

***LA MENT ZAPPING.***

**LA MANCA D'ATENCIÓ I DE CONCENTRACIÓ A L'E.S.O. EN  
L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS: ESTUDI DE LA SITUACIÓ I  
PROPOSTA D'INTERVENCIÓ EN EDUCACIÓ EMOCIONAL.**

**EUGÈNIA DE PAGÈS I BERGÉS**

CURS 2000-2001

## Agraïments

**A en Jordi i a l'Ariadna per tot**

Al Dr. Rafael Bisquerra pel seu suport i entusiasme.

A l'Anna A. Crispi per la seva col·laboració inestimable.

A als meus alumnes de l'I.E.S. Montserrat perquè l'experiència amb ells va ser  
especialment gratificant.

Als meus companys del centre que, voluntàriament, van voler tastar les delícies  
d'un Taller de Relaxació i Control de l'Estrès.

# ÍNDEX

	Pàg.
<b>1. Introducció</b> .....	5
1.1 Presentació del tema.....	6
1.2 Explicació del treball previ.....	8
1.3 Marc legal .....	12
1.4 Objectius .....	14
1.5 Marc teòric	16
1.5.1 Aportació des de l'anàlisi dels efectes socials dels mitjans de comunicació en els alumnes .....	16
1.5.2 Aportacions des de l'educació emocional .....	17
1.5.3 L'atenció i la concentració com a competències transversals	20
1.6 Justificació del treball .....	22
1.6.1 La ment zapping .....	22
1.6.2 Justificació de la necessitat de l'educació emocional .....	29
1.6.3 Valor de l'atenció i de la concentració .....	32
1.6.4 Justificació de la necessitat d'introducció de tècniques de concentració i de relaxació .....	34
<b>2. Treball dut a terme</b> .....	37
2.1. Estudi teòric sobre l'atenció i la concentració dels alumnes de Secundària .....	38
2.1.1. L'atenció i la concentració a l'aula de Secundària .....	40
2.2 Disseny del programa d'intervenció .....	47
2.2.1. Organització .....	47
2.2.2. Treball professional i salut dels professors de Secundària .....	49
2.3. El programa d'intervenció .....	58
2.3.1 El programa d'intervenció adreçat a professors .....	61
2.3.1.1. Preparació del programa d'intervenció .....	61
2.3.1.2. Implementació de programa .....	67
2.3.2. El programa d'intervenció adreçat als alumnes .....	71
2.3.2.1. Descripció de les tècniques emprades .....	72

<b>3.</b>	<b>Procés d'avaluació del programa d'intervenció .....</b>	<b>80</b>
3.1	Procés d'avaluació: el programa d'intervenció amb els professors .....	81
3.1.1.	Fases en l'avaluació del programa .....	82
3.1.1.1.	Elaboració del pla d'avaluació .....	83
3.1.1.2.	Instrumentació i recollida d'informació .....	85
3.1.1.3	Anàlisi i valoració de la informació .....	91
3.1.1.4.	Presentació de resultats .....	96
3.2	El procés d'avaluació del programa d'intervenció adreçat als alumnes .....	108
<b>4.</b>	<b>Conclusions .....</b>	<b>110</b>
<b>5.</b>	<b>Relació dels materials continguts en els Annexos .....</b>	<b>119</b>
<b>6.</b>	<b>Notes .....</b>	<b>121</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliografia .....</b>	<b>125</b>

## 1. INTRODUCCIÓ

## 1.1 PRESENTACIÓ DEL TEMA

Actualment, l'ensenyament ha d'afrontar problemes cada cop més generalitzats: la manca d'interès per aprendre, la dificultat creixent per mantenir l'atenció, els problemes psíquics cada cop més freqüents, l'atordiment, la necessitat de trobar refugi en el "grup-tribu" per part de l'adolescent o del pre-adolescent... Els professors, cada vegada més propensos a l'estrès, a la desmoralització, a la manca d'il·lusió, sense entreveure sortides clares, conviuen amb nois i noies desorientats, amb poca motivació, mancats de referents i d'identitat pròpia, i amb reaccions d'apatia i/o agressivitat cada cop més esteses.

**L'educació reglada és un dels àmbits menys dinàmics de la societat, a molta distància de la medicina, la psicologia, els mitjans de comunicació o, fins i tot, el món empresarial . En aquests sectors, els mètodes d'autoconeixement i la implantació de tècniques de relaxació estan en plena expansió. També en d'altres països, com Estats Units, Alemanya i Gran Bretanya, estan sorgint alternatives cada vegada més estructurades, i avui en dia la bibliografia sobre aquests temes és molt sòlida. A Catalunya, però, la difusió d'aquestes tècniques en el camp de l'ensenyament resta pràcticament inèdita.**

Aquest treball pretén cobrir aquest buit, és a dir, plantejar, en el marc de l'educació emocional, la introducció a l'escola secundària, d'aquest tipus de recursos que, fins ara, s'imparteixen en centres no reglats.

**L'escola, com a institució, i els alumnes, com a persones, estan mancats d'instruments útils, i sobretot senzills, per poder aconseguir els objectius esmentats, i són absolutament necessaris per garantir una educació completa.**

Tant la direcció de les escoles com els docents en general haurien d'interessar-se per tècniques alternatives a les tradicionals que permetessin superar l'obstacle que, cada vegada més, dificulta el procés d'ensenyament-aprenentatge: la preocupant **manca de capacitat d'atenció i concentració dels alumnes**, derivada del que es podria definir com a "**ment zapping**" i que expliquem amb detall a l'apartat de justificació del tema.

L'escola no pot permetre's el luxe d'ignorar, ni encara menys menysprear, aquests recursos, que li poden oferir una nova orientació cap a una educació més humana, solidària i integradora.

## 1.2 EXPLICACIÓ DEL TREBALL PREVI

### **Motivacions personals per al desenvolupament del treball**

Sóc professora d' Història en l' **I.E.S. Montserrat** des de fa vint anys i, per tant, tinc una gran experiència docent. En els últims anys, he constatat, com altres professionals de l' ensenyament, els canvis en la manera de ser i de fer dels adolescents .

Un dels canvis més rellevants que he pogut observar és la creixent manca de capacitat d'atenció i, per tant, de concentració d'un nombre considerable de nois i noies d'aquesta edat. Al mateix temps, he anat constatant un augment progressiu del descontrol emocional dels alumnes: depressions, angoixes, problemes de disciplina, i, fins i tot, violència i actes de vandalisme. Això en un centre de reconegut prestigi, ubicat en el centre de Barcelona, amb un alumnat procedent majoritàriament de famílies amb pares professionals, i on la conflictivitat social escolar era, fins fa poc, nul·la.

Per altra banda, fa anys que tinc experiència en diverses tècniques relacionades amb l'autocontrol emocional que m'han proporcionat un gran equilibri físic i psíquic. Em són de gran utilitat en la meua tasca professional diària, ja que em proporcionen control emocional i resistència física, totalment necessaris en un moment de canvis tan sobtats, que es deixen sentir de manera tan crua en l' àmbit escolar.

Per tant, és força lògic que el context que he exposat fes plantejar-me **la introducció d'aquestes tècniques a l'escola** de cara als alumnes, però també pensant en el professorat, tan mancat de recursos enfront la situació actual.



## **Antecedents immediats**

Probablement sigui molt difícil imaginar uns dinàmics i enèrgics adolescents a l'escola, asseguts, immòbils i gaudint del que fan i més quan això no forma part de la seva manera de fer habitual ni tampoc de cap de les matèries o currículums acadèmics reglats. En canvi, això és possible, real, i pertany a la meva experiència docent que he portat a la pràctica.

En els curs actual 1999-2000 em van ser assignats dos grups-classe de Quart d'E.S.O en l'Àrea de Ciències Socials. Tot i la meva llarga experiència en alumnes d'aquesta edat – gairebé sempre he impartit Geografia a Segon de BUP – de seguida vaig adonar-me que, tot i que aquests adolescents tenien la mateixa edat, la seva actitud cap a la matèria, el seu comportament, tant entre ells com respecte el professor, era totalment diferent d'abans.

Durant el primer trimestre vaig recollir observacions, i vaig veure que calia utilitzar estratègies totalment diferents de les que havia emprat fins llavors. Potser caldria matisar aquesta última afirmació, ja que en els últims anys havia anat canviant força tant la metodologia com els recursos, fruit de la meva evolució personal i professional i de la necessitat de trobar estratègies eficaces davant el nou tipus d'alumne. Vaig anar donant cada vegada més importància – sense ser-ne plenament conscient – als aspectes afectius i emocionals de la meva relació amb els alumnes. He de dir que després de tants anys de treballar amb adolescents, m'hi trobo molt a gust, i em resulten, gairebé sempre, transparents.

Malgrat el que he exposat, l'experiència d'aquest curs amb alumnes de Quart d'E.S.O, ha estat dura i alhora molt interessant. A part dels problemes típics de l'adolescència, als que estic plenament avesada i enfront els quals tinc recursos eficaços –tant per controlar globalment la classe com per a ajudar els nois i noies d'aquesta edat – he constatat, entre altres aspectes, que els alumnes tenen una dificultat creixent per fixar l'atenció i, encara molt més, per a concentrar-se. Alhora presenten una davallada de les “competències emocionals”, com afirma Golemann.

Per tant, en el segon trimestre em vaig decidir a experimentar nous recursos. Vaig proposar als meus alumnes ensenyar-los algunes tècniques de relaxació i a respirar profundament per tal de millorar el seu grau de concentració. Van respondre amb interès i curiositat. Però vaig establir condicions. D'una banda, la pràctica d'aquestes tècniques seria sempre voluntària, amb el benentès que aquell alumne que no la volgués practicar s'hauria de mantenir en absolut silenci i amb un capteniment respectuós envers els seus companys. D'altra banda, la pràctica es duria a terme només durant els cinc primers minuts de classe.

Els resultats van estar extraordinàriament positius. Es podrien sintetitzar així:

1. El 95% dels alumnes amb conductes problemàtiques van respondre amb interès i **el nivell de conflictivitat de la classe a l'hora de Ciències Socials va minvar de manera clara.**
2. **Després de la pràctica de relaxació i/o respiració, l'ambient de la classe era molt més distès** i els alumnes van experimentar un augment de la seva capacitat d'atenció i de concentració. Per tant, el seu rendiment acadèmic va millorar. També a mi, com a professora, m'era molt més fàcil captar el seu interès i fer les classes més amenes.
3. **Quan hi havia un examen o prova**, incrementava la intensitat de les tècniques ,i els alumnes, en general, milloraven el seu autocontrol i, per tant, **disminuïa la seva ansietat.**
4. **La resposta dels pares a la utilització d'aquestes tècniques va ser positiva i reconfortant.** Ho vaig constatar a través de preguntes directes als alumnes, entrevistes amb pares i el contacte amb les tutores dels grups.

Aquesta experiència m'ha animat a tirar endavant aquest projecte. He tret les següents conclusions:

- **Cal integrar aquestes tècniques en el currículum per tal d'aconseguir un equilibri global de l'alumne, a nivell físic, emocional i mental.**
- **Aquestes estratègies serveixen per a augmentar la capacitat d'atenció i de concentració, totalment necessàries per al treball intel·lectual que es desenvolupa a les aules escolars.**
- **Cal ensenyar que el cos és l'instrument a través del qual aprenem. Si el cos està tens, bloquejat, en una postura incorrecta, el procés d'aprenentatge s'alenteix i, fins i tot, es fa impossible.**

### 1.3 EL MARC LEGAL

L'actual legislació educativa manifesta el seu compromís amb un ensenyament que vagi més enllà de l'adquisició d'habilitats acadèmiques<sup>1</sup>: *"...El currículum dóna resposta a les demandes de la societat actual. Això comporta incloure els ensenyaments relacionats amb diferents capacitats cognoscitives, **afectives**, **psicomotrius**, **d'inserció social i de la relació interpersonal**"* i defineix l'educació en un sentit global com a formació de l'ésser humà en els períodes inicials de la seva vida. *"En aquesta etapa, els alumnes han d'adquirir els conceptes, les habilitats, les actituds i els valors que els condueixin a **l'autonomia individual**, a la **construcció de la pròpia personalitat** i a un **autoconcepte positiu**, per tal de ser capaços d' assumir els seus deures i exercir els seus drets..."*

Entre els Objectius Generals (nº 2, 3 i 4), destaquen alguns aspectes nous, que no apareixen explícitament en l' anterior sistema educatiu, però que confirmen l'interès de l'actual sistema en la construcció de la individualitat, ja que l'alumne ha de *"formar-se una imatge ajustada d'un mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'**autoestima** que permeti encarrilar d' una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al **benestar personal i col·lectiu**"*, així com els aspectes interpersonals, ja que ha de ser capaç de *"**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 ...."* .

Aquestes declaracions de principis no sempre troben un espai definit - una àrea educativa - on concretar-se i per això s'ha d' interpretar que són susceptibles d'aparèixer en qualsevol context educatiu. Ara bé, tal com expliquem en el marc referencial, l'atenció i la concentració no són pròpiament valors, malgrat tenir-hi relació, sinó més aviat competències clau i/o transversals .

**Aquest treball fa una proposta d' intervenció en l'Àrea de Ciències Socials**, que és on pertany el nostre lloc de treball, i on la manca d'aquestes competències – molt accentuada en els últims anys- s' incrementa probablement degut al grau d' abstracció i generalització de molts conceptes que s' utilitzen en l' ensenyament de la Història. Això es molt preocupant, perquè dificulta el treball dels professionals d'aquesta àrea, i entorpeix de manera significativa el procés d' aprenentatge dels seus continguts per part de l'alumnat. Aquesta situació demana **propostes innovadores dels continguts curriculars, de les estratègies metodològiques i dels recursos didàctics.**

També cal recordar que, **en el moment en que es va aprovar la L.O.G.S.E., les investigacions sobre el que succeeix en la “caixa negra de la ment”, en particular l'estudi amb profunditat de les emocions, estaven poc desenvolupades.** A partir de finals dels anys 80, i sobretot en l' última dècada, les aportacions de la neurociència, la psiconeuroimmunologia, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner <sup>2</sup> i el cognotivisme “calent” (per oposició al cognotivisme fred dels anys 50-70, que estudiava la ment seguint el model d'un ordinador) han despertat un recent interès per les emocions des de un punt de vista científic. Aquest aspecte es desenvoluparà en l'apartat del marc referencial.

## 1.4 OBJECTIUS

1.- **Introduir en la reflexió educativa actual les aportacions dels efectes socials dels mitjans de comunicació en els alumnes de Secundària**, bàsicament allò que es coneix com “la ment zapping”.

2.- **Justificar la necessitat de l'educació emocional**. Les relacions entre els membres de la comunitat educativa estan presidides més per la dimensió emocional que per la cognitiva-racional. La major part dels conflictes a l'escola – a tots els nivells – es plantegen, conscient o inconscientment, a nivell emocional. Cal, doncs, ser conscient de la necessitat d'educar no només la raó i les capacitats i habilitats intel·lectuals, sinó també l'afectivitat i les emocions.

3.- **Investigar el perquè competències dels adolescents actuals com l'atenció i la concentració**, pre-requisits de l'aprenentatge, **es troben en franca regressió**, i l'augment de la dispersió mental és un fet constatable per a la majoria d'ensenyants.

4.- Com a conseqüència d'això que s'ha exposat, és a dir, dels canvis en els processos mentals dels adolescents actuals (“ment zapping”), de la necessitat d'educar l'afectivitat i d'ensenyar a controlar – no reprimir – les emocions, i contrarestar el descens continuat de les competències i de l'atenció i concentració, la nostra aportació se centra en el **disseny d'un programa que es basa en la introducció de Tècniques de Relaxació i Concentració en els centres de Secundària**.

5. **Disseny, implementació i validació d'un programa d'intervenció impartit en el mateix centre, adreçat als professors**. L'objectiu és proporcionar recursos als docents per a fer front al nou tipus d'alumne i als continus canvis del sistema educatiu, que han disparat els nivells de estrès negatiu i que estan esgotant les resistències físiques i psíquiques del professorat. Aquesta és una experiència que, pel que hem pogut esbrinar, no té precedents.

**6. Disseny, implementació i validació d'un programa d'intervenció dirigit als alumnes de Secundària** – però que es pot igualment aplicar als de Primària – destinat a augmentar el seu grau d'atenció i de concentració en els estudis, però també i – força important – a aconseguir un equilibri mental i anímic, a controlar les emocions, i a una disminució dels nivells d'estrès que també presenten els estudiants actuals.

## **1.5 MARC TEÒRIC**

Aquest treball es fonamenta en una perspectiva d'anàlisi dels efectes socials dels mitjans de comunicació en els alumnes, en les aportacions de l'educació emocional i, finalment, en el model ISFOL, pel que fa al tractament de l'atenció i de la concentració com a competències transversals o bàsiques.

### **1.5.1. APORTACIÓ DES DE L'ANÀLISI DELS EFECTES SOCIALS DELS MITJANS DE COMUNICACIÓ EN ELS ALUMNES**

McLuhan va revolucionar, ja fa unes dècades, el món de la comunicació amb el seu cèlebre aforisme "El mitjà és el missatge" i amb l'afirmació que els grans canvis socials al llarg de la història han estat un producte no tant de les ideologies com dels mitjans tecnològics.

Fins els anys 90 no s'han començat a elaborar en el nostre país estudis que extrapolin les teories de McLuhan al món escolar i analitzin com les noves generacions, criades en l'anomenada "iconosfera" han canviat els seus hàbits perceptius, els seus processos mentals i sobretot quina incidència té tot això en el món escolar.

Així doncs, s'ha considerat que les aportacions de Joan Ferrés <sup>3</sup>, professor de Comunicació Audiovisual de la UPF, sobre la incidència dels mitjans audiovisuals en els adolescents i joves actuals, té un gran interès i proporciona un marc teòric sòlid per explicar la general i creixent manca d'atenció i de concentració dels alumnes, constatada per tots els professionals de l'ensenyament.

També l'obra de Martí Teixidor <sup>4</sup>, aborda la manca d'articulació entre el món de l'educació i el món comunicatiu de masses. Admet amb claredat que la comunicació de masses interfereix l'educació escolar dels alumnes, infants i joves, i que els mestres i professors constaten aquesta interferència afirmant que els alumnes estan cada dia més dispersos. Martí Teixidor busca un model integrador que articuli la intervenció entre l'educació escolar i la comunicació de



masses i que, per tant, tots dos puguin actuar en complementarietat, enriquint-se mútuament. El marc teòric referencial on se sustenta el seu model són les aportacions des de la perspectiva semiòtica (Eco, Fabri), les de l'Anàlisi Transaccional (Beni, Harris) i en una posició conscientitzadora i no ideologitzant de la intervenció educativa (Freire).

## **1.5.2. APORTACIONS DES DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL**

### **Les emocions en la tradició científica**

Les emocions juguen un paper primordial en les nostres vides. Per això, no és d'estranyar que hagin estat objecte de preocupació i anàlisi des de l'antiguitat. No obstant, algunes teories psicològiques s'han resistit a l'estudi de les emocions, com a mínim fins els anys seixanta del segle XX. El conductivisme i el positivisme lògic van considerar, per exemple, que les emocions no podien ser objecte d'investigació científica per no ser controlables i replicables.

A partir dels anys seixanta, va canviar el rígid model conductista d'estímul - resposta per un altre neoconductista d'estímul - organisme - resposta, la qual cosa va obrir la porta a l'estudi d'allò que succeeix a l'interior de la ment. De tota manera, el canvi es va produir amb l'arribada de la psicologia cognitiva.

El "primer cognotivisme" o cognotivisme "fred" va accentuar encara més l'omissió de l'estudi del processos emotius i motivacionals. En els primers models cognitius, basats en el processament de la informació, crida l'atenció l'absència de referència a les emocions. Aquesta tendència s'aguditzarà en els models computacionals posteriors. La metàfora de l'ordinador, com a marc de referència del model de processament de la informació, no podia contemplar una cosa tant immaterial com l'emoció. És a meitat dels anys seixanta, de la mà del "segon cognotivisme" quan es va obrir la porta a l'estudi de les emocions<sup>5</sup>

Per altra banda, a mitjans del segle XX, sorgeix la psicologia humanista com una reacció al predomini del psicoanàlisi i el conductivisme de la primera meitat del segle. La psicologia humanista va posar l'accent en la importància de les emocions. Allport (1937) va exposar els criteris bàsics de la persona emocionalment madura. Maslow (1959,1987) es va referir a les experiències culminants i a l'home autorrealitzat ; Fromm (1986,1993) va glossar la distinció entre ser i tenir, etc. Carl Rogers, tot i abordar el tema des del punt de vista de la psicoteràpia, va contribuir decisivament a posar les bases científiques i metodològiques de l'educació emocional ( "*On becoming a person*" (1961)).

És en el marc del cognotivisme on es troba un recent despertar de l'interès per les emocions des de un punt de vista científic. En són una prova clara, les obres de Lazarus <sup>6</sup> (1991), Lewis i Haviland (1993), Strongman (1991- 1992), Goleman <sup>7</sup> (1995) i Csikszentmihalyi <sup>8</sup> (1997).

### **La teoria de les intel·ligències múltiples**

Diversos autors han insistit en que les proves d'intel·ligència no prediuen l'èxit professional o personal futur (Gardner <sup>9</sup>,1995 ; Goleman <sup>10</sup> 1995). Gardner sosté que cal ampliar l'espectre de conductes considerades intel·ligents - i que ell anomena "intel·ligències múltiples"-, a la musical, espacial, cinètica i corporal, i en relació al tema que ens ocupa, apunta l'existència de dues intel·ligències que resulten imprescindibles per dur una vida satisfactòria amb un mateix i amb els altres. Les anomena :

1) **intel·ligència interpersonal**, que consisteix en la capacitat de copsar els estats d'ànim, els sentiments i emocions que experimenten els altres i adequar-hi la resposta.

2) **intel·ligència intrapersonal**, que interpreta com l'accés a la vida interior, als propis sentiments i emocions, a la capacitat d'autocontrol i automotivació, i que es manifesta quan una persona és capaç d'harmonitzar vida i sentiments.

Totes aquestes capacitats es donarien en major o menor mesura en tots els individus.

**Aquesta teoria explica convincentment la diversitat de conductes i habilitats humanes, que és la diversitat que es troba a les aules. També ens aclareix per què els alumnes, considerats brillants, en àrees específiques - ciències, matemàtiques, llengua...- poden no ser capaços d'integrar-se en un grup o de sentir-se bé amb ells mateixos i mantenir un bon nivell d'autoestima.** La trajectòria vital dels adults ho acaba de confirmar: les persones que van sobresortir acadèmicament no forçosament són persones felices o satisfetes amb la seva vida, ni aquelles que es considera que triomfen personalment, socialment o econòmicament, són les que de joves van tenir més èxit amb els estudis.

**A això s'hi pot afegir que un dels problemes que més preocupen el professorat en l'actualitat són les conductes agressives, els comportaments impulsius d' alguns alumnes, que els impedeixen treure profit de les seves capacitats i distorsionen notablement l'ambient del grup. En tots aquests casos - excepte en aquells propers a la patologia i per als quals cal una intervenció especialitzada - seria convenient proporcionar als alumnes estratègies per al coneixement personal i emocional.**

### **La revolució emocional**

Peter Drucker , en la seva obra “ *La societat postcapitalista*,”<sup>11</sup> afirma que cada dos-cents o tres-cents anys es produeix una profunda transformació. En unes poques dècades, la societat es modifica a si mateixa d'una manera que les generacions posteriors no poden ni tan sols imaginar el món en el que van néixer els seus pares. Exemples d'aquestes transformacions serien l' Humanisme del segle XIV, la Revolució Industrial del XVIII i la revolució informàtica iniciada en el nostre context en els anys vuitanta.

Hi ha arguments que porten a pensar que, en la última meitat dels anys noranta, s'ha assistit a una **revolució emocional, que afecta a la psicologia, a l'educació i a la societat en general**. Manifestacions d'aquesta revolució són: l'augment d'estudis i publicacions relacionades amb les emocions en psicologia; la implicació de la neurociència en l'estudi del cervell emocional que ha produït més de 25.000 articles en la dècada anterior, i el desenvolupament d'organismes especialitzats en el tema, com l'Institut d'Investigació sobre Emocions i Salut de la Universitat de Wisconsin; l'aplicació de la intel·ligència emocional a les organitzacions com *Estrategia emocional para ejecutivos* (1997) de Cooper i Sawaf; l'aplicació de la intel·ligència emocional a l'educació mitjançant obres com *La inteligencia emocional de los niños* (1997) de Shapiro; la presa de consciència per part d'un sector cada vegada més ampli d'educadors de com tot això cal que incideixi en la pràctica educativa, tal com es pot veure en diversos monogràfics de revistes especialitzades ((1997, 1998) *Cuadernos de Pedagogia; Aula de innovación educativa* (1998)).

### **1.5.3. L'ATENCIÓ I LA CONCENTRACIÓ COM A COMPETÈNCIES TRANSVERSALS**

Un dels problemes teòrics que van sorgir en l'elaboració d'aquest treball fou definir amb precisió l'àmbit de l'atenció i de la concentració. Semblava clar que no se les podia incloure en el camp dels valors, tan reconegut en la teoria bàsica de la Reforma Educativa, però que hi tenien algun tipus de relació.

Vam consultar aquests dubtes amb el Dr. R. Bisquerra, supervisor del projecte, i ens va adreçar cap a una bibliografia de l'àmbit de l'educació professional, però d'on podíem extrapolar cap a l'educació secundària conceptes com el de competències, clau i/o transversals.

S'ha partit del model conceptual que ha elaborat el (ISFOL) <sup>12</sup>, evidentment adaptant-lo del món laboral al món escolar. La definició de **competències transversals**, segons aquest model seria: “conjunt d'habilitats d'ample espectre que afecten diferents tipus de tasques, des de les més elementals a les més complexes i que es desenvolupen en situacions diverses, per la qual cosa són àmpliament generalitzables. S'adquireixen a partir de les experiències tant escolars com personals i són essencials per a transferir les capacitats individuals a l'àmbit acadèmic i al professional, convertint-les en habilitats que produeixen un comportament eficaç en qualsevol àmbit”.

En aquest model, les competències transversals s'aborden fonamentalment com un repte en relació a l'individu i al lloc d'estudi o treball al que s'estan transferint. Implica un canvi de perspectiva, que consisteix en posar l'accent de la formació en les competències transversals per, a partir d'aquí, poder avaluar com el subjecte està en millor disposició d'aprendre les competències tècniques que se li exigeixen en cada moment.

**Es pot concloure, doncs, que l'atenció i la concentració poden ser considerades com a pre-requisits de l'ensenyament-aprenentatge i, tal com s'ha explicat, com a competències clau o transversals, l'adquisició de les quals és totalment necessària per al treball intel·lectual que es desenvolupa a les aules.**

## 1.6- JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL

### 1.6.1. LA MENT ZAPPING

Tot educador hauria de plantejar-se un problema greu: la contradicció entre el sistema educatiu i l'entorn socio-cultural en el que neixen i creixen les noves generacions d'alumnes.

M. McLuhan <sup>13</sup> va expressar de manera molt encertada aquesta contradicció. En l'any 1967, escriu: "Hi ha un abisme entre l'aula i l'ambient d'informació electrònica integrada de la casa moderna. Al nen televident d'avui en dia se'l bombardeja cada minut amb notícies *adultes*: inflació, disturbis, guerra, impostos, delinqüència, belleses en banyador..., i queda perplex quan ingressa en l'ambient del segle XIX que caracteritza encara el sistema educatiu, amb informació escassa però ordenada i estructurada per patrons, temes i programes fragmentats i classificats (...) **El nen d'avui està creixent absurd**, perquè viu en dos mons i cap d'ells l'impulsa a créixer. Créixer: aquesta és la nova tasca, tasca que és total. La mera instrucció no és suficient" (M. McLuhan, 1987, p.14).

Altres autors s'han sumat a l'anàlisi d'aquesta contradicció entre la institució escolar i l'entorn social en el que està submergit l'alumne. Ch. Weingartner <sup>14</sup>, per exemple, descriu la contraposició entre l'escola i els mitjans de masses des del punt de vista de la capacitat persuasiva: "**Fora de l'escola, en l'ambient *media*, hi ha un enorme poder per al proselitisme, per a la propaganda i per a la persuasió. En canvi, dintre de l'escola, aquest poder està absolutament absent... Enfront d'aquesta poderosa capacitat electrònica per a desenvolupar *pensament* en el món real, fora de l'escola, aquesta no tan sols s'ha tornat anacrònica sinó també ineficaç**".

Judith Lazar també es refereix a la contradicció entre els dos mons, però ho fa des del punt de vista dels retrets que es fan mútuament: "El nen es troba

atrapat entre dos cultures radicalment diferents. Una és llibresca, oficialment reconeguda, citada com a referència. L'altra, la televisiva, és contestada i, tot i així, universal. Per una banda, a l'escola, només es parla a l'alumne de la cultura clàssica, que es defineix com a noble. Per l'altra, davant de la petita pantalla, se submergeix en una cultura mosaic, considerada com a subcultura per a la majoria d'ensenyants”.

Alguns autors consideren l'escola clarament responsable d'aquesta dissociació, com per exemple, C. Freinet: “Aquest desordre cultural persistirà mentre l'escola pretengui educar els nois amb instruments i sistemes vàlids fa cinquanta anys, però desbordats per la tècnica contemporània. A l'escola, subsistiran les lliçons, els braços creuats, les memoritzacions, els exercicis morts, i, a l'exterior, la borratxera d'imatges, d'il·lustracions i de cinema”. També M. McLuhan i G.B Leonard <sup>15</sup> consideren responsable l'escola: “Les institucions escolars malgasten cada vegada més i més energia en preparar els alumnes per a un món que no existeix”

### **Trets d'aquest móns contraposats:**

Un aspecte important que hauria de plantejar-se la pedagogia actual és justament aquesta divergència – o, fins i tot, contradicció – des del punt de vista dels paràmetres comunicatius entre l'escola i la societat (per a la que teòricament educa), entre l'àmbit escolar i l'entorn socio-cultural en el que creix l'alumne.

Mentre a l'escola la forma d'expressió hegemònica és verbal, en la societat, és icònica o audiovisual. L'escola educa fonamentalment **en** i **amb** la paraula parlada o escrita. En canvi, en el món real, hi predominen missatges de tipus audiovisual. Això suposa que l'alumne visqui escindit, com esquizofrènic. Per una banda, hi ha la **cultura mosaic**, caracteritzada per la ubiqüitat, la dispersió, el caos aleatori, la seducció, la fascinació sense reflexió crítica. Per una altra, hi ha l'anàlisi, l'estructura, el rigor i la sistematització, el verbalisme i la lògica. Això sí, amb distanciament i sense capacitat de seducció.

Es podria sintetitzar d'aquesta manera alguns dels trets que defineixen aquests dos móns contraposats:

<b>ESCOLA</b>	<b>MITJANS DE MASSES</b>
<b>Cultura humanística</b>	<b>Cultura mosaic</b>
<b>Hegemonia verbal</b>	<b>Hegemonia audiovisual</b>
<b>Abstracció</b>	<b>Concreció</b>
<b>Anàlisi</b>	<b>Immediatesa</b>
<b>Lògica</b>	<b>Sensacions</b>
<b>Sistematització, estructura</b>	<b>Dispersió, caos aleatori</b>
<b>Linealitat</b>	<b>Ubiquïtat</b>
<b>Voluntat personalitzadora, sense capacitat de seducció</b>	<b>Capacitat de fascinació, amb risc despersonalitzador.</b>

Tal vegada el més inquietant de la contradicció entre aquests dos universos sigui aquest últim element de la comparació: la contraposició entre seducció amb risc de despersonalitzar i l'intent de personalització sense capacitat de fascinació. Els alumnes se senten fascinats o seduïts pels mitjans de masses enfront dels quals els costa adoptar actituds reflexives i crítiques. Per contra, a l'escola, solen adoptar – potser a la força -, actituds més o menys reflexives, però se senten escassament seduïts, fins i tot quan s'incorporen a l'ensenyament tècniques i recursos audiovisuals.

Aquesta divergència és particularment greu si tenim en compte que **la cultura icònica** en la que es mou l'alumne – aquesta espècie d'iconosfera en la que viu immers -, **acaba per transformar els seus gustos, els seus hàbits perceptius i, fins i tot, els seus processos mentals, convertint en desfasades i ineficaces moltes de les formes de comunicació utilitzades tradicionalment a l'escola.**



## **Modificació dels hàbits perceptius i dels processos mentals.-**

Quan una generació respira i queda embeguda d'imatge, es distancia de les generacions que no estiguin en aquest procés. Per tant, per adaptar-s'hi, l'escola hauria de canviar els continguts i les formes d'ensenyar. Una de les intuïcions més felices de M. McLuhan és la que dóna títol a una de les seves obres més conegudes: "*La comprensión de los medios como extensiones del hombre*". Pel pensador canadenc, entrem en contacte amb els altres i amb el món a través del cos. Amb el cos, ens posseïm a nosaltres mateixos i ens realitzem com a persones.

Els mitjans, les invencions tècniques, són extensions del cos, prolongacions d'una facultat física o psíquica. Així, la pala mecànica és una prolongació de la mà, la roda i l'accelerador ho són del peu, el telèfon ho és de l'oïda ... Es podria dir que les innovacions tècniques comencen oferint possibilitats tecnològiques que, quan són acceptades socialment, acaben provocant canvis psicològics, que sovint esdevenen necessitats psicològiques. Per exemple, a mesura que la ràdio i el gramòfon es van anar imposant, es van convertir en necessitats, i ara gairebé no sabem estar en silenci.

Quines són les repercussions d'aquests canvis? L'expressió "**iconosfera**" implica que la persona viu en una atmosfera que el condiona. Per tant, un nen que ha nascut i crescut respirant imatges serà diferent del que va néixer i créixer en un món de lletres. La cultura audiovisual o iconosfera genera, doncs, un nou tipus de persona, modificada profundament pel que fa a hàbits perceptius, processos mentals i gustos.

Ja hem comentat com la ràdio i el gramòfon van canviar els hàbits perceptius. La televisió també. La televisió és una prolongació de la vista i de l'oïda. Una de les proves de que altera la percepció de la realitat és que imposa un ritme visual trepidant. També en aquest cas, la possibilitat tecnològica acaba convertint-se en una necessitat psicològica. No té res d'estrany, doncs, que el tipus de comportaments fragmentaris davant el televisor, com el *zapping*, s'estenguin a altres àmbits de la vida quotidiana: els transports com a *zapping* en l'espai, la lectura fragmentària de diaris i revistes, la dispersió en les

converses informals, els menjars a base de picades i a deshores, la moda com a culte al canvi, la pèrdua de fidelitat en el vot polític i, fins i tot, en la parella.

Aquest *zapping* actitudinal posa de relleu la impaciència com a element característic de la nova cultura. Quant als processos mentals, se sap que el còrtex cerebral està dividit en dos hemisferis, el dret i l'esquerre. En les últimes dècades, s'han incrementat els estudis entorn a l'especialització dels hemisferis cerebrals. En síntesi, el que actualment se sap del cert sobre cada hemisferi és el següent:

<b>HEMISFERI ESQUERRE</b>	<b>HEMISFERI DRET</b>
<b>Controla el costat dret del cos</b>	<b>Controla el costat esquerra del cos</b>
<b>Analític, lògic, racional.</b>	<b>Sintètic, artístic.</b>
<b>Intel·lectual</b>	<b>Intuïtiu</b>
<b>Lineal, seqüencial.</b>	<b>Global, simultani.</b>
<b>Temporal</b>	<b>Espacial</b>
<b>Verbal</b>	<b>Musical, pictòric.</b>
<b>Fragmenta</b>	<b>Globalitza</b>
<b>Actiu</b>	<b>Receptiu</b>

Activitats com la lectura i l'escriptura estan controlades fonamentalment per l'hemisferi esquerre, perquè són de caràcter analític, lògic i abstracte. En canvi, el reconeixement d'una imatge està controlat per l'hemisferi dret, perquè és una activitat bàsicament globalitzadora i fortament connectada amb la intuïció, la sensibilitat i l'emotivitat.

Encara que convé no ser excessivament simplistes o reduccionistes en l'aplicació dels principis sobre l'especialització dels hemisferis cerebrals, no és difícil arribar a la conclusió que les noves generacions (nascudes i crescudes en la iconosfera) han potenciat les habilitats mentals relacionades amb l'hemisferi dret, mentre que han atrofiat –almenys infrautilitzat–, les de l'hemisferi esquerre.

Això té unes repercussions clares en el llenguatge i les habilitats mentals, que es podrien esquematitzar de la següent manera:

<b>NÚMEROS</b>	<b>LLENG. ESCRIT</b>	<b>LLENG. ORAL</b>	<b>IMATGES</b>	<b>MÚSICA</b>
Càlcul	Lectura	Conversa	Contemplació	
Audició				
Abstracció				Concreció
Anàlisi				Síntesi
Racionalitat				Sensibilitat
Reflexió				Intuïció
(Hemisferi esquerre)				(Hemisferi dret)

La capacitat de concentració augmenta en la **logosfera** i disminueix en la **iconosfera**. En el cas de la simultaneïtat, el procés és invers, ja que, com es veia més amunt, la logosfera està regida per la linealitat i la iconosfera per la ubiqüitat. Per altra banda, les persones adultes (i, com més grans, més en creix la tendència) tenen més capacitat de concentració però menys de simultaneïtat (fer varies coses alhora) i de captar elipsis.

**Si això és així, la proposta d'introduir a l'ensenyament obligatori competències que reforcin l'escassa capacitat de concentració dels adolescents actuals tindria una sòlida base teòrica i la seva aplicació faria possible compensar aquest dèficit, que l'actual cultura audiovisual no fa més que potenciar.**

**Cal dir que és lògic que una persona es trobi a gust amb aquelles activitats per a les que se sent capacitada i, en canvi, rebutgi aquelles que li costen més de dur a terme. Per tant, les modificacions de tipus perceptiu i mental vistes anteriorment tenen una lògica traducció en l'actitud dels alumnes.**

El món de l'escola, immers en la logosfera, propicia respostes reflexives (estic d'acord o no n'estic), valors com l'esforç i la paciència (llegir educa en la paciència) i el plaer no és instantani, és retardat. En canvi, l'adolescent que viu i ha mamat els valors de la iconosfera tendeix a les respostes emotives (m'agrada/no m'agrada), a la immediatesa i a la impaciència (veure imatges educa en la impaciència) i al gust pel dinamisme i pel plaer instantani.

**Quan els professors es queixen de les dificultats que els alumnes manifesten per a seguir un raonament lògic o simplement un discurs verbal, solen atribuir-ho a la falta de voluntat i a la incapacitat per a l'esforç. Potser no és un problema tan simple. L'alumne actual, amb una ment de tipus *zapping*, té més capacitat de comprensió sentint o intuïnt que raonant o analitzant. El sistema educatiu necessita, doncs, canviar i adaptar-se a aquest nou alumne. Un canvi d'aquesta magnitud tampoc no és nou en la història. Sòcrates ja criticà la invenció de l'escriptura perquè, segons ell, rebaixava la cultura, és a dir, propiciava la pèrdua de memòria.**

La nostra proposta va dirigida a aprendre a compaginar l'emoció i la reflexió, incrementant la capacitat d'atenció i concentració de l'alumne. **Cal partir de la nova mentalitat dels estudiants actuals**, conèixer els seus trets, saber les modificacions que estan produint en la seva percepció i en els seus gustos i oferir-los recursos que els ajudin a bandejar aspectes com el neguit, la superficialitat i la manca de reflexió.

## **1.6.2. JUSTIFICACIÓ DE LA NECESSITAT DE L' EDUCACIÓ EMOCIONAL**

És comprensible que una gran part del professorat, en sentir parlar d' educació emocional, adopti una actitud escèptica. La manca de tradició, la novetat de la temàtica i l'èmfasi que l' educació ha posat tradicionalment en la dimensió racional-cognitiva, expliquen aquest desinterès o, fins i tot, recel. Això obliga a justificar la necessitat i importància de l'educació emocional. Entre d' altres, es poden recordar els següents arguments per justificar una major atenció a la dimensió emocional des de l' educació:

### **a) Des del procés educatiu.**

Molts problemes educatius tenen una causa nuclear relacionada amb un descontrol emocional. Això passa amb el fracàs escolar, problemes de disciplina, consum de drogues, actes de vandalisme, violència, etc.

La manca de control emocional per part d'un sector important de l'alumnat el pot portar a conductes inadequades en situacions de conflicte, com ara exàmens, selectivitat, relacions amb els altres, procés de recerca de feina, etc.

Les relacions entre els membres de la comunitat educativa (professor - alumne, alumne - alumne, professor - família, professor - professor etc.) estan presidides més per la dimensió emocional que per la cognitiva-racional. Desconèixer aquesta realitat pot fer prendre decisions inadequades.

### **b) Des de la teoria de les intel·ligències múltiples .**

En la segona meitat de la dècada dels noranta, ha tingut una àmplia difusió la teoria de les intel·ligències múltiples ( Gardner 1995 ). Entre elles, figuren la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal. Aquesta

teoria suposa un repte per al futur de l'educació, en el que caldrà tenir en compte aspectes educatius fins ara oblidats, com les emocions.

Com assenyala Gardner <sup>16</sup>, concentrar-se en les capacitats lingüístiques i lògiques durant l'escolaritat formal pot suposar una estafa per als individus que tenen capacitat en altres intel·ligències. Per altra banda, el fet de no prendre en consideració la intel·ligència emocional en el sistema educatiu pot suposar una atrofia de considerables conseqüències per al desenvolupament personal i social.

### **c) Des de la salut emocional.**

Algunes dades recents indueixen a la reflexió. Per exemple: durant 1998, a l'Estat espanyol, es van gastar prop de 48.000 milions de pessetes en antidepressius . La venda d' aquests fàrmacs s' ha triplicat en els últims 10 anys. Aquestes xifres, realment espectaculars, són un indicador dels problemes emocionals que pateix la societat actual, cosa que ens permet parlar de fenomen social. És de domini públic que l' estrès i la depressió són dues lacres que incideixen en la salut i en la qualitat de vida. Des de la educació emocional, es pretén abordar la dimensió preventiva.

### **d) Des de la revolució de les tecnologies de la informació i la comunicació.**

S'ha entrat de ple en la societat de la informació i la comunicació de masses, on hi ha el perill que les relacions interpersonals quedin substituïdes per les tecnologies de la informació (Internet, telemàtica, televisió, ràdio, CD-rom, vídeo, etc.). Això pot provocar un aïllament físic i emocional de l' individu. Com a substituïts de les relacions d' afecte a vegades s' utilitzen programes de radio, televisió, animals de companyia, consum de drogues, etc.

Paral·lelament, la societat de la informació proporciona una immensa oferta documental, i cal escollir. A vegades, això pot conduir a situacions de confusió, sensació d'impotència i desànim. De tot això se'n deriva un argument més a favor d'educar emocionalment a les noves generacions per afrontar amb èxit els nous reptes del futur.

#### **e) Des del nou rol del professor.**

Cada vegada es veu més clar que el rol tradicional del professor, centrat en la transmissió de coneixements, està canviant. Actualment es donen, com a mínim, dos fenòmens interrelacionats que obliguen a aquest canvi de rol: l'obsolescència dels coneixements i les noves tecnologies de la informació.

Això ens porta a un escenari en el qual els alumnes adquireixen coneixements en el moment en el que el necessiten, a través de mitjans tecnològics. En funció d'aquestes tecnologies, i d'acord amb el que s'exposa en el paràgraf anterior, el rol del professor canvia, passant de l'ensenyament tradicional a una relació de suport, amb un fort component emocional. Això comportarà un reciclatge del professorat per posar-lo en situació d'impartir educació emocional.

### 1.6.3 VALOR DE L'ATENCIÓ I DE LA CONCENTRACIÓ

L'**atenció** té un caràcter primordial en l'adquisició de tota la informació que arriba al nostre cervell. Per aquesta raó, quan és incompleta o inconstant, provoca buits informatius que repercuteixen en la tasca intel·lectual. Les característiques principals d'aquest estat són:

- No s'aprenen bé els conceptes.
- S'obliden a causa d'una informació imprecisa i per manca d'interès.
- El temps dedicat a l'estudi o a la informació s'allarga provocant cansament o fatiga.
- Crea confusió en la tasca que s'està realitzant, en parar atenció a altres estímuls diferents a la feina que s'està fent.

És curiós constatar que, essent l'atenció un pre-requisit o competència bàsica de l'aprenentatge, només se n'ha trobat bibliografia en el camp del tractament psicopedagògic <sup>17</sup>. En canvi, pràcticament no hi ha cap apartat rellevant sobre aquest tema en la immensa bibliografia sobre l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes no-patològics.

**La concentració** és una competència prèvia fonamental per tal que l'aprenentatge sigui eficaç. Representa la capacitat de la ment de centrar-se en el que està fent, sense distreure's en altres coses o en el maremàgnum d'idees, records, fantasies i expectatives que exigeixen atenció i que molt sovint s'interposen entre nosaltres i la feina que tenim.

La concentració assegura que la ment sigui conscient al 100%. La majoria de nosaltres hem passat per l'experiència de llegir una pàgina de qualsevol llibre i després no recordar ni una paraula. Hem dut a terme totes les operacions correctes de la lectura, però la comprensió haurà estat nul·la. És com si la ment hagués funcionat amb el pilot automàtic. S'ha de reconèixer, però, que se sap molt poc de les activitats de les que s'encarrega aquest pilot.



En canvi, si el que estem fent és d'interès personal, la desconexió del pilot automàtic i l'entrada en un estat de concentració es produeix amb molta facilitat. Podem mantenir l'atenció en qualsevol tasca (dibuixar, llegir,...), sempre i quan en gaudim. És fàcil d'observar l'absoluta concentració amb la que els nens petits duen a terme qualsevol activitat si els crida l'atenció.

Ara bé, en arribar a l'edat escolar, els nens s'incorporen a una rutina d'activitats, moltes no escollides voluntàriament, i que sobretot no els desperten un interès immediat. És aleshores quan apareix l'avorriment i la ment decideix anar a buscar coses més interessants en les que ocupar-se, ja sigui en el món exterior o a l'interior, a través de fantasies i somnis.

**Aquest fenomen s'ha produït d'una manera constant des que l'ensenyament es va generalitzar, però ha sofert una acceleració impressionant en els últims anys, degut a l'aparició a l'escola de les noves generacions que provenen de la iconosfera. Aquests alumnes, sobretot a Secundària, han de conviure amb professors que han rebut una educació i uns valors del que s'anomena logosfera, on predomina la paraula i la racionalitat. El xoc és brutal, per uns i altres, i explica, en gran part, el malestar docent actual i els migrats resultats dels alumnes.**

Per tant, una bona part de l'ensenyament-aprenentatge que es realitza a les escoles és extremadament ineficaç. No és una crítica als professors ni tan sols al sistema escolar, sinó un simple reconeixement que els nois només aconsegueixen retenir una part molt petita del currículum que estudien. A totes les edats i a tots els nivells de capacitat, el grau d'entusiasme que mostra la ment per la majoria de coses que se li exigeixen és mínim i aquesta busca refugi en alguna cosa més engrescadora.

Aquí és on entra en joc l'ensinistrament mental. **Amb un entrenament adequat, la ment és una eina extraordinàriament beneficiosa, capaç de retenir grans quantitats d'informació, d'exercir la creativitat, la originalitat i la intuïció, i de dur a terme tot el que empen amb economia i eficàcia.**

#### 1.6.4. JUSTIFICACIÓ DE LA NECESSITAT D'INTRODUCCIÓ DE TÈCNiques DE CONCENTRACIÓ I DE RELAXACIÓ

Es pot fer alguna cosa per prevenir les deficiències emocionals mencionades en l'apartat anterior, **des del sistema educatiu**?

La nostra resposta és afirmativa. Creiem que la introducció de tècniques de relaxació i concentració pot contribuir eficaçment a potenciar el benestar dels alumnes, optimitzar el seu rendiment acadèmic i prevenir situacions emocionals negatives.

Beneficis que es poden obtenir :

**Relaxació física** . L'ús continuat d' aquestes tècniques reeduca el cos, elimina els mals hàbits de tensió física i els sobreesforços innecessaris que acostumem a assumir des que som petits. A més, procura una major consciència corporal. L'alumne que practica està en harmonia amb el seu cos, fins al punt de percebre la tensió i relaxar-la.

**Desenvolupament de la concentració.** Aquestes tècniques parteixen de la concentració i, per tant, són una de les millors formes de desenvolupar-la. Atès que es tracta d'una concentració pura, i no de la simple capacitat per a concentrar-se en alguna cosa, la seva propagació a altres àrees de la vida es produeix de manera ràpida i efectiva. Això explica que els alumnes entrenats siguin capaços de concentrar-se en tot allò que exigeix un aprenentatge o una realització, mantenint l'interès fins que la tasca ha finalitzat del tot.

**Tranquil·litat creixent i capacitat de superar l'estrès.** L'immensa majoria dels alumnes que van a la consulta dels psicòlegs i del psiquiatres amb problemes de depressió, ansietat i estrès, reconeixen que quasi tots els seus problemes procedeixen dels pensaments i les idees que els dominen, obsessionen o pertorben la seva ment. A mesura que es cultiven de manera regular les tècniques de concentració i de relaxació, els pensaments tenen un poder molt inferior sobre el subjecte i

el mateix passa amb les emocions. L'individu pot sentir tristesa o estar enfadat, però tal com succeeix amb les idees indesitjables, aquestes emocions es mantenen a una considerable distància de l'alumne practicant, que malgrat tot, experimenta una poderosa sensació de pau i de tranquil·litat interior.

**Desenvolupament de la consciència.** La consciència és la capacitat d'adonar-nos d'allò que succeeix al nostre voltant i de desviar l'atenció d'una cosa a l'altra, sense que ens distreguin amb pensaments i diàlegs interiors.

**Desenvolupament del pensament creatiu.** La creativitat implica accedir o obrir-se als nivells inconscients de la ment, on neixen els pensaments originals. Com més calmada està la ment conscient, més capaços serem d'arribar a aquests nivells.

**Desenvolupament de la memòria.** Una bona part del nostre oblit es deu a la nostra incapacitat per a concentrar-nos en allò que succeeix al nostre voltant i, en conseqüència, per a emmagatzemar-ho en els nostres bancs de memòria. En gran part es deu a la interferència de la ment conscient, sobretot quan estem preocupats o ansiosos, com per exemple, abans de fer un examen. **Els exercicis de relaxació i de concentració ajuden a disminuir aquestes emocions inhibidores i ens permeten recordar les coses en el moment necessari.** El desenvolupament de la consciència també contribueix a potenciar la memòria. En aquest sentit, no aconseguirem recordar les coses amb regularitat a no ser que siguem plenament conscients d'elles. Amb molta freqüència acusem als nois i noies d' "estar als núvols" o d'oblidar coses que per a nosaltres són importants. Doncs bé, el problema consisteix – almenys parcialment - en que passem tant de temps dient-los que pensin, que tanquem una bona part de la seva consciència del món exterior.

A més a més d'aquests beneficis físics i psicològics, **la utilització de tècniques de concentració i de relaxació també és profitosa a nivell de salut.** Encara que hi ha variacions personals, en general, es pot comprovar un descens del ritme cardíac i molts altres beneficis psicològics, derivats de la relaxació i del descens del nivell d'estrès. Aquests beneficis no només actuen durant la pràctica, sinó que també s'estenen a la vida diària. Habitualment, **els que practiquen aquestes tècniques se senten més tranquils i menys propensos a l'ansietat i a les emocions negatives,** i amb més capacitat per afrontar els desafiaments i tensions pròpies de la vida. Moltes vegades són capaços de dur a terme una tasca que exigeix un gran esforç d'una manera més satisfactòria i amb molta menys pressió.

A diferència de molts adults, els nois i noies d'aquesta edat no solen patir pressió arterial alta o trastorns cardíacs, encara que és probable que la llavor d'aquestes i de moltes altres malalties típiques dels adults, es gestin durant la infància i l'adolescència. Com més ajudem als alumnes a estar en pau amb el seu propi cos, més possibilitats tindrem d'ajudar-los a evitar aquestes patologies letals en el futur.

## 2. TREBALL DUT A TERME

## 2.1. ESTUDI TEÒRIC SOBRE L'ATENCIÓ I LA CONCENTRACIÓ DELS ALUMNES DE SECUNDÀRIA.

En la temporització que vam presentar en la memòria del projecte per l'obtenció de la llicència (juny 2000) esmentàvem en la primera fase l'elaboració d'un "estudi sobre la manca d'atenció i concentració dels alumnes del segon cicle del'E.S.O."

La justificació d'aquest estudi es basava en la hipòtesi que una de les raons de l'actual malestar docent i de l'escàs aprofitament dels estudis per part dels alumnes radica en la manca d'atenció, i sobre tot no diguem de concentració, de les noves generacions. Aquest és un fet constatat per qualsevol professor. Diem constatat, ja que li podem aplicar allò de la **l'objectivitat intersubjectiva**, de la qual parla el doctor R. Bisquerra, quan una percepció contemplada des de la subjectivitat es posa en comú amb la del altres professionals i s'obté un grau de concordança molt alt, podem parlar d'una objectivitat construïda a partir de moltes subjectivitats.

Malgrat aquesta evidència ens ha estranyat força constatar de nou, que,, en la immensa bibliografia sobre els processos d'aprenentatge, l'atenció, i sobre tot la dispersió mental de les noves generacions, rep un tractament escàs i quasi sempre lligat únicament a la motivació.

És per aixó que ens va sorprendre gratament la publicació a La Vanguardia <sup>18</sup> d'un article, a tota pàgina, sobre el dèficit d'atenció dels escolars actuals. El subtítol de l'article era prou revelador "uno de cada siete escolares sufre hiperactividad o deficit de atención". Transcrivim a continuació un paràgraf:

***"El niño que sólo presenta déficit de atención, pero no hiperactividad, suele ser el más perjudicado" explica la neuropediatra Anna Sans, del hospital San Joan de Déu. La razón es que el hiperactivo no pasa inadvertido y el niño con déficit de atención, sí. Por lo tanto, se suele buscar remedio únicamente a los casos de TDAH <sup>19</sup> que se acompañan de hiperactividad. Resultado: el niño que sólo tiene déficit de atención***

***pierde comba en la escuela y entra en una espiral descendente de falta de autoestima, desmotivación y fracaso escolar. Si después el niño queda rezagado y no puede acceder a la carrera o la profesión que le hubiera gustado las secuelas pueden durar toda la vida”, señala Anna Sans.***

En aquest article, es feia referència a una associació, ATEDA (Associació per al Tractament i l'Estudi del dèficit d'Atenció i Hiperactivitat), fundada a Barcelona fa set anys i que reuneix a 400 famílies afectades. Vam entrar en contacte personal amb la referida associació, pensant que ens podrien ajudar en el nostre treball, ja fos proporcionant dades o bé bibliografia.

És un lloc dedicat al tractament dels casos patològics però no disposaven de referències bibliogràfiques o estadístiques sobre el creixent dèficit d'atenció de les noves generacions i les seves possibles causes. Ens van atendre molt amablement, però ens van adreçar a la psicopedagoga del nostre centre. De tota manera, el contacte va ser positiu, ja que no ens havíem plantejat una consulta amb aquesta professional tan propera. La Sra. Concepció Costa, que exerceix de psicopedagoga i de professora en l'I.E.S. Montserrat de Barcelona sí que ens va subministrar informació bibliogràfica sobre el tema, tot i advertir-nos que aquesta era escassa. De gran utilitat ens ha estat el treball de Josep Muntané i Màrius Martínez,<sup>20</sup> que ha estat la base de l'apartat següent. Ens ha semblat força interessant, tot i que circumscrit a l'àmbit de la psicologia i sense buscar explicacions complementàries en altres disciplines i intentar entendre el conflicte de valors entre l'escola i els mitjans de comunicació.

## 2.1.1 L'ATENCIÓ I LA CONCENTRACIÓ A L'AULA DE SECUNDÀRIA

Tot i que, a classe, un alumne rep informació dels companys que parlen, de la manera de vestir d'un amic, els alumnes que entre o surten, és capaç de seguir el fil de l'explicació del professor. Això és possible perquè posseeix un mecanisme anomenat atenció que li permet concentrar-se en allò que vol i prescindir d'altres informacions.

L'atenció i la motivació es consideren els dos activadors principals dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Sense un determinat nivell d'atenció necessari en l'adquisició dels continguts l'alumne no aprèn, es distreu, s'avorreix.

El professor ha de saber el nivell d'atenció que requereixen les tasques d'aprenentatge teòric i pràctic i **les estratègies d'entrenament de l'atenció a l'aula.**

### Concepte d'atenció

S'entén per atenció **la concentració o focalització perceptiva**. En aquest sentit, l'atenció i la motivació van íntimament lligades: un alt nivell de concentració en una tasca implica augmentar l'energia i la dedicació a l'aprenentatge. De la mateixa manera, l'impuls dedicat a aprendre, propi de l'alumne motivat, demana també alts nivells de focalització perceptiva. L'atenció per l'aprenentatge o realització d'una tasca demana esforç, és un treball que comporta **un desgast d'energia, i per tant, fatiga**. En el procés d'aprenentatge, el punt més dèbil o l'indicador que falla alguna cosa és la disminució de l'atenció. Qualsevol problema que prové dels factors de l'atenció, que es comentaran a continuació, repercutirà en l'eficàcia de l'aprenentatge.



## Atributs de l'atenció

- a) **Activitat.** El nivell d'atenció per a l'aprenentatge i desenvolupament de qualsevol tasca suposa una activitat del sistema nerviós que incrementa la vigilància cap a l'exterior, centrat en el currículum al mateix temps que interactua amb les experiències i aprenentatges previs.
  
- b) **Amplitud .** L'atenció només pot abastar entre cinc i nou factors, tant si són nombres com si són paraules. Si en l'activitat d'aprenentatge l'alumne ha de processar més informació a la vegada, probablement el procés d'aprenentatge es bloquejarà.
  
- c) **L'atenció és selectiva.** Com que només es poden abastar un nombre limitat de factors, l'alumne ha de valorar la informació rebuda, realitzar una jerarquia de prioritats, seleccionar la que consideri més important, oblidar i rebutjar la majoria d'informació considerada com a irrellevant. Aquest procés és sumament important si l'alumne desitja aprendre de manera relaxada, útil i constant.
  
- d) **Organització.** L'activitat de l'alumne durant tota la seva vida i de manera especial en el procés de formació, ha de sistematitzar-se, organitzar-se de manera lògica i sotmetre's als objectius i exigències de l'ensenyament-aprenentatge. El professor pot ajudar als alumnes amb recursos educatius de l'atenció per tal de facilitar-los aquest delicat procés atencional. Algunes operacions exigeixen concentració, estat d'alerta (atenció alta), però la tendència a economitzar esforços procura construir rutines i reduir l'atenció a un activitat mínima d'alerta als canvis (baix nivell d'atenció).

Classificació de l'atenció segon processos bipolars. Atenció alta-baixa.

## **ATENCIÓ ALTA**

CONCENTRADA  
SELECTIVA  
ACTIVA  
VOLUNTÀRIA

## **ATENCIÓ BAIXA**

DIFUSA  
DIVIDIDA  
PASSIVA  
INVOLUNTÀRIA

## **CLASSES D'ATENCIÓ**

L'atenció acostuma a denominar-se de diverses maneres, que accentuen matisos de la seva activitat. Totes les formes de classificació la descriuen en forma d'un continu que oscil·la entre la màxima intensitat i el mínim estat d'alerta. En cap cas no es pot parlar d'absència total d'atenció.

Si quan mirem un programa de televisió poc interessant i tenim el cos cansat, és possible que algun cop ens quedem adormits. Això significa que l'atenció ha deixat de ser un servei automàtic de vigilància que està alerta als possibles canvis. Si algú ens vol gastar una broma i abaixa totalment el volum de la televisió, probablement ens despertarem: estem alertes a possibles canvis i desitgem saber de on venen.

Les principals classes o denominacions de l'atenció podem resumir-se de la següent manera:

### **Atenció concentrada versus atenció difusa**

L'atenció té relació amb la intensitat i l'amplitud d'observació. L'atenció s'activa per l'esforç del subjecte a mantenir l'estat d'alerta o de màxima alerta, perquè és conscient de la necessitat d'actuar de manera adequada. És per aquest motiu que l'atenció, en el seu nivell de màxima activitat o màxima alerta,

provoca cansament, per la qual cosa l'alumne ha d' alternar etapes d'activitat amb altres de més relaxants per a recuperar les energies perdudes.

Les tasques que exigeixen màxima concentració, i per tant, alt nivell d'activitat, com per exemple, els estudis comprensius en els quals hi ha processos de reelaboració i tasques de precisió, s'han d' alternar en el temps amb altres més properes a l'atenció passiva que ens permeten relaxar-nos.

### **Atenció voluntària versus involuntària**

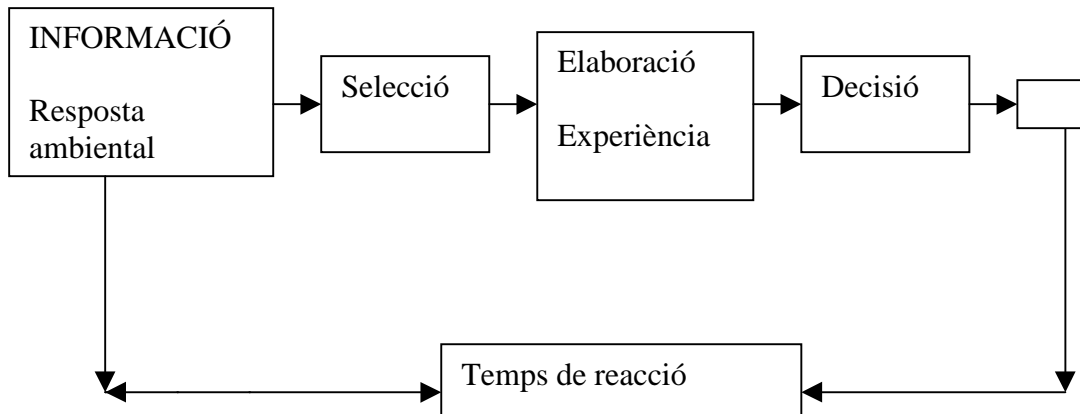
Té a veure amb l'esforç que realitzarà el subjecte. **L'atenció activa i concentrada demana un esforç normalment considerable, que només es pot realitzar de manera voluntària**, excepte en casos evidents de perill imminent suposat, com per exemple, l'amenaça d'un suspens. L'atenció involuntària es refereix al contrari, al comportament quasi automàtic i involuntari que permet reduir el màxim esforç i relega el subjecte a un estat d'alerta mínima que només està al cas de les novetats que es consideren rellevants.

L'atenció pot entendre's també com un nivell de consciència. **La concentració** o focalització és també una forma de coneixement i percepció aclaridora. L'atenció, en aquest cas, és una activitat d'observació, però els mecanismes relacionats amb aquest procés són més complexos i l'atenció n'és només una part.

### **FUNCIONS DE L'ATENCIÓ**

Seguint els processos d'aprenentatge de la memòria, l'atenció realitza les següents funcions:

1. Selecciona la informació que prové del medi i s'hi concentra.
2. Valora la importància comparant els esmentats estímuls amb les seves experiències, valors, expectatives..
3. Pren decisions: repeteix la informació perquè no es deteriori amb l'oblit, compara i emmagatzema la informació o emet una resposta correcta.



*Processos de l'atenció segons l'aprenentatge de la memòria*

En tots aquests processos, hi ha un component de percepció, i és aquí on el professor hauria d'actuar per activar i mantenir el nivell d'atenció necessària.

L'atenció és selectiva; no es pot atendre més de cinc a nou estímuls o factors, s'atén ràpidament a cadascun d'ells per separat per a actualitzar el procés d'oblit. **El professor que, en el desenvolupament de la classe, presenta molta informació en poc temps obliga a l'alumne a augmentar la velocitat de reconeixement, de valoració i selecció de l'esmentada informació per a no perdre's. L'alumne poc acostumat a aquesta activitat es fatiga aviat. En reduir l'activitat de concentració i selecció, augmenta l'oblit, es perd en l'explicació i li serà més difícil recuperar i seguir el procés lògic del discurs del professor.**

## FACTORS DE L'ATENCIÓ

En general, els factors de l'atenció poden dividir-se en externs i interns al subjecte.

### Factors externs

Fan referència als canvis del medi extern de l'alumne. L'atenció no pot resistir-se als canvis de l'entorn que ofereixen novetat per als alumnes. En general, aquests canvis operen quan:

- a) Algú o alguna cosa es mou a l'aula i suposa un succés nou: gesticulacions, canvis posturals del professor, són novetats que faciliten per un moment la focalització de l'atenció.
- b) Canvis relacionats amb sorolls inesperats, crits, modulacions de la veu.
- c) Mida dels objectes. Es pot observar que la proximitat del professor amb relació a l'alumne augmenta la mida visual.
- d) Intensitat en els estímuls. En teoria, la intensitat de la llum, el to i el volum de la veu, en principi, obliguen a centrar l'atenció. Posteriorment, el procés d'habitució reduirà la intensitat en la concentració.

Convé recordar que la informació que prové del canal auditiu es processa més ràpidament que la del canal visual, però la màxima eficàcia s'obté quan la informació es rep pels dos canals alhora.

Aquests factors que en si mateixos incrementen l'atenció s'han d'interpretar des de la tendència de les persones a trobar pautes constants de rutina per a reduir la intensitat de l'atenció i aproximar-la, per la llei del mínim esforç, a passiva i difosa.

### Factors interns

Estan relacionats amb situacions pròpies de cada subjecte i poden resumir-se en:

- a) Categories de **valors**: els valors dels alumnes estan relacionats amb l'esforç que estan disposats a realitzar per a entendre els continguts o desenvolupar una tasca.

- b) Les **expectatives** de l'alumne afavoreixen activitats internes de preparació i faciliten la posada en funcionament dels processos de l'atenció, en relació amb la informació o la tasca a desenvolupar.
- c) Les **experiències** prèvies ofereixen un bagatge de continguts, destreses i vivències que faciliten l'activitat i l'esforç necessaris per a actualitzar les matèries, en part conegudes, sempre que la novetat en la informació i les activitats a desenvolupar siguin considerades també com a rellevants.

## DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

Les diferències individuals dels alumnes, bàsicament la capacitat d'aprenentatge, incideixen de forma diferent en relació amb l'atenció.

Els alumnes amb un alt nivell d'intel·ligència aprenen més fàcilment en la fase inicial o en tasques complexes, però els resulta també més fàcil caure en la monotonia, en l'avorriment i, consegüentment, en la distracció. En contraposició, els alumnes amb menys capacitat de comprensió, un cop integrat l'aprenentatge es distreuen menys en tasques rutinàries. La mateixa execució de la tasca exigeix un cert nivell d'activitat que els permet mantenir l'estat d'alerta necessari.

## 2.2 DISSENY DEL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ

### 2.2.1. Organització

En primer lloc, cal dir que ens vam trobar amb la impossibilitat de dur a terme la proposta d'intervenció tal com estava prevista en la memòria inicial i recollida en la temporització: la introducció de Tècniques de Relaxació i de Concentració a l'E.S.O. a l'Àrea de Ciències Socials. D'això em vam deixar constància en el segon Informe de Progrés, recollit pel Departament d'Ensenyament.

Els obstacles que ens vam trobar, ras i curt, va ser els següents:

- D'entrada no tenia sentit limitar el programa a l'àrea de Ciències Socials ja que els beneficis eren clars per a tots els estudiants. No obstant, el programa es va realitzar, a nivell d'alumnes, en l'Àrea de Història, concretament en el crèdit variable de Segon de Batxillerat "Història de Catalunya". La raó de no poder aplicar-lo a l'E,S,O estava en que la reducció a mitja jornada, fruit de la nostra llicència, va comportar que només tinguéssim adjudicats grups de Batxillerat.
- En segon lloc, i més important, ens vam adonar que no hi havia professorat preparat per dur a terme el programa, ni tan sols la introducció de la relaxació en els cinc minuts inicials de la classe. **Però això ens va fer veure que, per arribar de manera eficaç als alumnes, tranquil·litzar-los, donar-los recursos per tal d'augmentar la seva serenitat mental i emocional, la seva capacitat d'atenció i de concentració pels estudis i disminuir-ne l'estrès, ens calia passar primer pels professors.**

Aquesta desviació del programa inicial va comportar que modifiquéssim el pla de treball.

També ens va fer prendre consciència de que els **professors necessitaven amb urgència, recursos per fer front al nou tipus d'alumne, amb mentalitat de tipus *zapping*, i als canvis continus del sistema educatiu**. Això repercutia de manera clara en la seva salut i benestar. Una sèrie de símptomes eren clars, fins i tot eren recollits, dia sí dia no, pels "media",com:

- augment de l'estrès professional
- malestar creixent
- increment de la tensió
- síndrome de *burn-out* o estar cremat
- desmoralització
- desmotivació

Per tant, **aquesta constatació ens va fer reconduir i redissenyar el programa**, pensat en principi només per als alumnes.



## 2.2.2 TREBALL PROFESSIONAL I SALUT DELS PROFESSORS DE SECUNDÀRIA.

La necessitat de redissenyar el programa i incloure-hi també els professors ens ha portat a cercar informació sobre la relació entre el treball professional dels docents i el seu estat de salut. És una qüestió que l'últim any ha sortit a la llum pública, recollit bàsicament per la premsa escrita, de la que hem fet una selecció en l'**Annex N° 1**.

Per un altre costat, els estudis i la bibliografia sobre aquest tema, encara que en els seus inicis, comença a tenir un cert gruix. Per tant, hem decidit fer un resum de l'estat de la qüestió.

En aquest sentit, ens ha semblat interessant recollir les qüestions plantejades en les **IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el rol, perfil i funcions del professor de psicologia i pedagogia a la secundària**, organitzades pel C.O.P.C (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya) en que el tema que agrupava tota la temàtica era: " La salut i el grau de satisfacció del professorat és la clau!".

Comencem, doncs, per l'afirmació d'Ignacio Montero Garcia-Celay <sup>21</sup> que, encara que referida als orientadors de l'escola secundària, és perfectament extrapolable a la resta de professors d'aquest nivell:

*"Els professors estan tan descontents i desbordats que no és només que se sentin insatisfets, és que temen per la seva salut. I això sona a motivació de supervivència."*

És evident, com diu J.M. Esteve <sup>22</sup> de la Universitat de Màlaga, pioner a Espanya en els estudis sobre el malestar dels docents,<sup>23</sup> que la professió dels ensenyants té un caràcter ambivalent, que revela dos aspectes contradictoris: el primer és positiu: l'exercici professional de l'educació és una activitat de relació interpersonal, en la que el professor treballa amb persones i no amb coses. El segon és negatiu: com tota activitat professional comporta unes fonts

de tensió a les que cal fer front per a que l'exercici professional pugui ser, realment, una font de realització personal. **L'autorealització del professor depèn de la capacitat per enfrontar-se i superar aquestes fonts de tensió habituals.**

Ara bé, en els últims anys, els professionals d'aquest sector han hagut de fer front a unes transformacions accelerades, derivades del ràpid i profund canvi social de la nostra societat. Ens trobem amb homes i dones que s'enfronten amb incertesa a un **treball difícil i exigent**, en el que el cara a cara amb els alumnes posa a prova, cada dia, la seva capacitat de dominar diferents situacions i la seguretat en ells mateixos.

**Quines conseqüències ha tingut l'acceleració i multiplicació de les fonts de tensió professionals sobre el conjunt dels docents?** El professor J.M. Esteve <sup>24</sup>considera que es poden establir dotze esglaons, citats per ordre d'importància, augmentant la seva gravetat, però disminuint respecte el nombre de professors afectats:

1. **Sentiments de desconcert i insatisfacció a l'enfrontar-se amb els problemes reals de l'ensenyament, en clara contradicció amb les concepcions ideals que els professors tenen.**
2. **Desenvolupament d'esquemes d'inhibició, com a mecanisme de defensa per tallar la seva implicació personal en l'ensenyament.**
3. **Peticions de trasllat per fugir de situacions conflictives.**
4. **Desig manifest d'abandonar la docència (realitzat o no).**
5. **Absentisme laboral com a mecanisme per a tallar la tensió acumulada.**
6. **Esgotament. Cansament físic permanent.**
7. **Ansietat anticipatòria.**
8. **Estrès.**
9. **Depreciació del jo. Autoculpabilització davant la impossibilitat de millorar l'ensenyament.**
10. **Ansietat com a estat permanent, associada com causa-efecte a diversos diagnòstics de malaltia mental.**
11. **Neurosis reactives.**
12. **Depressions.**

En altres termes, amb l'increment de les fonts de tensió, els professors posen en joc diferents mecanismes de defensa com els esquemes d'inhibició, la rutina en el seu treball o l'absentisme laboral per evitar mals majors. La qualitat del treball se'n ressent, però se salva la seva personalitat de patir danys més greus. Aquestes, estadísticament, són les repercussions més freqüents, però els problemes de salut mental (Nº 10,11 i 12), encara que força més reduïts, estan creixent de manera clara i ràpida, i **l'estrès, juntament amb l'esgotament físic permanent, tal com demostrarem en el nostre programa d'intervenció, són recurrents en un percentatge del professorat mol més alt del que se sol presentar estadísticament i d'admetre públicament.**

**Identificació dels factors de canvi social i la seva incidència sobre el canvi educatiu:**

#### **La transformació qualitativa de l'educació:**

El canvi històric més important en els últims 20 anys en tots els països desenvolupats és l'extensió de l'educació al 100% de la població infantil. Això és la primera vegada que passa en la Història i aquest augment quantitatiu ha suposat, encara que molts no en són conscients, un canvi qualitatiu de tot el sistema educatiu.

L'educació s'havia impartit sempre en un sistema dual: per una banda, l'educació destinada a les classes populars amb uns continguts mínims, i d'una altra banda, un sistema d'estudi selectiu, elitista, que assegurava una alta capacitat professional i l'existència de les élites dirigents. Com a mostra, **en els anys 60 estudiaven Secundària a Espanya el 9% del total de la població en edat de poder fer-ho.** Actualment, s'arriba al 85% de l'escolarització a Secundària.

Com saben molt bé els professors de Secundària que han viscut el canvi, no és el mateix ensenyar a un grup d'alumnes seleccionats, que al 100% de nois i noies d'un país. Ras i curt, el canvi quantitatiu ha comportat un canvi qualitatiu. Com diu J.M. Esteve <sup>25</sup>, "Ensenyar al

100% dels nens d'un país, és ensenyar al 100% dels nens poc dotats, al 100% dels més violents i al 100% dels nens que tenen pares que es droguen. En molts instituts, el treball dels professors està molt lluny dels plantejaments acadèmics de fa 20 anys enrera". Per dir-ho d'una altra manera, ser professor avui dia a la Secundària, és una cosa qualitativament molt diferent del que significava ser professor fa 20 anys enrera.

### **La ruptura del consens sobre l'educació:**

Hi ha una manca d'acord en la societat dels països desenvolupats sobre el que cal que facin els professors, les metodologies que cal que utilitzin i, fins i tot, sobre els mateixos objectius del sistema d'ensenyament.

Fa 20 anys, vivíem en unes societats més homogènies, en que l'educació s'entenia com un procés de socialització convergent entorn a uns valors de la cultura majoritària que gairebé ningú no discutia .

En l'actualitat, l'educació ha assumit processos de socialització divergents i es reconeixen les diferències pròpies d'una societat pluralista: s'accepta poc a poc el respecte als valors de les minories, i la convivència dels ciutadans es configura al voltant d'uns entorns socials multiculturals i multilingües.

El conflicte de valors s'ha instal·lat en una societat pluralista, multicultural i multilingüe, que es comença a preguntar preocupada com mantenir una mínima cohesió social.

## **Augment de les expectatives de la societat respecte el rol del professor:**

A part dels problemes derivats de la ruptura del consens social sobre el treball dels professors, aquest s'ha anat tornant cada cop més complex en els últims 20 anys. Per ser més precisos, **és possible constatar un procés continu d'augment de responsabilitats que la societat exigeix als professors**. I això sense cap mena de contrapartida, ans el contrari.

Com a mostra, avui dia la societat exigeix als professors que a més de la responsabilitat que tenen en l'àmbit dels coneixements, prestin atenció a l'equilibri psicològic dels alumnes i al seu desenvolupament afectiu.

A més, se'ls demana que incorporin a la seva feina diversos camps de responsabilitat; si augmenten els accidents de trànsit es demana als professors que imparteixin educació vial; si apareixen noves malalties se'ls demana que desenvolupin programes per a l'educació per a la salut; si apareixen en la societat conductes intolerants i violentes cap els emigrants, vinga, els professors han d'incorporar estratègies d'educació multicultural; front al terrible problema de la droga, molts sectors de la societat miren cap a un altre lloc, però als professors se'ls implica, com una obligació natural, en el desenvolupament de programes de prevenció de la drogaaddicció. Si existeix un problema de bilingüisme, fruit de 40 anys d'intolerància, la resta de la societat s'arregla de qualsevol manera, però l'escola és el centre del debat i de les estratègies per a afrontar-lo. La llista podria ser més extensa, però la conclusió és evident: **cada cop que la nostra societat té un problema social o polític ho converteix en un problema educatiu** <sup>26</sup>, i espera que l'escola i els professors ho solucionin. Per aquesta raó, les responsabilitats i tasques dels professors són molt més extenses i complexes que mai. **Potser sí que l'escola ha d'assumir noves exigències, però cal que la societat sigui conscient de la diversificació que això suposa en la tasca diària del professor i del**

**temps extra que exigeixen aquestes activitats.** En resum, calen mitjans econòmics, **una redefinició de les tasques del professor** (per exemple, no té sentit basar la dedicació en hores lectives), **suport social i programes amb estratègies vàlides per a afrontar la nova situació.**

### **Canvis en la valoració social del professor:**

També s'ha produït en les dues últimes dècades una modificació de la consideració social del professorat: un professor de Secundària amb titulació universitària, tenia un estatus social i cultural més aviat alt. Però actualment, l'estatus social s'estableix en funció dels ingressos. Les idees de saber i vocació han caigut en picat en la valoració social. Això comporta una crisi d'identitat: no és tant una qüestió econòmica com de consideració social. En tots els països europeus, els professionals de l'ensenyament, en tots els graus, tenen uns nivells de retribució sensiblement inferiors als d'altres professionals amb el seu mateix nivell de titulació. No és d'estranyar que molts professionals abandonin la docència, buscant la promoció en altres camps. I així es dona la paradoxa que aquells que han estat incapaços de seguir el dia a dia a les aules, són els que dirigeixen, jutgen i critiquen els que segueixen treballant en elles. <sup>27</sup>

### **Les deficientes condicions de treball front a una activitat fragmentària:**

La massificació de l'ensenyament i l'augment de responsabilitats que s'exigeix al professorat, no han vingut acompanyats d'una millora efectiva de recursos materials i de les condicions de treball en que s'exerceix la docència.

Molts professors assenyalen la contradicció que suposa el fet que la societat i les autoritats educatives exigeixen i promocionen una renovació metodològica, sense donar als professors els mitjans per a

dur-la a terme. Aquesta situació, a mig o llarg termini, fomenta la inhibició del professorat. En algunes ocasions, com assenyalen uns informes i determinats investigadors <sup>28</sup>, la manca de recursos no es refereix al material didàctic, sinó a problemes d'espai i conservació d'edificis, penúria de mobiliari, manca de locals adequats, etc. D'aquí deriven moltes de les actituds escèptiques dels professors front de les noves reformes.

Amb independència de la manca de recursos materials, els professors troben autèntics obstacles als plantejaments renovadors en les condicions de treball en els centres. L'actuació del professor té una forta dependència del marc institucional en el que ensenya, i individualment és molt difícil de modificar aquestes limitacions: problemes d'horaris, normes internes, prescripcions marcades per la institució o la inspecció.

Per altra banda, **l'activitat del professor s'ha fragmentat** amb tal diversificació de funcions que molts professors fan malament la seva tasca, no perquè no sàpiguen desenvolupar-la millor, sinó perquè no poden complir simultàniament les diverses tasques que se suposa que deuen atendre. **A més de les classes, han de fer tasques d'administració, reservar temps per a programar, avaluar, reciclar-se, investigar en l'aula, orientar els alumnes i atendre les visites i les demandes dels pares, organitzar activitats extraescolars, assistir a claustres, reunions diverses de coordinació entre nivells, cicles i seminaris i, cada vegada més, vigilar edificis i material, esbarjos i menjadors** <sup>29</sup>. Com a conclusió, la fragmentació de la tasca del professor és un dels problemes de qualitat del nostre sistema d'ensenyament.

### **L'actitud dels professors front els canvis en el sistema educatiu i l'acceleració del canvi social:**

La descripció, no exhaustiva que hem fet dels principals elements de canvi en el sistema educatiu avala l'afirmació que l'ensenyament, en els

últims 20 anys, s'ha convertit en una realitat diferent. **El canvi s'ha endut continguts, relacions, objectius, estratègies metodològiques, però també la confiança dels professors en sí mateixos.**

Voldríem ara resumir la llista de les dotze principals queixes dels professors que els investigadors Esteve, Franco i Vera <sup>30</sup> han recollit que sintetitzen molt bé la situació actual dels docents de secundària:

- 1. Augment substancial de les exigències que recauen sobre el professor. La seva tasca va molt més enllà que la d'impartir classes.**
- 2. La constatació de la inhibició que s'ha produït per part d'altres agents de socialització, fonamentalment les famílies.**
- 3. L'aparició de fonts d'informació que competeixen amb l'escola (veure l'apartat "La ment *zapping*").**
- 4. Ruptura del consens social al voltant de l'educació, sobretot en contextos de diversitat social i cultural.**
- 5. Com a conseqüència de tot el que s'ha exposat, augment de contradiccions entre els docents.**
- 6. Canvi d'expectatives pel que fa al sistema educatiu. S'ha trencat la relació entre titulació i treball.**
- 7. Manca de suport social "Si tot va bé, el mèrit és de l'estudiant; si va malament, la culpa és dels professors".**
- 8. Descens de la valoració social del professorat.**
- 9. Excessius canvis en el currículum.**
- 10. Manca de recursos materials i deficientes condicions de treball.**
- 11. Canvis en la relació professor- alumne.**
- 12. Fragmentació del treball del professor.**

Com a conclusió, el professorat de Secundària està en una situació límit i els llums vermells estan clarament encesos. Calen, al nostre entendre, dos tipus de mesures per fer-hi front:



1. Mesures de tipus organitzatiu, econòmic, de suport social i institucional. Aspectes que no són objecte d'aquest estudi.
  
2. **Proporcionar als docents estratègies d'enfrontament de l'estrès que pateixen com a conseqüència de la multiplicitat de canvis als que es veu sotmesa la seva vida professional. En aquesta línia, s'ha desenvolupat el nostre programa, per cert, amb gran acceptació, atès que el professorat rep de molt bon grat aquest tipus d'ajut. Nosaltres partim de la base que amb la crispació actual, sense mesures que augmentin el benestar mental i emocional dels professors i, sobretot, la seva serenitat, no seran capaços de sembrar-la i contagiar-la als seus alumnes. I aquests últims estan molt necessitats de serenor, de referents adults tranquils i centrats i també de recursos per fer front a l'ansietat i a l'estrès creixent que pateixen.**

**La nostra proposta, que passarem a exposar, és un pas endavant i molt necessari en aquest moment de desconcert i crispació en el sistema educatiu. Existeixen solucions senzilles i econòmiques. Només cal ser imaginatius i canviar punts de vista caducs.**

### 2.3. EL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ

Cal dir que quan vam optar per redissenyar el pla de treball no teníem cap model o precedent, ni experimental ni bibliogràfic d'allò que ens vam proposar fer: un Taller de Tècniques de Respiració i Relaxació (Control de l'Estrès). Però teníem molt clar allò que volíem aconseguir: fer **una experiència pilot** que es pugues validar i després estendre a altres centres escolars. El professorat, aviat ho vam poder comprovar, n'estava àvid.

El següent pas va ser entrar en contacte amb una infermera, especialitzada en Tècniques de Relaxació i Promoció de la Salut, que imparteix aquest tipus de cursos en centres hospitalaris, adreçats a metges i infermeres. Si aquests cursos es feien i tenien una gran acceptació en el sector sanitari, també força afectat pel síndrome de *burn-out*, **per què no aplicar-los en els centres escolars, on la necessitat de donar recursos als docents és tan palesa?**

Un altre tret a destacar és que la nostra recerca ens va portar a contactar amb molts professors que en els seus centres feien algun tipus d'activitat relacionada amb el nostre projecte, això sí, sempre circumscrita a l'àmbit dels alumnes, com per exemple crèdits variables.

Aquesta experiència ens va enriquir i ens va animar a tirar endavant una idea acariciada des de feia temps: **introduir en tot el sistema educatiu, tècniques no discursives o verbals, que fomentessin l'equilibri emocional, el centrament mental i emocional, la pau interior, i facilitessin els processos d'aprenentatge: millora de l'atenció, concentració, claredat, creativitat, memòria, agudes sensorial.**

Per tirar endavant un projecte tan ambiciós ens calia anar per passos i el primer era demostrar que el programa funcionava mitjançant una experiència pilot, validada amb mètodes científics.

Insistim en aquest punt: la diferència entre el nostre projecte i el d'altres, extraordinàriament interessants que hem conegut <sup>31</sup>, és que **nosaltres no pretenem dur a terme una experiència aïllada sinó la institucionalització d'aquest programa**, tant a nivell de professors com d'alumnes, ja que estem absolutament convençuts dels seus beneficis.

Per altra banda, si la implantació d'aquestes tècniques avui dia s'està estenent de manera exponencial en diferents sectors, força dinàmics, com el món empresarial, la medicina, la psicologia , i els mitjans de comunicació, **per què l'escola ha ser tan endogàmica, tan aïllada dels corrents més innovadors que es fan un forat a la societat?**

Però la difusió d'aquestes tècniques no és només en els sectors punters sinó també geogràfica. **Gairebé a tot el món occidental les iniciatives en aquest sentit s'estan multiplicant. Per què? Perquè són efectives i perquè vivim en un tipus de societat on els increments brutals d'ansietat i estrès les fan absolutament necessàries.**

### **L'estrès d'ensenyar i l'estrès d'aprendre**

Quan es parla de l'increment de l'estrès en la professió docent això no és gratuït, té una base real. Veiem-ho:

En el I Congrés celebrat per la SEAS (Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés), s'ha arribat, entre d'altres, a les següents conclusions (**veure Annex 2**; conclusions completes del Congrés més 7 pàgines, a doble cara, de fonamentació mèdica de les Tècniques de Relaxació):

L'ansietat i l'estrès apareixen amb més freqüència associats a trastorns psicofisiològics i psicossomàtics, destacant trastorns cardiovasculars i digestius i afecten pràcticament a tots els sistemes orgànics.

**Els problemes derivats de l'ansietat mostren una gran repercussió en l'àmbit educatiu, fins a poder produir una disminució del rendiment acadèmic en el 15-20% dels estudiants, afectant igualment a una bona part del professorat, especialment en l'ensenyament a Primària i Secundària. En els casos més severos, l'ansietat pot ser la causa de fracàs escolar, de l'abandonament del estudis i de seriosos problemes en el desenvolupament personal i de l'àmbit familiar.**

## 2.3.1. EL PROGRAMA D' INTERVENCIÓ ADREÇAT A PROFESSORS.

### 2.3.1.1. Preparació del programa d'intervenció

Com ja hem dit abans, no teníem precedents on prendre referències de programes d'intervenció d'aquest tipus adreçats a professors de Secundària. Com a conseqüència, vam elaborar una estratègia inicial per tal de posar en funcionament el programa.

El primer pas va ser **l'elaboració d'uns fulls informatius**, amb un disseny visual atractiu, on quedés ben clar els aspectes següents (**Annex 3**)

- **L'estrès d'ensenyar/ l'estrès d'aprendre.** Fer saber que, segons la S.E.A.S (Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés), hi ha un estrès específic dels docents, especialment de Primària i Secundària. Aquest també afecta als estudiants, de un 15 a un 20%, i és un factor que disminueix el seu rendiment acadèmic.

- **Què és l'estrès?**

L'estrès es un mecanisme de resposta natural que ens ajuda a viure, però si després d'aquesta resposta no segueix un cicle de pausa o relaxament, l'estrès esdevé el causant de molts dels problemes que afecten la nostra salut i la nostra qualitat de vida:

- dolors freqüents al llarg de la columna vertebral: cervicals, dorsals, lumbar, etc.
- mals de cap
- problemes de veu
- ansietat sense causa específica
- angoixa en situacions diàries conegudes
- síndrome de "burnout" (estar cremat)

- sensació d'esgotament en començar el dia
  - depressió
  - problemes digestius, etc.
- Una proposta per a conèixer com l'estrès específic docent actua sobre el cos i la ment i quines eines podem utilitzar per a retrobar l'energia i l'equilibri: el Taller de Tècniques de Respiració i Relaxació.
  - **Programa detallat del Taller proposat en l'I.E.S. Montserrat, així com la metodologia que s'utilitzaria:**

Conèixer com l'estrès actua sobre el nostre cos i les eines que, de forma natural i senzilla, tots podem utilitzar, és conèixer com retrobar l'energia i l'equilibri per fer front i controlar les diferents situacions de la vida. Les tècniques de respiració i relaxació pensades per l'ús diari són la base del manteniment d'un bon estat de salut i benestar

### **Programa del Taller de Tècniques de Respiració i Relaxació:**

1. L'estrès: definició, mecanismes fisiològics, tipus d'estrès. respostes a l'estrès.
2. Aprendre: ser presents en el moment (concepte d'hemisferis cerebrals i la seva importància en el aprenentatge) i estar relaxats (exercicis de respiració pràctica)
3. La respiració com a eina principal de la relaxació: mecanisme de la respiració. Tècniques respiratòries.
4. Diferents tipus de tècniques de relaxació i els seus beneficis i aplicacions.

## METODOLOGIA

En aquest taller es treballaran tècniques diverses:

- Kinesiologia (concepte d'hemisferis cerebrals i la seva importància en el procés d'aprendre)
- Respiratòries: de Hiltrud Lodes, de Stella Séller, de Donna Farhi, etc.
- De relaxació i control de l'ansietat:
- Autògena d'Schultz;
- Progressiva o diferencial de Jacobson;
- Sofronització simple de Caycedo;
- Variants yóguiques i de moviment (Txi-Kung) -
- Tècniques d'Alexander (cos, respiració i veu)
- Diverses visualitzacions d'autoconeixement i creatives (Maureen Garth, Jennifer Day, etc)

El segon pas va ser l'elaboració **d'una proposta econòmica**: calia saber quins eren els honoraris que l'infermera especialitzada demanava per impartir el Taller i saber també qui, professors o centre, els assumiria.

A continuació, calia presentar la proposta, tant del contingut del Taller com dels seus aspectes econòmics a la Junta Directiva de l'I.E.S. Montserrat. S'ha de remarcar que malgrat la radical novetat de la proposta, de seguida van copsar l'interès de la experiència, tot i tenir dubtes sobre quina seria la reacció del professorat. Quant als aspectes econòmics, es va pactar que una part seria assumida pels professors assistents (2.000 pts.) i l'altre pel centre.

A partir d'aquí, vam tenir clara la necessitat d'elaborar **una estratègia de comunicació**, que tingués en compte diversos aspectes: la mentalitat dels professors de Secundària, la seva disponibilitat horària, el moment més adequat per a convocar-los per a una reunió informativa, les reticències que podien sortir, els problemes físics o psíquics en que podien estar més interessats, etc.

Aquest **Pla de Comunicació** va tenir en compte els següents passos:

- contacte amb els professors clau
- informació clara i atractiva del Taller proposat al taulell d'anuncis de la sala de professors.
- *mailing* informatiu a les bústies de tot el professorat.
- convocatòria d'una reunió informativa

**El contacte amb els professors clau**, ja sigui pel pes del seu càrrec a l'Institut, com la coordinadora pedagògica, la psicopedagoga, o altres, que sense un càrrec, tenen un pes específic dintre del centre, va ser un instrument molt valuós alhora d'iniciar el procés.

Pel que fa a **la informació que es va penjar al taulell d'anuncis** de la sala de professors, de seguida va cridar l'atenció pel seu format i pel seu contingut. Cal remarcar que això no és fàcil, atesa la quantitat ingent de papers que solen estar penjats a la vista del professorat. Aquest sol sentir-se desbordat i no els fa gaire cas. Només esmentarem que la nostra informació hi va estar penjada més de tres mesos.

De tota manera, ens va semblar que calia completar la informació al professorat, amb un **mailing** a la bústia de cadascú, on a part dels fulls informatius hi havia la convocatòria a una reunió informativa (8.2.01 a les 11.45, hora del pati).

**La reunió informativa** va ser la peça clau: d'entrada van assistir uns 30 professors, nombre insòlit (aproximadament un 40% dels docents del centre) en una reunió convocada a l'hora del pati per a un tema no estrictament urgent.



En la reunió, tal com es va anunciar, la informació va estar repartida entre la infermera especialitzada en Tècniques de Respiració i Relaxació i Promoció de la Salut i nosaltres.

Vam obrir la sessió especificant l'origen de la proposta: la nostra llicència i el tema amb el que estava relacionada. Exposàrem molt breument els principals trets de la nova mentalitat dels alumnes actuals, **la ment zapping**, i els canvis d'hàbits perceptius i processos mentals que comporta. El professorat es va mostrar molt interessat en que algú els donés una explicació coherent i fonamentada de la **dispersió mental de les noves generacions**. Però quan, a més, això es va relacionar amb el **malestar docent i les seves manifestacions físiques i psíquiques** es va produir un d'aquells moments màgics en que l'assentiment entre els presents va ser unànime.

A continuació, va intervenir l'Anna Álvarez Crispi, infermera especialitzada en cursos on explica i ensenya tècniques senzilles per a fer front a l'estrès. Cal dir que l'Anna és una persona de gran credibilitat, serena, clara en l'exposició i convincent. No l'havíem triat perquè sí: sabíem que aquestes característiques eren fonamentals per a treballar amb un col·lectiu com el docent, que té uns trets mentals i de manera de funcionar molt determinats, però que és força desconfiat.

L'Anna Álvarez es va guanyar ràpidament als assistents, explicant **les característiques de l'estrès docent, que són diferents de les que afecten al personal sanitari**, (per posar un exemple :els metges i infermeres saben que d'entrada els pacients els esperen amb confiança encara que els puguin produir dolor -injeccions, exploracions, medicaments-), però els professors quan entrem en una aula els alumnes (cal recordar que hi són per obligació) no ens esperen precisament amb confiança i bona predisposició. Aquesta situació provoca una tensió inicial, que cal saber controlar i disminuir.

Val a dir que, **avui dia, existeixen tècniques de provada eficàcia mèdica, que ajuden a conviure amb situacions estressants i que milloren de forma clara la salut i la qualitat de vida de qui les practiquen.** Són molt senzilles i ella les podia ensenyar a qui volgués. Va haver-hi bufetades per apuntar-se al Taller. Ja que les places eren limitades (12 persones), vam proposar de fer-ne un altre amb aquells que no tinguessin plaça en el primer torn. Però no confiàvem en que sortís personal suficient per a un segon torn. Ens vam equivocar.

### 2.3.1..2. Implementació del programa

El nostre paper pel que fa al desenvolupament dels Tallers va ser doble: l'organització i el seguiment.

**L'organització dels Tallers** va comportar decidir els dies adients i el temps que seria possible i convenient dedicar-hi. El primer torn es va organitzar a finals de febrer i primers de març (els dimecres 28 del II i el 4 del IV, de 16h. a 19.30 h.). De fet, la formadora havia proposat tres sessions llargues, ja que la pràctica requeria un temps dilatat per endavant. Nosaltres creguérem que compactar el Taller en dues sessions faria que fos més atractiu per als professors, ja que la durada inicial de tres tardes de dimecres seguides ens va semblar que podria ser, d'entrada, un factor dissuassori.

Una qüestió a decidir era **el lloc**. Ens calia un lloc on poder estirar-nos en uns matalassos petits i això, d'entrada aconsellava utilitzar el gimnàs. Però, l'època en que ens trobàvem, l'hivern, el feia poc aconsellable, ja que és un lloc fred i un xic inhòspit. Vam decidir fer les sessions en una aula de la planta baixa: va caldre, doncs, pujar els matalassos del gimnàs i endreçar l'aula prevista. Cal a dir que cada professor participant en el Taller va portar roba còmoda i algun llençol o tovallola, ja que el grau de neteja dels "estris" no era el pertinent. Fem totes aquestes precisions per a assenyalar que **caldria disposar d'una aula preparada per a aquest tipus d'activitat, que podria ser igualment utilitzada per els professors com per els alumnes.**

**El seguiment del Taller** va requerir que nosaltres participéssim com un professor qualsevol però amb una tasca clara: fer d'observador per a donar fe del programa d'intervenció i poder-ne fer una avaluació.

El nombre d'assistents en el primer Taller va ser de dotze professors (el màxim previst) . La composició d'aquest primer grup era bastant representativa del

conjunt de professors del centre: persones amb molts anys de permanència en el centre, professors joves i fins i tot substituïts. Predominaven les dones però també hi havia representació masculina (dos homes).

**El contingut del Taller** va incidir tant en els fonaments teòrics de les Tècniques de Relaxació i Control de la Respiració com, sobre tot en la part pràctica.

Els principals **aspectes teòrics** tractats van ser els següents:

- concepte d'estrès
- característiques de l'estrès docent: com afecta el cos i la ment
- Funcions i connexió dels dos hemisferis
- Beneficis físics i psíquics de la relaxació
- Relació entre relaxació i les ones cerebrals beta ,alfa, theta

**Els exercicis pràctics** es van centrar en :

- La respiració alterna
- El pont entre els dos hemisferis
- La respiració diafragmàtica
- La respiració antiansietat
- La visualització guiada

Això es va completar amb algun exercici de Txi-Kung i un altre exercici destinat a exercitar la llengua, millorar la veu i situar correctament el clatell. L'infermera experta va insistir en la relació entre els problemes de la veu i els dolors d'esquena, sobretot cervicals.

Quant al **material**, es van repartir dos qüestionaris: un després de la primera visualització guiada, i un altre d'origen americà, per tal de fer una mena d'autoavaluació al final de la primera sessió. En l'apartat corresponent a l'avaluació, farem esment de com van ser rebuts pels professors assistents aquests qüestionaris. Aquest material es va complementar amb un dossier on

hi havia la informació teòrica més rellevant, així com alguns dels exercicis treballats.

La resposta de les persones assistents va ser molt bona i receptiva, tot i algunes resistències individuals que comentarem més endavant. Els participants en el Taller s'anaven adonant fins a quin punt l'estrès docent els afectava i començaven a relacionar els seus problemes, sobretot físics (disfònies, mal d'esquena, migranyes) amb la manera com gestionaven la feina diària i s'hi enfrontaven. En acabar les sessions la distensió, el bon humor, la capacitat de riure estaven en els rostres i en l'ambient. Això no és gaire habitual, avui dia, en un centre docent,

Molts professors assistents es van atansar a la persona que havia impartit el curs i li feien consultes; li demanaven consell o volien saber com i on continuar amb unes tècniques que els feien sentir-se més bé amb sí mateixos i amb els altres.

**El segon Taller** (28 de març i 4 d'abril) es va dur a terme perquè alguns professors no havien tingut plaça en el primer torn, i sobre tot, perquè la difusió de que el Taller havia estat molt interessant i profitós n'havia fet créixer la demanda. Val a dir que les nostres expectatives inicials van ser superades amb escreix.

Quant al nombre d'assistents, lloc, composició, no hi va haver diferències significatives entre el primer i el segon Taller, però sí pel que fa al contingut. Com explicarem en l'apartat dedicat a l'avaluació dels Tallers, un cop acabat el primer, vam convocar als professors participants per fer una valoració quantitativa i qualitativa del mateix.

Els resultats vam fer que introduíssim modificacions en el disseny del curs i que aquest segon fos molt més adaptat als hàbits perceptius i processos mentals característics dels professors de la Secundària pública.

Les modificacions van afectar tant al contingut del curs com al material lliurat (**veure Annex nº4**). La conseqüència va ser una adequació més ajustada a les expectatives dels participants i el grau de satisfacció molt més gran.

Considerem, doncs, que, **després d'aquesta experimentació disposem d'un curs adreçat als professors de Secundària, que els dóna recursos eficaços per a fer front a l'estrès diari**, i que augmenta el seu benestar físic i psíquic i els proporciona estratègies per a aconseguir serenitat i centrament tant emocional com mental.

### 2.3.2 .EL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ ADREÇAT ALS ALUMNES

El programa d'intervenció per als alumnes, com ja hem comentat, no va ser aplicat a l'E.S.O. (cosa que ja havíem fet amb èxit el curs anterior) sinó al Batxillerat, més concretament al crèdit variable de segon curs de Batxillerat "Història de Catalunya". També s'ha explicat que, arrel de la concessió de la llicència, només impartíem cursos de Batxillerat.

**És important recalcar que la demanda d'aquest tipus d'intervenció va venir directament dels alumnes.** Aquests, assabentats del tema de la nostra llicència i del tipus de cursos que s'estaven organitzant per als professors del centre, van insistir perquè a la classe d'Història de Catalunya introduíssim aquestes tècniques.

Vam acceptar però posant condicions, fruit de la nostra experiència en el curs anterior:

1. **L'experiència tindria continuïtat fins a final de curs**, ja que els beneficis no eren immediats, sinó que s'anaven incrementant amb la pràctica.
2. **La participació en l'experiència seria voluntària**, però en el ben entès que l'alumne que no hi participés restaria en silenci, respectant el treball dels altres. Aquest punt ens semblava pedagògicament important, ja que acostumava a l'alumne a respectar la voluntat dels companys i a entrar en contacte amb el silenci, cosa molt poc freqüent en l'adolescent actual.
3. **La pràctica es duria a terme un cop a la setmana** ( la matèria comprèn dues hores setmanals) en els moments inicials de la classe (de 5 a 10 minuts).

### 2.3.2.1. Descripció de les tècniques emprades.

Vam partir de l'afirmació de Maureen Murdoch <sup>32</sup> "Quan estem relaxats aprenem més: la informació ens resulta més accessible si les nostres ones cerebrals són més lentes i amplies. Però com aconseguir-ho? : allunyant-nos de les distraccions que ens envolten i **concentrant-nos en la respiració** i la relaxació muscular".

Així doncs, ens vam centrar en exercitar **la respiració conscient**, ja que aquest és el mètode de relaxació més senzill i assequible que existeix; no necessita cap mena d'estris ni assistència de cap tipus.<sup>33</sup>

Una respiració correcta augmenta l'oxigenació dels teixits, disminueix les pulsacions cardíaques, **millora la concentració**, relaxa la tensió muscular i aplaca les emocions, augmentant l'activitat de la part dreta del cervell.<sup>34</sup> No se'ns ha ensenyat la importància que té per a nosaltres l'art de respirar : només ho fem per a sobreviure, perquè sinó ens asfixiem i morim. Però, en canvi, respirar és una de les activitats primordials de l'home, tant des de un punt de vista fisiològic com espiritual: totes les funcions corporals inclouen la respiració, clau de l'harmonia cos-ment. Sabent-la utilitzar, es poden resoldre problemes d'estrès, asma o mentals.<sup>35</sup>

Per tan, la primera tècnica que vam treballar a classe va ser la **respiració lenta i profunda**, tant a nivell teòric com pràctic.

**La informació teòrica** es va introduir a la segona o tercera sessió, un cop els alumnes havien tastat una mica la pràctica de la respiració conscient. Vam partir de la base que els alumnes de segon curs de Batxillerat pràcticament tenien els hàbits mentals dels adults. Per tant, un resum per escrit sobre la fisiologia, els mecanismes i els bloqueigs de la respiració els ajudaria a copsar més ràpidament els beneficis d'aquest tipus de respiració.



A continuació exposem un recull d'aquesta informació:

“El propòsit de la respiració profunda és l'estímul del sistema glandular i l'equilibri de les polaritats. Aquesta respiració consta de tres fases:

1. Es respira emplenant l'abdomen
2. La respiració se centra en la part costal
3. La respiració se centra en les clavícules.

Quan s'expira se segueix l'ordre a l'inrevés. Cal que les espatlles estiguin relaxades. Al començament, la respiració serà curta, però a mesura que es va repetint es va relaxant la musculatura i obrint la capacitat pulmonar i, així, la respiració es farà cada vegada més lenta i profunda.

L'ideal per als alumnes que s'inicien en aquesta respiració és **no fer més de vuit respiracions per minut** perquè és a partir d'aquí quan comença **l'estimulació del sistema glandular i de la glàndula pituitària**. Aquest estímul del sistema glandular té un efecte directe sobre l'estat psíquic i nerviós de la persona, produint-li un estat de tranquil·litat. Per aquesta raó, la respiració lenta i profunda és relaxant, i calma l'estat mental i emocional.

La respiració està molt lligada a l'estat emocional de les persones. Quan ens enfadem o estem neguitosos es pot observar com la nostra respiració es fa curta i ràpida; com més tranquils estem més lenta i relaxada és la nostra respiració. I també a la inversa.

En els hospitals psiquiàtrics dels Estats Units es van fer proves referents a la respiració i a l'estat psíquic del pacient. Es va trobar una relació directa entre el ritme respiratori i la gravetat de l'estat psíquic. **La majoria de persones en estat psíquic molt desequilibrat respiren entre 20 i 25 vegades per minut**, amb una respiració curta, molt superficial que no proporciona l'oxigenació necessària.

Els nens fins a sis o set anys respiren abdominalment: no usen per a res ni les espatlles ni el pit. Els canvis en la respiració, d'abdominal a pulmonar, van directament lligats a alteracions posturals. En començar a respirar per la part superior, el diafragma es va atrofiant. Aleshores el cos recluta altres grups musculars per a respirar, i això va acompanyat de canvis psíquics. Durant l'adolescència i la joventut, a mesura que es van patint canvis i traumes emocionals, aquests no només es registren a nivell psíquic sinó que el cos els somatitza a través de la respiració.

En tornar a la respiració inicial, mitjançant la tècnica de respiració profunda, es trenca la somatització dels problemes psicològics anteriors. D'aquí l'interès i la utilitat d'aquest tipus de tècnica respiratòria.

Una de les emocions més freqüents en l'adolescència i la infantesa és **l'enuig**: és un procés de rebel·lia de trencar amb tot el què s'imposa. El primer que fa el cos quan estem enfadats o en un moment d'ira és contraure l'estómac i l'abdomen, però, quan aquesta emoció es torna habitual, aquesta contracció abdominal és cada vegada més gran i es converteix en un procés vegetatiu. Això és el què es diu **somatització**. Quan el sistema vegetatiu comença a alterar inconscientment el procés funcional del nostre cos, aquesta contracció abdominal bloqueja la respiració i, a mesura que en anem convertint en adults, perdem la respiració abdominal i creem la respiració vertical.”<sup>36</sup>

Pel que fa a **la pràctica**, les limitacions clares en què ens vam trobar, una aula amb els alumnes asseguts en les seves respectives cadires i el temps disponible de 5 a 10 minuts, van influir clarament en els exercicis triats.

El primer aspecte en el què vàrem insistir al llarg de tot el curs era **l'adopció de la postura correcta**, com a condició necessària per a qualsevol exercici de relaxació.

### **Síntesi de la postura correcta:**

- Columna vertebral recta.
- Cap, lleugerament inclinat cap a baix per a estirar les cervicals, però dret, imaginant que un fil invisible l'estira cap amunt.
- Espatlles relaxades.
- Braços sobre les cames o mans en contacte.

A partir d'aquí, vam explicar sovint que hi havia dos tipus de dificultats, però que aquestes eren normals i freqüents:

- **Les distraccions exteriors:** per a això recomanàvem tancar els ulls o mantenir-los fixos en un punt concret.
- **Els pensaments erràtics:** calia simplement deixar-los passar i prendre consciència del poc control que normalment exercim sobre la nostra ment.

### **El primer exercici i el més simple va consistir en concentrar-se en la respiració:**

- Sensació de frescor a l'inspirar.
- Sensació de calor a l'expirar.

El pas següent va ser la introducció de **la tècnica de comptar la respiració:** <sup>37</sup>

- De l'1 al 10 i del 10 a l'1; Si la ment es distreu, cal tornar a l'1; és una manera d'exercitar la concentració.

Aquests exercicis introductoris tan senzills anaven acompanyats d'una breu dissertació sobre els objectius que es pretenien assolir amb la pràctica:

- Millorar la concentració.
- Millorar el rendiment escolar, esportiu, etc.
- Ampliar el potencial de cadascú.
- Millorar la relació amb els altres.

Habitualment, a tots els adolescents els agrada la idea de millorar la seva concentració i una de maneres més apropiades i eficients d'introduir-los en aquest tema és recordar-los que tots els grans esportistes tenen un extraordinari poder de concentració. El tennis, el golf, l'automobilisme i molts altres esports populars no es podrien practicar a un nivell d'alta competició – i d'alt rendiment- sense la capacitat de concentrar-se individualment durant llargs períodes de temps. Les arts marcial, com per exemple el judo, l'aikido i el kendo, en els que l'èxit es basa en la capacitat de centrar l'atenció en tots i cadascun dels moviments del rival i en avançar-s'hi, depenen tant de la concentració com del domini de les tècniques pròpies de cada modalitat. El mateix es pot dir d'innombrables jocs de cartes, els escacs i, fins i tot el dominó. Els fotògrafs, els presentadors de televisió, els locutors de ràdio, els jutges, els pilots comercials, els controladors aeris, els intèrprets, els traductors simultanis i els conductors de tren – la llista seria inacabable – han de concentrar-se intensament durant períodes de temps més o menys perllongats, depenent de cada especialitat, per dur a terme amb satisfacció el seu treball. <sup>38</sup>

**La respiració profunda:** un cop introduïts els exercicis esmentats, la concentració en les sensacions que provoca la respiració i el comptar la respiració passarem a la tècnica clau: la respiració profunda.

Vam assenyalar als alumnes els següents aspectes d'aquest tipus de respiració:

- Relaxió en profunditat.
- La majoria de persones no buiden els pulmons al respirar: queda aire viciat sense renovar. Això disminueix l'energia i la concentració.

### **Fases de la tècnica respiratòria:**

#### **INHALACIÓ :**

1. Omplir l'abdomen.
2. Expandir les costelles.
3. Elevar l'esternó.

**EXHALACIÓ :** Procés a la inversa de la inhalació.

1. Baixar l'esternó.
2. Contraure les costelles.
3. Buidar l'abdomen.

### **Explicació detallada de les fases d'inspiració i expiració:**

El primer i absolutament imprescindible és l'adopció de la **posició correcta**. A continuació, cal posar les dues mans sobre l'abdomen de tal manera que les puntes dels dits es toquin. Tancar els ulls i concentrar-se en les sensacions que envia el cos. Aquest últim aspecte es pot introduir quan els alumnes tinguin una certa pràctica i això no pugui ser objecte de riulla i, per tant, de distracció.

Per aconseguir dominar completament la respiració profunda, és aconsellable dividir-la en tres etapes:

### 1. Respiració abdominal

- Inspirar: inflar l'abdomen, notar que les puntes dels dits se separen degut a aquesta inflor i omplir totalment els pulmons.
- Expirar: quan es noten els pulmons plens s'inicia l'expiració, que cal que sigui sempre més lenta que la inspiració:
  - Cal primer buidar la part superior dels pulmons.
  - Contracció lenta del ventre expulsant la resta de l'aire. Els dits es tornen a tocar.

### 2. Respiració costal: mans sobre les costelles.

- Inspirar:
  - Inflar a poc a poc el ventre.
  - Dilatar les costelles.
  - Omplir a fons els pulmons.
- Expirar:
  - Buidar la part superior dels pulmons.
  - Deixar que les costelles s'enfonsin.
  - Contracció del ventre.

### 3. Respiració clavicular: una mà sobre el genoll i una altra sobre l'esternó.

- Inspirar:
  - Inflar poc a poc el ventre.
  - Dilatar les costelles.
  - Lleugera elevació de l'esternó i les clavícules.
- Expirar:
  - Deixar que baixin l'esternó i les costelles.
  - Contracció de la caixa toràcica.
  - Contracció del ventre.

#### 4. Relaxar-se:

- Deixar les dues mans sobre els genolls.
- Continuar inspirant i expirant dos minuts més, posant atenció a les tres fases de la respiració.

Quan els alumnes van tenir dominada aquesta tècnica, que encara que senzilla porta un temps practicar-la amb naturalitat, vam introduir altres aspectes, com per exemple, **la unió dels dos hemisferis cerebrals**, per tal d'aconseguir un nivell màxim de concentració. Aquest punt i la teoria sobre la prevalència en cada individu de l'hemisferi dret o esquerre va despertar un interès inusitat entre els alumnes, com va quedar reflectit en el qüestionari que els vam passar a final de curs.

També els vam proporcionar informació teòrica, ja que no vam disposar de temps per a portar-ho a la pràctica, sobre:

- La respiració diafragmàtica.
- La respiració antiansietat.
- La relació entre la relaxació i les zones cerebrals.
- Els beneficis físics i psíquics que aporta la relaxació.
- La visualització guiada.

Aquest últim punt va despertar una gran curiositat i interès, però, lamentablement, no vam tenir temps de dur-ho a la pràctica. Creiem, com demostren experiències dutes a terme als Estats Units i a la Gran Bretanya,<sup>39</sup> que seria una experiència molt enriquidora i especialment útil per a aconseguir centrament, pau interior, serenitat, que els adolescents d'aquesta edat tan precisen i agraeixen.

### 3. PROCÉS D'AVALUACIÓ DEL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ



### 3.1 Procés d'avaluació: el programa d'intervenció amb els professors

És evident que per donar validesa científica als programes d'educació emocional, cal avaluar-los. Això implica l'avaluació tant del procés – l'experimentació en un centre escolar – , com del producte - els resultats finals obtinguts -. Tant en un cas com en l'altre, existeixen diverses tècniques i estratègies per a mesurar i avaluar.<sup>40</sup>

De tota manera, tot i tenir en compte la necessitat i la importància de l'avaluació, també cal prendre en consideració les seves dificultats. En aquest aspecte, **hem comptat amb el valuós ajut del Sr. Dr. Rafael Bisquerra del Departament de Mètodes d' Investigació i Diagnòstic en Educació**, que, a més de dirigir i supervisar el nostre treball de recerca, ens ha ofert tot el suport del seu departament pel que fa a l'elaboració de testos, entrevistes, qualificació de resultats, etc.

Per altra banda, l'amidament dels fenòmens psicopedagògics ha estat sempre difícil, discutible, criticable i criticat. Així doncs, pensem que el fet de comptar amb la col·laboració d'un expert en aquest camp, com el doctor Bisquerra, dóna solidesa i rigor científic al nostre projecte.

### **3.1.1. Fases en l'avaluació del programa.**

Per dur a terme l'avaluació del programa de forma operativa, hem seguit el model del G.R.O.P.<sup>41</sup> Aquest model proposa les següents fases:

**1. Elaboració del pla d'avaluació** : en aquesta fase, es tracta de posar les bases sobre les que es fonamentarà tot el procés d'avaluació. Cal que doni resposta a les següents qüestions:

- Quin és l'objectiu de l'avaluació?
- Qui rebrà els resultats de l'avaluació?
- Qui són els encarregats de l'avaluació?
- Què és el que cal avaluar?
- Quan s'ha d'avaluar?
- Quins són els criteris d'avaluació?

**2. Instrumentació i recollida d'informació**

- Què convé tenir en compte en la selecció d'instruments?
- Quin tipus d'instruments i recursos podem utilitzar?

**3. Anàlisi i valoració de la informació**

- Quins aspectes cal tenir en compte en l'anàlisi?
- Quines fases inclou l'anàlisi i la valoració de resultats?

**4. Presentació dels resultats**

- Quin és el propòsit de la presentació de resultats?
- Quins aspectes ha de tenir en compte un informe d'avaluació?

### 3.1.1.1. Elaboració del pla d'avaluació

Seguint l'esquema que hem anunciat, en aquest punt anirem responnent les preguntes que hem formulat.

Pel que fa a l'**objectiu de l'avaluació**, es tractar de comprovar els efectes dels Tallers de Relaxació i Control de la Respiració esmentats sobre un grup de professors i veure si han tingut una incidència positiva, tant en la reducció de l'estrès professional com en l'augment del benestar emocional i sobre tot si la seva generalització a altres centres de Secundària tindria uns efectes beneficiosos per al conjunt del sistema educatiu.

**Els resultats de l'avaluació** tenen d'entrada un receptor clar: el Departament d'Ensenyament, que és l'organisme que ens ha encomenat la confecció d'aquesta memòria. Ara bé, és evident que és poden identificar altres audiències que podran fer ús dels informes d'aquesta avaluació:

- Professorat d'altres centres
- Alumnat
- Professorat de Psicologia i Pedagogia
- Equips directius
- Associacions de Pares d'Alumnes

Quant als **encarregats de l'avaluació**, evidentment pel que s'ha descrit en l'apartat del treball dut a terme, hem realitzat la triple tasca de dissenyar el programa, implementar-lo i fer-ne el seguiment i l'avaluació.

**L'objecte de l'avaluació**, com hem esmentat al parlar dels objectius, tracta de mesurar l'efecte de l'aplicació de unes determinades tècniques sobre un conjunt de professors per tal de reduir el seu estrès i millorar el seu grau de benestar i serenitat, condicions sense les quals difícilment poden fer front als canvis constants en que viuen immersos.

Delimitant més els aspectes a avaluar, aquest bàsicament són:

- La informació teòrica que es va donar en els Tallers va ser interessant i suficient? Va correspondre a les expectatives formades?
- Els exercicis pràctics van ser útils? Va haver-hi suficient temps per a assimilar-los?

Quan als **moments clau en l'avaluació d'un programa** aquests són els més significatius :

<b>MOMENTS</b>	<b>CONTINGUTS</b>
ABANS	Avaluació de les necessitats i avaluació del disseny
DURANT	Avaluació del procés i del producte
DESPRÉS	Avaluació del procés i del producte

Ara bé, la nostra avaluació s'ha centrat bàsicament en **l'abans** i en **el després** de la intervenció, per tal de comprovar si hagut un progrés, fent servir instruments de tipus quantitatiu i qualitatiu tal com explicarem en l'apartat següent.

### 3.1.1.2.- Instrumentació i recollida d'informació.-

Pel que fa a la recollida d'informació, cal tenir en compte que, per a la selecció d'instruments per tal de mesurar les variables i/o dimensions que són objecte d'avaluació hem intentat que fossin el més simples possible, quant al contingut, llenguatge i aplicació, i que, per altra banda, s'ajustessin el màxim als requisits de validesa i fiabilitat.

A l'hora de decidir quin tipus d'instruments eren els que s'adequaven més a les necessitats del programa i complien els requisits abans esmentats ens va ser de gran utilitat l'assessorament del Dr. R. Bisquerra, del MIDE, i el del Dr .Francesc Martínez del mateix Departament.

Des del punt de vista metodològic s' ha avaluat tant les dades qualitatives com quantitatives, així com el procés i el producte. Ho podem exemplificar en la següent graella:

	<b>DADES QUANTITATIVES</b>	<b>DADES QUALITATIVES</b>
<b>PROCÉS</b>	M.B.I. (Malash Burnout Inventory)	- Observació sistemàtica - Qüestionaris de caràcter qualitatiu - Entrevistes
<b>PRODUCTE</b>	M.B.I. (Malash Burnout Inventory)	- Observació sistemàtica - Qüestionaris de caràcter qualitatiu - Entrevistes

Hem utilitzat, doncs, de manera paral·lela diversos instruments o tècniques de recollida d'informació que combinen l'obtenció de dades qualitatives i quantitatives.

### **Les dades quantitatives: El M.B.I. (Malash Burnout Inventory).**

Els professionals d'institucions de serveis socials, sanitaris i educatius es veuen forçats a implicar-se durant moltes hores en els problemes i preocupacions de les persones amb les que es relacionen professionalment. Sovint, la interacció del professional amb el subjecte se centra en els problemes actuals d'aquest últim (salut, higiene mental, relacions personals, laborals, etc). Aquests problemes venen lligats amb molts diversos sentiments, com la preocupació, la por, el rebuig, l'odi, la desesperació, etc.

Per altra banda, com que no sempre és obvia la solució a aquests problemes ni fàcilment realitzable, aquesta interacció del professional amb el subjecte es torna ambigua i frustrant. En conseqüència, el professional que contínuament treballa amb persones en aquesta labor assistencial va acumulant un estrès crònic que el pot cansar emocionalment i, finalment, portar-lo a esdevenir exhaust o **cremat**. Per aquesta raó, i per evitar el terme anglès *burn-out* que ha començat a entrar i estendre's en l'ambient universitari sembla preferible denominar-ho amb la següent perífrasis **síndrome de l'estrès laboral assistencial**.

El terme anglès "**burn-out**" abans d'entrar en la terminologia psicològica s'utilitzava entre els atletes i esportistes per fer referència a aquell estat en que la persona no assoleix els resultats esperats d'un entrenament a fons. El terme va passar després a la problemàtica dels serveis socials i l'autora, C.Malash, el va donar a conèixer en el camp de la psicologia l'any 1977 en una convenció de l'Associació Americana de Psicòlegs. El síndrome de estar **cremat** comporta símptomes d'esgotament emocional, despersonalització i disminució de la realització personal. Pot aparèixer principalment en professionals que treballen amb persones i que s'impliquen amb els seus problemes. Quan es diu que un professional està **cremat** significa que la seva situació familiar, social o laboral, l'ha ultrapassat i ha minvat la seva capacitat d'adaptació.

La casuística i el conjunt de variables que intervenen en el procés de **desgast** que afecta el professional és divers. Podem condensar aquestes variables en tres aspectes: cansament emocional, despersonalització i disminució de l'autorealització personal.

Si augmenta el **cansament emocional**, la força o capital emocional es va consumint i el professional veu com va disminuint la seva capacitat de lliurar-se als demés, tant des del punt de vista personal com psicològic.

**La despersonalització**, per la seva banda suposa, l'aparició d'uns sentiments i actituds negatives i cíniques en relació a la persona amb la què es treballa. Aquest procés d'enduriment o fins i tot deshumanització porta els professionals a considerar que aquestes persones són, d'alguna manera, mereixedores dels seus problemes. El desenvolupament de la despersonalització apareix vinculat al cansament emocional referit al que ens acabem de referir.

Per últim, **la reducció de l'autorealització personal** implica la tendència a avaluar-se negativament. En aquests casos, el professional pot sentir-se infeliç i descontent amb ell mateix i amb la seva feina.

Les conseqüències d'aquesta síndrome són potencialment molt perilloses per als professionals que els pateixen, per a les persones que reben la seva atenció i per a la mateixa institució per a la que treballen. S'ha observat que pot portar a un deteriorament de la qualitat dels serveis prestats, a l'absentisme, a la poca moral de treball, a la baixa o l'acomiadament del personal. Quan els símptomes s'aguditzen, la síndrome pot ser causant de pèrdua de professionalitat, d'esgotament físic, d'insomni, d'abús d'alcohol i drogues o de problemes personal i familiars.

La investigació de les autores va permetre delimitar conceptualment aquestes variables i desenvolupar l'instrument que descriu i justifica aquest Manual M.B.I.<sup>42</sup>

Els elements del M.B.I. estan redactats d'una forma directa per a expressar uns sentiments o actituds personals i la seva versió definitiva va passar per unes fases experimentals que van durar vuit anys.

En la versió actual consta de 22 ítems i una escala de freqüència del 0 al 6.

### **Veure Annex nº5**

La hipòtesi subjacent és que la tensió o estrès emocional provoca a la llarga el desenvolupament del **síndrome de l'estrès laboral assistencial** .

Les escales o variables del subjecte **cremat** són les següents:

#### **a) Cansament emocional (CE).**

Les variables descriuen sentiments d'una persona emocionalment exhausta pel seu propi treball; el primer ítem posa de relleu aquest sentiment:

1. *"Em sento emocionalment esgotat pel meu treball".*

#### **b) Despersonalització (DP).**

Els elements d'aquesta escala descriuen una resposta impersonal i freda cap als receptors dels serveis del professional. Els professionals amb puntuacions altes en aquesta escala i en l'anterior presenten graus elevats de vivència del síndrome de l'estrès laboral assistencial. És a dir, encara que són mesures separades estan relacionades i es presenten com aspectes essencials de la síndrome

#### **c) Realització personal (RP).**

Aquesta escala conté elements que descriuen nivells de competència i èxit en el treball propi i amb altres persones. En contrast amb les altres dues escales, les puntuacions baixes són indicatives del síndrome. La variable pot ser considerada com l'oposat al cansament emocional i a la despersonalització.



### **Les dades qualitatives:**

Com ja hem comentat en l'apartat N<sup>o</sup> 2, vam fer un seguiment sistemàtic del programa. Al finalitzar-lo, vam convocar els professors a una reunió valorativa del Taller on vam utilitzar la tècnica que es coneix com a Grup de Discussió.

### **Grup de Discussió:**

El Grup de Discussió podria ser definit com una reunió informal d'un petit grup de persones (6 – 12) que, orientades per un moderador, exposen els seus punts de vista en relació a un determinat tema. El seu objectiu és aprofundir qualitativament en les percepcions, sensacions, actituds i idees dels participants pel que fa al tema seleccionat.

Encara que en els seus inicis el Grup de Discussió fou considerat com una estratègia de recollida d'informació alternativa a l'entrevista en profunditat, aquesta perspectiva ha variat molt i determinats autors atribueixen al Grup de Discussió la consideració tècnica d'investigació, ja que resumeix i exemplifica una perspectiva metodològica pròpia.

Aquesta tècnica fou desenvolupada entre els anys 30 i 40,<sup>43</sup> com a conseqüència de certs dubtes que plantejava la fiabilitat de les dades obtingudes a través d'entrevistes, degut al grau de directivitat que presentaven. El Grup de Discussió permetia diluir la influència de l'investigador, proporcionant una més gran llibertat i espontaneïtat per expressar les seves pròpies idees i opinions. Actualment, la utilització més important del Grup de Discussió s'ha vinculat al marketing i als processos relacionats amb l'obtenció d'opinions de consumidors respecte a determinats productes.

Per tant, una de les característiques més importants que cal desenvolupar en aquesta tècnica és l'atmosfera permissiva que ha de presidir la dinàmica del grup. Alguns autors<sup>44</sup> destaquen aquest aspecte com la clau que afavoreix l'adopció d'opinions diferenciades.

## **Entrevistes individuals:**

La impossibilitat per part de tots els professors d'assistir al Grup de Discussió va propiciar que utilitzéssim la tècnica de l'entrevista individual com a mètode alternatiu. Els resultats van ser molt interessants i van completar la informació recollida en la reunió del Grup de Discussió. Hem recollit les aportacions de les entrevistes individuals en l'apartat dedicat a la presentació de resultats.

També ens cal afegir que una professora externa al centre, concretament de l'I.E.S Milà i Fontanals, va participar en l'experiència i ens va transmetre la resposta al qüestionari per escrit. Aquesta persona, també amb llicència retribuïda, es va assabentar de la nostra experiència en les reunions de seguiment del treball en el Departament d'Ensenyament i ens va demanar de participar-hi, ja que hi veia una aplicació clara a la situació del professorat del seu centre. Les seves consideracions també les hem recollides en l'apartat de presentació de resultats.

Finalment, ens cal manifestar que la recollida de dades qualitatives no va ser possible en el segon Taller, ja que el curs estava molt avançat, era el mes de maig i la coincidència amb les avaluacions de Segon de Batxillerat ho va fer impossible. Sí que, però, vam recollir alguna de les dades quantitatives del qüestionari del MBI.

### 3.1.1.3.- Anàlisi i valoració de la informació.

Dividirem l'anàlisi i valoració de la informació en dades quantitatives i qualitatives.

#### Dades quantitatives:

En principi, el MBI és autoaplicable i és així com va ser utilitzat en el nostre treball. Cal remarcar que la **intencionalitat** de l'instrument no és totalment clara (mesurar la síndrome de estrès laboral assistencial o *burn-out*) i, per tant, en cap moment es va utilitzar aquest terme. Al contrari, els nostres esforços van anar dirigits a minimitzar la direcció de les respostes amb l'ajut de les següents pautes:

- a) Caràcter privat
- b) Confidencialitat: es va utilitzar la fórmula de la resposta anònima.

#### Obtenció de les puntuacions:

La puntuació en les escales del MBI és el resultat de sumar tots els punts o graus de freqüència anotats en els elements corresponents a cadascuna d'elles.

Els elements que comprenen cada escala i les seves puntuacions directes (P.D) màximes s'especifiquen en la següent taula:

#### Composició de les escales del MBI <sup>45</sup>

Escala	Elements									PD màxima
CE	1	2	3	6	8	13	14	16	20	54
DP	5	10	11	15	22					30
RP	4	7	9	12	17	18	19	21		48

**Els nou elements de C.E. (cansament emocional)** descriuen els sentiments d'una persona que es troba exhausta pel seu propi treball. De tota manera aquest aspecte queda més ben definit en els dos primers elements del qüestionari del MBI i que seran objecte principal de la nostra atenció:

1.-*“Em sento emocionalment exhaust pel meu treball”.*

2.- *“Em sento cansat al final de la jornada de treball”.*

**Els cinc elements de DP (Despersonalització)** expressen absència de sentiments o resposta impersonal cap aquelles persones que reben el servei del professional. El factor queda menys definit que l'anterior i els elements lliuren part de la seva variança al primer factor, amb el qual presenta alguna covariança. **Una conclusió clara que veurem més endavant és que el professorat enquestat presenta puntuacions baixes en aquest apartat**, el què fa suposar que **la despersonalització**, que pot afectar altres col·lectius enquestats, com personal sanitari, policial... i que de fet els afecta, **no és un factor rellevant en el síndrome de *burn-out* de l'ensenyant.**

Una persona amb una puntuació elevada en les dues escales (CE i DP) correspon a una persona amb el síndrome de estrès laboral assistencial.

**La tercera dimensió RP (Realització personal)** conté vuit elements que descriuen els sentiments de competència i èxit en el treball personal. **Una puntuació baixa es correspon amb un elevat índex del síndrome.**

### **criteris per a la interpretació del qüestionari MBI.**

Les puntuacions directes obtingudes en la fase de correcció i puntuació no són interpretables per sí mateixes, no tenen un significat absolut: és necessari comparar-les amb les obtingudes per uns determinats grups (obtinguts de la població general o d'uns grups específics) o bé transformar-les en valors o escala de significació universal que situa les puntuacions de cada individu en relació amb les obtingudes per a aquell grup normatiu. <sup>46</sup>

La baremació de la mostra espanyola descrita en l'adaptació feta per N.Seisdedos <sup>47</sup> s'ha realitzat tenint en compte el sexe dels subjectes i, en la taula de barems (**veure Annex nº 6**), es destinen tres columnes per als homes i tres per a les dones (C.E. D.P. R.P)

Aquesta taula de barems permet la conversió de les puntuacions directes en una escala de valors universal: la del **centils**, escala ordinal que va de l'1 al 99.

En el manual original americà, el M.B.I, les autores van decidir emprar una classificació tripartita de la variabilitat dels resultats: a la **categoria baixa** es troben els resultats dels subjectes que ocupen el terç inferior (centils de l'1 al 33), en la **categoria mitja** hi ha les puntuacions dels casos que ocupen el terç central d'una distribució normal (centils del 34 al 66) i en la **categoria alta** es recullen les puntuacions del terç superior (centils del 67 al 99).

Cal recordar, però, que el pol alt de l'escala R.P. del M.B.I és la falta de realització personal (propi d'una persona amb el síndrome d'estrès laboral assistencial), en altres paraules, quan el subjecte obté puntuacions baixes en aquest apartat: per tant, en la taula que adjuntem (**Annex nº 7**) el **pol alt** està assenyalat com menor que ( "<" ) i el **pol baix** comprèn les puntuacions que són més altes (amb el símbol ">")

### **Estrès laboral assistencial en docents.**

El MBI original va ser dissenyat per a mesurar l'estrès en ocupacions que donen suport i ajuda a persones, i per aquesta raó, tant en els estudis originals com en els espanyols, s'ha aplicat a mostres de docents <sup>48</sup>. Existeixen varies raons per a aquesta decisió.

En primer lloc, la professió docent és una de les més esteses i de major contacte amb persones receptores de la seva activitat professional. En segon lloc, la docència ha anat experimentant la pressió de la societat per a intentar corregir problemes socials de tota mena (per exemple la droga, l'alcohol i l'abús

sexual). I, al mateix temps, forma els alumnes en habilitats i temes acadèmics, fomenta unes activitats d'enriquiment personal, dóna resposta a les necessitats individuals dels escolars amb nivells molt diferents i facilita el desenvolupament moral i ètic dels professionals implicats. Per últim, s'està donant el fet que alguns professors abandonen la docència, cremats per la feina diària, per a incorporar-se a altres activitats laborals.

Les anàlisis dels resultats del MBI en docents han mostrat l'existència de condicions personals, organitzatives i de propi rol del docent que es poden relacionar amb les tres escales del MBI. S'han trobat alguns problemes recurrents però cal aprofundir en la investigació.

Certs factors de l'història del docent sembla que assenyalin un augment significatiu de la síndrome, però caldrien estudis longitudinals per confirmar aquesta tendència. L'edat, per exemple, ha resultat ser una variable significativa del cansament emocional en els estudis americans: els subjectes estudiats disminueixen les puntuacions en augmentar l'edat; però aquesta dada no s'ha confirmat en els estudis espanyols. També en aquests estudis americans, s'ha observat que **els professors d'ensenyament mitjà i superior presenten nivells més baixos de realització personal que els seus companys d'ensenyament primari; els professors universitaris tenen més tendència cap a la despersonalització que els seus companys de l'ensenyament secundari i primari.**

Com a temes d'investigació, es podrien assenyalar els següents factors: nombre d'alumnes per professor - quelcom semblant a la cartera de clients en altres professions -, el nivell inicial d'expectatives – per exemple, l'enfoc centrat en la matèria o contingut del programa enfront de l'enfoc centrat en l'alumne – i l'edat dels escolars – nens, pre-adolescents i adolescents -. Quant al sexe, els professors (homes) obtenen puntuacions més altes en l'escala de Despersonalització, tant en els estudis originals com en els espanyols, dada que és coherent amb la d'altres professions assistencials.

També s'han identificat factors organitzatius que contribueixen la síndrome entre els docents. Per exemple, el conflicte o ambigüitat del rol dels docents, el grau de participació en la presa de decisions educatives, l'autonomia i la llibertat en la seva activitat i el suport que reben de la institució escolar.

**L'escala més afectada, entre els docents, segons tots els estudis, és la de Cansament emocional** (més del 30% de la variança), seguida per la Despersonalització (entre un 20% i un 30%) i la Realització personal (entre un 10% i un 20%).

Finalment, **s'ha observat que els docents de tots dos sexes amb puntuacions elevades en C.E. tenen més problemes de salut. Una anàlisi de les variables implicades va revelar una connexió entre problemes de salut física, tendències psicopatològiques i cansament emocional en relació amb la pràctica docent. En altres paraules, l'estrès docent comporta un risc de malestar físic i psicològic que han posat de manifest la majoria de treballs.**

### 3.1.1.4.- Presentació de resultats.

#### Tipus de mostra

La mostra recollida està formada per onze professors, deu del Institut Montserrat i una professora de l'Institut Milà i Fontanals .Això representa **al voltant del 15% del professorat del nostre centre**, una xifra significativa per treure conclusions d'una mostra .Tot i que els participants en els Tallers van superar amb escreix aquest número, alguns no van respondre el qüestionari per diverses raons:

- Malalties
- Baixes
- Defuncions familiars
- Final període de substitució
- Coincidència amb altres activitats: exàmens, reunions d'equips docents, avaluacions, etc.
- Altres sense especificar, com, per exemple, prejudicis de contestar un qüestionari de tipus americà.

Quant al sexe de les onze persones de la mostra, deu són dones i un home, dada que té que veure tant amb la composició dels docents a l'escola secundària com sobretot amb l'escassa participació masculina en qualsevol acte o curs que tracti aspectes no estrictament acadèmics i que es refereixin, d'alguna manera, a la intimitat de la persona.

#### **Anàlisi i interpretació dels resultats del MBI sobre la mostra de professors enquestats de l'Institut Montserrat.**

L'anàlisi del resultat del MBI en docents enquestats de l'Institut Montserrat mostra l'existència de condicions personals, organitzatives i del propi rol del docent que apareixen relacionades en les tres escales del MBI.<sup>49</sup>



### Quadre resultat de la mostra:

	C.E	D.P	R.P
1	32	5	28
2	24	6	31
3	10	3	31
4	8	0	41
5	16	6	35
6	30	5	28
7	47	23	22
8	19	10	40
9	16	17	33
10	47	5	22
11	31	6	27

Començarem analitzant les dades referides al **Cansament emocional**, que és una de les claus del síndrome del *Burn-out* :

- S'observa que cinc persones estan per sobre dels trenta punts (entre 30 i 50), l'equivalent de 80 a 99 centils (banda alta).
- Quatre persones es troben entre 16 i 24 punts, l'equivalent de 35 a 65 centils (banda mitja).
- Només dues persones es troben en la banda baixa, el que equival de 15 a 20 centils.

Per tant, resulta que **gairebé el 50% dels professors de la mostra es troben exhaustes pel seu propi treball**. Si a això hi afegim que el 35% restant es troben en la franja mitja, és a dir, que manifesten un grau de Cansament emocional notable, **es pot concloure que el 85% del personal enquestat té signes clars d'estar afectat, de manera evident, per la síndrome.**

Això queda reafirmat quan es constata que tots els enquestats responen amb els números més alts de l'escala de freqüència (entre 4 i 6) i el 80% amb un 6 (el màxim) a una de les preguntes més significatives del qüestionari, pel que fa al Cansament emocional (la N° 2).

*“Em sento cansat **cada dia** al final de la jornada de treball”*

**Pel que fa a la Despersonalització**, les dades són força diferents respecte l'element anteriorment analitzat:

- Només hi ha una persona amb una puntuació altíssima (23 punts), equivalent a 99 centils, que correspon a la mateixa persona amb un Cansament emocional dels més elevats. En base a això es pot afirmar que és un docent amb símptomes clars de patir el síndrome i que la seva situació laboral l'ha desbordada i la seva capacitat d'adaptació es troba molt reduïda.
- La gran majoria estan, en canvi, entre 3 i 6 punts, és a dir a la franja mitjana baixa. Aquest resultat concorda amb els resultats dels estudis americans,<sup>50</sup> però els resultats són més baixos que aquests últims, cosa que indica clarament que, **malgrat la prevalència del Cansament emocional en els docents enquestats no solen manifestar uns sentiments i unes actituds negatives i cíniques respecte els alumnes.**
- Cal destacar que hi ha un cas que es pot incloure en la categoria alta (17 punts equivalent a 90 centils) que correspon a l'únic home enquestat. Aquesta dada, curiosament, concorda amb les conclusions del MBI americanes, que hem descrit anteriorment, on s'afirma que els professors (homes) obtenen puntuacions més altes en l'escala de Despersonalització i la dada també es dona en altres professions de tipus assistencial.

**Quant a Realització personal** : considerada com allò oposat al Cansament emocional i a la Despersonalització, la mostra estudiada presenta els següents resultats:

- S'observa que hi ha dues persones amb només 22 punts, equivalent a 5 centils (banda baixa), és a dir, amb una molt escassa Realització personal en el treball docent. Aquí podríem afegir dues persones més amb menys de 30 punts, equivalent a menys de 25 centils que també manifesten una baixa realització personal laboral. Sumant tots dos grups ens trobem que **al voltant del 45% del personal enquestat ofereix dades clares de poca realització personal en el seu treball quotidià en l'ensenyament.**
- Pot observar-se que hi ha quatre persones entre 31 i 35 punts, equivalent a 40-45 centils, que es podrien situar en l'escala mitjana baixa, en altres paraules, amb una satisfacció escassa en el treball docent.
- Només apareixen dues persones que tenen al voltant de 40 punts, equivalent a 70 centils. Es pot deduir que aquestes persones troben en la seva feina una font de satisfacció personal. Una d'aquestes persones coincideix amb la que té una puntuació més baixa en Cansament emocional (8 punts).

**Conclusions:**

El perfil del síndrome del professor cremat o *burn-out* presenta el següent esquema:

C.E	D.P	R.P
Alt	Alt	Baix

Com a conclusió de l'estudi efectuat amb la mostra referida de professors de l'Institut Montserrat de Barcelona, **s'observa que al voltant del 50% presenta aquest perfil clar, per tant, manifesta signes evidents de patir la síndrome del professor cremat (*burn-out*)**, i al voltant d'un altre 30% mostra signes d'una prevalència menor, encara que significativa, dels trets que caracteritzen aquesta síndrome.

Això porta a concloure que **al voltant del 80% dels professors enquestats manifesten símptomes d'esgotament físic i psíquic, escassa realització personal en la tasca docent, però, en canvi, manifesten pocs signes de despersonalització envers els alumnes.**

## **Dades qualitatives.**

Amb l'objectiu de fer una valoració qualitativa dels Tallers esmentats, vam reunir el professorat assistent (grup de discussió) i, prèviament, els vam donar el següent qüestionari orientatiu, amb la intenció de centrar les idees i de fer una recollida sistemàtica de la informació.

### **Qüestionari plantejat:**

1.- *Tens intenció d'aprofundir en les tècniques de relaxació que s'han tractat en aquest Taller i de practicar-les a partir d'ara, o, pel contrari, consideres que, de moment, no et seran d'utilitat per al teu equilibri personal?*

2.- *Quina és la teva opinió sobre els aspectes següents:*

- *Et va ajudar a prendre major consciència de l'estat de tensió psíquica i física en què es desenvolupa la nostra activitat professional?*
- *Et va ajudar a ser més conscient que aquest estat de tensió continuat repercuteix negativament en la salut?*
- *La informació teòrica que es va donar (concepte d'estrès, funcions i connexió dels dos hemisferis cerebrals, beneficis físics i psíquics de la relaxació, importància de la respiració diafragmàtica, relació entre relaxació i les ones cerebrals beta, alfa, theta, etc.) va ser suficient i interessant?*
- *Els exercicis pràctics (respiració alterna, el pont entre els dos hemisfèrics, la respiració diafragmàtica, la respiració anti-ansietat, la respiració guiada, etc.) et van resultar interessant?. Creus que hi va haver suficient temps per a assimilar-los?*
- *Altres.*

3.- *Què hi vas trobar a faltar?*

- *Tractament d'algun aspecte*
- *Desenvolupament del Taller massa concentrat*
- *Adequació del tipus de test, etc.*
- *Altres.*

4.- *Creus que tallers o cursos que plantegin aquests tipus de tècniques poden ser d'utilitat als professors d'altres centres de Secundària?*

## **Valoració per part dels professors assistents: grup de discussió**

Fem constar que la nostra participació va ser la de recollir de la forma més objectiva possible la percepció que havien tingut dels Tallers les persones que hi van participar.

Cal destacar la unanimitat de tots els assistents respecte a l'**alt grau de credibilitat** atorgat a la professional d'infermeria que havia impartit el Taller.

La majoria de professors assistents a la reunió (no hi van poder assistir tots els que havien fet el primer Taller), van fer observacions molt interessants que transcrivim a continuació:

- Per començar, tots van coincidir en que el Taller havia estat excessivament compacte; que van disposar de poc temps, tant per a assimilar la part teòrica com per a practicar i, sobretot, introduir en la seva vida quotidiana els exercicis proposats.
- Un altre aspecte a destacar és l'**interès que van demostrar per aprofundir més en la pràctica**. Això es va concretar en:
  - Clara preferència per a ampliar la part pràctica.
  - Es va proposar agrupar les persones per problemes: de veu, d'esquena, etc.
- Es va manifestar per part d'alguns professors que la informació teòrica va quedar una mica dispersa i poc sistemàtica, en particular, la que va fer referència a les zones cerebrals: alfa, beta, etc.
- Una professora va assenyalar una expectativa no complerta, concretament els problemes de veu que afecten el professorat, que l'infermera n'havia esmentat en la reunió informativa i que després van quedar poc treballats.

- Es va comentar el “conflicte” que es va presentar en l’última sessió del primer Taller: La persona que impartia el Taller, després d’una visualització guiada, va repartir un qüestionari per a ús personal. Aquests tipus de qüestionari són d’origen americà i hi ha alguns aspectes culturals que poden resultar xocants. En concret, aquest qüestionari, a part d’utilitzar una terminologia molt americana, en un apartat feia referència a l’espiritualitat. Això va desencadenar que dues professores es manifestessin amb bel·ligerància al respecte. Hem recollit aquest incident perquè ens sembla molt representatiu de la mentalitat d’un sector del professorat, que cal tenir present - cosa que es va tenir en consideració en el segon Taller- i, per tant, es va ometre aquest apartat del qüestionari. Val a dir que la resta de professors no van mostrar cap reticència en cap dels aspectes esmentats: ni referències culturals americanes ni espiritualitat.
  
- Finalment, **la gran majoria de professors van manifestar el seu interès per fer un curs més aprofundit d’aquest tipus.** Bàsicament per dues raons:
  - **Perquè els semblava interessant des del punt de vista personal** (reducció de l’estrès, recursos per fer front a problemes derivats de la pràctica professional com la disfonia, els mals d’esquena) i, sobretot, per aconseguir un major benestar i equilibri emocional.
  - **Aplicació a l’aula**, on veien clarament que la introducció d’aquestes tècniques podia millorar de forma clara el grau d’atenció i de concentració dels alumnes i, per tant, millorar el seu rendiment acadèmic, així com reduir significativament la conflictivitat a l’aula, i, per tant, millorar la convivència en el centre.

## **Valoracions individuals: l'entrevista.**

Alguns professors, per raons diverses, no van poder assistir a la reunió del grup per fer la valoració del Taller, de manera que vam optar per **l'entrevista individualitzada**.

La professora d'Educació Física del Centre va manifestar que **el curs havia cridat força l'atenció del professorat** i que ella l'havia trobat molt interessant però massa curt i accelerat.

Com a resultat de la seva participació en el curs, havia pensat una **aplicació concreta a la tutoria d'un tercer d'ESO**, de la qual ella n'era responsable. Aquest grup-classe era força conflictiu. Estava compost majoritàriament per noies, intel·lectualment competents, però amb una baixa capacitat de concentració i, per la qual cosa, ocasionaven problemes molt seriosos a tres professors. La seva proposta era la de dissenyar un programa d'aplicació de les referides tècniques de concentració i relaxació apreses al curs i impartir-les abans de les classes conflictives. Comptava amb la col·laboració del professor de Música, assistent també al curs i professor del mateix grup. Ella es veia amb capacitat d'introduir les Tècniques esmentades en el seu grup de tutoria, donat que portava un treball intens amb aquests alumnes des de feia mesos i els coneixia força. En canvi, no es veia amb capacitat d'introduir-les en altres grups-classes.

No cal dir que la proposta de derivació de les tècniques impartides en el Taller cap els alumnes ens va satisfer enormement, ja que era un dels objectius, encara que no entrava en els nostres càlculs que es donés de manera tan ràpida i espontània. L'únic problema és que la derivació proposada es va començar a aplicar en el tercer trimestre, per tant, el temps d'experiència va ser molt limitat i en un moment poc propici com és el final de curs.



La segona entrevista va tenir lloc amb el Professor de Música del centre. **Va manifestar el seu entusiasme pel curs**, tot i que esperava que tindria un caràcter més pràctic. Va insistir en que calia reforçar tot allò que fes referència a la **salut mental dels professors** i que aspectes com l'èxit personal i el benestar emocional, que havien estat bandejats fins aquest moment en el context dels professors de secundària, calia potenciar-los. Va proposar la continuïtat d'experiències dirigides a millorar el benestar mental i emocional del professorat i que, a la seva vegada, poguessin incidir de manera clara en el treball diari amb els alumnes dintre de l'aula. Com a mostra va suggerir que la persona que havia impartit el curs podia fer una demostració pràctica a l'aula. També va proposar que els professors coneguessin altres tècniques, que utilitzen molts col·lectius, com per exemple la dinàmica de grups. En resum, la seva percepció del curs va ser altament positiva i veia clara la necessitat de donar continuïtat a aquesta experiència.

### **Valoració per part de la professora externa al centre.**

Com hem explicat a l'apartat "Entrevistes individuals", una professora de l'institut Milà i Fontanals va participar en el primer Taller i la seva opinió la vam recollir per escrit, havent-li prèviament enviat el qüestionari indicat.

La seva resposta va ser força interessant:

- D'entrada, ens va fer saber que no tenia cap inconvenient en aprofundir en aquestes tècniques i que si s'oferia un altre curs s'hi apuntaria.
- A continuació, ens va comunicar que practicava a casa els exercicis de respiració alterna, el pont i la respiració diafragmàtica, és a dir, aquells que estaven inclosos en les fotocòpies que es van lliurar. Dels altres exercicis, no se'n recordava prou.

- Com la resta de participants, deia que el Taller va ser massa curt. Com a mínim creia que es necessitaven de cinc a sis sessions (de 15 a 18 hores) per assimilar alguns d'aquests exercicis i aprofundir en els fonaments teòrics.
- A la pregunta de si aquests cursos podien ser d'utilitat als professors de Secundària d'altres centres, va respondre:
 

*“... el professorat del meu Institut hi estaria interessat. De tota manera, em sembla que aquest tipus d'oferta desperta en alguns sectors certes reticències o recels, d'una banda perquè les troben exòtiques i, de l'altra, perquè pensen que tenen tots els motius per estar en tensió amb els què els ha vingut a sobre. I, per tant, troben sospitós que des de l'Administració ens vulguin ensenyar a relaxar-nos en comptes de solucionar els problemes de l'ensenyament”.*

### **La nostra valoració.**

Fent una síntesi, tant de la sessió valorativa del grup de discussió com de les entrevistes personals, vam treure les següents conclusions:

- **El curs va tenir una gran acceptació** entre el professorat assistent. Era un grup heterogeni i considerem que representatiu (algunes persones força escèptiques, càrrecs directius o ex directius, dos homes, persones obertes a noves experiències, també professors joves en funcions de substituïts, etc.).
- Ens va satisfer molt la coincidència de tots els participants en recalcar **l'alta credibilitat que els havia merescut la formadora**. Aquest era un aspecte especialment delicat i va ser una de les bases perquè l'experiència fos un èxit. Com ja hem explicat, vam tenir molta cura per a escollir la persona que ens va semblar idònia, tant per la seva manera

de ser com pels seus coneixements tècnics, perquè en aquest aspecte el professorat de secundària és altament exigent, ja que té una formació molt sòlida però molt especialitzada.

- De cara el desenvolupament del segon Taller vam recollir una sèrie de suggeriments del primer, que ens van semblar força interessants. La seva integració podia acabar d'arrodonir el curs. Una bona mostra van ser:
  - Un curs més sistemàtic on hi haguessin menys aspectes, però més temps per a treballar-los i assimilar-los.
  - Reducció o anul.lació d'aspectes amb un cert contingut ideològic, de referències espirituals o, fins i tot, d'aspectes que van quedar poc clars com el que feia referència a les zones cerebrals.
  - Insistir més en les **tècniques de respiració**, instrument bàsic per a aconseguir un control mental i emocional.
  - Incorporar més elements de fonamentació mèdica i biològica d'aquestes tècniques.
  - Insistir en l'aprenentatge per part del professor de tècniques per a aplicar a l'aula, per tal d'aconseguir baixar el to de la classe i augmentar l'atenció i concentració dels alumnes.
  - Oferir als assistents un dossier més complet on estigués recollida la part teòrica així com els exercicis pràctics, amb inclusió d'una bibliografia breu però orientativa.

### **3.2. El Procés d'avaluació del programa d'intervenció adreçat als alumnes.-**

L'avaluació del programa d'intervenció adreçat als alumnes es va dur a terme al final del curs, en aquest cas, en tractar-se d'un curs de segon de batxillerat, va ser a mitjans del mes de maig.

Aquesta avaluació va consistir en passar als alumnes el següent qüestionari:

- 1. T'han agradat les sessions de relaxació i concentració que hem practicat a l'inici de la classe ?*
- 2. T'has trobat bé al practicar-les?*
- 3. Has après coses noves en aquestes sessions?            SI            NO*
- 4. En cas afirmatiu, que t'ha interessat especialment o ha estat més rellevant ?*

Aquest qüestionari pretenia recollir informació per tal d'esbrinar si els objectius perseguits s'havien complert total o parcialment.

Els objectius eren els següents:

1. Millorar l'atenció i la concentració dels alumnes.
2. Augmentar el seu benestar emocional i mental.
3. Donar-los recursos i tècniques per a afrontar l'estrès.
4. El control de la respiració com element essencial per tal d'aconseguir la relaxació i l'equilibri personal.

Els resultats del buidatge del qüestionari que es va complimentar per part de **tots els alumnes, de manera voluntària i anònima**, van ultrapassar les nostres expectatives i va confirmar la utilitat de destinar uns minuts inicials de la classe a impartir unes quantes tècniques senzilles de control de la respiració per a la relaxació.

Reproduïm a continuació l'escrit signat per tots els alumnes on estan recollides les respostes al qüestionari i que es va presentar a la Direcció del centre, com a recull de l'experiència i com a estímul per a estendre-la a cursos inferiors i, en definitiva, a tot el centre escolar. Creiem que el document no necessita comentaris:

***“Nosaltres, els sotasignats, alumnes de Segon de Batxillerat de l'I.E.S. Montserrat de Barcelona , de la matèria optativa Història de Catalunya***

**MANIFESTEM QUE :**

*La professora Eugènia de Pagès, un cop a la setmana, a l'inici de la classe, ens impartia unes sessions de Tècniques de Respiració, Relaxació, Control de l'Estrès, que nosaltres practicàvem de forma voluntària.*

*És la primera vegada que hem realitzat una activitat com aquesta en un centre escolar i l'hem trobada molt positiva i engrescadora: el contacte i aprenentatge d'aquestes tècniques ens ha interessat molt i ens ha proporcionat uns beneficis clars.*

*L'experiència d'aquestes tècniques a la classe ens ha ensenyat molt perquè és una nova manera de mirar-se la vida, l'estudi i la relació amb els altres.*

*Hem après que simplement practicant la respiració conscient és pot arribar a un estat mental i corporal de relaxació, que ens permet afrontar la vida amb uns altres ulls: amb més tranquil·litat i de forma més profunda. També hem adquirit un nou coneixement sobre el nostre cos, que ens permet controlar l'estrès, cosa que ens sembla extremadament útil i necessària en els nostres dies, en el que el ritme de vida és tan estressant.*

*Ens ha interessat força la recerca de l'equilibri mental i anímic, el control de les emocions i l'augment de la concentració mental, tan imprescindible perquè ens vagin bé els exàmens i en els estudis en general.*

**PER TOT AIXÒ CONSIDEREM QUE:**

*Seria positiu per a tots els alumnes, de cara a cursos vinents, disposar d'una aula especialitzada i d'una matèria optativa de 2o 3 hores setmanals.*

*Valdria la pena que l'aprenentatge d'aquestes tècniques es produís en cursos inferiors i que la majoria de professors les introduïssin al començament de les classes, ja que això contribuiria a intensificar la concentració dels alumnes i a baixar el to de la classe, la qual cosa augmentaria el benestar emocional i el rendiment escolar dels estudiants.”*

## **4.- C O N C L U S I O N S .**

## CONCLUSIONS

L'objectiu d'aquest treball ha estat constatar que la situació en les aules de Secundària ha esdevingut insostenible.

La constatació d'aquest creixent malestar a les aules d'Ensenyament Secundari ens ha dut a **un procés de reflexió sobre les seves causes i, a partir del diagnòstic, oferir solucions senzilles, imaginatives i concretes.**

En primer lloc, hem donat, partint de la teoria de la comunicació, **una explicació teòrica del canvi de mentalitat, hàbits perceptius i gustos dels adolescents i pre-adolescents actuals**, que han convertit en desfasades i ineficaces moltes de les formes de comunicació de l'escola.

Pel que fa als alumnes, una de les característiques de les noves generacions que incideixen de manera més negativa en el seu procés d'aprenentatge és la seva creixent manca d'atenció i de concentració. Procés que els professors de Primària adverteixen que va en augment.

Aquest factor ha estat i és destacat per qualsevol professional de l'ensenyament públic o privat. De fet, és una de les seves queixes més comunes. Ara bé, - i això és una part de les nostres conclusions – **aquesta dispersió mental no és casual**: neix, com hem comentat, fruit del canvi d'hàbits perceptius i processos mentals de les noves generacions immersos en el món de la "iconosfera".

Com a conseqüència d'aquest canvi de mentalitat i d'actitud en els alumnes, els professors – desconexadors en la seva gran majoria dels nous trets generacionals dels seus alumnes – es queixen del poc interès dels nois i noies pels estudis i de les seves actituds cada com més hostils. **Com que no tenen un diagnòstic clar, una explicació de per què es produeix aquesta falta de sintonia amb els seus receptors, els culpen i es culpen a sí mateixos per no poder ni instruir ni educar de manera eficaç ?**. Com diu J.Ferrer <sup>51</sup>“Un educador és un comunicador i ningú no es pot comunicar de manera eficaç, si

no està en sintonia amb els receptors, si no és capaç de connectar amb ells. Només es pot ser comunicativament eficaç a partir d'un coneixement profund del receptor i aquest coneixement comporta assumir els canvis profunds que aquest ha sofert en interacció amb la societat i, per tant, amb la cultura dominant”.

Fet el diagnòstic, aportem solucions que no pretenen ser totals però que són coherents amb la radiografia feta de la situació actual en l'àmbit escolar: **el disseny d'un programa d'intervenció doble**. D'una banda, dirigit als **professors** i, d'altra, dirigit als **alumnes**. Això representa, tal i com hem explicat abans (apartat 2.2.1) una desviació – o millor dit una ampliació – del programa previst.

És evident que els **professors necessiten amb urgència recursos per fer front al nou tipus d'alumne - mentalitat de tipus *zapping*- i també als canvis continus del sistema educatiu**. La seva salut i el seu benestar se'n ressenten força, especialment el seu grau d'estrès.

Vam cercar altres línies d'investigació sobre la creixent tensió a les aules. Per una banda, vam fer una recopilació sobre l'estat de la qüestió – la relació entre el treball professional i la salut dels professors de Secundària – i, per l'altra, vam recollir la informació, força abundant, que s'ha anat publicant al respecte en els dos últims anys en els mitjans de comunicació escrits (veure Annex N° 1).

Les conclusions són clares, però força preocupants:

- **El treball docent és difícil i exigent** i es mou en un marc creixent d'incertesa que posa a prova cada dia la confiança dels professors en sí mateixos i la seva capacitat de dominar diferents situacions.
- **L'estrès, juntament amb l'esgotament físic permanent, són recurrents en un percentatge del professorat molt més alt del que se sol presentar estadísticament i admetre en públic.**



- **Cada cop que la societat té un problema social o polític el converteix en un problema educatiu** i espera que l'escola i els professors el solucionin (per exemple, els accidents de trànsit, la drogadicció, la multiculturalitat, el multilingüisme, el racisme, etc.).
- **L'activitat del professor ha estat fragmentada amb tal diversitat de funcions** que és pràcticament impossible fer-les totes bé, no per manca de preparació o voluntat, sinó perquè no es poden complir simultàniament tal quantitat de tasques, moltes d'elles de gran responsabilitat (instruir, educar, assumir tasques d'administració, programar, avaluar, investigar, orientar els alumnes, atendre les demandes dels pares, organitzar activitats extraescolars, assistir a claustres, reunions de nivell, de cicle, de seminari, i, a més, fer de vigilant de passadissos, de material, d'esbarjos, de menjador, de biblioteca...).
- La generalització de l'Educació Secundària ha comportat un canvi quantitatiu que ha tingut i té unes conseqüències qualitatives no previstes ni pels teòrics de la reforma ni per l'administració i que, **finalment, recauen exclusivament sobre les espatlles dels professionals de l'ensenyament secundari.**

Enfront d'aquesta crítica situació calen, al nostre entendre, dos tipus de mesures:

1. Mesures de tipus organitzatiu, econòmic, de suport social i institucional, aspectes que no són l'objecte d'aquest estudi.

2. **Programes que proporcionin als docents estratègies d'enfrontament de l'estrès** que pateixen com a conseqüència de la multiplicitat de canvis als que es veu sotmesa la seva vida professional. En aquesta línia, hem fet “una experiència pilot” en el nostre centre, l'I.E.S. Montserrat, amb una gran acceptació per part del professorat, com ja hem explicat (apartat 2.3.1), i del qual hem fet una avaluació amb els instruments que ens ha proporcionat el M.I.D.E. (Mètodes d'Investigació i Diagnòstic de l'Educació) amb l'extraordinària col.laboració del Dr.Rafael Bisquerra.

El nostre treball - **el disseny, la implementació i l'avaluació d'un programa d'intervenció**- per proporcionar recursos últims, senzills i eficaços als docents, tant per al seu benestar personal com per a la seva introducció a les aules, es va basar en el desenvolupament d'una aportació concreta de l'educació emocional: **la difusió entre el professorat de Tècniques de Relaxació i Concentració**. Per què? Perquè aquestes tècniques són efectives, tenen una provada fonamentació mèdica i biològica (veure Annex N° 2) i perquè vivim en un tipus de societat on els increments fortíssims d'ansietat i d'estrès les fan absolutament necessàries.

Per altra banda, **per què l'escola ha de ser tan tancada, tant aïllada dels corrents més innovadors** que estan penetrant en la societat (medecina, món empresarial, mitjans de comunicació, psicologia...)?

Per tant, després d'aquesta experimentació, **disposem d'un programa adaptat als professors de Secundària** que els dóna recursos eficaços per fer front a l'estrès diari i que augmenta el seu benestar físic i psíquic.

Per tal de validar científicament aquesta experiència i poder-la difondre a altres centres de Secundària, vam fer **una avaluació qualitativa i quantitativa** del programa, tant del procés com del producte final.

Quant a les dades quantitatives, vam utilitzar el M.B.I. (Malash Burnout Inventori) i, quant a les qualitatives, la tècnica del grup de discussió i les entrevistes personals.

Les conclusions han estat les següents:

- Gairebé el 50% del professorat del I.E.S. Montserrat entrevistat amb el qüestionari M.B.I. que mesura la síndrome del *Burnout* (professor cremat), a base de tres variables – Cansament Emocional, Despersonalització i Realització Personal – es troben exhausts pel seu propi treball. El 85% del personal enquestat té signes clars d'estar afectat, de manera clara, per la síndrome.
- Malgrat la prevalència del Cansament Emocional en els docents enquestats no solen manifestar uns símptomes ni actituds negatives i cíniques respecte els alumnes, és a dir, els índexs de despersonalització són baixos comparats amb les altres feines de tipus assistencial.
- El 45% del personal enquestat ofereix dades clares de poca realització personal en el seu treball quotidià en l'ensenyament.

Com a conclusió de l'estudi efectuat a l'Institut Montserrat de Barcelona, **s'observa que al voltant del 50% de la mostra estudiada presenta signes evidents de patir la síndrome del professor cremat (*burn-out*)**, i, al voltant d'un altre 30%, manifesta signes d'una prevalència menor, encara que significativa, dels trets que caracteritzen aquesta síndrome.

Això porta a concloure que, **al voltant del 80% dels professors enquestats, manifesten símptomes d'esgotament físic i psíquic, escassa realització personal en la tasca docent, però, en canvi, manifesten pocs signes de despersonalització envers els alumnes.**

Pel que fa a les dades qualitatives vam treure les següents conclusions:

- **El curs va suscitar un gran interès entre el professorat del centre i una gran acceptació entre el professorat assistent.** Vam recollir una sèrie de suggeriments com la necessitat del curs fos més llarg (un mínim de 15 hores) per poder insistir més en els exercicis pràctics, oferir un dossier amb més informació de la fonamentació mèdica i biològica d'aquestes tècniques, amb la inclusió d'una bibliografia breu però orientativa.
- **Els professors estaven molt interessats en aprofundir en aquest tipus de tècniques per a aplicar a l'aula, per tal d'aconseguir baixar el neguit de la classe i augmentar l'atenció i la concentració dels alumnes.**

**El programa d'intervenció dirigit als alumnes**, les característiques del qual hem explicat en l'apartat corresponent, **es va basar en introduir tècniques de respiració conscient i de relaxació a l'inici de la classe.** Aquesta pràctica era voluntària, però aquells alumnes que ni hi participaven es comprometien a respectar el treball dels seus companys i, per tant, a restar en silenci. Això sol ja introduïa un factor de relaxació i de centrament a tota la classe. Finalment, tots els alumnes hi participaven i s'adonaven dels beneficis clars que els reportava i que ells mateixos van exposar en un qüestionari avaluatiu:

- Una experiència positiva i engrescadora.
- Una nova manera de mirar la vida, l'estudi i la relació amb els altres.
- Tenir consciència que simplement practicant la respiració conscient es pot arribar a un estat mental i corporal de relaxació.
- Recursos per a controlar l'estrès, cosa que els semblava extremadament útil i necessària en els nostres dies, on el ritme de vida és tan estressant.

- Equilibri mental i anímic, control de les emocions i augment de la concentració mental imprescindible per tenir èxit en els exàmens i en els estudis en general.
- Demanda d'una aula especialitzada i d'una matèria optativa sobre aquestes tècniques de dues o tres hores setmanals.
- Introducció d'aquestes tècniques en tots els cursos al començament de cada classe.

Per tant, la meta del projecte inicial ha estat de sobres assolida:

- **Desenvolupar un model flexible de l'ensenyament de la relaxació i de la concentració com a procediment d'autocontrol per a professors i per a alumnes.**

Els resultats de l'experiència pilot duta a terme a l'I.E.S. Montserrat de Barcelona ens ha animat a formalitzar-lo i a **presentar-lo per a la seva distribució a la xarxa educativa**, ja que permet:

- **Als adults, especialment als professors, que aprenguin a relaxar-se per sí mateixos.**
- **Es posa èmfasis en la relaxació i en la respiració conscient com a habilitats i procediment d'autocontrol per als alumnes.**

“En un món canviant, la prioritat deixa de ser l'adquisició de coneixements per focalitzar-se en l'aprendre a aprendre i aprendre a viure. La prioritat és ser persona, viure i viure, afrontar les relacions humanes de manera positiva i saber reconèixer i expressar sentiments i emocions de la mateixa manera que es fa amb idees i opinions”. (*Manifest 00: 2000 idees per a l'educació del segle XXI*. Associació de Mestres Rosa Sensat).

El programa que s'ofereix està dins d'aquesta perspectiva i, per tant, és una forma de prevenció inespecífica, que pot tenir efectes positius en l'equilibri global tant dels docents com dels nois i noies que estudien la Secundària. Busca ensenyar recursos, que fins ara només es troben fora de l'escola, que puguin ajudar al ple desenvolupament de la personalitat dels adolescents i ajudin a relaxar als professors en la seva tasca docent. **Introdueix un factor de qualitat en el Sistema Educatiu, amb instruments molt senzills. Només cal que la comunitat educativa s'adoni que és molt més útil incidir en les causes de l'actual desconcert en les escoles que en les conseqüències.** Com diu F.Capra:

***“Hay soluciones sencillas para los principales problemas de nuestro tiempo, algunas muy sencillas, pero requieren un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores.***

*La Trama de la Vida*

**5.- RELACIÓ DELS MATERIALS  
CONTINGUTS  
EN ELS ANNEXOS**

## **RELACIÓ DELS MATERIALS CONTINGUTS EN ELS ANNEXOS**

**Annex 1.-** Recull d'articles de premsa dels dos últims anys sobre la situació de tensió a les aules de Secundària i de l'estrès dels professors que imparteixen aquest nivell.

**Annex 2.-** Conclusions del I Congrés de la Societat Espanyola per a l'estudi de l'ansietat i de l'estrès (SEAS). Diversos articles sobre la fonamentació mèdica de les tècniques de relaxació i de respiració.

**Annex 3.** Full Informatiu dels Tallers de Tècniques de Respiració i Relaxació impartits en l'I.E.S. Montserrat durant el curs 2000 – 2001.

**Annex 4.-** Dossier que fou lliurat als participants dels Tallers abans esmentats.

**Annex 5.-** Enquesta del M.B.I.

**Annex 6.-** Taula de baremació del M.B.I.

**Annex 7.-** Classificació tripartita i característiques estadístiques en les mostres originals del M.B.I. (USA) i espanyoles.



## 6.- NOTES

## NOTES

1. **D.O.C** (Decret 96/1992, de 28 abril).
2. GARDNER.H. *Inteligencias múltiples*.
3. FARRÉS.J. *Televisión y Educación; Televisión subliminal*. L'últim llibre relacionat amb el tema és *La cultura del espectáculo*.
4. MARTÍ TEIXIDÓ. *Educació i Comunicació*.
5. ROSSELLÓ.J. *Psicología del sentimiento: motivació i emoció*.
6. LÁZARUS. *Emotion and adaptation*.
7. GOLEMAN.D. *Emotional Intelligence*. Aquesta obra va difondre el concepte d'intel·ligència emocional.
8. CSIKSZENTMIHALYI. *Fluir*. Pàg.153–155.
9. GARDNER.H. Op. Cit. Va ser el pioner en la reivindicació de múltiples capacitats humanes, que ell explica en la seva teoria sobre les *Intel.ligències Múltiples*.
10. GOLEMAN. D. Op.Cit. Pàg. 80-81.
11. DRUCKER.P. *La societat postcapitalista*.
12. ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Occupazionale dei Lavoratori)
13. MCLUHAN.M. *El medio es el mensaje*. Pàg.14.
14. WEINGARTHER.CH. 1979. Pàg. 76.
15. MCLUHAN.M et alt. *El aula sin muros*.
16. GARDNER.H. Op.Cit. Pàg 133-135.
17. GONSALBEZ.A. *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico*.
18. LA VANGUARDIA. 12 nov. 2000.
19. TDAH (Tractament dèficit d'atenció i hiperactivitat).
20. MUNTANÉ J. I MARTÍNEZ M. *L'orientació de l'atenció a l'aula*.
21. MONTERO GARCIA – CELAY.I. *La motivación del profesorado: una visión mediante espejos*. (Comunicació a les IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el Rol, Perfil i Funcions del Professor de Psicologia i Pedagogia a Secundària).

22. ESTEVE J.M. *La salud de los profesores y el influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*. (Comunicació a les IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el Rol, Perfil i Funcions del Professor de Psicologia i Pedagogia a Secundària).
23. ESTEVE J.M. *El malestar docente*.
24. ESTEVE J.M. *La salud de los profesores y el influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*. Pàg. 6.
25. ESTEVE J.M. *Ibidem*. Pàg. 16.
26. ESTEVE J.M. *Ibidem*. Pàg. 21-22.
27. ESTEVE J.M. *Ibidem*. Pàg. 26.
28. Informe O.I.T. (1981) i BREUSE (1984).
29. ESTEVE J.M. *Ibidem*. Pàg. 29.
30. ESTEVE J.M.; FRANCO S.; VERA J. *Los profesores ante el cambio social*.
31. MARTÍNEZ S. *El poder cognitiu i experiencial de les vies d'interiorització i d'autoconsciència*. Memòria de la Llicència concedida pel Departament d'Ensenyament en el curs 1999-2000.
32. MURDOCH M. *Tu sabes tu puedes*. Pàg.18.
33. RINALDO LAMPIS." *El uso consciente de nuestras energias"* pàg.106
34. RINALDO LAMPIS. *Ibidem*.pàg.106.
35. RINALDO LAMPIS. *Ibidem*.pàg.107
36. Reelaboració pròpia.
37. FONTANA P.; SLACK I. *Enseñar a meditar a los niños*. Pàg.74-75.
38. FONTANA P.; SLACK I. *Ibidem*. Pàg.69-70.
39. Ens referim a les experiències dutes a terme als EEUU per Mauren MURDOCH i a la Gran Bretanya per FONTANA I SLACK.
40. Veure les obres de COLAS I REBOLLO (1993) i SOBRADO i OCAMPO (1997).
41. G.R.O.P. (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica). *Educación emocional*. Pàg.124-127 i *Manual de Orientación*. Pàg. 320-327 i 330-359.
42. M.B.I. Inventario "Burnout" de MALASCH I JACSON. *Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. Pàg.5 i 5.
43. Veure el clàssic estudi de MERTON et alt. de 1956 on es recullen algunes investigacions que s'utilitzaven en els grups de discussió.
44. VAUGHN et alt. (1996).
45. M.B.I. op. cit. Pàg. 11.
46. M.B.I. op. cit. Pàg. 31.

47. SEISDEDOS N. Tècnic del Departament I+D. de TEA Ediciones, que ha publicat la versió espanyola del M.B.I.
48. M.B.I. op. cit. Pàg. 29.
49. M.B.I. op. cit. Pàg. 30.
50. Conclusió que concorda amb al versió americana del M.B.I Pàg.30, pel que fa a la relació entre problemes de salut físics i psíquics i manifestacions del síndrome
51. FERRER J. *La cultura del espectáculo*. Pàg..44

## 7. BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Influència dels Mitjans de Comunicació.

- ALONSO M.; MATILLA, L. (1996) .*Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid: de la Torre.
- BROWN, L.K. (1991).*Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid: Visor.
- FERRÉS,J. (1992). *Vídeo y educación* Barcelona: Paidós.
- FERRÉS,J. .(1994).*Televisión y educación* Barcelona: Paidós.
- FERRÉS,J.(1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS,J. (2000) *La cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍ TEIXIDÓ. (1993). *Educació i comunicació*. Ceac. Barcelona.
- MASTERMAN.L. (1993).*La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- McLUHAN,M. et altri, (1994) *El aula sin muros*. Barcelona. Laia.
- PÉREZ TORNERO,J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós,
- POSTMAN. N. (1990). *La desaparición de la infantesa*. Vic. Eumo.

### 2. Atenció i Concentració.

- GENOVARD,C. *Orientación y consejo psicopedagógico en el dominio de la atención*, GENOVARD Ed. "Consejo y Orientación".
- MAZARIEGOS et al. *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional* (1999). F.O.C.E.M.
- MONTANÉ,J. I MARTÍNEZ, M. *La orientación escolar en educación psicológica*. Madrid: UNED. (1982). Vol. 1.
- VEGA,J.L. *Desarrollo de los procesos atencionales*. En J.MAYOR, *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid.Alhambra 1984.

### 3. Educació emocional.

- ALVAREZ M. ,BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- *Aula de innovación educativa*. (1998). Monográficos sobre educación y emoción, núm. 73,74,75.
- BISQUERRA,R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo – Boixareu Universitaria.
- BISQUERRA,R.(1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid:Narcea.
- BISQUERRA,R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA,R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cuadernos de pedagogía. (1997) *Educación afectiva* (monográfico), 261 (septiembre).
- Cuadernos de pedagogía. (1998). *Inteligencia y afectividad* (monográfico), 271 (agosto).
- CSIKSZENTMIHALYI,M. (1997) *Fluir (Flow)*. *Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- ELIAS,M.J, TOBIA,S.E, FRIEDLANDER,B.S. (1999) *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza & Janés.
- ELIAS,M.J, TOBIA,S.E, FRIEDLANDER,B.S.(2001). *Educar a los adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona. Plaza & Janés.
- FERNÁNDEZ ABASCAL,E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- FERNÁNDEZ ABASCAL,E.G.;PALMERO,F.;CHOLIZ,M.;CALVO,F. (1997). Cuaderno de prácticas de motivación y emoción. Madrid Pirámide.
- GARDNER,H (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER,H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de la disciplinas*. Paidós

- GOLEMAN,D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996 – 15ª edición 1997).
- GOLEMAN,D (1997). *La salud emocional. Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona. Kairós.
- GOLEMAN,D (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona Plaza & Janés.
- GOLEMAN,D (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GROP. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R.Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GROP. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Alvarez y R.Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GROP. (2000). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona. Praxis.
- GÜELL,M., Y MUÑOZ,J. (1998) *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.
- LAZARUS,R.S (1991) *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- LEDOUX,J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- LEWIS,M., y HAVILAND,J.M. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York.Guilford.
- LINDENFIELD,G.(1998). *La seguridad emocional. Cómo conocer y manejar los propios sentimientos*. Barcelona. Kayros.
- MARINA,J.A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- McLUHAN,M. et altri, (1994) *El aula sin muros*. Barcelona. Laia.
- SHAPIRO,L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- TORREBADELLA,P. (1997) *Com desenvolupar la intel·ligència emocional*. Barcelona. Integral.
- ZARAÏ,R. (1996) *Emociones que curan*. Barcelona. Martínez Roca.



#### 4. La salut i l'estrès del professorat.

- ABRAHAM,A. (1986) *El enseñante es también una persona*. Barcelona. Gedisa.
- AKARIN,N. (1997) *No us deixeu amargar la vida. Com evitar l'estrès*. Barcelona. Pòrtic.
- BARLOW,J. (1999). *Gestión del estrés*. Barcelona:Gestión 2000.
- CALDETE,E.,VILLA SÁNCHEZ,A. (2000) *Burnout y síntomas psicológicos: Modelo de medida y relaciones estructurales*. Ansiedad y estrés.Vol 6 Nº 1.
- CARRETERO,B.;OLIVER,C. (et.al.) (1998). *Estudio de antecedentes y consecuentes del burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid*. Psiquis,Vol 19 Nº 9.
- ESTEVE,J.M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
- ESTEVE,J.M. (1994) *El malestar docente*. Paidós.
- ESTEVE,J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona. Ariel.
- ESTEVE,J.M. (2001) *La salud de los profesores: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*. Comunicació a les IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el Rol, Perfil i Funcions del Professor de Psicologia i Pedagogia a la Secundària.
- ESTEVE,J.M.;FRANCO,S.;VERA,J. (1995) *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- FREUDENBERGER,H.J. (1998) *¡No puedo más! Cómo puede la mujer superar el estrés*. Barcelona. Grijalbo.
- GARCIA,S. (1999) *Cómo vivir francamente estresado*. Barcelona: gestión 2000.
- GONZÁLEZ,M.P. (1998) *Programa d'educació per a la salut a l'escola. Autoestima i control de l'estrès en el docent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- HARGREAVES,A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- HERNÁNDEZ,L.;ROMERO,M et al. (1997) *Dimensiones de estrés laboral: Relaciones con psicopatología, reactividad al estrés y alguna variables orgánicas*. Psiquis Vol. 18 Nº 3.
- KIRSTA,A (1997) *Superar el estrés: cómo relajarse y vivir positivamente*. Barcelona: Integral.
- LAZARUS,R.S.;FOLKMAN,S. (1984) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Martínez Roca.
- MARRO,F. (2001) *Estrès laboral i suport social dins d'una institució educativa. Anàlisi des del punt de vista de l'organització que aprèn*. Comunicació a les IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el Rol, Perfil i Funcions del professor de Psicologia i Pedagogia a la Secundària.
- MONTERO,GARCIA-CELAY (2001) *La motivación del profesorado: una visión mediante espejos*. Comunicació a les IV Jornades de Reflexió i Formació sobre el Rol, Perfil i Funcions del professor de Psicologia i Pedagogia a la Secundària.

##### **5.- Tècniques de Relaxació i Respiració i altra bibliografia afí.**

- AMUTIO,A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre la relajación*. Bilbao. Desclée de Brover.
- AURIOL,B. (1992). *Introducción a los métodos de relajación*. Madrid. Mandala.
- BERTHERHT,T; BERSTEIN,C. (1979). *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona. Argos Vergara.
- CAPRA,F. (1997). *La trama de la vida*. Anagrama.
- CASAS,R. (2000) *Crédito 2: Conciencia corporal, masaje y relajación en la escuela*. Barcelona Paidotribo.
- FELDENKRAIS,M. (1992). *La dificultad de ver lo obvio*. Col.Técnicas y lenguajes corporales. Barcelona. Paidós.
- FERRUCCI,P. (1982). *Psicosíntesis*. Málaga Sirio.
- FONTANA,D; SLACK,I (1997). *Enseñar a meditar a los niños*. Barcelona Oniro.

- FONTANA,D. (1999) *Aprender a meditar*. Barna Oniro.
- GOLEMAN,D. (1997) *La meditación y los estados superiores de conciencia*. Málaga. Sirio.
- LAMPIS,R. (1995). *El uso consciente de nuestras energías*. Luciérnaga
- LODES,H. (1993) *Aprende a respirar*. Barcelona. Integral.
- LOWEN,A. (1993) *La espiritualidad del cuerpo. Bioenergética, un camino para alcanzar la armonía y el estado de gracia*. Barcelona Paidós.
- MARQUIER,A. (1996) *El poder de elegir*. Luciérnaga.
- MURDOCK,M (1996). *Tú sabes tú puedes*. Madrid. Gaia.
- REID. (1989) *El Tao de la salud, el sexo y la larga vida*. Urano
- SINGH,S. (1995). *Manual de Kundalini loga*. Barcelona. Robin Book.
- WILSON,P. (2000). *Métodos infalibles de relajación. 100 soluciones para vencer el estrés*. Barcelona. Plaza & Janés.