

LA RELAXACIÓ A L'EDUCACIÓ INFANTIL COM A EINA PER FOMENTAR UN BON CLIMA D'AULA A L'ESCOLA INCLUSIVA

TREBALL DE FINAL DE GRAU EN MESTRA D'EDUCACIÓ INFANTIL

Alba Zaragoza i Marín

4t curs del Grau en Mestra d'Educació Infantil

Menció en Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat

Curs 2013-2014

Tutora: Ana Valls

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, maig de 2014

“Hay en el mundo un lenguaje que todos comprenden: es el lenguaje del entusiasmo, de las cosas hechas con amor y con voluntad, en busca de aquello que se desea o en lo que se cree”.

(Paulo Coelho)

Agraïments

El Treball de Final de Grau és el projecte on queden reflectides les competències associades al títol del Grau escollit. Suposa també el tancament d'una etapa plena d'emocions, coneixements i aprenentatges assolits, la fase final d'un llarg recorregut de creixement personal i professional, el desenllaç d'un camí construït per la suma d'experiències viscudes.

Si sóc on sóc i sé el que sé, és gràcies a totes aquelles persones que han caminat d'una manera o altra amb mi, confiant, donant-me consells d'alt voltatge, oferint-me nous aprenentatges, noves mirades...

Aquest camí, però no s'ha construït sol, sinó que és un camí compartit. És per això que m'agradaria dedicar unes paraules a totes les persones que m'han recolzat i ajudat a la realització d'aquest Treball de Final de Grau i a fer possible que el meu pas pel Grau en Mestra d'Educació Infantil a la Universitat de Vic hagi estat una experiència totalment enriquidora.

En primer lloc, vull donar les gràcies a l'Ana Valls, professora de la Universitat de Vic que m'ha tutoritzat les pràctiques III i el Treball de Final de Grau, per la seva paciència, orientació i suport en la realització d'aquest treball, així com també per aconsellar-me i ajudar-me sempre que ho he necessitat.

En segon lloc, dono gràcies a la meva mare, per estar incondicionalment sempre al meu costat, pel seu suport emocional i per ajudar-me a superar-me quan han estat moments difícils.

En tercer lloc, vull agrair a la meva tutora del centre de pràctiques, la Maria, i també a l'Elena, per haver-me tractat en tot moment com una mestra més, ajudant-me a créixer com a persona i futura docent.

En quart lloc, als nens i nenes de la Unitat de Suport a l'Educació Especial de l'Escola l'Espill de Manresa, per la màgia dels dies compartits.

En cinquè lloc, donar gràcies a tots els nens i nenes de l'aula de P4, la classe de les Terres, per haver fet possible portar a terme la investigació i haver mostrat una actitud tan positiva envers aquesta.

Per últim, però no menys important, agrair als meus avis, parella i amics el seu recolzament, per haver-me animat a seguir endavant i recordar-me que res és regalat, però que amb esforç i il·lusió s'aconsegueix tot allò proposat.

Resum

La relaxació és una eina inclusiva dins l'escola que ajuda a treballar la competència emocional. La investigació parteix de l'ús de diferents tècniques de relaxació per poder ajudar, a l'alumnat d'educació infantil, a adquirir un grapat de coneixements per regular les seves emocions i l'estrès. L'estudi té com a objectiu la pràctica de diferents tècniques i jocs en una aula de P4 amb alumnes que presenten Trastorn de l'Espectre Autista. Les dades recollides i analitzades fan possible afirmar que la relaxació dóna beneficis tant a nivell personal com social i permet el treball de les emocions.

Paraules clau: Educació inclusiva, Trastorn d'Espectre Autista (TEA), educació emocional, clima d'aula i relaxació.

Abstract

Relaxation is an inclusive tool at school that helps to work on emotional competence. Investigation sets off from using different relaxation techniques to help, kindergarten pupils, to acquire an amount of useful knowledge in order to regulate their emotions and stress. The research aim is to practice several techniques and games in a P4 class with ASD (Autist Spectrum Disorder) pupils. As a result of the obtained and analysed data, this research proves that relaxation is profitable both at individual and social levels and it's a good tool to work on emotions.

Key words: Inclusive education, Autist Spectrum Disorder (ASD), emotional education, classroom climate and relaxation.

Índex

1 Elecció del tema	8
2 Introducció.....	9
3 Preguntes d'investigació	11
4 Planificació de la recerca.....	12
5 Fonamentació teòrica	13
5.1 L'educació inclusiva	14
5.1.1 Una escola de tots i per a tots	14
5.1.2 Definició d'escola inclusiva.....	15
5.1.3 Pràctiques inclusives.....	16
5.1.4 Educació integradora, cap a una educació inclusiva	17
5.1.1 Recursos i materials necessaris dins l'aula ordinària	18
5.2 L'autisme	20
5.2.1 Definició	20
5.2.2 Èpoques principals en l'estudi de l'autisme	21
5.2.3 Dimensions de l'espectre autista.....	22
5.2.4 L'educació dels alumnes amb espectre autista	23
5.3 Educació emocional	26
5.3.1 Intel·ligència emocional.....	26
5.3.2 Concepte d'emoció	26
5.3.3 Tipus d'emocions	26
5.3.4 Educació emocional	27

5.3.5 Objectius de l'educació emocional.....	
5.3.6 Competències emocionals	28
5.3.7 Regulació de les emocions	29
5.3.8 Aplicacions de l'educació emocional	29
5.3.9 Educació emocional a Catalunya	30
5.3.10 Convivència i clima de l'aula	31
5.4 La relaxació a l'aula.....	32
5.4.1 Definició	32
5.4.2 Origen	33
5.4.3 Beneficis de la relaxació.....	33
5.4.4 Objectius de la relaxació	34
5.4.5 La relaxació i el nen	34
5.4.6 El programa TREVA.....	35
6 Aplicació pràctica.....	37
6.1 Objectius	38
6.2 Metodologia i justificació de la perspectiva metodològica escollida	38
6.2.1 Orientació metodològica.....	38
6.2.2 Dimensions o aspectes concrets de l'estudi	41
6.2.3 Instruments	42
6.2.4 Procediment.....	44
6.2.4.1 Avaluació de la proposta	47
6.3 Comprovació de les hipòtesis plantejades	50

	7 Síntesi dels resultats de la recerca i	
elaboració de conclusions		51
8 Relació del treball amb la futura professió		53
9 Informe final.....		54
10 Bibliografia.....		58

1 Elecció del tema

Avui dia vivim en un món dominat per la velocitat i la rapidesa, on l'espera no té lloc. Tot ha de ser per ara mateix, per aquest precís moment, si no és que havia de ser per ahir.

Aquesta bogeria universal per a la vida ràpida ens ha portat a un model de societat que no gaudeix ni assaboreix el moment, les petites coses de la vida diària, ni tampoc respecta els diferents ritmes.

És per aquest motiu que quan se'm va oferir la possibilitat d'escollir el tema per a realitzar el meu Treball de Final de Grau, vaig pensar des d'un primer moment què podia fer jo com a futura mestra d'educació infantil per fomentar el dret a aturar-nos, a prendre i "perdre" temps per a nosaltres, per tenir una vida de major qualitat, consegüentment sent més feliç.

L'oposat a la rapidesa és la calma, la tranquil·litat, sentir-nos relaxats i no estressats. Relaxar-se és una necessitat. Quan estem relaxats augmenta el nostre rendiment físic i intel·lectual, així com també emocionalment ens sentim millor..

Si volem infants que tinguin la capacitat per relaxar-se, cal oferir oportunitats, espais i moments dins l'escola per dur a terme aquesta pràctica, així com també educar-los per a la calma.

L'educació necessita un model flexible, que respecti els diferents ritmes i les diferents necessitats, permetent així atendre la diversitat.

És per tots aquests motius, que he escollit com a tema pel meu Treball de Final de Grau, la relaxació a l'educació infantil com a eina per fomentar un bon clima d'aula a l'escola inclusiva.

2 Introducció

Des d'una mirada inclusiva, la relaxació pot regalar estratègies i/o eines a tots els nens i nenes, siguin quines siguin les seves característiques i/o peculiaritats. Cadascun d'ells agafarà d'aquesta allò que li interessi i/o li afavoreixi.

Si els infants estan més tranquils se sentiran a gust, i se senten a gust amb ells mateixos permetrà que també ho estiguin amb els demés, per tant potenciarà un clima d'aula més propici per a l'aprenentatge i les relacions personals.

Aquest Treball de Final de Grau és una proposta de programa per treballar la relaxació a l'aula, a l'etapa de l'educació infantil, on tots els nens i nenes poder ser-hi participants.

És important destacar que no és fàcil realitzar una investigació de caire més emocional i personal amb el rigor científic que requereix una recerca com aquesta. Però tot i així la il·lusió, empena i ganes ha fet possible dur a terme un estudi d'aquestes característiques.

El marc on es desenvolupa aquesta investigació (recerca) és a l'Escola l'Espill de Manresa, mateix centre on es varen realitzar les meves pràctiques III. Per ser més concrets, dins l'aula de P4. La proposta prèviament plantejada fou adaptada a les característiques dels nens i nenes d'aquest grup-classe, tenint en compte la diversitat que aquest ofereix. És per aquest motiu que en l'apartat de la fonamentació teòrica també s'introdueix els nens i nenes amb trastorn de l'espectre autista, ja que en aquesta aula havia dos infants que presentaven aquest tipus de trastorn, creigüé oportú tenir-ho present a l'hora de reorganitzar la proposta, per tal que aquesta fos inclusiva. El meu principal objectiu és que tothom hi pogués ser-hi present, pogués participar i li suposés un benefici personal i en relació a tot el grup-classe.

L'estudi parteix d'una fonamentació teòrica, amb les aportacions sobre la inclusió –d'Ainscow, Stainback, Pujolàs i Lago-, la definició i concepte del món enigmàtic del nen amb autisme i/o amb trastorn d'espectre autista –de Frith i

Rivière-, l'educació emocional i la influència d'aquesta en el clima a l'aula –amb les investigacions i reflexions d'Amutio i Bisquerra- i, per últim, el tema principal: la relaxació –amb el programa TREVA de López, L. que proporciona pautes d'intervenció i estratègies per a la planificació i realització de la part pràctica).

Aquesta fonamentació teòrica ha estat la base que ha permès elaborar l'aplicació pràctica, que consta de set sessions, que parteixen de sis de les dotze tècniques de relaxació vivencial a l'aula que presenta el Programa Treva. Elaborant un projecte inclusiu adaptat a les necessitats i característiques dels infants d'aquest grup-classe, utilitzant la història d'un titella com a fil conductor i motivador.

Aquesta recerca té un enfocament qualitatiu, sota el paradigma socio-crític. Es tracta d'una investigació-acció. La tècnica principal utilitzada per recollir les dades d'aquesta recerca de forma metòdica i sistemàtica és l'observació, la qual ha permès el disseny de graelles i pautes d'observació. També s'ha utilitzat el diari de camp, fotografies, dibuixos, converses informals amb els alumnes i el treball dels alumnes. Totes aquestes tècniques permetran l'anàlisi dels resultats i arribar a unes conclusions sobre les hipòtesis plantejades.

3 Preguntes d'investigació

- Els jocs de relaxació són una bona pràctica inclusiva que afavoreix el clima de l'aula?

Subpreguntes

- Els jocs de relaxació permeten la participació dels nens amb TEA dins l'aula ordinària?
- Els jocs de relaxació són un mitjà per l'expressió de les seves emocions?

4 Planificació de la recerca

Setembre - octubre de 2013	Fonamentació teòrica sobre el tema escollit.
Novembre - desembre de 2013	Preparació de les propostes.
Gener, febrer i març de 2014	Aplicació pràctica realitzada a l'escola. Recollida d'experiències i anàlisi de dades de les activitats que es realitzen a l'escola.
Març - abril de 2014	Redacció de la memòria final del TFG. Conclusions relacionades amb el tema i la futura professió.
Maig - juny de 2014	Lliurament del treball escrit. Preparació de l'exposició i de la defensa oral del TFG.

5 Fonamentació teòrica

"Si no podemos poner fin a nuestras
diferencias,
contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas".
(John F. Kennedy)

5.1 L'educació inclusiva

5.1.1 Una escola de tots i per a tots

Avançar en la societat actual no ha de suposar només parlar d'un progrés tecnològic, sinó que de forma paral·lela, cal parlar de les interaccions humanes, de la igualtat i el respecte a les diferències.

Pujolàs i Lago (2006: 12) assenyalen que: "Si volem avançar cap a una societat inclusiva, necessitem avançar més que mai, cap a una escola inclusiva, que no exclogui ningú, perquè és el lloc –entre altres- on s'eduquen les futures generacions i on han d'aprendre a conviure".

Per construir una escola de tots i per a tots, cal caminar cap a una educació inclusiva, que ens permeti evolucionar, millorar i progressar, adaptant l'escola a la diversitat humana, oferint un espai per a tots.

Pujolàs i Lago (2006: 10) esmenten que: "És indiscutible que els alumnes són diferents, però si l'escola no els inclou a tots, les diferències esdevenen –o poden esdevenir- desigualtats".

Per viure en una societat no desigual, cal una escola que sàpiga comprendre i sàpiga fer viure les diferències en un entorn natural i quotidià.

Pujolàs i Lago (2006: 11-12) ens diuen que: "Si aconseguim que aprenguin junts alumnes diferents, no solament aconseguim que aprenguin, sinó que també aconseguim una cosa tant o més important: que aprenguin que poden aprendre junts, que poden estar junts a l'escola, que poden viure junts, que poden conviure malgrat les diferències".

La inclusió no és una moda, és un dels reptes d'aquest segle. Recollint les idees de Carbonell (2007: 5) és un procés dinàmic i complex.

“La inclusió, per tant, exigeix un procés dinàmic i complex amb una interacció constant entre diferents actors, creant xarxes naturals de suport i basant-se en la idea que tots els alumnes poden arribar a un aprenentatge significatiu amb els suports i les oportunitats adequats, amb la participació de tots, i l’adaptació a qualsevol procés educatiu de qualitat”. (Carbonell, 2007)

Ainscow (2004: 294) matitza que: “La inclusió és un procés sense fi. En comptes d’un simple canvi d’estat, que depèn d’un desenvolupament pedagògic i d’organització contínua dins de l’educació general”.

5.1.2 Definició d’escola inclusiva

Podem trobar diversos autors que proposen una definició per a l’educació inclusiva.

Una de les més esteses i coneguda és la definició que dona Stainback (2001):

“L’educació inclusiva és el procés pel qual s’ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altre diferència, l’oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària i d’aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l’aula”. (Stainback, 2001 dins de Pujolàs i Lago, 2006)

Huguet (2006: 38) comparteix en la seva definició sobre l’educació inclusiva una visió semblant a la que dona Stainback (2001) i afegeix l’adquisició d’actituds i valors per part de l’alumnat.

“L’educació inclusiva és, doncs, un procés pel qual s’ofereix a tot l’alumnat l’oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i de poder aprendre dins l’aula amb els companys i les companyes del seu grup. D’aquesta manera, tots els futurs ciutadans i ciutadanes aprenen a conviure amb la diversitat que hi ha a la societat sense fer exclusions, desenvolupament actituds i valors que els ensenyin a viure en una societat plural i diversa”. (Huguet, 2006)

Pujolàs i Lago (2006: 7) defineixen l’escola inclusiva com una escola per a tothom, amb una composició d’alumnes heterogènia.

“Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts, alumnes diferents. [...] Una escola que no exclou absolutament ningú, perquè no hi ha diferents categories d’estudiants que requereixin diferents categories de centres. N’hi ha prou que hi hagi escoles –sense cap mena d’adjectius- que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d’alumnes, sense cap mena d’adjectius, que –evidentment- són diferents. I quan diem «junts», volem dir no solament en un mateix centre, sinó fins i tot en una mateixa aula tants alumnes com sigui possible, tantes estones com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats d’ensenyament i aprenentatge comunes”. (Pujolàs i Lago, 2006)

5.1.3 Pràctiques inclusives

Hi ha escoles pioneres en educació inclusiva que amb la seva pràctica demostren que l'escola inclusiva és possible. Escoles italianes (als anys setanta), escoles londinenques i canadenques (anys vuitanta) i escoles basques (a principis dels noranta).

A elles es refereix Porter (2001):

“Hi ha diversos països que estan avançant en aquesta direcció, i que fa temps que van prendre la decisió de tancar les escoles d'educació especial (Itàlia cap als anys setanta) i el País Basc a principis dels noranta) i de posar els seus recursos humans i materials a les escoles ordinàries. [...] En el districte londinenc de Newham, des dels anys vuitanta, s'hi desenvolupen polítiques inclusives pioneres a Europa, i això també es fa al districte canadenc de New Brunswick, on la plena inclusió forma part de les polítiques educatives de tota la província.” (Porter, 2001 dins Huguet, 2006)

A Catalunya, encara som lluny d'algunes d'aquestes pràctiques inclusives, però cada cop hi ha més escoles implicades, recollint experiències gratificants que permeten avançar cap a aquesta direcció.

“Els nostres centres docents, en línies generals, de moment encara són lluny de les pràctiques inclusives que es fan en altres països. Hi ha cada cop més experiències interessants amb bona voluntat per part dels implicats (escoles ordinàries, escoles d'educació especial, famílies, universitats...) [...] però a la majoria de centres educatius encara es continuen apartant les alumnes si els alumnes de l'aula o de l'escola ordinària a casa de les moltes barreres que encara hi ha per a la inclusió de tots els nois i noies. Les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) [...] formen part també d'aquestes experiències que cal tenir en compte, sobretot quan s'opta al màxim possible per realitzar les modalitats d'intervenció dins dels mateixos contextos (l'aula i el grup de referència) en què hi ha tots els alumnes i les alumnes”. (Huguet, 2006)

Tot i que Huguet (2006) posa de manifest que encara són moltes les escoles catalanes que encara han de millorar la inclusió a les seves aules.

“És una pràctica bastant habitual al nostre país que les escoles optin per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat que pateix dificultats oferint-li suport fora de l'aula i implementant mesures, en certa manera, compensadores de les seves dificultats. És freqüent, doncs, que la mestra d'educació especial o algun altre ensenyant de suport reforci l'aprenentatge de l'infant i/o li adapti certs continguts agafant-lo individualment o en petit grup fora de l'aula. Aquest model d'intervenció no facilita realment la inclusió ni la integració social a l'escola”. (Huguet, 2006)

El futur de l'escola catalana d'aquest segle, passa per admetre com a realitat, que la educació integradora és aquella que té com a essència la diversitat i és un model vàlid i sòlid, per educar a les noves generacions.

5.1.4 Educació integradora, cap a una educació inclusiva

Tal com assenyala Porter (2003: 16) quan escriu que “l’educació integradora és la única forma d’educar a una població diversa d’una manera que respecti la complexa estructura de la societat del S.XXI”.

L’informe Warnock (1978) va donar una visió en aquesta educació integradora, amb el concepte d’alumnes amb NEE.

“El concepte de necessitats educatives especials, sorgit en el context polític britànic a partir de l’informe Warnock (1978), va comportar un avenç molt important per a la definició i la classificació de l’alumnat d’integració. Anteriorment, aquests alumnes eren valorats només des del punt de vista de les seves mancances i de les disminucions que presentaven. [...] Passar a considerar-los alumnes amb necessitats educatives especials va comportar un canvi radical de perspectiva. Ja no era necessari definir-ne la minusvalidesa ni el tipus de disminució, sinó que eren avaluats en funció de les necessitats educatives que presentaven per poder aconseguir determinats objectius educatius. El punt de mira ja no era l’individu, i menys encara la seva etiqueta diagnòstica [...] sinó la dialèctica entre l’individu i la situació en la que es trobava”. (Huguet, 2006)

I fan un pas més Booth i Anscow, 2002 quan canvien aquest terme i fan ús de les «barreres d’aprenentatge i la participació». Quan menys barreres i més inclusió menys necessitats educatives especials perquè tothom aprèn en un mateix espai i entorn.

“L’ús del concepte «barreres a l’aprenentatge i la participació» per definir les dificultats que els alumnes troben, en comptes del terme «necessitats educatives especials», implica un model social respecte a les dificultats d’aprenentatge i a la discapacitat”. (Booth i Anscow, 2002 dins Huguet 2006)

Huguet (2006: 40) també ens fa referència sobre les barreres d’aprenentatge en el següent paràgraf:

“Com més inclusiva és l’escola i menys barreres té perquè tots els alumnes i les alumnes hi puguin participar i aprendre, menys haurem de parlar de les necessitats educatives especials de certs nois i noies, ja que aquestes quedaran incloses dins el projecte del centre i en la seva política i cultura. Quan l’escola encara és lluny de realitzar pràctiques inclusives i hi ha moltes barreres perquè aquests alumnes puguin aprendre”. (Huguet, 2006)

5.1.5 Recursos i materials necessaris dins l'aula ordinària

Perquè tot aquest plantejament d'escola inclusiva es pugui dur a terme cal que es compti amb personal i recursos. Les bones pràctiques de les escoles d'educació especial i de l'escola ordinària així com els mestres, els materials i els recursos han d'enriquir les aules d'una escola per a tots.

Porter (2003) destaca aquesta idea quan parla d'unir recursos:

“Los recursos que se dedicaban a la educación segregada se deben utilizar para apoyar la educación en las clases normales. Así, en una escuela integradora, el antiguo profesor de educación especial se puede convertir en un «profesor de métodos y recursos». La función primordial de ese nuevo rol es apoyar a los profesores y profesoras y compartir con ellos los conocimientos y las aptitudes necesarias para atender a estos niños en las clases normales. El profesorado de métodos y recursos ofrece consejos, ayuda y apoya para la enseñanza del alumnado”. (Porter, 2003)

Cal organitzar aquestes aules en benefici de tots els nens i nenes perquè l'escola inclusiva els faci avançar a tots segons les seves possibilitats i fer-ho junts. Perquè en aquest fer junts hi ha el veritable aprenentatge.

“L'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusius es mesura sobretot pel «valor afegit» que són capaços de donar als nens i a les nenes i als nois i a les noies que eduquen, amb relació a allò que saben i allò que eren i valoraven en el moment que van entrar-hi [...] pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les seves capacitats”. (Pujolàs i Lago, 2006)

Dins d'aquesta organització d'aula, hi ha lloc per a la personalització, per a alumnes concrets que així ho necessitin. Perquè la personalització forma part de l'atenció i el respecte per a aquesta diversitat.

“Personalització significa adequar a l'alumne el treball que es fa a nivell col·lectiu, dins del seu grup, oferint-li possibilitats diferents, donant-li un tracte distint, si cal, afavorint que l'ajudin en certes activitats dins d'un mateix plantejament de treball, compartint els objectius generals i la situació de relació general de classe”. (Huguet: 2006)

5.1.6 Beneficis de la inclusió

Hi ha diversos estudis i investigacions que demostren que l'educació inclusiva afavoreix a tots els alumnes. Alguns d'aquests estudis són realitzats a Itàlia i altres han estat duts a terme per la OCDE.

“Segons explica El professor Nicola Cuomo, a Itàlia, quan es van produir, a principi dels anys setanta del segle passat, la integració dels alumnes amb discapacitats a les

escoles corrents (i es van suprimir les escoles d'educació especial), es van fer estudis longitudinals per comprovar el rendiment dels alumnes d'un grup amb algun alumne amb discapacitats greus i el d'un altre grup en el qual no hi hagués cap alumne amb discapacitat. Es tractava de veure si la presència d'algun alumne amb discapacitat podia alentir i reduir el rendiment de la resta de companys. Segons Nicola Cuomo, aquesta presència, no solament no va alentir ni reduir el rendiment global del grup, sinó que el va beneficiar, perquè la presència d'un company amb discapacitat estimulava l'aprenentatge de la resta de companys, els desenvolupava la capacitat de comunicació, de raonament i d'establir hipòtesis per buscar possibles explicacions al que li pasava al company amb discapacitat." (Pujolàs i Lago, 2006)

"Según una investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), las naciones que obtienen una integración y una heterogeneidad social superiores en las escuelas no sólo consiguen mejores resultados, sino que también pueden reducir las diferencias entre las personas que desarrollan al máximo su potencial y aquellas que no pueden hacerlo. Al educar a todos los niños y niñas conjuntamente en grupos donde se fomenta la integración social, se obtienen mejores resultados". (Porter, 2003)

L'escola inclusiva ofereix oportunitats d'igualtat també per a l'alumnat amb transtorn autista que surt afavorit en aquesta oportunitat d'integració.

Koegel i Koegel (1995) en les seves investigacions conclouen que els efectes de la inclusió en el desenvolupament dels nens amb transtorns autista són molt positius.

"Estos establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, están constantemente expuestos a modelos de iguales que les proporcionan vías para aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades, a largo plazo, de un mejor ajuste social. El contexto escolar ordinario puede tener un potencial terapéutico y educativo muy importante. Pero para ello son necesarias dos condiciones básicas: actitudes positivas por parte del centro y disponer de los apoyos adecuados". (Koegel i Koegel, 1995 dins Hortal, 2011)

“Todas las generalizaciones son peligrosas incluso ésta”.
(Alejandro Dumas)

5.2 L'autisme

5.2.1 Definició

Leo Kanner i Hans Asperger, van ser els primers pioners de l'autisme.

Frith (1998: 30) esmenta que “sembla una estranya coincidència que els dos escollissin la paraula «autista» per caracteritzar la naturalesa d'aquest trastorn”.

Tot i que en realitat aquest terme ja fou prèviament introduït per Eugen Bleuler, qui a l'any 1911, l'utilitzà per definir-lo, originalment, a un trastorn bàsic d'esquizofrènia. Segons Bleuler (1911) aquest trastorn consistia en “la limitació de les relacions amb les persones i amb el món extern, una limitació tan extrema que sembla excloure tot el que no sigui del propi «jo». [...] com una retirada del món social per summergir-se en si mateix. [...] D'aquí les paraules «Autista» i «Autisme», que provenen del terme grec *autos*, que significa «si mateix»”. (Bleuler, 1911 dins Frith, 1998: 31)

L'autisme és doncs, un conjunt de símptomes i signes que indiquen una alteració del desenvolupament de la persona. És un trastorn que no té cura, però es pot millorar la qualitat de vida de qui ho pateix i ensenyar-li noves habilitats amb la intenció de fer-lo més independent. Apareix en els primers anys de vida i els seus símptomes es manifesten de formes molt diverses en les diferents edats.

“Kanner, i especialment Asperger, en les seves primeres descripcions, feien el comentari de què l'autisme no és una malaltia progressiva. Per aquesta raó, Asperger va preferir el terme «psicopatia» al de «psicosis», per donar nom al trastorn. Va matisar que, a diferència del procés de deteriorament que es veu amb freqüència en les psicosis adultes, els seus pacients milloraven la seva adaptació i es compensaven cada vegada millor”. (Frith, 1998)

Rivière (2010: 318) defineix la persona que presenta autisme com:

“És autista aquella persona per a la qual les altres resultes opaques i impredecibles; aquella persona que viu com si estigués absent –mentalment absent- respecte a les presents, i que per tot això se sent incompetent per a regular i controlar la seva conducta per mitjà de la comunicació”. (Rivière, 2010)

Hi ha molts estudis que ens demostren que és un trastorn poc freqüent 4,5/10.000, és quatre vegades més freqüent en nens que en nenes i no coneix límits racials, ètnics o socials.

5.2.2 Èpoques principals en l'estudi de l'autisme

Tot i l'enorme quantitat d'estudis, l'autisme encara presenta moltes incògnites i molts reptes.

L'autisme en particular, plantegen reptes importants de comprensió, explicació i educació. De comprensió, perquè resulta difícil entendre com és el món intern de persones amb problemes importants de relació i comunicació. D'explicació, perquè encara desconeixem aspectes essencials de la gènesi biològica i els processos psicològics de les persones amb autisme i trastorns profunds del desenvolupament. D'educació, perquè aquestes persones tenen limitades les capacitats d'empatia, relació intersubjectiva i penetració mental en el món intern dels seus semblants, les quals permeten a l'infant normal aprendre per mitjà de mecanismes delicats d'imitació, identificació, intercanvi simbòlic i experiència vicària”. (Rivière, 2010)

Al llarg de la història hi ha hagut tres grans moments en l'intent d'explicació d'aquest trastorn:

- 1943-1963 → L'autisme és sobretot una malaltia de l'emoció i l'afecte.
- 1963-1983 → L'autisme té un origen biològic.
- 1983-2014 → L'autisme consistiria en un trastorn específic d'una capacitat humana molt important, denominada *teoria de la ment*.

“El canvi principal en l'enfocament general de l'autisme consisteix en el fet que se'l considera, des d'una perspectiva evolutiva, com un trastorn del desenvolupament. Si l'autisme representa una desviació qualitativa important del desenvolupament normal, cal comprendre aquest desenvolupament per a entendre en profunditat què és l'autisme. [...]Tres investigadors del Medical Research Council de Londres, van descobrir una incapacitat específica dels autistes per a “atribuir ment” i van formular un model que ha estat molt productiu, segons el qual l'autisme consistiria en un trastorn específic d'una capacitat humana molt important, denominada *teoria de la ment*. I en el pla neurobiològic, els estudis de genètica, la investigació neuroquímica, l'exploració citològica, la neuroimatge, l'electrofisiologia, etc. Han permès descobrir alteracions que com més va més ens acostem a la descoberta de les possibles causes de l'autisme”. (Rivière, 2010)

5.2.3 Dimensions de l'espectre autista

Rivière (2010) esmenta que continua vigent actualment els tres nuclis de trastorns definits per Kanner (1943)

1. Trastorn qualitatiu de la relació.
2. Alteracions de la comunicació i el llenguatge
3. Manca de flexibilitat mental i del comportament.

Aquestes són les tres dimensions utilitzades per la DSM-IV de l'Associació Americana de Psiquiatria i la ICD de l'Organització Mundial de la Salut. I diferencien el trastorn autista i el trastorn d'Asperger. A més d'aquests síndromes inclouen el trastorn de Rett, el trastorn desintegrador de la infantesa i els trastorns profunds del desenvolupament (TPD).

Lorna Wing (1995) desenvolupa el concepte d'espectre autista. Que és utilitzat per referir-se a persones que presenten, al llarg del seu desenvolupament, símptomes autistes.

“Per a comprendre'l bé cal tenir en compte dues idees importants:

- 1) L'autisme en sentit estricte només és un conjunt de símptomes, es defineix a partir de la conducta. No és una malaltia. Es pot associar amb trastorns neurobiològics molt diferents i amb nivells intel·lectuals molt variats. En el 75% dels casos, l'autisme de Kanner va acompanyat de retard mental.
- 2) Hi ha molts retards i alteracions del desenvolupament que es presenten acompanyats de símptomes autistes, sense que ens trobem pròpiament davant de quadres d'autisme”. (Rivière, 2010)

Rivière (2010: 337) diferencia sis dimensions en l'espectre autista:

- 1.Trastorns qualitatius de la relació social.
- 2.Trastorns de les funcions comunicatives.
- 3.Trastorns del llenguatge.
- 4.Trastorns i limitacions de la imaginació.
- 5.Trastorns de la flexibilitat mental i de la conducta.

6.Trastorns del sentit de l'activitat pròpia.

5.2.4 L'educació dels alumnes amb espectre autista

L'escola inclusiva pot aportar als nens amb trastorn de l'espectre autista sociabilització, aprenentatge, diversitat i personalització. Però per definir l'orientació educativa adequada s'ha de tenir en compte dos factors: l' infant i el centre educatiu.

Segons Rivière (2010: 372) aquests infants poden estar escolaritzats en un centre normal, en una aula especial en un col·legi normal, en un centre especial però no específic d'autisme o en un centre específic. I cap d'aquestes solucions s'ha d'excloure i tampoc cap d'elles ha de ser permanent.

Amb aquests infants els aspectes curriculars que tenen prioritats són: la comunicació, el llenguatge i les habilitats socials.

Des dels anys vuitanta els procediments per a desenvolupar la comunicació i el llenguatge han canviat molt. Actualment el mètode TEACCH (Watson i altres, 1989) i el programa de comunicació total (Benson Schaeffer i altres, 1980) són dos exemples de diferents recursos. Aquests inclouen tant el llenguatge verbal com modalitats no verbals i permeten treballar diferents vies de comunicació.

L'aula és un entorn privilegiat per treballar la sociabilització i per això cal estructurar-la per aconseguir un entorn organitzat, comprensible i segur. Els companys han de saber com són aquestes persones tractant el tema de forma natural. El més important és crear un ambient que proporcioni interaccions positives entre companys al llarg de la jornada escolar.

Powers (1992) assenyala com han de ser els mètodes educatius amb infants que presenten autisme:

1. "Han de ser estructurats i basar-se en els coneixements desenvolupats per la modificació de la conducta.
2. Han de ser evolutius i adaptats a les característiques personals dels escolars.
3. Han de ser funcionals i definir explícitament sistemes per a poder generalitzar.
4. Han d'implicar la família i la comunitat.
5. Han de ser intensos i precoços".

(Powers, 1992 dins Rivière, 2010)

Per estimular l'aprenentatge cal assegurar la motivació, presentar les tasques quan l'infant atén i de la manera més clara possible, aquestes han d'estar adaptades al nivell evolutiu i a les capacitats, fer servir procediments d'ajuda i proporcionar reforçadors.

Hortal (2011: 84-85) esmenta que en l'etapa d'educació infantil les activitats més idònies són:

- el joc, com a element imprescindible perquè desenvolupa la comunicació i la relació social.
- les cançons amb mim i els contes amb titelles per treballar el contacte corporal i ocular.
- la música com a font d'estimulació.

Les característiques dels alumnes amb TEA requeriran doncs, adaptacions a l'aula i al centre: organitzatives, d'objectius i continguts i d'activitats. I també suficients recursos, sobretot humans.

Alguns d'aquests nens també requeriran un pla individualitzat.

Un pla individualitzat ha de tenir en compte:

- "El nivell de desenvolupament de les habilitats i competències de l'alumne en les diferents àrees curriculars, especialment aquelles habitualment afectades: comunicació, relació i pensament. S'especificaran els objectius i competències d'aprenentatge prioritzats en les diferents àrees.
- Els reforços i les intervencions específics necessaris, així com les adaptacions a l'aula.
- La planificació de la valoració periòdica i el registre del procés de l'alumne.
- El seguiment familiar.
- La col·laboració amb altres serveis".

(Hortal, 2010)

La intervenció educativa té en compte la suma de tots aquells que participen en l'educació dels nens. La coordinació i la comunicació de tots (pares, educadors externs, mestres) és imprescindible.

El benestar emocional i adquirir les habilitats socials, personals i adaptatives necessàries, formen part de la sociabilització, una de les finalitats bàsiques de la intervenció educativa.

Baron-Cohen (1997) dóna resposta afirmativa a la pregunta de si podem ensenyar a comprendre emocions, creences i ficcions als infants que presenten autisme. (Baron-Cohen, 1997 dins Lozano i Herrero, 2006: 231)

Bauminger (2002) també diu que és possible i afirma que:

“Després d'un procés d'ensenyament, les persones autistes són capaces d'aprendre habilitats de coneixement social i de resolució de problemes socials, de comprendre emocions i de millorar la interacció social”. (Bauminger, 2002 dins Lozano i Herrero, 2006)

El projecte d'investigació de Lozano i Herrero (2006) sobre l'ensenyament d'emocions i creences a l'alumnat amb autisme i amb altres trastorns de l'espectre autista escolaritzat en aules inclusives dissenya activitats que segueixen les indicacions de Baron-Cohen (1997).

Les activitats d'aquest projecte presenten cinc nivells:

- Primer nivell → ensenyar als infants a reconèixer fotografies d'expressions facials d'emoció: alegria-tristesia-ira i por.
- Segon nivell → ensenyar a reconèixer les mateixes expressions però amb dibuixos.
- Tercer nivell → presentació de situacions típiques d'alegria-tristesia-enuig i por. Relacionant emoció i situació.
- Quart nivell → activitats de comprensió emocional. Els desitjos causen emocions.
- Cinquè nivell → comprendre que les creences poden causar emocions. Historietes amb personatges amb emocions i també els seus desitjos i creences.

En les consideracions finals Lozano i Herrero (2006: 240) afirmen que:

“Aquest alumnes són capaços d'aprendre habilitats de coneixement social i de resolució de problemes socials, de comprendre emocions i de millorar la interacció social. Tot això ho poden fer en un context educatiu adequat, que atengui les seves necessitats de manera inclusiva, i fent ús de materials gràfics que representin diferents estats mentals en situacions i circumstàncies concretes”. (Lozano i Herrero, 2006)

"La emoción dirige la atención,
y la atención dirige el aprendizaje".
(Robert Sylwester)

5.3 Educació emocional

5.3.1 La intel·ligència emocional

L'evolució del estudi de les intel·ligències múltiples obre camí cap a noves propostes d'investigació i d'intervenció educatives. Salovey i Mayer (1990) introdueixen per primer cop el nou concepte d'intel·ligència emocional. Però és Goleman (1995) qui popularitza el concepte i defineix la intel·ligència emocional com:

"L'habilitat que ha de tenir el subjecte per percebre i reconèixer els sentiments de forma apropiada i concisa, comprendre'ls i assimilar-los i modificar adequadament els estats d'ànim per afavorir l'automotivació, el treball en equip i l'adaptació al medi".
(Goleman, 1995 dins Fuentes i Gabarró, 2013)

Aquesta intel·ligència engloba la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal.

Fernández-Berrocal i Ruiz (2008: 169) esmenten que "les persones emocionalment intel·ligents no són només més hàbils a l'hora de percebre, comprendre i gestionar les pròpies emocions, sinó també són més capaces d'extrapolar aquestes habilitats a les emocions dels demés".

5.3.2 Concepte d'emoció

La paraula emoció prové del llatí *emovere*, que vol dir 'posar en moviment'. L'emoció ens porta a la reacció o a l'acció davant d'una situació.

Bisquerra (2000: 61) defineix l'emoció com un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern.

5.3.3 Tipus d'emocions

Segons les teories evolucionistes hi ha dos grans grups d'emocions:

1. *Emocions bàsiques o primàries*: es caracteritzen per una expressió facial distintiva i una disposició típica per afrontar-les. Aquestes són: l'alegria, l'acceptació, la por, la sorpresa, la pena, el fàstic, la ràbia i l'anticipació.

2. *Emocions complexes o secundàries*: combinació de les bàsiques.

Al llarg de la història hi ha hagut molt debat sobre com s'estructuren les emocions. Cada autor proposa la seva classificació si comparem diferents tipus de classificació, podrem veure com hi ha punts en comú entre uns i altres autors, però no en hi ha cap que sigui igual que un altre.

Bisquerra (2000: 96) fa aquesta proposta de classificació:

1. *Emocions negatives*: ira, por, tristesa, ansietat, vergonya, aversió.

2. *Emocions positives*: alegria, humor, amor, felicitat.

3. *Emocions ambigües*: sorpresa, esperança, compassió.

4. *Emocions estètiques*: es donen quan reaccionem davant certes manifestacions artístiques.

5.3.4 Educació emocional

L'escola durant molt de temps ha prioritzat les habilitats i destreses cognitives. La realitat humana demostra que el cognitiu i l'afectiu no estan contraposats sinó que estan interrelacionats.

“Nombrosos professionals docents i la pròpia administració pública han tornat la seva mirada cap a l'educació afectiva i emocional. [...] En tots ells està present la creença que l'educació emocional, el foment de la intel·ligència emocional, pot ser una valuosa ajuda per afrontar amb majors possibilitats d'èxit els reptes els quals s'enfronta el sistema educatiu”. (Acosta, 2008)

Bisquerra (2000: 243) defineix l'educació emocional com “un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com element essencial del desenvolupament integral

de la persona, amb objecte de capacitar-lo per la vida. Tot ell té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.”

L'educació emocional és una formació que necessita temps, és continua, i com tota educació si un està predisposat, és un aprenentatge que dura tota la vida.

Arribas (2008: 117) comenta que “el nostre èxit vital com éssers humans depèn tant més de la capacitat de gestionar les nostres emocions que de la capacitat de processar la informació”.

5.3.5 Objectius de l'educació emocional

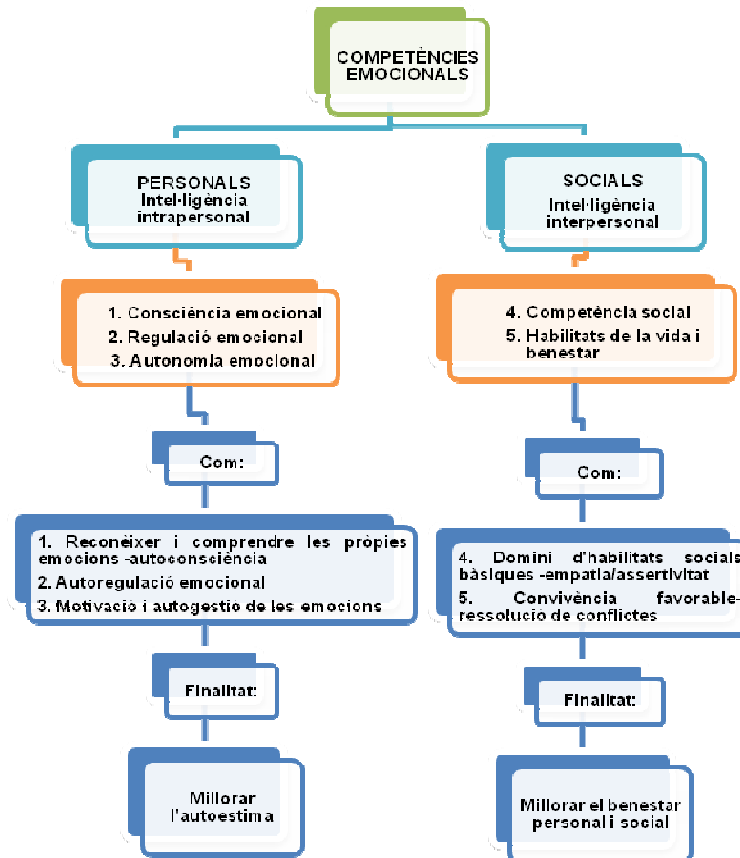
D'acord amb Bisquerra (2000: 244) els objectius de l'educació emocional són:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Denominar les emocions correctament.
- Desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions.
- Pujar el lílindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva envers la vida.
- Aprendre a fluir.

5.3.6 Competències emocionals

L'educació emocional a l'escola ha de desenvolupar les competències emocionals amb una metodologia pràctica.

“L'educació emocional planteja un conjunt de competències que constituïran una part essencial dins les competències bàsiques per la vida. Trobem diferents propostes per classificar aquestes competències, però totes coincideixen que s'han de subdividir en dos grans grups (personals i socials), que a la vegada es relacionen amb el tipus d'intel·ligència que es vol desenvolupar (intrapersonal i interpersonal)”. (Fuentes i Gabarró, 2013)



5.3.7 Regulació de les emocions

La regulació emocional és un dels elements bàsics de l'educació emocional. És la capacitat d'expressar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament (per exemple, tenir bones estratègies d'afrontament, capacitat per autogenerar-se emocions positives...).

Algunes tècniques concretes són: diàleg intern, control de l'estrès (relaxació, meditació, respiració., etc.).

Acosta (2008: 19) assenyala que “educar pel control del cos a través de la respiració i la relaxació muscular ens ajuda a ajustar la intensitat de les nostres vivències afectives”.

5.3.8 Aplicacions de l' educació emocional

Podríem dir que, el que es vol aconseguir finalment, és desenvolupar l'autoestima i la capacitat per adoptar una actitud positiva cap a la vida per possibilitar un benestar subjectiu que impliqui també un benestar social.

La pràctica de l'educació emocional a l'escola s'ha de portar a terme ja des de les primeres etapes amb activitats senzilles i tenir continuació al llarg de tota l'escolarització. Ha de comptar amb el suport i la implicació de tota la comunitat educativa (professors, alumnes i famílies).

López (2011: 46) exposa com ha de ser la metodologia de l'educació emocional a seguir:

“La metodologia educativa més eficaç és aquella basada en els coneixements previs dels nens, en els seus interessos i necessitats personals i socials i en les seves vivències directes. Poden ajudar recursos didàctics (imatges, fotografies, cançons, contes, literatura, jocs, vídeos, objectes, notícies de premsa...) que suscitin la consciència emocional i que ofereixin la possibilitat d'experimentar emocions. Convé oferir espais a l'aula de reflexió i d'introspecció, fomentar la comunicació amb els altres i treballar en equip”. (López, 2011)

5.3.9 Educació emocional a Catalunya

A Catalunya a finals de la dècada dels noranta sorgeixen una sèrie d'iniciatives que es poden considerar pioneres.

El 1997 es crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) per investigar sobre educació emocional, prenent com a línia de treball el disseny, l'aplicació i l'avaluació en aquest camp. Posteriorment es va unir la universitat de Lleida. El GROP ha publicat treballs, experiències pràctiques, materials, disseny i avaluació de programes... D'aquest grup han sorgit més de deu tesis doctorals.

L'any 2000 se celebra el I Congrés Estatal d'Educació Emocional a Barcelona.

El 2002 s'inicia el postgrau en Educació Emocional que es converteix en màster el 2008.

A més de les investigacions i publicacions són molts els professionals que estan portant a la pràctica l'educació emocional amb els seus alumnes, si bé encara queda tot un camí perquè sigui un fenomen generalitzat.

5.3.10 Convivència i clima de l'aula

El clima social de l'aula es pot modificar si s'afavoreix la cohesió social i si s'utilitzen eines educatives que ajudin a caminar cap la convivència.

“En un centre escolar, les activitats d'educació emocional tenen que estar necessàriament relacionades amb el resta d'activitats que fomenten la convivència i afavoreixen una maduració integral de l'alumnat. [...] Hem d'afegir l'educació emocional, com un recurs addicional, al entramat d'activitats que es realitzen en els centres per potenciar la maduració personal i una convivència positiva i amigable”.
(Acosta, 2008)

Per fomentar la convivència, les activitats giren entorn a la gestió democràtica de normes, l'educació en valors, la regulació pacífica de conflictes i l'educació emocional. La convivència ha d'anar acompanyada de vivències emocionals positives, de benestar.

Els conflictes passen a ser un element de les relacions humanes que es construeixen perquè hi ha diversitat d'interessos, valors i sentiments.

Arribas (2008: 127) esmenta els principis de regulació de la convivència, que són els següents:

- Participació i sentit de pertinença davant exclusió
- Autonomia i autoregulació
- Comunicació i mediació, que impliquen el retrobament personal, l'acceptació de l'altre, i la reparació i reconciliació davant a la judicialització.
- Autoritat i fermesa democràtica davant autoritarisme.
- Coherència i coordinació, front de l'individualisme.

La suggestopedia, la kinesiologia i la relaxació són alguns dels mètodes que volen respondre i contribuir a la necessitat de tranquil·litat i bon clima a les aules. I a la vegada són un recurs d'innovació pedagògica relacionat amb el neuroaprenentatge.

“La verdadera educación nunca puede inculcarse bombeando de afuera hacia dentro. Debe ayudarse, por el contrario, a su eclosión espontánea de adentro hacia afuera, desde los infinitos recursos de la sabiduría interior”.
(Rabindranath Tagore)

5.4 La relaxació a l'aula

L'entorn sociocultural de les noves generacions comporta canvis en els hàbits perceptius i en els processos mentals, els quals el sistema educatiu ha de tenir en compte.

La preocupació dels docents per la manca d'atenció i concentració de l'alumnat el que s'anomena “ment zapping”, anima cada vegada més als professionals a dur a la pràctica diària tècniques de relaxació que permeti als alumnes tenir un major coneixement personal i emocional.

5.4.1 Definició

La relaxació en les persones hauria de donar-se després de qualsevol activitat de forma espontània, tal i com passa en tots els organismes vius. Però avui dia això no passa i fins i tot hi ha persones que es veuen afectades per diferents trastorns de descans i son. Sabem que la relaxació aporta beneficis, no només a nivell físic sinó també a nivell psicològic i social. De tal forma que se la pot considerar com una tècnica important pel desenvolupament personal.

Amador (1989) assenyala que “aquesta paraula prové del verb llatí *relaxo-are* i té connotacions d'alliberar, afluixar, deixar anar i descansar”. (Amador, 1989 dins López, 2010: 77)

Podem trobar diferents definicions de relaxació segons l'època i segons diferents àmbits.

Una d'aquestes és la que ens proposa Fontcuberta (1989) que defineix la relaxació com “una porta d'entrada pel descobriment de sí mateix, és un

parèntesi en l'activitat, en l'agitació, un parèntesi en el què la persona s'allibera de l'activitat febril, mecànica, automàtica". (Fontcuberta, 1989 dins Amutio, 1998: 30)

Per altra banda, Calle (1990) defineix la relaxació com "una experiència directa i vivencial i no intel·lectual o conceptual". (Calle, 1990 dins Amutio, 1998: 30)

Actualment la definició d'aquest terme té dos elements bàsics:

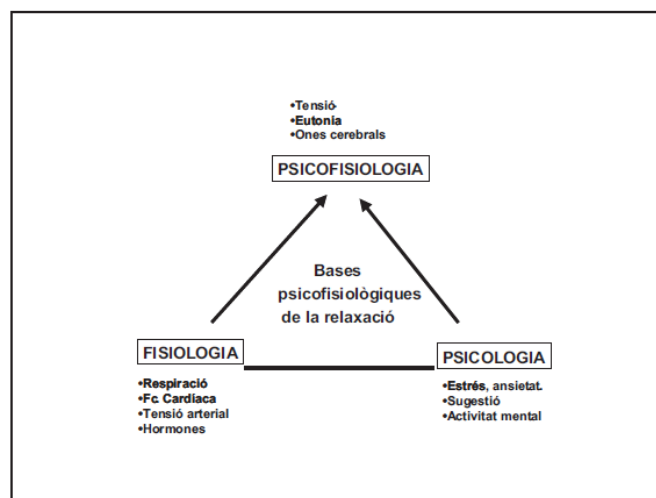
- La reducció de la tensió
- La renovació dels recursos interns

5.4.2 Origen

La relaxació té els seus orígens a Orient. I ha estat el ioga una de les principals fonts dels diferents mètodes de relaxació. La majoria de les pràctiques venen de la concepció holística de l'ésser humà i moltes d'elles formen part d'una tradició filosòfica, espiritual o religiosa.

5.4.3 Beneficis de la relaxació

Segons López (2010: 90) per poder parlar dels efectes de la relaxació s'han de conèixer els següents paràmetres:



La relaxació està lligada a la connexió interhemisfèrica cerebral. L'hemisferi dret del cervell des de fa temps s'anomena 'emocional' i aquest està sent motiu de recerques interessants.

Payne (2005) esmenta que, pel que fa als beneficis de la relaxació, els fisiològics "responen a la desactivació de l'eix hipofisoadrenal i la desactivació del sistema nerviós vegetatiu". (Payne, 2005 dins López, 2010: 91)

Per altra banda, els beneficis psicològics més rellevants són: el tractament de fòbies, la disminució de l'estrès, la reducció de l'ansietat, la millora d'habilitats cognitives, la millora del benestar subjectiu, la disminució de l'agressivitat, la disminució de la percepció del dolor, la disminució de l'insomni, els estats alterats de consciència, la percepció isotèrmica i la millora del temps de percepció.

5.4.4 Objectius de la relaxació

Segons López (2010: 103) es poden classificar els objectius de la relaxació per les seves aplicacions en:

Objectius terapèutics

Objectius de rendiment

Objectius d'aprenentatge

Objectius de creixement personal

Dins dels objectius d'aprenentatge i juntament amb la música, dansa, estudi i aprenentatge de llengües trobem la relaxació escolar.

5.4.5 La relaxació i el nen

Quan es parla de relaxació infantil sovint el terme va lligat a l'educació especial o a les teràpies (conductuals, trastorns de llenguatge, hiperactivitat...).

Manent (1992) ens parla de la relaxació del nen com un espai d'experiència que el posa en contacte amb sí mateix.

“La relaxació podria ser com un vehicle, un mitjà de caminar cap a l'interior d'un mateix, integrant l' exterior. [...] La primera part del laberint es recorre a cegues, en certa mesura com un pollet en la seva closca; la consciència encara no ha despertat... i després la closca es trenca perquè es produeixi una evolució”. (Manent, 1992)

Un altre punt de vista ens ofereix López (2010) quan ens parla d'una relaxació escolar per l'escola i feta a l'escola.

López (2010:120) assenyala que “per relaxació escolar s'entén tota aquella intervenció en relaxació que es fa a l'escola a tota etapa educativa amb objectius educatius i no estrictament terapèutics.”

Segons López (2010: 120) la relaxació ha arribat a l'escola de la mà de quatre vies:

- l'educació física i la psicomotricitat
- art: música i dansa
- neurociència i avenços psicopedagògics
- ioga o altres tipus de meditació.

5.4.6 El programa TREVA

➤ Què és?

És un mètode de relaxació vivencial que ha estat dissenyat i avaluat per Luís López González, doctor de psicopedagogia de la UB. El programa TREVA de Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula sorgeix de les necessitats socials i escolars de les aules. És una proposta d'innovació que pren la relaxació com a recurs psicopedagògic i de confrontació de l'estrès de docents i alumnes.

La investigació-acció d'aquest programa ha estat dirigida per Rafel Bisquerra amb el recolzament del Programa d'Educació per la Salut en l'Escola. Es va portar a terme del 2002 al 2004 en l'IES Mediterrània de Castelldefels.

➤ **Objectius del programa**

- Millorar el rendiment escolar
- Educar per la salut
- Desenvolupar la intel·ligència emocional.

➤ **Continguts del programa**

En aquest programa s'ha estudiat els tres models científics de relaxació: Benson (1975), Davidson i Schwartz (1976) i Smith (1992) i s'ha arribat a la conclusió de què existeixen 12 recursos psicofísics per a relaxar-se. Aquests recursos, són presentats de forma pedagògica i formen els continguts del programa TREVA (veure Annex 1).



6 Aplicació pràctica

6.1 Objectius

- Portar a la pràctica jocs de relaxació en una aula ordinària que integra nens amb Trastorn d'Espectre Autista (TEA).
- Contrastar la recerca teòrica amb l'experiència pràctica.

6.2 Metodologia i justificació de la perspectiva metodològica escollida

6.2.1 Orientació metodològica

La ciència s'organitza entorn un paradigma, que és format pel conjunt de components bàsics que són acceptats i utilitzats per la comunitat científica d'un mateix àmbit.

Pel que fa les ciències de l'educació, coexisteixen tres enfocaments i/o paradigmes de la investigació educativa: la perspectiva positivista (quantitativa), la perspectiva interpretativa (qualitativa) i la perspectiva crítica (també coneguda com socio-crítica).

La investigació realitzada en aquest treball es basa en l'enfocament, paradigma i/o perspectiva socio-crítica, per ser concrets, es tracta d'una investigació-acció.

Cardona (2002: 29) esmenta que l'objectiu de la perspectiva socio-crítica, la qual ella només l'anomena crítica, no és només descriure i interpretar els fenòmens educatius de la investigació, sinó principalment considerar com es poden modificar els seus processos constitutius. Aquest enfocament o perspectiva planteja una investigació educativa basada en l'anàlisi crític que consisteix en la transformació de les pràctiques educatives.

L'educació, al igual que altres camps com l'economia, la política, la comunicació... en aquests darrers anys ha patit nous reptes, progressos i canvis.

Quintanal i García [et al.] (2012) esmenten que des d'aquesta perspectiva de canvi, es necessari plantejar un model diferent de professor per abordar les noves necessitats educatives.

“En aquest context de constants transformacions apareixerà el concepte de mestre com investigador vinculat, entre altres, a la metodologia investigació-acció. [...] Davant el mestre tradicional considerat, en la majoria d'ocasions com a transmissor de la informació, el nou docent ha de formar part del procés educatiu dels seus alumnes”. (Quintanal i García [et al.], 2012)

El mestre com a investigador a l'aula ha de ser aquell que mitjançant la crítica autoreflexiva és capaç de diagnosticar i/o trobar els problemes i dificultats en l'ensenyament-aprenentatge i sap aportar les solucions convenientes i apropiades al context.

Stenhouse (1985), pedagog britànic i un dels impulsors del paper actiu dels docents en la investigació educativa i curricular del desenvolupament, és a qui hem d'atribuir l'origen del concepte *mestre investigador*, el qual ens el defineix com:

“El mestre investigador és aquell que és capaç de construir per si mateix el seu propi coneixement i arribar a aconseguir un desenvolupament professional autònom mitjançant la reflexió i la comprovació de les seves idees mitjançant la investigació a l'aula”. (Quintanal i Garcia [et al.], 2012)

Segons Quintanal i Garcia [et al.] (2012: 138) el mestre com investigador a l'aula “ha de posseir una actitud reflexiva, analítica i crítica que li permeti intervenir en el procés d'ensenyament-aprenentatge”.

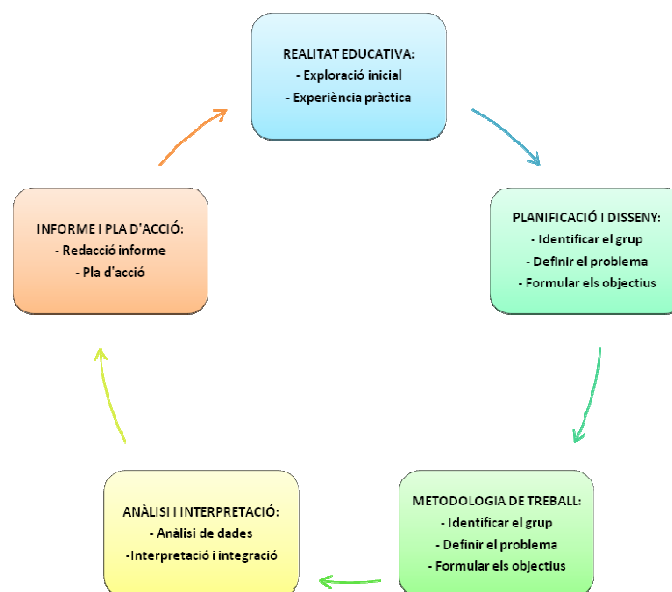
Seguint la línia de Stenhouse (1985) i Elliott (1993), qui definí la investigació-acció com “l'estudi d'una situació social per tractar de millorar la qualitat de l'acció en ella mateixa”, la professora Suárez Pazos (2002) defineix la investigació-acció, centrant-se en l'àmbit escolar, com

“Una forma d'estudiar, d'explorar, una situació social, en el nostre cas educativa, amb la finalitat de millorar-la, en la que s'impliquen com «indagadors» els implicats en la realitat investigada. Indicant el què, el qui i el com s'investiga”. (Pazos, 2002 dins Quintanal i García [et al.], 2012).

Quintanal i García [et al.] (2012: 141) defineixen les principals característiques de la metodologia investigació-acció:

1. Es construeix des de i per a la pràctica. Pretén millorar la pràctica a través de la seva transformació, al mateix temps que procura comprendre-la.
2. Demana la participació dels subjectes en la millora de les seves pròpies pràctiques.
3. Exigeix una actuació grupal per la que els subjectes implicats col·laboren cordialment en totes les fases del procés d'investigació.
4. Implica la realització d'anàlisi crític de les situacions.
5. Es configura com una espiral de cicles de planificació, acció, observació i reflexió.

Pel que fa la investigació-acció aplicada a la pràctica educativa, els professors García Llamas, Galán i Ballesteros (2001: 404), seguint el model de Elliot desenvolupen quatre etapes pel que fa al procés d'investigació-acció per tal de modificar i millorar la realitat escolar pel que fa el propi aprenentatge, la investigació i la reflexió dels docents.



(Llamas, González y Ballesteros, 2001 dins Quintanal i García, 2012:145)

1.2.2 Dimensions o aspectes concrets de l'estudi

Per tal de definir quines són les dimensions o aspectes concrets de l'estudi, és a dir, els paràmetres d'observació que s'ha tingut en compte a l'hora de dissenyar, crear i avaluar la proposta a realitzar, cal tenir present la realitat educativa de la qual es parteix, és a dir, l'entorn del disseny (escola ordinària) i el grup de persones a qui va dirigida la proposta (edat i característiques del grup-classe i personals) que fomenten que el context d'aquesta sigui d'una determinada manera i no d'una altra.

En aquest cas, la investigació es va dur a terme a l'aula de P4 d'una escola concertada de Manresa, l'Escola l'Espill, mateix centre educatiu on he realitzat les pràctiques III.

L'Escola l'Espill de Manresa és una escola concertada que neix el curs 1980-81, i és una cooperativa de mestres. Es defineix com una escola catalana, laica, sense ànim de lucre, plural, democràtica i integradora, arrelada al medi on vivim, que intenta educar amb valors com la solidaritat, la diversitat i la bona convivència. Aquesta escola es defineix també com una escola oberta a les famílies. En aquesta escola s'imparteix la llar d'infants (privada), el parvulari i l'educació primària (concertada). És d'una sola línia i té un nombre total de dos-cents trenta-cinc alumnes, setanta-cinc a l'etapa d'educació infantil.

Vaig decidir dur a terme la meva proposta en aquesta aula i no en una altra, pel conjunt de característiques i comportaments que presentaven el grup d'infants d'aquesta classe (subjectes del disseny).

És un grup format per vint-i-tres alumnes (nou nenes i catorze nens) dels quals dos d'aquests utilitzen el recurs de la Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), que ofereix la mateixa escola, ja que presenten un Trastorn de l'Espectre Autista. Un altre nen d'aquesta mateixa aula també va al CDIAP ja que encara no té un diagnòstic clar. És una classe on més de la meitat dels nens i nenes són de finals any (setembre-desembre), i tot i que no és veu reflectida la immaduresa a nivell cognitiu, si es veu en el tema d'hàbits. És un grup força mogut, però al mateix temps amb ganes d'aprendre, tot i que

constantment hi ha petites distorsions que dificulten l'atenció i l'escolta. La mestra de l'aula ha d'utilitzar diverses estratègies per tal de captar l'atenció dels alumnes i que aquests parin atenció a allò que pretén comunicar.

Els elements que configuren els paràmetres d'observació són:

- el nivell de participació dels nens i nenes de l'aula i dels nens amb trastorn de l'espectre autista en les activitats proposades
- el clima que es respira a l'aula (com és aquest abans i després de les sessions)
- el comportament dels infants (es mostren més relaxats davant la proposta plantejada?)
- l'expressió d'emocions (a través de les activitats proposades deixen entreveure allò que senten i pensen?).

Per finalitzar, s'avaluarà si els jocs de relaxació presentats són:

- adequats i/o apropiats a l'edat dels nens i nenes i a les seves característiques
- el grau de participació dels alumnes
- quina activitat ha agradat més i quin tipus d'emocions a generat en els nens.

1.2.3 Instruments

Un cop definits quins són els paràmetres d'observació, cal explicitar la tècnica que permetrà recollir les dades.

La tècnica principal emprada per recollir les dades ha estat l'observació sistemàtica.

Quintanal i Garcia [et al.] (2012: 34) defineixen l'observació com "una tècnica de recollida de dades que ens permet registrar, d'una forma metòdica i sistemàtica el comportament d'un individu o grup d'individus". Esmenten com a

avantatge d'aquesta "la proximitat del comportament real del subjecte", i per altra banda destaquen com a principal limitació "que no tots els esdeveniments són observables o poden oferir certa resistència a la presència de l'observador".

Per ser concrets el tipus d'observació que s'ha dut a terme en aquesta investigació ha estat l'observació participant, és a dir, la que l'investigador i/o investigadora (en aquest cas jo), observa les persones que estudia formant part de la vida diària d'aquestes.

"L'observador participant reuneix les dades prenent part en la vida diària del grup o de l'organització que estudia. Observa les persones que està estudiant per veure a quines situacions s'enfronten d'ordinari i com es comporten entre elles. Estableix conversa amb alguns dels participants d'aquestes situacions i amb tots ells i descobreix les seves interpretacions i dels esdeveniments que ha descrit". (Becker, 1958 dins McKernan, 1999)

El rol de l'investigador que jo he adoptat en aquesta recerca ha estat el de participant com a observador.

McKernan (1999: 83) assenyala que en el rol de l'investigador participant com observador, "l'observador i els subjectes observats, saben que aquesta relació és simplement «una relació de camp», i que l'investigador està allà només mentre l'estudi continuï".

Els instruments utilitzats en aquesta investigació per a realitzar la recollida de dades són: el diari de camp, registre general d'observació de les sessions, exercicis reflexius dels alumnes realitzats al finalitzar cadascuna de les sessions, registre de recollida de dades dels exercicis reflexius i fotografies.

Quintanal i Garcia [et al.] (2012: 39) distingeix entre registres narratius i registres conductuals. En els primers es descriu en tot detall totes les observacions, com per exemple amb un diari de camp. En el segon, la informació té un format més sintètic, com per exemple en els registres d'informació.

1.2.4 Procediment

Tot i el desig de la societat d'avui dia per convertir els més petits en petits savis, intentant que aprenguin molt i aviat, els nens i nenes, independentment de siguin d'on siguin i com siguin, com totes les criatures del món continuen jugant per plaer i necessitat, endinsant-se en el seu món de fantasia i màgia.

És per això que quan vaig pensar en la proposta a dissenyar vaig tenir present des d'un primer moment que calia introduir aquest projecte des d'aquesta vessant, la màgia que embolica l'entorn infantil, en aquest cas amb l'arribada d'una petita granoteta, la qual vaig anomenar utilitzant el joc de paraules "Granota Dota.

Pel que fa a les sessions programades, vaig voler presentar aquestes en forma de joc, ja que aquest concedeix l'espai idoni als nens i nenes per alliberar els seus sentiments, pors, desitjos, ignoràncies, preguntes... els permet aprendre les petites coses essencials per a la vida, com ho és la pròpia relaxació, permetre arribar a un estat de calma intern des del plaer. Les sessions s'enllacen unes amb les altres creant un sol projecte a través de la història de la Granota Dota, com a fil conductor, per tal que el projecte dissenyat adquirís al mateix temps coherència i sentit.

Per altra banda, vaig tenir clar des d'un primer moment que calia presentar aquestes sessions a través d'un "ritual". Ja que als nens i nenes, la presència de "rituals" és molt important perquè els ajuda a estructurar l'espai temporal i a mesura que avancen les sessions els permet anticipar-se al què vindrà. Sobretot és molt important la presència de rituals i rutines amb els nens que presenten un trastorn d'espectre autista, ja que en certa forma els tranquil·litza i els porta a un estat de calma personal.

El disseny de la proposta pren com a punt de partida sis de les dotze tècniques del programa Treva (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula), coordinat pel DR. Luis López González.

Aquestes sis tècniques de relaxació són: respiració, visualització, consciència sensorial, postura corporal, moviment conscient i relaxació amb material.

La proposta d'intervenció (veure Annex 2) està organitzada en set sessions, que es van dur a terme durant el període intensiu de pràctiques (del 20 de gener al 21 de març), cada una d'elles presenta la següent estructura: ritual d'entrada, establiment i recordatori de les normes a seguir, desenvolupament de les activitats, tancament de la sessió.

<p>1. Ritual d'entrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "La granota Dota" presenta les tècniques i jocs de relaxació i el material que s'utilitzarà per a fer-les a través d'una carta que cada dia farà arribar als nens i nenes.
<p>2. Establiment i recordatori de les normes a seguir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Silenci (deixem les paraules dins d'un paper). - Escoltar, mirar i després jugar tots junts. - Si algú no ho vol fer o no vol jugar s'asseu en un racó en silenci. - S'inicia l'activitat quan "la granota Dota" ho indica amb un so i finalitza quan torna a fer el mateix so.
<p>3. Desenvolupament de les activitats: tècniques de relaxació.</p>	<p>Sessió 1: Respiració</p> <p>Sessió 2: Visualització</p> <p>Sessió 3: Consciència sensorial</p> <p>Sessió 4: Postura corporal</p> <p>Sessió 5: Moviment conscient</p> <p>Sessió 6: Relaxació amb material</p> <p>Sessió 7: Moviment conscient</p>
<p>4. Cloenda final o fase de tancament</p>	<p>Reflexions de les activitats</p>

6.2.4.1 Avaluació de la proposta

Cadascun dels instruments utilitzats han estat una eina útil en aquest procés investigador, ja que han permès anotar, registrar i recollir les dades i/o fets a destacar de les experiències viscudes en cada sessió. Constaten el procés que s'ha dut a terme per a la realització d'aquest projecte, com han succeït les diferents sessions i si s'han complert o no els objectius inicialment plantejats, així com també verificar i/o contrastar les hipòtesis, sistematitzant l'experiència.

Cal esmentar que un cop han estat recollides totes les dades i s'ha fet el corresponent anàlisi de cadascun dels instruments, s'ha observat que tots aquests comparteixen blocs i/o temes en comú, coincidint amb els paràmetres d'observació prèviament esmentats.

Sota la mirada més objectiva possible que ens pot oferir el diari de camp, dir que aquest deixa constància que els nens amb TEA han pogut participar en totes i cadascuna de les sessions, i no només això, sinó que a més a més en algun moment han estat ells els protagonistes i han interaccionat de manera directa amb els seus companys/es de classe creant un ambient inclusiu. En algun cas aquesta interacció s'ha donat de manera directa amb un company de classe, com per exemple quan han fet el massatge en parella i/o han hagut de comprovar com respira l'altre tocant-li la panxa, i en altres moments la interacció ha estat a nivell de grup-classe. A més a més han mostrat benestar a l'hora de dur-les a terme, no s'han mostrat neguitosos, i no ha estat necessari fer-los sortir de l'activitat.

La gran majoria de nens i nenes sempre han mostrat interès davant el projecte, donant pas a les emocions que els han acompanyat des d'un inici, rebent la granota Dota amb curiositat, expectativa i il·lusió. I acomiadant-la relaxats, amb alegria i alguns amb tristor.

El diari de camp (veure Annex 3) reflecteix que dur a la pràctica diferents jocs de relaxació ha permès una millora del clima d'aula. Molts nens arribaven a la classe enfadats i/o esverats de casa, del pati... i al realitzar els jocs de relaxació preparats s'ha notat una millora en el seu comportament, prenent aquest una postura més tranquil·la i relaxada, que ha fomentat el seu benestar interpersonal i ha ajudat al benestar intrapersonal.

El registre d'observació de les diferents sessions (veure Annex 4), s'extreuen les següents dades:

- El 86'95% de l'alumnat es mostra tranquil durant les sessions.
- El 65'21% de l'alumnat estan en silenci i no fan soroll.
- El 100% de l'alumnat manifesta benestar.
- El 100% de l'alumnat mostra disposició per a la relaxació.
- El 100% de l'alumnat accepta les normes.
- El 100% de l'alumnat respecta als companys.
- El 8'7% de l'alumnat presenta comportaments disruptius.
- El 86'95% de l'alumnat és capaç de concentrar-se.
- El 100% de l'alumnat acaba els treballs.

Els exercicis reflexius dels alumnes (veure Annex 5) han fet possible saber quines sensacions ha despertat cadascun dels jocs en ells, donant pas a les seves emocions, en com s'han sentit realitzant les activitats proposades per la granota Dota, així com se sentien ells en aquell moment. Ofereixen l'avaluació directa de l'alumne davant les propostes i serveix com a autoavaluació. Els resultats d'aquests es recullen en un registre (veure annex 6).

D'aquest registre s'extreuen les següents dades:

- El 43'47% de l'alumnat ha interioritzat els moviments de la respiració (inspirar-expirar).
- El 90'47% de l'alumnat ha associat la visualització amb els colors d'aquesta.
- El 100% de l'alumnat expressa benestar després de rebre un massatge.
- El 100% de l'alumnat reconeix una postura de relaxació que li agrada.
- El 95'23% de l'alumnat saben relaxar-se.
- El 100% de l'alumnat troba un material que relaxa.
- El 83'33% de l'alumnat sap expressar en un dibuix una posició corporal.
- El 100% de l'alumnat ha sabut expressar les seves emocions davant aquest projecte.

Les fotografies (veure Annex 7) permeten documentar i evidenciar la participació activa dels nens amb TDA en totes i cadascuna de les sessions, així com també reflecteixen les interaccions que han tingut aquests amb els seus companys/es de classe.

Plasmem la satisfacció i benestar dels infants en realitzar els diferents jocs de relaxació mitjançant els somriures dibuixats a la seva cara.

L'anàlisi de totes les dades obtingudes de tots els instruments permeten verificar les hipòtesis inicials.

6.3 Comprovació de les hipòtesis plantejades

Els jocs de relaxació són una bona pràctica inclusiva que afavoreix el clima de l'aula?



Subpreguntes

Els jocs de relaxació permeten la participació dels nens amb TEA dins l'aula ordinària?



Els jocs de relaxació són un mitjà per l'expressió de les seves emocions?



7 Síntesi dels resultats de la recerca i elaboració de conclusions

La síntesi dels resultats obtinguts és aquesta:

- Tots els alumnes han participat en tots els jocs de relaxació proposats, també els alumnes amb TEA.
- Les activitats proposades per treballar les tècniques de relaxació han estat idònies.
- Amb els jocs de relaxació s'ha treballat les emocions positives (agradable, alegria i calma) i les desagradables (por, tristesa i ràbia).
- Durant les diferents sessions el clima d'aula ha millorat.
- El grau de satisfacció dels alumnes manifestat en els seus treballs i en les converses informals denoten benestar general.

Aquests resultats verifiquen les hipòtesis inicials plantejades, donant sentit a aquesta recerca.

Les conclusions a les que he arribat al finalitzar a aquest treball em permeten parlar d'aquesta pràctica educativa com una bona experiència personal, que m'ha permès:

- enllaçar teoria i practica, el que he après a la universitat i la realitat a l'aula.
- enriquir-me, perquè he pogut estar en contacte amb els alumnes de P4 i en especial amb nens amb TEA.
- veure la inclusió a l'aula ordinària d'alumnes amb TEA.
- posar en pràctica tècniques de relaxació a l'escola.

Els meus objectius inicials doncs han quedat assolits.

En un inici, l'accés d'informació teòrica va fer que fos difícil concretar i al mateix temps relacionar tots els aspectes del meu interès per a aquesta investigació. Però després reconec que ha estat fonamental per poder pensar i preparar la proposta pràctica.

A nivell personal, fer d'investigadora, m'ha fet adonar-me de la importància que té el paper del mestre/a investigador/a en l'educació, per avançar, millorar i innovar en l'educació.

Treballar i conèixer nens a l'aula ordinària que presenten un trastorn de l'espectre autista, ha estat un repte. En un inici no fou fàcil, però a mesura de conèixer-los i tractar amb ells s'ha establert un vincle d'estimació.

Considero un èxit la participació d'aquests alumnes en totes les activitats proposades, així com la realització d'aquestes. Treballar les emocions amb aquests nens és una feina complexa però són els petits progressos i la constància els que fan avançar.

Sé que aquesta investigació feta en una altra escola, en un altre curs i amb altres nens, tindria unes conclusions diferents. Si la tornés a planificar modificaria el temps d'aplicació i alguns dels exercicis reflexius dels nens, potser els exercicis no els faria tan escrits, sinó a nivell més oral i manipulatiu. Utilitzant diferents maneres de plasmar el tancament de cada sessió.

8 Relació del treball amb la futura professió

Tot i el desig de la societat d'avui dia per convertir els més petits en petits savis, intentant que aprenguin molt i aviat, els nens i nenes, independentment de siguin d'on siguin i com siguin, com totes les criatures del món continuen jugant per plaer i necessitat, endinsant-se en el seu món de fantasia i màgia.

És per això que quan vaig pensar en la proposta a dissenyar vaig tenir present des d'un primer moment que calia introduir aquest projecte des d'aquesta vessant, la màgia que embolica l'entorn infantil, en aquest cas amb l'arribada d'una petita granoteta, la qual vaig anomenar utilitzant el joc de paraules "Granota Dota.

Pel que fa a les sessions programades, vaig voler presentar aquestes en forma de joc, ja que aquest concedeix l'espai idoni als nens i nenes per alliberar els seus sentiments, pors, desitjos, ignoràncies, preguntes... els permet aprendre les petites coses essencials per a la vida, com ho és la pròpia relaxació, permetre arribar a un estat de calma intern des del plaer. Les sessions s'enllacen unes amb les altres creant un sol projecte a través de la història de la Granota Dota, com a fil conductor, per tal que el projecte dissenyat adquirís al mateix temps coherència i sentit.

Per altra banda, vaig tenir clar des d'un primer moment que calia presentar aquestes sessions a través d'un "ritus". Ja que als nens i nenes, la presència de "ritus" és molt important perquè els ajuda a estructurar l'espai temporal i a mesura que avancen les sessions els permet anticipar-se al què vindrà. Sobretot és molt important la presència de ritus i rutines amb els nens que presenten un trastorn d'espectre autista, ja que en certa forma els tranquil·litza i els porta a un estat de calma personal, objectiu essencial d'aquesta intervenció.

9 Informe final

La relaxació a l'educació infantil com a eina per fomentar un bon clima d'aula a l'escola inclusiva

Alba Zaragoza i Marín

Avui en dia vivim en un món dominat per la velocitat i la rapidesa, on l'espera sembla no tenir lloc

Paraules clau:

Contextualització

Aquesta idea, sempre m'ha fet reflexionar, i per això vaig escollir el tema: *La relaxació a l'educació infantil com a eina per fomentar un bon clima d'aula a l'escola inclusiva*, pel meu Treball Final de Grau.

Luís López assenyala que per "relaxació escolar s'entén tota aquella

intervenció en relaxació que es fa a l'escola a tota etapa educativa amb objectius educatius i no estrictament terapèutics".

Amb una mirada inclusiva, l'escola pot oferir estratègies de relaxació que afavoreixin el coneixement personal, que potenciïn un clima

d'aula més propici per les relacions personals i d'aprenentatge. Sempre dins el marc de la competència emocional.

Aquesta investigació s'ha dut a terme a l'Escola Espill de Manresa, el mateix centre on he realitzat les pràctiques III.



En una aula de P4 amb vint-i-tres alumnes, dos dels quals presenten Trastorn de l'Espectre Autista.

Objectius de la investigació

-Portar a la pràctica jocs de relaxació en una aula ordinària que integra nens que presenten Trastorn de l'Espectre Autista. -Contrastar la recerca teòrica amb l'experiència pràctica.

Procés de la investigació

Aquest estudi és una investigació-acció. Després vaig formular les meves hipòtesis: -Els jocs de relaxació són un mitjà per l'expressió de les seves emocions?

Per a dur a terme aquesta recerca vaig començar fent una fonamentació teòrica per tal de tenir una formació i una base per elaborar una aplicació pràctica vàlida. -Els jocs de relaxació són una bona pràctica inclusiva que afavoreix el clima d'aula? En quan a l'aplicació pràctica vaig decidir basar-me en les dotze tècniques del Programa TREVA de Luís López. D'aquestes tècniques vaig decidir treballar només sis i ajustar les propostes i activitats als alumnes de P4 a qui anaven dirigides. Les -Els jocs de relaxació permeten la participació dels nens amb Trastorn de l'Espectre Autista dins l'aula ordinària?

tècniques treballades han estat: respiració, visualització, consciència emocional, postura corporal, moviment conscient i relaxació amb materials.

La proposta d'intervenció està organitzada en set sessions. Gira al voltant de la història d'un titella: *la granota Dota*. Totes les sessions mantenen una mateixa estructura: ritual d'entrada, establiment i recordatori de les normes a seguir,

desenvolupament de les activitats i cloenda final o fase de tancament.

Els instruments que he utilitzat per poder recollir dades pel seu posterior anàlisi han estat: l'observació



siste
màti
ca,
el
diari
de

camp, el registre general d'observació de les sessions, el registre de recollida de dades dels exercicis reflexius i les fotografies.

Amb aquesta anàlisi he pogut verificar les hipòtesis inicials i extreure les conclusions d'aquesta investigació.

Conclusions

La pràctica educativa portada a terme ha estat una bona experiència personal, m'ha permès:

- enllaçar teoria i practica, el que he après a la universitat i la realitat a l'aula.

- enriquir-me, perquè he pogut estar en contacte amb els alumnes de P4 i en especial amb nens amb TEA.

- veure la inclusió a l'aula ordinària d'alumnes amb TEA.

- posar en pràctica tècniques de relaxació a l'escola.

Els meus objectius inicials han quedat assolits, ja que amb l'anàlisi de dades he pogut comprovar les hipòtesis inicials i afirmar que:

Els jocs de relaxació són una bona pràctica inclusiva que afavoreix el clima d'aula, permeten la participació dels nens amb Trastorn de l'Espectre Autista dins l'aula ordinària i són un mitjà per l'expressió de les seves emocions.

Sé que aquesta investigació feta en una altra escola, en un altre curs i amb altres nens, tindria unes conclusions diferents. Si la tornés a planificar modificaria el temps d'aplicació i

alguns dels exercicis reflexius dels nens.

La valoració de l'experiència ha estat positiva i he trobat sentit al paper del mestre/a investigador/a.

Referències bibliogràfiques

López, Luis (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. (Tesi doctoral) [en línia]. Barcelona: UB. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. [Consulta: 25 de setembre de 2013]. Disponible a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf;jsessionid=0369DC208633466D3F18B03D66C224A7.tdx2?sequen

10 Bibliografia

L'escola inclusiva

Ainscow, Mel (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Carbonell, Efre. *L'escola inclusiva, una escola per a tothom* [en línia]. Inf@ncia. Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. Departament de Benestar. [Consulta: 23 de març de 2014]. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/bsf/05butlletins/05butlletInfancia/2012/num54/Noticies/prof_esc_inc.pdf>

Huguet, Teresa (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Porter, Gordon L. (2003). "El reto de la diversidad y la integración en las escuelas". Dins: *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó, 2004, p. 15-25.

Pujolàs, Pere; Lago, José Ramón (2006). "Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom". Dins: Pere Pujolàs (ed.); José Ramón Lago...[et al.] (coord.). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 7-16.

Autisme

Frith, Uta (1998). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Hortal, Carme (coord). [et al.] (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.

Lozano, Josefina; Herrero, José Manuel (2006). "L'ensenyament d'emocions i creences a l'alumnat amb autisme i amb altres trastorns de l'espectre autista escolaritzat en aules inclusives". Dins Pere Pujolàs (ed.); José Ramón Lago...[et al.] (coord.). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo Editorial, p. 219-245.

Rivière, Ángel (2010). "L'autisme". Dins: Giné, Climent (coord). [et al.] (2010). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Editorial UOC, p. 315-385.

Educació emocional

Acosta, Alberto (ed.); Soledad, María (coord.) [et al.] (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Secretaría General. Subdirección General de Información y Publicaciones, DL., p. 11-30

Arribas, José Manuel (2008). "Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia". Dins: Acosta, Alberto (ed.); Soledad, María (coord.) [et al.] *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Secretaría General. Subdirección General de Información y Publicaciones, DL., p. 115-142.

Bisquerra, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Fernández-Berrocal, Pablo; Ruiz, Desiree (2008). "La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey". Dins: Acosta, Alberto (ed.); Soledad, María (coord.) [et al.] *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Secretaría General. Subdirección General de Información y Publicaciones, DL., p. 163-178.

Gabarró, Minerva; Fuentes, Isabel (2013). *Una altra mirada a les tutories. Educació emocional a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

López, Èlia (2011). "Intel·ligència emocional a l'aula". Dins: Bisquerra, Rafael (coord.). [et al.] Com educar les emocions?[*en línia*]. Esplugues de Llobregat: Quadern Faros, núm 6., p. 45-55. [Consulta: 21 de gener de 2014]. Disponible a:<<http://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>>

Relaxació

Amutio, Alberto (1998). *Nuevas perspectivas sobre la relajación*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Biblioteca de Psicología.

López, Luis (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. (Tesi doctoral) [en línia]. Barcelona: UB. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. [Consulta: 25 de setembre de 2013]. Disponible a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2364/LLG_TESI.pdf;jsessionid=0369DC208633466D3F18B03D66C224A7.tdx2?sequence=1>

Manent, Geneviève (1992). *El niño y la relajación*. Madrid: Mandala Ediciones.

Mètodes d'investigació, tècniques de recollida de dades i instruments d'anàlisi.

Cardona, M. Cristina (2002). *Introducción a los Métodos de la Investigación en Educación*. Madrid: EOS Universitaria.

Quintanal, José; García Begoña (coords.) [et al.] (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.