Fung, M.Y. i Chan, T. M. F. (2004). Relaxation training methods for nurse managers in Hong Kong: a controlled study. *International Journal of Mental Health Nursing*. Recuperat el12 de juny de 2006 de la base de dades PsychINFO.
- Yus, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Zahourek, R. P. (Ed.). 1988. *Relaxation and imagery: tools for therapeutic communication and intervention*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Zapata, M. (2007). La profesión docente en la sociedad de la información, nuevas dimensiones: la ética del trabajo. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 18.
- Zeicner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 2, 11, 301-325.
- Zeicner, K. M. i Diniz-Pereira, J. E. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista iberoamericana de Educación en adultos*, 28, 2. Recuperat el 13 de novembre de 2008, de http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/jul_dic_2006/contrapunto/contrapunto_art_1_p1.htm.
- Zemach-Bersin, D., Zemach-Bersin, K. i Reese, M. (1996). *Ejercicios de relajación: una manera sencilla de mantener la salud y la forma física*. México: Paidós Ibérica.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T. i Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke i G. Bear (Eds.), *Preventing school problems—promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda: National Association of School Psychologists (NASP).
- Ziv, N., Rotem, T., Arnon, Z. i Haimov, I. (2008). The effect of music *relaxation* versus progressive muscular *relaxation* on insomnia in older people and their relationship to personality traits. *Journal of Music Therapy*, 45(3), 360-380.