

2021

VOLUM

20

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

1 EDITORIAL

3 ARTICLES DE RECERCA

78 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



Institut
d'Estudis
Catalans

Sumari

Articles de recerca

1. Intervenció basada en *mindfulness* per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials

Marisol Camps Fernández, María Paz Sandín Esteban i Alberto Amutio Careaga

2. Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller de *mindfulness*

Irene López Secanell i Jeroni Méndez Cabrera

3. La cultura escolar en centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu

Judit Pladevall Vilavendrell

4. Beneficis de la musicoteràpia en alumnes amb TDAH. Una revisió bibliogràfica

Diana Marín Suelves, Claudia Cortés Garrido i Alba Tornero Cabedo

Articles d'experiències

1. Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT), aplicació d'un programa de *mindfulness* en l'educació universitària

Arnau Vives Piñas

2. Canviar el pati per transformar l'educació. El cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer

Iolanda Montero Plaza, Joan Tahull Fort i Èric Berga Sese

Editorial

Fa milers d'anys que les persones practiquen tècniques meditatives que es van transmetent a través de les religions i les tradicions espirituals. El *mindfulness* és un denominador comú a diferents corrents de meditació i fa referència tant a un concepte, amb origen en les tradicions meditatives budistes, com a una pràctica, que en les darreres dècades ha generat un mètode i fonamentació per a la seva aplicació en la millora del benestar en diferents àmbits, clínic, educatiu, treball, esport, i altres. És conegut que el terme *mindfulness* és l'aproximació anglesa de la paraula pali –llengua indoeuropea que es parlava a la regió on va sorgir el budisme, actual Nepal– "sati" que implica consciència, atenció i record. Ha sigut traduït indistintament com atenció plena o consciència plena, tot i les diverses definicions, la majoria tenen en comú l'observació de la realitat en el moment present amb acceptació. Un ampli ventall d'estudis científics han demostrat els seus beneficis tant en la salut de les persones com en el seu creixement personal i espiritual, despertant l'interès per les intervencions basades en *mindfulness* en molts àmbits, també en l'educació.

La pràctica del *mindfulness* constitueix una poderosa eina educativa per a la tasca docent. En una societat on imperen valors com la immediatesa, la multi funcionalitat i la sobresaturació d'informació, és important vetllar per espais que permetin cultivar una major capacitat atencional, calma emocional, consciència i cura dels altres a través d'un "aprenentatge conscient", estimulant i proactiu. Les experiències en l'àmbit educatiu mostren que és una habilitat que es pot aprendre i desenvolupar a través de l'exercici i entrenament del control de la nostra atenció, enfocant-nos cap a un objecte, sensacions, parts del cos, observar els nostres pensaments i records. Pedagògicament i metodològicament permet crear noves situacions d'aprenentatge on estratègies com els jocs, exercicis psicomotrius, el sentit de l'humor, contes, música, teatre i altres llenguatges artístics, permeten l'exploració i experimentació des del propi cos.

El present número de la Revista Catalana de Pedagogia (RCP) reuneix quatre aportacions específiques en aquest àmbit de les denominades intervencions basades en *mindfulness* i meditació, estudis que aporten a la literatura evidències sobre la incidència de la seva pràctica en diversos nivells educatius i on es beneficien tant alumnat, amb diverses situacions educatives, com professorat en formació. Totes elles de gran rellevància perquè són escasses les recerques i experiències en els àmbits que exploren i, també, pel seu caràcter innovador. El primer article, "Intervenció basada en *mindfulness* per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials", posa en pràctica una intervenció adaptada de 6 setmanes (disseny quasiexperimental) que prenc com a marc de referència el programa TREVA, la recerca aporta resultats molt significatius en la millora de les conductes disruptives a l'aula i les competències emocionals en aquests estudiants. La segona recerca, "Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller d'atenció" analitza les percepcions de futurs docents que han cursat el Màster en Formació del

Professorat de Secundària, durant 3 edicions, i se centra en les dificultats i beneficis que han reportat en les pràctiques de *mindfulness* i les dificultats percebudes en la seva aplicació; una oportunitat per aquests professionals per sentir en primera persona i adquirir habilitats, recursos i experiència per a la seva futura intervenció amb estudiants a l'etapa de l'educació secundària. La recerca "Beneficis de la musicoteràpia en alumnes amb TDAH. Una revisió bibliogràfica" adopta la tipologia de revisió sistemàtica, inclou l'anàlisi de 16 articles, d'àmbit nacional i internacional, detallant les persones autores, objectius, mostra, tipus d'intervenció i resultats de les experiències d'intervenció educativa musical per a alumnat amb TDH, evidenciant beneficis en diverses àrees (comunicativa, social, afectiva) i reduint simptomatologia. La quarta aportació és una experiència sobre un "Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT), aplicació d'un programa de *mindfulness* en l'educació universitària" que aborda un àmbit amb escasses publicacions, el de la lectura, explorant els vincles entre la literatura i la meditació, la lectura *plena, meditativa* i la comprensió de textos literaris; els participants són estudiants universitaris de graus de Filologia i Comunicació, el programa ha mostrat ser eficaç per millorar el seu nivell de *mindfulness* i atenció, i els resultats apunten a un increment en les competències lectores.

S'inclouen també en aquest volum de la Revista dues aportacions al voltant de la innovació i la millora educativa, que il·lustren el potencial creatiu i de transformació dels centres educatius. La recerca sobre "La cultura escolar en centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu" s'emmarca en el context del *Programa Escola Nova 21* i ens presenta un resum dels resultats de tres estudis de cas que caracteritzen la cultura organitzativa dels centres, la seva cultura innovadora i que identifiquen els elements, comuns i divergents, que afavoreixen la innovació i els canvis educatius. La Revista conclou amb la presentació de l'experiència "Canviar el pati per transformar l'educació. El cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer", il·lustrat amb imatges, una experiència col·lectiva (centre, famílies) en què es revalorava de forma innovadora l'espai i el temps del pati integrant-lo en les dinàmiques i el fer de l'escola; l'estudi reconstrueix el procés viscut i sistematitza l'experiència facilitant la descripció, la reflexió, l'anàlisi i documentació del procés i resultats del projecte.

Tots els manuscrits aporten des de diferents contextos importants reflexions, discussions i resultats que esperem que siguin del vostre interès.

M. Paz Sandín Esteban

Intervenció basada en *mindfulness* per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials

Mindfulness-based intervention to improve the problematic behaviors of students with special educational needs

Marisol Camps Fernández^a, María Paz Sandín Esteban^b

i Alberto Amutio Careaga^c

^a Universitat de Lleida (Lleida).

A/e: mcamps58@xtec.cat

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: mpsandin@ub.edu

^c Universitat del País Basc (Vitòria).

A/e: albert.amutio@ehu.eus

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Camps, M., Sandín, M. P. i Amutio, A. (2021). Intervenció basada en mindfulness per a la millora de les conductes problemàtiques en l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 3-25. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.162>

Data de recepció de l'article: 15 de febrer de 2021

Data d'acceptació de l'article: 19 d'abril de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.162>

Resum

L'alumnat amb necessitats educatives especials sovint presenta a les aules conductes problemàtiques, disruptives, de no col·laboració i agressives, i pot tenir majors dificultats per interioritzar eines d'autocontrol i reduir així aquestes conductes. La introducció per a l'alumnat d'educació especial de programes de *mindfulness* (consciència plena) pot resultar d'extrema utilitat

per revertir o fins i tot evitar el desenvolupament d'aquestes conductes, impulsar substancialment el desenvolupament de les seves habilitats relacionals i pro socials, facilitar la inclusió social d'aquest col·lectiu i millorar-ne el rendiment acadèmic. L'objectiu d'aquesta recerca va ser posar en pràctica, en una aula d'educació especial, un programa adaptat de *mindfulness* de sis setmanes perquè aquest alumnat aprengués a gestionar els estats emocionals, prenent consciència del cos, els pensaments i les emocions. Es va utilitzar un disseny quasiexperimental combinat amb una metodologia basada en una valoració qualitativa a través d'observació, escales i entrevista. Al final de la formació es va constatar una millora significativa en les conductes agressives, disruptives i de no col·laboració a l'aula. Es conclou que les intervencions educatives basades en *mindfulness* milloren les competències emocionals d'aquest alumnat, fent que la seva conducta sigui més adaptativa i afavorint la seva inclusió social.

Paraules clau

Mindfulness, alumnat amb necessitats educatives especials, conductes no col·laboradores, agressivitat, conductes problema, inclusió social.

Abstract

Children and adolescents with specific educational needs exhibiting disruptive, non-collaborative and aggressive behaviors in the classroom have been increasing, and may have greater difficulties internalizing self-control strategies and thus reducing the problem behaviors that they frequently display. The introduction of mindfulness programs for special education students can be extremely useful to reverse or even prevent the development of these problematic behaviors, substantially enhancing their relational and pro-social skills, facilitating the social inclusion of these students, and improving their academic performance. The goal of this research was the implementation in a special education classroom of a six-week adapted mindfulness program, so that students would learn to manage emotional states by becoming aware of the body, thoughts and emotions. A quasi-experimental design combined with a qualitative assessment through observation, evaluation scales and interviews was used. Results showed a significant improvement in aggressive, disruptive and non-collaborative behaviors of these students in the classroom. In conclusion, this mindfulness-based educational intervention improves the emotional competences of students, making their behavior more adaptive and favoring their social inclusion.

Keywords

Mindfulness, students with special educational needs, non-collaborative behaviors, aggressiveness, problem behaviors, social inclusion.

Introducció

Diversos estudis han evidenciat que una de les majors dificultats en l'alumnat d'educació especial són els alts nivells d'agressivitat i conflictes presents en el centre escolar (Crocker *et al.*, 2006; Hervás i Rueda, 2018). Així, al voltant del 40% d'aquest col·lectiu mostra conductes desafiantes i agressives (Oliver *et al.*, 2012), acompanyades d'uns nivells d'ansietat sensiblement més alts que els de la població general (Reardon *et al.*, 2015). El treball que presentem es fonamenta en una sèrie de bases psicològiques de les quals cal destacar les aportacions de la neurociència (Damasio, 2010; Davidson *et al.*, 2012), la psicologia cognitiva (Amutio i Smith, 2001; García, 2008) i la psicologia experiencial humanista de l'educació (Ausubel, 1968; Gendlin, 2006; Rodríguez *et al.*, 1993; Rogers, 1959; Rogers *et al.*, 2013).

La neurociència està aportant evidències en la recerca de nous models d'aprenentatge, ja que el paper del cervell humà és determinant en l'aprenentatge educatiu. En aquest sentit, s'ha observat que la relaxació influeix positivament en el sistema nerviós dels alumnes, millorant l'activitat elèctrica del cervell i la capacitat de cognició. Es pot afirmar, segons alguns autors (Amutio *et al.*, 2015; Cebolla *et al.*, 2014; Damasio 2010; Davidson *et al.*, 2012), que la relaxació i la meditació influeixen directament en les estructures neuronals responsables de l'atenció i el control del sistema nerviós autònom. Així, des de la neurociència s'està demostrant que la pràctica del *mindfulness* provoca canvis plàstics en la funció i l'estructura del cervell i que, mitjançant una pràctica constant i sistematitzada, promou la funció i el desenvolupament saludable del cervell i ajuda a la resistència a l'estrès.

El *mindfulness* es defineix com una forma especial de parar esment al moment present amb una actitud sense judici, amb curiositat, acceptació i amabilitat (Bishop *et al.*, 2004). Resumim a continuació els beneficis demostrats que pot reportar la pràctica del *mindfulness* en el context educatiu i que conformen el marc teòric d'aquest treball:

- Incrementa les habilitats d'atenció, la disminució de l'estrès percebut, la promoció de l'autoregulació davant situacions estressants i la resiliència (Amutio *et al.*, 2015; León, 2008; Felver *et al.*, 2016; Zenner *et al.*, 2014).
- Permet la identificació primerenca dels senyals corporals d'ansietat i la regulació de l'emoció (Bishop *et al.*, 2004).
- Modifica certes variables de la personalitat com la impulsivitat, l'evitació experimental, l'evitació social, l'ansietat social, la tensió i la fatiga (Fuente *et al.*, 2010; Franco *et al.*, 2016).
- Millora les relacions interpersonals i redueix l'agressivitat i la violència (Extremera i Fernández-Berrocal, 2003).
- Afavoreix l'autoconeixement i l'autoestima (Mañas *et al.*, 2014).
- Afavoreix les competències emocionals i contribueix de forma positiva al benestar personal i social de l'alumnat (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007; Lantieri i Nambiar, 2012).
- Ensenya als nens i nenes habilitats vitals que els ajuden a calmar-se i tranquil·litzar-se, a cobrar consciència de la seva experiència interna i externa, i

a imprimir una qualitat reflexiva a les seves accions i relacions (López i Amutio, 2016, Soto i Pérez, 2015; Turanzas, 2019).

- Fomenta una comunitat pedagògica en la qual els alumnes floreixen acadèmicament, emocionalment i socialment (Schoeberlein i Sheth, 2011; López, 2007).
- Cultiva la prosocialitat (Amutio *et al.*, 2018; King i Roeser, 2009).
- Incrementa les respostes d'empatia millorant l'activitat funcional de l'ínsula (Davidson *et al.*, 2012).

Actualment, les pràctiques de *mindfulness* implementades en el context escolar s'estan desenvolupant amb l'objectiu de dotar els més joves d'habilitats per gestionar l'estrès i millorar en general les seves habilitats socioemocionals, cognitives i comportamentals (Felver *et al.*, 2016). No obstant això, hi ha una escassetat d'estudis sobre l'eficàcia de les tècniques i programes de *mindfulness* en l'àmbit de l'educació especial, i això és el que aborda aquest estudi.

La pràctica del *mindfulness* permet aprendre a ser conscients dels estímuls externs (com els sons i els objectes amb els quals ens trobem en la nostra vida diària) i interns (com les nostres sensacions corporals, pensaments i emocions) que influeixen en el nostre comportament, és a dir, en la manera com responem o reaccionem a aquests estímuls, i facilita i fa possible donar-los una resposta apropiada, atenta i saludable. Dit d'una altra manera, el *mindfulness* ajuda a connectar amb les emocions, a identificar-les, creant espai entre l'estímul i la resposta a aquest estímul, fent que aquesta sigui una resposta conscient i no reactiva o impulsiva (Camps *et al.*, 2018). Òbviament, això té un impacte en les vivències intrapersonals i les relacions interpersonals. I, en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials, prendrà major rellevància i serà determinant pel que fa a la inclusió social.

Les escasses recerques que han aplicat *mindfulness* en adolescents d'educació especial amb trastorn de l'espectre autista i els seus pares, informen d'augments en la qualitat de vida i disminucions dels rumiaments (Benn *et al.*, 2012; De Bruin *et al.*, 2015). Altres autors han demostrat l'eficàcia de les tècniques de *mindfulness* en el tractament de la simptomatologia relacionada amb el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) en l'alumnat (Secanell i Nuñez, 2019) i en la millora del benestar dels pares i mares d'aquests alumnes (Salgado *et al.*, 2020). Així mateix, altres autors informen de reduccions en el comportament agressiu (Singh *et al.*, 2011). De la mateixa manera, la recerca en *mindfulness* en adolescents d'educació especial amb trastorns d'aprenentatge mostra també resultats positius (Beauchemin *et al.*, 2008). També s'han realitzat estudis de cas únic en la síndrome de Prader-Willi (Singh *et al.*, 2011) amb resultats beneficiosos.

Fins avui, només es coneix l'existència d'un programa de *mindfulness* dirigit a l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'Estat espanyol. Es tracta del Programa MindNES, que ha demostrat recentment la seva eficàcia en la disminució de l'ansietat i en el maneig de les conductes disruptives (Merino i Amutio, en premsa). Per la seva banda, aquest estudi afegeix més suport a la creixent literatura sobre l'eficàcia de l'atenció plena com una intervenció clínica (Baer, 2003; Hayes *et al.*, 2004; Segal *et al.*, 2002) dirigida a l'alumnat amb necessitats educatives especials, ja que la majoria dels estudis s'han realitzat en l'àrea dels trastorns associats al TDAH. Se suggereix que l'atenció plena

pot augmentar la felicitat dels individus amb discapacitat, disminuir l'agressivitat i augmentar l'aprenentatge (Singh *et al.*, 2011), d'una manera més eficaç.

En la intervenció que aquí es presenta amb l'alumnat amb necessitats educatives especials, s'ha donat major protagonisme a les competències emocionals de l'alumnat. Es tracta d'aconseguir que l'alumnat l'alumne aprengui a posar més atenció a les emocions i de donar-los estratègies per millorar la manera com les gestionen i, en conseqüència, canviar la conducta que les succeeix. Quan l'alumnat focalitza l'atenció en les emocions, se'n facilita enormement la comprensió i la regulació, la qual cosa afavoreix el desenvolupament de les competències emocionals bàsiques: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competència per a la vida i el benestar (Bisquerra, 2003). De la mateixa manera, si millora la sintonia entre emocions i pensaments propis, millorarà la sintonia d'un mateix amb els companys, i milloraran substancialment les relacions, les habilitats socials de col·laboració, l'empatia i l'altruisme. També millorarà el sentiment de proximitat i de pertinença, cosa que afectarà el clima d'aula i el farà més positiu.

L'objectiu general del programa ha estat disminuir la impulsivitat i les conductes problemàtiques d'un grup d'alumnes d'educació especial mitjançant la pràctica del *mindfulness*; investigant els efectes que aquesta pràctica aporta a l'alumnat amb necessitats educatives especials. El propòsit ha estat formar l'alumnat per canviar la manera de relacionar-se, prenent consciència de les seves emocions desadaptatives i creant espai d'atenció i reconeixement de les emocions que es generen, per tal que siguin capaços de regular les seves reaccions i relacions.

Material i mètodes

La majoria d'intervencions educatives basades en relaxació i *mindfulness* (REMIND) són adaptacions de programes per a adults procedents d'altres àmbits i solen ser realitzades per experts aliens al centre. És el cas del Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), que ha donat lloc al Mindfulness Based Wellness Education (MBWE), o de l'Inner Kids Program (Schonert-Reichl i Roeser, 2016). Això, i la necessitat d'evidències empíriques, fa que la majoria d'estudis sobre aquesta temàtica en el context educatiu siguin exclusivament dissenys quasiexperimentals, la qual cosa podria derivar en un cert reduccionisme i empobriment d'aquesta pràctica als centres educatius, allunyant-se amb freqüència de la seva realitat quotidiana (López *et al.*, 2016). La recerca qualitativa pot resultar molt indicada per recollir alguns d'aquests aspectes importants que solen quedar fora en la intervenció de REMIND en l'àmbit educatiu (Tébar i Parra, 2015). En aquest treball es presenta un estudi que també valora qualitativament els efectes que la pràctica del *mindfulness* té quant a la millora de la conducta de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

El marc de la intervenció és una escola d'educació especial que atén dos-cents vint alumnes de tres a divuit anys amb necessitats educatives especials. S'escull intencionadament un grup classe de vuit alumnes que presenten greus conductes

problemàtiques. Es fa una divisió aleatòria del grup de manera que hi ha quatre alumnes que seran el grup experimental i quatre alumnes que seran el grup de control. Els vuit alumnes són de gènere masculí i tenen entre deu i dotze anys.

TAULA 1
Perfil de conductes dels alumnes del grup de control i experimental (preintervenció mindfulness)

Alumne	GRUP	DIAGNÒSTIC	ALTERACIÓ CONDUCTUAL
1	Experimental	Alumne amb trastorn de l'espectre autista (TEA)	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva, no col·laboradora, estereotipada i autolesiva
2	Experimental	Alumne amb síndrome de Sotos	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva, no col·laboradora i autolesiva
3	Experimental	Alumne amb TDAH i trastorn de conducta	Conducta no col·laboradora, agressiva/destructiva i retreta
4	Experimental	Alumne amb dèficit cognitiu	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva
5	Control	Conducta disruptiva, agressiva/destructiva	Conducta no col·laboradora, agressiva/destructiva i disruptiva
6	Control	Alumne amb TEA i trastorn de la conducta greu	Conducta disruptiva i agressiva/destructiva
7	Control	Alumne amb dèficit cognitiu	Conducta disruptiva i agressiva/destructiva
8	Control	Alumne amb TEA i trastorn de la conducta greu	Conducta agressiva/destructiva, disruptiva i no col·laboradora

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 2
Utilització de les tècniques de recollida de dades segons les fases de l'estudi (abans, durant i després de la intervenció del programa mindfulness)

Abans (dues setmanes)	Durant (sis setmanes)	Després (dues setmanes)
Observació	Observació	Observació
ICAP		
PSFUC		
Entrevistes		Entrevistes
	Cercle de valoració	
	Enregistraments	
		Qüestionari

FONT: Elaboració pròpia.

Observació participant

L'observació participant, com a forma qualitativa de l'observació, permet un coneixement detallat i un acostament global a allò que ocorre abans, durant i després de la implementació del programa. La informació que s'ha pogut recollir durant les observacions ha estat diversa: tipus de conducta dels alumnes, intensitat i gravetat d'aquestes conductes, etc.

Per donar més fiabilitat a les observacions, han estat sempre dues professionals les que han registrat les conductes problemàtiques observades de cadascun dels alumnes del grup experimental i també del grup control (un mes abans, durant les sis setmanes i un mes després de la intervenció). Una d'aquestes observadores (la tutora) ha estat qui ha guiat les sessions de pràctica de relaxació i *mindfulness*. La tutora ha fet la formació nivell 1 i nivell 2 del Programa TREVA i la formació de *mindfulness* en l'àmbit educatiu de l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona. És mestre d'educació especial i psicopedagoga especialitzada en psicopatologia clínica infantil i juvenil.

Al final de cada setmana, la tutora recull en el seu diari com s'estan adaptant els alumnes a la pràctica, les dificultats amb les quals es troba i totes aquelles observacions i comentaris dels alumnes.

ICAP (inventari de valoració de la conducta adaptativa)

Autors: R. Bruininks, K. Bradley, R. Woodcock, R. Weatherman

Recull informació descriptiva relativa al tipus de conducta no adaptativa que presenta l'alumne, la freqüència en què es dona aquesta conducta i la intensitat de la mateixa. Es distingeixen dos apartats: conducta adaptativa i problemes de conducta. En aquest segon apartat, es diferencia entre els problemes de conducta interns, els problemes de conducta asocials i els problemes de conducta externs.

PSFUC (preguntes sobre la funcionalitat de la conducta)

Autors: T. Vollmer, J. Matson

El PSFUC és un instrument dissenyat per a l'avaluació funcional dels problemes de conducta que manifesten les persones amb discapacitat intel·lectual. El seu objectiu principal és conèixer la funció per la qual es realitza la conducta problemàtica. Els resultats de l'instrument proporcionen un resum estadístic d'acord amb les cinc categories de funcions conductuals: atenció, evitació o fugida, sensorial, malestar físic i tangible.

Entrevistes

Entrevista d'elaboració pròpia que consta de tres preguntes sobre les conductes problemàtiques que observen en els alumnes, el pla d'intervenció conductual preventiu que tenen establert i les mesures que apliquen quan es produeixen les conductes problemàtiques.

S'ha plantejat abans i després de la intervenció amb les monitores de pati, amb la finalitat de conèixer la seva experiència i percepcions sobre els interrogants que plantegen la conducta dels alumnes. La durada de l'entrevista ha estat aproximadament de quaranta-cinc minuts. S'han entrevistat les dues monitores de pati que atenen aquests alumnes dues hores cada dia en horari de 13.30 a 15.30.

Cercle de valoració

El cercle de valoració es planteja com un instrument de recollida d'informació d'elaboració pròpia a la finalització de cada sessió de *mindfulness* de manera sistemàtica. L'adult interpel·la els alumnes per obtenir informació sobre com ha anat cada sessió per saber de quina manera estan vivint el procés i els efectes que en ells mateixos estan observant. Després de cada sessió, l'adult pregunta als alumnes com s'han sentit, què han sentit, com se senten ara i si els ha agradat l'exercici. El professional pren nota dels comentaris i reflexions dels alumnes durant les sis setmanes.

Enregistraments

Es tracta d'un instrument de recollida d'informació que permet un acostament a la realitat a partir de l'ús de la imatge audiovisual. Permet verificar els fets i fa possible l'anàlisi de la realitat mitjançant l'aportació d'una visió diferent del procés, tant des del punt de vista de l'adult com de l'alumne. Uns i altres han pogut veure els vídeos i comentar i analitzar la pròpia pràctica durant les sis setmanes d'entrenament en *mindfulness*.

Qüestionari

Al final de les dues setmanes següents a les setmanes de pràctica del *mindfulness*, es passa als alumnes un qüestionari. Consta de vuit preguntes tipus test per recollir informació sobre la utilitat que els alumnes mateixos reconeixen que els ha aportat la pràctica del *mindfulness* durant aquestes sis setmanes. Se'ls demana com se senten ara, quina valoració en fan i com creuen que els ha ajudat fer *mindfulness* a l'aula durant tot aquest temps.

Disseny de la intervenció en *mindfulness* per a alumnat d'educació especial

Per al disseny de la intervenció breu en *mindfulness* es pren com a marc referencial el programa TREVA (tècniques de relaxació vivencial aplicades a l'aula) per a les escoles (López, 2010), per la seva validació científica, pel seu desplegament competencial tan valuós en l'àmbit educatiu i aprofitant que l'equip de mestres del centre d'educació especial havia realitzat formació d'aquest programa.

Tenint en compte que es tracta d'alumnes d'educació especial, la selecció dels exercicis ha estat acurada, atenent les característiques cognitives, emocionals, físiques i motivacionals dels alumnes. D'aquesta manera, la persona que realitza la intervenció pot prevenir quines situacions desencadenen la conducta o l'empitjoren per poder adaptar les sessions de *mindfulness*, metodològicament parlant, tenint en compte aquesta informació. Una intervenció com més individualitzada millor serà garantia de major millorança conductual i de competència emocional. La programació també ha estat en tot moment oberta al canvi i a les modificacions, fins i tot durant la pràctica mateixa de l'exercici.

La selecció dels exercicis, així com l'explicació introductòria de cadascun d'aquests i la seqüenciació, s'ha dut a terme tenint en compte les habilitats en les quals es basa el Programa TREVA (López, 2010):

- Les nou habilitats bàsiques de relaxació, meditació i *mindfulness* (REMIND): atenció, respiració, visualització, relaxació, veu-parla, consciència sensorial, postura, energia i moviment.

- Tres habilitats especials: *mindfulness*, gestió emocional (*focusing*) i centrament.

Les sessions s'han fet cinc dies a la setmana durant sis setmanes. Les dues primeres setmanes s'han dedicat a l'atenció a la respiració; les dues següents, a l'atenció al cos, i les dues últimes, a l'atenció a les emocions. Per tant, s'han dut a terme un total de seixanta sessions. Dues sessions al dia de vint minuts cadascuna: la primera a les deu del matí, després que els alumnes hagin realitzat els hàbits d'entrada, i la segona a dos quarts de quatre de la tarda, quan els alumnes han tornat del pati. L'estructura de les sessions va ser la següent: introducció amb el bol; exercici d'atenció plena a la respiració, al cos o a les emocions, i moment de recollida amb el cercle de valoració.

Per a l'aplicació del *mindfulness* s'han tingut en compte set principis bàsics per a obtenir bons resultats (Greenland, 2010): motivació, perspectiva, senzillesa, diversió, integració funcional, treball col·laboratiu i estratègia. Per això, s'han presentat els exercicis de forma guiada, seqüenciada i clara, mostrant interès per escoltar i motivar l'alumnat, transmetent confiança i, al seu torn, oferint a cada alumne l'ajuda necessària en cada moment. S'ha parat esment tant al to de veu com a l'expressió corporal, i tot això perquè hi hagués un ambient de calma durant les activitats. S'ha intentat crear un espai de pau, fent buit per al silenci i la tranquil·litat, en el qual l'alumnat ha pogut practicar activament (Lantieri, 2009).

La pràctica del *mindfulness* que s'ha aplicat ha estat de caràcter completament laic i culturalment sensible. S'ha tingut en compte l'àmplia diversitat cultural i social del grup, en totes les seves dimensions, afavorint una relació lliure d'estereotips, basada en el respecte i dins d'un marc inclusiu.

Resultats

Els resultats mostren que el grup d'intervenció (alumnes 1 a 4) que ha dut a terme les sessions de *mindfulness* durant sis setmanes ha millorat conductualment quant a freqüència i intensitat de les conductes que presentava durant el període d'observació (vegeu figura 1).

La millora de la conducta del grup d'intervenció s'evidencia en les dades recollides mitjançant els diferents instruments de recollida de dades: els gràfics de registre de les conductes, les entrevistes, el cercle de valoració, el diari d'observació de la mestra, els enregistraments i els qüestionaris.

Evolució de les conductes dels alumnes segons l'inventari ICAP

En els gràfics següents es mostren les conductes registrades de cada alumne (grup experimental i grup de control) i el tipus de conductes observades segons la classificació de l'inventari ICAP: agressiva destructiva, no col·laboradora, estereotipada, disruptiva i autolesiva. S'ha dut a terme el registre una setmana abans de l'entrenament (preintervenció), durant l'entrenament i la pràctica del *mindfulness* (intervenció de sis setmanes) i la setmana després (postintervenció).

Alumne 1

Quan s'inicia l'estudi, l'alumne 1 està cursant una fase molt aguda pel que fa a conductes agressives i destructives, amb una mitjana de més de deu conductes diàries. El primer

dia d'observació de la fase d'intervenció, s'arriben a registrar vint conductes com s'havien pogut observar en la fase de preintervenció. El segon dia d'observació es registren catorze conductes agressives, però a partir d'aquí l'alumne s'estabilitza i es registren com a màxim deu conductes en una jornada. Les fases agudes en aquest alumne solen ser freqüents (cada tres o quatre setmanes) i s'ha pogut observar que no s'han tornat a donar durant les setmanes següents.

Durant la intervenció comencen a disminuir la freqüència i la intensitat de les conductes agressives, les destructives i les disruptives, que són les que s'observaven en major nombre.

Es produeix també una reducció important de les conductes no col·laboradores. L'alumne 1, a meitat de la intervenció, comença a estar més motivat i disposat a treballar a la classe, mostra més receptivitat als avisos de l'adult, s'autoregula per si sol i fins i tot anima els companys a participar en les activitats i a complir amb les normes de la classe. Especialment rellevant és la desaparició de les conductes estereotipades i de les conductes autolesives de l'alumne. Al final del període d'intervenció de les sis setmanes de *mindfulness*, deixen de registrar-se aquestes conductes molt motivades (segons l'anàlisi de la funció de la conducta mitjançant el PSFUC) per la necessitat d'atenció.

Alumne 2

Durant la setmana d'observació prèvia a la intervenció es registren una mitjana de vuit conductes agressives per dia, quatre conductes disruptives i tres conductes autolesives. L'anàlisi funcional d'aquestes conductes mostra que responen en la seva majoria a una funció de necessitat d'atenció. En la fase final de la intervenció, aquestes conductes passen a ser d'una conducta agressiva diària i menys d'una conducta autolesiva i disruptiva setmanal.

A mesura que l'alumne va reflexionant sobre la seva pròpia millora conductual, es mostra cada vegada més motivat per seguir millorant. Una reducció tan notable de la freqüència de conductes també ha fet possible que el clima conductual general de l'aula millorés notablement i això fos afavoridor per a la resta dels alumnes. De la mateixa manera que les conductes problemàtiques s'estenen i s'imiten, la millora de la conducta s'imita i es generalitza.

GRÀFIC 1

Conductes dels alumnes del grup experimental (1 a 4) abans, durant i després de la intervenció *mindfulness*.



FONT: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 2

Conductes dels alumnes del grup experimental (5 a 8) abans, durant i després de la intervenció *mindfulness*.



FONT: Elaboració pròpia.

Alumne 3

La conducta agressiva de l'alumne 3 es veu reduïda notablement durant la fase d'intervenció i durant la setmana d'observació postintervenció. Quant a les conductes agressives i destructives passen d'una mitjana de sis conductes diàries registrades a una conducta diària registrada; i quant a les conductes de no col·laboració, passen de registrar-se dues conductes diàries a una conducta diària. La funció d'aquestes conductes en aquest alumne (segons l'anàlisi del PSFUC) és d'evitació o fugida. Realment, l'alumne 3, encara que en un primer moment va donar la sensació que no acabava de trobar el sentit al programa de *mindfulness* que es va començar a practicar a la classe, ràpidament es va mostrar motivat i entusiasmat amb la pràctica i va començar a manifestar que se sentia millor i que notava que li estava anant molt bé. És important ressaltar que les conductes retretes que mostrava l'alumne van anar disminuint durant la intervenció fins a arribar a deixar de registrar-se. Es tractava de conductes en les quals es tancava totalment, es negava a parlar mentre durés l'activitat, evitava tot tipus de contacte i es mostrava agressiu si algú insistia perquè parlés o expressés el que havia ocorregut. Segons els resultats del PSFUC en l'anàlisi d'aquesta conducta, venia motivada en major grau amb l'obtenció de tangibles.

Alumne 4

La millora conductual quant a freqüència i intensitat de les conductes agressives/destructives i disruptives és notable en l'alumne 4. Es produeix una millora important a partir de la quarta setmana d'intervenció com pot observar-se en el gràfic. Aquesta millora es manté en l'última setmana d'intervenció i també durant la setmana d'observació postintervenció. La funció de les conductes que presenta l'alumne segons l'anàlisi del PSFUC respon a la necessitat d'evitar les situacions d'aprenentatge. La seva actitud davant de les propostes i activitats d'aprenentatge era molt negativa i la seva conducta responia a aquesta actitud. A mesura que, durant la intervenció, l'actitud de l'alumne ha anat millorant («vinc més content a l'escola», «m'agrada molt fer *mindfulness*», «també ho faig a casa per estar millor»), ha repercutit de manera positiva en la seva conducta.

L'hora del pati: la visió de les monitores

Les monitores a les quals s'ha entrevistat abans i després de la intervenció, expliquen que, abans de la intervenció, a l'hora del pati els alumnes de la mostra presenten conductes heteroagressives, disruptives i de no col·laboració de manera freqüent. No respecten les normes i poques vegades reaccionen davant els advertiments, únicament reaccionen quan se'ls castiga sense jugar. Comenten que els moments en què els alumnes estan bé és perquè estan jugant individualment, però que quan són jocs de grup, comencen les baralles, els insults, les amenaces...

Les monitores tenen la sensació que els alumnes de la mostra no poden estar bé de cap manera durant dues hores de pati. Afirmen que els vuit en algun moment han d'esclatar, és com si ho necessitessin per estar tranquils. Són tots molt impulsius i molt agressius. En qualsevol moment un o altre comença les conductes i és molt difícil de reconduir. L'única forma que tenen les monitores d'evitar els conflictes és tenir-los separats durant

el major temps possible, encara que moltes vegades són ells mateixos que s'acaben buscant o demanen estar junts i les monitores no poden evitar-ho.

Després de les sis setmanes d'intervenció, les monitores comenten en l'entrevista que continua sent un grup molt complicat, però que sí que han notat que l'alumne 1, l'alumne 2, l'alumne 3 i l'alumne 4 estan una mica millor. Diuen que els noten més tranquils i calmats. No tenen tanta necessitat de cridar l'atenció o de treure tensió durant les dues hores del pati.

Han observat que l'alumne 1 i l'alumne 2 ara es peguen molt menys quan es posen nerviosos. Abans, era contínuament, sobretot l'alumne 2, es donava cops molt forts quan es frustrava, quan algú li deia alguna cosa que no li agradava o just en l'instant abans d'agredir algú. Després de la intervenció en *mindfulness*, ha deixat pràcticament de fer-ho.

La veu dels alumnes: incidència del programa *mindfulness* en la respiració, el cos i les emocions

Les reflexions dels alumnes del grup d'intervenció que es van registrar en el diari d'observació es presenten a continuació.

Atenció a la respiració

Des del primer dia els alumnes comenten que els ha agradat la sessió. Mostren alegria quan se'ls pregunta si els agraden els exercicis de *mindfulness* que s'estan fent.

Tots afirmen que se senten bé després de les sessions, els seus cossos s'expressen més relaxats, no estan tan tensos. No descriuen cap emoció concreta, només afirmen, en general, sentir-se bé, contents i relaxats. Se'ls veu cada vegada més còmodes a l'hora d'expressar com se senten.

Els agrada respirar amb els ulls tancats i els mantenen així més temps a mesura que avança l'entrenament. També els agrada respirar movent els braços, i la seva respiració, a mesura que han anat passant els dies, cada vegada ha estat més rítmica.

Atenció al cos

Els quatre afirmen que els han agradat totes les sessions. No obstant això, com que algunes de les sessions han implicat contacte corporal, han aparegut petits i breus conflictes (com ara a l'hora de fer les parelles, de col·locar-se en un lloc o un altre, d'utilitzar un material o un altre per fer el massatge...). Alguns d'ells han aprofitat el moment del cercle de valoració, en el qual se'ls ha donat temps i espai, per manifestar alguna queixa sobre aquest tema.

Els agraden les sessions. Les esperen amb il·lusió. En general, es mostren cada vegada més emocionats i impacients abans de la sessió i contents i satisfets quan acaba. Quan se'ls pregunta si s'han sentit bé durant la sessió i si els ha agradat, responen contents que els ha agradat molt i que s'han sentit bé. Cada vegada fan una valoració més positiva de les sessions. I a l'hora de fer el cercle ho expressen i ho comparteixen.

Han estat aprenent a notar en quines situacions el cos es posa tibant per poder relaxar-lo. La seva conducta serà també el reflex d'aquesta tensió corporal i del control que aconseguixin tenir sobre el propi cos.

Atenció a les emocions

Les sessions d'atenció a les emocions han estat principalment de meditacions per evocar benestar i bones sensacions (imaginar escenes que generen benestar, evocar records positius, pensar en coses que ens fan sentir bé...). Ells mateixos han proposat escenes que els agradaria visualitzar, la qual cosa és un indicador molt important de la seva motivació envers les sessions. Comenten que ha estat molt bonic el paisatge, que s'han sentit molt bé, que semblava veritat... davant de la pregunta de si els costa visualitzar o els és fàcil, tots han dit que no els ha costat gens.

En finalitzar algunes de les sessions se'ls ofereix la possibilitat d'expressar les emocions (amb dibuixos, plastilina, fotografies, imatges...). Tots prefereixen buscar una imatge que representi com s'han sentit i no expressar-ho mitjançant una creació pròpia.

A mesura que han anat passant les setmanes, han anat tenint més recursos per expressar les emocions que han sentit amb les sessions. Fins i tot han estat capaços de diferenciar que l'emoció que predomina en ells moltes vegades sol ser la ràbia, l'empipament, les ganes de fer mal als altres o de destruir coses..., però que després se senten malament.

Després de les sessions d'atenció a les emocions, la relació amb els companys ha millorat. També s'han mostrat més propers a l'adult. Atendre les emocions i ser-ne conscients els ajuda a comprendre la seva conducta i a veure que als companys els passa el mateix. Els alumnes que presentaven conductes autolesives també han comprès, durant aquestes dues setmanes, que és el seu propi malestar el que fa que reaccionin així i que, si intenten estar calmats i tranquils, respirant atents, les conductes autolesives desapareixen.

Conclusions

En finalitzar la intervenció pot observar-se una reducció dels índexs d'agressivitat, de conductes disruptives i no col·laboratives i de conductes autolesives. Amb anterioritat, s'han aplicat diversos programes de *mindfulness* per a la millora d'aquestes conductes problemàtiques en diverses poblacions de nens i adolescents. En concret, l'estudi de Franco *et al.* (2016) va aconseguir reduccions dels nivells d'agressivitat i impulsivitat en una mostra de vint-i-set estudiants amb edats compreses entre els dotze i els dinou anys després d'un entrenament de sis setmanes. Així mateix, en una recerca realitzada amb estudiants universitaris que presentaven necessitats educatives especials, es van obtenir millores al cap de sis mesos en el maneig de les situacions o problemes, l'autoestima i les interaccions socials (Savarese i Ingino, 2018). A més, els resultats del nostre estudi es troben en la línia de les troballes d'altres estudis amb poblacions similars a la mostra estudiada, inclòs l'alumnat amb TDAH (Beauchemin *et al.*, 2008; Bluth *et al.*, 2016; Hervás i Rueda, 2018; Merino i Amutio, en premsa; Oliver *et al.*, 2012; Secanell i Nuñez, 2019), i tenen implicacions importants per a l'augment del benestar i la millora de l'autoeficàcia i el rendiment acadèmic d'aquest col·lectiu. Així, la capacitat de regular l'atenció i l'emoció constitueix formes d'autoregulació que afavoreixen desenvolupament de trets i conductes que possibiliten futurs aprenentatges i el manteniment de relacions socials positives.

S'ha pogut constatar com la conducta d'aquests alumnes ha millorat durant les setmanes de durada de l'entrenament i també s'ha mantingut aquesta millora una

setmana després de la pràctica. Els motius o mecanismes que han possibilitat aquesta millora poden resumir-se en els següents:

- L'alumnat ha pres consciència de les conductes problemàtiques que presenta i de com pot anticipar els senyals que en el seu cos i estat emocional es manifesten, aprenent a controlar-les abans que apareguin o a reduir-les.
- S'han proporcionat eines a l'alumnat que ells mateixos han valorat com a bones perquè els han permès adquirir diverses competències que els han fet sentir millor durant les setmanes que ha durat l'entrenament. L'experiència d'emocions positives contribueix a la disminució de les conductes problemàtiques (Franco *et al.*, 2016).

Algunes consideracions sobre els resultats observats, que cal ressaltar per a futures intervencions són:

- Durant les setmanes que ha durat l'entrenament, quan han aparegut a l'aula conductes agressives, disruptives o de no col·laboració, s'ha suggerit als alumnes tornar a la respiració, després d'atendre els estímuls externs i interns com a mecanisme d'autoregulació. Aquesta pràctica de retornar a un estímul neutre (la respiració) produeix un ambient intern estable, que permet als alumnes aprendre a manejar els canvis en les sensacions físiques, pensaments o emocions. A còpia d'anar insistint en aquesta manera de procedir, els alumnes l'han anat interioritzant fins a arribar al punt en què podem dir que han aconseguit inhibir respostes automàtiques i impulsives, i reduir conductes agressives en nombre i en intensitat.
- Ha estat sorprenent veure com alumnes que abans de l'entrenament no reconeixien que presentaven conductes problemàtiques a l'aula, després han pogut verbalitzar aquestes conductes, el seu desig i la seva intenció d'esforçar-se per millorar-les, les emocions que les precedeixen, els propis avanços que senten que han fet amb la pràctica del *mindfulness* i el benestar i la satisfacció que els ha proporcionat reduir la quantitat i la intensitat d'aquestes conductes disruptives, agressives i de no col·laboració.
- Al llarg de les setmanes, s'ha anat observant una evolució clara en el control postural, la relaxació de la musculatura i la disminució dels moviments durant les sessions.
- A l'inici de l'estudi, els alumnes mostraven dificultats per mantenir-se asseguts a la cadira amb les mans sobre els cuixes, l'esquena recta i el cap alçat. Eren constants els canvis de posició i els moviments inquietos de les extremitats. Amb el pas de les setmanes, han estat cada vegada més capaços de mantenir la posició aconsellada durant els exercicis i la seva inquietud motriu ha disminuït considerablement.
- Des de l'inici de l'entrenament, els alumnes han mostrat i expressat clares reticències a tancar els ulls durant els exercicis de *mindfulness*. Pacientment, el professional encarregat de guiar les sessions ha anat introduint l'opció, sempre voluntària, de tancar els ulls per aconseguir major concentració, consciència interior i capacitat de visualització. Ha estat durant els exercicis del tercer bloc que els alumnes, de manera voluntària i natural, han anat tancant els ulls durant llargues estones. Aquest canvi es considera tot un èxit a causa del rebuig important que solen presentar gran part dels alumnes d'educació especial a la pràctica de tancar els ulls. Hem de considerar que n'hi ha molts que presenten

pors irracionals derivades majoritàriament d'experiències viscudes: operacions recurrents, maltractaments, ingressos perllongats, etc.

Aquest estudi presenta limitacions relacionades amb la mostra, donat que s'ha treballat amb un grup natural de vuit estudiants en total, cosa que limita la generalització dels resultats. No obstant això, hi ha recerques escasses en l'àrea sobre l'aplicació del *mindfulness* a l'alumnat amb necessitats educatives especials. A més, adopta un enfocament qualitatiu que proporciona una gran riquesa de dades referides a les experiències de cadascun dels participants en el programa. Aquesta recerca contribueix a demostrar l'efectivitat de l'aplicació de les tècniques de relaxació i *mindfulness* en el col·lectiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i a la prevenció i el tractament de les conductes problemàtiques associades. L'estudi presentat evidencia la necessitat de seguir investigant els beneficis que pot tenir la pràctica del *mindfulness* en l'àmbit educatiu en general i, concretament, en l'àmbit de l'educació especial, amb mostres més grans i dissenys més controlats. Contràriament al que podria donar-se per descomptat quant a les dificultats d'aplicar un programa de relaxació i *mindfulness* en educació especial, aquest col·lectiu és perfectament susceptible de ser entrenat en aquestes competències, de desenvolupar-les i de perfeccionar-les a través de la pràctica sistemàtica. En línia amb les conclusions del treball de Magaldi i Park-Taylor (2016), el desenvolupament de les competències de *mindfulness* podria instituir-se com una assignatura formal dins del currículum de l'escola d'educació especial. Resulta necessària la transferència i la implementació de tot el coneixement i les pràctiques validades mitjançant la recerca a les aules dels centres d'educació especial.

Agraïments

Els nostres agraïments a tot l'alumnat de l'escola d'educació especial que ha participat en l'estudi. A les monitores Anna Mejías i Laura Macho, que han contribuït als resultats de l'estudi des de la seva experiència amb aquests estudiants en l'espai del pati. I a la tutora Gemma Bargalló per la seva participació com a observadora en les sessions d'aplicació del programa.

Bibliografia

- Álvarez González, M. (coord.) (2011). *Disseny i avaluació de programes educatius d'educació emocional* (3a ed.). Wolters Kluwer España.
- Amutio, A., Franco, C., Aragonese, I., i Gázquez, J. J. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Amutio, A., Pizarro J. J., Basabe, N., Telletxea, S. i Harizmendi, M. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Compasión hacia los Demás. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 04, 23-37. https://psycap.cl/wp-content/uploads/2018/05/Monogra%CC%81fico-RLPP-Mayo-2018_Versio%CC%81n-Final.pdf

- Amutio, A. i Smith, J. C. (2001). El proceso de la relajación: mecanismos implicados. *Análisis y Modificación de Conducta*, 27(111), 5-27.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. i Salvador, M. M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *AMAzônica (Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação)*, 6(1), 88-113.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. i Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107311624>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S. i Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental psychology*, 48(5), 1476-1487. <https://doi.org/10.1037/a0027537>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. i Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *REMO: Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bluth, K., Campo, R., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M. i Broderick, P. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(71), 90-104.
- Camps, M., Amutio, A., Sandín, M. P. i López, L. (2018). Elaboración, desarrollo y aplicación de un programa de *mindfulness* para alumnado con necesidades educativas especiales. Dins A M. M. Aldámiz-Echevarría, B. Barredo, R. Bisquerra, N. García, A. Giner, N. Pérez i A. Tey (coords.), *XIV Jornades d'Educació Emocional. L'educació emocional al centre del canvi educatiu* (p. 196-209). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Cebolla, A., García-Campayo, J. i Demarzo, M. (coords.) (2014). *Mindfulness y ciencia: De la tradición a la modernidad*. Alianza.
- Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D. i Roy M. E. (2006). Prevalence and types of aggressive behaviour among adults with intellectual

disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(9), 652-661.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00815.x>

- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinoia, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W. i Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino.
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Felver, J. C., Celis-DeHoyos, C., Tezanos, K., i Singh, N. N. (2016) A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>.
- Franco, C. (2009). *Meditación flúid para serenar el cuerpo y la mente*. Bubok.
- Franco, C., Amutio, A., López, L., Oriol, X. i Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>.
- Franco, C., Mañas, I. i Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/40/37>
- Franco, C., Soriano, E. i Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (consciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5361709>
- Fuente, M. de la, Salvador, M. i Franco, C. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en consciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 10(2), 297-315.
- García, C. A., Luna, T., Castillo, R. i Rodríguez, R. (2016). Impacto de una intervención breve basada en *mindfulness* en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 61-74.
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-89. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/27.pdf>
- Gendlin, E. T. (2006). *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal* (6a ed.). Mensajero.

- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Free Press.
- Hayes, S. C., Follette, V. M. i Linehan, M. M. (eds.) (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford.
- Hervás, A. i Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 66(1), 31-38.
<https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. i Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.
<https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
<https://doi.org/10.1037/a0029195>
- King, P. E. i Roeser, R.W. (2009). Religion and spirituality in adolescent development. Dins R. M. Lerner i L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 435-478). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001014>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Aguilar.
- Lantieri, L. i Nambiar, M. (2012). Cultivating the social, emotional, and inner lives of children and teachers. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 27-33.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>
- López, L. (2007). *Relajación en el aula: Recursos para la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- López, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* (Tesi doctoral, Departament MESURA, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/2364>
- López, L., Álvarez, M. i Bisquerra, R. (2016a). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestión del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 75-91.
- López, L. i Amutio, A. (2016a). Programa TREVA: Mindfulness a través de investigación-acción y lessons study. Dins M. del C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. del M. Molero, Á. Martos, M. del M. Simón i A. B. Barragán (comps.), *Variables*

psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar (vol. II, p. 309-316). ASUNIVEP.

- López, L., Amutio, A., Herrero, D. i Bisquerra, R. (2016b). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 93-105.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. i Bisquerra, R. (2016c). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: Influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- López, L. i Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77.
- Magaldi, D. i Park-Taylor, J. (2016). Our students' minds matter: Integrating mindfulness practices into special education classrooms. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 5(2):4. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol5/iss2/4>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D. i Gil, C. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Dins R. L. Soriano i P. Cruz (eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (p. 193-229): Aconcagua.
- Merino, I. i Amutio, A. (en premsa). Mind-NES: Un programa de mindfulness per a alumnat en escoles d'educació especial. Dins M. Álvarez i R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Wolters-Kluwer.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S. i Thomson, K. C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence* 32(4), 565-588. <https://doi.org/10.1177/0272431611403741>
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L. i Bacarese-Hamilton, M. (2012). The association between repetitive, self-injurious and aggressive behavior in children with severe intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 910-919. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1320-z>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Palomero, P. i Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 17-29.
- Reardon, T. C., Gray, K. M. i Melvin, G. A. (2015). Anxiety disorders in children and adolescents with intellectual disability: Prevalence and assessment. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.007>
- Rodríguez, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. i Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. A S. Koch (ed.), *Psychology: A*

study of a science. Study I, Conceptual and systematic. Vol. 3. Formulation of the person and the social context (p. 184-256). McGraw-Hill.

Rogers, C. R., Lyon, H. C. i Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.

Salgado, C. F., Martín, L. J. i Carbonero, M. Á. (2020). Impact of a Mindfulness and Self-Care Program on the Psychological Flexibility and Well-Being of Parents with Children Diagnosed with ADHD. *Sustainability*, 12(18), 7487, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12187487>

Savarese, G. i Ingino, M. T. (2018). Mindfulness for disabled university students—A Sporting-Motor Activity and Meditative Workshop aimed at reducing stress and increasing coping resources. *Psychology*, 9(14), 2851-2858. <http://doi.org/10.4236/psych.2018.914164>

Schonert-Reichl, K. A., i Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.

Schoeberlein, D. i Sheth, S. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Neo Person.

Schonert-Reichl, K. A. i Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Secanell, I. L. i Nuñez, S. P. (2019). Mindfulness y el abordaje del TDAH en el contexto educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 175-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100011>

Segal, Z. V., Williams, J. M. G. i Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford.

Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain. Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. Norton.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., Singh, J. i Singh, A. D. A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>

Soto, E. i Pérez, A. I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 15-28.

Tébar, S. i Parra, M. (2015). Practicando mindfulness con el alumnado de tercer curso de educación infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85-97. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/912/789>

Turanzas, J. (2019). *Mindfulness y sus beneficios en el ámbito educativo*. [Consulta: 14 de juny de 2021]. <https://www.psicologia-online.com/mindfulness-y-sus-beneficios-en-el-ambito-educativo-2689.html>

- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. i Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. i Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller de *mindfulness*

Educating in the present moment: a study on the perceptions of future teachers about a mindfulness workshop

Irene López Secanell^a i Jeroni Méndez Cabrera^b

^a Florida Universitària (València).

A/e: irlopez@florida-uni.es

^b Universitat de València (València).

A/e: jeronimo.mendez@uv.es

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

López, I. i Méndez, J. (2021). Educar en el moment present: estudi de les percepcions dels futurs docents sobre un taller de *mindfulness*. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 26-40. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.163>

Data de recepció de l'article: 28 de gener de 2021

Data d'acceptació de l'article: 31 de març de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.163>

Resum

Aquest treball té l'objectiu d'analitzar les percepcions de futurs docents sobre un taller d'atenció plena desenvolupat durant la seva formació al Màster en Formació del Professorat de Secundària entre els anys 2018 i 2020. Pretenem conèixer quins són els beneficis immediats produïts arran de diferents pràctiques de *mindfulness*, així com les dificultats per aplicar aquesta tècnica. S'hi ha utilitzat una metodologia qualitativa mitjançant qüestionaris amb preguntes obertes enfocades a conèixer els canvis percebuts pels participants, les idees sobre la pràctica, possibles contratemps i propostes de millora del taller. Els resultats confirmen que els principals canvis fan referència a la relaxació, la reducció d'estrès, la millora en l'atenció i el coneixement d'un mateix. Amb relació als reptes pedagògics, es consideren la gestió del temps i la formació docent com dos dels punts més importants. Concloem que cal

incloure tallers d'atenció plena dins de la formació del professorat, per tal que els docents puguin incorporar aquesta pràctica a les seves formes de vida i, consegüentment, ensenyar-la al seu alumnat.

Paraules clau

Atenció plena, consciència, educació, *mindfulness*, formació docent, educació secundària.

Abstract

This paper examines the perceptions of future teachers about a mindfulness workshop carried out during their training in the master's degree programme in Secondary School Teacher Training between 2018 and 2020. It is sought to understand what immediate benefits are produced by different mindfulness practices, and what difficulties arise in applying this technique. A qualitative methodology was used through questionnaires with open-ended questions focused on learning about the changes perceived by the participants, about their ideas with respect to the practice, and about potential setbacks and proposals for improving the workshop. The results confirm that the most important changes are related to relaxation, stress reduction, improved attention, and self-knowledge. Time management and teacher training are two of the most important pedagogical challenges. We conclude that mindfulness workshops are necessary in teacher training, so that teachers can incorporate this practice into their lifestyles and, consequently, teach it to their students.

Keywords

Mindfulness, awareness, education, teacher training, secondary education.

Introducció

En els últims anys hem viscut un clar augment de la implementació de les investigacions de *mindfulness* (consciència plena) en diferents àmbits. La principal justificació d'aquest increment rau en els beneficis corroborats d'utilitzar aquesta tècnica com un hàbit pel que fa a la millora de la salut (física, social, emocional, cognitiva) en una societat caracteritzada per un ritme de vida frenètic que comporta problemes evidents de benestar (Ergas i Hadar, 2019).

Aquest ritme de vida, cada vegada més marcat per les exigències d'un capitalisme tardà (darrerament acrescudes a causa del context de pandèmia global), es reflecteix en l'àmbit educatiu, amb el resultat d'una problemàtica creixent d'alumnes amb desordres mentals o sentimentals greus, i docents amb alts nivells d'estrès, depressió, síndrome del professor cremat, etc. Aquest augment d'estrès pot desencadenar comportaments d'ira, ansietat, depressió i externalització de comportaments desadaptatius, i també una baixa autoestima (Turanzas, 2013).

Els trastorns esmentats són especialment rellevants en l'educació secundària. L'adolescència és la fase de creixement més ràpida, en la qual cada individu emprèn l'aprenentatge de regles que marcaran la resta de la seva vida. Segons l'Organització

Mundial de la Salut, el període en què transcorre l'adolescència és quan els joves consoliden la seva personalitat, les seves conductes socials i les competències de tal forma que, fet i fet, persistiran durant l'edat adulta (Velasco-Suárez, 2010, citat en Blanco, 2016; Eccles i Roeser, 2009). Es tracta d'un període de canvi, en el qual es produeixen una sèrie de desajustos a escala social, cultural, familiar, sexual i emocional, que poden produir diversos conflictes familiars. Hi pot aparèixer també una alteració en el rendiment acadèmic, que doni lloc a baixes qualificacions i que generi, en els pitjors dels casos, possible fracàs escolar (Velasco-Suárez, 2010, citat en Blanco, 2016; Sebastián, 2014). L'acumulació dels factors socials, acadèmics, culturals i de l'entorn van afectant tant la infància com l'adolescència de l'estudiant, cosa que afavoreix l'aparició d'estats d'estrès constant, ansietat generalitzada o social, estats depressius, trastorns de la personalitat o, fins i tot, consum de drogues (Blanco, 2016; Calvete *et al.*, 2014).

Els alumnes, amb la influència d'aquests factors, arriben al centre educatiu carregats de circumstàncies irritants, que deriven moltes vegades cap a confrontacions dins de l'aula, la qual cosa acaba afectant el seu aprenentatge. En aquest escenari, neix la necessitat d'integrar diferents tècniques i pràctiques com les del *mindfulness* dins el sistema educatiu, per reduir, en la mesura possible, els problemes exhibits d'aprenentatge i comportament, derivats d'una manca d'atenció (Blanco, 2016). Aquest fet ha comportat un increment de les investigacions entorn de l'atenció plena, les quals han evidenciat nombrosos avantatges que han permès estendre aquesta tècnica a l'àmbit escolar (López *et al.*, 2016). Alguns països, com els Estats Units o Holanda, ja estan apostant cada vegada més per la incorporació de programes de *mindfulness* dins del sistema educatiu com a mètodes per fer front a la creixent problemàtica de desordres psicològics i conductuals que s'estan produint en la població adolescent, per evitar costos pal·liatius en xifres properes als nou bilions de dòlars a l'any als Estats Units o als 697 milions d'euros als Països Baixos (Bruin *et al.*, 2011).

Ara bé, incloure les tècniques de *mindfulness* dins de l'aula implica que els docents han de rebre formació adequada. D'una banda, això els permetrà incorporar-les en les seves formes de vida com una pràctica quotidiana, experimentant per si mateixos els beneficis que implica. De l'altra, conèixer les tècniques i la seva didàctica en facilitarà el foment i la transferibilitat (López i Beta, 2019).

El concepte de *mindfulness* és una traducció de la paraula *sati* (Smrti) de la llengua pali i fa referència al concepte d'atenció plena, consciència plena o record (Siegel *et al.*, 2009). La introducció del *mindfulness* al món occidental va ser realitzada pel doctor Kabat-Zinn. Segons Kabat-Zinn (2004), l'introducció de l'atenció plena al món occidental cap al 1978 a través del Programa de Mindfulness Basat en la Reducció de l'Estrès (MBSR), el *mindfulness* és l'estat de consciència que sorgeix quan centrem l'atenció, de forma intencional i sense jutjar, en el moment present, vivint l'experiència de cada instant. Així doncs, podem dir que l'atenció plena és una qualitat inherent de la consciència humana (Siegel, 2011). Com que es tracta d'una capacitat natural de l'ésser humà, és possible potenciar-la mitjançant l'entrenament, i la meditació, mitjançant l'atenció a la respiració, és la via més utilitzada (Lutz *et al.*, 2008).

Respecte a la terminologia emprada, són nombroses les definicions que en podem trobar. Segons Baer *et al.* (2008), això és degut a les maneres diverses d'entendre i descriure el *mindfulness* per part de cada autor. Bishop *et al.* (2004) diu que el *mindfulness* és una forma d'atenció no elaborada, que no jutja, se centra en cada

pensament, sentiment o sensació que apareix en el camp atencional acceptant-lo tal com és. Siegel (2011) el considera una capacitat de consciència orientada al moment present que varia segons l'individu. Williams *et al.* (2007) parla de consciència no avaluadora, que sorgeix com a resultat de centrar de forma intencional l'atenció a les sensacions, pensaments i sentiments a mesura que s'esdevenen.

No obstant això, els autors coincideixen en els dos components que constitueixen l'atenció plena: l'autoregulació de l'atenció a l'experiència immediata, reconeixent els fets esdevinguts en el moment present, i l'orientació de l'experiència com l'acceptació dels fets sense creences, opinions o prejudicis (Bishop *et al.*, 2004; Pérez i Botella, 2007).

L'increment de les investigacions al voltant del *mindfulness* en els últims anys ha permès evidenciar alguns dels seus profits a escala psicològica, emocional i cognitiva. Pel que fa als beneficis psicològics trobem la seva influència en la reducció dels nivells d'estrès (Anand i Sharma, 2014; Kuyken *et al.*, 2013; Metz *et al.*, 2013), d'ansietat (Potek, 2012; Napoli *et al.*, 2005; So i Orme-Johnson, 2001), de depressió (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Britton *et al.*, 2014; Kuyken *et al.*, 2013), de la negativitat (Britton *et al.*, 2014; Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Broderick i Metz, 2009) i de cansament, dolor i queixes psicossomàtiques (Metz *et al.*, 2013; Broderick i Metz, 2009). Emocionalment, es constata una major consciència i claredat en el reconeixement de sentiments (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Broderick i Metz, 2009) i en l'autogestió d'emocions (Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Broderick i Metz, 2009; Rosaen i Benn, 2006). En l'àmbit cognitiu, dels enriquiments que s'hi observen, els estudis se centren en l'augment dels límits d'atenció (Tang *et al.*, 2012; Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Saltzman i Goldin, 2008; Napoli *et al.*, 2005), en l'augment de l'autoregulació i la funció executiva (Tang *et al.*, 2012; Biegel i Brown, 2010; Flook *et al.*, 2010; Desmond i Hanich, 2010), en l'augment de la velocitat de processament d'informació, la intel·ligència pràctica, la independència de camp i la creativitat (So i Orme-Johnson, 2001), i també en l'increment dels nivells de creativitat verbal (Franco *et al.*, 2009).

Si fem una anàlisi de necessitats en l'àmbit educatiu, trobem que cada vegada és major la sensació de responsabilitat que ha d'adquirir el docent per a l'assoliment d'objectius, a més de l'adquisició de funcions complementàries, la qual cosa genera una sensació de sobrecàrrega que pot comportar un cansament laboral, estrès o síndrome del professor cremat (Andaur i Berger, 2018). El docent percep que els desafiaments i les exigències del seu treball són excessives, a més de no rebre un reconeixement social i econòmic adequat, la qual cosa el porta a un estat de pressió molt elevat. Açò normalment deriva en una aparició creixent de patologies, tant de caràcter físic com psicològic. En aquest sentit, hi ha estudis que mostren les patologies més comunes (Franco *et al.*, 2009; Andaur i Berger, 2018), entre les quals trobem símptomes depressius, trastorns ansiosos, esgotament emocional, distanciament afectiu, manca d'assoliment d'objectius personals, etc.

A pesar de tot açò, al nostre país, la formació curricular dels mestres i professors de secundària no inclou cap tipus de formació psicològica ni eines d'autoconeixement personal que els ajudi a fer front a les possibles patologies exposades adés. Segons Carmona (2019), seria necessari el desenvolupament de pràctiques d'autocura mitjançant programes i tallers d'atenció plena, tant individualment com col·lectivament, tot considerant el *mindfulness* el mitjà per aconseguir el benestar individual i pal·liar el malestar docent. D'altra banda, altres estudis (Franco *et al.*, 2009; Miró i Simón, 2012),

demostren que la pràctica regular d'aquestes tècniques redueix de manera significativa els nivells d'estrès, ansietat i depressió.

Material i mètodes

Participants

En l'estudi hi participen un total de cent set estudiants que van cursar el Màster en Formació del Professorat de Secundària a Florida Universitària (centre adscrit a la Universitat de València) entre els anys 2018 i 2020. Dins dels estudis de màster, els estudiants participen en seminaris optatius que es desenvolupen al mes de desembre, entre els quals n'hi ha un sobre *mindfulness* i educació. La mostra de l'estudi està composta per trenta-dos alumnes que van participar en el seminari de *mindfulness* i educació els cursos 2018-2019 (42 % homes, 58 % dones), trenta alumnes del 2019-2020 (22 % homes, 88 % dones) i quaranta-cinc del 2020-2021 (28 % homes, 72 % dones).

Enfocament metodològic i instruments

Segons Campayo i Alarcón (2017), una de les principals limitacions dels estudis de *mindfulness* és la falta d'investigacions qualitatives. Per aquest motiu, es va decidir realitzar un disseny d'estudi quasiexperimental i utilitzar una metodologia qualitativa mitjançant qüestionaris amb preguntes obertes basades en el treball d'Andaur i Berger (2018). Segons Guerrero (2016), aquest tipus d'investigació ens permet aprofundir en fenòmens analitzant-los des del punt de vista dels participants en relació amb els aspectes que els envolten.

El qüestionari utilitzat en aquest estudi consta de quatre preguntes basades en: *a*) canvis percebuts pels participants en ells mateixos, canvis físics, psíquics i emocionals que han percebut els alumnes en relació amb l'inici de la classe; *b*) percepcions entorn de la pràctica, sensacions sobre els diferents exercicis que s'hi han realitzat, destacant aquells més difícils de realitzar i els que consideren més útils; *c*) dificultats per a portar a la pràctica el *mindfulness* a l'aula, dificultats que els alumnes consideren que poden tenir per a incorporar la pràctica de l'atenció plena a les aules d'educació secundària; *d*) propostes de millora, es presenten propostes per a millorar el taller impartit, com a referència per a futures experiències.

Procediment

Pel que fa al mètode emprat, el taller impartit tenia una duració de tres hores i es duia a terme en horari vespertí. Primer es va fer el taller i en els últims deu minuts es va passar el qüestionari perquè l'alumnat el respongués. Tot l'alumnat va participar tant en el taller com en l'elaboració del qüestionari.

Cada activitat incloïa un exercici i un temps de reflexió en els quals l'alumnat comentava les sensacions. Les activitats es van programar a partir de les pràctiques de *mindfulness* proposades al llibre de Rechtschaffen (2016): incorporació, atenció, cor ple i interconnexió. A continuació, s'especifiquen les activitats dutes a terme:

— Incorporació: exercicis que ens permeten conèixer el nostre cos i connectar-hi. Els exercicis realitzats al taller:

- Caminar *mindful*: vam anar al pati i cadascú va elegir un recorregut d'uns deu passos per fer l'exercici. Amb els ulls tancats, van començar a caminar amb passos molt lents. La seva atenció estava en els moviments del cos: en com pujaven i baixaven els peus, com es comprimien contra el terra i posteriorment s'elevaven enlaire. Quan l'alumnat arribava al final del recorregut havia de realitzar una respiració profunda i conscient i donar la volta per tornar a començar. A mesura que avançava l'exercici, anàvem prenent consciència com cadascun dels passos ens feia moure el maluc, les espatlles i el cap, fent que el nostre cos busqués constantment l'equilibri. Temps de l'exercici: vint-i-cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Escaneig corporal (*body scan*): l'exercici consistia a tancar els ulls i centrar la nostra atenció en diferents parts del nostre cos. La professora anava guiant l'alumnat per tal que focalitzés l'atenció en les parts indicades: el peu dret, l'abdomen, etc. Quan focalitzem l'atenció a cada part es tracta de prestar atenció a la seva forma, a l'espai que ocupa i a les seves característiques. Vam començar pels peus i vam anar pujant pels turmells, les cames, els glutis, la cintura, l'esquena, l'abdomen, els braços, les espatlles, la cara i, finalment, el cap. És recomanable començar amb les parts del cos que siguin més grans per avançar cap a parts més petites. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.

— Atenció: enfocar la nostra atenció en el moment present i estabilitzar la ment. Els exercicis realitzats al taller:

- Exercici de la pansa: primer vam demanar als alumnes que dibuixessin una pansa. Després vam donar-ne una a cada alumne. Es tractava de veure la pansa com un element nou. Vam centrar l'atenció en la pansa des dels diferents sentits. Primer, la vam observar detalladament i la vam dibuixar al cantó del full inicial que havíem fet, parant atenció a aquells elements que no havíem dibuixat inicialment. Després vam tancar els ulls i vam escoltar el soroll de la pansa mentre la movíem a les mans i també la vam olorar. Quan vam acabar, la vam col·locar damunt la llengua, sense mastegar, només observant quina textura tenia per a després començar a mastegar-la molt lentament, i ens vam imaginar el recorregut que faria l'aliment al nostre cos. Temps de l'exercici: vint minuts i cinc minuts de reflexió.
- Respiració conscient: en una posició relaxada i amb l'esquena recta, vam portar l'atenció a les sensacions de la respiració sobre l'abdomen. Vam deixar entrar i sortir l'aire de manera natural, sense intentar alterar-lo. Ens vam fixar si la nostra respiració era profunda, tensa o relaxada, curta o llarga. La dificultat es trobava a intentar que la ment no es distraigués massa. Quan ho fes, cosa inevitable, havíem de tornar a centrar-nos en la respiració. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Comptar les respiracions: amb els ulls tancats, es tractava de comptar mentalment el número d'inspiracions que fèiem. Per exemple, inspirem i mentalment comptem 1, exhalem, inspirem i comptem 2, etc. Si durant

- l'exercici ens despistàvem amb altres pensaments, havíem de tornar a començar a comptar. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Indicar quan ens despistem: amb els ulls tancats, ens vam col·locar en una posició còmoda i vam iniciar inspiracions i expiracions pel nas. La nostra atenció estava focalitzada en la respiració. Cada cop que ens despistàvem havíem d'aixecar el braç i, quan ens tornàvem a focalitzar en la respiració, l'havíem d'abaixar. Temps de l'exercici: cinc minuts i cinc minuts de reflexió.
- Cor ple: consisteix a fer exercicis que ens ajuden a ser conscients de les nostres emocions, fomentant la compassió amb nosaltres mateixos i amb els altres. Els exercicis realitzats al taller:
- Exercici de cor ple: abans de començar l'exercici, havíem de pensar en una persona que estimàvem, una altra amb qui teníem un conflicte i una tercera amb qui teníem una relació neutra. Quan les teníem seleccionades, vam tancar els ulls i vam fer una meditació guiada: l'alumne s'imaginava en una habitació buida on anaven entrant individualment les persones que havíem pensat. Quan entrava una persona, aquesta se situava davant de l'alumne i es miraven als ulls. Es tractava de veure quines emocions ens despertava estar davant d'aquesta persona per a posteriorment desitjar-li que estigués bé i que fos feliç. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.
- Interconnexió: exercicis que ens permeten escoltar el nostre interior i l'exterior, sent conscients de la interdependència que hi ha entre el subjecte i allò que l'envolta. Els exercicis realitzats al taller:
- Multisensorialitat: els alumnes estaven amb els ulls tancats escoltant les indicacions de la professora. La docent guiava els alumnes per tal que focalitzessin la seva atenció en cadascun dels sentits. Per exemple, centrar l'atenció en allò que eren capaços d'escoltar en aquell moment. Sempre havíem d'intentar anar més enllà dels sorolls més evidents i intentar detectar aquells elements als quals normalment no parem atenció. Aquest exercici el vam fer amb cadascun dels sentits. Temps de l'exercici: entre deu i quinze minuts i cinc minuts de reflexió.

Després d'entregar els qüestionaris als alumnes, es procedia a explicar l'objectiu de la investigació i s'explicava cadascuna de les preguntes. Els alumnes disposaven dels últims quinze minuts del taller per respondre. Per cadascuna de les preguntes, es van extreure unes categories que es classificaven segons la qüestió analitzada i posteriorment eren ponderades. Es va utilitzar la codificació següent:

Número qüestionari + P + Número pregunta (ex.: 3P1).

Anàlisi de la informació

Per analitzar la informació es va utilitzar el programa Excel. Es va realitzar una lectura de cadascun dels qüestionaris i per cada pregunta es van extreure i codificar els fragments

de les respostes. Posteriorment, es va realitzar una categorització, de la qual es van extreure els indicadors següents:

- Canvis percebuts pels participants en ells mateixos: relaxació corporal, estrès, atenció, autocura i coneixement d'un mateix.
- Percepcions entorn de la pràctica: dificultats per a mantenir l'atenció, centrar l'atenció en la respiració i escàner corporal.
- Dificultats per a portar a la pràctica el *mindfulness* a l'aula: falta de formació i falta de temps.
- Propostes de millora: horari del taller i oferir recursos digitals complementaris.

Resultats

Respecte als resultats de la primera pregunta, la taula 1 mostra els indicadors extrets en relació amb els canvis percebuts (tant físics, com psíquics i emocionals) pels participants en ells mateixos.

TAULA 1

Indicadors dels canvis percebuts en ells mateixos

Indicadors	Percentatge	Descripció
Relaxació corporal	82 %	Indiquen que els exercicis els van ajudar a relaxar el cos. Ex.: «Em sento molt més relaxada en comparació amb quan he arribat al taller. Sobretot ho noto a la part de les cervicals». (54P1)
Estrès	80 %	Indiquen que els exercicis els van ajudar a reduir el nivell d'estrès. Ex.: «Venia molt estressat de la feina i quan hem començat a fer les respiracions he començat a notar que l'estrès disminuïa». (33P1)
Atenció	67 %	Especifiquen que al final de la sessió consideraven que tenien una major capacitat d'atenció. «Crec que he après tècniques per a millorar la meua atenció. A diferència d'alguns dels meus companys, sento que estic més relaxat i atent al meu cos i al meu entorn». (21P1)
Autocura	43 %	Fan referència a la necessitat de cuidar-se i tenir espais en el seu dia a dia per a posar en pràctica tècniques de <i>mindfulness</i> . «M'he adonat que vaig amb el pilot automàtic tot el dia. [...] M'ha fet pensar que m'he de cuidar més i dedicar-me moments per a respirar i parar». (49P1)
Coneixement d'un mateix	29 %	Afirmen que els exercicis els han ajudat a conèixer-se més físicament. Per exemple, conèixer quines parts del cos tenim més tenses i aprendre a relaxar-les. «M'he adonat que tenia tota l'esquena tensa, sobretot amb l'exercici de l'escaneig corporal, i també l'abdomen el poso tens involuntàriament». (3P1)

FONT: Elaboració pròpia.

En relació amb els resultats obtinguts de la segona pregunta s'extreuen els indicadors de la taula 2, els quals mostren les percepcions entorn de la pràctica. En aquest cas es fa referència a les sensacions sobre els diferents exercicis que s'hi han realitzat, destacant aquells més difícils de realitzar i els que consideren més útils.

TAULA 2

Indicadors de les percepcions entorn de la pràctica

Indicadors	Percentatge	Descripció
Dificultats per a mantenir la concentració	98 %	Es refereixen a les dificultats que tenien per a mantenir la concentració durant els diferents exercicis. La majoria destaca que la ment començava a divagar molt ràpidament i perdien l'atenció. «Al principi ho he passat malament perquè no aconseguia concentrar-me, amb pocs segons ja estava pensant en el que havia de fer en arribar a casa». (45P2)
Centrar l'atenció en la respiració	68 %	Es consideren que són les pràctiques més útils de la sessió. Sobretot afirmen que són les que els han permès sentir-se més relaxats i ser més conscients del seu cos. «El que més m'ha servit ha sigut l'exercici de l'escaneig corporal perquè m'he centrat en cadascuna de les parts del cos i m'ha ajudat a veure com algunes d'aquestes les tinc tenses involuntàriament». (33P2)
Escàner corporal	54 %	«Centrar-me en la respiració crec que ha sigut el més valuós, m'ha relaxat a l'instant!». (12P2)

FONT: Elaboració pròpia.

La taula 3 mostra les dificultats que els alumnes consideren que poden tenir per a incorporar la pràctica de l'atenció plena a les aules d'educació secundària.

TAULA 3

Indicadors de les dificultats per a practicar el mindfulness a l'aula

Indicadors	Percentatge	Descripció
Falta de formació	95 %	Es considera la falta de formació sobre la didàctica del <i>mindfulness</i> com un dels aspectes principals que els dificultaria posar-lo en pràctica a les seves futures aules. «Situant-me com a futura professora, i pel que he vist durant les pràctiques, crec que una de les dificultats que tindria és tenir la formació suficient per ensenyar-lo als alumnes. Veig complicat posar-lo en pràctica amb mi mateixa, per tant, ensenyar-lo també ho ha de ser». (82P3)

Falta de temps	78 %	S'assenyala la falta de temps dins de l'horari laboral per compaginar les pràctiques de <i>mindfulness</i> amb la programació dels continguts de les assignatures. «Ho trobo interessant, però el principal problema seria el temps. Tenint en compte el currículum que hem d'ensenyar, quan les fem?» (76P3)
-----------------------	------	---

FONT: Elaboració pròpia.

Per últim, la taula 4 mostra les propostes per a millorar el taller impartit, les quals serviran com a referència per a futures experiències.

TAULA 4

Indicadors sobre propostes de millora per al taller

Indicadors	Percentatge	Descripció
Horari del taller	89 %	Els alumnes indicaven que arribaven al taller després de treballar, la qual cosa els suposava arribar cansats i tenir més dificultats per a concentrar-se. «He arribat al taller molt cansat perquè vinc de treballar i això m'ha dificultat poder-me concentrar en alguns exercicis, al final m'adormia». (52P4)
Oferir recursos digitals complementaris	16 %	Suggereixen oferir recursos complementaris com àudios o pàgines web per complementar el taller i seguir la formació de manera autònoma. «Ho he trobat molt interessant i útil, però crec que ens podríeu donar materials per poder seguir practicant fora de l'aula, com per exemple, àudios». (44P4)

FONT: Elaboració pròpia.

Conclusions i discussió

Quan traslladem aquestes tècniques a l'àmbit educatiu, convé que el professorat rebi una formació que el permeti entrar-hi en contacte per tal d'incorporar-les a la seva forma de vida i, posteriorment, traslladar-les a l'aula (López i Beta, 2019). Conscients d'aquesta necessitat, en aquest estudi hem analitzat les percepcions de futurs docents de secundària sobre un taller d'atenció plena desenvolupat durant la seva formació de màster. Ens hem centrat en analitzar quines han sigut les dificultats i els beneficis immediats produïts arran de diferents pràctiques de *mindfulness*, així com les complicacions que els docents en formació veuen per aplicar aquesta tècnica al context educatiu.

Per una part, en relació amb els canvis percebuts pels participants en ells mateixos, aquests destaquen com les diferents activitats els van ajudar a millorar la seva relaxació corporal, l'estrès, l'atenció, l'autocura i el coneixement d'un mateix. Quant a la relaxació i l'estrès, són diverses les investigacions que afirmen que la pràctica del *mindfulness* ajuda a millorar aquests aspectes i aporta un benefici psicològic (Anand i Sharma, 2014; Metz *et al.*, 2013; Simón, 2012). Respecte a l'atenció, diversos estudis (Tang *et al.*, 2012;

Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Saltzman i Goldin, 2008; Napoli *et al.*, 2005) afirmen que és una de les millores cognitives més evidents de les pràctiques de *mindfulness*. Pel que fa a l'autocura i el coneixement d'un mateix, el fet de parar atenció al nostre cos facilita el desenvolupament d'aquests aspectes. Manes i Niro (2015) i Cebolla *et al.* (2014) afirmen que, gràcies a la meditació, afavorim l'autoconeixement, el benestar psicològic i la felicitat de la persona, la qual cosa repercuteix en una millora de la salut integral de l'individu.

En relació amb les percepcions sobre la pràctica, l'alumnat presenta dificultats per mantenir la concentració. D'altra banda, es destaca l'efectivitat de l'escàner corporal i l'atenció a la respiració per afavorir la relaxació. Cal dir que no hem trobat estudis que ens ajudin a evidenciar quines són les pràctiques més efectives a realitzar per part de docents.

Pel que fa a les dificultats per a practicar el *mindfulness* a l'aula, es menciona la falta de formació i la falta de temps com els dos obstacles principals. Aquest fet es deu a la incorporació recent d'aquestes tècniques de meditació al nostre país (Mañas, 2009). Respecte a les propostes de millora del taller, s'apunta un canvi d'horari del taller i la possibilitat d'oferir recursos digitals accessoris.

En relació amb les limitacions d'aquesta investigació, cal indicar la falta de seguiment a cadascun dels participants. En aquest sentit, es proposa la millora de planificar un taller amb una duració mínima de vuit setmanes, ja que les investigacions afirmen que en aquest període es comença a consolidar la rutina de les tècniques dins dels hàbits dels participants (Kiens i Larsen, 2021; Yook *et al.*, 2017; Rechtschaffen, 2016). Una segona limitació seria la rellevància de la mostra analitzada. Es tracta d'una recerca de caràcter aproximatiu i, per a futures investigacions, s'hauria d'augmentar el nombre de participants, la qual cosa ens permetrà obtenir resultats estadísticament més significatius. A més a més, els resultats obtinguts ens permeten recomanar la implantació de programes de formació en *mindfulness* per al professorat dels centres educatius, ja que aquests afavoririen una qualitat en l'ensenyança d'aquesta tècnica i, al mateix temps, permetrien afavorir els seus beneficis tant en el professorat com en l'alumnat.

Bibliografia

- Anand, U. i Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17-22.
- Andaur, A. i Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación*, 34, 239-261. <https://doi.org/10.15581/004.34.239-261>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D. i Williams, J. M. (2008). Construct validity of the five-facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assesment*, 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>

- Biegel, G. M. i Brown, K. W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. Mindful Schools.
<https://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. i Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definitions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blanco, C. (2016). *Aplicaciones del Mindfulness en población Infanto-Juvenil*. (Trabajo final de Grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Grado en Psicología, Universidad de Jaén, Jaén). <https://hdl.handle.net/10953.1/3408>
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E. i Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>
- Broderick, P. C. i Metz, S. (2009). Learning to Breathe: A pilot trial of mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Bruin, E. I. de, Zijlstra, B. J., Weijer-Bergsma, E. van de i Bögels, S. M. (2011). The Mindful Attention Awareness Scale for Adolescent (MAAS-A): Psychometric properties in a Dutch sample. *Mindfulness*, 2, 201-211. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0061-6>
- Calvete, E., Sampedro, A. i Orue, I. (2014). Propiedades psicométricas de la versión española de la «Escala de atención y conciencia plena para adolescentes» (Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents) (MAAS-A). *Behavioral Psychology*, 22(2), 277-291. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Calvete_22-20a.pdf
- García-Campayo, J. i Modrego-Alarcón, M. (2017). Evidencias científicas de Mindfulness aplicadas a la educación. Dins A. Soldevila, *Mindfulness y educación*. I Congreso de Mindfulness en la educación. Desarrollando la atención plena en las aulas. Fundación Ibercaja.
<https://www.fundacionibercaja.es/iniciativa-educa/zaragoza/i-congreso-de-mindfulness-en-la-educacion-desarrollando-la-atencion-plena-en-las-aulas>
- Carmona, J. (2019). Mindfulness para un liderazgo consciente. *Consultoría y Aprendizaje. Teoría Aplicada*, 144, 74-75.

- Cebolla A., García J. i Demarzo M. (coords.) (2014). *Mindfulness y ciencia, de la tradición a la modernidad*. Alianza.
- Desmond, C. T. i Hanich, L. (2010). *The effects of mindful awareness teaching practices on the executive functions of students in an urban, low-income middle school*. http://www.wellnessworksinschools.com/uploads/1/3/9/2/13927398/the_effectiveness_of_mindful_awareness_teaching_practices_on_the_executive_function_behaviors_desmond_millersville__1_.pdf
- Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dins R. M. Lerner i L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 404-435). John Wiley & Sons.
- Ergas, O. i Hadar, L. L. (2019). Mindfulness *in* and *as* education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797. <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. i Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Franco, C., Mañas, I. i Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-21. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/40/37#>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.
- Kiens, K. i Larsen, C. H. (2021). Provision of a mental skills intervention program in an elite sport school for student-athletes. *Journal of Sport Psychology in Action*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/21520704.2020.1765925>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. i Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- López, L., Amutio, A., Herrero, D. i Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de habilidades y estados de relajación-mindfulness para adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 93-105.

- López, I. i Beta, M. (2019). *Mindfulness* y educación: Formación de los instructores de *mindfulness* en educación secundaria, *Didacticae*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.126-143>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. i Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (atención plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de Psicología*, 50, 13-29.
- Manes, F. i Niro, M. (2015). *Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor*. Paidós Ibérica.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. i Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to Breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Miró, M. T. i Simón, V. (eds.) (2012). *Mindfulness en la práctica clínica*. Desclée de Brouwer.
- Napoli, M., Krech, P. R. i Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Pérez, M. A. i Botella, L. (2007). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 77-120.
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation*. New York University.
- Rechtschaffen, D. J. (2016). *Educación mindfulness: El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Gaia.
- Rosaen, C. i Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 2(5), 422-425. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001>
- Saltzman, A. i Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. Dins S. C. Hayes, i L. A. Greco (eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (p. 139-161). New Harbinger.
- Schonert-Reichl, K. A. i Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and

emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Sebastián, B. (2014). *Programa MINFA: Apoyo a familias con hijos adolescentes. Intervención con mindfulness*. (Treball fi de grau). Universitat de Saragosa. <https://zagan.unizar.es/record/14344?ln=es#>

Siegel, R. D., Germer, C. K. i Christopher K. i Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? Dins F. Didonna (ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (p. 17-35). Springer.

Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness: Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée de Brouwer.

Simón, V. (2012). *Iniciación al mindfulness*. Sello.

So, K. T. i Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419-440. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00070-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00070-8)

Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D. i Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>

Turanzas, J. (2013). *Adaptación transcultural de la escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure)*. (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Valencia (VIU). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23873.35681>

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. i Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression. Freeing yourself from chronic unhappiness*. Guilford.

Yook, Y. S., Kang, S. J. i Park, I. (2017). Effects of physical activity intervention combining a new sport and mindfulness yoga on psychological characteristics in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 109-117. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1069878>

La cultura escolar en centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu

School culture in primary education centres that focus on educational change

Judit Pladevall Vilavendrell

Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: judit.pladevall@e-campus.uab.cat

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Pladevall, J. (2021). La cultura escolar en centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 41-56. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.164>

Data de recepció de l'article: 10 de març de 2021

Data d'acceptació de l'article: 16 d'abril de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.164>

Resum

La societat del segle XXI s'exposa als desafiaments d'un món que canvia ràpidament. Inclosa en aquesta realitat, l'educació és un reflex de totes aquestes transformacions i apareix la necessitat de canvi i millora de la teoria i la pràctica educativa. La recerca s'ha desenvolupat amb l'objectiu d'identificar les característiques culturals comunes entre centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu en el context català.

En primer lloc, es presenta molt breument el marc teòric de referència basat en elements d'innovació educativa, cultura escolar, cultura innovadora i anàlisi de la realitat catalana quant a innovació. Les bases metodològiques i els aspectes empírics de la recerca són de tipus qualitatiu i estan centrades en l'estudi de tres casos d'escoles d'educació primària incloses en el Programa Escola Nova 21, escoles que es defineixen explícitament a favor dels canvis educatius per a la millora educativa del seu centre. A partir dels resultats de l'estudi es pot concloure que existeix una coherència entre les diverses manifestacions culturals dels tres centres (conceptuals, simbòliques i

comportamentals); a més, presenten característiques comunes respecte a les dimensions de la innovació educativa.

Paraules clau

Cultura escolar, innovació educativa, cultura organitzacional, cultura del canvi, canvi educatiu, Programa Escola Nova 21.

Abstract

21st century society faces the challenges of a rapidly changing world. Within this context, education reflects all the transformations, posing the need to change and improve educational theory and practices. The aim of this study has been to identify the common cultural characteristics among primary education centres that are focused on educational change in Catalonia.

Firstly, the theoretical framework of reference based on elements of educational innovation, school culture, innovative culture, and the analysis of the Catalan reality with respect to innovation is briefly introduced. The methodological bases and the empirical aspects of the research are qualitative and focused on studying three cases of primary schools included in the New School 21 programme. These schools are explicitly in favour of educational changes addressed to improving the education which they provide. From the results of the study, it may be concluded that there is a coherence between the various cultural manifestations (conceptual, symbolic, and behavioural) of the three schools, and that they have common characteristics in relation to the dimensions of educational innovation.

Keywords

School culture, educational innovation, organizational culture, culture of change, educational change, New School 21 programme.

Introducció

Actualment vivim en el que Bauman (2009) anomena la modernitat líquida, una societat en la qual els canvis es produeixen ràpidament. Dins d'aquest marc general, el món educatiu és un reflex d'aquesta societat en moviment constant: la societat del segle XXI. El 1996 se celebra la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI, en la qual s'expliciten moltes de les bases per aquesta educació amb relació a la nova societat. Robinson (2010) afirma que aquest nou paradigma educatiu és una realitat que entra en sintonia i dinamisme amb el context i estableix noves visions i perspectives educatives.

En el territori català, la voluntat de canvis educatius s'inicia a través de la Mancomunitat de Catalunya el 1901, moment en què es vol apostar per l'Escola Nova des de l'enfocament de la pedagogia activa. Tot i aquesta voluntat de renovació, es considera que no es va poder desenvolupar una transformació generalitzada al conjunt de les escoles catalanes del moment (Sensat, 1933). De totes maneres, es va generar un precedent i una important tradició pedagògica a Catalunya. En els últims anys, i endinsats en la modernitat líquida, aquest moviment no ha parat de créixer. Els professionals del món educatiu evidencien la necessitat d'adoptar aquest nou

paradigma que posa al centre l'alumnat i suposa la innovació del sistema educatiu català.

Aquests canvis educatius no són immediats ni senzills, s'exposen a moltes resistències, inseguretats i elements que alenteixen els processos de canvi. Un dels aspectes més rellevants per comprendre les institucions educatives és la cultura escolar, que permet comprendre la vida a les institucions, la seva evolució i la seva identitat (Armengol, 1999). Per a construir i analitzar aquesta cultura escolar, cal comprendre el motiu pel qual determinats elements s'incorporen o no a la vida del centre i com es poden generar aquests canvis i innovacions educatives en les institucions (Viñao, 2002). A partir d'aquesta realitat es presenta la investigació següent per a comprendre les característiques de la cultura que faciliten les innovacions educatives.

Fonaments, el propòsit d'estudi i l'estat de la qüestió

En aquest apartat es posa en relleu la importància de la innovació, la innovació educativa, la cultura escolar, centrada en la cultura organitzacional, la cultura del canvi i les seves dimensions i manifestacions d'estudi.

La innovació, segons Nichols (1983), s'entén com una idea o pràctica que es percep com a nova i que intenta introduir millores amb relació als objectius desitjats amb una fonamentació, planificada i deliberada. És un concepte que es vincula amb altres com el de canvi. Innovar sempre suposa un *canvi*, però no tots els canvis impliquen innovació (Bolívar, 1999), depèn del factor de canvi per a la millora. Per tant, una innovació implica necessàriament *millorar*. A més, Sánchez (2005) afirma que la innovació és planificada i sistematitzada, per contra, el canvi té un caràcter espontani. D'altra banda, una *renovació* suposa un canvi d'estat, per exemple un canvi de vell a nou, fet que no sempre es duu a terme en una innovació.

També es relaciona amb el concepte *investigació*, segons Tejada (2011) són dues cares de la mateixa moneda, per a innovar cal investigar. Altres autors consideren clau la *creativitat* per a la innovació (Amabile, 1989), la conceben com la implementació amb èxit d'idees creatives en una organització. Una manera d'iniciar innovacions és a partir d'*experiències innovadores*: consisteix a dur a terme petits canvis poc complexos i duradors amb objectius, sense la necessitat d'institucionalitzar-los.

Amb relació a l'educació, es parla d'innovació educativa i de reforma educativa. A partir de Solà (1980) i Rivas (2000) es pot definir el primer concepte, la *innovació educativa*, com l'acció d'incorporar en una institució educativa un canvi planificat amb el propòsit de perfeccionar per satisfer els objectius educatius. En canvi, el segon concepte, la *reforma educativa*, segons Antúnez (1998) i Muñoz-Repiso *et al.* (1995), implica canvis estructurals fonamentals en les orientacions de la política escolar i s'inicien pel govern polític, per tant, té efectes en l'àmbit del sistema educatiu. Segons el *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2017) s'entén per innovació pedagògica un procés planificat de canvi i renovació que es fonamenta en la recerca, que respon a l'evolució social, que condueix a obtenir una millora en la qualitat del sistema educatiu i que pot ser transferible a la resta de centres educatius.

A tall de resum del concepte *innovació*, es pot afirmar que suposa un canvi planificat per a la millora de manera multidisciplinària i implica necessàriament la seva institucionalització.

L'altre element rellevant són les dimensions d'estudi de les innovacions, Tomàs *et al.* (2010) en detallen set: l'origen de la innovació, valors que mantenen la innovació, lideratge de la innovació, fases i estratègies en el procés d'innovació, resistència i obstacles a la innovació, impacte de la innovació i finançament de la innovació. Aquestes dimensions seran utilitzades per a la investigació i també es considera rellevant contemplar la perspectiva de futur de la innovació aplicada.

Qualsevol procés d'innovació i canvi reclama conseqüències culturals i organitzatives en les institucions educatives, com apunta Antúnez (1994). Ja que, segons Stolp (1994), s'entén per *cultura escolar* aquells patrons de significat transmesos històricament i que inclouen les normes, els valors, les creences, els rituals, les tradicions i els mites compresos, potser en diferent grau, per les persones membres de la comunitat escolar. Una apreciació del concepte que interessa per la recerca és la *cultura organitzacional*, entesa com el reconeixement que a cada centre hi ha una estructura organitzativa, formes d'interrelació, pràctiques d'actuació, sistemes de creença, tradicions, valors i símbols que defineixen la manera de fer de cada centre, tal com afirmen Gairín *et al.* (2003). La cultura, en general, és un concepte implícit, complex i ambigu, i no es pot obviar que la perspectiva cultural pot sobrepassar l'objectivitat. De totes maneres, la cultura organitzacional permet fer una anàlisi global d'una institució i conèixer-ne la identitat. Segons Hargreaves *et al.* (citada per Bolívar, 1993) té dues dimensions principals: el contingut, entès com aquelles actituds i valors que tenen els membres d'una institució educativa, i la forma, la manera de relacionar-se dels membres de la institució. Per a l'estudi de la cultura, cal contemplar les manifestacions culturals; Beare *et al.* (1992) presenten un model amb elements intangibles i tangibles (expressions verbals, comportamentals i visuals). Tampoc es pot obviar que en l'estudi de la cultura dins les institucions es generen subcultures que influeixen en la cultura de la institució.

Tot aquest marc es vincula amb la cultura innovadora entesa com el conjunt d'assumpcions, valors i comportaments que permeten a un grup de persones dur a terme innovacions sense més resistències, com defineixen Tomàs *et al.* (2010).

Com s'ha mencionat en l'àmbit català, les innovacions educatives cada vegada són més significatives, fet que s'aprecia en la legislació educativa catalana. A partir de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, es comença a citar la innovació en les praxis educatives. El 2017 apareix el document *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* i el 2018, el *Documents per a l'organització i la gestió dels centres*. Aquests darrers es van actualitzant, l'última actualització és del 2020. Cada vegada es va fent més gran el reconeixement de les pràctiques de referència d'innovació educativa i el treball en xarxa dins el sistema educatiu català. A més del teixit associatiu per a aquesta millora. En tot aquest context, l'any 2016 apareix el Programa Escola Nova 21, una iniciativa oberta a tots els centres de Catalunya que pretén ser una aliança entre centres i entitats educatives procurant contribuir a generar un sistema educatiu avançat, que possibiliti una educació de qualitat per a tothom. Els seus principis es basen en els tres informes d'educació de la UNESCO (Delors, 1996) i activen accions de transformació educativa a centres educatius, a fi de prendre consciència social sobre la necessitat, la urgència i la

direcció de la transformació educativa perquè esdevingui política pública. Els centres que en formen part poden ser centres impulsors, els vint-i-cinc que inicialment treballen des de la lògica d'aprenentatge competencial a través de pràctiques educatives fonamentades en com aprenem les persones, centres de la mostra representativa, representen trenta centres que experimenten un procés de canvi i els gairebé cinc-cents centres en xarxa que participen en el programa.

L'estat de la qüestió de la recerca se situa en la necessitat de vincular la cultura escolar amb la innovació educativa. Són diverses les evidències d'aquesta relació, però escasses les investigacions al respecte. Per exemple, Goodlad (1975) afirma que els aspectes culturals de les escoles poden ser un obstacle davant els canvis escolars. Això també ho corrobora el personal investigador, els responsables de política educativa i de gestió. Owens (2001, citat per Elías, 2015) afirma que aquests troben que la cultura té una forta influència en els canvis institucionals.

Com s'ha mencionat, Tomàs, *et al.* (2010) defineixen la *cultura innovadora* com un conjunt d'assumpcions, valors i comportaments que permeten a un grup de persones dur a terme innovacions sense més resistències. A més, Armengol (1999) recull les diferents classificacions de cultura segons diversos autors. En general, es pot concloure que la cultura té una incidència en la innovació. Tot i això, no hi ha més investigacions al respecte.

En l'àmbit català, la Generalitat de Catalunya destaca que la cultura de centre és una qüestió clau en moments de canvi i inclou característiques vinculades amb la cultura de centre que afavoreixen els processos de millora i innovació, com ara la implicació de les famílies o la visió oberta del món.

Partint d'aquestes evidències, la investigació tracta d'un estudi de la cultura organitzacional en tres centres d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi per a la millora educativa per tal d'identificar-ne les característiques culturals comunes. La investigació pretén cercar característiques culturals comunes en centres que s'enfoquen cap al canvi educatiu per a vincular la cultura organitzacional amb la innovació educativa. L'estudi presenta un enfocament interpretatiu amb una metodologia de tipus qualitativa i exploratòria amb treball de camp.

La recerca té com a objectiu general identificar les característiques culturals comunes entre centres educatius d'educació primària que s'enfoquen cap al canvi educatiu, i com a tal formen part del Programa Escola Nova 21, a la comarca del Bages. Per a complir aquest objectiu, es té en compte la complexitat que suposa l'estudi de la cultura organitzativa i que cada centre viu una cultura organitzacional única i s'acompanya de tres *objectius* específics:

- Identificar els elements de la cultura organitzativa que caracteritzen els tres centres seleccionats que s'enfoquen cap al canvi educatiu.
- Identificar els elements de la cultura innovadora que caracteritzen els tres centres seleccionats que s'enfoquen cap al canvi educatiu.

- Comparar la cultura escolar dels tres centres analitzats, bo i identificant aquells elements comuns i divergents de la cultura escolar que afavoreixen la innovació i els canvis educatius per a la millora.

Material i mètodes

El *mètode* d'aquesta investigació és un estudi de casos múltiples: són tres centres d'educació primària del Bages escollits pel seu interès sobretot amb relació a l'enfocament cap a la innovació educativa. Per al disseny de l'estudi de camp, s'han delimitat les dimensions i les variables objecte d'estudi, que es basen en:

- La classificació feta per Beare *et al.* (1992) sobre la cultura organitzacional dels centres educatius, que se centra en les manifestacions conceptuals i verbals (fites i objectius, currículum, llenguatge, metàfores, històries de l'organització, herois de l'organització i estructures de l'organització), les manifestacions de comportament (rituals, cerimònies, ensenyament i aprenentatge, procediments operatius, normes i regulacions, suport psicològic i social, models d'interacció entre pares i comunitat) i les manifestacions i simbolismes, visuals i materials (instal·lacions i equip, útils i memòria, blasons i divises, uniformes).
- Les dimensions per a l'estudi de les innovacions de Tomàs *et al.* (2010): l'origen de la innovació, els valors, el lideratge, les fases i estratègies en el procés d'innovació, les resistències i obstacles i l'impacte de la innovació. I, a més, es valora com es projecten en un futur respecte de les innovacions.

Amb relació als *instruments*, s'han adaptat per a l'estudi i aquest s'ha dut a terme a partir de la triangulació d'instruments i d'acord amb les dimensions i variables d'estudi. Aquests són: l'anàlisi documental, l'observació sistèmica i les entrevistes exploratòries semiestructurades. En l'*anàlisi documental*, s'han elaborat taules comparatives i descriptives dels webs dels centres, dels quals s'ha analitzat l'estructura, el contingut, el contingut en relació amb la cultura organitzacional i la innovació (seguint les dimensions i variables de l'objecte d'estudi) i les informacions destacades. També s'han elaborat tres llistes de la documentació relativa al centre, per a conèixer la realitat de documents disponibles al centre, i s'han analitzat el projecte educatiu de centre (PEC), la programació general anual (PGA) i un projecte de centre (PC) per a cada centre seguint les pautes per a l'anàlisi de documents proposades per Armengol (1999), segons les quals s'analitza l'any d'elaboració, la presentació, l'estructura, el tractament de les metodologies, l'avaluació, l'atenció a la diversitat, les innovacions, el grau de coherència amb els altres centres, el llenguatge, entre altres.

L'*observació sistèmica* es duu als tres centres i a dos grups classe durant dues hores diferents i en dos moments diferents per a cada grup. Aquesta s'ha dut a terme a partir de les pautes d'observació general de la cultura organitzacional d'Armengol (1999), que ha permès disposar d'una observació genèrica del centre, i l'observació de les classes a partir de Sancho *et al.* (1993). Amb aquesta observació de centre s'ha pogut observar com són les normes, el clima, les innovacions, les instal·lacions i el tipus de llenguatge del centre, entre altres. I pel que fa a les observacions de les classes s'ha observat el rol del professorat i l'alumnat, la relació de l'alumnat amb la tasca, l'aplicació de criteris de

significativitat, la presència de l'avaluació en la situació observada, entre altres elements d'observació. Com que l'observació s'ha dut a terme a dos grups classe, durant dos moments diferents, i s'ha fet una observació general, ha permès observar possibles coherències i incoherències internes al centre.

Finalment, per a l'*entrevista exploratòria semiestructurada* s'ha emprat la proposta d'Armengol (1999), en la qual es posen en evidència manifestacions conceptuals i verbals, les manifestacions de comportament i les manifestacions i simbolismes, visuals i materials. A més, s'hi han incorporat elements de les dimensions per a l'estudi de les innovacions de Tomàs *et al.* (2010), s'ha preguntat què s'entén per innovació, si hi ha lideratge respecte a la innovació, si hi ha resistències a les innovacions, quin és l'impacte de les innovacions, entre altres. Després d'adaptar la instrumentalització s'ha seleccionat la mostra.

Respecte a la *mostra*, aquesta investigació presenta un mostreig no probabilístic de forma intencional, per tant, per a la selecció de la mostra es determinen uns criteris i concrecions que donen coherència i guien la selecció:

1. El centre pertany al programa Escola Nova 21.
2. El centre educatiu està situat a la comarca del Bages, en concret a la xarxa local Bages MMA.
3. És un centre d'educació primària.
4. Disposa de titularitat pública.
5. Disposa d'algun tret particular i distintiu com a centre i/o en relació amb el programa Escola Nova 21.

S'ha delimitat la recerca a la comarca del Bages, ja que no hi ha estudis amb les mateixes característiques a la zona i s'ha escollit la xarxa local Bages MMA perquè ofereix un ventall de característiques més diverses dels centres.

Els centres escollits parteixen d'aquests criteris i de la predisposició a col·laborar en la investigació. Seguidament, se seleccionen els documents per a l'anàlisi, com ja hem vist per a cada centre s'han seleccionat el PEC, la PGA i un PC. També se seleccionen les unitats d'observació, que corresponen a una setmana d'estada al centre per a les observacions generals i l'observació de dos grups classe durant dues hores i en dos moments diferents. Finalment, la mostra dels informants clau correspon a un mestre del centre, un mestre de l'aula on s'ha fet alguna de les observacions i un membre de l'equip directiu.

A continuació, es detallen algunes de les característiques dels centres seleccionats per a la investigació. Es preserven els drets de les persones que intervenen en la investigació i es mantenen en l'anonimat; la nomenclatura utilitzada és *Centre X*, *Centre Y* i *Centre Z*.

- El Centre X se situa en una localitat de 2.067 habitants, està format per 200 alumnes i 13 docents, i amb relació als canvis a l'escola, s'inicien el 2016 amb l'entrada de l'equip directiu. El centre forma part de la mostra representativa en el Programa Escola Nova 21.

- El Centre Y es troba en una ciutat de 76.250 habitants, és un centre amb 32 docents i 420 alumnes. Forma part de la xarxa Bages MMA i del projecte MAGNET.
- Finalment, el Centre Z està situat en un poble de 223 habitants, són 3 docents fixes amb suports de personal per la zona escola rural (ZER) i amb 50 alumnes. Formen part de la xarxa Bages MMA.

Amb aquestes premisses, es duu a terme la distribució dels instruments i la recollida d'informació per a cada cas, es fa el processament de les dades obtingudes i s'analitzen els resultats.

Resultats

A continuació, s'estudien i es comparen les dades en relació amb les dimensions presentades en el marc teòric. L'anàlisi de dades s'ha realitzat a partir de les dades obtingudes en els tres centre seleccionats a la mostra. Es duu a terme una anàlisi interpretativa, que suposa la identificació dels elements que configuren la unitat documental per explorar-ne les connexions. Es faran dos tipus d'enfocament per a cada instrument; un descriptiu, en el qual la investigadora descriu fenòmens perquè siguin interpretats, i l'altre, la construcció de la realitat a partir de la interpretació. Per tant, l'anàlisi de les dades segueix la base descriptiva i interpretativa.

Anàlisi documental

L'anàlisi documental inclou tres blocs de documents d'anàlisi, una primera part d'anàlisi dels llocs web dels centres, una segona part d'anàlisi de la disponibilitat de documentació al centre i en tercer lloc l'anàlisi del PEC, la PGA i un PC per a cada centre.

De l'anàlisi dels *llocs web* en podem extreure que el Centre X ve d'una línia tradicional, ja que conserven fotos poc actualitzades. Per contra, està molt ben organitzat, amb apartats clars, i presenta un alt grau de reflexió pedagògica. El Centre Y presenta un lloc web molt complet amb poca digitalització dels documents de centre, l'última revisió del PEC és del 2016. I finalment, el Centre Z presenta el lloc web general de ZER i el blog d'escola. Aquest segon està molt detallat i complet en comparació amb el de la ZER.

Respecte a l'anàlisi de documents, el Centre X destaca perquè té molts documents amb un alt nombre de referències amb l'última revisió del 2019. Aquests fets ens indiquen un alt grau de reflexió i implicació docent, en aquest centre també destaquen les referències a Escola Nova 21. El Centre Y presenta de manera clara els seus principis als seus documents, sobretot a la PGA, que conté referents i una forta intenció de consolidar la línia d'escola. Destaquen el projecte MAGNET com a PGA del centre. El Centre Z, tot i formar part d'una ZER i tenir com a vàlid el projecte educatiu de la zona, està elaborant un PEC propi. S'ha pogut accedir a l'esborrany i, d'entrada, hi apareixen molts referents i la voluntat de definir una identitat pròpia del centre.

Observacions

Les observacions realitzades tenen dos enfocaments: el primer és una observació general de centre i el segon és l'observació d'aula. L'observació s'ha dut a terme al llarg d'una estada setmanal a cada centre. Les pautes d'observació s'han basat en les

observacions de les dimensions i manifestacions. Per exemple, en la manifestació conceptual i verbal un dels elements d'observació és el llenguatge, quina tipologia de llenguatge s'utilitza als rètols i murals del centre, si hi ha frases típiques, expressions, quines comunicacions internes i externes s'hi observen, entre altres.

Veiem alguns dels aspectes rellevants dels resultats en funció de les dimensions d'anàlisi per als tres centres:

TAULA 1

Resultats de les observacions generals de centre en funció de les dimensions d'anàlisi per als centres X, Y i Z

Dimensions d'anàlisi	Centre X	Centre Y	Centre Z
Manifestacions conceptuais i verbals	S'observa un alt grau de reflexió en la planificació conjunta del currículum.	Alt grau d'implicació per part dels docents, tot i que cada docent actua diferent dins l'aula. Totes les propostes són consensuades per al cicle. S'evidencia que no tots els docents coneixen els referents de l'escola, tot i que tots volen construir la seva identitat com a escola.	La implicació és alta, però a graus diferents, els docents fixos tenen més implicació. Els canvis en el personal comporten inestabilitat en el projecte.
Manifestacions de comportament	<p>Alguns docents afirmen que se senten cuidats per l'equip directiu (ED), que són atents, servicials, amables amb un enfocament molt clar.</p> <p>Són un claustre petit i destaca el bon clima que hi ha a l'escola, a l'hora de prendre decisions hi ha acords, participació i consens.</p> <p>No se sap si l'alumnat té clars sempre els objectius d'aprenentatge. Les famílies signen una carta de compromís i les avaluacions es fan redactades. Hi ha suport entre docents, Escola Nova 21, Educació 360...</p>	<p>L'ED es mostra molt proper, implicat, treballador i constant. Treballen pel consens.</p> <p>Van lligades les metodologies amb els ideals, de totes maneres, no tots els docents entenen igual el concepte de conseqüència. Una docent substituïda ha castigat dos alumnes deixant-los sense pati i fent còpia en un full. Hi ha normes positives i negatives en funció de les aules. Cada mestra «castiga» diferent.</p> <p>A l'hora de prendre decisions, ho fan ED > Coordinadors de cicle > Mestres. L'ED s'anticipa, però llavors parla i escolta tothom, per pactar les propostes amb els equips de cicle.</p>	<p>Les diferències entre els docents es troben en la manera de tractar els alumnes, els que es quedaran a l'escola els tracten amb molta cura.</p> <p>La gestió dels directius és horitzontal, totes fan de tot, tenen un tracte de cura, respecte, estima i acompanyament familiar.</p> <p>Els rituals, la lectura, les sabatilles i els aniversaris.</p> <p>Els alumnes fan les propostes i els mestres els donen suport.</p> <p>Hi ha molta reflexió guiada pel mestre per treballar l'empatia i l'autoconscienciació.</p>

Manifestacions i simbolismes, visuals i materials	<p>Les instal·lacions i els equipaments estan ben cuidats, els materials estan treballats per part dels docents, tot està molt cuidat, es tracten amb respecte.</p> <p>Hi ha premis penjats sobretot a partir del 2018 i la presentació de tot l'equip a l'entrada.</p>	<p>Instal·lacions antigues, però tots els espais s'aprofiten i estan molt treballats i respectats.</p> <p>Les aules estan saturades de cartells i informacions. El centre està ple de missatges positius per tot arreu.</p>	<p>Les instal·lacions són noves i estan en molt bon estat, materials naturals amb molta fusta i roca. No hi ha cartells ni productes dels infants penjats. S'aprofiten tots els espais i hi ha molt material. Porten sabatilles per l'escola i s'aprofita la llum natural i diverses tonalitats de llum.</p>
Innovacions	<p>S'evidencia el canvi i la seva necessitat en la consciència docent pel canvi s'està començant a aplicar al centre. Per exemple, una aula d'infantil ha adaptat totalment l'espai, i a infantil, la manera de treballar, i una aula de 2n, també.</p>	<p>El fet que sigui un centre tan gran dificulta les innovacions; de totes maneres, s'ha observat que el treball a l'aula i la codocència s'apliquen de manera coherent amb els ideals. Amb excepció de les normatives i conseqüències que són a tall individual. En una aula, s'han detectat incoherències en el missatge i la realitat, ja que la mestra ha dit que sempre avaluen fent rotllana i dialogant i quan ho hem fet els alumnes han dit que la rotllana normalment la fan diferent.</p>	<p>L'enfocament de proximitat, connexió amb l'entorn i la natura, l'infant com a ésser lliure, capaç de reflexionar, de tenir un sentit de responsabilitat.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir dels resultats de les observacions generals dels centres X, Y i Z en funció de les dimensions d'anàlisi sobre la cultura organitzacional per Beare *et al.* (1992) i elements de les dimensions per a l'estudi de les innovacions de Tomàs *et al.* (2010).

A continuació, s'expliquen els resultats destacats de les observacions fetes a l'aula.

En el centre X, s'observa que a l'aula de segon s'ha dut a terme una prova pilot que fan enguany per veure si poden incorporar el treball per espais a altres aules de cara al curs vinent. A segon, el rol del docent és d'acompanyar, donar recursos i també supervisar la tasca. L'alumnat planteja iniciatives i gestiona les seves activitats, aquest és el centre de l'aprenentatge i s'afavoreix l'autoavaluació, i el respecte pels ritmes i itineraris individuals. A quart, s'han observat diferències significatives en comparació amb la de segon; hi ha molta supervisió de l'activitat per part de l'adult i això esdevé una demanda per l'alumnat i comporta que el docent hagi de donar moltes pautes. A més, el rol de l'alumnat està més encarat a ser executors de tasques i el centre de l'aprenentatge són les tasques amb una avaluació de supervisió per part de la mestra. A grans trets, s'observen diferències entre les aules que estan incorporant les innovacions i les aules que no. Això fa pensar que hi ha menys coherència interna en el centre, tot i que val a dir que el discurs oral sempre ha apostat per afirmar-se a favor dels canvis, a poc a poc i amb arguments, per tant, s'interpreta que es troben en el procés inicial de la innovació.

En el centre Y, tant a segon com a quart, s'aprecia que hi ha moltes dinàmiques de funcionament similars, el rol del docent es basa a facilitar recursos i aclarir dubtes, en canvi, el rol de l'alumnat consisteix a coparticipar i gestionar les activitats amb un alt criteri de significativitat per a l'alumnat. En les tasques observades destaca l'autoavaluació i la coavaluació, els aprenentatges es basen en l'infant i l'autogestió és molt rellevant. Es pot afirmar que és un centre en el qual, amb les observacions fetes, hi ha certa coherència entre principis i manera de treballar.

Finalment, en el Centre Z el rol del docent és facilitar recursos i aclarir dubtes, i l'alumnat gestiona les seves activitats amb un alt poder de decisió, autonomia, justificació i reflexió. Es detecten algunes petites diferències en la manera de fer dels dos docents. El mestre de quart, cinquè i sisè és el director i la mestra de segon està fent una substitució. En aquest cas, s'observa que l'explicació de la significativitat de les tasques és diferent i el tracte amb l'alumnat, també. El docent dels grans, el director, diu frases com «Farem les coses a poc a poc i pensant», que demostren un tacte i autoreflexió per l'alumnat. Aquestes actituds es donen amb menys freqüència en la docent de segon. Això porta a interpretar que els canvis de personal al centre tenen conseqüències en el projecte i l'alumnat, d'aquí la necessitat de crear el PEC per aportar coherència al centre de cara enfora.

Entrevistes semiestructurades

Per a l'anàlisi de les entrevistes s'ha utilitzat el programa N-Vivo per a facilitar la gestió de les dades. Al Centre X, les innovacions arriben quan entra l'actual equip directiu, el claustre afirma que l'equip directiu és el mirall, que són uns líders potenciadors, i l'equip directiu afirma que el mirall està en altres escoles i compartir els coneixements. Destaquen la importància del treball en equip i de l'evidència de la necessitat de canvi per part de tots els membres de la comunitat educativa. Coincideixen a afirmar que el Programa Escola Nova 21 ha contribuït a millorar el centre i que les reticències sorgien dels docents i les famílies.

La realitat del Centre Y és que els docents coincideixen a afirmar que la codocència és molt rellevant al centre, i disposen de molta autonomia. L'escola seguia una trajectòria tradicional, amb petites millores, fins que amb l'entrada de l'equip directiu es va voler marcar molt la línia d'escola. Destaquen per la importància de la imatge cap a l'exterior. Com a obstacles, coincideixen a admetre que són una escola gran amb un gran nombre de docents i això alenteix els canvis, encara hi ha mestres reticents a implementar canvis. L'equip directiu té una gran implicació.

Finalment, al Centre Z se centren molt en la reflexió i tenen la visió de l'escola com una casa i una família, el fet de ser una ZER ho facilita. Els mestres fixos tenen les línies pedagògiques molt clares. Van iniciar les innovacions amb el canvi d'espai del centre. El director afirma que enguany han deixat de costat tot el que comporta l'Escola Nova 21, ja que han prioritzat com a centre la redacció conjunta del PEC. Les resistències van venir per part de l'entorn, que exigia justificacions dels canvis, i també per part dels canvis regulars a l'equip del centre. També s'ha afirmat que hi ha mestres que no se senten a gust al centre i defensen una metodologia més tradicional.

Comparació de resultats

Seguidament es comparen els resultats i es fa la interpretació en relació amb les dimensions d'estudi de la investigació. Per a assegurar la coherència en aquesta comparació s'ha realitzat una matriu d'informació, amb els resultats de cada centre, amb relació als instruments d'avaluació i les manifestacions i dimensions d'anàlisi de l'estudi.

Respecte a les *manifestacions conceptuais i verbals* els tres centres tenen uns objectius clars, molt ben referenciats i entesos pels docents. S'observa que el Centre X té molta més influència respecte a l'Escola Nova 21, fet que s'explica perquè és escola de mostra i segueix un programa diferent del dels altres dos centres. El Centre X presenta molta coherència i reflexió, que els ha aportat a comprendre i defensar la necessitat de canvi com a equip. En canvi, al Centre Y hi ha petites incoherències que són resultat de la manca de revisió de documents i de ser un claustre molt nombrós. El Centre Z té la problemàtica dels canvis de personal.

Quant a les *manifestacions de comportament*, als centres X i Y, els líders del canvi són els membres de l'equip directiu, al Centre Z ho són els mestres fixos i es consideren un equip impulsor. Tots tres es basen en la participació, l'escolta i el consens. La incorporació dels canvis és diferent a cada escola. Al Centre X s'estan incorporant a poc a poc, i al Centre Y hi ha força coherència a la pràctica, resultat de la codocència; tot i això queda pendent assolir coherència interna en els comportaments, per tant, cal revisar els documents de centre. El Centre Z presenta petites diferències en els comportaments entre els docents fixos i els interins, sense trencar la dinàmica del centre.

Cada centre s'adapta a les particularitats de les seves instal·lacions, per tant, respecte a les *manifestacions i simbolismes, visuals i materials*, el Centre X podria aprofitar més els espais fora de les aules i la imatge cap a l'exterior de l'escola és molt rellevant pels centres Y i Z.

Quant a les altres dimensions enfocades a la innovació, s'obté que els tres centres presenten l'*origen de les innovacions* amb una metodologia emergent del centre. Els centres tenen uns *valors* propis que es poden englobar dins del *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2017) i els principis de l'Escola Nova 21. Quant al *lideratge*, tots presenten uns líders situacionals i transformacionals. Cada centre es troba en un punt diferent dins del seu *procés d'innovació*. Tots els centres s'han trobat amb *resistències* i *obstacles* que han superat amb la participació de tothom, la conscienciació de la necessitat de canvi, de formacions i el respecte dels ritmes. Finalment, es planteja com veuen el seu futur, apunten que cal la institucionalització de les innovacions, més cohesió docent i persistir en la revisió dels seus documents.

Conclusions i discussió

L'estudi de camp ha generat múltiples conclusions que s'agrupen a partir dels objectius de la recerca. El primer, l'objectiu d'identificar les característiques de la cultura organitzacional comunes dels tres centres. Es conclou que, quant a la forma, els centres presenten força coherències entre les diferents manifestacions culturals amb voluntat de persistir en la cultura innovadora. Pel que fa al contingut, s'han identificat trets característics. Per exemple, quant a les manifestacions conceptuais i verbals, tots els

centres presenten un alt nombre de referents i models, i es basen en la reflexió, la participació i la voluntat d'institucionalitzar els canvis. També, pren rellevància el lideratge a cada centre com a manifestació comportamental. I quant a les manifestacions simbòliques visuals i materials en tots els centres es cuida molt la imatge i que aquesta sigui coherent amb la ideologia pedagògica.

Quant al segon objectiu de la recerca, identificar els elements de la cultura innovadora dels tres centres, es detallen a continuació a partir de cada dimensió marcada per Tomàs *et al.* (2010).

TAULA 2

Taula resum dels elements de la cultura innovadora dels centres X, Y i Z

Origen de la innovació	Sorgeix dels centres estudiats, per tant, és <i>bottom-up</i>, autoiniciada, ascendent, creadora i emergent.
Valors	Hi ha uns valors compartits sobre la visió i l'enfocament del canvi educatiu, que comporten innovacions amb canvis en els rols dels docents, l'organització, les normatives i les creences.
Lideratge	Els líders han de ser interns, constants, situacionals i transformacionals.
Fase en el procés d'innovació	Els centres es troben en fase inicial i executiva. A tots tres els manca la institucionalització i la transferència.
Resistències i obstacles	Són de tipus personals (sobretot docents i famílies) i organitzatius (espais i obstacles per part del Departament). Davant d'aquests, tots els centres han procurat fer participat tothom i argumentar la necessitat de canvi.
Impacte de la innovació	Els canvis i les innovacions impliquen modificar la cultura del centre i la dinàmica de la institució educativa.

FONT: Elaboració pròpia amb els resultats obtinguts dels centres X, Y i Z a partir dels elements de la cultura innovadora.

La taula 2 reflecteix que els tres centres tenen elements de la cultura innovadora comuns. Per exemple, en l'origen de la innovació, que en els tres centres sorgeix dels mateixos docents del centre (autoiniciada) i els líders de la innovació són interns i tenen una voluntat transformacional.

El tercer objectiu de la investigació, comparar la cultura escolar dels tres centres analitzats, bo i identificant aquells elements comuns i divergents de la cultura escolar que afavoreixen la innovació i els canvis educatius per a la millora, es dona la resposta en els objectius anteriors i permet determinar que les innovacions exitoses s'han de fer de manera col·laborativa amb una comunicació horitzontal i sorgir des dels agents interns del centre. Com a aspecte divergent en referència amb la cultura, cada centre genera la seva pròpia cultura i en funció de les necessitats i les possibilitats. Aspectes com la inestabilitat en la plantilla, la quantitat de docents, la trajectòria pedagògica del centre i la qualitat i quantitat de suports i ajudes al centre són factors divergents en els tres centres que influeixen a l'hora d'afavorir en innovació.

Tota aquesta investigació s'ha de tenir en compte que ha estat condicionada amb *limitacions*. La recerca l'ha realitzat la investigadora, per tant, les observacions són unipersonals, fet que pot comportar la possible subjectivitat per no haver comptat amb més persones observadores i tenint en compte que la cultura organitzacional comporta

elements d'estudi tangibles i intangibles. També la petita quantitat de la mostra, que cal ampliar en futurs estudis, i els instruments, que caldria validar, així com els criteris d'anàlisi.

Com a implicacions educatives, l'estudi permet determinar que per a una innovació educativa cal un canvi en la cultura organitzacional del centre o la institució i que per a la innovació cal una transformació autèntica en la cultura organitzacional. Per tant, la recerca s'enfoca a tots els agents educatius amb voluntat d'innovació educativa.

Per a les investigacions futures que vinculin innovació educativa i cultura organitzacional es poden plantejar altres tècniques de continuïtat i d'aprofundiment de la investigació, com, per exemple, aplicar el grup de discussió com a tècnica per a triangular les dades obtingudes. Aquesta investigació es podria complementar també ampliant el mostreig, amb un volum de dades més elevat per seguir comprnent l'objecte d'estudi amb noves investigacions.

Bibliografia

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167. <http://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2019/06/AMABILE-Teresa-A-model-of-creativity-and-innovation-in-organizations.pdf>
- Antúnez, S. (1994, 1998). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Horsori.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els Centres Educatius de Primària*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5051>
- Bauman, Z. (2009). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.
- Beare, H., Caldwell, B. J. i Millikan, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. La Muralla.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 13-22. <http://hdl.handle.net/10347/5317>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Catalunya. Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (DOGC [en línia], núm. 5422, 16-07-2009). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Catalunya. Resolució ENS/881/2017, de 10 d'abril, per la qual es crea el Programa d'innovació pedagògica #aquiproubullying de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament entre iguals i s'obre convocatòria pública per a la selecció de centres educatius interessats a formar-ne part. (DOGC [en línia], núm. 7358, 27-04-2017). <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7358/1606376.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación: Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Santillana; UNESCO.

- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escola Nova 21. (s. d.). *Aliança per a un sistema educatiu avançat*. [Consulta: 20 de juliol de 2020]. <https://www.escolanova21.cat>
- Gairín, J. (coord.), Armengol, C., Gimeno, X., Gradaïlla, A., Martínez, L., Oliver, C., Pérez, A., Royo, M. i Tomàs, M. (2003). *Les relacions personals en l'organització*. Universitat autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Generalitat de Catalunya (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/marc_dinnovacio_pedagogica.pdf
- Generalitat de Catalunya (2020). *Documents per a la organització i la gestió dels centres: Innovació pedagògica*. https://www.sindicat.net/media/main/uploads/2020/09/22/pec_innovacio_pedagogica.pdf
- Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. McGraw-Hill.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F. J., Calzón, J., Castro, M., Egado, I., García, R. i Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nichols, A. (1983). *Managing educational innovations*. Allen & Unwin.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teorías, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Robinson, K. (2010, octubre). *Changing education paradigms* [vídeo]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- Sánchez, J. M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 638-664. <http://hdl.handle.net/10486/660915>
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez, E. i Simó, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Ministerio de Educación.
- Sensat, R. (1933). Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública. *Revista de Psicologia i Pedagogia*, 4, 406-415.
- Solà, P. (1980). La innovación educativa y su contexto histórico social. *Cuadernos de Pedagogía*, 25, 33-36.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Tejada, J. (2011). Investigación e innovación educativas: Dos caras de la misma moneda. Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/259991175_Investigacion_e_innovacion_educativas_dos_caras_de_la_misma_moneda

- Tomàs, M. (coord.), Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bemabeu, D. i Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las universidades: Estudio de Casos*. Octaedro.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.

Beneficis de la musicoteràpia en alumnes amb TDAH. Una revisió bibliogràfica

Benefits of music therapy for students with ADHD. A bibliographical review

Diana Marín Suelves^a, Claudia Cortés Garrido^b
i Alba Tornero Cabedo^c

^a Universitat de València (València).

A/e: diana.marin@uv.es

^b Universitat de València (València).

A/e: claudiacortesgarrido@gmail.com

^c CEIP Maestro Emilio Luna (Alginet, València)

A/e: albatc18@gmail.com

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Marín, D., Cortés, C. i Tornero, A. (2021). Beneficis de la musicoteràpia en alumnes amb TDAH. Una revisió bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 57-77. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.165>

Data de recepció de l'article: 22 de novembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 22 de desembre de 2020

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.165>

Resum

El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) té símptomes que se centren en la falta d'atenció, la impulsivitat i la hiperactivitat. Donada la prevalença del TDAH en població escolar i les disfuncions que genera en diferents contextos en els quals es desenvolupa l'alumnat, es fa necessària la intervenció des d'una perspectiva combinada per a donar resposta a les necessitats d'aquest col·lectiu des de la individualització dels tractaments. La musicoteràpia inclou tota classe d'experiències musicals per a millorar la salut

física i psíquica de les persones. Als últims temps la seua implementació ha augmentat en diversitat de trastorns i discapacitats. S'ha realitzat una recerca bibliogràfica a les bases de dades Google Acadèmic, Dialnet, Redalyc, Roderic i Scopus, i s'han seleccionant setze articles per a la seua anàlisi. Els resultats obtinguts mostren els beneficis que comporta la musicoteràpia en la intervenció amb alumnat amb TDAH. Es conclou la necessitat de portar a terme programes d'intervenció amb musicoteràpia des d'edats primerenques per a millorar la qualitat de vida dels alumnes.

Paraules clau

TDAH, musicoteràpia, intervenció, escola, enfocament multimodal, educació.

Abstract

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) has symptoms centered around inattentiveness, impulsivity and hyperactivity. Given the prevalence of ADHD in the school population and the dysfunctions that it generates in different contexts in which students develop, intervention from a combined perspective is necessary to respond to the needs of this group through the individualization of treatments. Music therapy includes all kinds of musical experiences aimed to improve the physical and mental health of people and in recent times its implementation has increased in a diversity of disorders and disabilities. We carried out a bibliographical research on the Google Academic, Dialnet, Redalyc, Roderic and Scopus databases, selecting 16 articles for analysis. The results show the benefits of music therapy in interventions on students with ADHD. It is concluded that there is a need to carry out an intervention program with music therapy from an early age to improve students' quality of life.

Keywords

ADHD, music therapy, intervention, school, multimodal approach, education.

Introducció

Barkley (2006) defineix el TDAH com:

Dèficit d'inhibició de la resposta o comportament que provoca problemes d'autocontrol i maneig en la memòria de treball verbal i no verbal, problemes en l'autoregulació de l'afecte, de la motivació, de l'inici del treball i del rendiment, així com problemes en la internalització del llenguatge, que els fa ser poc reflexius (p. 7).

Segons el *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (López-Ibor, 2002) de l'American Psychiatric Association (APA), el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat és d'origen neurobiològic i es caracteritza per la falta d'atenció, la hiperactivitat i una excessiva impulsivitat tant en l'àmbit cognitiu com conductual. En l'actualitat, segons el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), és el trastorn amb major incidència en la població infantil, afecta un 5 % aproximadament de xiquets i xiquetes en edat escolar i un 2,5 % d'adults amb major o menor grau d'intensitat. Sol ser més freqüent en xics que en xiques. Diverses investigacions calculen

que entre un 4,9% i un 6,6% dels xiquets de la població general en edat escolar presenten TDAH (Jiménez *et al.*, 2012; Rodríguez *et al.*, 2009).

Investigacions neurobiològiques realitzades per mitjà de la neuroimatge han evidenciat que hi ha patrons d'activació dels circuits neuronals i anomalies neuroquímiques al còrtex prefrontal, als ganglis basals, al cos callós i al cerebel. Pel que fa als factors genètics, mostren com el gen DAT1 i el D4 estan alterats, tots dos relacionats amb la forma d'utilitzar la dopamina. D'altra banda, estudis recents respecte a la incidència genètica familiar donen suport a l'etiologia del TDAH (Siegenthaler i Marco, 2011).

A l'hora d'intervenir, el TDAH s'enfoca des de tres perspectives diferents durant l'etapa de l'escolaritat obligatòria: la farmacològica, la cognitivoconductual i la multimodal.

Pel que fa a la farmacologia amb estimulants, és una de les intervencions més comunes per al tractament del TDAH. Aquests fàrmacs actuen sobre les regions del cervell que estan relacionades amb els processos d'atenció, inhibició i activació. Un exemple és el metilfenidat. Al llarg del temps s'ha pogut comprovar que el medicament actua favorablement sobre els alumnes, ja que provoca una disminució dels comportaments socials negatius, incrementa l'atenció i aconsegueix efectes positius amb el processament de la informació. Però també cal mencionar que, com qualsevol fàrmac, pot produir efectes secundaris com la pèrdua de gana, dificultats a l'hora de dormir o l'augment de la freqüència cardíaca. El tractament farmacològic ha demostrat que alleuja els símptomes principals del TDAH a curt termini i un 70% dels alumnes hi responen favorablement (Purdie *et al.*, 2002).

Pel que fa al tractament cognitivoconductual, s'utilitzen tècniques que modifiquen la conducta basant-se en els principis del condicionament operant de Skinner (1938). Es fonamenta en l'entrenament d'estratègies d'autoregulació amb l'objectiu d'augmentar les conductes adequades i disminuir les inadequades tant a casa com a l'escola. Alguns exemples de tècniques cognitivoconductuals són: economia de fitxes, contracte de contingència, temps fora, tècnica de la tortuga, l'os Artur (Miranda i Soriano, 2010) i les autoinstruccions (Meichenbaum, 1969).

A més, estudis recents com el de Valda *et al.* (2018) tracten d'elaborar estratègies per tal de superar les dificultats emocionals i d'aprenentatge d'aquests alumnes amb activitats físiques, activitats cognitives i activitats cognitivoconductuals, partint no sols de les casuístiques d'aquests alumnes sinó de tot l'alumnat en general, per tal de plantejar una educació més inclusiva, oberta i humanista.

A l'últim, el tractament combinat o multimodal es recomana per a alumnes amb TDAH amb repercussions moderades o greus. Aquest inclou el tractament farmacològic, el cognitivoconductual i una intervenció psicopedagògica. Aquest enfocament permet potenciar de forma quasi immediata el desenvolupament de les estratègies, habilitats cognitives i de comportament amb l'ajuda dels fàrmacs. És el cas de l'estudi pilot Arribas (2019) que s'està realitzant actualment i que es proposa combinar la musicoteràpia amb el tractament farmacològic amb la finalitat d'aconseguir reduir la dosi del metilfenidat, si aquests resultats són positius.

D'altra banda, cada volta s'estan portant a terme teràpies alternatives que ajuden als alumnes amb TDAH a relaxar-se i a expressar-se. Una d'elles és la musicoteràpia.

Segons l'American Music Therapy Association, la musicoteràpia es defineix com la utilització sistemàtica de la música, portada a terme per un musicoterapeuta dins d'un entorn terapèutic, amb l'objectiu de fomentar canvis positius en el funcionament cognitiu, físic, social o psicològic de les persones amb dificultats educatives i/o de salut. En resum, la musicoteràpia és l'ús de la música junt amb altres pràctiques musicals amb la finalitat de conservar i/o millorar la salut física i psíquica de les persones. A més, segons Briseño (2020), la musicoteràpia és una alternativa terapèutica amb més probabilitats d'èxit amb alumnes amb TDAH i incrementa l'enfortiment de l'autoestima dels xiquets, la seua salut emocional i els seus vincles socials.

Quan es parla de musicoteràpia en l'àmbit de l'educació se sol confondre amb l'educació musical, ja que es creu que un mestre de música és un musicoterapeuta, però no és així, perquè el musicoterapeuta ha de tenir en compte els interessos musicals dels individus amb els quals treballa, a més del seu nivell funcional i les seues necessitats (Doak, 2003; Tyson, 2002).

Segons la Federació Mundial de Musicoteràpia (Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia, s. d.) la musicoteràpia és la utilització, per part d'un musicoterapeuta professional, de la música i/o dels elements musicals (so, ritme, melodia, harmonia) amb la finalitat de promoure i facilitar la comunicació, la interrelació, l'aprenentatge, la mobilització, l'expressió i l'organització, amb un pacient o un grup de pacients amb l'objectiu de tractar les necessitats físiques, emocionals, mentals, socials i cognitives que presenta. A més, té com a objectiu fomentar el progrés i treballar amb les dificultats que presente l'individu, per tal que aquest pugui aconseguir una integració intrapersonal i/o interpersonal i una millora de la qualitat de vida amb la rehabilitació i el tractament.

Segons Mercadal (2005), la musicoteràpia resulta molt beneficiosa en l'àrea afectivosocial perquè incrementa la confiança en si mateix, la tolerància a la frustració, disminueix l'ansietat i potencia l'expressivitat dels sentiments; en l'àrea social perquè produeix un augment de la consciència social fent que minven conductes poc adequades i antisocials; en l'àrea comunicativa perquè permet iniciar i mantenir una conversa i augmenta l'habilitat creativa i expressiva dels alumnes; en l'àrea cognitiva perquè incrementa l'atenció i, consegüentment, l'ensenyament-aprenentatge i la memòria recent, i finalment, en l'àrea de resposta musical perquè permet obtenir l'estructura del control d'un comportament adequat. Actualment, i segons Rodríguez Fernández (2019), la majoria dels docents amb alumnes amb TDAH reconeixen els avantatges de la musicoteràpia amb aquests, troben beneficis en el seu desenvolupament i en l'aprenentatge. Inclús en Cortaya (2020) s'aconsella i recomana la seua posada en pràctica a totes les escoles amb alumnes amb aquestes necessitats. Fins i tot en un article recent (Reyes, 2019) s'han arribat a constatar lleugeres millories en l'aplicació de la musicoteràpia en un alumne amb TDAH.

Per tant, l'objectiu fonamental d'aquesta revisió bibliogràfica és examinar els beneficis que la musicoteràpia pot aportar al tractament de l'alumnat amb TDAH.

Material i mètodes

La revisió sistemàtica de la literatura és un tipus de publicació secundària que permet resumir els resultats d'altres estudis per tal d'extraure conclusions que permeten

generar nous coneixements i plantejar noves preguntes d'investigació (Trincheró, 2002), d'igual manera es coneix com l'estat de l'art (Vélez i Galeano, 2002).

Per a portar a cap la recerca d'informació sobre els beneficis que pot aportar la musicoteràpia als xiquets amb trastorn per dèficit d'atenció es varen utilitzar Google Acadèmic, Roderic, Dialnet i Redalyc. També es van utilitzar bases de dades com PsycInfo, Scopus i Eric.

S'hi van especificar les paraules clau següents: *TDAH*, *musicoteràpia*, *primària* i *enfocament multimodal*. Per tal de filtrar els articles de la recerca, s'hi van introduir: paraula clau, any de publicació i articles de qualsevol idioma. Pel que fa als anys en els quals es van publicar els articles van ser del 2008 fins al 2019. Els tipus de documents que es van agafar van ser revistes electròniques científiques, revisions bibliogràfiques i, a l'últim, altres documents acadèmics com ara tesis doctorals. A més a més, pel que es refereix a l'edat dels subjectes d'estudi, es va seleccionar l'educació primària (de sis a dotze anys). I, finalment, es van seleccionar com a idiomes l'espanyol, el català i l'anglès.

En aplicar aquests criteris, es van obtenir vint-i-quatre articles, però es van descartar aquells que estaven repetits i aquells que no s'adequaven al que es pretenia estudiar, perquè anaven dirigits a altres col·lectius o a altres períodes escolars, o perquè hi havia comorbiditat amb altres trastorns. També es van descartar aquells en què el text no estava íntegre. Finalment, setze articles són els que realment serveixen per a la revisió bibliogràfica.

Resultats

En l'annex 1 s'inclou una taula resum amb tota la informació dels articles seleccionats per l'anàlisi dels beneficis que la musicoteràpia aporta a alumnes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat. Aquesta taula està composta per sis columnes en les quals es detallen els autors i l'any de publicació, els objectius que volien aconseguir, la mostra (característiques dels participants com edat, sexe i diagnòstic), l'enfocament i les característiques de la intervenció realitzada i els resultats que s'han obtingut en cadascun dels estudis.

A continuació, es descriuen els trets fonamentals de cada estudi.

Quant al d'Alonso i Bermell (2008), tracta de confirmar que el test ADA mesura realment l'atenció i no altres capacitats a un total de setanta-tres alumnes amb TDAH i sense, d'educació primària. Els resultats confirmen que la música prevé dificultats d'aprenentatge en la lectoescriptura.

Pel que respecta a Mojica (2009), realitza una anàlisi d'investigacions i tesis d'alumnes amb TDAH i sense, per comprovar si la música és una estratègia efectiva o no i per identificar quins són els efectes que produeix en l'àmbit acadèmic. Els resultats són positius quan l'estimulació auditiva és suau, però els efectes no són permanents ni prolongats.

Daza (2012) estudia l'impacte que té una intervenció musical com a teràpia central en un alumne de sis anys amb TDAH utilitzant la percussió. El resultat és molt positiu perquè aquests instruments permeten a l'alumne assumir el control dels seus moviments.

També Acebes i Carabias (2015) pretenen aconseguir una major inclusió dels alumnes amb TDAH d'una classe ordinària a l'aula de música reduint hores de suport mitjançant una adaptació curricular. Els resultats són positius, ja que els alumnes responen adequadament.

Llamas (2014) tracta de millorar l'ambient escolar i integrar un alumne de vuit anys amb TDAH per mitjà de la realització de tasques musicals. Utilitza el model operant, siga en tasques individuals o de grup, i el resultat és la millora de la seua conducta i del seu rendiment acadèmic.

D'altra banda, Acebes (2015) tracta d'indagar els punts de vista dels familiars i professionals amb coneixement del TDAH mitjançant entrevistes i extreu com a resultat que la musicoteràpia motiva aquests alumnes i millora els trets característics del trastorn.

García i Rubio (2015) analitza la implementació d'una intervenció educativa musical (IEM) en dos alumnes amb dèficit d'atenció de 2n de primària. La intervenció es fa individualment i en grup, i els resultats són positius perquè l'element rítmic ajuda a l'aprenentatge de l'autoregulació.

Quant a Pérez (2015), vol determinar si, per mitjà de la musicoteràpia, hi ha una reducció de l'ansietat i la hiperactivitat i un augment de l'atenció, l'eficàcia, la concentració i la intel·ligència en tres alumnes de primària amb TDAH. Els resultats indiquen una millora en tots els aspectes avaluats.

Marks (2016) realitza una entrevista estructurada a dos mestres d'educació musical que havien realitzat intervencions a alumnes amb TDAH. L'objectiu era conèixer els efectes que es donaven en realitzar intervencions musicals amb alumnes d'aquestes característiques.

Pel que respecta a Castejón (2016), realitza una intervenció individualitzada de musicoteràpia a alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), entre els quals hi ha els que tenen diagnosticat el TDAH, per mitjà de la improvisació instrumental i el treball amb cançons o música editada. El resultat és que aquesta teràpia dona major desenvolupament integral a aquests alumnes.

També Coronel (2016) tracta d'aconseguir major relaxació i concentració en classes ordinàries amb alumnes amb TDAH per mitjà de tècniques d'ensenyament-aprenentatge amb la musicoteràpia. El resultat és una incrementació de la comprensió i del desenvolupament de la capacitat intel·lectual.

Muñoz (2017) tracta de desenvolupar les emocions i la creativitat d'un alumne de nou anys amb TDAH que cursa 3r de primària. Utilitza el model de Goleman (1995) sobre la intel·ligència emocional i les autoinstruccions de Meichenbaum (1969). El resultat és positiu, ja que la música no afecta la distracció de l'alumne.

Robayo i Iodice (2017) exposen la musicoteràpia com un tractament alternatiu i coadjuvant al psicoterapèutic intervenint amb alumnes amb TDAH. Utilitzen la música i els seus elements de manera individual i en grup. Els resultats indiquen que és més beneficiós un tractament combinat, que millora l'autoestima i el desenvolupament cognitiu.

A més, Santos (2017) intervé en cada aspecte simptomatològic d'un alumne de 5è de primària amb TDAH reduint la hiperactivitat i la impulsivitat i augmentant l'autoconcepte, l'autoestima i les habilitats socials. Els resultats indiquen millora en tots els aspectes mencionats, excepte en la impulsivitat i la hiperactivitat.

Pel que fa a Acebes i Giraldez (2019), tracten d'esbrinar, a través d'entrevistes amb familiars i amb informants que treballen amb aquests alumnes amb TDAH, el grau d'interès, coneixement i suport que mostren aquests davant l'oportunitat d'utilitzar la musicoteràpia amb aquests alumnes.

A l'últim, Barrio *et al.* (2019) intervenen per tractar de millorar la qualitat de l'educació dels alumnes amb TDAH, per la qual cosa fan una sessió setmanal de musicoteràpia, en la qual realitzen diferents activitats (exposades a la taula 1), i amb les quals aconsegueixen millores en tots els àmbits treballats (motor, emocional, cognitiu, comunicatiu, social i musical).

En general, tots aquests articles existents demostren que moltes de les àrees afectades en els alumnes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat es poden millorar per mitjà d'intervencions de musicoteràpia.

La musicoteràpia aconsegueix beneficis en diversos aspectes. En cinc estudis beneficia l'autoestima (Barrio *et al.*, 2019; Marks, 2016; Coronel, 2016; Llamas, 2014; Robayo i Iodice, 2017); en deu, beneficia totes les habilitats socials (Barrio *et al.*, 2019; Acebes i Giraldez, 2019; Acebes, 2015; Acebes i Carabias, 2015; Castejón, 2016; Daza, 2012; García i Rubio, 2015; Llamas, 2014; Pérez, 2015; Santos, 2017); en dos, beneficia la lectoescriptura (Alonso i Bermell, 2008; Llamas, 2014), i en quatre, beneficia la concentració i el rendiment acadèmic (Barrio *et al.*, 2019; Mojica, 2009; Muñoz, 2017; Robayo i Iodice, 2017).

Dels setze estudis inclosos en la revisió bibliogràfica, huit són estudis de cas (Castejón, 2016; Daza, 2012; García i Rubio, 2015; Llamas, 2014; Muñoz, 2017; Pérez, 2015; Robayo i Iodice, 2017; Santos, 2017), cinc són estudis amb grup de control i grup experimental (Barrio *et al.*, 2019; Acebes i Carabias, 2015; Alonso i Bermell, 2008; Coronel, 2016; Mojica, 2009) i els altres tres són entrevistes estructurades i informals a familiars d'alumnes amb TDAH i a professionals especialitzats i amb contacte amb el trastorn (Acebes i Giraldez, 2019; Acebes, 2015; Marks, 2016).

Segons el context en el qual es realitza la intervenció, en dotze estudis es treballa dins del context escolar (Barrio *et al.*, 2019; Acebes i Giraldez, 2019; Acebes i Carabias, 2015; Alonso i Bermell, 2008; Marks, 2016; Castejón, 2016; Coronel, 2016; Daza, 2012; García i Rubio, 2015; Llamas, 2014; Muñoz, 2017; Santos, 2017) i sols en tres es treballa fora del context escolar (Acebes i Giraldez, 2019; Acebes, 2015; Mojica, 2009).

Pel que fa als instruments utilitzats en cada intervenció, utilitzen tests d'avaluació, per exemple, un mesura l'atenció (Alonso i Bermell, 2008), un altre realitza una valoració inicial i final de musicoteràpia amb instruments i cançons editades (Castejón, 2016) i l'últim mesura amb diversos tests el grau de TDAH, l'ansietat, símbols i dígit, la memòria d'aprenentatge i la memòria visual, amb el joc d'emparellar figures (Pérez, 2015); un utilitza un instrument musical, la percussió (Daza, 2012) i un altre utilitza una plantilla per a recollir informació (Mojica, 2009). La resta no introdueixen aquesta informació.

De les sessions que es realitzen als estudis, quatre estudis utilitzen sessions individuals (Daza, 2012; Muñoz, 2017; Pérez, 2015; Santos, 2017), uns altres quatre utilitzen sessions en grup (Acebes i Carabias, 2015; Alonso i Bermell, 2008; Coronel, 2016; Robayo i Iodice, 2017) i quatre utilitzen sessions combinades (Barrio *et al.*, 2019; Castejón, 2016; García i Rubio, 2015; Llamas, 2014).

Quant al mètode emprat en cadascun dels estudis, dotze utilitzen el mètode qualitatiu en les seues intervencions (Barrio *et al.*, 2019; Acebes, 2015; Acebes i Carabias, 2015; Alonso i Bermell, 2008; Marks, 2016; Castejón, 2016; Daza, 2012; Llamas, 2014; Mojica, 2009; Muñoz, 2017; Robayo i Iodice, 2017; Santos, 2017), un utilitza el mètode inductivoexplicatiu (Castejón, 2016) i tots utilitzen l'observació directa (Barrio *et al.*, 2019; Acebes i Giraldez, 2019; Acebes, 2015; Acebes i Carabias, 2015; Alonso i Bermell, 2008; Marks, 2016; Castejón, 2016; Coronel, 2016; Daza, 2012; García i Rubio, 2015; Llamas, 2014; Mojica, 2009; Muñoz, 2017; Pérez, 2015; Robayo i Iodice, 2017; Santos, 2017).

Conclusions i discussió

La quantitat d'articles que compleixen els criteris establerts per a ser seleccionats en aquest estudi és baixa, tan sols setze articles. Possiblement, això es deu a la reduïda freqüència d'estudis experimentals amb alumnat amb aquestes característiques i a la baixa taxa de publicacions científiques realitzades pels docents en actiu, que són els que freqüentment intervenen amb l'alumnat a l'aula, sense que hi hagi una investigació sistematitzada. Per aquestes raons, alguns treballs es van descartar, ja que no comptaven amb la descripció de suficient informació que permetés arribar a conclusions sobre aquesta temàtica.

Els estudis revisats evidencien la millora dels participants en diferents variables relacionades amb el desenvolupament personal i social i l'aprenentatge, la qual cosa permet afirmar que la musicoteràpia té efectes positius sobre l'alumnat amb TDAH.

Aquests resultats són coherents amb els trobats en estudis d'anàlisi de l'estat de l'art previs realitzats amb mostres ben diverses com ara persones amb discapacitat intel·lectual (Garcia i Belmonte, 2019), amb trastorn de l'espectre autista (Gold *et al.*, 2007), en contextos penitenciaris (López i López, 2020) o en el marc hospitalari (Ortega *et al.*, 2009), tot i l'heterogeneïtat de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, amb símptomes i necessitats diverses.

Malgrat el que s'ha comentat anteriorment i tot i que les intervencions no són fàcilment reproduïbles, ja que són freqüents els estudis de casos o les mostres petites, els resultats obtinguts mitjançant l'aplicació de la musicoteràpia, en combinació amb altres teràpies per a un tractament integral, són prometedors. Però cal invertir temps en augmentar el coneixement en aquest camp, per la importància del tractament de les dificultats en la comunicació i interacció social, els problemes de conducta, l'autoregulació o els problemes emocionals, com s'ha demostrat en estudis previs centrats en altres trastorns, com el trastorn de l'espectre autista (Calleja *et al.*, 2016).

D'acord amb aquests autors, cal analitzar si l'eficàcia de les intervencions depèn no només de la intervenció sinó, i més important, de la formació de l'especialista i de la fidelitat de la implementació que fan dels programes.

En conclusió, els estudis analitzats demostren que la musicoteràpia resulta molt beneficiosa i eficaç per a l'alumnat de primària que pateix TDAH, perquè redueix la seua simptomatologia per mitjà de la realització d'intervencions emmarcades en aquesta àrea educativa.

Quant a les limitacions, destaquem el nombre limitat d'estudis trobats, en la majoria dels quals el nombre de participants era bastant reduït i no incloïen un grup control. A més, predominen les experiències dutes a terme de forma puntual i en les quals no es realitza un seguiment per determinar si la majoria es mantenen amb el temps.

Pel que respecta a la proposta de millora, en un futur les intervencions de musicoteràpia per a alumnes amb TDAH haurien de tindre sessions combinades, és a dir, individuals i en grup. D'aquesta manera s'abasten tots els contextos i es permet als alumnes aprendre a autoregular el seu comportament i actitud tant si estan sols com si estan rodejats d'altres persones. També els familiars s'haurien d'incloure a les sessions perquè aquest trastorn no sols afecta la persona que el pateix sinó també la gent que la rodeja. Per tant, seria un punt a favor que els familiars per mitjà de la musicoteràpia aprengueren junt amb el seu fill o filla a saber reconduir les seues conductes i actituds quan les situacions es tornen complicades i després portar-ho al seu dia a dia. A conseqüència del fet que totes les persones que l'envolten s'impliquen en tots els contextos en la mesura del que és possible, els alumnes poden arribar a tindre una conducta molt més positiva de cara a l'ensenyament-aprenentatge. A l'últim, pensem que les intervencions de musicoteràpia haurien de realitzar-se des d'edats primerenques, ja que la plasticitat del cervell és major que en edats més adultes.

Bibliografia

- Acebes, A. (2015). *El trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Controversias y percepciones. Consideración de la musicoteràpia como tratamiento complementario*. (Treball de fi de màster, Universitat de Valladolid).
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12890>
- Acebes, A. i Carabias, D. (2015). ¿De qué forma la música puede facilitar la inclusión de niños con TDAH en el aula? Propuesta de intervención dentro del contexto de la educación musical. Dins A. J. Calvillo (ed.), *Actas de las comunicaciones i talleres del II Congreso Nacional de Educación Musical «Con Euterpe»* (p. 179-186). Sanlúcar de Barrameda: Procompal.
- Acebes, A. i Giraldez, A. (2019). El papel de la musicoterapia y las terapias alternativas en el tratamiento del TDAH: Un estudio exploratorio. *Medicina Naturalista*, 13(1), 15-20. <http://www.medicinanaturista.org/images/revistas/mn13%281%29.pdf>
- Alonso, V. i Bermell, M. A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. *Boletín de Psicología*, 93, 79-97.
<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N93-5.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Arribas, I. (2019). *Estudio piloto sobre los efectos del tratamiento con Metilfenidato y de su combinación con musicoterapia en el sueño de la población infantil con*

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. (Treball de fi de grau, Universitat Pontifícia Comillas de Madrid).
<http://hdl.handle.net/11531/44400>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). Guilford Press.
- Barrio, L. del, Sabbatella, P. L. i Brotons, M. M. (2019). Musicoterapia en educación: Un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Música Hodie*, 19, article e51723.
<https://doi.org/10.5216/mh.v19.51723>
- Briseño, A. J. (2020). La influencia de la musicoterapia en la mejora de niveles de atención y percepción de alumnado escolarizado entre 6 y 8 años con diagnóstico de TDAH. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 3, 86-107.
<https://doi.org/10.15366/rim2019.3.006>
- Calleja, M., Sanz, P. i Tàrraga, R. (2016). Efectividad de la musicoterapia en el trastorno de espectro autista: Estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 152-160.
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1171.pdf>
- Cartaya, C. V. (2020). *La musicoterapia en las aulas enclave: interpretación de la música a través de los colores*. (Treball de fi de grau, Universitat de La Laguna).
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20176>
- Castejón, J. L. (coord.) (2016). *Psicología y Educación: presente y futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación
- Coronel, M. M. (2016). *Musicoterapia y su influencia en el ambiente de trabajo para la enseñanza: Aprendizaje de niños hiperactivos*. (Treball de fi de grau, Universidad Técnica de Machala, Ecuador).
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8492>
- Daza, W. H. (2012). *La música como estrategia terapéutica central en la intervención del trastorno de déficit de atención con hiperactividad —tdah— en un niño de seis años de la columna unode la ciudad de Medellín*. (Treball de fi de grau, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colòmbia).
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2255>
- Doak, B. (2003). Relationships between adolescent psychiatric diagnoses, music preferences, and drug preferences. *Music Therapy Perspectives*, 21(2), 69-76.
<https://doi.org/10.1093/mtp/21.2.69>
- García, B. G. i Belmonte, C. R. (2019). Impacto de la musicoterapia en la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 3, 34-53.
<https://doi.org/10.15366/rim2019.3.003>
- García, B. i Rubio, C. García i Rubio, F. (2015). *Intervención educativa musical en niños con dificultades de atención*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona)
[l.handle.net/10803/322792](http://hdl.handle.net/10803/322792)

- Gold, C., Wigram, T. i Elefant, C. (2007). Musicoterapia para el trastorno de espectro autista. *La Biblioteca Cochrane Plus*, 4, 1-22.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books (trad. cast.: Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós, 1997).
- Federación Española de Asociaciones de Musicoterapia. (s. d.). *¿Qué es la musicoterapia?* [Consulta: 22 de juny de 2021]. <http://feamt.es/que-es-la-musicoterapia>
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Camacho, J., Alfonso, M. i Artiles, C. (2012). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 13-26. <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i1.77>
- Llamas, J. C. (2014). Alumnos con TDAH y musicoterapia: cómo trabajar en primaria para mejorar el desarrollo personal y escolar en estos niños. *Artseduca*, 8, 158-177. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/1987/1677>
- Llinares, M. i Sánchez, A. (2012). El trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) en població infantil i juvenil. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 14(1), 133-145. <http://hdl.handle.net/10550/27986>
- López-Ibor, J. J. (dir.) (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Masson.
- Marks, B. M. (2016). *Music teachers' perspective on music instruction as intervention for students with ADHD*. (Treball de fi de màster, Universitat de Toronto, Canadà). <http://hdl.handle.net/1807/72242>
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. i Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Mayo; Fundació Privada Adana.
- Miranda, A. i Soriano, M. (2010). Tratamientos psicosociales eficaces para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Informació Psicològica*, 100, 100-114.
- Mojica, S. I. (2009). *Investigación documental sobre el uso de la música como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y su efecto en el comportamiento y el aprovechamiento académico de los estudiantes con TDAH*. (Tesi doctoral, Universidad Metropolitana, Colòmbia). https://documento.uagm.edu/cupey/biblioteca/biblioteca_tesisedu_mojicaperezs2009.pdf
- Muñoz, M. C. (2017). *Programa de intervención para alumnos con TDAH: Educación emocional a través de la música*. Treball de fi de grau, Universitat de Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26967>
- López, N. i López, J. (2020). La música como intervención ocupacional en los centros penitenciarios: una revisión bibliográfica. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 1-18. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/89/81>

- Ortega, E., Esteban, L., Estévez, Á. F. i Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 145-168. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i2.22>
- Pérez, L. A. (2015). *La musicoterapia como método de intervención para los problemas de atención, ansiedad e impulsividad en niños con TDAH*. (Tesi doctoral, Universidad Católica de Honduras, Honduras).
- Purdie, N., Hattie, J. i Carroll, A. (2002). A review of the research on interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72(1), 61-99. <https://doi.org/10.3102/00346543072001061>
- Reyes, J. L. (2019). Musicoterapia: Técnica para la intervención del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). (Treball de fi de grau, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colòmbia). <http://hdl.handle.net/10823/1427>
- Robayo, M. M. i Iodice, R. (2017). *La música como coadyuvante en el tratamiento psicoterapéutico del TDAH en niños, niñas y adolescentes*. (Treball de fi de grau, Universidad Católica de Pereira, Colòmbia).
- Rodríguez, D. M. (2019). *Conocimiento de los profesores sobre la musicoterapia en el proceso educativo de niños con TDAH*. (Treball de fi de grau, Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú). <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3142>
- Rodríguez, L., López, J. A., Garrido, M., Sacristán, A. M., Martínez, M. T. i Ruíz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediatría Atención Primaria*, 11(42), 251-270. <https://pap.es/articulo/1038/estudio-psicometrico-clinico-de-prevalencia-y-comorbilidad-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-con-hiperactividad-en-castilla-y-leon-espana>
- Santos, J. (2017). *La educación musical en los niños con TDAH*. (Treball de fi de grau, Universitat de Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24213>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Tyson, E. H. (2002). Hip Hop therapy: An exploratory study of a Rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-144. <https://doi.org/10.1023/A:1019795911358>
- Siegenthaler, R. i Marco, R. (2011). Conceptualización del TDAH. Dins A. Miranda (coord.). *Manual práctico de TDAH* (p. 15-32). Síntesis.
- Valda, V., Suñagua, R. i Coaquira, R. K. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Investigación Psicológica*, 20, 119-134. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
- Vélez, O. L. i Galeano, M. E. (2002). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2, 22-29.

Annexos

Annex 1

TAULA 1

Resultats

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Alonso i Bermell, 2008	L'objectiu principal és confirmar que el test ADA mesura realment l'atenció i no altres capacitats mitjançant la discriminació auditiva.	Setanta-tres alumnes de la Comunitat Valenciana, vint-i-set del grup experimental i quaranta-sis del de control. Aquests alumnes tenen una edat d'entre nou i onze anys.	En primer lloc, s'elimina l'ítem 6 del Test ADA perquè és excessivament difícil per al nivell cognitiu de la mostra. En segon lloc, s'apliquen els dos tests d'atenció als subjectes seleccionats.	L'aplicació dels processos cognitius a l'escola amb tasques musicals ha donat un canvi qualitatiu en el desenvolupament de l'aprenentatge, ja que en la intervenció s'ha comprovat que el test ADA és una ferramenta adequada per a mesurar l'atenció dels TDAH. La música prevé dificultats d'aprenentatge en la lectoescriptura.

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Mojica, 2009	<p>Explorar si la música és una estratègia efectiva per a treballar amb alumnes amb TDAH.</p> <p>Identificar els efectes que la música produeix en el comportament i l'aprofitament acadèmic.</p>	<p>Anàlisi de tretze investigacions i tres tesis en les quals hi ha estudiants amb TDAH i altres que no presenten el trastorn.</p>	<p>El mètode és qualitatiu i amb un enfocament descriptiu.</p>	<p>El resultat és que l'estimulació auditiva per mitjà de ritmes suaus és beneficiós, augmenta la concentració i millora l'execució acadèmica. Però els seus efectes no són permanents ni prolongats, no obstant són més positius.</p>
Daza, 2012	<p>Estudiar l'impacte de la intervenció amb música com a estratègia terapèutica central.</p>	<p>Xiquet de sis anys amb diagnòstic de trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat, de la comuna 1, que va ser rebut en l'Escola de Música Barri Popular 1 de la ciutat de Medellín.</p>	<p>Mètode inductivoexplicatiu que permet anar d'allò més particular, que en aquest cas és la vida del nen, a les reflexions generals que es poden fer des d'aquesta observació profunda. S'utilitza la percussió per a la intervenció.</p>	<p>Els resultats amb els instruments de percussió són molt positius perquè li permeten sentir i expressar-se de manera que després és capaç d'assumir el control dels seus moviments.</p>

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Acebes i Carabias, 2015	<p>Respondre a les necessitats dels alumnes amb TDAH dins d'una aula de música.</p> <p>Reduir la necessitat de recórrer a hores específiques de suport educatiu.</p> <p>Aconseguir major inclusió.</p>	Aula ordinària amb algun alumne amb TDAH.	S'empra una adaptació curricular en la qual a la vegada que s'ensenyen els continguts musicals s'està treballant la falta d'atenció, la impulsivitat, la hiperactivitat i les relacions socials amb els companys.	El resultat és molt positiu, ja que per mitjà de la música aquests alumnes són capaços d'expressar, respectar el torn, mantenir l'atenció i relacionar-se amb tot el grup.
Llamas, 2014	<p>Intentar millorar l'ambient escolar.</p> <p>Integrar millor l'alumne.</p> <p>Millorar la seua autoestima, donar confiança i promoure la creativitat.</p> <p>Aprendre a planificar els seus actes en la realització de tasques musicals.</p>	Una classe de vint alumnes de huit anys, un d'ells amb TDAH. Aquest prové d'un país que no és Espanya: Bulgària.	El mètode que empra és el model operant utilitzant el reforç positiu per augmentar l'autoestima. També s'utilitza la raó fixa i la raó variable depenent de la sessió i de les circumstàncies. De cinc sessions, les dues primeres sessions seran de forma individual i la resta, de forma grupal.	El resultat és molt positiu, ja que tant aquest alumne com la resta dels seus companys han respost correctament a la intervenció i han millorat la conducta i el rendiment acadèmic.

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Acebes, 2015	Indagar sobre el coneixement i la consideració que es té des del punt de vista clínic, psicològic, educatiu i familiar. Possibilitat d'aplicar la musicoteràpia com a tractament complementari.	Se seleccionaren els participants perquè eren familiars de nens amb TDAH i gent especialitzada en aquest camp. Una logopeda, dos musicoterapeutes, un mestre d'educació musical, un mestre tutor, un psicòleg i un especialista en pedagogia terapèutica.	Metodologia qualitativa emmarcada en un enfocament que es basa en la racionalitat pràctica. Consisteix a entrevistar tota aquesta gent especialitzada amb el TDAH. Tota la informació recopilada va ser digitalitzada, siga mitjançant transcripcions o escanejant-la.	Molts dels entrevistats estan d'acord amb el fet que la musicoteràpia motiva aquests tipus de xiquets i pot ser beneficiosa per a millorar els problemes de ritme i coordinació, focalitzar l'atenció, incrementar la capacitat d'escoltar, estimular el desenvolupament cerebral i psicomètric, generar major consciència en els sentiments i habilitats socials i emocionals.
García i Rubio, 2015	Analitzar la implementació d'una intervenció educativa musical (IEM).	Dos alumnes amb un marcat dèficit d'atenció, quan cursaven segon de primària.	Intervenció realitzada en un total de trenta sessions i deu en cada context: <i>a</i>) a l'aula de música es desenvolupa una unitat didàctica amb tot el grup de classe; <i>b</i>) diverses intervencions individuals de musicoteràpia de trenta minuts per setmana, i <i>c</i>) sessions	La investigació evidencia que els comportaments autoreguladors es produeixen principalment en les sessions de musicoteràpia (tant de forma individual com grupal). En conclusió, l'element rítmic es relaciona molt positivament amb l'aprenentatge de

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
			conjuntes de musicoteràpia dels dos alumnes. S'emmarca dins del paradigma d'investigació-acció.	l'autoregulació i ajuda els alumnes a organitzar les seues intervencions verbals, de conducta i les emocions.
Pérez, 2015	Determinar si hi ha una reducció significativa dels nivells d'ansietat i d'hiperactivitat i un augment de l'atenció, l'eficàcia, la concentració i la intel·ligència amb nens amb TDAH en ser intervinguts mitjançant la musicoteràpia.	Tres alumnes d'educació primària amb TDAH de la comunitat de Chiapas.	S'utilitza un mètode AB en el qual primer s'estableix una línia base sense tractament i una vegada estabilitzada es produeix la intervenció i la mesura de la nova sèrie.	Els resultats indiquen una millora en el grup d'estudi, en l'atenció i la concentració, en els nivells d'ansietat, hiperactivitat/impulsivitat, processos complexos que suposen la selecció d'estímuls, la memòria i aprenentatge visual, percepció global, intel·ligència i creativitat.
Marks, 2016	L'objectiu és conèixer les vivències i efectes que es donen en realitzar intervencions musicals dins d'una aula ordinària amb algun alumne amb TDAH.	Dos mestres d'educació musical que van fer intervencions musicals amb els alumnes amb TDAH.	El mètode emprat és la realització d'una entrevista estructurada que és gravada i després és transcrita.	Els resultats que es donen són que la música proporciona més seguretat en ells mateixos que altres matèries. A més, fa l'alumne compromès i actiu.

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Castejón, 2016	L'objectiu principal és atendre de manera individualitzada alumnes amb necessitats específiques, entre els quals hi ha el trastorn per dèficit d'atenció.	Alumnes amb necessitats educatives especials del CEIP Antonio Machado.	Sessions individuals de trenta a quaranta minuts i a voltes amb algun familiar. Consten d'una benvinguda, dues experiències centrals (o una, depenent del grau d'afectació) amb dues tècniques distintes (generalment improvisació instrumental i treball amb cançons o amb música editada) i un tancament per a finalitzar.	Els resultats són positius, ja que l'experiència permet a cada alumne amb necessitat educativa especial i, en concret, a l'alumne amb TDAH veure's des d'«el que és» i «pot realitzar». La musicoteràpia contribueix a un major desenvolupament integral.
Coronel, 2016	Aplicar tècniques d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la inclusió de la musicoteràpia en la formació d'alumnes de primària. Aconseguir un ambient de relaxació i major concentració.	Classes ordinàries amb alumnes que presenten dèficit d'atenció amb hiperactivitat.	El mètode que s'empra és l'aplicació d'activitats de musicoteràpia a l'aula.	Els resultats tendeixen a ser positius, ja que la intervenció incrementa el grau de comprensió de l'aprenentatge i el desenvolupament de la capacitat intel·lectual, els alumnes aconsegueixen major seguretat en ells mateixos i pensament crític, analític i reflexiu.

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Muñoz, 2017	L'objectiu fonamental és el desenvolupament de les emocions per mitjà de la música i les cançons, així com potenciar la creativitat de l'alumne.	Alumne de nou anys amb TDAH i una lleu discapacitat intel·lectual, que està cursant 3r de primària.	Utilitza un model de Goleman sobre la intel·ligència emocional. En primer lloc, es treballa amb un esquema d'autoinstruccions. En segon lloc, com una rutina, es plantegen en ordre les activitats que es realitzaran.	El resultat de treballar amb música no afecta la distracció de l'alumne.
Robayo i Iodice, 2017	L'objectiu és exposar la musicoteràpia com un tractament alternatiu i coadjuvant en el tractament psicoterapèutic.	Alumnes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat.	El mètode es fonamenta en la utilització de la música i els seus elements (el so, el ritme, la melodia i l'harmonia) per a portar un alumne o un grup en un procés destinat a suplir les necessitats físiques, psicològiques, socials i cognitives.	La intervenció farmacològica s'ha de dur a terme de manera addicional a les teràpies combinades, conductuals, comunitàries i musicals. També la informació empírica indica que la musicoteràpia és coadjuvant en el tractament psicoterapèutic, contribueix al desenvolupament cognitiu i a l'autoestima del subjecte intervingut.

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
Santos, 2017	<p>Reduir la hiperactivitat i la impulsivitat de l'alumne.</p> <p>Augmentar l'autoconcepte i l'autoestima i millorar les habilitats socials</p>	Alumne de 5è de primària diagnosticat amb TDAH.	El mètode que s'empra amb l'alumne han sigut quatre sessions i en cadascuna s'ha treballat un aspecte de la simptomatologia del TDAH.	Els resultats obtinguts són una disminució en la desatenció de l'alumne; la hiperactivitat i la impulsivitat han millorat, però menys que la falta d'atenció. Ha aconseguit control dels seus moviments i caràcter relaxat. Els aspectes que més ha evolucionat són l'autoestima, l'autoconcepte i l'habilitat social.
Acebes i Giraldez, 2019	<p>Valorar el grau d'interés, coneixement i suport que manifesten diferents professionals, pares i mares de xiquets diagnosticats de TDAH davant la possibilitat d'emprar musicoteràpia i determinades teràpies alternatives en el tractament del trastorn.</p>	Alumnes amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat.	La tècnica principal d'obtenció d'informació va ser l'entrevista en profunditat, dirigida a nou informants clau (experts professionals i mares/pares d'alumnes amb TDAH) i dènou informants puntuals (mestres, psicòlegs, musicoterapeutes, pedagogs i treballadors o educadors socials). Per a aquest procés es va emprar el	La musicoteràpia motiva els alumnes diagnosticats de TDAH i pot ser beneficiosa per a millorar els problemes de ritme i coordinació, focalitzar l'atenció, incrementar la capacitat d'escolta, estimular el desenvolupament cerebral i psicomotriu, generar major consciència dels propis sentiments i repercutir

AUTORS	OBJECTIUS	MOSTRA	INTERVENCIÓ	RESULTATS
			<p>programa informàtic d'anàlisi qualitatiu ATLES.ti.</p> <p>El diari de l'entrevistador va ser emprat també com a tècnica d'obtenció d'informació informal.</p>	positivament en les competències d'habilitats socials i emocionals.
Barrio et al., 2019	Millorar la qualitat de l'educació dels alumnes amb NEE (entre ells, els que tenen TDAH), utilitzant el so i la música per a promoure la salut física, emocional, intel·lectual i la comunicació.	Quatre alumnes de sexe masculí amb TDAH.	Una sessió setmanal de musicoteràpia d'una durada de quaranta minuts. En aquestes sessions fan activitats com ara tocar instruments musicals, improvisació instrumental i vocal, creació de cançons, cant i expressió vocal, interacció música-moviment i audició musical activa.	Amb la musicoteràpia es van aconseguir millores en l'àmbit motor (100%), en l'àmbit emocional (75%), en l'àmbit cognitiu (75%), en l'àmbit comunicatiu (50%), en l'àmbit social (75%) i en l'àmbit musical (50%).

FONT: Elaboració pròpia.

Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT), aplicació d'un programa de *mindfulness* en l'educació universitària

Meditation and Literature Workshop (TAMELIT): the application of a mindfulness program to university education

Arnau Vives Piñas

Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: arnau.vives.pi@gmail.com

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Vives, A. (2021). Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT), aplicació d'un programa de *mindfulness* en l'educació universitària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 78-92. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.166>

Data de recepció de l'article: 28 de gener de 2021

Data d'acceptació de l'article: 26 de març de 2021

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.166>

Resum

Aquest treball exposa el disseny, desenvolupament i avaluació del programa educatiu Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT), basat en *mindfulness* (atenció plena) i el model de meditació del ioga i l'advaita, aplicats a la lectura i interpretació de textos literaris. La dispersió mental en la lectura és la problemàtica per a la qual proposem una solució des de la meditació. Partim de la premissa que desenvolupar l'atenció implica afavorir la lectura i comprensió d'un text, i la possibilitat de la seva recreació interior. Es va oferir com a activitat pròpia del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona entre 2018 i 2019. Encara que els resultats no mostren canvis estadísticament significatius en el nivell global de *mindfulness*, l'anàlisi qualitativa sí que reporta millora d'habilitats relacionades. Es discuteixen els resultats i es proposa estandarditzar els protocols d'intervenció i d'avaluació per poder reproduir la investigació i aprofundir en l'abast de les intervencions de *mindfulness* en l'àmbit educatiu universitari.

Paraules clau

Atenció plena, *mindfulness*, literatura, educació universitària, meditació, comprensió lectora.

Abstract

This paper presents the design, development and evaluation of the Meditation and Literature Workshop educational program (known by its Catalan acronym, TAMELIT). It is based on mindfulness and on yoga and advaita meditation, which are applied to the reading and interpretation of literary texts. The wandering of the mind while reading is the problem for which we propose a meditation-based solution. We start from the premise that the development of attention favors the reading and understanding of a text, and the possibility of its inner re-creation. We offered this program as an activity of the Department of Catalan Philology and General Linguistics of the University of Barcelona between 2018 and 2019. Although the results do not show statistically significant changes in the overall level of mindfulness, the qualitative analysis does indeed reveal an improvement in mindfulness abilities. The findings are discussed and it is proposed that the intervention and evaluation protocols should be standardized to allow replication of the research and to broaden the scope of mindfulness interventions in the field of university education.

Keywords

Mindfulness, literature, university education, meditation, awareness, reading comprehension.

Introducció

La literatura és una activitat que promou l'educació emocional i intel·lectual, una disciplina de desenvolupament interior. Una lectura atenta, compenetrada, *plena*, és possible com a pràctica meditativa; una *lectura meditativa*. Talment com diverses filosofies i corrents espirituals o d'autoconeixement han practicat el conreu de la interioritat a través de la paraula, podem accedir a la literatura amb les mateixes habilitats. En surt una experiència nova. Un text literari sintetitza una experiència singular en un codi, el llenguatge, que podem *desxifrar*, és a dir recrear, si en fem una lectura profunda. La literatura, com a llenguatge obert, simbòlic i, per tant, polièdric, demana sovint un acostament no analític. Aquí estructurarem aquesta proposta de lectura en un programa d'intervenció basat en *mindfulness*.

La relació entre els dos camps, literatura i meditació, és més estreta del que pot semblar. La literatura ha investigat sovint les experiències de plenitud que aborden els corrents de la meditació i, alhora, hi ha trobat sistemes per comprendre el món (existeix una tradició literària cristiana, budista, taoista... i autors universals que s'han expressat amb les formes de l'espiritualitat i l'autoindagació). Alhora, els corrents de la meditació han trobat en la literatura el llenguatge per formalitzar la seva epistemologia (Vives, 2021).

La capacitat de conèixer demana una disposició adequada perquè no sigui dispersa. Això prové de l'atenció. Ara bé, com funciona? I quan llegim, com generar una atenció que afavoreixi la comprensió? L'atenció és el que promou el *saber*, i la meditació és, dit sumàriament, la seva pràctica qualitativa. Cultivar-la i portar-la a la lectura pot fer percebre de manera més profunda, més directa, un text. Es pot enfocar, doncs, com una pràctica meditativa que derivarà en una comprensió eficient.

La literatura converteix l'experiència en paraula gràcies al llenguatge en un procés de codificació i transmissió que es fonamenta en la seva qualitat simbòlica. Aquest component la fa idònia per comunicar experiències que no poden ser abordades fàcilment pels llenguatges referencials, com les pròpies de l'espiritualitat i la transcendència (Guardans, 2009). Malgrat les limitacions del llenguatge, constitueix una disciplina de gran capacitat comunicativa, que permet una recreació cognitiva d'allò que transmet. Una *lectura meditativa* es pot definir com una lectura fonamentada qualitativament en l'atenció. Vol una implicació activa i passiva alhora. *Activa* per aprehendre la naturalesa formal i el contingut del text, per desxifrar-lo. *Passiva*, receptiva, per deixar-se interpel·lar. Posem en joc la consciència, l'atenció en la seva naturalesa dinàmica, i circulem pel mapa de la interioritat en el qual incorporem l'experiència del text, que il·lumina la pròpia existència. La literatura promou, així, un *saber conscient*.

Les definicions de *meditació* es fonamenten en l'*atenció* i conceptes afins com *present* o *presència*, que fan èmfasi en el fet que es dona en l'instant actual. Per tant, l'estat cognitiu natural humà és un acte de present, però la ment sovint fantasieja amb el material que ha acumulat, es perd en la inèrcia dels seus continguts i perd eficiència. Així, la dispersió mental en la lectura és una problemàtica per a la qual la meditació pot ser un reforç rellevant. Perquè exercita l'atenció per distribuir-la conscientment en camps rellevants (com és la lectura), en una implicació total en el present. Proposa ressituar la percepció, aprendre a mantenir-la de manera constant en l'interior o en un objecte extern, i això produeix una reconfiguració en la cognició. Paral·lelament, la literatura, com les disciplines artístiques, demana i fomenta una disposició com aquesta, perquè pertany a l'àmbit del símbol i usa un llenguatge no referencial.

En la lectura i interpretació de textos podríem establir quatre fases: *estímul* (descobriments, sorpresa que fa saltar l'atenció, que inicia el procés cognitiu); *conversa* (dialèctica racional i intel·lectual sostinguda, promoguda per l'atenció i no fragmentària i que només la pràctica pot fonamentar); *comprensió* (instant màxim d'atenció, implica benestar i plaer, i desaparició del subjecte), i *conservació* del saber. *Comprensió* significa *conèixer* plenament en el present; la facultat que permet aquest coneixement directe i instantani, no racional ni intel·lectual, és l'*atenció*.

Aquesta investigació planteja com un programa d'intervenció de *mindfulness* aplicat a la lectura pot afavorir la comprensió d'un text, més enllà dels patrons habituals d'anàlisi literal i identificació de conceptes. Sorgeix de la constatació d'una dificultat en el grau i manteniment d'atenció en la lectura, que repercuteix en la comprensió i el rendiment, en estudiants de cursos universitaris de filologia. S'observa una atenció poc compromesa, que revela una disposició discontinua.

Existeix força recerca sobre programes de *mindfulness* en educació, sobretot secundària, la majoria dissenys quasiexperimentals. Una aproximació a la bibliografia

permet veure que tenen efectes individuals i grupals positius. Registren millora de les habilitats cognitives, clima de l'aula, silenci, autoregulació emocional, rendiment, tranquil·litat, benestar subjectiu... Demostren que són efectius, sostenibles i que són transportables com a recurs psicopedagògic. Es pot considerar una tècnica efectiva per controlar els patrons de pensament caòtic i repetitiu i afavorir la concentració i l'atenció a l'aula (López *et al.*, 2016). A més d'influir en la relaxació, exercita l'atenció, la concentració i la memòria. La recerca sobre ment errant demostra un impacte negatiu en la comprensió lectora (Franklin *et al.*, 2011), l'atenció sostinguda (Smallwood *et al.*, 2004) i la memòria de treball (McVay i Kane, 2012); els estudis mostren relació amb la creativitat verbal (Franco *et al.*, 2014; Müller *et al.*, 2016), i els que apliquen *mindfulness* a la comprensió lectora i l'escriptura tenen resultats positius (Jiménez i Felipe, 2019, Vargas, 2020; Hall *et al.*, 2015).

L'eix d'aquest treball és el disseny, l'aplicació i l'avaluació del programa Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT) i l'anàlisi de dades seguint una metodologia mixta. Formulem la hipòtesi-acció següent: és possible elaborar una intervenció *mindfulness* basada en habilitats atencionals orientada al desenvolupament de competències lectores de l'alumnat universitari. Els objectius d'investigació són comprovar els efectes del programa sobre el nivell d'atenció i *mindfulness* dels usuaris i com afavoreix en la comprensió dels textos. La hipòtesi és que els millorarà.

Els objectius es concreten en:

- Generals:
 - 1) Dissenyar i aplicar la intervenció (hipòtesi-acció): planificació » acció » observació » reflexió » acció » avaluació » generació de coneixement.
 - 2) Validar, avaluar, descriure i sistematitzar el programa.
- Específics:
 - 1) Acumular dades quantitatives i qualitatives derivades de la intervenció.
 - 2) Elaborar i sistematitzar un corpus de materials i exercicis de *lectura meditativa*.
 - 3) Aplicar escales de validació en competències *mindfulness* per avaluar i eventualment verificar la intervenció.
- Terminals:
 - 1) Observar com el *mindfulness* pot afavorir les competències lectores.
 - 2) Produir coneixement sobre un programa de *mindfulness* en competències lectores.
 - 3) Plantejar noves propostes d'acció.

Context

El programa es va oferir com a activitat pròpia dels estudis de filologia catalana de la Universitat de Barcelona el 2018. La proposta es va fer arribar a estudiants dels graus de la Facultat de Filologia per diferents canals i dues sessions informatives. S'adreçava principalment a estudiants de primer i segon curs, que inicien la seva formació i han de desenvolupar un nivell alt en competències lectores, d'interpretació i sentit crític, però es van acceptar alumnes de tots els cursos. El taller va començar amb trenta-un inscrits, però només set van completar-lo (entre dinou i vint-i-dos anys, i entre quaranta i

quaranta-cinc anys). La participació va ser desigual per la dificultat de mantenir l'assistència a les sessions i compaginar-les amb exigències acadèmiques. Els participants de què recollim dades són de graus de filologia (catalana, hispànica, estudis literaris, llengües i literatures modernes), d'ambdós sexes, capes socials diferents i diversos àmbits de la geografia catalanoparlant (Catalunya i dos de les Illes Balears i Pitiüses), un de Múrcia i un de Madrid. Tenen diversos nivells de competències, però tots tenen un hàbit lector alt.

Proposta de la intervenció

El Taller de Meditació i Literatura (TAMELIT) es basa en els models del ioga, l'advaita i el *mindfulness*, aplicats a la lectura i interpretació de textos literaris. El disseny de materials i activitats busca treballar l'atenció i donar un enfocament experiencial a la literatura. La intervenció va consistir en vuit sessions d'entre 2 h i 2 h i 30 min, amb una sessió final de 4 h, en forma de taller setmanal. Cada sessió aborda aspectes literaris i de *mindfulness* amb una progressió qualitativa. Se centra en dos àmbits: 1) habilitats *mindfulness*, elements i tècniques bàsics, i 2) lectura meditativa de textos literaris, afins a l'expressió espiritual o l'autoconeixement. Es proposa desenvolupar l'atenció, l'enfocament i la sensopercepció aplicades a la lectura i l'escriptura creativa.

Els objectius són: 1) conèixer i desenvolupar les habilitats de relaxació, atenció i *mindfulness*; 2) assolir competències de gestió i integració intel·lectual i emocional, i psicologia positiva; 3) assolir habilitats d'interpretació i expressió del món interior, en l'àmbit emocional i intel·lectiu, artístic i literari; 4) conèixer els trets bàsics de les tècniques *mindfulness* per a una pràctica personal coherent, i 5) abordar la lectura de textos literaris com una pràctica meditativa.

El temari treballat és: 1) relaxació, atenció i meditació (tècniques de relaxació, respiració, atenció i escolta; consciència corporal, sensorial i enfocament; de meditació, atenció plena i *mindfulness*; expressió i integració intel·lectual i emocional); 2) lectura i escriptura meditatives (habilitats de comprensió, interpretació i lectura; d'escriptura i expressió estètica); 3) literatura (lectura i comprensió de textos literaris de diversa procedència, èpoques, tradicions i paradigmes culturals).

TAULA 1

Cronograma de la intervenció

Sessió	Instrument	Continguts	Avaluació
Presentació 1	Entrevista grupal	Presentació	
	Correu electrònic		
Presentació 2	Entrevista grupal	Presentació	
	Correu electrònic		
Sessió 1	Qüestionari qualitatiu	Avaluació prèvia	Qualitativa
	Entrevista grupal	Avaluació expectatives i coneixements	

	Notes Correu electrònic	Bases del taller i inici pràctica	
Sessió 2	Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) Entrevista grupal Notes Correu electrònic	Avaluació nivell <i>mindfulness</i> FFMQ. Valoració sessió anterior Conversa final	Quantitativa Qualitativa
Sessió 3	Entrevista grupal Notes Correu electrònic	Valoració sessió anterior Valoració final	Qualitativa
Sessió 4	Entrevista grupal Notes Correu electrònic	Valoració sessió anterior Valoració final	Qualitativa
Sessió 5	Entrevista grupal Notes	Valoració sessió anterior Valoració final	Qualitativa
Sessió 6	Entrevista grupal Notes Correu electrònic	Valoració sessió anterior Valoració final	Qualitativa
Sessió 7	Entrevista grupal Notes Correu electrònic	Valoració sessió anterior Valoració final	Qualitativa
Sessió 8	FFMQ Entrevista grupal Notes Narració escrita Correu electrònic	Avaluació nivell <i>mindfulness</i> FFMQ Valoració, comentaris i reflexions escrites sobre el programa	Quantitativa Qualitativa

FONT: Elaboració pròpia.

El lligam entre literatura i meditació es fonamenta en el model que ofereixen les tradicions de l'espiritualitat (mantra, koan, *lectio divina*) que ofereixen els textos que les han transmès (que tenen un alt component de literarietat). S'oferia un text com a espai de contemplació i reflexió en el qual aplicar les habilitats del *mindfulness* (la selecció era minuciosa: sobre atenció, silenci, mística, budisme, vedanta, ioga...). Entendre la lectura com una pràctica meditativa consistia a dirigir l'atenció sobre el text perquè fos

sostinguda i possibilités un diàleg que conduís a aprofitar-ne el valor experiencial. Es va crear un protocol de lectura meditativa.

En cada sessió s'introduïen nocions teòriques d'habilitats de relaxació-meditació, ioga (com karma o dharma) o literatura que donaven sentit a la pràctica i consolidaven el coneixement adquirit. Eren adequades per a un públic universitari de filologia i oferien un espai de debat. Els participants plantejaven dubtes de la pràctica, aprofitant el resum del dia anterior i dels propòsits de la sessió actual.

La metodologia va ser mixta: quantitativa (disseny pretest-posttest amb un sol grup, quasiexperimental) i qualitativa. S'ha utilitzat la investigació-acció (diagnòstic, hipòtesi-acció, disseny del programa, realització del programa, presentació de resultats i avaluació). Les tècniques de recollida de dades van ser de tipus estadístic i conversacional, observacionals i documentals.

Resultats

Presentem els resultats de l'avaluació quantitativa, una anàlisi estadística descriptiva, i l'avaluació qualitativa, basada en les categories que oferia la primera.

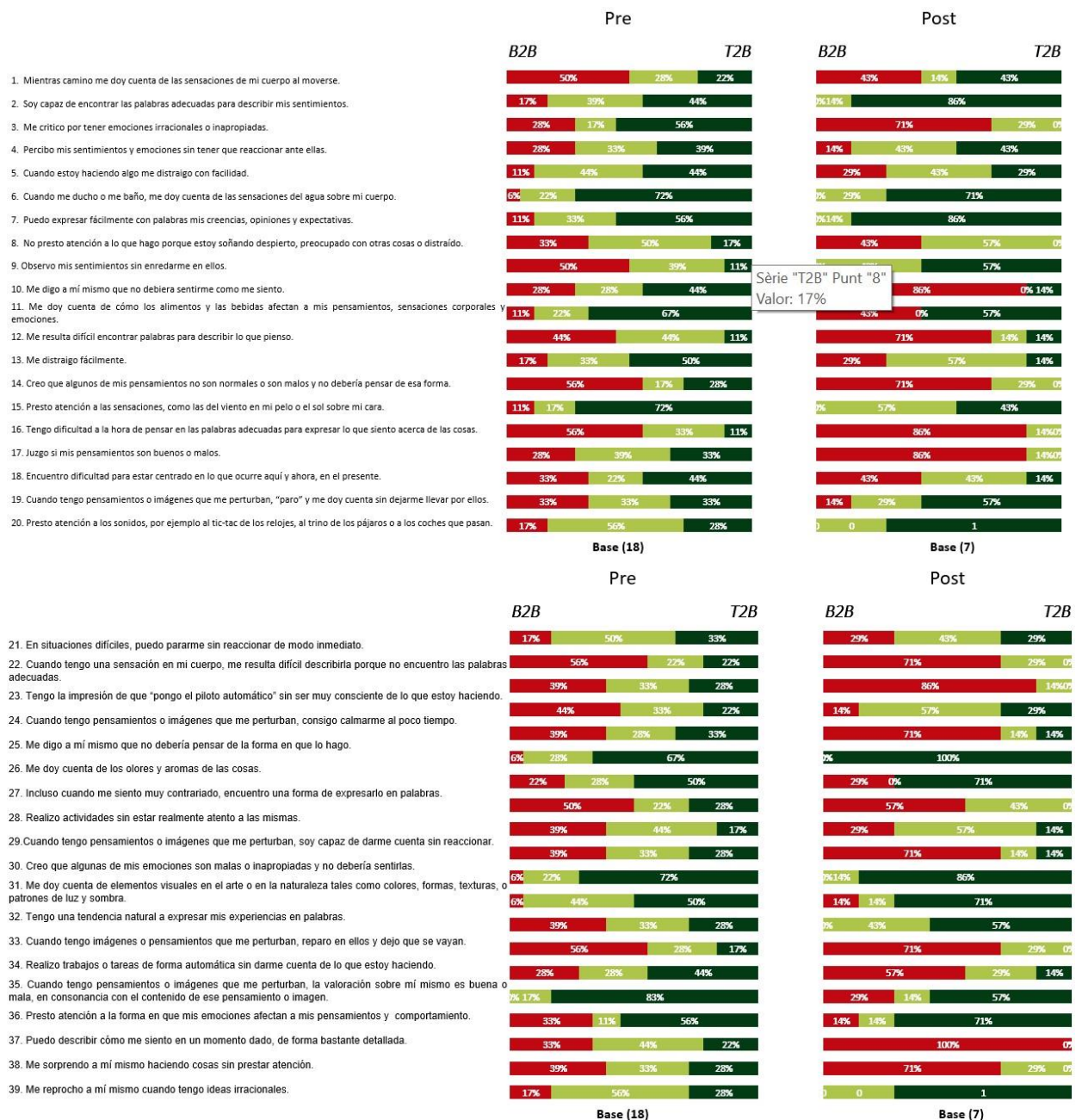
Quantitatius

S'han obtingut amb un pretest i un posttest mesurant el nivell inicial en competències *mindfulness* a principi i fi del programa, per valorar les dades contrastivament. L'instrument era el qüestionari FFMQ (trenta-nou ítems, validat en castellà). El pretest és de divuit enquestats, el posttest, de set, per tant, són mostres poc significatives. Presentem els resultats en dues gràfiques en què no s'aprecien diferències estadísticament significatives, que mostren un nivell de consciència mitjà. La figura 1 expressa comparativament les mitjanes a la primera sessió i la darrera. La figura 2 mostra el percentatge d'identificació amb l'ítem (molta-verd, mitjana-oliva, baixa-vermell).



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 1. MITJANES FFMQ



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 2. PERCENTATGES FFMQ

Qualitatius

S'ha fet sobre dades orals i escrites en fases:

- 1) Expectatives i coneixements previs amb un qüestionari inicial sobre dues poesies de pensament no-dual de Jiddu Krishnamurti.
- 2) Informació recollida durant el programa (debats, qüestionaris d'autoavaluació, fitxes postsessió, entrevistes, correus electrònics grupals i individuals, notes *in situ* i narracions dels participants), per tal d'extreure

categories d'experiències corresponents als cinc subfactors del FFMQ (com proposen Coo i Salanova, 2016):

- a) *Observar*: atendre experiències internes i externes, sensacions corporals, cognicions, emocions, sensorials.
 - b) *Descriure*: posar nom a experiències observades, sense judici.
 - c) *Actuar conscient*: focalitzar l'atenció conscientment en l'activitat present.
 - d) *No jutjar la pròpia experiència*: adoptar una posició de no-avaluació davant d'experiències presents, acceptar-les i permetre-les sense intenció d'evitar-les ni canviar-les.
 - e) *No reaccionar davant la pròpia experiència*: permetre que sentiments i emocions succeeixin, sense deixar-se portar o quedar-hi atrapat.
- 3) En la sessió final els participants van elaborar una narració escrita; valoraven els aprenentatges i la complementarietat amb els seus estudis i el desenvolupament personal.

Fase 1. Expectatives i coneixements previs (presentació 1 i 2, sessió 1, trenta-un participants)

Respostes al qüestionari inicial

En relació amb el text, quin grau d'atenció consideres que has posat en la lectura (en l'exercici de llegir)? Mitjana-alta. S'han distret i han repetit la lectura. La majoria indica que l'atenció podria ser més alta, que va lligada al silenci i la soledat. Que la lectura sigui un exercici obligatori distreu.

Com consideres que era la teva atenció en la comprensió? Mitjana-alta. Han rellegit molts versos buscant sentits ocults o no entesos. S'observa un esforç cogitatiu, reflexiu. La comprensió creixia a mesura que es comprenia el poema com un tot. No distingeixen *atenció de comprensió*, ni la seva relació.

En quina mesura consideres que l'has entès? La majoria apunta que l'ha comprès «en general» o en un percentatge superior al 50%. Són apreciacions subjectives: es valora allò que s'ha arribat a comprendre. El sentit no-dual del text no s'ha entès; pocs se n'adonen. La comprensió ha sigut literal, i no del sentit profund. Literalment, el text és molt nítid, però transmet una experiència no-dual, paradoxal en si mateixa i en l'expressió lingüística. Adonar-se de la sensació de desconcert davant del significat, tot i la simplicitat literal, era un objectiu. Un participant apunta que per entendre intenta «copsar la sensació que l'autor vol transmetre», és a dir, recrear-la. Un altre, que la comprensió objectiva és impossible, però que augmentava amb l'interès creixent pel text. És molt rellevant: s'adona que la comprensió va lligada a la implicació.

Normalment, en lectures quotidianes: quin grau d'atenció consideres que poses en la lectura? És constant? Et costa mantenir-la? La majoria apunta que els costa, les distraccions i interferències externes els interrompen, i que podria millorar, que divaguen (l'atenció queda fàcilment atrapada en fantasia). Molts relacionen *intenció* i *atenció* (la voluntat pot generar una atenció adequada), i que l'ambient ajuda a disposar-se. Un participant familiaritzat amb el *mindfulness* diu: «Si és una lectura que m'atrapa, puc posar-hi una atenció plena i mantenir-la constantment (si no hi ha una distracció

externa), però si és una lectura imposada i no m'atreu, m'he de concentrar molt més i em distrec». Els participants associen les nocions de *comprensió* i *esforç*.

Com consideres que és la teva comprensió quan llegeixes? Bona però no constant. Observen que va lligada a la falta o dificultat per mantenir l'atenció. La majoria lliga la comprensió amb l'esforç cognitiu de la reflexió, del pensament i l'anàlisi. S'associa la comprensió al coneixement previ de textos semblants, d'autors, èpoques... Correlacionen interès, voluntat d'esforç i superació amb atenció i comprensió. Ningú observa la desaparició del jo psicològic en l'instant màxim d'atenció. Coneixen nocions psicològiques com identificació de la ment o *jo*, però difícilment els identifiquen en ells mateixos.

Com et sents després de llegir un text «complex», en general? Pregunta rellevant i amb intenció: partim d'una visió que considera que en una atenció correctament disposada, la comprensió és natural i sense esforç, sense esforç cognitiu, i que porta plaer i benestar. Les respostes es divideixen en dues posicions: *satisfacció* o *ofuscació*. Quan hi ha comprensió, però, només hi pot haver satisfacció. Si hi ha ofuscació, exhaustivitat, esgotament, incertesa, «abrumada», «frustració», «desmotivada», «confusió», «ignorància», és que no hi ha comprensió. Exemples positius: «bé amb mi mateixa», «sensació agradable», «alleujament», «victoriosa», «alliberada», «plena», «serena», «capaç», «realitzada». Un participant diu que la contemplació de la paradoxa d'un text, adonar-se que no es pot comprendre en un sentit analític, porta a l'*acceptació* i a una actitud observadora. Les respostes positives són reveladores: se senten en «pau» i «realitzats», s'omplen de «sentit».

Consideres que podries millorar la teva atenció en la lectura d'un text? Com? Tothom considera que sí: reduint estímuls externs i millorant la concentració: «mantenint callada la mente», «practicant la concentració», «mitjançant alguna tècnica per no evadir-me». Insisteixen en el paradigma de l'esforç, la força de voluntat i la repetició. Indiquen que no saben com i la necessitat de fer-ho. Es pregunten per la meditació. Apunten que cal dirigir exclusivament l'atenció a la lectura, com a plaer, no com a obligació.

Observacions

Alguns tenen coneixements previs de meditació i disciplines relacionades (ioga, taitxitxuan). Les nocions són elementals i el nivell, inicial. Es coneix més el *mindfulness* que no la meditació no-dual.

Mostren recel o dificultat de comprensió dels plantejaments del *mindfulness*, sobre la naturalesa de l'atenció, els estats i les diferències de relaxació i meditació, i els beneficis.

Interessa la relació possible amb l'aplicació a la lectura de textos literaris, que convida a fer èmfasi en un abordament sapiencial, no científic ni tècnic de la filologia.

Interessen els principis de la pràctica meditativa interna i externa, la relació amb els plantejaments filosòfics i els corpus literaris de les tradicions que tractem.

Fase 2. Desenvolupament del programa (sessió 2-7, divuit i set participants)

Resposta a les activitats de meditació

Es van fer pràctiques meditatives externes i internes, fent èmfasi en l'atenció i les habilitats de relaxació-meditació (veu, respiració, moviment, consciència corporal, sensopercepció, concentració, silenci...).

La resposta va ser positiva en general, també desigual. La pràctica interna va generar un cert desconcert: l'atenció sobre l'atenció i la vacuïtat eren conceptes nous. La pràctica moderada va ajudar a assimilar-los adequadament i positiva. Es van assimilar correctament les nocions i diferències entre atenció i ment, i es va practicar regularment l'observació d'aquests fenòmens per identificar l'aparició de pensaments i diferenciar-los del sosteniment de l'atenció sobre si mateixa, o sobre un altre objecte de cognició, en el cas de la pràctica externa.

La pràctica externa va ser més còmode, per la fàcil identificació de l'objecte a atendre (i agradava sobretot la respiració, sensacions del cos i veu). Es va fer èmfasi en les habilitats d'acceptació, no-judici, observació, reactivitat, distanciament davant dels fenòmens mentals.

Preferien exercicis guiats. La dinàmica va ser eliminar-los en favor de l'autonomia. Les pautes i els protocols d'inici i fi de pràctica va ser fonamental.

Respostes a les activitats de lectura meditativa i interpretació de textos literaris

La resposta va ser positiva: la lectura com a pràctica contemplativa, «corporificar» el text, com si fos «donat» per a un aprenentatge, actualitzar-lo en un mateix, que contrasta amb l'enfocament analític habitual dels estudis de filologia. La proposta, amb el benentès que perseguia objectius diferents, trencava l'horitzó d'expectatives dels participants, obria un enfocament innovador, completament vinculat amb la seva formació i el seu desenvolupament interior; l'aprofitament del saber sapiencial de la literatura, no entesa només com un objecte d'estudi, sinó com un d'experiència interior.

Conclusions

La pràctica de casa no es consolidava en tothom, per falta de constància, una de les principals mancances del programa. Els usuaris preferien la pràctica guiada.

A poc a poc es van introduir les nocions de vacuïtat i pràctica interna. En les darreres sessions hi havia confort amb aquesta darrera: se sentien més disposats a «no fer», «no buscar», només «esperar atentament». La pràctica meditativa s'encadenava amb lectures meditatives i espais de comunicació en comú, i s'incrementava progressivament el temps de pràctica.

Fase 3. Competències i coneixements adquirits (sessió 8 i comunicació posterior)

En la darrera sessió es van fer pràctiques com un passeig contemplatiu i un exercici d'escriptura del nom. La posada en comú fou positiva: diversos participants apuntaren que havien perdut la noció del temps i que s'havien endinsat completament en la pràctica, que l'exercici d'escriptura havia fluït sense esforç ni reflexió. Els participants se sentien còmodes amb les pràctiques i les volien incorporar.

La pràctica de lectura va ser de textos proposats pels participants, sota la premissa que fossin adients per a la pauta meditativa, per implicar-los en la localització d'aspectes literaris i sapiencials que fan de la literatura un espai de contemplació. La proposta fou

reeixida: hi havia atenció en el sentit, la veu, la disposició corporal, el temps, una implicació completa del cos. Expressaren que la lectura feta partint d'un protocol resulta més profitosa, els sentits cobren més valor i ressalten. Es tracta de corporificar el text (p. e., dir el text en veu alta és donar-li vida, actualitzar-lo en forma de present). Si la disposició de l'atenció és completa, alta, la sensació és que el text es diu sol, a través del lector. No és el lector que llegeix, el text es llegeix amb el lector.

Conclusions i discussió

Discussió

En l'anàlisi dels instruments quantitius s'han obtingut resultats desiguals, tenint en compte que la mostra és insuficient i no pot servir de referència. Tanmateix, posat en relació amb estudis anteriors i les narratives dels participants, podem dir que els que van completar el programa havien reavaluat el seu nivell de consciència sobre els diversos aspectes de les subescales estudiades. Els resultats quantitius no són concloents, però ajuden a valorar l'increment de les competències dels participants.

Pel que fa a l'anàlisi qualitativa, en què s'ha fet més èmfasi tenint en compte la mostra reduïda, s'observa una assimilació molt positiva dels aprenentatges. Les narratives reporten canvis importants i una maduració en la percepció de l'experiència meditativa. Els canvis més generalitzats són en el refinament de la pràctica, és a dir, l'exercici de disposar l'atenció de manera estable. Els participants constaten la relació entre atenció i comprensió, la diferència amb esforç i reflexió, i també que han desenvolupat habilitats per observar pensaments, sentiments i sensacions amb distanciament, acceptació, no-judici, no-reativitat, quietud i silenci, i altres aspectes orbitals de l'habilitat meditativa. Reporten canvis en la consciència corporal i la sensació de benestar psicològic i calma després d'una pràctica, i un augment en la sensibilitat de l'atenció i la quietud.

Pel que fa a la pràctica de lectura, apunten canvis amb l'acte de llegir. Els patrons de lectura apresos conviden a percebre el text des de la curiositat, la sorpresa, el descobriment, la interrelació, que deriven en una comprensió més alta, més analògica que analítica. Millora així l'acceptació de la complexitat i la diferència, i el no-judici davant del text. Alguns textos, per exemple, havien causat estranyesa per la distància epistemològica amb el pensament occidental. Treballar sobre la universalitat del text amb una actitud d'obertura, de no compromís ideològic, catapultava la comprensió, i repercuteix en una major capacitat d'observació i comprensió, discerniment i distanciament.

El programa ha ofert elements bàsics però sòlids per iniciar-se en la meditació i el coneixement de la ment i l'atenció. Contenia esquemes docents i teòrics interdisciplinaris amb els estudis lingüístics i literaris dels participants. Pel que fa a l'increment del *mindfulness* i l'atenció en la lectura meditativa, els resultats s'acorden amb els que palesen estudis solvents.

Conclusions

Hem creat un programa d'intervenció especialitzat en l'increment de l'atenció en les competències lectores de textos literaris, un instrument basat en una bateria de pràctiques, continguts i materials que combinen *mindfulness* i lectura. L'avaluació

qualitativa indica un assoliment de competències bàsiques en la gestió i expressió del món interior, emocional i intel·lectual, artístic i literari; en el coneixement de l'atenció i la ment, que afavoreix la no-identificació i la disminució de la reactivitat i el judici, i en els patrons de lectura meditativa. L'assimilació es correlaciona amb el seguiment i el temps d'aplicació.

Portar les habilitats del *mindfulness* a la lectura ha repercutit en una nova relació amb el text literari, i ha afavorit una comprensió més basada en l'experiència que en l'anàlisi. Això ha afavorit l'expressió i la sensibilitat estètica. Activitats basades en la introspecció i la sensopercepció, i especialment en el *focusing*, lligades a la lectura, ofereixen noves eines psicopedagògiques.

En síntesi, les dades suggereixen que el programa és eficaç per millorar el nivell de *mindfulness* i atenció. Els participants han adquirit i apliquen els principis treballats. Mostren millores en la capacitat d'observació, autoconsciència, consciència corporal o la capacitat de dirigir l'atenció, i han après protocols i pràctiques meditatives. L'atenció, o la meditació, la capacitat d'observar sense judici ni reactivitat, genera increments en el nivell de consciència, acceptació i equanimitat. Els participants poden aplicar-ho en demandes físiques o psicològiques de qualsevol context.

Les intervencions basades en *mindfulness* en educació demostren eficàcia en diversos subfactors. Com ressalta la bibliografia, però, són necessaris més estudis per analitzar l'abast dels canvis, mostres més representatives i metodologia qualitativa. Aquest estudi presenta alguna deficiència metodològica, com la mostra, reduïda respecte del que seria preferible, cosa que fa que la representativitat sigui baixa, però ofereix conclusions suggeridores per seguir treballant i millorar el programa (en l'aplicació —el seguiment, incrementar-ne la durada— i en la investigació —treballar amb mostres més altes o elaborar una escala per mesurar l'atenció en la lectura des del *mindfulness*—).

Agraïments

Aquest treball és fruit d'una tesina feta en el Màster REMIND Relaxació, Meditació i *Mindfulness* (ICE-UB). El Taller de Meditació i Literatura ha comptat amb el suport dels estudis de filologia catalana (UB) en la primera edició i la seva continuïtat com a activitat pròpia des de 2018.

Bibliografia

- Coo, C. i Salanova, M. (2016). Validación española de la escala abreviada Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ): Un estudio piloto. *Àgora de Salut*, 3(11), 103-110. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2016.3.11>
- Franco, C., Mañas, I. i Soriano, E. (2014). Improving the graphic creativity levels of Latin American High School students currently living in Spain by means of a Mindfulness Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 229-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.303>
- Franklin, M. S., Smallwood, J. i Schooler, J. W. (2011). Catching the mind in flight: Using behavioral indices to detect mindless reading in real time. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 992-997. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0109-6>

- Guardans, T. (2009). *La verdad del silencio: Por los caminos del asombro*. Herder.
- Hall, M. P., O'Hare, A., Santavicca, N. i Falk, L. (2015). The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education. *Innovación Educativa*, 15(67), 49-60.
<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-67/the-power-of-deep-reading-and-minful-literacy-an-innovative-approach-in-contemporary-education.pdf>
- Jiménez, G. i Felipe, A. (2019). Taller de lectura y escritura creativa a través de la técnica *mindfulness* en el grado en educación primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 299-318.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16593/14119>
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. i Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: Influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- McVay, J. C. i Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 302-320. <https://doi.org/10.1037/a0025250>
- Müller, B. C. N., Gerasimova, A. i Ritter, S. M. (2016). Concentrative meditation influences creativity by increasing cognitive flexibility. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 278-286. <https://doi.org/10.1037/a0040335>
- Smallwood, J., Davies, J. B., Heim, D., Finnigan, F., Sudberry, M., O'Connor, R. i Obonsawin, M. (2004). Subjective experience and the attentional lapse: Task engagement and disengagement during sustained attention. *Consciousness and Cognition*, 13(4), 657-690. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.06.003>
- Vargas, J. J. (2020). Metodología de la curiosidad y aceptación de Javier Garcia Campayo aplicada a la lectura eficiente *mindfulness*. Dins A. Díez i R. Gutiérrez (coord.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (p. 575-588). Octaedro.
- Vives, A. (2021). Literatura i meditació en els estudis universitaris de filologia. *Estudis Romànics*, 43, 431-437. <https://doi.org/10.2436/20.2500.01.331>

Canviar el pati per transformar l'educació. El cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer

Changing the playground to transform education. The case of the Salvador Espriu school in Vallfogona de Balaguer

Iolanda Montero Plaza^a, Joan Tahull Fort^b

i Èric Berga Sese^c

^a Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona).

A/e: ymontero@xtec.cat

^b Universitat de Lleida (Lleida).

A/e: joan.tahull@udl.cat

^c Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Barcelona).

A/e: eberga2@xtec.cat

Com fer referència a aquest article/ How to reference this article:

Montero, I., Tahull, J. i Berga, È (2021). Canviar el pati per transformar l'educació. El cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer. *Revista Catalana de Pedagogia*, 20, 93-109. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.167>

Data de recepció de l'article: 3 de febrer de 2020

Data d'acceptació de l'article: 4 de novembre de 2020

Data de publicació de l'article: 1 de novembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.167>

Resum

En els darrers anys s'està produint un procés de reflexió en la comunitat educativa catalana sobre la millora de l'educació i també sobre experiències innovadores i creatives dels centres educatius a partir de la transformació del pati. Aquest estudi presenta una reflexió, una descripció i una anàlisi pedagògica i també antropològica sobre l'experiència d'implementar canvis i millores en el pati de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer. A més a més, mostra la implicació destacada de les famílies en les activitats realitzades.

Per tal de realitzar aquesta investigació s'han entrevistat mestres i pares participants en el procés de millora del pati. Així mateix, els investigadors han participat en les activitats, realitzant una observació participant del procés. El resultat ha estat un estudi complet i aprofundit dels passos duts a terme i dels resultats obtinguts.

Paraules clau

Pati, educació primària, innovació educativa, creativitat, xarxa, família.

Abstract

In recent years, in the Catalan educational community there has been a process of reflection on the improvement of education, as well as on innovative and creative experiences of schools based on the transformation of the playground. This study presents a reflection, a description and a pedagogical and anthropological analysis with respect to the experience of implementing changes and improvements in the playground of the Salvador Espriu school in Vallfogona de Balaguer. Likewise, it highlights the notable involvement of the pupils' families in the activities carried out. To conduct this research, interviews were held with teachers and parents involved in the playground improvement process. The researchers also participated in the activities, carrying out a participative observation of the process. The result has been a complete in-depth study of the steps taken and the results obtained.

Keywords

Playground, elementary education, educational innovation, creativity, network, family.

Introducció

En els darrers anys s'està produint a les escoles catalanes una transformació important, s'està passant de metodologies rígides i disciplinàries a altres més innovadores, flexibles i creatives. L'educació cada cop més personalitza l'aprenentatge i posa l'alumne en el centre del procés educatiu. En els darrers temps s'han modificat les metodologies educatives, la qual cosa ha produït canvis a les tasques, les funcions i les accions realitzades pels mestres, els alumnes i les famílies (Molina, 2010). Les famílies han passat de tenir un paper aliè i allunyat de l'escola a participar-hi més activament. Moltes col·laboren de diverses maneres en les activitats realitzades a l'escola; també d'una forma més organitzada les associacions de pares i mares d'alumnes (AMPA) són cada cop més significatives, rellevants i influents en les dinàmiques internes dels centres educatius. Allò que fa l'escola amb els seus alumnes no és aliè als interessos de les famílies, hi tenen molt a dir i fer; hi poden col·laborar de diferents maneres.

El pati és un àmbit especialment sensible sobre el qual darrerament la comunitat educativa està reflexionant i en el qual està implementant canvis significatius. S'estan produint diferents experiències de transformació i millora, per tal d'integrar-lo dins les dinàmiques i el quefer de l'escola i aconseguir que sigui un temps i un espai més educatiu. Al mateix temps hi ha unes limitacions importants, no hi ha un corpus teòric

extens sobre la temàtica; hi ha poques experiències documentades de forma detallada i en molts casos les descripcions són excessivament tangencials i genèriques.

L'estudi de cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer resulta rellevant principalment per la implicació destacada d'una part significativa de la comunitat educativa, principalment famílies; també, pel procés de reflexió de l'alumnat del centre i la seva implicació. A més a més, s'ha de tenir en compte que la transformació s'ha dut a terme principalment a partir d'aportacions voluntàries, les despeses han estat mínimes. Mostra com es poden fer canvis profunds i rellevants en el pati, en aquest cas, amb poca despesa monetària.

L'article pretén realitzar una descripció aprofundida del procés seguit d'implementació dels canvis al pati des d'una vessant principalment pedagògica i antropològica. S'ha realitzat un procés de documentació i seguiment des de l'inici fins a la data, encara no s'ha tancat i comptarà amb futures edicions per a complementar i millorar els resultats assolits fins al moment.

Fonaments teòrics

La col·laboració entre famílies i docents és una qüestió destacada per afavorir l'èxit educatiu. Les dues institucions es reforcen mútuament (escola i família) i aquest encontre proporciona més coneixement de les dinàmiques i accions de l'una i de l'altra. A més a més, facilita que els dos agents educatius treballin en la mateixa direcció (Garreta, 2007). Diferents estudis mostren les diferències en els resultats educatius i en la transició de l'infant a la vida adulta, en funció del paper desenvolupat per les famílies en l'acompanyament dels fills. La implicació dels pares en l'educació dels fills i la relació que estableixen amb els mestres és un element clau d'adaptació i rendiment de l'infant a l'escola (Tahull, 2016; Tahull *et al.*, 2017).

L'escola tradicionalment ha marginat els patis, els ha interpretat com un espai i un temps d'esbarjo, allunyat de la rigidesa i la disciplina de les tasques serioses realitzades a l'aula. Tot allò important era fet a l'aula, on s'establien unes normes estrictes; en canvi, el pati era un lloc d'esbarjo sense el control i la supervisió estricta dels mestres. Tot allò que els nens feien al pati no era pròpiament procés educatiu, sinó moments d'esbarjo; en conseqüència, els mestres no hi havien d'incidir. Tanmateix, en els darrers anys s'ha iniciat un procés d'estudi de les dinàmiques socials i educatives dels infants durant el pati. Per Molins (2012) no té sentit que no s'incideixi en un espai i un temps molt important en la vida social i educativa de tots els infants. El temps dedicat al pati és d'una mitjana de trenta minuts al dia en l'educació primària, al llarg del curs serien unes cinc-cents vint-i-cinc hores i això és molt temps. No té sentit marginar i no incidir en un espai i un temps tan extens en la vida social i formativa dels alumnes.

Per Subirats i Tomé (2007) en el pati es reproduïen d'una forma clara i evident les diverses desigualtats de gènere, ètnia, llengua, edat... Aquestes autores assenyalen com determinats valors treballats a l'aula són contrarestats per determinats conflictes socials sorgits al pati; per això, és necessari analitzar, modificar i valorar els canvis proposats en aquest espai. Saldaña (2018) manifesta que els espais no són neutres, són una representació física dels valors d'una societat, s'hi reproduïen les relacions de poder i d'exclusió que configuren les pràctiques socioespacials. En els patis sempre els nens dels cursos superiors ocupen la part central i més gran, juguen a pilota, principalment a

futbol. Marín (2009) destaca que els patis de les escoles són tradicionalment espais precaris en disseny i equipaments. Sovint poc confortables i estimuladors. Poques vegades formen part dels recursos educatius de l'escola i són ocupats per activitats esportives.

Heras (2011) aposta per un canvi radical en la concepció del pati com un espai i un temps educatiu de primer nivell; com més zones diferents tingui el pati, més rics i diversos seran els jocs dels nens. Un pati plantejat des d'una mirada educativa innovadora permet, en l'educació infantil, primària, i també en la secundària, treballar de manera globalitzada els eixos transversals de l'educació per a la ciutadania, l'educació ambiental i l'educació per a la salut; també, aspectes específics del medi natural, social i cultural. Els infants poden jugar al pati amb més llibertat, poden aprendre a relacionar-se amb els altres, resoldre conflictes, crear vincles afectius profunds... El pati també pot ser un recurs educatiu per als mestres.

Qualsevol modificació del pati ha de seguir la normativa vigent, que està recollida en els *Criteris per a la construcció dels nous edificis per a centres docents públics* (Departament d'Ensenyament, 2016) i que senyala com han de ser les pistes poliesportives i el terreny lliure i la jardineria. La normativa permet crear espais que fomentin la llibertat, la creativitat i la innovació dels alumnes i dels mestres. Per Tonucci (2015) abans de dur a terme qualsevol acció, canvi o mesura que tingui relació amb la vida dels infants sempre se'ls hauria de consultar l'opinió i s'hauria d'intentar seguir-la en la mesura del possible. Els nens són els màxims protagonistes de l'escola i se'ls ha d'escoltar, comprendre i tenir la voluntat de seguir els seus criteris. Ningú pot representar els nens sense preguntar-los, implicar-los i escoltar-los; per aquest motiu, la modificació i adequació del pati ha de tenir en compte l'opinió i les necessitats sentides dels nens de l'escola.

Metodologia

Per a dur a terme la investigació s'han utilitzat tècniques qualitatives, principalment entrevistes a mestres i a pares i mares, també s'ha utilitzat l'observació participant, és a dir, els diversos investigadors eren presents en la realització de les diferents activitats. A més a més, s'han utilitzat dades quantitatives, en relació amb la contextualització de la localitat i l'escola. S'ha consultat la bibliografia més rellevant sobre patis i jardins escolars.

S'han entrevistat diverses persones implicades directament en la modificació del pati i coneixedores de les tasques realitzades. S'han fet cinc entrevistes a pares i mares col·laboradores i cinc a mestres de l'escola Salvador Espriu. Els pares i mares viuen a Vallfogona de Balaguer (quatre mares i un pare) i són col·laboradors actius en les diverses tasques que proposa l'escola. En el cas dels mestres, són dels diferents nivells educatius, d'infantil i de primària, tant de grau inicial (1r i 2n de primària), com mitjà (3r i 4t) i superior (5è i 6è): tres dones i dos homes. Les entrevistes s'han dut a terme durant el mes de desembre de 2019 en tots els casos, i s'han enregistrat i transcrit solament aquelles parts susceptibles de ser utilitzades en la investigació. La duració aproximada de les entrevistes ha estat d'entre vint i trenta-cinc minuts, i el tema principal que s'hi ha tractat ha estat la transformació del pati, encara que també han sorgit temes més perifèrics (l'escola en general, l'educació, la vida al poble, la participació dels veïns en les tasques comunitàries...). Els entrevistats han valorat positivament poder-se explicar

i tenir l'opció de reflexionar i donar l'opinió sobre un aspecte rellevant de la vida del poble i l'escola. En tots els casos, han col·laborat activament, explicant als investigadors aspectes molt significatius del procés de transformació. S'ha tingut accés a informació rellevant i significativa molta de la qual no apareix en el cos de l'article, tanmateix ha servit per tenir una visió més acurada i profunda de la qüestió.

Els investigadors també han utilitzat la tècnica d'investigació de l'observació participant, és a dir, han participat activament en tot el procés i al mateix temps estaven atents recollint la informació. S'ha fet un procés intern de reflexió, comparació i contrastació de les dades obtingudes. Les diferents opinions i sensibilitats s'han triangulat, és a dir, s'han buscat les constants, ponderant, contrastant i comparant la informació (Ander-Egg, 2000-2003). Els investigadors han estat en totes les reunions i diversos actes realitzats abans, durant i després de cada jornada.

Dur a terme una investigació d'aquest tipus és una tasca difícil, ja que hi ha molta informació i moltes mirades diferents. Ser fidel a les reflexions i vivències dels entrevistats i a les observacions dels investigadors és una feina complexa i presenta moltes dificultats. Construir un relat significa buscar la coherència i la lògica del discurs; buscar un fil conductor clar i limitar les aportacions. Tal com esmenta Mills (1983), realitzar una investigació demana als investigadors un cert grau d'imaginació per ordenar, donar sentit i coherència al discurs.

Contextualització de la localitat i l'escola

El municipi de Vallfogona de Balaguer està situat a la comarca de la Noguera (capital, Balaguer), a la província de Lleida. El poble és a quatre quilòmetres de la capital de la comarca i a uns vint-i-cinc de Lleida ciutat. La localitat està a la plana de Lleida, el poble i tota la zona és sobretot rural, amb grans extensions cultivades, principalment cereals. Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), el poble, juntament amb dues pedanies més agregades (la Ràpita i l'Hostal Nou i la Codosa), tenia 1 867 habitants el 2017. La Ràpita té escola pròpia, però l'Hostal Nou i la Codosa, no (aquests nens van a les escoles de Balaguer). Els veïns de Vallfogona de Balaguer pràcticament es coneixen tots, la majoria de famílies han conviscut juntes durant generacions; tanmateix, en els darrers anys ha augmentat significativament la població, han arribat famílies d'altres països (principalment del Marroc, Romania i Bulgària) i de poblacions properes. En el poble s'observen diferents espais de trobada dels veïns, un dels principals és el parc de davant de l'escola.

L'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer està situada en un lloc cèntric del poble i la plaça de l'escola és un espai de referència dels veïns (nens i adults). L'escola formava part de la ZER (zona escolar rural) el Jonc fins al curs 2013-2014, juntament amb tres escoles més (La Ràpita, Camarasa i Menàrguens). A partir d'aquell curs es va definir com a centre únic i separat; principalment per l'augment continu d'alumnat i amb una perspectiva futura de creixement continu. L'escola va ser construïda en els anys 1946-1947, és de titularitat pública i pertany a la xarxa de centres de la Generalitat de Catalunya. És una escola d'una línia incompleta que acull els nivells d'educació infantil i primària. La matrícula en els darrers anys s'ha situat al voltant dels cent quinze alumnes entre tots els nivells i la ràtio mitjana d'alumnes per mestre és de catorze. La plantilla

del centre varia cada curs depenent dels alumnes matriculats, la mitjana dels darrers anys és d'11,3 docents.

L'escola, arquitectònicament, consta d'un edifici de dos pisos: a la planta baixa hi ha les aules d'infantil; al primer pis, les aules de primària, i al mòdul del pati hi ha dues aules més de primària. Amb referència als espais exteriors, l'escola disposa d'un pati dividit en quatre zones: un sorral, una zona de casetes, una pista de bàsquet i una pista de futbol. El projecte educatiu de centre (PEC) esmenta que, a causa de les mancances detectades en el pati, s'ha creat una comissió de mestres destinada a aportar idees i engegar noves propostes per a millorar aquest espai, per a enriquir el joc dels alumnes durant l'esbarjo i que sigui un recurs educatiu més (Escola Salvador Espriu, 2019).

Anàlisi de necessitats i proposta d'intervenció

Desenvolupament previ a les Jornades PatiEspriu

La separació de la ZER i la constitució d'un centre diferenciat va comportar més autonomia en la gestió, organització i metodologia. El fet de tenir més llibertat va permetre una etapa de reflexió interna de l'equip docent. Aquest procés va cristal·litzar en diferents propostes i la més prioritària i urgent va ser la millora i adequació del pati. S'havia de millorar la distribució dels espais per fomentar el desenvolupament personal, educatiu, social i psicològic dels alumnes. Aquestes demandes es van recollir en el projecte de direcció del centre per als cursos 2017-2021, amb l'objectiu específic 2.4: «Millorar el pati com a espai educatiu». D'aquesta manera se'n definia la necessitat, se'n garantia l'impuls i es buscarien els recursos necessaris per a realitzar el projecte.

Redistribució del pati com a espai pedagògic inclusiu

El pati de l'escola sempre havia estat un espai tradicional. La seva distribució era una pista de futbol i bàsquet gran, asfaltada, al centre del recinte. Aquest espai era dominat principalment pels alumnes masculins dels cursos superiors. Les nenes i els més petits durant l'esbarjo estaven situats principalment als marges i al perímetre. Aquest ús irracional i reduït del pati va fer reflexionar l'equip docent, que va decidir canviar dinàmiques. Una primera mesura va ser flexibilitzar l'horari del pati, diferenciar-lo per edats (els alumnes més petits sortien al pati abans i els de cicle superior, després), i crear diferents torns en l'accés a les pilotes. D'aquesta manera tots (petits i grans) en podrien fer un ús més ampli i divers. A més a més, es va implementar una altra mesura, cada curs solament podria jugar a pilota un dia a la setmana, els altres haurien de fer altres activitats; d'aquesta manera trencarien inèrcies i hi hauria una distribució de l'espai més equitatiu per gènere i edat. Aquestes van ser les mesures inicials.

Posteriorment, l'equip docent va decidir que s'havia de fer una renovació més profunda del pati; fer-lo més adequat a les necessitats psicoeducatives dels alumnes i que fos un espai educatiu més de l'escola. L'equip directiu va realitzar diferents reunions amb el Departament d'Educació i l'Ajuntament per informar del projecte i buscar el seu suport i la seva col·laboració. En una d'aquestes reunions l'Ajuntament va comunicar que enderrocaria un mur i l'escola guanyaria una zona important per al pati. La primera actuació d'aquest procés de modificació del pati va ser canviar la pista de futbol a la part nova, en un extrem. Al mateix temps, es va demanar a l'Ajuntament la instal·lació d'una

tanca metàl·lica per delimitar i separar zones per evitar cops de pilota; d'aquesta manera el camp de futbol reduïa l'espai, estava situat en un marge i era més segur.

La transformació del pati

Després de les reunions amb les administracions, l'equip directiu va informar i buscar la col·laboració de la comunitat educativa: alumnat, mestres, AMPA, altres famílies, serveis educatius... Es va demanar assessorament al CRP (centre de recursos pedagògics) de la Noguera per tal d'explorar diferents possibilitats i tenir l'assessorament adequat; a més a més, es va assistir a diferents jornades formatives de transformació de patis.

Els mestres impulsors van dissenyar un projecte d'escola per a la millora d'aquest espai i el van anomenar PatiEspriu. El projecte va definir com seria el procés de transformació: cronograma, responsables, tasques, recursos, col·laboracions... Els alumnes havien de tenir un paper rellevant en la participació, la decisió, la definició... Els tutors van explicar el projecte al seu grup classe. No tenia sentit fer uns canvis rellevants en l'estructura i l'organització del pati sense comptar-hi.

A més a més, es va constituir la Comissió d'Esbarjo, amb els mestres referents del projecte i les famílies de l'AMPA i l'Ajuntament. Aquesta comissió tenia l'objectiu de dissenyar els canvis a partir de les aportacions de l'alumnat i dels membres de la comissió.

Fases del projecte:

- Fase 1. Anàlisi i recull de les propostes de tots els sectors: mestres, famílies, alumnes i Ajuntament.
- Fase 2. Consens i disseny de les propostes recollides, a partir de la idoneïtat i dels recursos disponibles.
- Fase 3. Implementació dels canvis i modificacions del pati.
- Fase 4. Manteniment i conservació (a llarg termini).

En un primer moment s'havien de recollir les propostes i idees dels interessats. Els alumnes, mestres i pares van haver de respondre un qüestionari sobre com hauria de ser el pati, les dades obtingues es van classificar en diferents variables: la possibilitat de realització (realisme), idoneïtat, urgència i recursos. Van haver-hi moltes respostes i impossibles de realitzar-se completament; també en molts casos eren contradictòries; en altres eren molts genèriques i difícils d'implementar específicament. En tot cas, es va fer una lectura de totes les aportacions de manera acurada i es van ordenar en la taula següent, la qual marca les línies estratègiques d'actuació del projecte:

TAULA 1

Recull general dels qüestionaris

DEBILITATS	AMENACES
<ul style="list-style-type: none">• Les parets estan deixades, falta de pintura.• El tendal no és adequat. Poques zones d'ombra.	<ul style="list-style-type: none">• L'espai és insuficient pel nombre d'alumnes.• El mòdul ocupa el centre del pati i el fa irregular.

- La zona de l'entrada està desaprofitada.
- La pista està desaprofitada.
- Hi ha poca vegetació.
- Poca varietat de recursos educatius: estructures, gronxadors... Hi falta una tirolina o una estructura que giri.
- No disposem de cap racó de joc tranquil o de relaxació.
- Hi ha pocs racons per amagar-se.
- Pocs racons d'expressió artística.
- Necessitat de més llocs de joc simbòlic.
- Hi ha diverses barreres arquitectòniques que, a més, són perilloses per les seves característiques.
- Paper predominant del futbol en les activitats de pati.
- Les normes o criteris organitzatius supeditats a les necessitats d'espai limiten la llibertat de joc.

FORTALESES

OPORTUNITATS

- Els murals cooperatius que decoren el pati llueixen i són una mostra de cooperació.
- La zona de casetes i sorral és rica en activitats.
- Hi ha equipaments i mobiliari i jocs diversos que agraden a l'alumnat.
- Les zones estan ben delimitades segons edats o jocs.
- Els desnivells no perillosos són una oportunitat per jugar.
- Zones desaprofitades per treure'n partit.
- L'hort pot ser molt atractiu si es refà.
- Terres recoberts de diferents materials: grava, terra i formigó.
- Tenim algunes zones d'ombra.

FONT: Elaboració pròpia.

Amb aquestes dades, la comissió de mestres va fer una proposta de les tasques a realitzar i va convocar les famílies per explicar-los els resultats del qüestionari i els següents passos que calia fer. En aquesta reunió es van concretar més les tasques i es van crear diferents grups de treball per temàtiques; a més a més, es va consensuar i definir com seria la jornada per transformar el pati (dia, canvis proposats, materials, temporització...).

1 Jornada PatiEspriu

La primera jornada de treball es va realitzar el dissabte 5 de maig de 2018 de 9 a 14 h. Hi havia set grups de treball per les diferents temàtiques:

- Grup 0: organització de la jornada. Avituallament, ajudar els nens, coordinació dels voluntaris, imprevistos...

FIGURA 1

Traster i racó de lectura



FONT: Elaboració pròpia.

— Grup 1: cuineta. Realització d'una cuineta en un racó del pati, amb tots els elements propis (aigüera, posaplats, armari, estris, penjadors...).

— Grup 2: traster i racó de lectura. Adequació d'un racó com a «bibliopati». S'havien de pintar les parets amb dibuixos de diferents colors. Es van col·locar prestatgeries per posar jocs de taula i llibres. S'hi va posar herba artificial i coixins per fer-lo acollidor i còmode per la lectura.

FIGURA 2

Jocs de terra

— Grup 3: jocs de terra. Disseny de diferents jocs tradicionals a l'antiga pista de futbol: xarranca, Enredos, tres en línia...; també un rellotge i lletres per a treballar continguts i competències educatives.

— Grup 4: pissarres. L'escola tenia pissarres antigues que no utilitzava i es van col·locar al pati per tal que els alumnes les utilitzessin lliurement. Els infants podien pintar, dibuixar, repassar esquemes...; també els mestres podrien fer les classes al pati i fer ús d'aquest recurs educatiu.



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 3

Graderia



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 4

Pissarres



FONT: Elaboració pròpia.

— Grup 5: graderia. Al camp de futbol s'hi va construir una graderia. Aquest recurs oferia una zona de desnivell esglaonat per realitzar diferents jocs.

— Grup 6: pintura. Aquests rascaven, pintaven i envernissaven parets i objectes per tal que el conjunt quedés més estètic.

La jornada va comptar amb alumnes, pares i mares i mestres amb l'objectiu compartit de realitzar un canvi significatiu al pati i fer-lo un espai educatiu més. El nombre total de participants en aquesta primera jornada va ser aproximadament d'unes cent trenta persones. Hi havia una representació aproximada del 50% de la comunitat educativa. A les 14.00 h va acabar la I Jornada PatiEspriu amb cares de satisfacció i cansament entre els participants. Fou una jornada profitosa per la cohesió de la comunitat educativa amb un objectiu compartit.

En els dies següents ja s'observaren canvis significatius en les dinàmiques de jocs dels alumnes durant el pati: en les activitats, agrupaments i actituds. Possiblement una explicació podia ser la novetat i curiositat pel nou mobiliari; tanmateix, amb el temps es va comprovar com algunes dinàmiques socials i educatives havien canviat definitivament:

- Hi havia més agrupacions d'alumnes d'edats diferents, sobretot en activitats de joc simbòlic: com la cuineta i d'altres. Anteriorment també s'observaven situacions d'alumnes de diferents edats jugant junts, però era una relació d'acompanyament, no de joc en situació d'igualtat.
- Els alumnes estaven repartits entre tots els jocs. Tenien més possibilitats i diversitat. Amb els canvis, el futbol no era l'únic joc ni el prioritari per la majoria d'alumnes.
- Els infants ocupaven els racons nous i s'hi estaven llargues estones, per exemple, en el bibliopati. No l'utilitzaven gaire per a llegir, més aviat per a parlar i jugar a jocs més estàtics i tranquils, com ara jocs de mans, escacs, tangram... Alguns alumnes més introvertits l'agafaven com a refugi personal.
- Aquests equipaments han generat nous hàbits sorgits dels mateixos alumnes, per exemple, treure's les sabates per accedir al bibliopati o deixar les jaquetes a la grada per jugar a futbol...

FIGURA 5

Jocs de terra



FONT: Elaboració pròpia.

Per a la pràctica docent, aquestes millores han obert noves possibilitats. S'han guanyat espais de reunió d'alumnes, lectura o treball en petit grup. El centre disposa de poques aules i és difícil desdoblar grups o realitzar una atenció més individualitzada.

En aquest cas, aquestes millores han ampliat l'ús del pati en l'horari lectiu, per exemple, la graderia, el bibliopati, les pissarres... En les matèries d'educació física i psicomotricitat s'han ampliat les possibilitats d'activitats: els jocs pintats al terra, la graderia, la zona d'obstacles...

El canvis han sorgit de les necessitats manifestades per l'alumnat, en conseqüència, tenen més cura de l'espai i dels equipaments. Alguns infants demanen l'escombra per netejar i endrecen quan algun racó està desordenat.

II Jornada PatiEspriu

Finalitzada la primera jornada, la comissió de mestres ja pensava en una segona per avançar i millorar el pati i realitzar les tasques de manteniment necessàries. El 6 d'abril de 2019 es va celebrar la II Jornada PatiEspriu, hi van participar les mateixes institucions de l'any anterior. Per a dur a terme la jornada es van recollir les propostes dels alumnes per implementar-les en funció de les possibilitats. La comissió va demanar a les famílies alguns equipaments i materials dels quals no fessin ús.

En aquesta segona jornada els mestres van tenir una formació d'assessorament de vint hores, amb el nom de *PatiEspriu: Projecte de millora de l'esbarjo*. Aquesta activitat es va realitzar des de l'octubre de 2018 fins al maig de 2019. La formació tenia l'objectiu de donar un temps de reflexió als mestres sobre la transformació del pati, també d'avaluació de les accions implementades l'any anterior. Van buidar i analitzar les dades dels qüestionaris passats als alumnes, les famílies i els mestres.

FIGURA 6

Camp de futbol



FONT: Elaboració pròpia.

Per a la realització d'aquesta jornada els alumnes encara s'hi van implicar més. Per exemple, els alumnes de 6è van realitzar un projecte de creació d'un camp de futbol amb gespa artificial (ho van decidir ells). Llavors van planificar el procés a seguir. Van posar-se en contacte per carta amb el Club de Futbol de Balaguer i van preguntar-los si disposaven de gespa artificial de la qual no fessin ús.

Van rebre resposta del president del Club, que els informà que recentment l'havien canviat i en tenien de disponible. Llavors els alumnes van gestionar el transport de la gespa a l'escola; a més a més, van haver de pensar en tots els materials i les eines necessàries per a col·locar-la.

Un altre grup classe va fer un inventari de les necessitats del menjador escolar. Van fer fotografies del mobiliari, llista de les mancances, disseny d'un projecte de canvi, millora de la decoració... Van defensar-lo oralment davant els membres de la Comissió del Menjador del Consell Escolar. Un altre grup va analitzar l'estat dels diferents aparells del mobiliari de la plaça de l'escola. Van realitzar una llista de les mancances. Van redactar

un projecte i van presentar-lo a l'Ajuntament i a la direcció del centre. Els alumnes de 5è de primària van documentar la jornada, mitjançant fotografies, i van enregistrar un vídeo; també van donar publicitat a les novetats al web de l'escola i van ser actius a les xarxes socials. Els alumnes de cicle inicial van fer un taller de cartells de la jornada.

La 2a jornada tenia aquests objectius prioritaris:

- Mantenir els equipaments construïts l'any anterior i fer les millores necessàries.
- Finalitzar alguns aparells que no van quedar totalment acabats i polits l'any anterior.
- Pintar i decorar adequadament els aparells i les parets. Aquesta activitat la realitzaven principalment els infants amb l'ajut dels adults.
- Augmentar els racons de joc simbòlic.
- Instal·lar un racó musical.

En la segona jornada hi va haver aquests grups de treball:

- Grup 0: organització. Tenien cura dels infants, preparaven l'esmorzar i el dinar, coordinaven l'enregistrament visual de la jornada i posaven fil musical...
- Grup 1: taller mecànic. Van construir un taller mecànic de joguina en un racó i van millorar els racons creats l'any anterior.
- Grup 2: instal·lacions diverses. Instal·lació d'una prestatgeria, canyís al sostre d'un racó, reparacions diverses...
- Grup 3: jocs de terra. Fer diferents jocs, com els números a les escales d'accés al centre, per treballar la tira numèrica...
- Grup 4: troncs. Realitzar un espai d'equilibri.
- Grup 5: gespa artificial. Posar-la al camp de futbol.
- Grup 6: pintura. Pintar les parets del recinte i els racons.
- Grup 7: pintura del mobiliari i jardineria. Pintar el mobiliari del pati: palots de l'hort, taula de pícnic, baranes...; també construir jardineres amb pneumàtics pintats...

FIGURA 7

Troncs



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 8

Bibliopati



FONT: Elaboració pròpia.

- Grup 8: menjador. Pintar i fer dibuixos a les parets del menjador per fer-lo més acollidor.
- Grup 9: racó musical. Instal·lar i decorar un racó musical amb palets, cassoles, paelles, tubs...
- Grup 10: coordinació de les diferents tasques.

La II Jornada PatiEspriu va començar a les 9.00 h. Hi van participar aproximadament unes dues-centes trenta persones entre mares, pares, alumnes, mestres... Podríem dir aproximadament un 75 % dels membres de la comunitat educativa de l'escola. Durant el matí l'AMPA va preparar un esmorzar. La jornada va finalitzar a les 14.00 h amb un dinar popular.

Posteriorment a la jornada s'han observat diferents canvis en les dinàmiques dels alumnes, per exemple:

- Han augmentat els educands que juguen a jocs simbòlics: cuineta, taller mecànic...
- L'estructura de troncs i roques, situada prop de la grada de fusta feta durant la 1a jornada, és una zona d'obstacles molt atractiva per fer-hi jocs d'habilitat motriu.
- El camp de futbol, de gespa artificial, és un espai atractiu i segur per jugar. S'han establert torns per tal que tots els cursos en puguin gaudir, almenys un cop per setmana. Hi ha el dia sense pilota, aquell dia els alumnes han de jugar a altres activitats.
- Augment significatiu de les hores lectives realitzades en els diferents espais del pati. Aquest lloc és un recurs educatiu més i integrat en la dinàmica escolar. Va més enllà de ser un temps i un lloc d'oci i d'esbarjo; també ho és d'aprenentatge.

FIGURA 9

Racó musical



FONT: Elaboració pròpia.

Resultats

Cooperació comunitària a l'escola, peça clau.

La participació de les famílies en la transformació del pati és un dels aspectes més rellevants per produir un canvi significatiu; tanmateix, aquesta relació s'ha de

fonamentar en la confiança i no ha de ser improvisada. Des de fa alguns anys les famílies han col·laborat activament amb l'escola de diverses maneres, principalment aportant els seus coneixements i experiències i fent propostes. S'ha aconseguit una relació de confiança i col·laboració. Des del curs 2013-2014 s'organitzen activitats per convidar les famílies a participar a l'escola: festes obertes a famílies, jornades de portes obertes, pintura de murals decoratius, contacontes, visites guiades, assessoraments, activitats diverses, *booktrailers*... Aquesta relació de confiança i cooperació comunitat-família-escola s'ha anat enfortint amb el pas del temps.

Durant el curs 2016-2017 es va crear un banc de famílies. Aquestes s'ofereixen a col·laborar de diverses maneres amb l'escola: explicar contes, reparar joguines, fer tasques de fusteria, reparar ordinadors, fer pastissos, col·laborar amb l'AMPA... Actualment hi participen un 25 % de les famílies de l'escola. Aquest teixit ha mostrat el seu potencial en el projecte PatiEspriu per transformar el pati i produir canvis significatius a l'escola.

El futur del PatiEspriu i el seu impacte

Des d'un principi, el projecte es va concebre com un canvi important i de futur; sense data final. Comportaria la necessitat de seguir fent jornades periòdicament i fer col·laboracions puntuals amb el banc de famílies. Hi ha una necessitat constant de manteniment dels equipaments i també aquestes jornades tenen un impacte emocional positiu en la relació família-escola que s'ha de mantenir.

Els mestres i els participants en les jornades han valorat positivament els canvis, principalment en el fet que ara s'hi poden fer més coses i és un recurs educatiu més de l'escola. També valoren la millora estètica, el pati ha deixat ser un espai gris i tradicional per tenir molts racons diferents i amb una decoració diversa i animada.

Les famílies han valorat positivament aquestes modificacions. Veuen en les entrades i sortides de l'escola els seus fills jugant amb els nous equipaments i sempre en jocs diferents. Per les famílies és un orgull i una satisfacció haver col·laborat en la seva realització, així ens ho han afirmat. A més a més, algunes ens han mostrat voluntat i interès a participar en les properes jornades i ens manifesten possibles millores que es podrien dur a terme. S'han apoderat del projecte. Els tutors l'han treballat amb el seu grup classe i han fet una valoració conjunta de les jornades. Tots els alumnes han manifestat la millora i l'augment de les possibilitats de jocs.

El claustre de mestres ha reflexionat sobre aquests canvis i ha arribat a les conclusions següents:

- L'oferta de joc simbòlic ofereix un ventall d'activitats ampli als infants i afavoreix la relació i la cooperació entre alumnes de diferents edats.
- La remodelació del pati ha afavorit el benestar, especialment d'aquells alumnes més tranquils, ja que ha proporcionat espais més segurs.
- El futbol segueix tenint un paper important al pati; tanmateix, amb la gestió dels torns i situat en un marge queda més equilibrat, deixa més espai als altres alumnes, s'ha reduït la conflictivitat.
- Els alumnes respecten més els equipaments de l'escola. Són més responsables del seu manteniment i vetllen més per conservar i netejar el pati. Anteriorment no tenien aquesta cura.

- Un dels primers passos del projecte fou desplaçar el camp de futbol del centre a un costat. Els docents consideren fonamental aquesta modificació, ara el futbol no domina i no és el centre de les activitats de l'esbarjo; amb aquest canvi inicial s'ha pogut desenvolupar una transformació real del pati en conjunt.

Tanmateix, aquests canvis físics de l'espai han d'anar acompanyats en un futur amb activitats diverses d'acompanyament per millorar el joc entre els alumnes, per tal de crear dinàmiques més positives. Des de la Comissió d'Esbarjo consideren que s'han de realitzar activitats per a millorar alguns aspectes:

- Autonomia dels infants en l'organització del joc.
- Afavoriment de la creativitat del joc en el pati.
- Ampliar el ventall d'activitats artístiques.

En el curs escolar 2019-2020 s'havia de realitzar la Jornada PatiEspriu 2020, havia de ser el dissabte 16 de maig (no es va realitzar per la situació de tancament de les escoles a causa de la covid-19 i va quedar posposada per al curs 2020-2021). Tenia diferents objectius:

- Realitzar tasques de manteniment i repintar els elements existents.
- Augmentar les zones d'ombra.
- Enriquir els espais de joc simbòlic.
- Pintar superfícies de terres i parets per oferir propostes de jocs.
- Finalitzar la zona de gespa artificial (pintura i decoració).
- Crear algun racó més de joc (falta concretar).

Tal com s'ha dit, aquest procés de transformació i millora del pati serà constant en el temps, amb futures edicions per millorar i enfortir la relació entre la comunitat, la família i l'escola. Al maig de 2021, si no hi ha cap imprevist, hi haurà una nova edició.

Conclusions

Actualment, les escoles catalanes més innovadores i creatives estan en un procés constant de reflexió sobre millora educativa i també de transformació i adequació dels patis com un recurs pedagògic més i plenament integrat en les dinàmiques del centre educatiu. S'ha esmentat que hi ha mancances quant a la reflexió teòrica i a la descripció exhaustiva de pràctiques educatives d'èxit sobre patis. Falten investigacions d'aquest tipus per orientar als docents en aquests canvis. En aquest cas, aquest article, humilment, pretén orientar altres centres educatius que vulguin seguir un camí semblant.

En aquest cas, s'han realitzat fins al moment dues jornades, la primera el maig del 2018 i la segona, el 2019. La tercera s'havia de celebrar el maig del 2020, però es va posposar per a l'any següent pel tancament de les escoles a causa de la pandèmia de la covid-19. L'objectiu explícit d'aquestes jornades és anar millorant significativament el pati per transformar i reformar l'educació de l'escola.

El primer pas va ser canviar la ubicació del camp de futbol, d'estar situat a la part central, posar-lo a un marge. D'aquesta manera el centre quedava lliure i s'hi podien posar jocs

de terra diversos...; amb aquesta transformació la part central no estaria dominada pels nens dels cursos superiors; hi hauria una distribució més equitativa i justa de l'espai.

A més a més, s'ha de tenir en compte que fer una modificació d'aquest tipus necessita el consens de la comunitat educativa i també dels alumnes. Tal com diu Tonucci (2015), s'ha d'introduir l'alumnat en la presa de decisions. Es van passar uns qüestionaris als alumnes, pares i mares... en els quals se'ls demanaven possibilitats i propostes per al pati; els resultats van marcar les línies estratègiques d'actuació del projecte. També, cada tutor de curs va treballar-ho amb els seus alumnes. Aquest aspecte no és menor, en aquest cas, els alumnes i les famílies s'han fet seu el pati i en tenen cura. S'explica com hi ha alumnes que demanen l'escombra per netejar els racons...

En relació amb la primera jornada, els mestres van reflexionar sobre els canvis introduïts i van destacar que hi ha més agrupacions i jocs entre alumnes de diferents edats, que els infants estan distribuïts per tots els espais del pati, que hi ha més diversitat i riquesa de jocs, que el futbol ja no és l'única possibilitat que tenen els nens a l'hora de jugar, que han sorgit nous hàbits en els alumnes. I pel que fa a la pràctica docent, s'han obert noves possibilitats de realitzar diferents activitats en aquest espai.

En relació amb els canvis implementats en la segona jornada, els mestres destaquen que han augmentat els alumnes que juguen a jocs simbòlics, que s'han millorat determinades zones, que els alumnes s'han fet seu el projecte encara més (per exemple, els de 6è han dut a terme tot el procés de canvi de gespa artificial), que hi ha hagut un augment significatiu d'hores lectives realitzades al pati...

Un dels aspectes més rellevants del procés és la participació de les famílies en la transformació del pati per produir un canvi significatiu; tanmateix, aquesta confiança ve de lluny, des de fa alguns anys s'han fet activitats diverses per acostar els pares al centre. Aquest fet ha cristal·litzat en l'èxit de les dues jornades PatiEspriu. L'èxit educatiu necessita obligatòriament la participació i la col·laboració de les famílies. Tal com diu Garreta (2007), els dos agents educatius han de treballar en la mateixa direcció.

Tanmateix, s'ha de tenir en compte que aquest estudi de cas està en procés, no és un producte acabat i segur que donarà encara més beneficis. Tal com s'esmenta amb referència a les propostes futures, ara s'ha d'augmentar l'autonomia dels infants en l'organització del joc, afavorir la creativitat i ampliar el ventall d'activitats artístiques.

Per acabar, no té sentit una escola amb compartiments estancs, amb un pati amb dinàmiques pròpies i separades del conjunt de l'escola. L'educació actual i d'èxit necessita pensar tots els espais i temps, per tal que no hi hagi contradiccions ni confusions, i presenti uns continguts, actituds, valors, coneixements... més justos, igualitaris, solidaris i exigents. L'escola com un tot ha d'empènyer en un mateix sentit i el pati ha estat massa temps oblidat i menystingut com a recurs educatiu, s'ha de recuperar i integrar com una opció pedagògica rica, diversa, creativa i innovadora.

Bibliografia

Ander-Egg. E. (2000-2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen-Humanitas.

- Departament d'Ensenyament (2016). *Criteris per a la construcció de nous edificis per a centres docents públics*. http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/criteris-construccio-edificis-centres-publics/criteris_construccio_edificis_centres_docents_publics.pdf
- Escola Salvador Espriu (2019). *Projecte educatiu de centre*. https://agora.xtec.cat/escsalvadorespriuvallfogona/wp-content/uploads/usu1472/2019/06/PEC_25004851_juny2019.pdf
- Garreta, J. (ed.) (2007). La relación familia-escuela. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida. <https://lectura.unebook.es/viewer/9788484095231/1>
- Heras, R. (2011). La importància del pati escolar: Com els patis escolars poden contribuir a l'educació ambiental. *Cooperació Catalana*, 339, 20-23. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3642/Importancia-pati-escolar.pdf?sequence=1>
- Marín, I. (dir.) (2009). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/525.pdf>
- Mills, C. W. (1983). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura económica.
- Molina, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 6(1), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206087>
- Molins, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97(2), 431-460. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.89>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Subirats, M. i Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tahull, J. (2012). *L'autoritat a l'educació, entre la modernitat i la postmodernitat. Anàlisi sociològica del concepte d'autoritat al sistema educatiu català. Estudi comparatiu del model educatiu franquista i l'actual (1939-2011)*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida, Catalunya). <https://www.tdx.cat/handle/10803/80750>
- (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *Revista de Antropología Experimental*, 16, 27-44. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i16.2853>
- Tahull, J., Molina, F. i Montero, I. (2017). Malestar familiar. ¿Tiene incidencia la pobreza infantil y juvenil en los resultados académicos?. *Revista Análisis*, 49(90), 39-62. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0090.02>
- Tahull, J. i Montero, I. (2019). *Voces del franquismo. La oscuridad de la razón*. Caligrama.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.

VOLUM **20**

2021

REVISTA CATALANA DE
PEDAGOGIA

