

TREBALL FINAL DE GRAU

Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
Escola Universitària de la Salut i l'Esport (EUSES), Centre adscrit a la Universitat de Girona

PROJECTE EDUCATIU “*MINDFULNESCENTS*” PEL DESENVOLUPAMENT DE LA REGULACIÓ EMOCIONAL I L'ATENCIÓ CONSCIENT A L'EDUCACIÓ FÍSICA EN ALUMNES DE BATXILLERAT

Marc Rafel Seguí Levy

Curs acadèmic: 2022-2023

Tutor/a de l'EUSES: Ricard Pradas Casas

Data d'entrega: 2/06/2023

“No hay nadie menos afortunado que el hombre a quién la adversidad olvida, pues no tiene oportunidad de ponerse a prueba” (Séneca)

AGRAÏMENTS

A tots els professors que he tingut des de la guarderia, EI, EP, ESO, BTL, GS fins ara a EUSES. Per tots els granets de sorra que m'han aportat per desenvolupar una platja meravellosa en mi.

Al meu pare per influenciar-me molt positivament el dit de: *"llegir llibres et fa ser lliure"*.

A la meva mare per cuidar-me i apuntar-me al GS després d'una fallida selectivitat.

Al meu avi per dir-me que tots els extrems ideològics són dolents.

En general, a tota la meva família, professionals i docents per estar al meu costat en els moments difícils!.

Al meu culte tutor de pràctiques Ricard Pradas Casas per la seva ajuda, orientació i molt interessants continguts impartits a Didàctica.

Al meu tutor de centre Lau Boren, del que he après molt pels recursos que m'ha aportat per quí sap, si qualche dia, com a futur docent els apliqui.

A la Raquel Font per ser un model a seguir, per sempre ajudar-me molt i per oferir-me oportunitats.

A Adrià Martín per la seva atenció i pels coneixements sobre Història de l'esport apresos.

To Graham for your history explanations in English that stimulates my curiosity.

A l'Ernest Esteve per la seva diligència i foment de l'autonomia en l'alumne.

A l'Iker García, por tus fantásticas referencias en los apuntes de clase.

A la Glòria Rovira, experta en *mindfulness* per aconsellar-me en la realització d'aquest projecte.

A l'Alex que ens espera a Port. Descansa en pau, bon pescador!.

No puc deixar de banda i agrair el temps passat a tots els alumnes amb els que he coincidit a classe aquests quatre anys!.

Per últim a la meva millor amiga, Alina!.

A tots vosaltres, moltes gràcies!.

LLISTA D'ABREVIATURES

ACT: Acceptance and Commitment Therapy.

BTL: Batxillerat.

1BTL: Primer de Batxillerat.

CAFE: Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

CAMS: Cognitive and Affective Mindfulness Scale.

CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

CCA: Còrtex Cingulat Anterior.

CEIC: Comitè Ètic d'Investigació Clínica.

CFT: Compassion Focused Therapy.

DBT: Dialectical Behavior Therapy.

DMN: Default Mode Network.

DH: Declaració d'Hèlsinki.

EE: Educació Emocional.

EF: Educació Física.

EI: Educació Infantil.

EP: Educació Primària.

ESO: Educació Secundària Obligatoria.

FMI: Freiburg Mindfulness Inventory.

FFMQ: Five Facets of Mindfulness Questionnaire.

GC: Grup Control.

GE: Grup Experimental.

GEI: Grup Experimental loga.

GEM: Grup Experimental Mindfulness.

GROP: Grup de Recerca d'Orientació Psicopedagògica.

GS: Grau Superior.

IBMT: Integrative Body Mind Training.

IE-ISE: Intel·ligència emocional o Intel·ligència Socio-emocional.

IM: Intel·ligències Múltiples.

IMP: Introjective Motor Practices.

KIMS: Kentucky Inventory of Mindfulness Skills.

L2B: Learning to Breathe.

MAAS: Mindful Attention Awareness Scale.

MBCT: Mindfulness Based cognitive Therapy.

MBSR: Mindfulness Based Stress Reduction.

MQ: Mindfulness Questionnaire.

OMS: Organització Mundial de la Salut.

PE: Physical Education

PERMA: *“Positive Emotions”, “Engagement”, “Relationships”, “Meaning” i “Acoomplishment”*.

PMI: Pràctica Motriu Introjectiva.

TREVA: Técnicas de Relajación Vivencial Aplicada al Aula.

VIA: Values in Action

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Grup Experimental Mindfulness (Pre-Test).....	144
Gràfic 2. Grup Experimental Mindfulness (Post-Test).....	144
Gràfic 3. Grup Experimental loga (Pre-Test).....	145
Gràfic 4. Grup Experimental loga (Post-Test).....	145
Gràfic 5. Grup Control (Pre-Test).....	146
Gràfic 6. Grup Control (Post-Test).....	146
Gràfic 7. Grup Experimental Mindfulness (Diferències Pre-Post Test).....	147
Gràfic 8. Grup Experimental loga (Diferències Pre-Post Test).....	147
Gràfic 9. Grup Control (Diferències Pre-Post Test).....	148
Gràfic 10. GEM-GEI-GC (Diferències Pre-Post Test).	148

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Prevalença de quadres depressius actius en ambdós sexes a Espanya segons edat.	23
Taula 2. Prevalença de quadres depressius actius en ambdós sexes a Espanya respecte a Catalunya.	23
Taula 3. Prevalença de quadres depressius actius segons sexe masculí o femení a Catalunya.	23
Taula 4. Prevalença de quadres depressius actius segons nivell d'estudi a Espanya en joves de 15 a 24 anys.....	23
Taula 5. Prevalença de quadres depressius actius segons nivell d'estudis a Espanya i segons sexe en població jove (15-24 anys),.....	24
Taula 6. Anàlisi DAFO.	84
Taula 7. Cronograma sessions.	91
Taula 8. Cronograma Sessions 1 BTL A Unitat Didàctica curs 23-24.	92
Tabla 9. Cronograma Projecte "Mindfulnesscents".....	94
Tabla 10. Taula d'Avaluació Projecte " <i>Mindfulnesscents</i> ".	104
Tabla 11. Model de Programació d'Unitat Didàctica.	105
Tabla 12. Pressupost.....	143

ÍNDIX

RESUM	10
ABSTRACT	11
1. JUSTIFICACIÓ	12
2. INTRODUCCIÓ DEL PROJECTE	15
2.1 Breu descripció del projecte.....	15
3. OBJECTIUS.....	16
3.1. General.....	16
3.2. Específics	17
4. MARC TEÒRIC.....	18
4.1. Passat, present i futur en matèria educativa.....	19
4.2. Què és l'aprenentatge per projectes (ApP)? I com es podria incorporar el projecte <i>mindfulness</i> al currículum educatiu actual?	27
4.3. Propostes educatives de <i>mindfulness</i> similars al projecte <i>mindfulness</i> i el per què de la comparació del Mindfulness amb el loga?.....	35
4.4. Què són les emocions i per què educar-les?	40
4.4.1. Què és la Regulació Emocional, estratègies per estimular-la i com el <i>mindfulness</i> pot fer-ho?.....	44
4.5. Què és l'atenció conscient?. Per què educar-la? I per què el <i>mindfulness</i> pot ser una bona eina?	47
4.6. Què és el <i>mindfulness</i> ?.....	49
4.6.1. És el <i>mindfulness</i> una moda passatgera o produeix beneficis reals?.....	51
4.6.2. Quins canvis estructurals i funcionals a nivell cerebral engendra el <i>mindfulness</i> ?.....	52
4.6.3. Hi ha diferències entre meditadors experts i novells quant a l'activació cerebral?.....	54
4.6.4. Quins beneficis suscita el <i>mindfulness</i> als adolescents?.....	56
4.7. Què és l'adolescència i per què és important implementar <i>mindfulness</i> en aquest cicle?.....	59
4.8. Capítol de síntesi final.....	63
5. PROJECTE "MINDFULNESCENTS"	66
5.1. Proposta Pedagògica.....	69
5.2. Mètode	71
5.3. Participants	72
5.3.1. Grup Experimental (GE)	72
5.3.2. Grup Control (GC)	72
5.4. Instruments	73

5.4.1.	Qüestionari: <i>Five Facet Mindfulness Questionnaire</i> (FFMQ-A).....	73
5.5.	Entrevistes Alumnat	74
5.6.	Enquesta Professor d'Educació Física	76
5.7.	Anàlisi del Context: Escola Montessori-Palau	77
5.7.1.	Ideologia i Fonaments Pedagògics.....	77
5.7.2.	Descripció i avaluació del context i diagnosi: enfocament i estratègia (DAFO)	80
5.7.2.1.	Debilitats.....	82
5.7.2.2.	Amenaces.....	82
5.7.2.3.	Fortaleses.....	83
5.7.2.4.	Oportunitats.....	83
5.7.3.	Anàlisi dels agents implicats: alumnes, col·laboradors i competidors.....	86
5.7.3.1.	Alumnes.....	86
5.7.3.2.	Col·laboradors.....	86
5.8.	Fases del Projecte: Disseny, Planificació, Implementació i Avaluació.	87
5.8.1.	Disseny.....	88
5.8.2.	Planificació	89
5.8.2.1.	Cronograma Sessions.....	90
5.8.3.	Implementació.....	91
5.8.4.	Avaluació.....	93
5.9.	Cronograma Projecte Educatiu "Mindfulness"	94
5.10.	Proposta pedagògica	95
5.10.1.	Aspectes Educatius.....	96
5.10.1.1	Competències.....	96
5.10.1.2.	Objectius.....	100
5.10.1.3.	Continguts.....	100
5.10.2.	Metodologia.....	101
5.10.1.4.	Avaluació.....	102
6.	RESULTATS.....	143
7.	DISCUSSIÓ	149
8.	CONCLUSIONS	154
9.	BIBLIOGRAFIA.....	157
13.	ANNEXOS.....	168
13.1.	Annex 1	168
13.2.	Annex 2	169
13.3.	Annex 3	170
13.4.	Annex 4	171
13.5.	Annex 5	179

13.6. Annex 6	203
13.7. Annex 7	204
13.8. Annex 8	209

RESUM

Adolescència i salut mental

Espanya és el país de la Unió Europea amb major prevalença de trastorns mentals en adolescents. L’adolescència és un període de canvis psicològics, físics i madurats en el qual l’adolescent està més predisposat a majors fluctuacions i reaccions emocionals per una major dependència en l’amígdala cerebral. Estudis recents amb qualitat metodològica semblen demostrar que el *mindfulness* seria positiu pel benestar dels alumnes.

Objectius: L’objectiu principal del projecte educatiu “*Mindfulness*” és avaluar si la innovadora prova pilot “*RESET*” creada i adaptada a partir del programa “*Learning to Breathe*” (L2B) suposa millores en la regulació emocional i l’atenció conscient dels alumnes de primer de batxillerat a través del FFMQ-A. Com a objectius específics: Conèixer la importància que el docent dona al *mindfulness* o a altres PMI com a contingut a ESO i BTL a les classes d’EF a l’Escola Montessori-Palau mitjançant un qüestionari i avaluar si els alumnes del grup experimental de *mindfulness* (GEM) els hi agradaria realitzar *mindfulness* a l’Educació Física.

Metodologia: S’ha implementat un estudi quasiexperimental. S’han aprofitat els grups que ja venien fets: per dinamitzar *mindfulness* a 1BTL A (GEM), loga a 1BTLB (GEI: Grup Experimental loga) i res al Grup Control (GC). Se’ls ha passat el qüestionari FFMQ-A pre i post intervenció.

Resultats: La prova pilot “*RESET*” ha consistit en 5 sessions de 10-15min que no han tingut efectes pre-post, ni tampoc respecte els altres grups. Pot ser es trobarien beneficis si fos desenvolupada a llarg termini.

Paraules clau: “Batxillerat”, “atenció plena”, “adolescents” “regulació emocional” i “atenció conscient”.

ABSTRACT

Adolescence and mental health

Spain is the country of the European Union with the highest prevalence of mental disorders in adolescents. Adolescence is a period of psychological, physical and mature changes in which the adolescent is more predisposed to greater fluctuations and emotional reactions by a greater dependence on the cerebral amygdala. Recent studies with methodological quality seem to show that mindfulness would be positive for the well-being of students.

Objectives: The primary goal of the Educational Project “Mindfulness” is to assess whether the innovative “*RESET*” pilot test, created and adapted from the “Learning to Breathe” (L2B) program develops the emotional regulation and conscious attention of upper secondary school students through FFMQ-A. As specific objectives: Know the importance the teacher attributes to mindfulness and other IMP content in ESO and BTL in PE classes at the Montessori-Palau School through a questionnaire and assess whether the students of the experimental mindfulness group (GEM) would like to do mindfulness in Physical Education.

Methodology: A quasi-experimental study has been implemented. Groups that were already done have been used: to do mindfulness at 1 BTL A (GEM), Yoga at 1 BTL B (GEI: Experimental Group Yoga) and nothing in the Control Group (GC). They have been given the FFMQ-A questionnaire pre and post intervention.

Results: The “*RESET*” pilot test has consisted of 5 sessions of 10-25min that have neither had pre-post effects or on comparison with other groups. It may be benefits would be found if it were developed in the long term.

Key words: high-school”, “mindfulness”, “adolescents”, “emotion regulation” & “acting with awareness”.

1. JUSTIFICACIÓ

El motiu pel qual he escollit aquesta temàtica té origen el setembre de l’any 2021 quan vaig passar una lleu depressió causada per múltiples factors que va durar fins finals de febrer del 2022.

Un primer factor és que el curs passat a aquell estiu patia una excessiva focalització en els estudis que va desencadenar un intolerable estrès en mi i que a l’hora aquest produïa reaccions emocionals tòxiques i fora de to cap als altres. Un segon factor és que el COVID-19 va impossibilitar-me jugar partits de bàsquet i sumat a que treballava com a entrenador de bàsquet, van fer que sentís més estrès al fer més coses i tingués menys temps per dedicar-me a jo, i que en conseqüència practiqué menys esport. Un tercer factor és que no sabia què estudiar en el futur, si dirigir-me al meu àmbit preferit, l’educatiu o navegar en altres àmbits com la gestió, àmbit que m’agradava sobre tot per treballar en la direcció esportiva d’un club fent-los els fitxatges, o salut, amb l’oportunitat d’estudiar el doble grau de CAFE-Fisioteràpia que m’interessava. Aquesta excessiva preocupació en el futur va provocar que estès molt neguitós i impacient, fet que els demés companys i amics ho podien palpar en primera persona. Un altre factor és que l’estiu del 2021 no vaig aturar de llegir, aprendre anglès i treballar quasi bé cada dia en un restaurant, feina que volia deixar ja que era el moment de dedicar el temps a mi i al que més m’agradava. Sumat a això, un altre factor és que vaig decidir que de cares el curs 2021/22 amb 21 anys, iniciar l’aventura de començar a viure tot sol amb total autonomia i independència.

Curiosament, com aspecte positiu, durant l’estiu de l’any 2021 vaig iniciar-me en el món del *mindfulness* després d’haver vist un vídeo a *youtube* en el que Daniel Goleman donava una xerrada als seus estudiants de la universitat on parlava dels beneficis del *mindfulness*. En conseqüència, vaig comprar-me el seu llibre titulat *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ* per simple curiositat (Goleman, 2020).

Vaig arribar a l’inici del curs 2021 molt fatigat tant mentalment com física, probablement amb el què qualificaríem els que hem estudiat CAFE com a “sobrentrenament”. Aquest va ser degut a passar un estiu bastant tancat a casa, estudiant i llegint i que sumat a la recent mort del meu avi, vaig començar a menjar malament i a estar molt entristit, fet que va resultar en una gran adversitat. Tot i patir bastant fins a finals de febrer, la finalització de la lectura del llibre de Goleman (Goleman, 2020) i l’adquisició d’un llibre més relacionat específicament amb el *mindfulness* com “Wherever you go there you are” de Jon Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 2005) em van enfortir i vaig començar a practicar *mindfulness* a casa. Aquest em va servir per viure més en l’aquí i l’ara, reduir l’estrès que tenia i conèixer-me molt millor, fet que em va facilitar després la decisió de dirigir-me al camí vocacional, l’educatiu. Així mateix, aquest em va ajudar a superar la depressió juntament amb l’ajuda del meu psicòleg, en Joan, que em va encoratjar per seguir jugant a bàsquet i la Belén, la meva psiquiatra, així com pel recolzament dels meus pares i amics.

Amb aquest projecte educatiu es culmina la meva estada a la universitat en la que he hagut de passar per diverses adversitats de les que he extret els majors dels aprenentatges i que m’han fet més fort que mai, com són: l’any 2017 quedar-me 0,25 dècimes d’aprovar la selectivitat, la depressió i viure sol sense la meva família menorquina. La salut mental és molt important. Com que segueixen augmentant els casos d’estrès, depressió i ansietat en joves (Unicef, 2021), és el moment perquè l’escola faci un pas endavant i concretament els professors/es d’Educació Física (EF) incorporin Pràctiques Motrius Introjectives (PMI) com el *mindfulness* o el loga amb la fi de donar eines als alumnes per si en qualche moment es troben en una situació com la que vaig patir, les apliquin amb el propòsit de que assoleixin una millor regulació emocional i atenció conscient. Existeixen alguns projectes educatius enfocats a la millora de la gestió emocional en els alumnes d’ESO i BATX a Espanya (“Aulas felices” i “Treva”) així com d’internacionals (“CASEL” i “L2B”) en els que s’ha fonamentat el *projecte mindfulness*. Tot i això, després d’haver fet una recerca exhaustiva com que no he trobat un programa curt, fàcil d’aplicar i que vagi destinat a pal·liar els principals trastorns mentals a partir del treball en educacions a través del

mindfulness, doncs va ser un altre dels motius pel quals es va crear aquest projecte. Un últim motiu que justifica la creació d’aquest projecte és perquè pot ser que els professors d’EF sembla que tendeixen a deixar de costat les PMI i es focalitzen més en altres continguts més condicionals, físics i relacionats amb l’esport a l’EF. Tot i això, destacar que en el cas de l’Escola Montessori-Palau de Girona, el professor d’EF d’ESO i BTL, tot i que no aplica *mindfulness*, efectua altres PMI com tècniques de relaxació i loga i les considera un contingut molt necessari (Annex 8).

2. INTRODUCCIÓ DEL PROJECTE

2.1 Breu descripció del projecte

El projecte “*Mindfulness*” consisteix en implementar la proposta “*RESET*” (“Respiració”, “Estrès”, “Simpatia”, “Enuig” i “Tristesa”), una adaptació del programa de *Mindfulness* anomenat “*Learning to BREATHE*” (Broderick & Jennings, 2012) en alumnes de primer de batxillerat (1BTL) de l’Escola de Montessori-Palau de Girona amb la fi d’oferir aquest programa a l’Escola com una eina per a incrementar l’educació emocional i l’atenció conscient dels alumnes que cursen 1BTL.

La línia de 1BTL de l’Escola de Montessori-palau presenta tres classes: 1r A, 1r B i 1r C. El grup intervenció està format per 1r A i 1r B i el grup control per 1r C. 1r A practica *Mindfulness*, 1r B efectua loga i 1r C no porta a cap res. En el grup intervenció, s’han efectuat 5 sessions de 10-15 min de *Mindfulness* a 1r A i de loga a 1r B. Abans de la realització d’aquestes, s’ha passat el qüestionari FFMQ-A (Royuela-Colomer & Calvete, 2016), versió espanyola adaptada per adolescents, extreta del qüestionari original en anglès (Baer et al., 2006). Cal ressaltar que s’ha exclòs les preguntes referents a la faceta “*observar*” al representar un efecte negatiu en practicants amb poca experiència amb *mindfulness* (Royuela-Colomer & Calvete, 2016; Sugiura et al., 2012). Després de la dinamització d’aquestes sessions, aquests l’han tornat a completar. Amb aquest qüestionari es pretén observar els canvis pre i post intervenció en tots els grups, així com comparar els canvis entre ells.

3. OBJECTIUS

Els objectius del projecte es divideixen en generals i específics.

3.1. General

L’objectiu general i principal d’aquest projecte amb les seves respectives justificacions és:

- Avaluar si la innovadora prova pilot “RESET” creada i adaptada a partir del programa “*Learning to Breathe*” (L2B) suposa millores en la regulació emocional i l’atenció conscient dels alumnes de primer de batxillerat (1BTL) a través del FFMQ-A.

El *mindfulness* és una pràctica introspectiva que consisteix en prendre atenció plena al moment present i a les sensacions, pensaments i emocions que experimentem sense jutjar-los ni reaccionar, acceptant-les (Kabat-Zinn, 2005). La pràctica d’aquesta en el context de l’Educació Física per part dels alumnes de BTL pot ajudar-los a millorar el seu benestar emocional, disminuint l’estrès, ansietat i depressió, així com a augmentar el seu rendiment acadèmic gràcies a l’increment de l’atenció conscient (Koner & Weaver, 2022). Aquests efectes beneficiosos emergeixen perquè al practicar *mindfulness* es focalitza l’atenció en la respiració, en l’aquí i l’ara i en l’expressió fluïda i agradable de les emocions. Per consegüent, això es tradueix en una repercussió positiva en el benestar dels alumnes com ara en una millor gestió emocional (Langer et al., 2017), no reaccionant impulsivament a les emocions sentides, sinó reflexionant davant aquestes, percebent-les, comprenent-les per a després expressar-les racionalment (García-Campayo et al., 2017). Així mateix, aquesta millor autoconsciència i autoregulació emocional pot ser transferida a molts àmbits des de l’àmbit esportiu com a un partit de futbol (gestió d’un conflicte amb un rival) a l’àmbit familiar (expressar la disconformitat en una discussió amb els pares de

manera assertiva) o en l’àmbit escolar (saber gestionar la tristesa per una nota que no concorda amb les expectatives generades), etc.

Altres raons que justifiquen la implementació de propostes de *mindfulness* a les classes d’E.F són que Espanya és el país europeu amb major prevalença de trastorns mentals en nens i adolescents entre 10 i 19 anys, segons l’últim informe sobre el “*Estat Mundial de la Infància 2021*” (Unicef, 2021). També una altra és que en els últims anys s’ha presenciat un augment del percentatge de persones que han patit qualche trastorn mental en els últims 12 mesos, evolucionant aquests del 10,4% al 2014 al 12,7% al 2020 (INE, 2020a), així com que aquests s’han vist incrementats en nens i adolescents a nivell mundial (García-Campayo et al., 2017, p. 29). Per últim, fer constar els efectes desastrosos que suposen per les arques públiques (2.2% del PIB, el 50% de tots els costos totals dels trastorns mentals) (Ruiz-Rodríguez et al., 2017) així com el fet que si aquests es pateixen en l’etapa educativa hi ha majors possibilitats de que transcendeixen en el futur (Kessler et al., 2009).

3.2. Específics

- Conèixer la importància que el docent dona al *mindfulness* o altres PMI com a contingut a ESO i BTL a les classes d’EF a l’Escola Montessori-Palau a través d’un qüestionari.

És possible que els professors d’EF tendeixen a deixar de costat les PMI i es focalitzen més en altres continguts més condicionals, físics i relacionats amb l’esport a l’EF. Al ser un dels motius que justifica la creació d’aquest projecte (Apartat 1. Justificació) en qualcunes preguntes de l’enquesta s’avalua aquest objectiu específic.

- Avaluar si els alumnes del grup experimental de *mindfulness* (GEM) els hi agradaria realitzar *mindfulness* a l’Educació Física a través d’entrevistes.

Recopilar informació sobre les experiències que hagin tingut els alumnes en les sessions de *Mindfulness* i de loga em donarà un *feedback* per indagar si realment els hi ha agradat o no i per què?. També, per tenir constància de la seva perspectiva respecte si aquestes pràctiques els hi han sigut útils o beneficioses. A més, coneixeré la seva visió de com veurien la incorporació d’aquestes pràctiques a l’EF o dins projectes interdisciplinaris amb altres assignatures (matemàtiques, història, llengües,..) en moments concrets (inici de les classes, època d’exàmens trimestrals, després de pati, etc).

4. MARC TEÒRIC

En aquest marc teòric s’introduiran temes històrics, tecnològics, socials, econòmics i mèdics, així com les demandes del món actual i la més que probable tendència futura a raó que condicionen la qüestió més important a la qual és refereix el projecte *Mindfulness* què és l’educació i en concret l’EF. D’entrada, es considera el coneixement com interdisciplinari, terme que se li atribueix al sociòleg Louis Wirth al 1937, és a dir, que el coneixement és universal i que cada disciplina es relaciona amb les altres amb la fi de resoldre problemes globals (Rodríguez Ortega, 2016). També, es farà un repàs del currículum educatiu pel que fa a l’Educació Física per conèixer de quina manera es podria incorporar el projecte *Mindfulness* al marc curricular actual (XTEC, 2022a). En la mateixa línia, s’aprofundeix en programes de *mindfulness* que han estat i són implementats actualment a Espanya i a arreu del món en alumnes d’ESO i BTL (García-Campayo et al., 2017). A més, es definirà emoció, la regulació emocional i l’atenció conscient, i s’argumentarà el perquè d’educar-ho en adolescents vists els seus canvis físics, psicològics i emocionals. Finalment, en el capítol de síntesi final s’argumentarà el per què de la rellevància d’educar en emocions i en atenció conscient a partir del *mindfulness* mitjançant el projecte educatiu “*Mindfulness*” (fonamentat en el L2B “*Learning to Breathe*” (Broderick & Jennings, 2012)).

4.1. Passat, present i futur en matèria educativa

Considero rellevant iniciar aquest apartat parlant succintament d’història, tecnologia i en última instància del paper que té l’educació i en concret l’Educació Física (EF) per atendre les necessitats que seran requerides als alumnes atenent a la tendència mundial i que justifiquen en conseqüència la importància d’educar en emocions i en atenció conscient.

Primerament, fent un repàs històric concís, el món després de patir dues Guerres Mundials al segle XX, 1914-1918 i 1939-1945 respectivament i presenciar a Espanya, una Guerra Civil dels anys 1936 al 1939 i una posterior Dictadura Franquista que va durar fins la mort del dictador Francisco Franco l’any 1975 (Fontana i Lázaro, 2013), Europa s’havia de reconstruir (Judt, 2010) i la gent a Espanya era educada per aconseguir un treball ben remunerat i estable en una economia en creixement que va adoptar un model de producció en massa i de consum massiu. Així mateix, era un món governat per la simplicitat on la majoria dels alumnes realitzaven el que repetia el professorat autoritari a partir de comandament directe, molt probablement puix que aquests serien requerits a fer-ho d’aquesta manera tant vàlida com una altra en els seus respectius llocs de feina. Tot i que això va dur-nos prèviament i probablement a una de les majors catàstrofes per la dignitat humana com va ser l’intent d’exterminació dels jueus pels botxins nazis que obeïen ordres en els camps de concentració sense necessitat de plantejar-se ni el perquè (Bueno, 2015). Les revoltes dels anys 70 com són la massacre de Kent State a Estats Units (1970) impulsada pels estudiants en contra de la Guerra del Vietnam, així com la Revolta dels Clavells a Portugal (1974) en la que s’involucraren també moviments socials i la matança estudiantil a la Plaça de Tiananmen a China (1989) podrien haver cimentat les bastides juntament amb els moviment hippies del 60 i dels 70, el maig del 68 a França i els moviments contraculturals pel que ara es coneix com un món lliure, ecològic i feminista. Aquest món actualment, i encara més després de la pandèmia del Covid-19, està enfocat en la productivitat, és més sostenible, és contrari a l’obsolescència programa i està més que preocupat pel canvi climàtic. En aquest predominen paraules amb el prefix “Re” que són característiques

actuals de l’economia circular: “Rehabilitar”, “Readaptar”, “Reciclar”, “Reutilitzar”, “Reparar”, “Reeducar”, “Reinventar”, etc.

Segonament, la tecnologia tal i com la coneixem ara on quasi bé tothom disposa d’un dispositiu mòbil en els països desenvolupats (Fernández, 2022) amb el què et pots enviar “missatges” a les xarxes socials, navegar per internet per buscar informació o fins fa poc demanar-li preguntes de tot tipus a aplicacions d’Intel·ligència Artificial (IA) com ChatGPT, i aquestes resoltes en segons magistralment, era ciència ficció pels nostres avis i àvies, tenint en compte que la immensa majoria d’ells no tenien ni televisor al ser joves i que passaven el seu temps lliure mirant el tren com passava. Aquesta tecnologia ha permès grans avenços en molts àmbits: medicina, informàtica, electrònica, energia, indústria, etc. Al mateix temps ens ha facilitat viure una vida més còmoda i menys dura físicament per la mecanització (Sala i Martín, 2023). Tot i això, també ens ha portat probablement a una vida més estressant i en conseqüència un augment dels trastorns mentals (Unicef, 2021) i de ben segur a un augment del sedentarisme i obesitat per la manca de pràctica d’exercici físic a tots els països desenvolupats (World Health Organization, 2021) que es pretén disminuir a partir del “*pla global d’activitat física 2018-2030*” (World Health Organization, 2018).

Actualment, en virtut d’aquesta tecnologia vivim en un món més interconnectat, multipolar i complex que com bé diu la teoria del caos, terme encunyat el 1960 per Edward Lorenz (Lorenz, 2004), en sentit figurat, un aleteig de papallona provoca un immens efecte a l’altra punta del món. Per ser concrets i no anar-nos molt lluny posaré dos exemples. Un primer, el Covid-19 que del que encara no es sap categòricament d’on va sorgir, tot i que tot apunta a un mercat d’animals a Wuhan (China) com a principal focus d’emissió (Lewis et al., 2023), va provocar la paràlització del món per l’expansió exponencial d’aquest virus. Un segon és la guerra d’Ucraïna amb Rússia que ha desencadenat un augment de la inflació en els països de la Zona Euro per l’increment del cost de l’energia (Arce et al., 2023). No obstant, aquests dos successos han resultat també tenir efectes positius com són per un costat, en el cas del primer, l’evolució ràpida de la IA i un “reset” (idea per titular el programa en mindfulness “RESET”) o canvi de paradigma concebut

que les directrius del món han d’anar cap a un progrés sostenible que respecti la mare naturalesa (Schwab & Malleret, 2020), cap a la desglobalització i cap a consumir i produir el necessari (Morin, 2020). D’altra banda, en el cas del segon, un augment de la transició ecològica en els països de la Unió Europea en matèria d’energia al no dependre del gas rus (*Can Europe’s Rush for Renewables Solve Its Energy Crisis?*, 2023). Tot i que també poden tenir o han tingut efectes negatius com són en el cas del segon, un món més perillós nuclearment parlant amb un increment de la despesa militar (NATO, 2022), retornant als pitjors anys de la Guerra Freda i en el cas del primer, un món distòpic governat pels pocs propietaris de la IA i la seva manipulació sobre una majoria de classe inútil que segons alarmistes no tindrà feina ni tampoc podrà ser explotada (Harari, 2017) i que podria causar la fi de la humanitat (Bostrom, 2014).

Tercerament, quant a la salut, l’Organització Mundial de la Salut (OMS), la descriu com el benestar físic, mental i social i no l’absència de malaltia (World Health Organization, 2023). Per tant, s’emfatitza la importància de la prevenció en la salut, contrària a la definició d’aquesta com absència de malaltia, atès que es pot no estar malalt, tot i al mateix temps, ser propens a ser-ho per uns determinats factors de risc (drogues, solitud, estrès) que són presents en la persona sense ser aquesta conscient (García-Campayo et al., 2017). Cal posar en relleu que la salut mental dels joves ha empitjorat des de fa unes dècades, tot i haver-se mantingut estables els nivells de benestar (García-Campayo et al., 2017). A més, amb l’arribada de la pandèmia del Covid-19 l’any 2020 va haver un increment dels casos de simptomatologia depressiva en població adulta de 15 anys o més – més recurrents aquests en les dones que en els homes - en contrast amb les dades recollides prèvies a la pandèmia. Dos exemples de l’augment dels casos en simptomatologia depressiva són: el 16,97% de la població adulta refereix poc interès o alegria per fer activitats en el període previ a la pandèmia a diferència d’un 20,32 % durant la pandèmia i el 18,18% de la població adulta refereix estar decaïgut o deprimat abans de la pandèmia (Annex 2). Segons l’informe el “*Estado Mundial de la Infancia*”, Espanya és el país europeu amb major prevalença de trastorns mentals en nens i adolescents entre 10 i 19 anys (Unicef, 2021) (Annex 3). Aquesta es situa 5 punts per damunt de la

mitjana europea que està en el 16,3% i 8 punts més que la mitjana mundial que és del 13,2%. En aquest informe s’estima que un 20,8% dels joves espanyols (aproximadament 1 milió) pateixen trastorns mentals com depressió, ansietat, trastorn bipolar, desordres alimentaris, qualque tipus d’autisme, desordres de conducta, dèficit d’atenció o esquizofrènia, entre altres. També, desgraciadament s’especifica que el suïcidi és ja la segona causa de mort a Europa en joves de 15 a 19 anys, únicament superada pels accidents de trànsit (Unicef, 2021). En un altre estudi anomenat “*Encuesta Europea de Salud en España*” en aquest cas elaborat pel Instituto Nacional de Estadística (INE) a la població espanyola de més de 15 anys, és pot resumir en el cas de la població jove (15-24 anys) que els quadres depressius son molt menys predominants (2,76%) que a la població major de 85 anys o més (15,96%) (Taula 1). També, en aquest estudi s’afirma que les dades totals de quadres depressius actius en ambdós sexes que engloben a tota la població són menors a Catalunya (4,48%) que les de la mitjana total de l’estat espanyol (5,36%) (Taula 2). Així i tot, es necessitaria conèixer les dades específiques de 15-24 anys a Catalunya ja que les trobades engloben a tota la població major de 15 anys. Una altra dada a posar accent és que hi ha una major prevalença de quadres depressius a les dones (5,66%) respecte els homes (3,23%) (Taula 3) i també en la població jove de 15-24 anys amb nivell educatiu bàsic (2,84%) en comparació amb aquells amb nivell educatiu superior (1%) (Taula 4). A més a més, en la darrera taula (Taula 5) es reafirma que en la població jove d’edats compreses entre els 15 als 24 anys, les dones tenen major prevalença a quadres depressius que els homes de mateix nivell educatiu. Fins i tot, s’aprecia com les dones amb nivell educatiu intermedi són lleugerament més proclius a patir quadres depressius (2,57%) respecte els homes (2,12%) amb nivell educatiu bàsic (Taula 5) (INE, 2020a).

Taules d'elaboració pròpia a partir de les taules extretes de la "Encuesta Europea de Salud en España" (INE, 2020a):

Taula 1. Prevalença de quadres depressius actius en ambdós sexes a Espanya segons edat.	
Ambdós sexes	Quadres depressius actius
Població Total	5,36%
15-24 anys	2,76%
85 i més anys	15,96%

Taula 2. Prevalença de quadres depressius actius en ambdós sexes a Espanya respecte a Catalunya.	
Ambdós sexes	Quadres depressius actius
Espanya	5,36%
Catalunya	4,48%

Taula 3. Prevalença de quadres depressius actius segons sexe masculí o femení a Catalunya.	
Catalunya	Quadres depressius actius
Sexe Masculí	3,23%
Sexe Femení	5,66%

Taula 4. Prevalença de quadres depressius actius segons nivell d'estudi a Espanya en joves de 15 a 24 anys.	
Nivell d'estudis a Espanya en població jove (15-24 anys)	Quadres depressius actius
Bàsic	2,84%
Intermedi	3,28%
Superior	1%

Taula 5. Prevalença de quadres depressius actius segons nivell d'estudis a Espanya i segons sexe en població jove (15-24 anys).		
Nivell d'estudis a Espanya en població jove (15-24 anys) segons sexe		Quadres depressius actius
Sexe Masculí	Bàsic	2,12%
	Intermedi	3,08%
	Superior	0%
Sexe Femení	Bàsic	3,42%
	Intermedi	2,57%
	Superior	1,77%

Per últim, la qüestió més important és quin paper té l’educació davant aquest escenari?. I en concret, com pot donar resposta l’Educació Física?.

En el passat, l’Educació anava encaminada a desenvolupar la raó en els alumnes, promovent el rendiment i assoliments acadèmics com a principal finalitat, supeditada a una visió del món parcel·lada, materialista, racionalista, capitalista, egoista i molt competitiva (García-Campayo et al., 2017). També, es concebia el cos com a entitat separada de la ment a través d’una visió del cos dualista influenciada pel racionalisme cartesià i la famosa frase de René Descartes: “*cogito, ergo sum*”. No obstant, demostrada la interrelació entre ment i cos (Damasio, 2006), els dos tipus de pensament, pensament ràpid i intuïtiu del sistema 1 i pensament lent i racional del sistema 2 (Kahneman, 2012), la intel·ligència emocional o socioemocional (IE-ISE) (Goleman, 2020), les intel·ligències múltiples (Gardner, 1995) i la creixent necessitat de treballar interdisciplinàriament per resoldre problemes complexos com ho és l’increment de trastorns mentals posen de manifest la importància d’educar des d’una perspectiva holística, global i atenent al benestar físic, emocional i mental i social (García-Campayo et al., 2017). De totes maneres, destacar que el més important

és que aquesta perspectiva ha de ser impulsada pels millors docents, indiferentment de si el professor és l’autoritat i explica els continguts i puntua els aprenentatges amb avaluació formativa, o bé si els opera a partir de projectes interdisciplinaris innovadors lluny de tota ideologia que fomenten la cooperació, el treball en equip, el talent, l’emprenedoria i la creativitat (Blázquez Sánchez, 2020; Gerver, 2019). A més a més, emfatitzar que l’educació no ha d’excloure el rendiment i els assoliments acadèmics de l’avaluació, ans al contrari, aquests han de ser perllongats i fomentats atès que aquesta és la millor manera d’avaluar l’èxit i de diferenciar els millors alumnes respecte els no tan bons acadèmicament parlant. Si més no, l’educació ha de promoure un desenvolupament integral de la persona, és a dir, que a part del desenvolupament acadèmic, s’hi eduquin també valors tan importants com són l’autodisciplina i la responsabilitat dels propis actes. Un altre exemple, però quant a intel·ligència, a part d’educar la intel·ligència racional com ara fer càlculs d’aritmètica a l’assignatura de matemàtiques, que per cert és un saber importantíssim, a l’educació s’hi avaluï la intel·ligència emocional (IE), és a dir, la capacitat de percebre, comprendre, regular i expressar les emocions pròpies i dels demés, Destacar que actualment aquesta visió ja és incorporada al currículum educatiu d’Educació Física (XTEC, 2022a).

L’Educació Física o en aquella època anomenada Gimnàstica comença a aparèixer en els plans d’estudi espanyols a mitjans segle XIX. Aquesta pretenia el desenvolupament físic, supeditant-se a l’escola francesa i alemanya (Gasco et al., 2009). Un segle després, als anys 60, coneixent-se com a *“Formación del Espíritu Nacional a través del Ejercicio Físico y el Deporte”*, aquesta instigava els valors nacionals del règim franquista i s’executaven exercicis físics calistènics (flexions, abdominals i altres que no requerien d’equipament esportiu) i esports (bàsquet, futbol, handbol, atletisme, etc). Aquests van ser encara més propulsats a partir de la nova llei dels anys 80 que promovia l’associacionisme esportiu i en conseqüència la competició esportiva, influenciada aquesta per l’escola anglesa (Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, 1980). En tot cas, en aquesta ja s’anunciava en l’article primer, el desenvolupament integral de la persona (Artículo primero, Ley 13/1980). Una dècada més tard, en

la reforma educativa de la LOGSE a l’any 1990 (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) la identitat de l’EF que es centrava en la millora física, la competició i el rendiment, és canviada per una de focalitzada en educar coneixements teòrics relacionats amb la salut, la higiene i aspectes psicosocials a partir de metodologies actives on l’alumne és el centre de l’aprenentatge i que és avaluat per una avaluació formadora més centrada en el procés i no tant en el resultat. Destacar que aquesta llei va ser fomentada durant la transició democràtica per l’educació postmoderna o activisme constructivista. Aquest activisme que aliè al dogmatisme i a la concepció del docent com una autoritat, podria haver ajudat a cimentar les bastides pel que ara es coneix com a enfocament competencial (Blázquez Sánchez, 2020) on es busca que l’alumne sigui crític, s’autoreguli i resolgui els problemes per si mateix. Tot i això, cal esmentar que alguns dels seus profetes eren bastant partidaris a moviments anticapitalistes, antifranquistes i antireligiosos fet que podria haver perjudicat al sistema educatiu per una influència excessiva d’aquests radicalismes ideològics a l’aula (Luri, 2009). Un exemple clar és el fet de fomentar l’equitat i menyscar l’excel·lència. Després, de la LOGSE s’han implementat 4 lleis més (LOCE, 2002; LOE 2006; LOMCE 2013 i LOMLOE 2020). Totes aquestes reformes i contrareformes educatives que bastant polititzades, unes per fomentar la igualtat i l’equitat, les altres per promoure el rendiment, han propiciat la desconfiança de la població espanyola en un sistema educatiu actual caracteritzat per la inestabilitat. Així mateix, no han tingut en consideració els tres pilars més importants perquè tot sistema educatiu pugui funcionar com són: la qualitat docent, la confiança col·lectiva en el sistema educatiu i la integració social (Luri, 2009). Ara bé, un aspecte molt positiu que es pot extreure del nou currículum educatiu (XTEC, 2022a) i que es relaciona amb aquest projecte és el del sisè vector anomenat benestar emocional. El benestar emocional tal i com el defineixen al currículum és estar bé amb tu mateix pel desenvolupament en el dia a dia. Per tant, fa relació al concepte de l’autoestima tot i que es relaciona amb d’altres com el de la convivència o bon clima a l’aula, la motivació, així com l’atenció, aquest últim, aspecte que és una de les principals capacitats que es pretén educar en el alumnes juntament amb l’emoció a partir del projecte *mindfulness*.

4.2. Què és l’aprenentatge per projectes (ApP)? I com es podria incorporar el projecte *mindfulness* al currículum educatiu actual?

D’entrada la paraula projecte és definida al diccionari de l’Institut d’Estudis Catalans (IEC) de la següent manera: “*allò que hom pensa portar a acompliment*” (Diccionari de la llengua catalana, 2023). Per tant implica la materialització d’una idea o desig en un producte final determinat mitjançant la seqüenciació organitzada d’un conjunt d’activitats i tasques (Blázquez Sánchez, 2020).

L’aprenentatge per projectes (ApP) és la gestió educativa dissenyada i facilitada pels professors, en la qual es facilita que els estudiants prenguin accions durant la pràctica (Nilsook et al., 2021). Aquest tipus d’aprenentatge va ser formulat per William Heard Kilpatrick a principis del segle XX (Kilpatrick, 2007) i va ser dut a terme pel mateix ja que va crear la primera escola a Estats Units amb la metodologia “*Learning by doing*” (Aprendre fent). També, l’experimentalisme i el model pedagògic del filòsof i activista polític John Dewey van ser una de les nocions teòriques que van contribuir a crear l’aprenentatge per projectes (Dewey, 1971).

L’aprenentatge per projectes (ApP) està fonamentat teòricament amb el constructivisme, un enfoc pedagògic que afirma que l’alumne construeix mentalment el coneixement, les capacitats, les habilitats o les idees a partir d’aprenentatges actuals o previs (Ausubel, 1976). Aquesta postura era recolzada pel rus Lev Vygotsky (Vygotsky, 1981) amb la creació pròpia de la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), espai on l’alumne podria aprendre significativament amb l’ajuda d’un guia o de qualcú més capaç, en aquest cas el professor. Per tant, aquesta corrent pedagògica emfatitzava la importància de la interacció social i la col·laboració en l’aprenentatge. Així mateix, hi estava d’acord amb aquesta el biòleg Jean Piaget (Piaget, 1999) que considerava que l’individu aprenia interaccionant amb l’entorn del què assimilava i acomodava coneixements en els seus esquemes mentals. Aquests dos autors juntament amb

Dewey, coincidien en què l’alumne havia d’aprendre els continguts d’una manera autèntica de forma que compregués el valor aplicable d’aquests en el context, és a dir, que els hi servissin per la vida molt relacionat amb l’afirmació de Dewey: *“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma”* (Dewey, 1963). Per això, en aquest tipus d’aprenentatge, l’alumne és el centre d’aquest, tenint un rol més actiu pel fet que aquest pot elaborar un projecte sobre el món real i reflexionar sobre aquest, a diferència de l’ensenyament tradicional que el contingut li ve dictaminat pel professor i l’aprèn normalment de manera memorística (Blázquez Sánchez, 2020). A més a més, l’aprenentatge pot ser més enriquidor per l’alumne ja que entén la utilitat d’aquest, especialment si es basa en els seus centres d’interès (Decroly, 1987), al contrari d’aprendre de manera parcel·lada i descontextualitzada les assignatures tal i com proposa l’ensenyament tradicional (Blázquez Sánchez, 2020). Així doncs aquest tipus d’aprenentatge promou la globalitat, la transversalitat i la interdisciplinarietat dels sabers i les següents capacitats positives: el treball en equip, la comunicació i la participació activa (Blázquez Sánchez, 2020).

Aquesta postura pedagògica també ha estat contundentment criticada jutjant-la com a utòpica, poc realista, caracteritzada per un aprenentatge lent i un foment excessiu de debats fútils i opinions infructuoses que no porten enlloc (Luri, 2009). A més, ha estat titllada de falsa, de ser una pseudociència i de ser un impediment (Bunge, 2009). Primer, falsa per la negació de la possibilitat de trobar la veritat. Segon, una pseudociència al no existir cap teoria objectiva que validi els seus arguments. Tercer i últim, ha estat un impediment atès que ha obstaculitzat la investigació objectiva de la realitat (Bunge, 2009). Un altre inconvenient d’aquesta és que al posar el centre l’alumne en el seu aprenentatge, dona per fet que tots els alumnes són capaços autònomament d’aprendre experimentant quan en realitat no tots en tenen ganes o hi estan capacitats (Luri, 2009). Un exemple d’això és que abans els professors deien el que pensàvem als pares dels alumnes que no servien per estudiar seguint la dita sàvia *“a la vinya del senyor hi ha d’haver de tot”* (Luri, 2009, p. 103). Tot i això ara s’hi busquen subterfugis que emmascaren la realitat com ara: *No és que el noi no sigui intel·ligent, el que passa és que perd aviat la concentració...*(Luri, 2009, p. 103). Addicionalment,

d’aquesta manera l’educació és laxa i uniforme atès que els alumnes aprenen al mateix ritme podent-se donar el cas que els millors alumnes no puguin excel·lir per haver d’adaptar-se als no tan bons i que possiblement no tinguin la predisposició per aprendre (Luri, 2009).

Tal i com s’ha expressat al punt anterior (4.1. Passat, present i futur en matèria educativa). el Segle XXI requereix de resoldre problemes complexos que requereixen de grups interdisciplinars format per professionals de diferents disciplines. Per això, és més que interessant educar als alumnes a partir de projectes educatius car a partir d’aquests s’incentiven capacitats imprescindibles pel segle XXI com són la comunicació, la capacitat d’adaptació i la creativitat (Gerver, 2019). Tot i així, en oposició a seguir el constructivisme fil per randa, aquests han de ser dirigits pels professors i monitoritzats rigorosament per aquests per tal que els alumnes assoleixin els aprenentatges i no perdin el temps a classe, a raó que no és millor la utilització del constructivisme respecte altres corrents pedagògiques en 50 anys de recull de dades empíriques (Mayer, 2004). En canvi de discutir sobre quina corrent pedagògica és millor, més val que els projectes educatius siguin dirigits pels millors docents d’Educació Física perquè això si que possibilitarà que l’aprenentatge dels discents sigui del més fructífer (Luri, 2009).

Quant a la incorporació del Projecte *Mindfulness* al currículum a ESO i BTL (XTEC, 2022a) ressaltar el següent:

El currículum de l’educació física a ESO es centra en el desenvolupament de “5 blocs de sabers”, dels quals el cinquè és anomenat “*Valors, autoregulació emocional i interacció social*”. En aquest bloc es detalla concretament que l’alumne ha de desenvolupar processos dirigits a regular la seva resposta emocional davant de situacions derivades de la pràctica d’activitat física i esportiva, mentre que d’altra banda incideixi sobre el desenvolupament de les habilitats socials i el foment de valors com ara les relacions constructives entre els participants. Així mateix, l’alumnat ha d’aprendre a gestionar les seves

emocions i comprendre les dels altres, autoregular el seu comportament i emprar habilitats socials en contextos de pràctica motriu.

La nova reforma del currículum de l’educació física a ESO es caracteritza per fomentar la creació d’unitats didàctiques o projectes que integrin els sabers en diferents blocs, evitant la parcel·lació dels continguts en blocs específics, descontextualitzats i independents. Així doncs, l’educació en emocions a partir del *mindfulness* a través del projecte *mindfulness* en adolescents, no només incidiria en el treball del cinquè bloc esmentat anteriorment, sinó també en els altres quatre blocs precedents: “*Vida activa i saludable*”, “*Resolució de problemes en situacions motrius*”, “*Activitats motrius lúdiques, culturals i expressives*” i “*Interacció amb l’entorn en el temps de lleure*”.

Primerament, pel que fa al primer bloc anomenat “*Vida activa i saludable*”, en aquest es detalla com a contingut la incorporació (1r i 2n ESO) i aplicació (3r i 4t ESO) d’hàbits saludables com la respiració així com en promoure la salut física, social i mental. Tots aquests continguts poden ser desenvolupats per la pràctica de *mindfulness* per tal com aquesta pràctica s’enfoca en posar atenció a la respiració, ajuda a regular millor les emocions i en conseqüència a afavorir relacions interpersonals més positives (salut social), promovent l’empatia, l’assertivitat, la gratitud, la compassió i disminueix la depressió, l’ansietat i l’estrès (salut mental).

Segonament, respecte el segon bloc descrit com “*Resolució de problemes en situacions motrius*”, tot i estar més enfocat a les formes jugades dels diferents esports on el *mindfulness* no hi tindria tanta cabuda, no és exclusiva la seva implementació si es considera que podria ajudar a resoldre no problemes motrius, si no problemes originats per una manca de control emocional i estimulats probablement per la lògica interna de col·laboració-oposició dels esports col·lectius com podrien ser discussions, baralles, falta de respecte al rival i a les normes del joc o l’esport.

Terçerament, quant al tercer bloc titulat “*Activitats motrius lúdiques, culturals i expressives*”, malgrat ser més focalitzades en l’expressió corporal, el *mindfulness* ajudaria a estar present en aquestes activitats, gaudint-les plenament i lluny del “*pilot automàtic*” o ment absent. A més, a l’expressar-se a partir del cos, es comuniquen emocions, necessitant imprescindiblement d’una gestió emocional i d’un autoconeixement que pugui contribuir per exemple a afrontar la vergonya o timidesa al fer aquestes activitats.

Per últim, en relació al quart bloc concretat com “*Interacció amb l’entorn en el temps de lleure*”, en aquest el *mindfulness* indirectament hi tindria una gran presència ja que l’atenció plena pot realitzar-se tant en un entorn natural o urbà. Per un costat, quant als entorns naturals, el primer podria ser dirigir una sessió de *mindfulness* a la platja de Castell, escoltant el so de les onades com xoquen amb les roques o practicar *mindfulness* caminant posant l’atenció en la petjada dels peus a l’arena o al meravellós paisatge. Un altre entorn natural seria el bosc del Castell de Sant Miquel, zona amb ombres agradables i envoltada de flora (pins, roures i alzines) i fauna (ropits, falcó i cabres). Per altre costat, un entorn urbà podria ser dinamitzar la sessió de *mindfulness* en un entorn més sorollós i trafegat per vianants, bicicletes, patinets i cotxes, motos, camions i autobusos com al carrer Emili Grahit de Girona perquè es comparin les sensacions, emocions i sentiments com poden ser l’estrès o ansietat d’ambdós entorns. A més, al currículum es detalla taxativament que el docent d’educació física ha de proposar activitats en entorns diferents que es caracteritzin per ser segurs i que incitin a l’alumne a respectar el medi i a ser sostenible. També, perquè al mateix temps, els sabers que l’alumne ha d’aprendre es relacionin amb el medi, és a dir, que pugui transferir-los a altres contextos, enriquint així el seu aprenentatge.

El currículum de l’E.F. a BTL considera que els aprenentatges han de distingir-se per ser útils, significatius, innovadors, integrals. A més s’ha d’incorporar la tecnologia com a eina útil i aquesta ha de procurar ser treballada de manera interdisciplinària amb altres matèries. A diferència de l’ESO, a BAT es pretén que l’alumne sigui més autònom com per exemple dissenyant activitats i dinamitzant-

les. Així, es vol que l’alumne prengui les decisions per si mateix i tingui una actitud més proactiva, responsable i crítica respecte els hàbits saludables. La principal finalitat a aconseguir és que ell o ella s’adhereixi a un pla d’activitat física que a més a més incorpori hàbits saludables com l’alimentació i el descans atès que és l’últim any obligatori en el que s’imparteix EF a l’institut. Igualment, es destaca que els sabers de l’E.F. han de ser apresos en entorns diferents als de l’institut, convertint espais i materials en oportunitats d’aprenentatge que ressaltin la transcendència de respectar el medi ambient i de ser ecosocialment responsables.

Amb relació al que ha d’aprendre l’alumne de BTL, el currículum emfatitza la rellevància de que aquest autoreguli les seves emocions i que integrin les habilitats personals i socials. Sobretot, en vistes de que les capacitats afectivomotivacionals, de relacions interpersonals i d’inserció social seran sol·licitats pel seu futur personal i professional. Per tant, l’alumnat ha de tenir la capacitat de gestionar les seves emocions i les seves habilitats socials regulant els processos comunicatius, no únicament en contextos motrius, sinó en diversos amb la intenció que capacitats com l’empatia, el lideratge i la gestió de grups siguin adquirides i extrapolades a altres àmbits de la vida. Aquestes capacitats juntament a les de gratitud, paciència, confiança, generositat, concentració, compassió, gratitud i “*ahimsa*” o no violència formen part del *mindfulness*, fet que justificarien la seva implementació.

El currículum a BTL es divideix en “4 blocs de sabers”: “*Vida activa i saludable*”, “*Resolució de situacions motrius*”, “*Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments*” i “*Valors, autoregulació emocional i interacció social*”. A diferència del currículum d’ESO compost per 5 blocs, el currículum de BTL adhereix el bloc de la “*interacció amb el medi*” (bloc específic a ESO), al tercer bloc (“*Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments*”), ocasionant que n’hi hagi un menys. Accentuar que el bloc en el que més es prioritzaria el *mindfulness* seria el darrer al ser totalment centrat en el control de les emocions: “*Valors, autoregulació emocional i interacció social*”. Malgrat això, tal i com s’exposa en els paràgrafs següents, en els altres tres blocs endemés s’hi

podrien introduir activitats de *mindfulness*, al mateix temps, que es recolzaria la implementació d’unitats didàctiques que apliquessin diferents sabers, suportant projectes interdisciplinaris tal i com incentiva el currículum.

Primerament, el primer bloc “*Vida activa i saludable*” igual que al currículum d’ESO, defineix la salut com física, mental i social per mor d’establir relacions positives en contextos de pràctica física-esportiva i propiciar el rebuig de comportaments antisocials o contraris a la salut. Així, atenent a l’efectivitat del *mindfulness* per la salut mental i social, propostes de *mindfulness* tindrien cabuda en aquest bloc. També, una altra raó per la qual el *mindfulness* seria beneficiós és per l’augment de la gestió emocional que suposaria en els alumnes, pràctica que els afavoriria a entaular relacions positives entre ells, contribuint alhora a un bon clima afectiu a l’aula. A més, dins d’aquest bloc, un dels continguts específics referent als hàbits saludables és el de la planificació de tècniques i activitats específiques de relaxació i respiració, sent un altre motiu que verifica que el *mindfulness*, pràctica que és focalitza en la respiració conscient, podria ser una opció a tenir en compte a introduir a la unitat didàctica centrada en aquest saber. Així mateix, per tal de complir amb el contingut titulat “*recursos digitals al servei de la pràctica esportiva*” es podrien oferir-se recursos digitals sobre *mindfulness* com ara les “apps” “*Smiling mind*” o “*Petit Bambu*”. Gràcies a aquests recursos, l’alumne de manera proactiva i autònoma podria utilitzar-los per afrontar l’estrès, la rutina i la pressió acadèmica, dedicant uns minuts a practicar-ne a casa o a l’escola.

Segonament, el segon bloc “*Resolució de situacions motrius*”, tot i ser dels que menys relació té amb el *mindfulness* al tractar-se de l’aprenentatge d’habilitats motrius específiques, tècnica, tàctica i estratègia dels esports, tot i això, podria resultar en efectes beneficiosos a l’hora que els alumnes gestionessin amb una millor intel·ligència emocional els conflictes, les disputes o els desacords que poguessin emergir a l’hora de practicar determinats esports.

Tercerament, en el tercer bloc anomenat “*Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments*”, el *mindfulness* podria ser una opció a elegir,

juntament amb altres propostes (*ioga, tai-chi, body combat, zumba, crossfit*, etc), de les quals els alumnes han d’escollir-ne una per a acte seguit, dinamitzar-la als companys/es. A més a més, el fet que aquest bloc incorpori la “*interacció amb el medi*” (bloc específic a ESO), és una gran oportunitat perquè el *mindfulness* sigui desenvolupat en diferents entorns (platja, bosc, albufera, etc) contribuint que l’E.F. sigui autèntica, formi part d’una jornada esportiva organitzada pels alumnes ensems amb altres activitats, i inclús que els alumnes n’efectuïn a un centre privat on es realitzi *mindfulness* on a part de practicar-ne allà, simultàniament, coneixerien una nova sortida professional.

Per últim, en el quart bloc “*Valors, autoregulació emocional i interacció social*”, s’especifica que l’alumne ha de ser capaç de desenvolupar processos dirigits a regular la seva resposta emocional, davant de situacions derivades de la pràctica motriu d’activitat física i esportiva. A més d’això que progressi en les seves habilitats socials, accions que proporcionaran una comunicació fluida i respectuosa entre els alumnes. Així doncs, aquest bloc és el que més s’adequa directament amb dos dels cinc principis del *mindfulness* (detallats FFMQ) com és el “no jutjar” (“*non-judging*”) i el “no reaccionar” (“*non-reactivity*”). El primer consisteix en desenvolupar l’autoestima, és a dir, el sentiment subjectiu amb el qual una persona es jutja sobre si mateixa, evitant així la intromissió de pensaments, emocions i sentiments negatius cap a si. El segon consisteix en reconèixer les emocions amb la fi de controlar-les amb el propòsit de no reaccionar impulsivament, ans al contrari, amb assertivitat i empatia. A més, aquest bloc és el que més reflecteix un dels objectius principals que és vol obtenir a partir de la pràctica del *mindfulness* com és el d’autoregular les emocions per part de tot practicant. Per últim, ressaltar que el *mindfulness* és una manera de d’actuar amb consciència en el present i de conèixer-se introspectivament, habilitats que són molt importants pel dia de demà en els alumnes de BTL, i més si han d’escollir un gra universitari.

4.3. Propostes educatives de *mindfulness* similars al projecte *mindfulness* i el per què de la comparació del Mindfulness amb el loga?

Quant a les propostes educatives de *mindfulness*, afirmar que aquestes s’han i s’estan implementat internacionalment com nacionalment. Aquí s’hi descriuen les quatre que considero més importants (dues a nivell internacional i dues a nivell nacional) atenent a que les escollides estan centrades en l’adolescència i una d’elles, la L2B (“*Learning to Breathe*”) és la que es fonamenta el present projecte educatiu (Broderick & Jennings, 2012). Així, cal especificar que existeix un gran nombre de programes en diferents nivells educatius tant internacional (CSEE “*Center for Social and Emotional Education*”, Mindful Schools,..) com nacionalment (Escuelas despiertas; Respira Vida Breathworks) i que no seran tractats en el present treball perquè alguns d’ells van enfocats a nivells educatius inferiors (Educació Infantil (EI) i Educació Primària (EP)) no englobant tota la ESO com ara els dos programes estatunidencs: Inner Kids Program i el Master Mind Programa. A més, altres s’enfoquen en altres continguts que no són els essencials d’aquest treball com ara el programa “*Stressed Teens*” d’Estats Units que inclou meditació caminant o altres programes com els que treballen la compassió pel professorat (C2C: “*Call to care*”, SMART-in-Education: “*Stress Management and Resiliency Training*”; CARE: “*Cultivating Awareness and Resilience in Education*”, INP: “*Inner Resilience Program*”, MBWE: “*Mindfulness-Based Wellnes Education*” i “*Mindfulness in Schools*”, així com alguns que necessiten de la implementació de bastantes sessions (8-15 sessions) tot i treballar els mateixos continguts (emocions i atenció plena) que el projecte *mindfulness* com ara el “*Wellness Works in Schools*”. No obstant això, cal especificar-los per tenir un anàlisi de tots els programes trobats ja que m’ha ajudat a explicar el per què de fonamentar-me en el L2B. També, perquè sempre es poden agafar idees. Com per exemple, existeix evidència que demostra que l’efecte del *mindfulness* és superior si aquest és implementat a tots els agents educatius (professors, alumnes, altres treballadors de l’escola i famílies) a diferència de fer-ho de manera aïllada l’alumnat. Un dels mètodes que ho implementa és el TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicada al aula),

idea què ha estat integrada com una línia de futur pel projecte *Mindfulness* (Apartat 7. Discussió) (García-Campayo et al., 2017).

Primerament, respecte les desenvolupades internacionalment, destaca l’organització sense ànim de lucre CASEL (“*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*”) sorgida als Estats Units l’any 1994, concretament a la Universitat de Illinois a Chicago, Aquesta té l’objectiu de impulsar l’èxit acadèmic i el benestar dels alumnes a les escoles des d’infantil fins a BTL que volen incorporar educació emocional (IE) i socioemocional (ISE) al seu currículum. Una segona proposta, la L2B amb la que ha estat formulada el projecte *mindfulness* es desenvolupada únicament a alumnat de 3r d’ESO i BTL, és a dir a alumnes d’entre 14 i 18 anys educatiu (Broderick & Jennings, 2012). Els seus principals objectius són: fomentar la salut mental i el benestar general, millorar la capacitat de regulació emocional, desenvolupar l’atenció, la compassió i les habilitats per la gestió de l’estrès i promoure l’aprenentatge. Com a característiques del programa aquest integra components del programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) i certes teràpies psicològiques com l’ACT (Acceptance and Commitment Therapy), la MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) i la DBT (*Dialectical Behaviour Therapy*). Destacar que és un programa de 6 sessions estructurades en 30-45minuts. Els continguts són: consciència del cos, treball amb pensaments, amb emocions i amb judicis perjudicials i *mindfulness* per la vida diària.

Segonament, pel que fa a les desenvolupades nacionalment, ressaltar el programa “Aulas felices” i el projecte “TREVA” (García-Campayo et al., 2017) amb els que també s’ha fonamentat el projecte “*mindfulness*”. Aquests són dos programes educatius espanyols que proposen la pràctica de *mindfulness* als instituts.

El primer dels programes anomenat “*Aulas felices*” (Arguís Rey et al., 2011) és un projecte creat per l’equip SATI (*sati* és una paraula de que significa en català atenció plena què es tradueix en anglès com a *mindfulness*), un grup de quatre mestres de Zaragoza. Aquest programa presenta els seus fonaments en la

psicologia positiva (PP) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) la neurociència i l’educació positiva (EP) (Seligman et al., 2009). L’objectiu primordial d’aquest programa és desenvolupar l’aprenentatge i el benestar dels alumnes atenent a la seva salut mental. Per una banda, l’aprenentatge el pretén fomentar a partir d’un enfocament holístic i global, atribuïnt a l’educació un caràcter multidimensional i considerant l’individu com un ésser integral. D’altra banda, tot i que inclou tant aspectes interns com externs del benestar, advoca per un benestar més intern que extern. Per tant, el benestar està més sota el nostre control, depenent més de nosaltres mateixos que no pas d’artefactes materials. Així mateix, en altres paraules creu que la felicitat està en la vida interior i que a més a més, juntament amb el coneixement espiritual, l’alumne ha d’aconseguir trobar el sentit existencial, és a dir, què ha vingut a fer al món. Així, suporta els cinc components del Model PERMA (“Positive Emotions”, “Engagement”, “Relationships”, “Meaning” i “Acoomplishment”) de Martin Seligman: vida plaent, vida compromesa, vida significativa, vida favorable a relacions socials i una vida d’assoliment (Seligman, 2011). La manera per la qual incentiva aquesta vida en els alumnes i aplica la PP i la EE és a partir de la pràctica de *mindfulness* així com estimulants les 24 fortaleces personals extrems del model VIA (Values in Action) de fortaleces personals dels alumnes (Peterson & Seligman, 2004) per augmentar el seu benestar intern. Destaca per ser gratuït, podent-se consultar a internet de manera gratuïta (Arguís Rey et al., 2011) i de lliure distribució i per tenir una excel·lent acollida nacional i internacionalment (García-Campayo et al., 2017).

El segon dels programes s’anomena TREVA que va ser creat per Luis López González, un apassionat de les tècniques de relaxació, de la meditació i del *mindfulness* que col·labora amb l’Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona. Aquest és el primer programa de relaxació i meditació implantat a Espanya. Des del primer moment que va ser dissenyat, tenia com a objectius millorar el rendiment acadèmic, la salut, educar la interioritat i incrementar la convivència. També, ressaltar que la intenció d’aquest era que fos instaurat a tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, especialista, famílies i resta de personal) amb la fi de transformar la vida i cultura del centre. A més,

aquest havia de ser impartit per docents i no per experts qualificats aliens a la comunitat educativa, sent així una investigació acció (López González et al., 2016). Abans de que aquest fos implementat a les escoles es formava al professorat a través de “Guia Treva” més “Llibres TREVA”. A la Guia s’hi feien constar les orientacions metodològiques i didàctiques basades en apunts pel professor, activitats pels alumnes i aspectes a recordar. Els Llibres eren suports pel professor. Quant a l’avaluació del programa, aquest utilitzava molts instruments.

El projecte *Mindfulness* es fonamenta en el programa internacional L2P i incorpora aspectes dels dos programes nacionals: “*Aulas felices*” i “*TREVA*”.

Respecte el L2P, aquest ha estat la base per dissenyar el projecte *mindfulness* però el projecte *mindfulness* és focalitza específicament en pal·liar els tres principals trastorns mentals (estrès, ansietat i depressió) mitjançant el treball en les emocions (tristesa o enuig). També pretén millorar l’atenció conscient a partir de la focalització en la respiració durant la pràctica de *mindfulness*.

Pel que fa al programa “*Aulas felices*”, d’aquest s’incorpora qualche ingredient de Psicologia Positiva (PP) en el projecte educatiu com ara la simpatia cap a si mateix, és a dir, el tractar-se bé a un mateix, no jutjant-se amb la fi d’enfortir l’autoestima de l’alumne. Un altre exemple de PP és l’agraïment per la vida. Com per exemple, durant la quarta pràctica de *mindfulness* (Apartat 5.11) enfocada en l’alegria el professor demana als alumnes que visualitzin mentalment una situació positiva que els hi ha passat recentment. També, el projecte *mindfulness* indirectament integra una de les fortaleses personals del model VIA (“*Values in Action*”) (Peterson & Seligman, 2004) com és el coratge, anomenant-lo resiliència (Apartat 5.10), així com la virtut de *l’autoregulació emocional* continguda dins de la fortalesa personal de *moderació*.

Quant al programa TREVA, aquest ha influenciat sobre el projecte “*mindfulness*”. D’aquest s’ha adherit l’atenció, la respiració, la visualització

(imaginar situacions estressants o quan s’està molt enfadat en la sessió d’enuig) en algunes sessions. També, subratllar que s’ha integrat la Investigació-Acció atès que el projecte *mindfulness* avalua els alumnes amb el diari de sessions (Apartat 5.10.1.5. Avaluació). A més, com a línia futura (Final de l’Apartat 7 de Discussió) en el cas d’incorporar-se com un projecte interdisciplinari incorporaria el fet d’anar dirigit a tota la comunitat educativa, proposta del TREVA. Per últim, esmentar que el projecte “mindfulness” a diferència del TREVA que incorpora molts qüestionaris, el projecte *mindfulness* només en duu a terme un, el FFMQ-A i és focalitzat més en la salut mental i les emocions.

En el projecte *mindfulness* una classe fa *Mindfulness* (1 BTL A), un altre classe fa loga (1 BTL B) i un altre és el grup control que no fa res. Per tant, hi ha dos grups experimentals: Grup Experimental *Mindfulness* (GEM) i Grup Experimental loga (GEI). Es va decidir fer loga per comparar els seus efectes ja que també és una PMI que posa atenció en la respiració “*pranayama*” a mesura que es van desenvolupant postures (“*asanes*”). També, especialment perquè s’han trobat bastants estudis que demostren els efectes beneficiosos de programes de *Mindfulness* i loga. Com per exemple, un programa que incorporava *Mindfulness* i loga (“*Vinyasa Flow*”) efectuat en 6 sessions durant 6 setmanes (1 sessió/setmana) ha resultat tenir efectes beneficiosos en reducció de l’estrès, ansietat i depressió en estudiants universitaris entre 19 i 23 anys (Lemay et al., 2019). Addicionalment, un altre estudi (Patel et al., 2018) demostrava que una tècnica del loga basada en la meditació augmentava els nivells de regulació emocional, autocompassió i atenció plena en estudiants universitaris. Ara bé, aquests estudis estan realitzats en estudiants universitaris, tot i que també n’hi ha en estudiants d’ESO i BTL com ara la tesi doctoral (Gómez Odriozola, 2021) així com estudis científics (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021) que demostren els efectes positius del *mindfulness* però que no el comparen amb el loga. En la mateixa línia, un estudi recent fet a alumnes d’ESO d’una escola privada de la Índia evidencia que el grup que fa loga, concretament la salutació al sol (“*Surya Namaskara*”) obté millores significatives en la salut mental, l’autocontrol i en valors d’atenció plena respecte el grup control (Parajuli et al., 2023) Per tant, són pocs els estudis (Breedvelt et al., 2019; Sanchez et al., 2023) que comparin les

dues PMI (loga i Mindfulness) independentment en estudiants de BTL. Així doncs, aquest va ser un dels motius principals pel qual és va decidir valorar els efectes de les dues pràctiques (*Mindfulness* i loga) per separat a partir del FFMQ-A en alumnes de BTL respecte un grup control (GC).

4.4. Què són les emocions i per què educar-les?

La paraula emoció etimològicament alguns diuen que prové del llatí *emovere* (Martín, 2011) i d’altres del terme *emotiu-onis* (García-Campayo et al., 2017), però coincideixen que aquesta té relació amb el moviment i significa: “*posar en moviment*” (Martín, 2011) o “*estar en moviment o agitat*” (García-Campayo et al., 2017).

En el passat les emocions es reprimien al considerar-les una passió que alterava l’individu, és a dir, eren un plaer banal que impedia funcionar correctament a la raó de manera que l’emoció era considerada com qualche cosa negativa atès que era oposada a la cognició humana (García-Campayo et al., 2017). Tot i això, des de la teoria evolucionista de Charles Darwin al s. XIX, l’emoció va deixar de ser vista com a negativa, si no a ser entesa com adaptativa i amb una important funció per la supervivència pels éssers humans (García-Campayo et al., 2017).

Les emocions representaven un paper fonamental per la supervivència de l’ésser humà. En el passat, per exemple l’ésser humà sentia diferents emocions en determinades situacions: la por quan l’ésser humà albirava un os cavernícola des de la llunyania que desencadenava la fugida, o en el cas de trobar-se en un atzucac i no poder escapar, s’estimulava la ràbia al haver de lluitar contra aquest, a sentir alegria al menjar un cabirol tendre i gustós, o bé a patir tristesa al veure morir un dels ésser estimats (Martín, 2011).

Les emocions bàsiques i universals es classifiquen en quatre: por, ràbia, tristesa i alegria (Ekman, 2007). A més, aquestes poden ser primàries o secundàries

(Greenberg, 2000). Les primàries són les més profundes i les causants de les secundàries que són les més superficials. Cal distingir que aquestes es diferencien segons si les sensacions que ens generen són negatives o positives, és a dir, desagradables o agradables. Per un costat, desagradables, si ens creen sensacions de repulsió, rebuig o evitació a elles com serien la por, la ràbia i la tristesa. Per un altre costat, les agradables possibilitant la nostra voluntat d'aproximació a elles i de seguir presenciant-les com l'alegria. (Martín, 2011).

La por provoca en l'ésser humà la reacció de fugida per la identificació d'un perill o la paràlisi per a passar desapercebut davant un depredador. La simptomatologia és: tremolors, agitació, palpitations, tensió a l'esquena, espatlles i coll, suor freda, respiració accelerada i sentir un nus a l'estómac. Aquests símptomes, valgui la redundància, ajuden a la conservació de la vida de l'ésser humà ja que ens fa planificar, preparar-nos, defensar-nos i protegir als éssers estimats. Tot i això, la por si és excessiva i s'augmenta per sobre dels nivells que podem controlar, a causa de l'estrès, pot resultar ser negativa si es transforma en ansietat i en el cas més greu, ocasionar un atac de pànic. A més, aquesta és causa de comportaments insans com la impaciència, la presa, el perfeccionisme, el sotmetiment, la incapacitat de prendre decisions, l'excessiva aversió al risc, els comportaments tipus obsessiu-compulsiu i el fet de mentir o enganyar (Martín, 2011).

La ràbia produeix una simptomatologia molt similar a la por tot i que es diferencia en el fet de que s'activa la cara per mossegar si fa falta i els braços per lluitar millor. Per tant, s'origina una major activació de l'organisme perquè suposava en el sentit antropològic, una lluita perillosa per la proximitat de l'enemic. La ràbia és clau per fer front als problemes i és positiva per saber quan dir que no, per competir, per superar-nos o defensar-nos de perills que no es poden evitar, per a reaccionar davant injustícies, defensar drets i els ésser estimats i béns materials. Així, en certes situacions ens permet solucionar-les, agafant el toro per les banyes. Si més no, aquesta és negativa quan aquesta no és ben gestionada, tendint a aïllar a l'individu atès que els que s'enfaden molt ens resulten més desagradables i els evitem. A més, una ràbia excessiva causa malalties

cardiovasculars i trastorns emocionals associats com la depressió, quan ens la dirigim cap a nosaltres mateixos (Martín, 2011).

La tristesa sorgeix quan no podem fugir (por) ni lluitar (ràbia) contra una situació concreta, sinó que hi hem de conviure com la mort d'un ésser estimat o mascota, per la inadmissibilitat en unes oposicions o pel sofriment d'una malaltia com un càncer. Consisteix en un estalvi d'energia, amb la simptomatologia següent: opressió al pit, falta d'energia, tensió a la gargamella i sensació general d'abatiment. Aquesta es caracteritza per ser fèrtil a raó de que gràcies a la reflexió i la introspecció que causa en l'ésser humà, a vegades aquesta genera grans creacions artístiques. A més, aquestes actituds ens permeten l'aprenentatge dels errors, facilita el demanar ajuda i que se'ns ajudi quan és necessari, sobre tot per curar-nos de les ferides psicològiques que produeixen les pèrdues a la vida. Emperò, si la persona es troba massa trista o si el desinterès, apatia, desil·lusió o desesperació es converteixen en cròniques, es sofreix la depressió, una malaltia discapacitat i en augmenta en els nostres dies. La causa d'aquesta és debatuda actualment. D'una banda, uns es postulen perquè l'aparició d'aquesta és causada per la discrepància entre el comportament de la persona i els seus valors personals profunds, afirmant així mateix, que la depressió ofereix una oportunitat de restablir un equilibri entre els objectius en la vida i els valors personals (Martín, 2011). Per tant, la depressió representa un espai de reflexió intern i resulta ser una oportunitat para desenvolupar-se davant les adversitats. D'altra banda, altres creuen en la "hipòtesi de la serotonina" desenvolupada durant els anys 60 del segle passat, considerant que la depressió és una desgraciada descompensació de la química del sistema nerviós central, en concret, per l'excessiva recaptació de la serotonina, advocant per la presa de medicaments com els inhibidors selectius de la recaptació de la serotonina (ISRS) (Albert et al., 2012). Tot i això, aquests dogmatismes han començat a ser refutats per nova evidència (Stasi et al., 2019), on fins i tot es justifica que el 95% de la serotonina es crea en la microbiota intestinal (Appleton, 2018), determinant que el dèficit d'aquesta, és probable que sigui per una desregulació a la microbiota. A més, tot i que els medicaments són útils com a tractament dels símptomes, no

necessàriament permeten la curació, repercutint negativament en l'aparició de depressions cròniques (Martín, 2011).

L'alegria és una emoció positiva que prepara el terreny per a la felicitat. Aquesta genera una sensació de relaxació general, ens dona confiança resultant en una postura erecta caracteritzada per l'expansió del pit, ens fa somriure, produeix relaxació a la cara, ens estimula a establir contacte físic augmentant les nostres ganes d'abraçar, de compartir, de riure, de cantar, de jugar, etc. Per tant, aquesta facilita l'establiment de vincles socials i ens motiva a descobrir i a estimar. A més, possibilita el desenvolupament humà tant físic com mental, sobre tot en els nens i en els adolescents que conviuen en un ambient alegre caracteritzat per emocions i retroalimentació positiva, condició *sine qua non* pel seu creixement. També, ressaltar que és l'emoció bàsica de l'amor i emfatitzar que el fet de sentir aquesta deriva en un efecte beneficiós per la salut, augmentant la resposta del sistema immune si es cultivaven estats afectius positius en contraposició als que desembocaven les emocions negatives (Rosenkranz et al., 2003) dins de (Martín, 2011). Ara bé, una dependència única i exclusiva en l'alegria no resulta sana i impedeix aprofitar les avantatges de les altres emocions anteriors. A més, el fet de no autoregular correctament un excés d'alegria contribueix a un excés d'optimisme, ambició i confiança que pot repercutir en un daltabaix en el cas de patir altres emocions per determinades situacions (Martín, 2011).

En definitiva, cada emoció és útil, malgrat que viscuda excessivament i de forma crònica és perjudicial ja que provoca trastorns mentals en joves. Per tant, cal educar en emocions per tal de reduir les alarmants xifres de salut mental en joves (Unicef, 2021). També, atès que l'emoció és un agent mediador de la percepció i acció, és a dir, aquesta està totalment vinculada amb l'aprenentatge a raó que en el cas de tenir una gran regulació emocional (terme que tractarem al següent subapartat), ens facilita el rebuig dels impulsos (molt important en adolescents al estar pletòrics d'energia i al estar efervescents a nivell hormonal, apartat que es descriu en el 4.7), la gratificació immediata o renunciar al que no és important en interès del seu futur. A més, al estar aquesta en relació amb la motivació i l'atenció, aquesta pot propiciar la motivació intrínseca i l'estat de *flow*

(Csikszentmihalyi, 1990) o el fet de canalitzar-la pot ser una impulsió per a l’aprenentatge ja que els esdeveniments experimentats amb major grau d’intensitat emocional s’arxiven amb major mesura a la memòria (Martín, 2011). Un altre aspecte que justifica el fet d’educar en emocions és que com ens sentim emocionalment afecta a com pensem i a la inversa ja que les emocions són interdependents amb els pensaments i alhora amb les sensacions. A tall d’exemple, quan ens sentim enamorats, pensem amb episodis alegres i amorosos i al mateix temps se’ns generen sensacions al cos de gran plenitud a partir de la segregació d’oxitocina que si són transmutades propicien l’aprenentatge i l’energia creativa de tot geni (Hill, 2021). En resum, les emocions activen una sèrie de mecanismes del cos, independentment de la voluntat o de la consciència que un tingui d’aquestes, així que si ignorem les emocions o les reprimim no serà una bona solució atès que augmentarem la tensió al cos, doncs, només cal expressar-les adequadament, o dit d’una altra manera, regular les emocions (Martín, 2011).

4.4.1. Què és la Regulació Emocional, estratègies per estimular-la i com el *mindfulness* pot fer-ho?

La regulació emocional (Gross, 1998) és el procés pel qual un individu influeix en com sent les emocions, quant duren, com es viuen i com s’expressen. És un procés dinàmic amb retroalimentació en el qual podem aplicar diferents estratègies, segons la personalitat, l’emoció i el context (Martín, 2011):

Una primera estratègia és orientar l’atenció cap a l’origen de l’emoció amb la fi d’entendre el perquè de l’emergència d’aquesta-

Una segona estratègia és realitzar accions concretes, com rituals, música i procediments que evoquin un estat emocional determinat abans d’enfrontar-nos a situacions difícils com posen en pràctica per exemple els esportistes professionals.

Una tercera estratègia és mitjançant canvis cognitius, relativitzant la transcendència de l’emoció tenint convicció i autoconsciència sobre el que es sent o es pensa, disminuint així els seus efectes sobre la salut.

Una quarta estratègia és mitjançant el *mindfulness* que consisteix en regular la intensitat de l’emoció, posant atenció en les sensacions del cos com ara a partir de l’escàner corporal i en la respiració com ara a partir de la tècnica 5-5-5 de *mindfulness* (s’inspira durant 5s, s’expira durant 5s i apnea de 5s) sense deixar-se arrossegar pel torrent de pensaments relatius a l’assumpte.

La regulació emocional a partir de les estratègies descrites anteriorment possibilita un desenvolupament de la intel·ligència emocional (IE) puix que es produeix un major autoconeixement de les emocions pròpies i dels demés. Emfatitzar novament que aquestes són el vehicle que dona significat a la percepció de la realitat mitjançant la formació de sensacions corpòries a l’organisme i que si són conduïdes en la bona direcció, condicionen positivament les accions o comportaments que se’n deriven. Per tant, les emocions poden vincular els desitjos amb la realitat pel motiu de que el fet de ser més conscients d’aquestes, incrementa la capacitat per dirigir les accions per satisfer-los, cimentant les bases sòlides per la felicitat (Martín, 2011).

Així doncs, les emocions orientades cap a la introspecció faciliten l’autoregulació emocional a raó que es dirigeix la cerca cap a l’interior per resoldre els problemes que sorgeixen de l’entorn, en contraposició a atribuir la causa d’una emoció a tal o qual circumstància externa. Així mateix, es transforma l’amenaça d’un comportament destructiu com seria amollar quatre fresques a un company/a amb una oportunitat de creixement personal per transmetre-li un missatge assertiu. Per tant, les emocions condicionen les accions però no les dictaminen si es gestionen correctament. A més a més, al augmentar l’autoregulació de les emocions s’aprèn més de nosaltres mateixos atès que cada emoció em diu quelcom de mi mateix: “*Siempre nos dice algo / sabroso y repentino / sobre la realidad que examina*”, diu Carlos Bousoño en la cita introductòria de (Marina, 2006).

Per acabar amb aquest subapartat, la regulació emocional pot educar-se a partir del *mindfulness* sobre situacions produïdes prèvies o posteriors al sentiment o expressió de les emocions. Per un costat, amb la identificació de les emocions abans que sorgeixin a través del *mindfulness* ens ajuda a regular millor el comportament reactiu que pugui esdevenir-se per una determinada situació i a aproximar-nos a les emocions amb curiositat, respecte, acceptació i sense jutjar ni entrar en excessives elaboracions mentals. Així, al sentir l’emoció ens ajuda a amollar i a deixar passar els esdeveniments. Fent un símil, l’arbre (practicant) es veu sotmès a una tempesta (emocions) que bufa contra aquest al sentir emocions intenses, però la capacitat de l’arbre d’observar la tempesta sense permetre que l’arrossegui és el que pretén la pràctica del *mindfulness* com a exercici previ a la consumació de les emocions (Nhat Hanh, 2015). Per l’altre costat, després d’haver viscut fets quotidians negatius com per exemple una discussió amb insults entre alumnes, a partir de la pràctica de *mindfulness* on es porta la focalització en la respiració, es pot restablir l’equilibri emocional de nou i experimentar les emocions de nou amb el propòsit de no reaccionar impulsivament. Així doncs, en els dos casos a partir del *mindfulness* s’augmenta la regulació emocional, atès que s’evita que les emocions produeixin cicles reactius, i de retruc, es desenvolupa l’atenció conscient ja que el practicant pren consciència dels excessos de rumiació o de preocupació (“*monkey mind*” en anglosaxó o “*mente vagabunda, absente o piloto automático*” en castellà i “*pilot automàtic*” en català), capacitats que fomenten un millor desenvolupament personal d’aquest i de la relació d’aquest amb el seu entorn (García-Campayo et al., 2017; Martín, 2011).

4.5. Què és l'atenció conscient?. Per què educar-la? I per què el *mindfulness* pot ser una bona eina?

L'atenció es subdivideix en tres components: alerta, orientació i sistema executiu. Primerament, l'alerta (xarxa d'alerta) és la preparació davant un estímul imminent que inclou efectes tòncics, és a dir, respostes sostingudes i contínues com ara la pressió d'un múscul durant un període perllongat, i efectes fàscics que són respostes breus i ràpides com ara el parpelleig dels ulls, constituint l'atenció sostinguda. Segonament, l'orientació (xarxa d'orientació) què és la selecció de la informació específica de múltiples estímuls sensorials, en altres paraules, fa referència a l'atenció selectiva. Per últim, el sistema executiu (xarxa executiva) què és el que monitoritza i resol conflictes entre càlculs entre diferents àrees neuronals, estan relacionat amb l'atenció executiva (Tang et al., 2015).

Aquests tres components es combinen i són interdependents ja que les mancances en un, suposen les fortaleses dels altres i s'identifiquen cadascun d'ells amb diferents trastorns del TDA (Trastorn del Dèficit d'Atenció). Com ara, la xarxa d'alerta correspon al TDA amb temps cognitiu lent, la xarxa d'orientació al TDA intent, xarxa executiva al TDA combinat (Vázquez Marrufo et al., 2019).

L'augment del TDA en els nens i els adolescents ha anat en augment els darrers anys (Unicef, 2021). Per tal de pal·liar aquests increments, les propostes de *mindfulness* podrien ser de gran ajut vist que suposen un increment de l'atenció, suposant millores en la xarxa d'alerta i d'orientació si les propostes eren executades a llarg termini (MacLean et al., 2010), però, tanmateix, no en l'atenció executiva (J. Gu et al., 2015). Ara bé, un estudi longitudinal de 5 dies (20 min per dia) de IBMT ("*Integrated Body Mind Training*") conduïa a la millora en l'atenció executiva (Tang et al., 2007). A més, un estudi transversal en el que els participants realitzaven tres mesos de *mindfulness* mostrava una reducció de l'atenció parpadejant "*attentional blink*" què és una interrupció en l'atenció que es produeix després de la presentació d'un estímul dins d'una seqüència ràpida d'estímuls i que s'ha relacionat amb la funció executiva (Slagter et al., 2007). Addicionalment els meditadors experts també presenten millores en la capacitat executiva en estudis transversals (van den Hurk et al., 2010). No obstant, el

MBSR (“*Mindfulness-Based Stress Reduction*”) no ha observat aquests efectes en la millora de l’atenció executiva ni tampoc en la capacitat de mantenir l’atenció en una tasca de manera sostinguda en alguns estudis (Anderson et al., 2007; Jha et al., 2007). Addicionalment, en un altre estudi de 8 setmanes en el que s’aplicava MBSR no s’observa canvis a la xarxa d’atenció però sí en la d’orientació (MacCoon et al., 2014). Ara bé, una revisió sistemàtica que recopilava treballs d’aquests estudis conclouia que les fases primerenques de pràctica de *mindfulness* podrien ser associades a millores en l’atenció executiva i en l’orientació, mentre que en fases més d’expertesa és desenvolupava el component d’alerta (Chiesa et al., 2011). Per tant, es suggereix que la pràctica de meditació conscient pot millorar la capacitat d’atenció i la funció executiva en els individus, el que es relaciona amb una millor capacitat de processar múltiples estímuls de manera efectiva (Tang et al., 2015). Tot i això, cal emfatitzar que els resultats encara no estan del tot clars atès que cada investigació utilitza un tipus de proposta (IBMT, MBSR, Shamatha mindfulness,...), un disseny o tipus d’estudi concret (transversal, aleatoritzat,..) i un seguiment en el temps que pot ser a curt o llarg termini (Tang et al., 2015). En conseqüència degut a aquesta diversitat metodològica, actualment, encara no està clar com les diferents pràctiques de meditació afecten de manera diferencial als components atencionals específics (atenció, orientació i executiva) (Tang & Posner, 2013) fet que seria inconsistent extreure conclusions de manera categòrica. Si més no, el que sí que es pot dir obertament és que el *mindfulness* podria millorar la capacitat de posar atenció en els alumnes, i en conseqüència el rendiment acadèmic però que es necessita una major investigació de qualitat i específica en alumnes (García-Campayo et al., 2017). A més a més, com a darrer motiu, i molt important que justifica que les propostes de *mindfulness* serien una bona eina és perquè vivim en una societat on hi ha un excés d’informació i estimulació que dificulta el coneixement i la concentració (Innerarity, 2022). Per conseqüent, la capacitat atencional, és a dir, la capacitat de ser conscient del que s’està fent al moment present, o també tal i com apunta Gregorio Luri la capacitat de retornar l’atenció al que estàvem fent sense deixar-nos endur pel pilot automàtic, serà la que ajudarà a moure’s a la persona de manera intel·ligent a la societat de la informació i serà el nou quocient intel·lectual (Aprendemos Juntos 2030, 2018) .

4.6. Què és el *mindfulness* ?

El *mindfulness* originari de les pràctiques contemplatives budistes prové del terme en sànscrit, *satí*. Aquesta pràctica introspectiva es defineix com posar atenció amb intenció a les experiències del moment present, sense jutjar i acceptant-les (Kabat-Zinn, 1990). Consisteix en examinar-nos, en qüestionar-nos la nostra manera de veure el món, en descobrir quin és el nostre lloc en aquest i en cultivar l’apreciació per viure amb plenitud cada moment que estem vivint. A grans trets, té a veure amb estar en contacte amb nosaltres (Kabat-Zinn, 2005).

El *mindfulness* consisteix en ser més conscient dels pensaments, sentiments i emocions i d’estar obert completament a l’experiència pròpia. Es considera un estat no un tret, atès que és una habilitat que pot ser desenvolupada a partir de la pràctica regular de meditació (Bishop et al., 2004).

El *mindfulness* és una PMI (Pràctica Motriu Introjectiva) que en català és coneix com atenció plena o consciència plena. La seva principal finalitat és estimular l’autoconeixement a través de la pràctica conscient d’exercicis de respiració, estiraments, postura o atenció plena, entre altres recursos pràctics (Rovira et al., 2014).

El *mindfulness* es traduiria com a “ment plena”, no es tracta en considerar la ment com un dipòsit en el que volem omplir-lo d’idees, pensaments, desitjos, sinó plena de l’experiència del moment present (Martín, 2011). Així doncs, l’atenció plena és estar atent al moment present, sentint a partir dels sentits (vista, oïda, olfacte, tacte i gust) les sensacions que provenen de l’entorn com ara al fixar-se en un paisatge, a l’escoltar un cant d’un ocell, a l’olorar una rosa, al tocar l’aigua d’un riu o al tastar un tros de xocolata negra (Martín, 2011).

El *mindfulness* pràctica budista que data de fa més de 25 segles ha desencadenat una onada de popularitat a l’hemisferi occidental (S. Shapiro & Weisbaum, 2020) amb un augment exponencial d’estudis de recerca de

mindfulness des del 1960 fins a actualment, convertint-se en una de les àrees que més s’investiga en neurociència (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021).

Així doncs, aquesta pràctica provinent de tradicions espirituals de l’est, té una profunda rellevància en les nostres vides actuals, sobretot per a despertar-nos (s’utilitza el verb despertar per desensopir del pilot automàtic les ments de bastanta gent) i per viure amb harmonia amb un mateix i amb el món (Kabat-Zinn, 2005).

Pel que fa a la seva influència a Occident, històricament, el *mindfulness* arribà a Occident al 1980 a partir del protocol MBSR dirigit a pacients amb dolor crònic, configurat originàriament per Jon Kabat-Zinn al 1979 i publicat per primer cop al 1982 (Kabat-Zinn, 1982). Aquesta publicació, juntament amb els treballs acadèmics sobre la meditació transcendental creada per Maharishi Mahesh Yogi (1963) i practicada per celebritats com “*The Beatles*”, “*The Beach Boys*” i *Mick Jagger* de *Rolling Stones* van cimentar les bastides per la recerca del *mindfulness* a Occident.

A la dècada dels 90s, les pràctiques meditatives de *mindfulness* van ser adaptades a un ús secular i aplicades en intervencions mèdiques que influenciaren posteriors teràpies. Com per exemple la intervenció amb MBSR que demostrà efectes positius en pacients amb ansietat (Kabat-Zinn et al., 1992), la incorporació de *mindfulness* en la teràpia DBT (Linehan, 1993) i un estudi revolucionari que demostrà els efectes positius del *mindfulness* en les recaigudes depressives (Teasdale et al., 1995), van provocar que el *mindfulness* es convertís en una intervenció terapèutica i que posteriorment influenciés i desencadenés l’aparició d’altres constructes com el CFT (Gilbert, 2000), el MBCT (Segal et al., 2002), el *Mindful Yoga* (Kabat-Zinn, 2005), el MBRP (Witkiewitz et al., 2005), el ACT (S. C. Hayes et al., 2006) (Baer et al., 2006; Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021).

Respecte les tendències actuals, cal ressaltar que del 2016 al 2021 s’han publicat 2/3 parts de la totalitat d’estudis realitzats sobre el *mindfulness* al llarg de la

història. Això és una evidència que demostra l’increment de publicacions referents a la matèria i que es preveu que segueixi creixent en el futur. També, considerar que tot i l’origen budista del *mindfulness*, s’han reduït els estudis centrats en la vessant religiosa i s’ha augmentat el focus en els mecanismes i els moderadors pels quals el *mindfulness* funciona. A més, hi ha hagut un augment dels estudis neurocientífics basats en els canvis a nivell cerebral que suposen les intervencions en *mindfulness* així com un increment d’estudis respecte els efectes que provoquen intervencions de *mindfulness* a llarg termini.

4.6.1. És el *mindfulness* una moda passatgera o produeix beneficis reals?

La recerca en *Mindfulness* s’ha incrementat exponencialment i així s’espera que continuï (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021). Si més no, tot i ser una tendència, aquesta no és una moda pels nombrosos articles científics que avalen els seus beneficis respecte la salut, el benestar i el desenvolupament cognitiu en persones adultes (García-Campayo et al., 2017). Entre els efectes favorables més destacats en adults es troben els següents: reducció dels nivells d’estrès, ansietat i depressió (Parmentier et al., 2019), increment de l’atenció (Oliva et al., 2021), millora del funcionament del sistema immune (Chandran et al., 2021), s’alleugereix el dolor (Riegner et al., 2023), disminució del consum de drogues (Goldberg et al., 2021), podria augmentar la vitalitat (X. Gu et al., 2022), augmenta l’empatia (de la Fuente-Anuncibay et al., 2020), la presa de perspectiva i el descentrament (García-Campayo et al., 2023). A més, el *mindfulness* millora la salut i el benestar dels empleats (Vonderlin et al., 2020), redueix l’estrès en professionals de la salut (Tamminga et al., 2023) i augmenta la resiliència en professors de BTL (Harris & Bostain, 2021). Això, podria ajudar a disminuir els casos de “*burn out*” o síndrome d’estar cremat a la feina i potenciar un clima positiu a l’aula tant pels estudiants com pels professors de BTL (Dave et al., 2020).

El *mindfulness* és un entrenament mental que millora l’atenció i proporciona balanç emocional als qui ho practiquen. A més aquests dos efectes beneficiosos es troben interrelacionats ja que al tenir una major regulació de les emocions i ser més conscient d’aquestes, ocasiona a la vegada que s’enforteixi la capacitat de concentrar-se en els estímuls importants i viceversa (García-Campayo et al., 2017). Per tant, la meditació ens ajuda a despertar-nos de l’ensopiment o somnolència que genera el pilot automàtic al dur-nos inconscientment a pensaments incessants sobre el passat i el futur que si són crònics, el primer pot ser símptoma d’una depressió i el segon d’ansietat (Kabat-Zinn, 2005). Un exemple de pilot automàtic seria la típica persona que després d’haver sortit de l’oficina, va passejant pel carrer, esquivant cotxes i travessant els passos de vianants malgrat que la seva ment continua a l’oficina, recordant, projectant o planificant (Martín, 2011).

4.6.2. Quins canvis estructurals i funcionals a nivell cerebral engendra el *mindfulness* ?

Tot i els beneficis descrits i evidenciats, s’han delinat canvis estructurals i funcionals a nivell cerebral gràcies a la pràctica del *mindfulness* ?. Doncs, en relació amb l’evidència neurocientífica respecte els canvis que produïa el *mindfulness* en parts concretes del cervell va ser posada en marxa als inicis de segle XXI (S. L. Shapiro et al., 2006). Així mateix, més tard, una revisió neurocientífica que va ser una de les més citades a l’any 2015 (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021; Tang et al., 2015), va recopilar els canvis estructurals que implicava el *mindfulness* a nivell cerebral i com repercutien aquests a nivell funcional.

En la revisió (Tang et al., 2015) es van trobar beneficis en quatre grans xarxes cerebrals en els que practicaven *mindfulness*: còrtex cerebral, substància grisa i blanca subcortical, tronc encefàlic i cerebel. A més, vuit regions han augmentat el seu volum o la seva densitat: còrtex frontopolar, còrtexs sensorials i ínsula,

hipocamp, escorça cingulada anterior, escorça cingulada mitjana, escorça orbitofrontal, fascicle longitudinal superior i cos callós. Cal ressaltar que aquests canvis en les regions cerebrals poden derivar-se en efectes funcionals positius com la millora en la metac consciència, és a dir, la capacitat de ser conscient dels nostres pensaments, per l’augment del còrtex frontopolar, un increment de la consciència corporal per una major funció dels còrtexs sensorials i la ínsula i un creixement de l’efectivitat dels processos memorístics per un major hipocamp. Altres canvis produïts a nivell funcional que són molt beneficiosos pels adolescents tal i com és comenta en el següent apartat (Apartat 4.7. Adolescència) són l’augment de la regulació emocional per una major activació de l’escorça cingulada anterior (ACC) així com una inhibició de la resposta emocional descarregada per l’amígdala que si no és regulada s’anomena en anglès “*emotional hijack*” (Goleman, 2020, p. 17).

Imatge 1 extreta (Tanq et al., 2015)

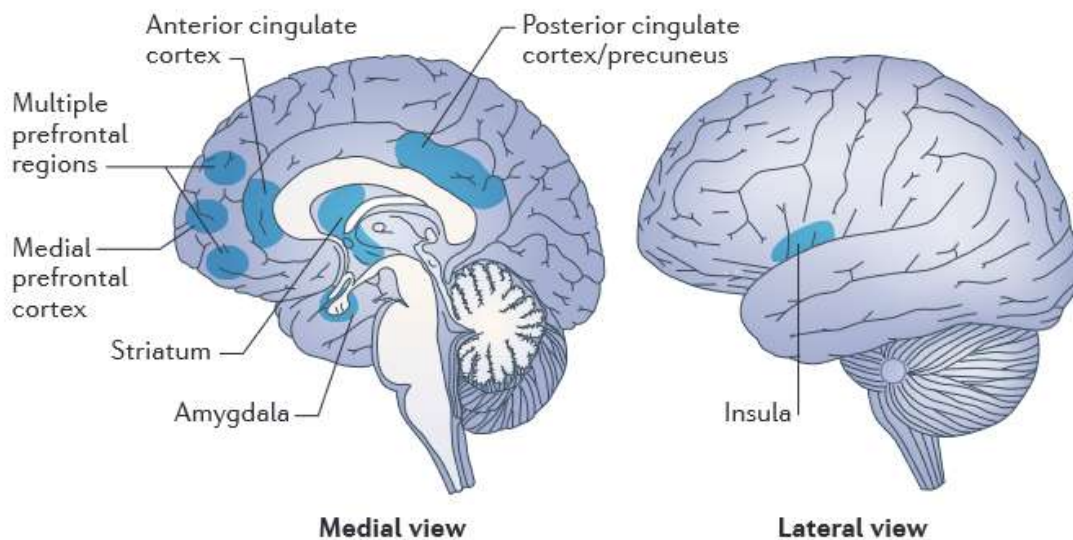


Figure 1 | **Brain regions involved in the components of mindfulness meditation.** Schematic view of some of the brain regions involved in attention control (the anterior cingulate cortex and the striatum), emotion regulation (multiple prefrontal regions, limbic regions and the striatum) and self-awareness (the insula, medial prefrontal cortex and posterior cingulate cortex and precuneus).

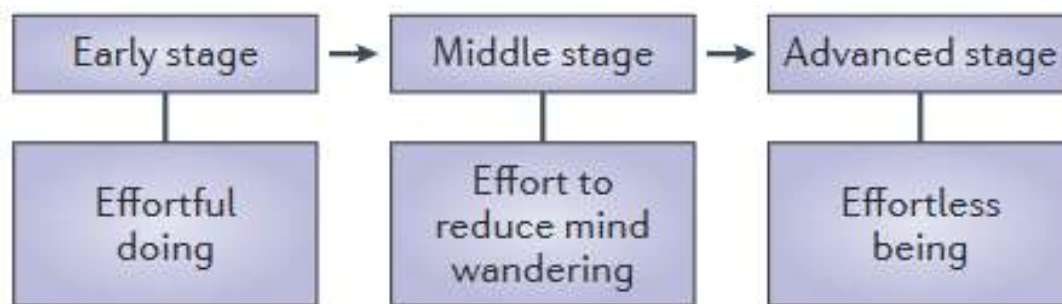
Altres àrees cerebrals que s’activen al estar concentrat durant la pràctica del *mindfulness* són: caudat (estructura que es relaciona amb l’aprenentatge declaratiu) i putamen (estructura involucrada en l’aprenentatge procedimental i la formació d’hàbits) que s’encarreguen d’inhibir la informació irrellevant, l’escorça entorrinal (parahipocamp) que es creu que controla el flux de pensaments i possiblement desactiva el pilot automàtic i l’escorça prefrontal medial que es dedueix que és la causant de la millora de l’autoconsciència (Tang et al., 2015).

4.6.3. Hi ha diferències entre meditadors experts i novells quant a l’activació cerebral?

La pràctica del *mindfulness* esdevé en activacions en múltiples regions cerebrals. Malgrat això, hi ha diferències entre els patrons d’activació entre meditadors experts i novells?. Seguint amb l’estudi anterior (Tang et al., 2015) sembla ser que si a perquè és demostra que les regions involucrades en el control i execució de l’atenció com ara el còrtex cingulat anterior (CCA), el còrtex prefrontal dors lateral, el còrtex prefrontal ventre lateral i el còrtex parietal, s’activen més en els que s’inicien a la pràctica del *mindfulness* atès que aquests necessiten esforçar-se més per posar atenció en la respiració (Veure Imatge inferior “*Early Stage – Effortful doing*”) a diferència dels experts (Veure Imatge inferior “*Advanced Stage Effortless being*”). També, en els aprenents s’estimula més el còrtex orbitofrontal, àrea que la seva funció és la de reformular l’avaluació de l’estímul, fet que justifica la seva inexpertesa en la regulació emocional. En canvi, en els experts s’activen més les regions involucrades en el processament del dolor com la ínsula, el còrtex somatosensorial i el tàlem, probablement degut a que aquestes àrees estan vinculades amb la compassió i la consciència, efectes que els hi són produïts durant la pràctica de *mindfulness*. En resum, destacar que els neòfits presenten una sistema de funcionament de dalt a baix, al activar-se més les regions cerebrals que s’encarreguen de concentrar-se en el moment present i de regular les emocions, en oposició als perits que manifesten un sistema de baix a dalt pel fet que posen més en marxa el sistema somatosensorial, al conèixer

millor el seu cos i a l’estar més oberts a l’experiència present i a la vegada inhibeixin les zones que estan més implicades en l’atenció, al tenir-les ja ben desenvolupades (Tang et al., 2015).

Imatge 2 extreta (Tang et al., 2015): Diferències entre novells i experts.



Altres diferències entre meditadors experts i novell és la xarxa de mode per defecte “*Default mode network*” (DMN per les seves sigles en anglès). Aquesta és una xarxa de regions cerebrals (còrtex prefrontal medial, còrtex cingulat posterior i lòbul parietal inferior) interconnectades que s’activen quan una persona no està centrada en el món present, sobretot en períodes de descans, com quan la seva ment es troba divagant en pensaments tot i estar despert, reflexionant sobre si mateixa o pensant en el futur. En aquesta xarxa, les regions treballen juntes per donar suport als processos cognitius d’auto referència i a la integració de la informació del passat, present i el futur. Aquesta xarxa es troba més ben interconnectada i vinculada amb les regions límbiques en els experts al contrari dels inexperts. Ara bé, aquesta xarxa s’activa menys en els doctes al disposar aquests d’un major control cognitiu en contrast amb els inexperts que presenten una major estimulació d’aquesta. A més a més, en els experts es disminueix el temps en que la ment divaga i són més capaços d’autoregular-se emocionalment al augmentar la seva auto consciència sobre la informació referent als estats emocionals interns a diferència dels inexperts (Tang et al., 2015).

Per acabar amb aquest subapartat, subratllar que és molt rellevant conèixer els diferents patrons d’activació entre els novells i els experts amb la fi d’adonar-se’n de la dificultat de demostrar metodològicament que unes àrees determinades són modificades després de fer *mindfulness* atès que existeix bastantes limitacions en la literatura científica (Tang et al., 2015). Si més no, tal i com apunta (Tang et al., 2015) per tal d’evitar biaixos que emergeixen de les limitacions, és necessari un major rigor en la metodologia dels estudis, és a dir que els estudis siguin longitudinals, aleatoritzats i amb grups control actius per aconseguir una major comprensió de les bases neuronals i moleculars dels canvis cerebrals manifestats pel *mindfulness*.

4.6.4. Quins beneficis suscita el *mindfulness* als adolescents?

Tot i els efectes beneficiosos descrits anteriorment en població adulta i clínica, aquests han començat a corroborar-se en l’àmbit educatiu des de fa poc, atenent que el primer estudi que avaluava el *mindfulness* en el sistema educatiu no fa ni més de 20 anys (García-Campayo et al., 2017). Tot i això, destacar en el que es refereix (Tang et al., 2015) respecte les limitacions dels estudis, aquestes també hi són presents en l’àmbit educatiu (García-Campayo et al., 2017) com ara que són estudis transversals, o sigui fets a curt termini (<8 setmanes) i valorant les dades un única vegada en el temps a diferència de fer-los longitudinalment, és a dir a llarg termini (< 8 setmanes) i que es segueixi als participants en el temps. També, bastants dels estudis no són aleatoritzats i no estan fets amb grup experimental i grup control actiu (García-Campayo et al., 2017). A més, les mostres són petites, no es controlen variables confusores i es fan interpretacions errònies “*post hoc ergo propter hoc*”, atribuint que l’ocurrència en qüestió té una relació directa amb l’esdeveniment que la segueix (García-Campayo et al., 2017).

Pel que fa als beneficis evidenciats conforme a l’efectuació de *mindfulness* a nivell educatiu en adolescents es divideixen en quatre àmbits segons la tipologia: benestar dels alumnes, regulació emocional, nivell cognitiu i àmbit social i emocional (García-Campayo et al., 2017)

En primer lloc, pel que fa al benestar dels alumnes se’n destaquen els següents: reducció de l’estrès (Liu et al., 2023), ansietat (Gómez Odriozola, 2021) i depressió (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021; Reangsing et al., 2021), augment de la gestió de l’afecte negatiu i de l’afecte positiu, descens de fatiga, dolor i del número de queixes psicossomàtiques (García-Campayo et al., 2017)

En segon lloc, respecte la regulació emocional, aquesta s’incrementa (Lam & Seiden, 2020) i podria disminuir els casos de “*bullying*” reduint-se les respostes maladaptatives que hi estan relacionades (Georgiou et al., 2021). Un exemple d’un augment de la regulació emocional seria que la por, emergida en virtut de fer una presentació davant els companys/es, seria més ben autoregulada en els alumnes que practiquen *mindfulness* (García-Campayo et al., 2017).

En tercer lloc, quant a nivell cognitiu, s’augmenta l’atenció, la funció executiva, i altres variables relacionades amb el funcionament cognitiu com els nivells de creativitat verbal, fluïdesa, flexibilitat i originalitat (García-Campayo et al., 2017).

En quart lloc, amb relació a l’àmbit social i emocional, es milloren els hàbits i conductes que eleven la competència social i emocional (Goleman, 2020), el comportament dels alumnes (Heidary et al., 2022) i el clima de l’aula (DiCarlo et al., 2020), l’autoeficàcia (Özcan & Isildar, 2021) i el rendiment acadèmic (Caballero et al., 2019) al millorar les funcions executives ja que al augmentar la capacitat de prestar més atenció gràcies al *mindfulness* (Mrazek et al., 2019) aquesta és extrapolable en el moment de concentrar-se per a estudiar (García-Campayo et al., 2017).

Pel que fa a l’aplicació de *mindfulness* a l’Educació Física s’ha corroborat que augmenta l’autoregulació emocional i consegüentment, potencia la competència

socioemocional i contribueix a promoure el benestar personal dels adolescents (Langer et al., 2017). Per això, es consideren adequades en el desenvolupament emocional a l'àmbit de l'educació física (Rovira et al., 2014). A més a més, s'ha incentivat en l'àmbit de la salut intervencions educatives basades en el *mindfulness* per gestionar l'estrès en adolescents amb sobrepès i/o obesitat (Yanguas, 2019) així com en l'àmbit educatiu (“Aulas felices”, “TREVA”,...). Així doncs, aquestes podrien ser perfectament extrapolables a l'Educació Física per reduir els trastorns mentals com l'estrès, l'ansietat i la depressió (Langer et al., 2017) que han anat en augment en els adolescents (Unicef, 2021) i més si són més susceptibles a patir-ne (Silva et al., 2020).

Un últim aspecte beneficiós de la dinamització de classes de *mindfulness* en adolescents és que suposen un gran treball en valors que poden ser compatibles amb els objectius educatius del currículum (Malin, 2023). Exemples són els relacionats amb el saber estar o de comportament com ara en ser humil, pacífic, respectuós i reflexiu i que si són incorporats faciliten el ser una millor persona a la societat. Altres exemples serien: la compassió cap als altres, la gratitud, la perspiciàcia, la saviesa, el respecte, la paciència. Així com valors com l'empatia, la generositat, l'amabilitat, l'autocontrol que incentiven el desenvolupament de la intel·ligència soci-emocional (IE-ISE) o capacitat d'establir relacions interpersonals. A més, el *mindfulness* ajuda a incrementar en un mateix el sentiment d'auto-eficàcia, la resiliència, la confiança i a acceptar amb equanimitat els esdeveniments bons i dolents que ens succeeixen sense jutjar ni reaccionar amb auto-compassió o sent gentil a si mateix. També el *mindfulness*, al ser una PMI que fomenta el valor de l'auto-consciència, podria ajudar als adolescents a construir la seva identitat d'una manera més d'acord amb qui són i quins són els seus talents o les seves passions gràcies a l'anàlisi de l'interior. A més a més, és important, en especial, fer-ho als alumnes de BTL tenint en compte que aquests d'aquí un o dos anys hauran d'escollir quin grau universitari estudiar, podent el *mindfulness* facilitar-los el descobriment del seu vertader talent.

4.7. Què és l’adolescència i per què és important implementar *mindfulness* en aquest cicle?

L’adolescència és l’etapa situada entremig de la infantesa i l’adultesa (OMS, 2023). És una etapa de canvis físics (sistema musculoesquelètic), fisiològics (hormonal o sexual), psicològics i socials (OMS, 2023) En aquest període, l’adolescent és més sensible a les emocions i experimenta una gran fluctuació d’aquestes a causa de l’increment de la segregació hormonal i per la seva organització cerebral (Casey et al., 2019). A més, emfatitzar que les respostes emocionals condicionen molt més la presa de decisions d’aquests, a diferència dels adults, atès que encara no han desenvolupat el còrtex prefrontal, predisposant-los a ser més proclius a respostes emocionals espontànies i immediates. Com ara a no tolerar tant bé l’estrès per l’acció de l’amígdala que els predisposa a dur a terme accions agosarades i que les enrabiades siguin més comunes (Goleman, 2020) així com per la reactivitat del Còrtex Cingulat Anterior (CCA) (Silk et al., 2022). També és una fase que es caracteritza per l’actitud de rebel·lia contra les normes o “*status quo*” (Unicef, 2023). Aquest comportament de negació contra l’establert és compartit pels amics amb els que passen la majoria del temps, que units per un sentiment de pertinença al grup, busquen viure conjuntament emocions colossals. Així, és un període en el que l’adolescent no té els pares com a referents a imitar, al contrari, busca els ídols en agents independents als pares com ara amics o en persones famoses als que voler mimetitzar. Per tant, és una etapa en la que l’adolescent forma la seva identitat social amb autonomia i independència, podent ser aquesta més influenciada pel comportament dels amics, a diferència de les consignes o ordres que li puguin manar els pares (Funes, 2018). Tot i això, tal i com advoca (Funes, 2018), els pares són un element clau en l’educació dels seus fills i així ho reafirma la recerca recent (Ratliff et al., 2021) que ha descobert que l’activitat cerebral dels adolescents tendeix a reflectir l’activitat cerebral dels pares, especialment en regions relacionades amb el processament de les emocions com l’amígdala i la ínsula anterior.

Segons (Funes, 2018), l’adolescència no és una etapa de transició, si no que és un cicle vital significatiu per si mateix en lo referent a lo personal i social. En aquesta, apunta (Funes, 2018), el/la nen/a es veu agitat per dues forces que l’impulsen a entrar en una altra etapa de la vida com són la pubertat biològica i les pressions de l’entorn (amics) que l’esperonen a començar a comportar-se (fer, provar, demostrar, expressar-se) com un adolescent. A més, en aquesta etapa els adolescents fixen els seus patrons de comportament i és un període en el que prendran decisions que els marcaran possiblement per tota la vida com ara la participació en qualcuna activitat esportiva, el consum de drogues (alcohol, tabac, marihuana, cocaïna,..) i l’elecció dels amics (OMS, 2023). Per tant, és una etapa crucial per a establir els hàbits saludables (dieta, exercici físic, ús de substàncies o activitat sexual) per a que aquests puguin ser consolidats en un futur (OMS, 2023) i més sospesant que el seu cervell és mal-leable, flexible i obert a fixar-los (Mills & Anandakumar, 2020) i altament capacitat d’establir vincles socials tal i com s’ha demostrat recentment (Schreuders et al., 2021).

Tornant a (Funes, 2018), l’adolescència, amb relació a l’etapa educativa, comprendria des de l’inici de la secundària fins al primer any dels estudis post obligatoris (batxillerat, cicles, etc), negant i criticant amb duresa els que defensen la post adolescència. Tot i això, altres evidències com la definició de l’Organització Mundial de la Salut (OMS) apunten que pot allargar-se fins quasi bé els vint anys, emmarcant-se des dels 10 fins als 19 anys (OMS, 2023). Fins i tot alguns apunten a que aquesta pot arribar fins als 21 anys atès que la transició cap a l’edat adulta pot variar d’una persona a una, motiu per dir que cada individu evoluciona diferent segons si el seu procés de maduració arriba abans (“*early maturers*”) a la meitat de l’etapa (“*middle maturers*”) o després (“*late maturers*”). Tot i que cada adolescent madura abans o després (noies es desenvolupen abans que els nois) tots viuen tres etapes: adolescència primerenca (10 a 13 anys), adolescència mitjana (14 a 17 anys) i adolescència tardana o post adolescència (18 a 21 anys o més).

Tal i com apunta (Funes, 2018), l'adolescència és un invent social bastant modern atès que abans consistia en adaptar-se a les noves responsabilitats del jove adult com eren: assumir la cura dels germans, escombrar, netejar, treballar com a jove aprenent. Així, només alguns i algunes, en determinats grups i classes socials, podien gaudir del que realment representa l'adolescència com és destinar el temps de la vida a transitar amb calma entre la infància i la vida adulta. Si més no, en molts llocs del planeta, avui, encara es tracta d'una etapa impossible (Funes, 2018).

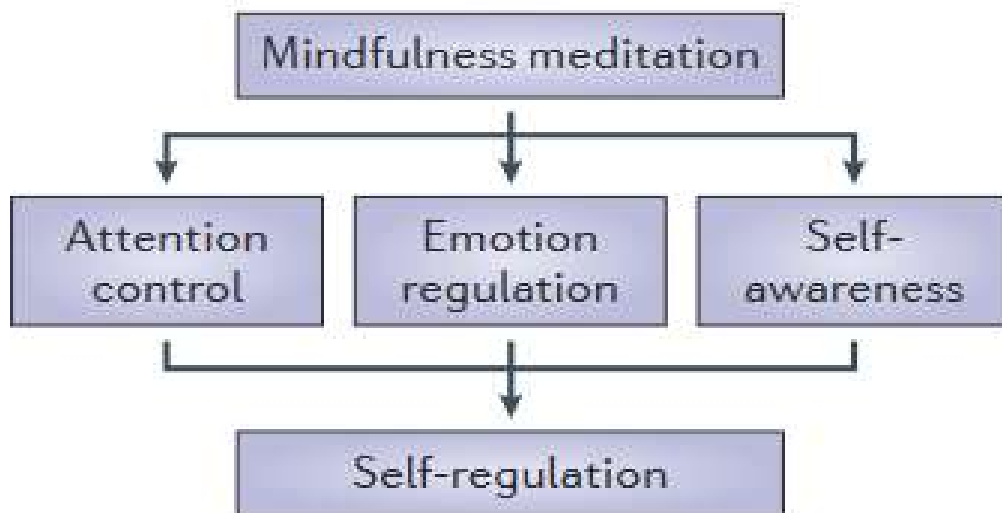
Respecte un anàlisi sociològic, el rol dels adolescents depèn del cicle històric i econòmic en el que visquin. Per exemple, abans es començava a treballar als 14 anys degut a la gran oferta de feina de que disposaven. En canvi, ara, durant aquesta edat, els adolescents van a l'institut a estudiar gràcies a la conquesta d'un conjunt d'oportunitats educatives similars per a tothom (Funes, 2018).

L'adolescència és un temps evolutiu, que des del nostre prisma, l'adolescent ha de dedicar-se a estudiar i a preparar-se pel futur, malgrat que des de la perspectiva dels adolescents, són anys de vida a dedicar-se feliçment a ser adolescent (Funes, 2018). Així l'adolescent, únicament té la preocupació de dedicar-se a ser adolescent (Funes, 2018) i, per tant, d'acord amb (Funes, 2018), els adults hem de tenir paciència i comprendre les necessitats dels adolescents que no són més que dedicar-se a ser adolescent. A més a més, l'adolescència és una etapa en la que els adolescents han de trobar el seu lloc a la vida, i la societat els portarà a provar, cercar, experimentar i demostrar la seva existència per sentir-se definits i a gust amb si mateixos (Funes, 2018).

Així doncs, pel que fa al paper dels docents és un temps en el que han de donar eines als alumnes per a la seva introspecció i autoconeixement, en altres paraules, guiar-los per a que es coneguin a si mateixos amb la fi de saber les seves capacitats, gestionar millor les emocions i transferir el seu talent natural a allò que realment els agrada. A més, és un període en el que els alumnes han de tenir experiències enriquidores i establir relacions socials diverses (Funes, 2018).

Com que es troben en un moment d’autoconsciència, és un bon moment per introduir el *mindfulness*. A més, com s’ha explicat anteriorment, es troben de ple en un període de emmotllament cerebral, obert a crear sinapsis que els ajudin a gestionar amb més maduresa les seves emocions. En cap cas, significa relaxar als adolescents, sinó més aviat que siguin conscients de les seves emocions perquè les gestionin d’una millor manera. En la mateixa línia, es poden resumir dos beneficis molt importants pel benestar emocional i desenvolupament acadèmic dels adolescents com són la millora de la regulació emocional per una major activació d’ACC i l’augment de l’atenció per un increment de l’activació del còrtex frontal (Tang et al., 2015) (Veure Imatge Inferior). A més, aquests podrien ser fàcilment integrats en el cervell dels adolescents que es creu que es més mal·leable al dur-se a terme ajustaments que reorganitzen el cervell i tenint en compte que són molt més sensibles emocionalment al sistema límbic o amígdala al no estar del tot desenvolupat el còrtex prefrontal, tenint en compte que aquest s’acaba de desenvolupar als 25 anys (Kwon et al., 2020).

Imatge 3 Extreta (Tang et al., 2015): 3 principals beneficis del mindfulness



4.8. Capítol de síntesi final

El *mindfulness* pot ser molt beneficiós pels adolescents per incrementar la seva regulació emocional i atenció conscient (García-Campayo et al., 2017) amb la única condició de que les sessions siguin dirigides per un professor d’Educació Física (EF) que d’entrada, conegui el món del *mindfulness* i l’hagi practicat amb assiduïtat, així com que sigui un professional de molta qualitat i que es faci respectar pels alumnes (Luri, 2009). Per una banda, que es faci respectar no significa escridassar als alumnes quan no escolten, sinó que només amb la seva presència els alumnes l’escoltin i perquè l’escoltin, més que educar en valors i predicar, el professor ha de ser un exemple tant dins com fora l’escola, convertint les seves paraules amb actes (Luri, 2009). D’altra banda, de qualitat significa que tingui una gran competència lingüística i comunicadora per traslladar el missatge de manera clara i concisa amb la fi de captar l’atenció d’aquests (Luri, 2009), mes tenint en compte que bastants dels alumnes només són capaços d’estar concentrats durant un temps limitat (Aprendemos Juntos 2030, 2018). A més a més, aquest ha de motivar als alumnes, transmetre’ls confiança, tenir personalitat, caràcter i ser un líder que estimuli la seva creativitat (Gerver, 2019) i que dissenyi tasques de *mindfulness* adaptades als alumnes per aconseguir que aquests s’adhereixin a la pràctica de *mindfulness*, ja que en cas contrari bastants d’ells que comprenen l’Educació Física com córrer, saltar, jugar, etc, acabaran cansats, avorrits i concebran el *mindfulness* erròniament com estar fent tonteries asseguts (Collard, 2014). Si més no, si les pràctiques de *mindfulness* s’adrecen als alumnes no com una imposició, si no com una eina que els ajudarà molt pel seu present i futur, posant-los exemples reals que els facin goig com ara que alguns esportistes d’alt rendiment (Lebron James, Cristiano Ronaldo,..) el practiquen o que qualche cantant famosa (Dua Lipa) ho efectua abans de realitzar un concert, serà fàcilment portada a la pràctica (Collard, 2014).

El projecte “*Mindfulness*” pretén contribuir a millorar el benestar dels alumnes espanyols ja que és alarmant que España sigui el país de la Unió Europea amb més prevalença de trastorns mentals (Unicef, 2021). Tot i això, aquest projecte no és la solució màgica dels sants guals per la depressió, estrès i ansietat si no que

és una eina per cultivar el silenci (Luri, 2009) i amb el propòsit que satisfaci amb la major mesura possible la salut mental dels alumnes tant els que presenten qualque trastorn com els que no. A més, vist que el cervell dels adolescents es troba en un període òptim d’ajustaments i emmotllament cerebral (Mills & Anandakumar, 2020) seria un moment decisiu i més a jutjar perquè els problemes que no siguin resolts representaran una major empremta i seran perllongats durant el transcurs de la seva vida (OMS, 2023). També aquesta eina podria ser beneficiosa pel rendiment acadèmic ja que sol·licita de la concentració dels alumnes en la respiració, totalment transferible a la atenció conscient que es sol·licitada al estudiar vist que amb només 20 minuts per sessió són suficients per millorar l’atenció conscient dels alumnes (Aly et al., 2023). Tanmateix, el que si que no és, és un invent de la butxaca màgica d’en *Doraemon* per aprovar exàmens, depenent aquesta condició, única i exclusivament, d’estudiar i de fer colzes.

Vistes les preocupants i a l’alça dades de depressió, ansietat i estrès en adolescents (Unicef, 2021), el nou currículum educatiu que va ser promulgat el setembre de l’any passat (XTEC, 2022a), un dels blocs tant a ESO com a BTL s’anomena “*Valors, autoregulació emocional i interacció social*”. A més, cal posar èmfasi a que el sisè dels seus vectors es titula “*Benestar Emocional*” amb els que aspira que l’alumne aprengui a regular les seves emocions i a tenir empatia amb els altres tant en el context esportiu com en d’altres afavorint així el seu benestar, la seva IE-ISE i la bona convivència (Generalitat de Catalunya, 2022). A més, tendeix cap a potenciar l’educació integral, autèntica i contextualitzada així com promoure l’elaboració de projectes interdisciplinaris. Aquesta última, és una molt bona idea, sobre tot pel món que els espera als alumnes que demanda de gent amb coneixement interdisciplinari, que sàpiga treballar en equip, sigui creativa, flexible i adaptable (Gerver, 2019). No obstant, aquests projectes seran inútils i una pèrdua de temps si els docents conformes amb la formació parcel·lada prèviament adquirida només saben treballar de manera individual i fragmentada. Per tant, abans de plantejar projectes interdisciplinaris, una gran part dels docents possiblement s’hauria de “reciclar” acadèmicament parlant, abans de caure amb la temptació d’utopies constructivistes (Luri, 2009). Tot i això, en el cas d’existir un

equip docent disciplinat, responsable, de qualitat i amb predisposició per aprendre, el projecte *mindfulness* advoca per aconseguir ser un projecte interdisciplinari atès que es considera d’entrada que el coneixement és interdisciplinari i és de gran rellevància educar així d’acord amb els requeriments que hauran d’afrontar els alumnes en el futur. A més es pretén arribar a tots els agents de la comunitat educativa (famílies, alumnes, professor i altre personal de l’escola) incorporant característiques del programa TREVA (López González, 2010) com ara la formació obligatòria dels professorat en el projecte *mindfulness*,. A més, el projecte *mindfulness* incorpora qualche virtut del programa “*Aulas felices*” (Arguís Rey et al., 2011) com ara la resiliència i l’autoregulació emocional. Aquestes en el cas que el projecte fos interdisciplinari es durien a la pràctica recompensant als alumnes que es mereixessin aquests atributs amb guardons públicament i davant de tothom pel seu comportament irreprotxable. Un altre punt a subratllar és que el projecte *mindfulness* fonamentat en el L2P (Broderick & Jennings, 2012), s’ofereix a partir de la proposta creada anomenada “*RESET*” acrònim que en català es tradueix com a reinici i que significa com un retorn a la connexió amb nosaltres mateixos per a reajustar-nos emocionalment i amb atenció conscient a partir de la respiració. Cada lletra té una paraula al darrera que serà el contingut del que anirà enfocada la sessió (La R és Respiració, la E Estrès, la S Simpatia, la E Enuig i la T Tristesa), àmplia i profundament descrits en l’apartat següent.

5. PROJECTE “MINDFULNESCENTS”

D’entrada, el nom del projecte educatiu “*Mindfulness*” prové de l’original conjuminació de *Mindfulness* i Adolescents en una sola paraula. Esmentar què és un projecte nou en el què s’ha dut a terme una prova pilot. Aquesta s’ha dut a terme per conèixer si l’aplicació de cinc sessions de *mindfulness* de 10-15 minuts efectuades després de setmana santa durant la tornada a la calma als alumnes de primer de batxillerat A (1BTL A) de l’Escola de Montessori-Palau de Girona esdevé en beneficis quant a la regulació emocional i l’atenció conscient. Accentuar que aquests han estat comparats amb els alumnes de primer de batxillerat B (1 BTL B) que han realitzat també després de setmana santa cinc sessions de “*Hatha*” loga caracteritzades per l’execució de postures “*asanes*”, moviments lents i tècniques de respiració “*pranayama*”. A més els dos grups (1BTL A i 1BTL B) han estat contrastats amb els alumnes de primer de batxillerat C (1 BTL C) que ha estat el grup control. Emfatitzar que s’ha passat el qüestionari de les cinc facetes del *mindfulness* per adolescents “*FFMQ-A*” (“*Five Facets Mindfulness Questionnaire for adolescents*”) (Royuela-Colomer & Calvete, 2016) adaptat de (Baer et al., 2006) abans (29 de Març) i després (10 de Maig) de la intervenció per observar si hi ha hagut canvis en qualcuna de les facetes (Apartat 5.4.1. Qüestionari).

Quant al projecte educatiu “*mindfulness*”, aquest és una adaptació del programa anomenat “*Learning to Breathe*” (L2B) desenvolupat a Estats Units i dirigit a estudiants d’entre 14 a 18 anys (Broderick & Jennings, 2012). Aquest programa (L2B) està centrat en fomentar la salut mental, millorar la capacitat de regulació emocional i desenvolupar l’atenció, la compassió i les habilitats per gestionar l’estrès a través del *mindfulness* (García-Campayo et al., 2017). Aquest s’aplica en 6, 12 o 18 sessions de *mindfulness* estructurades en 30-45 minuts cadascuna (García-Campayo et al., 2017) a diferència del projecte “*Mindfulness*” que només n’aplica cinc amb una durada de 10-15 minuts per sessió. Destacar que es va decidir prendre’l com a model vist què és un dels pocs que va dirigit a alumnes de BTL i atès que comparteix l’objectiu principal del projecte *Mindfulness* què és incrementar la regulació emocional i l’atenció conscient dels alumnes. Ara bé, el projecte *mindfulness* no segueix les

inicials de l’acrònim original BREATHE que prové de les paraules angleses (“*Body Awareness*”, “*Reflections*”, “*Emotions*”, “*Attention*”, “*Take it as it is*”, “*Healthy habits of mind*” i “*Emotional balance and inner empowerment*”) sinó que el projecte *Mindfulnescents* es concreta amb el programa “*RESET*”, acrònim ideat a través de les paraules següents: R “*Respiració*”, E “*Estrès*”, S “*Simpatia*”, E “*Enuig*” i T “*Tristesa*”. Cal ressaltar que cada inicial del programa fa referència al contingut de la sessió que teòricament s’havia d’impartir. Afirmo teòricament a raó que en realitat es va posar en pràctica d’una manera diferent degut a un succés tràgic que provocà que s’hagués d’adaptar la intervenció, implementant-se de la següent manera: la primera sessió va anar enfocada a la *respiració*, la segona a l’*estrès*, la tercera a l’*enuig*, la quarta a la *respiració* i la cinquena a la *simpatia*. En atenció a això, va haver un canvi en l’ordre de les sessions i la sessió de tristesa no va ser duta a terme, reconvertint-se en una sessió de respiració (Annex 5).

Una altra matís respecte el programa L2B (Broderick & Jennings, 2012), és que el present projecte educatiu està més enfocada en les emocions ja que bastantes de les inicials (E “*Estrès*”, E “*Enuig*” i T “*Tristesa*”) i en conseqüència de les sessions es relacionen profundament amb els trastorns que tenen una major prevalença en els adolescents (Unicef, 2021).

Una consideració que s’assimila al programa L2B (Broderick & Jennings, 2012) és que a partir d’aquest projecte també es cultiva l’atenció conscient a través d’atendre la respiració mitjançant la pràctica d’escàner corporal, d’aquí la sessió inicial dedicada a la respiració (R “*Respiració*”) i la quarta sessió de tristesa reconvertida en respiració. Un altre aspecte que es relaciona amb el programa L2B (Broderick & Jennings, 2012) és la compassió amb un mateix i amb els altres, d’aquí és origen la inicial S “*Simpatia*”.

Emfatitzar que tot i que cada sessió es focalitza en un contingut, aquests estan totalment interrelacionats i en conseqüència són aplicats en totes les 5 sessions. Un exemple pràctic que ho demostra és que malgrat que la segona sessió de *mindfulness* vagi dirigida a reduir l’estrès (gestió emocional), aquesta porta implícita el fet de focalitzar-se en la respiració (posar atenció conscient a l’entrada

i sortida de l’aire) sense jutjar i sense força (pràctica compassiva). Per tant els tres conceptes (gestió emocional, atenció conscient i pràctica compassiva) s’agrupen en totes les sessions encara que es posi el focus en un. A més, estan interrelacionats atenent que actuar amb consciència (“*acting with awareness*”), no jutjar-se (“*non-judging*”) i no reaccionar (“*non-reacting*”) són tres de les cinc facetes que es relacionen amb el *mindfulness* segons el qüestionari de les cinc facetes del *mindfulness* “*FFMQ-A*” amb el que es fonamenta aquest projecte educatiu.

En resum, el projecte *Mindfulness* s’ha implementat a través del programa RESET (prova pilot) a través de cinc sessions de 10-15 minuts cadascuna en la tornada a la calma de les sessions d’Educació Física. S’ha decidit fer-ho així per tal de fer el projecte viable i fàcilment aplicable, tenint en compte que s’ha ocupat temps dels continguts programats pel professor d’Educació Física. Un segon motiu és per observar si amb només 5 sessions de 10-15 min de *mindfulness* es troben efectes significatius en el qüestionari FFMQ-A pre i post intervenció. A més, existeix poca evidència que suggereixi que una breu pràctica de *mindfulness* pot tenir efectes positius en la regulació emocional i l’atenció conscient dels estudiants de batxillerat (Yeung et al., 2015), encara que si que se’n troba en major mesura en estudiants de secundària (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021) o en joves adults (Aly et al., 2023) La principal raó de la falta de programes breus és perquè l’evidència recomana fer programes a llarg termini i en conseqüència la majoria d’estudis utilitzen programes de *mindfulness* més perllongats, generalment entre 8 i 12 setmanes d’intervenció que inclouen més de 5 sessions per setmana i a diferents grups de població (Basso et al., 2019; Dumontheil et al., 2023). Per últim, esmentar que s’ha decidit comparar el loga amb el *mindfulness* ja que tot i que les dues pràctiques sigui beneficioses pels alumnes (García-Campayo et al., 2017), només he trobat un estudi actualitzat que les compari en alumnes de BTL (Breedvelt et al., 2019), bastants avaluen únicament el *mindfulness* o incorporen ioga i *mindfulness* en el mateix programa en alumnes de secundària (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021; Lemay et al., 2019).

La realització del present projecte educatiu segueix els principis enunciats en la Declaració d'Hèlsinki (Associació Mèdica Mundial, 1989). Els pares dels participants a principi de curs ja han omplert a l'escola un consentiment informat per escrit que permet la cessió de les seves dades. En aquest es descriu que les dades seran recollides i tractades prevalent els drets dels estudiants amb totes les garanties de confidencialitat, d'acord el que disposa la Llei Orgànica 3/2018, sobre la protecció de dades de caràcter personal, garantint l'absolut anonim i secret d'acord a la Llei de Secret Estadístic 12/1989 de 9 de maig. Així doncs, no ha fet falta passar cap consentiment informat als estudiants al haver la constància escrita de la seva acceptació. Tot i això se'ls hi ha informat en que consistia el projecte educatiu i que és el que efectuarien.

5.1. Proposta Pedagògica

La proposta pedagògica va en la mateixa direcció del que està promulgat en el nou currículum educatiu de BTL (XTEC, 2022a). D'aquest és pot resumir que es centra en educar des d'un enfocament competencial, és a dir que l'aprenentatge dels alumnes sigui significatiu, autèntic, contextualitzat, integral i interdisciplinari (XTEC, 2022a).

Les sessions del projecte *mindfulness* van en la mateixa línia que el currículum perquè les pràctiques són dinamitzades en entorns diferents com ara al bosc de l'escola (sessió 3 de la Unitat Didàctica) o al Centre Mindfulness Girona (sessió 4 de la Unitat Didàctica). A més, la sessió impartida en el Centre Mindfulness Girona per experts en la matèria és una oportunitat perquè els alumnes coneguin una sortida professional relacionada amb la pràctica d'exercici físic, atenent així al criteri d'avaluació (3.4: “*Valorar les sortides professionals associades a l'activitat física i l'esport*”) (XTEC, 2022a). Per consegüent, tot i que el projecte es focalitzi en el quart saber (“*Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius*”) tal i com s'ha esmentat en el marc teòric, els sabers estan totalment relacionats atès que aquests s'integren en la unitat didàctica del projecte “*Mindfulness*”. A més a més, els aprenentatges són significatius atès que cada sessió té relació amb l'anterior. Per exemple, a la

segona sessió de la unitat didàctica en la què a la tornada a la calma s’efectua la primera sessió de *mindfulness* focalitzada en la respiració per què els alumnes augmentin l’atenció conscient, aquesta enllaça amb la tercera sessió en la qual els alumnes fan la cursa d’orientació i han de resoldre reptes motrius en els que han de posar molta atenció. Addicionalment, els aprenentatges són integrals atès que no únicament es realitza *mindfulness* a les sessions si no que es pretén que el *mindfulness* sigui una eina que pugui tenir cabuda en altres dimensions o sabers. Un exemple pràctic, la primera sessió de la unitat didàctica va encaminada a avaluar els alumnes just arriben després de l’estiu (dimecres 13 de setembre 2023) a partir de dues proves físiques (test de resistència de 3km i test de força “*push-ups*”) per què aquests tinguin les dades i a partir d’aquestes puguin desenvolupar el seu programa personalitzat d’activitat física. Tot i això, a l’inici el professor ja presenta què és el *mindfulness* i el projecte *mindfulnesscents* amb la fi què els alumnes integrin als seus plans personalitzats, pràctiques que fomentin la salut mental (*mindfulness*, ioga o altres). A més, se’ls hi ofereixen recursos digitals com ara dos aplicacions mòbils (“*Smiling Mind*” i “*Petit Bambu*”) amb el propòsit de facilitar el seu aprenentatge atès què a través d’aquestes poden coneixen el *mindfulness* i incorporar qualcunes pràctiques que visualitzen al mòbil als seus plans personalitzats. El projecte educatiu “*Mindfulnesscents*” no és interdisciplinari però això no vol dir que no ho pugui ser en un futur, atenent que a la sessió número quatre de la unitat didàctica impartida al Centre Mindfulness Girona (CMG) s’engloba en un projecte d’un dia titulat “*Girona Resisteix*”. D’entrada, aquest projecte dona continuïtat al Treball de Síntesi interdisciplinari que desenvolupen els alumnes a 3r d’ESO sobre la ciutat de Girona i al divertit joc “*Girona City Game*” què el professor d’Educació imparteix en el mateix curs. Per tant, aquest està basat en el setge a Girona pels francesos i involucra a tres assignatures: Filosofia, Història i Educació Física. A més podria afegir-se una quarta tot i que forma part de les matèries optatives de BTL, com és el francès que s’imparteix a l’escola. L’objectiu interdisciplinari és afavorir la resiliència dels alumnes a través de la reflexió sobre la gran resistència que va tenir la població de Girona davant l’assetjament francès. La funció del professor d’Història seria explicar el valor, el coratge i la capacitat de resistència que va tenir la població gironina així com els esdeveniments històrics relacionats amb la

Guerra del Francès tal i com detalla el currículum. La funció de la professora de filosofia seria enllaçant amb la seva assignatura explicar el estoïcisme per exemple de Sèneca del que se’n poguessin extreure aprenentatges relacionats amb la resiliència. La funció del professor d’Educació física juntament amb l’instructor del Centre de Mindfulness Girona és la d’impartir tècniques de relaxació per reduir l’estrès així com pràctica compassiva per augmentar la resiliència dels alumnes. A més a més, recapitulant amb l’esmentat que les sessions enllacen les unes amb les altres, aquest és un clar exemple ja que a la següent sessió d’Ultimate (sessió 5) podria ser ambientada si els jugadors del combinat català i els jugadors del combinat francès es disfressessin, que alhora es vincularia amb la última sessió enfocada en expressar les emocions a través d’activitats de teatre (sessió 6). (Apartat 5.11.)

5.2. Mètode

L’estudi utilitzat per aplicar la prova pilot és un tipus d’estudi quasiexperimental atès que la mostra no és aleatòria, sinó que és un grup concret (estudiants de Batxillerat de l’Escola de Montessori) amb unes peculiaritats socio-econòmiques, culturals i educatives específiques que ja ha vingut donat per les classes de 1BTL (A, B i C). A més, és un tipus d’estudi quantitatiu atès que es recullen dades a través del qüestionari FFMQ-A (Royuela-Colomer & Calvete, 2016) adaptat de (Baer et al., 2006) abans (*pre*) i després (*post*) de la intervenció. Tot i això, també és un tipus d’estudi qualitatiu ja que és una Investigació Acció, és a dir, el professor ha investigat sobre la pròpia classe participant-hi activament i dinamitzant en aquest cas les classes de *mindfulness*. A més, és una investigació-acció atès que els alumnes després de cada classe completen un diari d’activitats que és avaluat pel docent en el qual descriuen les seves vivències i reflexionen sobre aquestes. Ressaltar que la Investigació-Acció ha estat justificada anteriorment amb el programa “TREVA” (López-Gonzalez, 2013) (Apartat 4.3.). Per això el projecte *Mindfulness* l’ha utilitzat com a model per a avaluar qualitativament als alumnes a través del diari d’activitats (Apartat 5.10.1.5)

5.3. Participants

Al principi, la mostra era de 73 alumnes de l’Escola Montessori-Palau distribuïts en tres classes: 1BTL A, 1BTL B i 1BTL C. Destacar que tots havien realitzat tècniques de relaxació al primer trimestre, tenint així experiència prèvia. A més, van ser distribuïts en Grup Experimental (GE) i en Grup Control (GC). Ressaltar que els criteris d’inclusió han estat: haver participat a les cinc sessions de *mindfulness* i respondre totes les preguntes del qüestionari. Així, els participants finals van ser 56 alumnes (17 GEM, 15 GEI i 24 GC).

5.3.1. Grup Experimental (GE)

La mostra del GE es va dividir en dos subgrups: Grup Experimental Mindfulness (GEM) i Grup Experimental loga (GEI). El GEM ha estat format per 28 alumnes de 1BTL A. El GEI ha estat compost per 21 alumnes de 1BTL B. Al GEM se li han dinamitzat 5 sessions de *mindfulness* del programa RESET i al GEI se li han dut a terme 5 sessions de loga. Destacar que se’ls hi ha passat el qüestionari FFMQ-A (Royuela-Colomer & Calvete, 2016) adaptat de (Baer et al., 2006) abans (29 de Març) i després (10 de Maig) de la intervenció. Recalcar que han estat exclosos 11 alumnes del GEM i 6 alumnes del GEI per no complir amb els criteris d’inclusió quedant 17 participants en el GEM i 15 participants en el GEI.

5.3.2. Grup Control (GC)

La mostra del grup control estava compresa per 24 alumnes. Aquest grup ha estat un grup control actiu que no se li ha aplicat res puix que era un altre professor d’Educació Física el que s’encarregava d’aquest grup i coincidien els horaris amb els altres grups, sent així bastant difícil aplicar qualche intervenció. Tot i això, s’ha procedit a passar el qüestionari FFMQ-A (Royuela-Colomer & Calvete, 2016) adaptat de (Baer et al., 2006) igualment que el grup experimental (29 de Març i 10 de Maig). Emfatitzar que tots han estat inclosos, sent 24 participants.

5.4. Instruments

5.4.1. Qüestionari: *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ-A)

El qüestionari utilitzat ha estat el FFMQ-A (Royuela-Colomer & Calvete, 2016). Aquest és una adaptació del qüestionari original (Baer et al., 2006) que engloba el *mindfulness* en cinc facetes: observar “*observing*”, descriure “*describing*”, actuar amb atenció “*acting with awareness*”, no jutjar “*non-judging*” i no reaccionar “*non-reactivity*”). S’ha escollit el FFMQ-A considerant què d’entrada es dirigeix a alumnes amb edats compreses de 13 als 19 anys, podent ser aplicat així a alumnes de BTL i perquè presenta un vocabulari més senzill i comprensible pels adolescents. En contraposició amb l’original amb un vocabulari més difícil i dut a terme en estudiants universitaris (Baer et al., 2006) i evidenciat únicament a pacients clínics amb patologies com depressió, ansietat o fibromiàlgia (Bohlmeijer et al., 2011).

El qüestionari FFMQ-A és un qüestionari llarg ja que s’han de completar 39 ítems, amb una duració aproximada de 15 minuts (Royuela-Colomer & Calvete, 2016). Tot i que és un qüestionari dens amb una duració aproximada de 15 minuts, aquest és el millor per avaluar la regulació emocional i l’atenció conscient perquè aquestes capacitats estan relacionades la primera amb les facetes “*non-judging*” i “*non-reactivity*” i la segona és valorada a través de la faceta “*acting with awareness*”. A més, aquest qüestionari és un constructe polifacètic que integra totes les facetes del *mindfulness* al ser un compendi d’altres qüestionaris que només avaluaven un únic ítem (Baer et al., 2006) com el “*Freiburg Mindfulness Inventory*” (FMI) (Buchheld et al., 2001), el “*Kentucky Inventory of Mindfulness Skills*” (KIMS) (Baer et al., 2004), el “*Mindful Attention Awareness Scale*” (MAAS) (Brown & Ryan, 2003), el “*Cognitive and Affective Mindfulness Scale*” (A. M. Hayes & Feldman, 2004) i el “*Southampton Mindfulness Questionnaire*” (SMQ) (Chadwick et al., 2008). Un altre motiu tot i que no el que més influí per reafirmar l’elecció d’aquest qüestionari, és que (Malinowski, 2020) esmenta que és el

qüestionari més complet per avaluar el *mindfulness* al portal web “*Meditation Research, UK*” a l’article “*The 5 Best mindfulness questionnaires*” dins el blog de *Mindfulness*. Per últim, remarcar que no es va avaluar la faceta “*observar*” atès que aquesta pot esdevenir en efectes negatius quant a la interpretació de les ítems pels adolescents així com un augment de la simptomatologia depressiva al augmentar les respostes de rumiació (Royuela-Colomer & Calvete, 2016).

5.5. Entrevistes Alumnat

El 4 de Maig, dia posterior a la finalització de les Sessions de *Mindfulness* i de loga, vaig realitzar les entrevistes a l’alumnat en format presencial (Annex 7). Els alumnatats entrevistats van ser 4 alumnes participants de 1r BTL A (GEM) i 4 alumnes participants de 1r BTL B (GEI) que per aleatorietat l’*excel* dictaminà. Les entrevistes les vaig portar a terme a l’espai comú de l’escola individualment o en grups de 2 i de 3 de la mateixa classe. Aquests anaven venint després de dinar per tal d’estalviar temps als alumnes tenint en compte que tenien tarda lliure. Tot i fer-se per grups, van respondre individualment. Un avantatge de fer-ho en grup és que va permetre enriquir els propis pensaments dels alumnes al considerar les opinions dels companys així com fomentar la interacció entre ells. Tot i això, no haver-ho fet individualment, pot haver propiciat que alguns estudiants es sentissin cohibits a expressar les seves opinions si eren contraposades a opinions dominant dels altres, sent un biaix. Un altre biaix és que les entrevistes les vaig dur a terme jo, el mateix investigador, fet que podria haver influenciat que les respostes dels alumnes anessin en el que jo crec quant a la pràctica del *mindfulness* i del loga. Aquests biaixos són aprofundits a les limitacions de l’estudi en l’apartat de discussió (Part Final Apartat 6. Discussió).

Les dues preguntes que se’ls hi van demanar van ser les següents:

- “*Que t’ha semblat el mindfulness / ioga?. Ha estat beneficiós per a tu? T’ha ajudat?. T’ha agradat o no?. Què has sentit? T’ha semblat una pràctica fàcil o difícil?*”.
- “*Ho incorporaries a la classe d’Educació Física, a diferència d’altres continguts?*”.

Quant a l’entrevista als 4 alumnes de 1BTL A Grup Experimental Mindfulness (GEM) pel que fa a la primera pregunta relacionada amb els beneficis del *mindfulness* se’n van ressaltar dues categories: “estrès” i “*autoconeixement*”. Per un costat, els alumnes consideraven que el *mindfulness* era beneficiós perquè els ajudava a reduir l’estrès ajudant-los a relaxar-se i a tranquil·litzar les seves preocupacions supeditades a influències externes. Per altre costat, el *mindfulness* els promovia l’autoconeixement amb relació als seus sentiments i pensaments, és a dir, connectar més amb el seu interior. Així doncs, el *mindfulness* els propiciava un major consciència interna que contribuïa a tenir una millor relació amb esdeveniments i preocupacions externes atès que disminuïa el seu estrès. Respecte a la segona pregunta sobre l’aplicació del *mindfulness* a l’Educació Física va haver-hi més varietat en les respostes i van predominar tres categories: Si, Depèn i No. Un alumne amb coneixement previ del *mindfulness* apuntà que és una gran eina a incorporar a les classes d’Educació Física. Una altra alumna apuntà que depenia del moment del dia argumentant que fer-ho al matí li seria massa relaxat. Dues alumnes argumentaren que no ho farien a la classe d’Educació Física per tres motius: un primer perquè amb l’esport ja connectaves amb tu mateix, un segon atès que ja passaven molt de temps asseguts a classe i un tercer i últim a raó què consideraven que l’hora d’Educació Física havia de ser dedicada a realitzar pràctica motriu, per esbargir-se i per motivar-los. Tot i això, a diferència de l’alumne anterior van especificar què a primera hora del matí abans de començar les classes seria un bon moment ja que ho practicaven a ESO (5min) i així és donaria continuïtat a aquesta pràctica a BTL.

Pel que fa a l’entrevista a 4 alumnes de 1BTL B Grup Experimental Ioga (GEI), quant a la primera pregunta es van destacar dues categories quasi bé idèntiques a les recollides en les respostes dels alumnes de *mindfulness* (tot i fer les entrevistes per separat): “*concentració en la respiració*” i “*autoconeixement*”. Per una banda, el Ioga va ajudar-los a posar atenció en la respiració fet que va causar que estassin igual que els alumnes de *mindfulness*, més relaxats, tranquils, calmats i que els ajudés a reduir l’estrès. Per altra banda, tot i que en menor mesura van esmentar que la pràctica de ioga els havia augmentat

l'autoconeixement, sense haver de posar atenció a influències externes, afirmació última molt similar a la trobada en els alumnes de *mindfulness*. Amb relació a la segona pregunta referent a l'aplicació de loga a les classes d'Educació Física, tots es van postular favorables quant a incorporar-ne. Tot i això, les opinions van diferir respecte al temps de durada de les activitats de loga. Un argumentava que el format de 10-15 minuts a la part final de la sessió era suficient. Una altra considerava que les sessions havien estat massa curtes per haver-hi beneficis i per tant, s'hauria de destinar molt més temps (Aquesta opinió s'incorpora a l'Apartat 7 de Discussió). A més, afirmava que al ser un contingut nou per a ella, era més motivant que altres continguts com el test de resistència en el que donaven voltes a la pista. Si més no, un altre alumne argumentava que una hora realitzant ioga era massa car per alguns alumnes era difícil, tot i que 40-45 min estaria bé. Un darrer alumne emfatitzava que ho incorporaria atès que des d'Educació Primària, temps en el que havien organitzat un festival de nens, no n'havien fet i els hi ajudaria a relacionar-ho.

5.6. Enquesta Professor d'Educació Física

El 10 de Maig el professor d'Educació Física (EF) de 3r i 4t d'ESO, 1BTL A i 1BTL B va respondre a un qüestionari format *google forms* sobre la implementació del *mindfulness* a les classes d'Educació física a l'escola de Montessori-Palau (Girona) (Annex 8).

Aquest qüestionari tenia tres objectius:

- Conèixer si el professor d'EF incorpora *mindfulness* o altres pràctiques motrius introjectives (PMI) a les seves classes, així com si és partidari de dinamitzar-ne.
- Indagar la formació o coneixement que té el docent d'Educació Física respecte el *mindfulness*.
- Analitzar si ha observat un canvi en el perfil de l'alumnat vistos els augments de trastorns mentals (estrès ansietat, depressió,...) en els i les adolescents a Espanya.

Quant als resultats d’aquest qüestionari, el professor incorpora tècniques de relaxació a les classes d’Educació Física en alumnes de BTL i recolza la incorporació de *mindfulness* a les classes d’EF. Hi està d’acord atès que detalla que la gent que aconsegueix incorporar-ho al seu dia a dia experimenta beneficis personals. Aquests beneficis segons ell promouen al benestar físic, mental i social a raó que aquesta pràctica és positiva per l’autoconeixement, és a dir per estar millor amb si mateix i això repercuteix en els demés al cultivar unes fructuoses relacions interpersonals. Destacar que té un alt coneixement en *mindfulness* i que tot i la seva gran experiència no ha observat un canvi en el perfil de l’alumnat atenent a l’augment de casos de trastorns mentals a Espanya. Aquest augment de casos no l’atribueix a una accentuació de l’educació en la competitivitat atès que aquesta ve de lluny i per afegiment, ara considera que el currículum incorpora més l’aspecte emocional que abans. Així mateix, el professor atribueix l’augment de casos a altres factors associats ressaltant-ne tres: l’estil de vida actual en el que tot ha de ser ràpid, satisfet al moment i centrat en el que succeeix fora de la persona, la pressió dels pares que tenen altes expectatives pels seus fills i la buidor que poden sentir alguns adolescents al no trobar un sentit a la seva vida.

5.7. Anàlisi del Context: Escola Montessori-Palau

El projecte educatiu “*Mindfulness*” s’emmarca dins un context particular i especial atenent que les sessions de la prova pilot han estat implementades a l’Escola Montessori-Palau, escola privada, laica, mixta i no concertada.

5.7.1. Ideologia i Fonaments Pedagògics

L’Escola Montessori-Palau es fonamenta en el Mètode de Pedagogia Científica creat per Maria Montessori, una de les pedagogues més influents del segle XX (Macià-Gual & Domingo-Peñafiel, 2021). Per tant l’escola, és favorable a desenvolupar el talent natural de l’alumne observant el que fa en el seu entorn de

manera espontània amb el propòsit de dissenyar propostes metodològiques que responguin a les seves necessitats. Així es recull a la seva missió: *“En el Montessori-Palau pretenem desvetllar les teves qualitats de persona com a ésser irrepètible. Orientar-te com alumne/a i acompanyar-te en el desenvolupament de les teves potencialitats...”* (Agenda dels Alumnes de Montessori, p.10). Així, es posa l’alumne com a centre del seu aprenentatge, sent els nens els seus propis mestres ja que aprenen experimentant amb l’entorn. L’ambient, és organitzat pel docent qui ofereix una gran diversitat de material per tal que l’alumne decideixi lliurement el que vol fer. A més, l’estructuració de l’entorn afavoreix un dels valors que fomenta l’escola que és l’autodisciplina que tal i com es descriu a la seva missió: *“...Desitgem promoure la teva capacitat de treball...”* (Agenda dels Alumnes de Montessori, p.10). També, quant a les tasques, considera que aquestes han de ser agradables, atractives, motivadores i això es demostra a continuació de la missió inicial: *“...tot això en un marc intencionadament acollidor...”* (Agenda dels Alumnes de Montessori, p.10). I a això s’afegeix el següent que profundament relacionat amb el projecte i que ve a dir que l’escola ha de preparar a l’infant per la vida i per enfrontar-se amb l’ambient: *“...tant en l’aspecte material com en l’espiritual, vetllant especialment per a la bona relació amb tu mateix/a, amb els altres i amb l’entorn...”* (Agenda dels Alumnes de Montessori, p.10).

Un dels valors de l’escola és l’actitud de millora contínua. Per tant està d’acord amb la incorporació de pràctiques educatives innovadores atenent a la seva visió: *“En el Montessori Palau pretenem incorporar aquelles tecnologies educatives que suposen un enriquiment amb visió de futur. La innovació pedagògica ha d’anar lligada a una gestió de qualitat per garantir que les noves idees es puguin aplicar amb l’objectiu d’oferir la qualitat educativa que es mereixen els alumnes”* (Escola Montessori-Palau Girona, 2023) (Escola Montessori-Palau Girona, 2023). Altres valors de l’escola són la llibertat individual, el treball en equip, la humilitat, la pau i la responsabilitat que totalment vinculats entre ells i amb el projecte “Mindfulness”. També ho és el lema educatiu de l’escola anomenat *“Ad virtutem discendo”* que es tradueix com *“cap a la virtut tot aprenent”*.

Tot l’esmentat anteriorment és relaciona amb el projecte educatiu “Mindfulness” per la raó que d’entrada l’alumne experimenta i viu el *mindfulness* per conèixer-se millor, tret que pot facilitar que l’alumne sàpiga quin és el seu talent i capacitats, així com el sentit de la seva vida que a vegades l’adolescent li costa de trobar tal i com s’extreu del que comentava el docent en el qüestionari (Apartat 5.6.). Una altra raó és perquè el projecte educatiu “Mindfulness” s’ofereix en una gran varietat d’entorns diferents: Al pavelló esportiu, a la pista d’atletisme, al bosc i al CMG. A més, des de la primera sessió fins la última del projecte la pràctica intrínseca de *mindfulness* afavoreix l’autodisciplina de l’alumne ja que no és fàcil mantenir l’atenció en la respiració en tot moment i sense despistar-se. Aquesta capacitat de concentrar-se pot ser traslladada a la capacitat de focalitzar-se en lo rellevant i de no veure’s pertorbat per influències externes que impedeixin el desenvolupament del talent innat. Una altra motiu amb el que s’enllaça el projecte és amb tots els valors de l’escola (llibertat individual, treball en equip, humilitat, actitud de millora contínua, pau i responsabilitat) atès que cadascuna de les sessions de *mindfulness* els educa tots. El primer, la llibertat individual, conjuminant-la amb l’autoconeixement, el talent i l’autodisciplina esmentats anteriorment, és impulsada a través de la introspecció amb si mateix quan l’alumne connecta a través de la respiració, benefici que li permet indagar sobre les seves habilitats. En conseqüència això li faculta de ser més disciplinat deixant de costat esdeveniments externs fútils que en última instància encapsulen la seva llibertat. El segon, la humilitat és fomentada sobre tot en la quarta sessió de la unitat didàctica en la que es realitza pràctica compassiva amb si mateix i amb els altres. Tot i això, aquesta s’incentiva durant les sessions de gestió emocional com ara en la sessió de la cursa d’orientació, en la d’Ultimate i en la darrera sessió de tristesa. En la cursa d’orientació en la que han de resoldre reptes col·lectivament i en la d’Ultimate en la que competeixen contra un altre equip s’hi estimula ja que el fet d’arribar a acords, respectar les visions del demés i saber per consegüent treballar en equip fa ser més humil als alumnes. També, en la sessió de tristesa en la qual han de saber autoregular-se quant a un elevat nivell d’alegria o tristesa els fa actuar d’una manera més equilibrada emocionalment, fent-los ser més humils davant els altres. El tercer, l’actitud de millora contínua reflectida en la visió de l’escola

podria facilitar la integració del projecte *mindfulness* al ser un programa nou (Aprofundit 5.7.2. Anàlisi DAFO) i pels possibles efectes beneficiosos que podria generar en l’alumne. El quart valor i un dels valors que més s’encadena amb el projecte és el de pau puix que la pràctica de les sessions de *mindfulness* indueixen a la convivència a l’aula al promoure les habilitats personals i socials així com a no reaccionar impulsivament, controlant la instigació de l’amígdala cerebral. Tots aquests valors juntament amb la resiliència, la tolerància al fracàs mercès a l’exercitar *mindfulness* il·lumina la virtut en els alumnes.

L’Escola Montessori-Palau ofereix una educació integral als alumnes que potencia el benestar físic, mental i social. Addicionalment, l’Escola estimula el benestar emocional des de ben petits ja que s’hi fan tallers a l’Educació Infantil i a Primària (Escola Montessori-Palau Girona, 2023). A més a Educació Primària realitzen festivals en els que fan loga. També, a ESO destinen cinc minuts al matí abans de començar les classes a estar en silenci i atendre a la respiració. Endemés, l’escola abans disposava d’una aula de silenci en la què l’alumne podia estar sol i reflexionar i havia dut a terme un curs en *mindfulness* pel professorat. Addicionalment, l’escola organitza a través de l’organització “*Mindfulness Montessori*” xerrades i tallers de *mindfulness* dirigits a les famílies i als alumnes. A més d’això, Així doncs, aquesta gamma d’activitats amb concordança amb el benestar emocional, el projecte “Mindfulness” les hi podria donar continuïtat a BTL.

5.7.2. Descripció i avaluació del context i diagnosi: enfocament i estratègia (DAFO)

La prova pilot del projecte “*Mindfulness*” s’ha aplicat a l’Escola Montessori-Palau Girona. Aquesta escola és circumscrita a un context concret. D’entrada aquesta és una escola privada en la què no tothom pot accedir-hi a diferència de les escoles públiques. Per tant, el projecte educatiu seria aplicat a una mostra d’alumnes de BTL especial, caracteritzada per ser en gran part de nacionalitat espanyola i fills de famílies amb poder adquisitiu mitjà-alt o alt, tot i que també s’hi trobin de nacionalitat estrangera (xinesa i russa en gran part). A més,

geogràficament aquesta escola es troba situada en el Barri de Palau, un dels barris més benestants de Girona amb rendes per càpita per habitant estipulades en 23.000€ aproximadament segons l’Institut Nacional d’Estadística (INE, 2020b). Una altra característica enllaçada amb l’indicador socioeconòmic és que el 50% de les famílies dels alumnes compta amb estudis universitaris, en contrast amb el 37% que en disposa a Girona segons dades proporcionades per l’escola.

Les dades d’aquest entorn singular influencien totalment al desenvolupament del projecte educatiu “*Mindfulness*”. Com per exemple, és probable que la rebuda positiva de la prova pilot per part dels alumnes de BTL així com el bon transcurs d’aquesta fos per mor d’un elevat nivell educatiu i un entorn acollidor en el que predomina la convivència i la pau. Per tal causa, la implementació i el decurs del projecte educatiu en aquesta escola no connota que sigui acollit així per exemple a l’Institut Salvador Espriu situat en un entorn radicalment diferent com és Salt que és distingeix per haver-hi més conflictes socials, ciutadans amb dificultats econòmiques i predominar la diversitat cultural (40% de la població són immigrants segons dades de l’Institut d’estadística de Catalunya (IDESCAT) (IDESCAT, 2022). A més alguns dels alumnes de BTL de l’Escola Montessori-Palau comprenien que era el *mindfulness* d’avant-mà perquè qualcun familiar havia anat a qualche curs, causa per la qual afavoria que coneguessin la seva utilitat tal i com descriu explícitament un alumne a l’entrevista (Annex 7): “*Ja coneixia el mindfulness, m’ha semblat molt bé que s’apliqui a l’escola, és una eina molt útil. El meu pare va fer un curs, vaig tenir curiositat i per això vaig conèixer-lo*”. En canvi seria difícil trobar-se amb aquesta situació a Salt on és més complicat que les famílies acudeixin a centres de *mindfulness* atenent a que bastantes d’elles no disposen de suficients recursos econòmics per pagar-se’ls (9.000€ aproximadament de renda per càpita segons dades de l’Institut Nacional d’Estadística) (INE, 2020b) i per consegüent és més difícil que en tinguin coneixement. Així doncs, els resultats d’aquest projecte educatiu no poder ser extrapolables a altres ambients diferents.

Pel que fa a l’estratègia del projecte educatiu aquest pren en consideració uns avantatges i uns inconvenients en relació al projecte i amb l’entorn en el que

s’implanta. En atenció a això, en els següents apartats es descriuen i s’analitzen les debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats que s’engloben en l’anàlisi DAFO que és plasmat visualment (Taula 6).

5.7.2.1. Debilitats

Quant a les debilitats, el projecte educatiu és el primer cop que es materialitza. Doncs, no compta amb experiència prèvia ni amb evidència científica que garanteixi que la seva execució reeixiria. Així mateix, el projecte és efectuat per jo, un graduat en CAFE que no disposa de titulació amb relació a dinamitzar les sessions de *mindfulness*, no sent així un expert en la matèria. A més, al ser ideat únicament per mi, el projecte no disposa de suficients recursos humans per formar als docents d’Educació Física com es té previst fer a l’escola la primera setmana de setembre (Apartat Implementació 5.8.3.) amb el propòsit que imparteixin per si mateixos sessions de *mindfulness*. A més, tampoc puc formar-los al no tenir la titulació com s’ha mencionat anteriorment, tot i que ho podria fer si m’apuntés al seminari online de Gestió d’Estrès i Regulació Emocional amb Mindfulness per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (UOC, 2023) (Apartat Implementació 5.8.3.). Una altra debilitat és que pot ser que a l’escola hi hagi professors que no estiguin d’acord amb la portar a la pràctica aquest projecte. Una altra debilitat però a diferència de l’anterior, és real, és que dos dels quatre alumnes entrevistats creuen que el *mindfulness* no s’hauria de dinamitzar a les classes d’Educació Física al considerar que aquestes han de ser enfocades a la pràctica motriu (Apartat 5.5.).

5.7.2.2. Amenaces

Pel que fa a les amenaces podria ser que altres projectes educatius amb major renom com ara el programa “TREVA”, “Aulas felices” o pràctiques de *mindfulness* impartides per empreses privades que han estat evidenciades científicament, fossin adoptades per l’escola a diferència del projecte “Mindfulness” que no ha demostrat prova que el validi científicament. Una altra amenaça és que les famílies no creguin amb el *mindfulness* ni amb aquest projecte al jutjar-lo com una

tendència que està de moda. Una altra possible amenaça és que revistes científiques importants com ara “*Mindfulness*”, “*Springer*”, “*PLOS One*”, “*Frontiers in Psychology*” i prestigiosos investigadors dels més citats quant a *mindfulness* com Eric Garland, Javier García Campayo i Anne Speckens (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021) publiquin nous estudis que neguin els efectes beneficiosos d’aquest en l’àmbit educatiu.

5.7.2.3. Fortaleses

Amb relació amb les fortaleses, el professor d’Educació Física és partidari d’incorporar el projecte “*Mindfulness*” com a unitat didàctica a les seves classes tal i com es recull al qüestionari (Annex 8). A més d’això, compta amb un elevat coneixement amb *mindfulness* i ha participat en un curs de vuit setmanes que va realitzar l’escola als professors a fi de reduir l’estrès i afavorir fructuoses relacions interpersonals. Així mateix, una altra fortalesa és que l’escola podria ser favorable a la integració del projecte pel fet que concep l’educació emocional com a part de si atenent a que l’educa a Educació Infantil i Primària. A més, traient a col·lació el que s’ha adduït abans, aquesta li assigna un paper important puix que va organitzar un curs de *mindfulness* pels professors amb la intenció de coadjuvar a un ambient ric que contribuís a pròsperes relacions interpersonals. Una altra raó que el podrien veure amb ulls és que l’escola té com a valor l’actitud de millora contínua reflectida aquesta en la visió de l’escola on s’hi descriu que l’escola ha d’integrar aquelles innovacions educatives que propicien una educació de qualitat. Així doncs, tots aquests arguments podrien facilitar l’agregació del projecte *mindfulness* a l’escola. Una última és que l’escola posseeix d’un bosc magnífic al que poder impartir sessions de *mindfulness*.

5.7.2.4. Oportunitats

Referent a les oportunitats, pot ser que estudis científics relacionats amb portar a la pràctica *mindfulness* a l’àmbit educatiu evidencien que només 5 sessions de curta durada (10-15min) tinguin efectes significatius en la regulació emocional i l’atenció conscient dels alumnes en la mateixa línia així que el projecte

“Mindfulness”. Una altra és que cap institució ni organització ha dut a terme un projecte educatiu a l’Escola Montessori-Palau Girona que incentivi a la pràctica de *mindfulness* a les classes d’Educació Física. Una altra oportunitat és que altres escoles privades vulguin també posar en pràctica el projecte “Mindfulness”. Una última oportunitat és que s’estima que la tendència del *mindfulness* segueixi pujant (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021).

Taula 6. Anàlisi DAFO.	
<p><u>Debilitats</u></p> <p>Únicament s’ha dut a terme una prova pilot que no ha tingut resultats significatius. Falta d’evidència científica.</p> <p>Inexpertesa al ser el primer cop que és porta a la pràctica.</p> <p>Falta de titulació en <i>mindfulness</i> per formar als docents d’Educació Física de l’escola en com impartir les sessions referents al programa “RESET”.</p> <p>Reticències, desaprovació o falta de fe en aquest projecte per part dels professors.</p> <p>La meitat dels alumnes entrevistats (2) del GEM pensen que el <i>mindfulness</i> no hauria de ser introduït a les classes d’Educació Física.</p>	<p><u>Amenaces</u></p> <p>Altres projectes educatius com ara el programa “TREVA”, “Aulas felices” o empreses privades que ofereixin serveis de <i>mindfulness</i> a l’escola.</p> <p>Famílies contràries a la implementació d’aquest projecte ja que consideren el <i>mindfulness</i> com una moda passatgera.</p> <p>Revistes i prestigiosos autors publiquin nous estudis que s’oposin a l’aplicació de projectes educatius de <i>mindfulness</i> als instituts.</p> <p>És preveu que la tendència del <i>mindfulness</i> segueixi creixent (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021).</p>

<u>Fortaleses</u>	<u>Oportunitats</u>
<p>El professor d’Educació Física posseeix un alt coneixement en <i>mindfulness</i> i es postula favorablement a la implementació del projecte “<i>Mindfulness</i>” a les seves classes.</p> <p>Favorable rebuda per part de l’escola perquè educa emocionalment als alumnes, ha organitzat un programa de <i>mindfulness</i> pel professorat d’aquesta i realitza tallers i xerrades de <i>mindfulness</i> a través de l’organització “<i>Mindfulness Montessori</i>”.</p> <p>Disposen d’un bosc idíl·lic on es poden dur a terme sessions de <i>mindfulness</i>.</p> <p>Un dels valors de l’escola és l’actitud de millora contínua fet que facilitaria la incorporació de l’innovador projecte <i>mindfulness</i></p>	<p>Estudis científics que donin suport a aplicar sessions de curta durada (10-15minuts) a l’àmbit educatiu.</p> <p>Cap institució ni organització ha dut a terme un projecte educatiu a l’Escola Montessori-Palau Girona relacionat amb l’efectuació de <i>mindfulness</i> a les classes d’Educació Física.</p> <p>Altres escoles privades de la zona vulguin aplicar també el projecte “<i>Mindfulness</i>”.</p>

5.7.3. Anàlisi dels agents implicats: alumnes, col·laboradors i competidors.

5.7.3.1. Alumnes

Els alumnes participants del projecte educatiu “*Mindfulness*” són alumnes de BTL de l’Escola Montessori-Palau. Aquests, en general, són alumnes fills de famílies acabalades i d’un alt nivell educatiu. Per aquest motiu alguns d’ells ja d’entrada coneixien el *mindfulness* perquè els seus pares havien participat en algun curs (Annex 7). Possiblement, això ha influenciat a que el *mindfulness* fos molt ben rebut a les classes d’Educació Física així com que tots els entrevistats el considerin beneficiós (Annex 7 alumnes). Destacar a més que la majoria d’aquests són de nacionalitat espanyola, havent-hi pocs de nacionalitat estrangera.

5.7.3.2. Col·laboradors

Els principals col·laboradors del Projecte Educatiu “*Mindfulness*” són: el coordinador de l’Escola Montessori-Palau, el professor d’Educació Física, altres professors i el Centre Mindfulness Girona.

El primer i imprescindible col·laborador del que depèn plasmar el projecte a la pràctica és el coordinador de l’Escola Montessori-Palau. Aquest ajudaria que el projecte fos possible possibilitant la coordinació entre el professorat de BTL.

El segon gran col·laborador és el professor d’Educació Física atès que és el que està d’acord amb adherir el projecte educatiu “*Mindfulness*” a les seves classes com a unitat didàctica (Annex 8). Tot i tenir un elevat coneixement de *mindfulness* hauria de ser format en el programa “*RESET*” (Apartat Implementació 5.8.3).

El tercer grup de col·laboradors són els professors de totes les matèries de BTL, sobretot els professors de Filosofia i Història (opcionalment francès) ja que estarien implicats en el projecte durant la realització de la 4 sessió englobada en

l’activitat interdisciplinària “*Girona resisteix*”. Els demés professors també ho són pel motiu què permetrien el canvi d’horaris en l’execució de les activitats interdisciplinàries del dia 22 de Setembre del projecte “*Girona resisteix*”. Les classes d’Educació Física inicialment programades per la tarda serien impartides en horari de matins (Apartat 5.8.2 Planificació) i les classes de les demés assignatures per la tarda. A més, tal i com es detalla la discussió (Apartat 7), com a línia de futur el projecte educatiu “Mindfulness” podria ser engrandit en un projecte interdisciplinari que involucrés les altres assignatures de BTL.

Un quart i darrer col·laborador és el “*Centre Mindfulness Girona*”, amb qui s’ha contactat i podria estar d’acord amb impartir classes de *Mindfulness* pels alumnes de l’Escola Montessori-Palau a la sessió quatre de la unitat didàctica a falta de l’acord (Apartat 5.8.2. Planificació).

5.7.4. Competidors

El projecte educatiu “*Mindfulness*” al ser un projecte educatiu, a primer cop d’ull, no hi ha competidors. No obstant, podria ser què altres projectes educatius més consolidats, de renom i amb evidència científica al darrere com ara els programes “*Aulas felices*” o “*Projecte TREVA*” fossin incorporats a l’escola. Tot i això, aquests són vists també com a col·laboradors dels que poder aprendre al tenir una gran experiència en *mindfulness* en l’àmbit educatiu.

5.8. Fases del Projecte: Disseny, Planificació, Implementació i Avaluació.

El present projecte ha passat temporalment per quatre fases: disseny, planificació (cronograma), implementació i avaluació. Tot i això, aquestes han estat interrelacionades ja que per exemple la decisió presa d’incorporar un altre grup experimental (GEI: Grup Experimental loga) a la fase de planificació ha influenciat en conseqüència al disseny del projecte.

5.8.1. Disseny

Quant al disseny, el projecte educatiu “*Mindfulness*” va ser dissenyat principalment des del 15 de gener fins a l’1 d’abril (Apartat 5.9. Cronograma). Es va començar fent una exhaustiva recerca científica per detectar el problema de salut mental en els joves. Des d’un principi es tenia clar que el projecte educatiu anava dirigit a aplicar una prova pilot relacionada amb el *mindfulness* per a desenvolupar la regulació emocional dels alumnes vist el meu interès sobre el tema així com per les preocupants dades de salut mental en adolescents. Així, es va crear el títol del projecte i es va dissenyar l’objectiu principal d’aquest que fou el d’avaluar si el programa “RESET” resultaria en un augment de la regulació emocional dels adolescents. També, es van pensar els objectius específics (Apartat 3.2.). Si més no, emfatitzar que el títol del Programa RESET fou desenvolupat més tard. Destacar que en aquesta etapa es va contemplar la possibilitat d’aprofitar els resultats de la prova pilot del present projecte amb la finalitat d’oferir un producte o servei sobre *mindfulness* en format d’activitat extraescolar a l’Escola Montessori-Palau atès que disposa d’un Club Esportiu “Club Esportiu. Si més no, aquesta darrera va ser rebutjada per a focalitzar-se en el projecte educatiu i no divergir-lo amb un projecte més vinculat amb la gestió. Tot i això, tal i com s’assenyala a l’últim apartat de la discussió, un projecte que oferís *mindfulness* a l’Escola Montessori-Palau com a activitat extraescolar podria valorar-se com una línia de futur.

Des d’un inici és va fer una gran recerca d’informació relacionada amb el *mindfulness* i els projectes educatius aplicats a les escoles. Destacar que a final del mes de febrer es va avaluar la possibilitat d’implementar les sessions de *mindfulness* a mitjans mes de Març a alumnes de 4t d’ESO. Si més no, va ser refusat arran de la falta de temps a raó que s’havien de planificar les sessions i encara no s’havia dut a terme un suficient anàlisi sobre l’aplicació de *mindfulness* en el context educatiu. A més, es van cercar qüestionaris relacionats amb el *mindfulness* a internet i al llibre que és va adquirir (García-Campayo et al., 2017).

Un cop executada gran part de la recerca d’informació, al mes de Març es va idear la realització de la prova pilot (*RESET*) que va formar part del projecte

educatiu. Aquesta va ser un programa que era adaptat a la proposta L2B (Broderick & Jennings, 2012) i que consistiria en la dinamització de 5 sessions de *mindfulness* a un grup d’alumnes per augmentar la regulació emocional d’aquests. També, es va pensar en passar-los el qüestionari FFMQ original evidenciat en estudiants universitaris (Baer et al., 2006) pre i post intervenció perquè algunes de les facetes (“*non-judging*” i “*non-reactivity*”) eren relacionades amb l’autoregulació emocional. Per últim, emfatitzat que en aquesta etapa s’inclouria el disseny del pressupost quant al preu de l’adquisició de les disfresses (Apartat 5.12.3.) de la unitat didàctica prevista pel curs vinent

5.8.2. Planificació

Quant a la fase de planificació, aquesta va des del 1 de març fins al 20 de setembre (Apartat 5.9. Cronograma). Al mes de Març es va consensuar amb el professor d’Educació Física la dinamització de 5 sessions de *mindfulness* pel mes d’Abril (passada la Setmana Santa) als alumnes de 1BTL, en concret a dos grups 1BTL A i 1BTL B. Aquests formarien part del grup experimental i serien comparats a través dels resultats del FFMQ pre i post intervenció amb els alumnes de 1 BTL C que s’emmarcarien en el grup control (GC) (proposta no executada així). A més, és va acordar mútuament posar-les en pràctica en la tornada a la calma de les sessions d’activitat física dirigida (zumba, acroïoga, Glutis Abdominals Cames (GAC), paleotraining, tai-chi, crossfit, piltades, body combat, bodypump, etc) que organitzaven els alumnes. També, es va concordar entre els dos que les sessions fossin de 10-15 minuts, adaptant-se el projecte així a les necessitats del professor d’Educació Física quant a la seva programació. Addicionalment es va decidir canviar el qüestionari FFMQ original que era evidenciat en estudiants universitaris (Baer et al., 2006) pel qüestionari FFMQ-A (Baer et al., 2006; Cebolla et al., 2014). Aquest darrer seria passat el dia 29 de Març (pre intervenció) per a després tornar-lo a realitzar post intervenció (10 de Maig).

A finals mes de Març es canvia el format de la prova pilot reconvertint el grup d’alumnes de 1BTLB en un altre grup experimental que executaria 5 sessions de loga (GEI) (Taula 7. Cronograma Sessions). Aquesta modificació va causar molta

més feina perquè es va haver de portar a cap una recerca exhaustiva sobre loga i quin tipus fer-ne degut a no tenir-ne un profund coneixement. A més van haver-se de preparar 5 sessions més. Si més no, es va decidir així atès que es donava un valor afegit al projecte considerant que la comparació d’entrada pensada entre dos grups de *mindfulness* i un grup control era de poca qualitat. També, ressaltar que el dia abans d’implementar el qüestionari FFMQ-A que en un principi havia de ser (Baer et al., 2006; Cebolla et al., 2014), i tot i tenir-lo imprès, aquest va ser modificat per un altre (Royuela-Colomer & Calvete, 2016). Finalment, aquest darrer (Royuela-Colomer & Calvete, 2016) va ser passat el 29 de Març atès que aquest últim adaptava el llenguatge perquè fos més comprensible pels estudiants tenint en compte que era un qüestionari difícil. Una darrera modificació va ser l’ampliació de l’enfoc de l’objectiu principal a l’atenció conscient atès que a través d’una de les facetes del FFMQ (“*acting with awareness*”) es podria conèixer.

En aquesta etapa es manifesten tot una sèrie de tasques que s’han dut a terme com ara la de contactar amb el Centre Mindfulness Girona (CMG) per presentar-los el projecte *Mindfulness* (Entrevista prevista 5 de Juny amb el director Joan Carles) i que s’han de dur a terme si l’Escola Montessori-Palau accepta la implementació d’aquest el curs vinent: Preparació de la comunicació del Projecte Mindfulness a l’Escola Montessori-Palau, Reunions per tancar l’acord amb el director del CMG, Apuntar-me al seminari online de Gestió Estrès i Regulació Emocional amb Mindfulness per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (UOC, 2023) així com les activitats de coordinació que haurien de posar en pràctica el professorat si accepta dur a terme les activitats interdisciplinàries “*Girona Resisteix*” (Apartat 5.11.) i la compra de material (disfresses) (Apartat 5.12.1) per part de l’escola (Cronograma. Taula 9).

5.8.2.1. Cronograma Sessions

Les sessions van ser planificades al calendari tal i com es mostra en el cronograma de sessions (Taula 7). La intervenció va arrencar el 12 d’Abril impartint la primera sessió de ioga i de *mindfulness* el mateix dia. Cal ressaltar que totes les sessions es varen dur a terme per la tarda.

Taula 7. Cronograma sessions.						
CALENDARI SESSIONS MINDFULNESS I IOGA DEL 10 D’ABRIL FINS AL 7 DE MAIG						
Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	Dissabte	Diumenge
10	11	12	13	14	15	16
		I: 16:00h M: 17:00h		M: 17:00h		
17	18	19	20	21	22	23
I: 17:00h		I: 16:00h M: 17:00h				
24	25	26	27	28	29	30
I: 17:00h				M: 17:00h		
1	2	3	4	5	6	7
		I: 16:00h M: 17:00h				

Llegenda
Sessió Mindfulness (M)
Sessió ioga (I)

5.8.3. Implementació

Quant a la fase d’implementació, aquesta va del 29 de Març quan es posa en marxa el projecte educatiu “*Mindfulness*” a través de passar el qüestionari FFMQ-A pre test i s’acaba amb la darrera sessió de la unitat didàctica el dia 29 de setembre (en el cas que fos implementat per l’escola) (Apartat 5.11.). Les sessions (Annex 5) de la prova pilot es van desenvolupar amb normalitat i van suposar una gran rebuda pels alumnes. No obstant, es va haver de reajustar una de les sessions de *Mindfulness*, en concret la de Tristesa i Alegria. Aquesta va ser adaptada a una sessió de respiració per un succés tràgic i dolorós que va afectar a l’Escola i de ben a prop als alumnes de 1BTL (Annex 5).

Un cop finalitzades les sessions, el dia posterior a aquestes es van dur a terme una conjunt d’entrevistes a 4 alumnes de 1BTLA (GEM) i a 4 alumnes de 1BTL B (GEI). Després, la setmana posterior, concretament el dia 10 de Maig es va passar el qüestionari al docent d’Educació Física (Annex 8) i el qüestionari FFMQ-A post intervenció als alumnes de 1BTL. Ressaltar que els estudiants no els van poder emplenar abans ja que tenien xerrades, exàmens o bé classes. Després de la posada en pràctica de la prova pilot, es va començar a dissenyar la programació d’una unitat didàctica (Apartat 5.11.) per a ser implementada del 13 al 29 de setembre del proper curs 23-24. A partir d’aquesta es va crear un cronograma de les sessions de la unitat didàctica per a 1BTL A atenent a l’horari del docent (Taula 8).

Taula 8. Cronograma Sessions 1 BTL A Unitat Didàctica curs 23-24.						
CALENDARI SESSIONS UNITAT DIDÀCTICA DEL 11 AL 29 DE SETEMBRE						
Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	Dissabte	Diumenge
11	12	13	14	15	16	17
		Tests (Resistència i Força)		Circuit de Força		
18	19	20	21	22	23	24
		Cursa d’Orientació		Centre Mindfulness Girona		
25	26	27	28	29	30	1
		Ultimate		Teatre emocional		

Enllaçant amb les sessions, sobre tot la programada pel dia 22 que serà duta a terme al Centre Mindfulness Girona (CMG), està previst entrevistar-me amb en

Joan Carles, el director del CMG a Bescanó per presentar-li el projecte “Mindfulness”. Si el professor d’Educació Física i l’Escola Montessori-Palau volguessin incorporar el present projecte, també es duria a terme una presentació del projecte el mateix juny (Taula 9. Cronograma).

En el cas afirmatiu, s’hauria d’impartir una formació intensiva en *mindfulness* als docents d’Educació Física de l’escola que consistiria en 5 sessions de 30 minuts la primer setmana de setembre que requereix que m’apunti al seminari del 14 de juny (UOC, 2023). Amb la realització de totes aquestes tasques es podria portar endavant les sessions del projecte (Apartat 5.11.).

5.8.4. Avaluació

Amb relació a la darrera fase, l’avaluació connecta amb la primera a raó que tot el que es valori, es critiqui constructivament i es proposi, és útil per a millorar el projecte educatiu.

Per una banda, quant a la prova pilot un dels tests d’avaluació va ser l’anàlisi de les dades que influencia totalment sobre el disseny, planificació i implementació del projecte. Per exemple, el fet de no trobar efectes significatius després del programa RESET pot ser que sigui causat per la breu durada de les sessions (Apartat 7. Discussió). Per això, pot ser si s’allargués el programa, dissenyant-lo i planificant-lo a llarg termini i implementant més sessions pot ser es podrien trobar efectes significatius (Apartat 7. Discussió).

D’altra banda, després de la finalització de la unitat didàctica es passaria un control de qualitat que consistiria en una enquesta al professorat d’Educació Física sobre com ha anat la implementació del projecte, què milloraria, que no li ha agradat, etc. Un altra mètode d’avaluació seria concretar una reunió amb el docent d’Educació Física després de la finalització de la unitat didàctica en la qual es reflexionaria sobre aquesta en persona i ajudaria a optimitzar el projecte.

5.9. Cronograma Projecte Educatiu “Mindfulness”

Taula 9. Cronograma Projecte “Mindfulness”.

CRONOGRAMA "PROJECTE MINDFULNESCENTS"													
FASES DEL PROJECTE	Data Inici	Data Termin	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny	Juliol	Agost	Setembre	Octubre	
1. DISSENY													
Recerca Científica	15-gen	1-abr											
Anàlisi del problema de salut mental en joves	15-gen	31-maig											
Títol projecte	15-gen	1-març											
Objectius	9-febr	25-febr											
Document Cessió Dades	9-febr	29-març											
Nom Programa ("RESET")	9-febr	1-abr											
Recerca de qüestionaris de mindfulness	9-febr	26 de Març											
Pressupost (material)	9-febr	1-abr											
2. PLANIFICACIÓ													
Adaptar la prova pilot a les necessitats del professor d'Educació Física	1-març	20-set											
Acordar dia FFMQ pre amb professor d'Educació Física	1-març	23-març											
Acordar format sessions mindfulness i ioga	21-març	25-març											
Espai pràctica sessions mindfulness i ioga	21-març	25-març											
Acordar dia FFMQ post amb professor d'Educació Física	20-abr	5-maig											
Contactar amb Centre Mindfulness Girona (CMG)	20-abr	20-abr											
Preparació de la Comunicació del Projecte Mindfulness a l'Escola Montessori-Palau	3-juny	21-juny											
Reunions per tancar l'acord amb el director del CMG (sempre en el cas de que l'escola accepti)	5-juny	25-juny											
Apuntar-me al seminari online de Gestió Estrès i Regulació Emocional amb Mindfulness per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	5-juny	5-juny											
Coordinació del professor d'Educació Física amb el director del CMG	21-juny	20-set											
Coordinació amb professorat (Filosofia, Història, EF i Francès opcional) per "Girona resisteix"	15-jul	21-set											
Quadrar Horaris amb l'altre professorat de BTL per activitat "Girona Resisteix"	1-ag	10-ag											
Compra de material (disfresses) "Girona Resisteix"	10-ag	20-ag											
3. IMPLEMENTACIÓ													
Prova Pilot: FFMQ-A Pre Test	29-març	29-març											
Prova Pilot Sessions Mindfulness i ioga	12-abr	3-maig											
Prova Pilot: Adaptació sessió mindfulness	20-abr	27-abr											
Prova Pilot: Reconfiguració ordre sessions	20-abr	3-maig											
Entrevista Alumnes	4-maig	4-maig											
Entrevista Professorat	10-maig	10-maig											
Prova Pilot: FFMQ-A Post Test	10-maig	10-maig											
Entrevista Programada amb Joan Carles (director CMG) a Besançon per presentar-li el projecte "Mindfulness"	5-juny	5-juny											
Presentació del projecte a l'Escola Montessori Palau	10-juny	21-juny											
Impartir formació intensiva en mindfulness docents escola gràcies al seminari de la UOC	1-set	7-set											
Sessions "Projecte Mindfulness"	13-set	29-set											
4. AVALUACIÓ													
Anàlisi dades Prova Pilot (pre-post test)	15-maig	25-maig											
Reflexió Personal Prova Pilot	25-maig	31-maig											
Control de Qualitat "Projecte Mindfulness"	1-oct	1-oct											
Reunió amb Professor d'Educació Física: Reflexió + Propostes de millora "Projecte Mindfulness"	3-oct	3-oct											

5.10. Proposta pedagògica

La prova pilot “RESET” focalitzada en dinamitzar 5 sessions de *mindfulness*, cadascuna enfocada en un contingut va ser duta a terme als alumnes de 1BTLA GEM per a incrementar la seva regulació emocional i l’atenció conscient. Les sessions d’aquesta prova pilot (RESET) s’emmarcarien dins les activitats de tornada a la calma (10-15min) de les sessions de la unitat didàctica del projecte educatiu “*Mindfulness*”.

Tal i com es descriu minuciosament a la programació de la unitat didàctica (Apartat 5.11.), el projecte educatiu “*Mindfulness*” consisteix en la realització de 6 sessions d’una hora que van de la setmana de l’11 de setembre fins el 29 de setembre. Aquestes sessions fomenten el desenvolupament integral de l’alumnat i totes elles estan interconnectades tal i com es detalla a la justificació de la unitat didàctica (Apartat 5.11.). Destacar que aquesta unitat didàctica no només es focalitza en el cinquè saber (“*Valors, Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius*”) més relacionat amb el que representa el *mindfulness*, si no que s’interrelacionen tots els cinc sabers en ella. Per tant, està d’acord amb interrelacionar els sabers en la mateixa unitat didàctica tal i com advoca el nou Decret 171/2022, de 20 de setembre d’ordenació dels ensenyaments de batxillerat del currículum educatiu (Apartat 5.11. Títol i Justificació de la unitat). A més, com que s’interrelacionen els sabers en la mateixa unitat didàctica, els objectius educatius dissenyats fan relació als diferents sabers com per exemple l’objectiu d’aprenentatge 1 (OA1): “*Dissenyar un programa personal d’activitat física que incorpori pràctiques que afavoreixin la salut mental (Mindfulness, loga, Tai-Chi, etc)*”. Així doncs, en la mateixa unitat didàctica també s’hi eduquen les 4 competències específiques de l’Educació Física a BTL (C1, C2, C3 i C4) i no únicament la C4 més vinculada al *mindfulness* (“*Aplicar actituds, valors i habilitats socials de forma proactiva en la pràctica d’activitat física i esportiva per a la millora de la convivència*”). Addicionalment, afegir que aquestes competències específiques donen continuïtat a les competències bàsiques que els alumnes de BTL van adquirir a ESO a través del Decret 187/2015, de 25 d’agost de 2015, d’ordenació dels ensenyaments de l’Educació Secundària Obligatoria

(Apartat 5.11). També, remarcar que a la unitat didàctica s’integren 6 de les 8 Competències Clau (CC) referents al perfil competencial i què van ser adaptades de les establertes de la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de Maig de 2018 (XTEC, 2022b). Totes aquestes competències són educades pel professor què quant a la seva metodologia, aquesta evoluciona des d’una primera sessió amb estil directiu a estils que fomenten el rol actiu de l’alumne en el seu aprenentatge com ara la resolució de problemes (Sessió 3: Cursa d’Orientació) i el foment de la creativitat motriu (Sessió 6: Teatre Emocional). Emfatitzar a més que tot i que s’eduquen totes les competències específiques, només és avaluada en aquest projecte la competència específica C4. Aquesta és avaluada a través d’avaluació formadora i formativa. Per un costat, formadora ja que l’alumne avalua als companys a través d’una co-avaluació (Sessió 3: Cursa d’Orientació) i a si mateix mitjançant una auto-avaluació (Sessió 5: Ultimate). Per altre costat, l’avaluació és formativa ja que el professor avalua les entregues de les sessions de *mindfulness* a través del Diari d’Activitats (Apartat 5.10.1.5). Per últim, emfatitzar que la present proposta pedagògica a part de disposar d’objectius d’aprenentatge que integren els sabers i d’integrar les competències específiques i 6 competències clau a una unitat didàctica, aquesta pretén contribuir a educar als alumnes en 6 dels 10 reptes i desafiaments del segle XXI (Annex 1. Nou Decret Curricular 2022), tots ells justificats en l’apartat de competències (Apartat 5.10.1.1).

5.10.1. Aspectes Educatius

5.10.1.1 Competències

Quant a les competències, el present projecte educatiu engloba totes les competències específiques (C1, C2, C3 i C4) del nou Decret 171/2022. Per exemple, a la primera sessió en la qual es realitzen els tests (Força “Push-Ups”, Resistència “3km” i FFMQ) perquè els alumnes sàpiga’n els seus nivells de força, resistència i facetes del *mindfulness*, prèviament el professor comença presentant què és el *mindfulness* i el projecte “Mindfulness”. Això ho realitza a fi què l’alumne incorpori pràctiques de *mindfulness* al seu pla personal de condició física

i mental, atenent així a la competència específica 1: “Autogestionar la condició física per a l’adopció d’un estil de vida actiu i saludable”.

Amb relació a les competències clau també del nou Decret 171/2022 mitjançant aquest projecte se’n promouen 6: Competència en comunicació lingüística (CCL), Competència digital (CD), Competència personal, social i d’aprendre a aprendre (CPSAA), Competència ciutadana (CC), Competència emprenedora (CE) i Competència en consciència i expressió culturals (CCEC). D’aquestes 6, 9 indicadors operatius són fomentats a través d’aquest projecte en les diferents sessions:

- CCL1 (Sessió 6: “Teatre emocional”): Es promou la competència lingüística atès que han d’expressar emocions oralment davant els companys.
- CCL5 (Sessió 3 “Cursa d’Orientació” i Sessió 5 “Ultimate”): Es fomenta el consens i la resolució de conflictes atès que aquests valors són avaluats tant a la co-avaluació com a l’avaluació.
- CD 2 (Sessió 1: “Pla personal d’activitat física”): S’incentiva atès que a l’alumne se li comparteixen dues aplicacions per moodle (“Smiling Mind” i “Petit Bambu”) on hi poden trobar sessions de *mindfulness* i en conseqüència incorporar-les als seus plans d’activitat física.
- CPSAA1 (Sessió 5 “Ultimate”, Sessió 3 “Cursa d’Orientació” i Sessió 4 “Centre Mindfulness Girona--Girona Resisteix”): S’esperona a ser resiliència ja que és un dels continguts en les activitats (“Girona Resisteix”) i és un valor que s’avalua tant a la cursa d’orientació com al Ultimate.
- CPSAA4 (Sessió 5 “Ultimate”): S’estimula al Ultimate puix que l’alumne al final de la sessió s’autoavalua sobre la tolerància a la frustració.
- CC1 (Sessió 4 “Centre Mindfulness Girona--Girona Resisteix”): S’incita sobre tot a la classe d’Història car el professor explica contingut del Setge de Girona (*Guerra del Francès*) relatiu a la pròpia identitat catalana.
- CC4 (Sessió 3 “Cursa d’Orientació”): Es desvetlla l’interès per ser sostenible i respectar el medi natural quan els alumnes a un dels reptes han de llançar un dels bòtils de plàstic a la bossa d’escombraries.
- CE2: Totes les sessions de *Mindfulness* ja que promouen l’autoconeixement fet que pot influenciar positivament en iniciatives

d’emprenedoria quant al coneixement de fortaleces i debilitats personals a l’hora d’iniciar un projecte.

- CCEC 3 (Sessió 6 “Teatre emocional”): S’inspira creativitat als alumnes perquè han d’expressar motriuement i gesticulant emocions amb mímica a través d’una situació inventada.

Pel que fa als desafiaments del Segle XXI, la present proposta pedagògica interioritza 6 dels 10 recollits a l’annex 1 titulat “*Competències clau i perfil competencial de sortida de l’alumnat al final de l’educació bàsica*” (XTEC, 2022b):

1. *“Desenvolupar una actitud responsable a partir de la presa de consciència de la degradació del medi ambient basada en el coneixement de les causes que la provoquen, agreugen o milloren, des d’una visió sistèmica, tant local com global”*.

Aquesta actitud és fomentada a la cursa d’orientació quan cada equip d’alumnes a una fita han de recollir si així ho consideren un bòtil de plàstic i llançar-lo a la bossa d’escombraries.

2. *“Desenvolupar hàbits de vida saludable a partir de la comprensió del funcionament de l’organisme i la reflexió crítica sobre els factors interns i externs que incideixen en ella, assumint la responsabilitat personal en la promoció de la salut pública”*.

Aquests hàbits de vida saludable són promoguts a través de la integració de pràctiques que afavoreixen la salut mental com el *mindfulness* o altres en el pla personal d’activitat física que seria avaluat en pròximes unitats didàctiques.

3. *“Exercitar la sensibilitat per detectar situacions d’inequitat i exclusió des de la comprensió de les seves causes complexes, per a desenvolupar sentiments d’empatia i compassió.”*

El fet de desenvolupar sentiments d’empatia i compassió és incitat a través del *mindfulness* sobre tot a la pràctica compassiva desenvolupada a la part final de la quarta sessió “Centre Mindfulness Girona—Girona Resisteix” (“RESET” Simpatia i Hàbits compassius).

4. *“Entendre els conflictes com a elements connaturals a la vida en societat que s’han de resoldre de manera pacífica”.*

Els conflictes són generats pel professor a la cinquena sessió d’Ultimate on aquest es dirigeix als alumnes amb millor gestió emocional perquè provoquin als alumnes amb menor nivell (dades obtingudes a través de les co-avaluacions de la cursa d’orientació realitzades anteriorment). El professor pretén que els alumnes sàpiguin resoldre’ls per si mateixos. Per això fa la reflexió final a l’activitat final de la sessió d’Ultimate. A més, els alumnes s’autoavaluen sobre si són suficientment bons en resoldre conflictes.

5. *“Analitzar de manera crítica i aprofitar les oportunitats de tota mena que ofereix la societat actual, en particular les de la cultura digital, avaluant els seus beneficis i riscos i fent un ús ètic i responsable que contribueixi a la millora de la qualitat de vida personal i col·lectiva.”*

El bon ús de les eines digitals com un mitjà per aprendre és estimulat a través dels recursos digitals relacionats amb el *mindfulness* com les aplicacions mòbil “Smiling Mind” i “Petit Bambu” que aquest convida a emprar per conèixer-lo i si escau practicar-ne.

6. “Acceptar la incertesa com una oportunitat per articular respostes més creatives, aprenent a gestionar l’ansietat que pot comportar”.

La incertesa és generada en la darrera sessió “Teatre emocional” per motiu que han d’executar davant els companys una situació expressiva de manera quasi bé improvisada perquè només disposen de 5 min per a planificar.

5.10.1.2. Objectius

El model de la programació de la unitat didàctica del projecte educatiu “Mindfulness” tot i que focalitzat aferrissadament en pretendre augmentar la regulació emocional i l’atenció conscient dels alumnes de BTL, aquest està compost per objectius d’aprenentatge que responen a una interrelació de competències i sabers. Per exemple, atenent al cinquè objectiu d’aprenentatge (OA5: *Resoldre reptes motrius i cognitius en una cursa d’orientació per equips amb intel·ligència emocional (comprendre, percebre, expressar i regular les pròpies emocions, respecte les dels altres)*), l’alumne allèn de resoldre reptes motrius, ha d’aconseguir-ho amb autoregulació emocional pel fet que a més serà avaluat a través de la co-avaluació en la sessió 3 de la cursa d’orientació. S’ha considerat idear-ho així atès que com s’ha manifestat anteriorment al marc teòric l’aprenentatge és interdisciplinari.

5.10.1.3. Continguts

Amb referència als continguts o sabers del currículum educatiu tots hi són inserits en el model de programació de la unitat didàctica del Projecte “Mindfulness” i en conseqüència plasmats a les classes d’Educació Física pel docent. Com per exemple dins el projecte, a la segona sessió executen un circuit de força perquè alguns exercicis, al seu gust, els introdueixin al pla personal d’activitat física fent al·lusió al primer saber (“*Vida Activa i Saludable*”) malgrat que el projecte s’emfatitzi en el cinquè saber (“*Valors, Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius*”).

Sobre els continguts d’aprenentatge de les sessions, aquests estan interrelacionats atès que a la primera sessió els alumnes realitzen els test de resistència, força i FFMQ. A la segona, executen els exercicis de Força i ja s’introdueix la primera sessió de *mindfulness* orientada a la respiració a fi i efecte que els alumnes transfereixin el fet de posar atenció a la respiració a estar atents a resoldre reptes motrius durant la cursa d’orientació desenvolupada a la següent sessió. I per afegit, l’atenció conscient és avaluada a la co-avaluació de la mateixa. A més, alhora les sessions de *mindfulness* que es vagin desenvolupant, seran d’utilitat als alumnes per a incorporar-les als seus plans d’activitat física. Altres continguts relacionats amb la prova pilot que és desenvolupen al projecte són: **estrès, simpatia, enuig, tristesa i alegria (RESET)**. Altres continguts que es dinamitzen al projecte són: tècniques de relaxació, *ultimate*, i teatre. A més, emfatitzar que es practica *ultimate* al ser un esport no tant conegut i que estimula la participació del sexe femení, d’acord així amb la consideració d’afavorir esports no tant coneguts tal i com promou el currículum (XTEC, 2022b).

Els continguts d’aprenentatge són posats en escena en diferents i variats espais (per ordre segons les sessions): pista d’atletisme, pavelló esportiu, bosc i centre de Mindfulness Girona. La diversitat dels espais facilita que els aprenentatges sigui contextualitzats tal i com promou el currículum (XTEC, 2022b).

5.10.2. Metodologia

Pel que fa a la metodologia del projecte educatiu “*Mindfulness*”, l’estil del professor d’Educació Física es transforma passant de ser un instructor a ser un guia, fins acabar sent un estimulador de la creativitat motriu en la darrera sessió “*teatre emocional*”. Així, a l’inici posa en pràctica un estil totalment directiu a la primera sessió quant a l’activació i la realització dels tests on l’alumne presenta un rol passiu. Això comença a canviar a la segona sessió on assigna als alumnes diferents tasques al circuit de força. A continuació, a la tercera sessió passa a ser un guia creador de reptes amb els que l’alumne ha de descobrir i resoldre reptes, qualcunes fomenten el descobriment amb respostes més tancades tipus *test* i altres la resolució de problemes amb respostes més oberts. A més, en aquesta sessió és promou l’ensenyament recíproc atès que els alumnes avaluen al seus

companys a través de la co-avaluació sobre gestió emocional, valors i atenció conscient. A la sessió següent, s'utilitza el desplaçament des de l'Escola Montessori-Palau fins a Girona com una oportunitat d'aprenentatge ja que, en relació amb les co-avaluacions realitzades anteriorment, les parelles dels equips es reuneixen i s'expliquen entre ells el perquè de les seves avaluacions per tal que els uns aprenguin dels altres. Així i tot, la sessió al Centre Mindfulness Girona torna a ser més directiva atès que l'expert en *mindfulness* dirigeix les tècniques de relaxació. Si més no, s'estimula la curiositat i capacitat d'adaptació de l'alumne a raó que tots els continguts del *mindfulness* són píndoles perquè aquest les incorpori als seus plans personals d'activitat física i construeixi el seu coneixement. Després, a la cinquena sessió el professor torna a un estil més obert, promovent l'ensenyament individualitzat atès que cada alumne s'avalua a si mateix. Finalment el professor acaba la última sessió del projecte portant a la pràctica la tasca en la qual els alumnes han d'expressar emocions amb creativitat motriu. En resum, el professor utilitza una gamma d'estils sense valorar uns com a superiors als altres, si no aplicant-los segons els continguts i el moment en el qual els imparteixi, tot i que, evolucionant des d'un estil directiu fins a un estil que promogui la creació dels alumnes.

5.10.1.4. Avaluació

L'avaluació és formativa i formadora. Per un costat és formativa en referència al diari que els alumnes han de completar sobre les activitats de *mindfulness* que van realitzant a classe. En aquest, els alumnes han de descriure les activitats, reflexionar-ne i escriure una conclusió sobre aquestes amb relació al que els han suposat a nivell personal. Aquest es lliura via *moodle* el mateix dia, així es facilita que l'alumne raoni sobre la informació donada evitant que ho efectui quan ja no se'n recorda perquè ha passat un temps. A més, emfatitzar que l'alumne el rebria corregit amb comentaris com que és una de les millors maneres considerant que així l'estudiant sap on ha comès els errors i per què els ha comès (Sala i Martín, 2023). Per altra costat, l'avaluació és formadora atès que l'alumne avalua als seus companys en la co-avaluació sobre la gestió emocional, valors i atenció conscient (cursa d'orientació) i s'avalua a si a través de l'auto-avaluació (ultimate).

L’avaluació és contínua puix que els aprenentatges del *mindfulness* sobre la regulació emocional i atenció conscient seguiran sent avaluats en futures unitats didàctiques. Per exemple, tornant al pla personal d’activitat física, els alumnes en aquests han d’incorporar sessions que promoguin la salut mental. A més, els continguts podrien continuar sent requerits en futures unitats didàctiques més enfocades en la resolució de situacions motrius. Com per exemple, el disseny d’una unitat didàctica enfocada al voleibol en la que cada alumne assumeixi diferents rols (àrbitre, entrenador, delegat de taula i avaluador), on els alumnes avaluadors analitzin la gestió emocional, valors i atenció conscient que posen en pràctica els jugadors i entrenadors. Una altra característica de l’avaluació és que aquesta té un punt de global, sobre tot en les activitats del dia “*Girona resisteix*” (Sessió 4) dissenyades per tres assignatures (Filosofia, Història i Educació Física) centrades en la capacitat de resiliència. Tot i això, aquesta pot ser-ho encara més si en una línia futura s’integra dins d’un gran projecte interdisciplinari que s’inclogués en les diferents assignatures de BTL (Apartat 6 de discussió). Una darrera característica és que aquesta és diferenciada respecte les altres matèries, havent esguard que la gestió emocional, els valors i l’atenció conscient tenen la particularitat que estan aplicades en situacions motrius. En contraposició, si aquestes capacitats fossin implementats a les matemàtiques serien amb major mesura des de la vessant cognitiva com per exemple al estar atent per solucionar un problema d’aritmètica. No obstant totes aquestes capacitats són transdisciplinàries i integrables a totes les assignatures sent possiblement aplicables en projectes interdisciplinaris.

En última instància, justificar que és dona una major importància al diari atès que és allà on els alumnes poden esplaiar-se sobre els seus aprenentatges relacionats amb el *mindfulness*, demostrant-los en les seves reflexions i conclusions. Així aquest és un 50% de la nota d’aquesta unitat didàctica (10% per cada sessió) que sumats al 25% de la co-avaluació i 25% de l’autoavaluació sumen el 100% (Taula d’Avaluació).

Taula 10. Taula d'Avaluació Projecte "Mindfulness".	
Instrument d'Avaluació	Percentatges
Diari d'activitats de Mindfulness	<ul style="list-style-type: none">o 10% cada sessióo 50% sobre el total de la unitat didàctica
Co-Avaluació Gestió emocional i Atenció conscient (Cursa d'Orientació)	<ul style="list-style-type: none">o 25% sobre el total de la unitat didàctica
Auto-Avaluació Gestió emocional i Atenció conscient (Ultimate)	<ul style="list-style-type: none">o 25% sobre el total de la unitat didàctica

5.11. Model de Programació d’Unitat Didàctica (Projecte Educatiu “Mindfulness”)

Tabla 11. Model de Programació d'Unitat Didàctica.				
Grup classe	Període	Curs escolar	Professor	Durada
1 de Batxillerat	11-29 setembre (6 sessions de 1h)	23-24	Lau Borén	3 setmanes
Àmbit i matèria o matèries	Títol i justificació de la unitat			
Educació Física	<p><u>“Projecte Mindfulness: Proposta RESET”</u></p> <p>La unitat didàctica anomenada “<i>Projecte Mindfulness: Proposta RESET</i>” fonamentada en el <i>mindfulness</i> necessita ser incorporada a les classes d’Educació Física que cursen els alumnes de BTL perquè aquesta augmenta dues capacitats molt importants pel desenvolupament integral de l’alumne: l’educació emocional i l’atenció conscient.</p> <p>El “<i>Projecte Mindfulness</i>” es posa en pràctica a partir de la “<i>Proposta RESET</i>”. Aquesta proposta pretén augmentar l’educació emocional i l’atenció conscient a través de la realització de 5 sessions de <i>mindfulness</i> enfocades de la primera a la cinquena en un contingut (Primera Sessió R “Respiració”, Segona Sessió E “Estrès”, Tercera Sessió S “Simpatia”, Quarta Sessió E “Enuig”, Cinquena Sessió T “Tristesa”). Tot i això, emfatitzar que</p>			

	<p>els continguts estan interrelacionats ja que per exemple els alumnes poden ser capaços de reduir l’estrès o les fluctuacions emocionals a través de la focalització en la respiració.</p> <p>Amb relació a l’educació emocional remarcar què és transcendental afavorir-la a través del <i>mindfulness</i> ja que aquesta pràctica és beneficiosa per la salut mental dels alumnes (García-Campayo et al., 2017) i podria pal·liar lleugerament els augments de trastorns mentals com la depressió, l’estrès i l’ansietat en la població jove espanyola (Unicef, 2021). També pel fet que el <i>mindfulness</i> fomenta capacitats de caràcter afectivo-motivacionals, de relacions interpersonals i d’inserció social que són profundament importants pel futur professional dels estudiants de BTL. A més, la pràctica del <i>mindfulness</i> potencia el desenvolupament de les habilitats personals i socials que es detallen al currículum educatiu. Per un costat, habilitats personals com per exemple la resiliència, la tolerància a la frustració, el maneig de l’èxit o del fracàs així com l’autoestima. Per altre costat, habilitats socials com ara l’escolta activa, el diàleg, la crítica constructiva, el respecte o el posar-se d’acord. Totes aquestes habilitats alhora propicien un clima positiu a l’aula que facilita la convivència i què rebutja conductes de discriminació, violentes o d’assetjament escolar (“<i>bullying</i>”) que tant poden emergir a les classes d’Educació Física com a altres entorns (altres matèries, partit de bàsquet el cap de setmana, al carrer, etc).</p> <p>Pel que fa a l’atenció conscient, vist els greus problemes de concentració que pateixen</p>
--	---

bastants d’estudiants pels constants estímuls provinents de dispositius mòbils que no fan més que distreure’ls, ha causat que l’atenció sigui categoritzada com: “*el nou coeficient intel·lectual*” (Aprendemos Juntos 2030, 2018). A això s’afegeix que segons l’estudi realitzat per “*Red Española de Universidades Promotoras*” (REUPS) recollit a la pàgina web de “*Radio Television Española*” (RTVE) apunta que la meitat dels universitaris tenen dependència del telèfon mòbil (RTVE, 2022). Així doncs, manifestada la importància d’estimular l’atenció i atenent a què els estudiants de 1BTL en 2 anys passaran a ser universitaris, el *mindfulness* seria una excel·lent eina per a ells a raó que la seva pràctica implica focalitzar-se en la respiració, acció que desencadena un augment de l’atenció en el moment present i una disminució de la ment absent o que divaga (pilot automàtic). A més, l’increment de la capacitat d’estar atent podria repercutir molt positivament en altres sabers com ara en el desenvolupament d’habilitats motrius a l’Educació Física. Com per exemple que l’alumne posés més atenció al perfeccionar l’habilitat motriu del llançament. Emperò, també en resoldre problemes d’altres matèries (posar atenció minuciosa en la realització d’operacions matemàtiques o en escoltar les explicacions del professor d’història), així com en posar atenció en el seu dia a dia (estudiar a casa).

Quant al currículum educatiu d’Educació Física a BTL, aquest es postula favorable a la interrelació de sabers procedents de diferents blocs en unitats didàctiques i esperona a crear projectes interdisciplinaris que siguin autèntics, contextualitzats i significatius pel

desenvolupament integral de l’alumne. Per tant, amb relació al promulgat, és justifica la posada en escena d’aquest projecte educatiu, d’entrada al destacar per l’aplicació de dues capacitats (educació emocional i atenció conscient) que és caracteritzen per ser fàcils d’integrar en diferents unitats didàctiques i per ser totalment transdisciplinàries, o sia, que és poden aplicar a diferents matèries. Per tant, tot i que aquest projecte educa les dues capacitats en una unitat didàctica (11-29 de setembre del 2023), aquesta no respon unívocament al cinquè saber titulat: “*Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius*”, ans al contrari, s’hi eduquen altres quatre sabers de BTL: “*Vida activa i saludable*”, “*Resolució de situacions motrius*”, “*Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments*”. A més, els coneixements impartits en aquesta, es continuen posant a la pràctica en unitats didàctiques posteriors amb la finalitat d’integrar-se els diferents sabers al llarg de tot el curs per facilitar aprenentatges globals. Així mateix, una altra raó que és motiu per dur a terme aquest projecte és que aquest es posa en pràctica en diferents entorns tant dins com fora l’escola.

En resum, un exemple que representa pràcticament tot el que s’ha manifestat és que els alumnes a la Sessió 4 de la unitat didàctica (20 setembre) van al *Centre Mindfulness Girona*. En aquest centre el professor d’Educació Física dur a terme la part final de la sessió 10-15minuts de pràctica compassiva (RESET Quarta Sessió S “*Simpatia*”) que contribueix a l’autoregulació emocional dels alumnes amb relació al saber principal “*Valors, autoregulació*

emocional i interacció social en situacions motrius”. A part d’això, els monitors del centre, especialitzats en *mindfulness* i ioga desenvolupen tècniques de relaxació que serviran perquè en les següents unitats didàctiques els alumnes en dinamitzin. Així, tenen correspondència amb el saber “*Vida Activa i Saludable*”, en especial amb hàbits saludables “*Planificació de tècniques i activitats específiques de relaxació, respiració i de prevenció i millora de la postura corporal*”. A més, concorden amb un altre saber que és l’anomenat “*Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments*”, en concret amb el de “*Identificació de les professions vinculades a l’activitat física, la salut i les arts escèniques com a possibles sortides laborals*” dins “*Sortides professionals i ús del temps de lleure*” puix que els alumnes coneixen una sortida professional vinculada amb l’activitat física i la salut com és ser dinamitzador/a de *mindfulness*. Un altre aspecte a destacar durant aquesta sessió és que forma part del projecte interdisciplinari anomenat “Girona resisteix” que dona continuïtat al treball de síntesi sobre la ciutat de Girona que fan a 3r d’ESO. Aquest projecte té com a principal objectiu promoure el valor de la resiliència en l’alumnat. Per aquest motiu la sessió impartida al centre de *mindfulness* va enfocada a tècniques de relaxació per reduir l’estrès amb la fi que s’afavoreixi la resiliència dels alumnes en els moments difícils, estressants o dolorosos.

Competències bàsiques (Decret 187/2015)	Competències específiques (Decret 171/2022)	Objectius d’aprenentatge	Continguts	Criteris, indicadors i instruments d’avaluació								
<p>C1 Aplicar un pla de treball de millora o manteniment de la condició física individual amb relació a la salut.</p>	<p>C1 Autogestionar la condició física per a l’adopció d’un estil de vida actiu i saludable.</p>	<p>OA 1 Dissenyar un programa personal d’activitat física que incorpori pràctiques que afavoreixin la salut mental (<i>Mindfulness</i>, <i>Tai-Chi</i>,</p>	<p>Vida activa i saludable (Activitat física saludable)</p> <p>Disseny i planificació d’un programa personal d’activitat física: autoavaluació de les capacitats</p>	<p>Criteri</p> <p>1.1 Elaborar un pla de treball personalitzat per al manteniment o la millora de la salut.</p> <p>Indicadors (No Avaluables en aquesta unitat).</p> <table border="1" data-bbox="1220 1090 2045 1313"> <thead> <tr> <th data-bbox="1220 1090 1444 1257">Nivell d’excel·lència</th> <th data-bbox="1444 1090 1637 1257">Nivell de notabilitat</th> <th data-bbox="1637 1090 1832 1257">Nivell satisfactori</th> <th data-bbox="1832 1090 2045 1257">Nivell insatisfactori</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1220 1257 1444 1313">El pla de</td> <td data-bbox="1444 1257 1637 1313">El pla de</td> <td data-bbox="1637 1257 1832 1313">El pla de</td> <td data-bbox="1832 1257 2045 1313">El pla de</td> </tr> </tbody> </table>	Nivell d’excel·lència	Nivell de notabilitat	Nivell satisfactori	Nivell insatisfactori	El pla de	El pla de	El pla de	El pla de
Nivell d’excel·lència	Nivell de notabilitat	Nivell satisfactori	Nivell insatisfactori									
El pla de	El pla de	El pla de	El pla de									

		etc).	físiques i coordinatives, identificació d’objectius personals i desenvolupament d’aquests, sistemes d’entrenament, autoregulació i control de les càrregues de treball, progressió, avaluació dels resultats aconseguits i reorientació de les activitats a partir dels resultats.	treball personalitzat incorpora pràctiques que afavoreixen la salut mental, justifica el per què i és capaç d’aportar-ne de noves obtingudes de les aplicacions mòbils (“Smiling Mind” i “Petit Bambu”)	treball personalitzat at incorpora pràctiques que afavoreixen la salut mental i justifica el per què.	treball personalitzat at incorpora pràctiques que afavoreixen la salut mental.	treball personalitzat no incorpora pràctiques que afavoreixen la salut mental, només es centra en la condició física.
--	--	-------	--	---	---	--	---

				<p>Instrument d’avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica d’avaluació final del pla de treball personalitzat (No avaluable en aquesta unitat didàctica, però si en futures).
<p>C2 Valorar els efectes d’un estil de vida actiu a partir de la integració d’hàbits saludables en la pràctica d’activitat física.</p>	<p>C1 Autogestionar la condició física per a l’adopció d’un estil de vida actiu i saludable.</p>	<p>OA 2 Adaptar pràctiques de <i>mindfulness</i> de les aplicacions mòbils “Smiling Mind” i “Petit Bambu” com a hàbits saludables a incorporar al programa personal d’activitat física.</p>	<p>Vida activa i saludable (Recursos digitals al servei de la pràctica esportiva)</p> <p>Ús d’aplicacions i recursos digitals per a la gestió de la pràctica d’activitat física.</p>	<p>Criteri</p> <p>1.4 Aplicar recursos digitals per a la monitorització de l’activitat física i l’adquisició d’hàbits saludables.</p> <p>Indicadors</p> <p>Forma part dels Indicadors anteriors del pla de treball personalitzat. (No avaluats en aquesta unitat didàctica)</p> <p>Instrument d’avaluació</p> <p>Forma part de la rúbrica anterior del pla de treball personalitzat. (No avaluat en aquesta unitat didàctica)</p>

<p>C4 Posar en pràctica els valors propis de l’esport en situació de competició (ESO).</p>	<p>C4 Aplicar actituds, valors i habilitats socials de forma proactiva en la pràctica d’activitat física i esportiva per a la millora de la convivència.</p>	<p>OA 3 Autoregular les emocions a través de la pràctica del <i>mindfulness</i> per optimitzar les habilitats personals (tolerància i frustració) i socials (empatia).</p>	<p>Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius (Gestió personal emocional) Gestió i regulació assertiva d’emocions i habilitats</p>	<p>Criteri 4.1 Cooperar en diferents situacions motrius mostrant maduresa en la gestió emocional i personal en l’assumpció dels diferents rols.</p> <p>Indicadors Forma part dels indicadors referents a la cursa d’orientació.</p> <p>Instrument d’avaluació Forma part de l’instrument de Co-avaluació amb relació a la cursa d’orientació.</p>

			personals en situacions motrius: resiliència, superació i gestió de l’èxit.	
C3 Aplicar de manera eficaç les tècniques i tàctiques pròpies dels diferents esports.	C2 Resoldre situacions motrius diverses amb control i domini corporal per a la superació de reptes	OA 4 Aplicar la pràctica d’atenció conscient de la respiració en el <i>mindfulness</i> per a augmentar la concentració al perfeccionar habilitats tècniques, tàctiques i	Resolució de situacions motrius (Habilitats motrius) Perfeccionament de les habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques dels esports individuals, d’adversari,	Criteri 2.1 Resoldre situacions en diferents modalitats esportives i medis aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques. Indicadors Forma part dels indicadors referents a la cursa d’orientació. Instruments d’avaluació Forma part de l’instrument de co-avaluació de la cursa d’orientació.

		estratègies.	d’oposició o col·lectius.	
<p>C3 Aplicar de manera eficaç les tècniques i tàctiques pròpies dels diferents esports.</p> <p>C4 Posar en pràctica els valors propis de l’esport en situació de competició</p>	<p>C2 Resoldre situacions motrius diverses amb control i domini corporal per a la superació de reptes.</p> <p>C4 Aplicar actituds, valors i habilitats</p>	<p>OA 5</p> <p>Resoldre reptes motrius i cognitius en una cursa d’orientació per equips amb intel·ligència emocional (comprendre, percebre, expressar i regular les</p>	<p>Resolució de situacions motrius (Habilitats motrius)</p> <p>Pràctica de diferents modalitats esportives, esports alternatius, esports adaptats i esports al medi</p>	<p>Criteris</p> <p>2.1 Resoldre situacions en diferents modalitats esportives i medis aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques.</p> <p>4.1 Cooperar en diferents situacions motrius mostrant maduresa en la gestió emocional i personal en l’assumpció dels diferents rols</p> <p>Indicadors</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Co-Avaluació de la gestió emocional, valors i atenció conscient</p> </div>

socials de forma proactiva en la pràctica d’activitat física i esportiva per a la millora de la convivència.	pròpies emocions, respecte les dels altres).	natural. Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius (Habilitats socials i valors) Aplicació d’estratègies i habilitats socials (escolta activa, diàleg, resolució de conflictes, entesa, compromís	Nom alumne Avaluat:				
			Nom alumne Avaluador:				
			Nivell	Molt	Bastant	Poc	Gens
			Regula les seves emocions amb maduresa sense reaccionar impulsivament				
			Respecte les opinions dels companys de l’equip.				
			Escolta activament les respostes dels demés.				
Anima a							

			social) que fomentin la integració, la participació, la cooperació i el respecte a les diferències en les activitats amb grup.	l’equip amb Resiliència				
				Coopera amb els demés companys d’equip per resoldre les situacions motrius				
				Facilita arribar a un acord entre les diferents opinions dins l’equip.				
				Estar atent i concentrat en els reptes que emergeixen				

				durant la cursa.				
				<p>Instrument d’avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co-Avaluació: Gestió emocions, Valors i Atenció Conscient. Cada alumne avalua a un membre del seu equip. 				
<p>C6 Planificar i organitzar activitats en grup amb finalitat de lleure</p>	<p>C3 Organitzar activitats fisicoesportives per a l’ocupació i el gaudi del temps de lleure activament.</p>	<p>OA 6 Assolir un rol en l’organització de la cursa d’orientació.</p>	<p>Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments (Gestió d’activitats fisicoesportives) Planificació i gestió efectiva en l’organització d’activitats fisicoesportives en diferents</p>	<p>Criteri</p> <p>3.1 Gestionar activitats, sessions o jornades esportives desenvolupant funcions d’organització i dinamització.</p> <p>Indicadors</p> <p>(No s’avalua en aquesta unitat didàctica)</p> <p>Instrument d’Avaluació</p> <p>(No s’avalua en aquesta Unitat didàctica)</p>				

			medis i entorns.	
C6 Planificar i organitzar activitats en grup amb finalitat de lleure.	C3 Organitzar activitats fisicoesportives per a l’ocupació i el gaudi del temps de lleure activament.	OA 7 Conèixer la sortida professional com a instructor/a de sessions de <i>mindfulness</i> .	Organització i creació d’activitats, produccions i esdeveniments (Sortides professionals i ús del temps de lleure) Identificació de les professions vinculades a	Criteri 3.4 Valorar les sortides professionals associades a l’activitat física i l’esport. Indicadors No s’avalua. Instruments d’avaluació No hi ha instrument per aquest criteri.

			l’activitat física, la salut i les arts escèniques com a possibles sortides laborals.	
<p>C3 Aplicar de manera eficaç les tècniques i tàctiques pròpies dels diferents esports.</p> <p>C4 Posar en pràctica els valors propis de l’esport en situació de competició</p>	<p>C2 Resoldre situacions motrius diverses amb control i domini corporal per a la superació de reptes.</p> <p>C4 Aplicar actituds, valors i habilitats socials de</p>	<p>OA 8 Desenvolupar la tècnica, tàctica i l’estratègia jugant a Ultimate</p> <p>OA 9 Actuar amb maduresa emocional per resoldre conflictes que puguin</p>	<p>Resolució de situacions motrius (Habilitats motrius)</p> <p>Pràctica de diferents modalitats esportives, esports alternatius, esports adaptats i esports al medi natural.</p>	<p>Criteris</p> <p>2.1 Resoldre situacions en diferents modalitats esportives i medis aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques.</p> <p>4.2 Resoldre conflictes mitjançant l’aplicació d’habilitats socials i valors davant situacions discriminatòries i de violència en la pràctica fisicoesportiva.</p> <p>Indicadors</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Auto-Avaluació de la meva gestió emocional, valors i atenció conscient</p> <p>Nom alumne:</p> </div>

forma proactiva en la pràctica d’activitat física i esportiva per a la millora de la convivència.	emergir o que siguin provocats a propòsit pel docent durant la pràctica del Ultimate.	Valors, autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius (Habilitats socials i valors) Aplicació d’estratègies i habilitats socials (escolta activa, diàleg, resolució de conflictes, entesa, compromís	Nivell	Molt	Bastant	Poc	Gens
			Ser regular les meves emocions en la situació de joc quan he d’expressar-les a un company o a un rival.				
			Respecto als rivals de l’equip contrari.				
			Resolc els conflictes que emergeixen del partit mediant amb				

			social) que fomentin la integració, la participació, la cooperació i el respecte a les diferències en les activitats amb grup.	maduresa emocional.				
				Tolero la meva frustració davant els errors propis o dels companys.				
				Encoratjo a l’equip a no rendir-se amb resiliència.				
				Ser treballar amb equip amb els demés companys jugant a Ultimate				

				<p>Estic atent i concentrat al jugar a Ultimate.</p>				
				<p>Instruments d’avaluació Auto-avaluació gestió emocional, valors i atenció conscient.</p>				
<p>C7 Utilitzar els recursos expressius del propi cos per a l’autoconeixement i per comunicar-se amb els altres.</p>	<p>C2 Resoldre situacions motrius diverses amb control i domini corporal per a la superació de reptes.</p>	<p>OA 10 Expressar emocions en l’exposició d’obres de teatre improvisades al bosc davant dels companys.</p>	<p>Resolució de situacions motrius (Expressió i comunicació corporal) Utilització eficient i precisa d’elements i tècniques</p>	<p>Criteri 2.2 Aplicar els elements i tècniques d’expressió corporal adequats a cada composició.</p> <p>Indicadors Criteri no avaluable en aquesta unitat didàctica.</p> <p>Instruments d’avaluació Criteri no avaluable en aquesta unitat didàctica.</p>				

			d’expressió corporal en representacions i dramatitzacions.	
Activitats d’ensenyament i aprenentatge i d’avaluació				
Sessió 1 (1h) - 13 de Setembre del 2023 – Tests -- Pista d’Atletisme -- FFMQ				
<p>OA 1 Dissenyar un programa personal d’activitat física que incorpori pràctiques que afavoreixin la salut mental (<i>Mindfulness</i>, <i>loga</i>, <i>Tai-Chi</i>, etc).</p> <p>OA 2 Adaptar pràctiques de <i>mindfulness</i> de les aplicacions mòbils “<i>Smiling Mind</i>” i “<i>Petit Bambu</i>” com a hàbits saludables a incorporar al programa personal d’activitat física.</p>				
<u>Activitats d’Iniciació (12min)</u>				

- El docent realitza una breu explicació de què és el *mindfulness*, presenta el projecte “*Mindfulness*” i explica les activitats d’avaluació (test de força en flexió de braços i test de resistència aeròbica de 3km) que efectuaran els alumnes així com el test FFMQ que realitzaran a la tornada a la calma. A més, se’ls ressalta que els tests (força i resistència) són el punt de partida per planificar el seu programa personal d’activitat física que duran a terme durant el primer trimestre (En cap cas aquest test repercuteix a la nota). Es detalla als alumnes que les dades dels tests les rebran personalment al *moodle*. A més, es precisa que al *moodle* disposen d’enllaços a recursos digitals a aplicacions de *mindfulness* com ara “*Smiling Mind*” i “*Petit Bambu*”. El professor exposa que aquestes incorporen activitats de *mindfulness* que poden integrar-les als programes personals.
- El professor executa una activació progressiva que els prepari pel test de força i resistència.

Activitats de Desenvolupament (25min)

- Activitat d’Avaluació: “*PRT (Navy Physical Readiness Push-up Test) Test*” Test de Força de Flexió de Braços: L’alumne ha de realitzar el màxim número de flexions en 1 minut.
- Activitat d’Avaluació: Test de Resistència Aeròbica 3km “*3-km Run Test*” : L’alumne ha de córrer en el menor temps possible 3km.

Activitat de Tancament (10min)

- Test de les cinc facetes de Mindfulness (FFMQ).

Metodologia:

- Material i recursos: Cronòmetre, Tests FFMQ en paper i bolígrafs.
- Distribució dels alumnes a l’aula: Gran grup.
- Mesures i suports d’atenció educativa:
 - o Motivar als alumnes a l’activitat d’inici i durant la realització dels tests (Força i Resistència) perquè els facin al màxim rendiment.
 - o Abans de la realització del test de força el professor executa una demostració d’una correcta flexió.
 - o La flexió només és vàlida si es fa fins a quasi bé tocar el terra.
 - o L’alumne és compta les flexions.
- Paper del professorat: L’estil d’ensenyament del professor és el comandament directe.
- Paper de l’alumnat: L’alumnat executa el que diu el professor.

Avaluació (Nivell de forma inicial):

- Els resultats del Test de Força de braços són:

Gènere	Nivell d’excel·lència	Nivell de notabilitat	Nivell satisfactori	Nivell insatisfactori
Masculí	+40	20-40	5-20	<5
Femení	+30	15-30	5-15	<5

- Els resultats del Test de Resistència són

Gènere	Nivell d’excel·lència	Nivell de notabilitat	Nivell satisfactori	Nivell insatisfactori
Masculí	9:30-10:30	10:30-12:30	12:30-15:30	>15:30

Femení	10:30-11:30	11:30-13:30	13:30-16:30	>16:30
Sessió 2 (1 hora) - 15 de Setembre 2023 – Circuit de Força -- Pavelló esportiu -- Respiració--RESET				
OA 3 Autoregular les emocions a través de la pràctica del <i>mindfulness</i> per optimitzar les habilitats personals (tolerància frustració) i socials (empatia).				
<u>Activitats d’Iniciació (10min)</u>				
<ul style="list-style-type: none">- El professor explica els exercicis del circuit de força que realitzaran els alumnes a cada estació. Específica que hi ha exercicis dividits en tres estacions: propi cos (flexions, sentadetes, gambada endavant i fons de tríceps) bandes elàstiques (manegot del rotador, gluti mig, deltoides i abductors amb sentadeta oberta), pesos (flexió de bíceps, rem i				

elevacions laterals) i per a la prevenció de lesions (superman en quadrúpeda, equilibri a 1 peu i pont + *fitball*), CORE (abdominals tradicionals, encongiment altern, planxes i cent “*hundred*”). Acaba dient que tots aquests exercicis són recursos per utilitzar-los pel pla de treball personalitzat i que es acabaran la sessió fent la primera sessió de mindfulness del “*Projecte Mindfulness*” que s’emfatitza en la respiració.

- Els alumnes s’activen seguint les pautes d’activació de la primera sessió.

Activitats de Desenvolupament (25min)

- Els alumnes realitzen tots els exercicis del circuit tècnic de Força en cada estació.

Activitats de Tancament (10min)

- 1 sessió de *mindfulness* enfocada en la **Respiració** del Programa **RESET**: En aquesta els alumnes aprenen a posar atenció a la respiració fent un escàner corporal amb la fi d’autoregular millor les emocions en la resolució de situacions motrius com la cursa d’orientació que desenvoluparan el dimecres 15 de setembre.
- Detallar breument que el dimecres 15 de setembre duran a terme una cursa d’orientació al bosc i assignar els rols del personal que organitza la cursa d’orientació: personal de material (2) i àrbitres assistents (2) i jutges (2)

Metodologia:

- Material i recursos: bandes elàstiques, pesos de 3, 5 i 10kg, bosu, fitball i màrfeques.
- Distribució dels alumnes a l’aula: Petits Grups en 1 estació.
- Mesures i suports d’atenció educativa:
 - o Fomenta la participació activa de tothom.
 - o Corregeix als alumnes que no executen la tècnica correctament.
 - o El professor concreta els dirigeix als alumnes de material assignats
- Paper del professorat: L’estil d’ensenyament del professor és assignació de tasques.
- Paper de l’alumnat: L’alumnat realitza les tasques al seu ritme durant el temps estipulat pel professor (5’ canvi d’estació 1’ canvi d’exercici dins l’estació).

Sessió 3 (1 hora) - 20 de Setembre 2023 – Cursa d’Orientació -- Bosc – Estrès--RESET

Abans d’explicar les activitats com que en aquesta sessió s’avaluarà la capacitat de posar atenció en la resolució de reptes motrius, podria ser totalment extrapolable a la classe per exemple del professor de Matemàtiques. Aquest podria recordar els alumnes la importància d’estar atents i concentrats al resoldre matrius (Més aprofundit en la part final de l’apartat 6 de discussió on s’esmenta les línies de futur del projecte).

OA 4 Aplicar la pràctica d’atenció conscient de la respiració en el *mindfulness* per a augmentar la concentració al perfeccionar

habilitats tècniques, tàctiques i estratègies.

OA 5 Resoldre reptes motrius i cognitius en una cursa d’orientació per equips amb intel·ligència emocional (comprendre, percebre, expressar i regular les pròpies emocions, respecte les dels altres)

OA 6 Assolir un rol en l’organització de la cursa d’orientació.

Activitats d’Iniciació (10min)

- El professor recorda als participants que realitzaran una cursa d’orientació per equips de 4 al bosc. Cada equip té un mapa d’allà on estan les fites, on s’hi trobaran diferents reptes tant motrius com cognitius. Aquests reptes hauran de resoldre’ls per si mateixos i apuntaran les respostes al full de fites.
- El docent no detalla que faran una co-avaluació final ja que si no els alumnes podrien actuar de manera diferent a la que actuen freqüentment.
- Els alumnes s’activen per si mateixos tenint com a model l’activació practicada a la primera sessió pel docent.

Activitats de Desenvolupament (25min)

- Els alumnes han de completar 17 fites:
 - 1: “*Quin atribut ha de caracteritzar una bona activació?: a) Córrer molt a l’inici b) Parlar c) Acabar esgotat d) Progressió”.*
 - 2: “*El test de córrer 3km realitzat la passada setmana va avaluar la.. a) Velocitat b) Amplitud de Moviment c) Resistència Anaeròbica d) Resistència Aeròbica*”.

- 3: “El test de força “push-ups” valora la.. a) Força b) Força de les extremitats superiors c) Força de les extremitats inferiors d) Força isomètrica”.
- 4: “El test FFMQ realitzat el dia de classe es basa en les cinc facetes del a) loga b) Tai-chi c) Mindfulness d) 5 facetes del Mindfulness”.
- 5: “Representa un exercici de força de pit (Un dels àrbitres es troba situat en aquesta fita per observar si executen qualche exercici amb abducció de maluc)”.
- 6: “Si creus que l’entorn forma part de nosaltres recull un dels bòtils de plàstic i llença’l dins la bossa negra d’escombraries”.
- 7: “Podries executar un exercici per a prevenir lesions d’isquiosural?. (Un dels àrbitres es troba situat en aquesta fita per observar si posen en pràctica l’exercici de “superman” o altres”).
- 8: “De quin sistema depèn tenir més o menys resistència? A) Sistema Nerviós b) Sistema Immunològic c) Sistema Cardiovascular d) Sistema Respiratori i Cardiovascular”.
- 9: “La cursa d’orientació és un/a.. a) Esport b) Carrera per la neu c) Esport per equips que requereix de gran cooperació d) Esport individual en el que és imprescindible saber orientar-se amb el mapa”.
- 10: “Com és diu l’arbre que està aquesta fita: a) Pi b) Roure c) Alzina d) Salze”.
- 11: “Valora el mindfulness, és una moda o és beneficiós? Argumenta la teva resposta al full de fites”.
- 12: “Crea un exercici de força que necessita de la coordinació de 2 persones?. S’ha de representar per parelles, dibuixar i explicar al full de fites”.
- 13: “Quina/es capacitat física/ques esteu desenvolupant a la cursa d’orientació? A) Resistència Anaeròbica B) Únicament la Resistència Aeròbica C) Força explosiva i Resistència Aeròbica D) Força, Resistència Aeròbica i

Velocitat al canviar de fita”.

- 14: *“Com resoldries la següent situació: Esteu morts de set i a pocs quilòmetres de trobar aigua. Si un dels teus companys està ferit, l’ajudaries o seguiries corrent per anar a buscar l’aigua? Argumenta la resposta en el full de fites.*
- 15: *“Indica a on està el Nord i en quina direcció es troba Fornells de la Selva (Un dels àrbitres es troba situat en aquesta fita per observar si ho fan correctament)”.*
- 16: *“Què creieu que vol dir gestionar les emocions? A)Reaccionar impulsivament al sentir-les B) Equilibrar les emocions, reflexionant a través d’aquestes abans d’expressar-les c) Controlar i reprimir-les ja que està trist és dolent d)Totes són correctes”.*
- 17: *“Describeu el número d’emocions principals que considereu que tenim els éssers humans i escolliu-ne una que el fet d’experimentar-la us ajuda a reflexionar i explica el per què?”.*

Activitats de Tancament (13min)

- Activitat de Co-Avaluació: Els alumnes avaluen individualment un dels seus companys del seu equip quant a la regulació de les seves emocions, valors relacionats amb la gestió de les seves emocions (respecte opinions, escolta activa, resiliència, cooperació i consens) i atenció conscient. Els arbitres, personal de manteniment i jutges també la realitzen i

s’avaluen per parelles al ser 6.

- 2a Sessió de Mindfulness del Programa “RESET” focalitzada en la reducció de l’estrès i que enllaça amb la següent sessió enfocada en les tècniques de relaxació i en la pràctica compassiva que serà dinamitzada per professionals el 22 de Setembre al Centre de *Mindfulness* Girona.

Metodologia:

- Material i recursos: Llistat d’equips participants i Co-avaluacions preparades. Mapa, full de fites per equip participant, full de control pels àrbitres, full de puntuacions pels jutges, *walkie-talkies* i bòtils de plàstic. Farmaciola per si es produís qualche accident ja que el bosc es troba llunyà a l’espai on s’hi troba aquesta.
- Distribució dels alumnes a l’aula: Petits grups (Participants) i Individual (Àrbitres, Responsables de Material i Jutge).
- Mesures i suports d’atenció educativa:
 - o El professor adapta els equips en el cas de que falti qualcú.
 - o Els encarregats de material juntament amb el docent preparen les fites a l’hora del pati del migdia.
 - o Els àrbitres es troben situats a les fites en les que els alumnes han de representar exercicis de força. L’àrbitre té un full de control per reportar els equips que no compleixen amb l’exposat a la fita o aquells alumnes que no duen a terme els valors que s’avaluen (respecte, escolta activa, consens, resiliència i tolerància a la frustració).
 - o Els jutges es troben a la taula de control on rebran tots els fulls de fites completats pels participants. Aquests juntament amb el professor puntuaren el número de respostes correctes i la qualitat d’aquestes. Mentre la cursa està en marxa els jutges preparen com a mínim un dia del programa personal de condició física i s’ajuden entre ells.
 - o Els alumnes han d’anar en equip, no poden espargir-se.

- Formació de grups heterogenis i amb diferents nivells de condició física atenent a les dades del test de resistència.
 - La cursa finalitza quan falten 20 minuts per acabar la classe tot i que no hagin completat totes les fites.
 - El professor amb serietat explica què la co-avaluació és fa individual i que s’ha de fer honestament. Detalla que s’ha de marcar amb una creu el que pensem i no posar-se molt bé o gens per què si. A més, puntualitza que hi ha àrbitres que han estat controlant-vos quan s’ha realitzat la cursa d’orientació. En el cas que fos necessari el professor vigila que els alumnes la facin individualment per no veure’s influenciats per les respostes dels demés.
- Paper del professorat: L’estil d’ensenyament del docent és la resolució de problemes.
 - Paper de l’alumnat: L’alumne sosté un rol més actiu en el seu aprenentatge atès que ha de resoldre els reptes per si mateix i cada alumne té un rol a la cursa (Participant, Capità d’equip, Responsables de Material i Àrbitres). A més, es co-avaluen.

**Sessió 4 (1 hora) - 22 de Setembre 2023 – “Girona Resisteix”— Resiliència -- Tècniques Relaxació -- Centre *Mindfulness*
Girona -- Pràctica Compassiva -- Simpatia -- RESET**

Abans d’explicar les activitats, destacar el següent:

- Aquesta sessió s’englobaria dins el projecte anomenat “*Girona resisteix*” enfocat en l’aprenentatge interdisciplinari que involucra principalment a tres assignatures: Filosofia, Història i Educació Física. L’assignatura de Llengua Francesa seria opcional, tot i que seria millor si també s’hi incorporés atenent que el projecte va centrat en el setge de Girona pels francesos.
- La sessió es duu a terme al Centre *Mindfulness* Girona.
- El desplaçament de l’Escola Montessori al Centre de *Mindfulness* es pot fer tant a peu com en autobús.
- Les tres classes de 1BTL (A, B i C) es desplacen a Girona. Cada classe va per separat segons l’horari, a realitzar *mindfulness* al Centre *Mindfulness* Girona, a efectuar classe d’Història per Girona amb el professor corresponent o bé a efectuar la classe de filosofia amb la professora respectiva.
- (En el cas de fer-la amb autobús): A l’autobús es col·loquen asseguts al costat dels membres de l’equip amb els que van córrer la cursa d’orientació amb la fi d’explicar als altres el per què de les seves respostes a la Co-avaluació respecte els demés companys d’equip per tal que els alumnes aprenguin dels altres fomentant l’ensenyament recíproc. Exemple: “*Joan, considero que ets molt bo motivant als altres ja que ets una persona molt resistent, per això et vaig posar molt bé en aquest indicador. I si millores lleugerament en escoltar les propostes dels altres et convertiries en un exemple a seguir per tothom. Aquest és el motiu per què et vaig posar bastant en escoltar activament les propostes dels altres ja que a vegades eres un poc obstinat amb les teves idees*”.

OA 7 Conèixer la sortida professional com a instructor/a de sessions de *mindfulness*

Activitats d’Iniciació (10min)

- El professor recalca la importància d’aprofitar les activitats (tècniques de relaxació per a la reducció de l’estrès i pràctica compassiva) que impartiran els instructors del Centre de Mindfulness Girona i experts en *mindfulness* perquè aquestes serveixen per a ser més resilients i perquè poden ser incorporades a la planificació del programa personal dels alumnes.
- El instructor dinamitza l’activitat inicial següent.

Activitats de Desenvolupament (25min)

- El instructor duu a terme tècniques de relaxació i de reducció de l’estrès emfatitzades en augmentar la resiliència dels estudiants en els moments difícils. La última activitat que aplica és la centrada en la pràctica compassiva.

Activitats de Tancament (15min)

- El docent d’Educació Física implementa la 3a Sessió de *mindfulness* del programa RESET dirigida a educar la simpatia i hàbits compassius cap a si mateix i als altres.

Metodologia:

- Material i recursos: Portar les co-avaluacions. Realitzar fotografies dels alumnes practicant *mindfulness* al Centre Mindfulness Girona per després penjar-les al *moodle*.
- Distribució dels alumnes a l’aula: Gran grup.
- Mesures i suports d’atenció educativa:

- El professor reparteix les co-avaluacions als alumnes quan tots estan asseguts a l’autobús amb els membres de l’equip de la cursa d’orientació.
- Paper del professorat: El professor té un paper més d’observador durant la major part de la classe tot i que intervingui en la part final.
- Paper de l’alumnat: El paper de l’alumnat és passiu al ser una classe de *mindfulness* dirigida per l’instructor. Tot i això, té un paper més actiu en la pràctica compassiva ja que hauran d’autoavaluar un aspecte positiu i un aspecte negatiu de si mateixos i escriure aspectes positius als companys.

Sessió 5 (1 hora) - 27 de Setembre 2023 – Ultimate – Bosc – Enuig RESET

OA 8 Desenvolupar la tècnica, tàctica i l’estratègia jugant a Ultimate

OA 9 Actuar amb maduresa emocional per resoldre conflictes que puguin emergir o que siguin provocats a propòsit pel docent durant la pràctica del Ultimate.

Activitats d’Iniciació (10 min)

- El professor recapitula i enllaça amb l’anterior sessió de “*Girona resisteix*” repartint les disfresses de francesos i catalans al combinat francès i al combinat català (En el cas que no n’hi hagi, s’utilitzen petos blaus i blancs per l’equip francès i grocs i vermells per l’equip català).
- Cada equip s’activa seguint les pautes que va donar el professor sobre l’escalfament a la primera sessió de la unitat didàctica. Però el professor n’introdueix de noves: Exercicis amb canvis de ritme, de direcció i passades amb el *frisbee*

d’Ultimate que simulin les demandes que els alumnes es trobaran en el partit (Aquest esport ja el coneixen atès que l’han impartit a 3r d’ESO).

Activitats de Desenvolupament (30min)

- Partit Ultimate: 2 Grans Equips.
- Activitat d’Autoavaluació: Els jugadors s’avaluen a si mateixos quant a gestió emocional, valors (respecte, resolució de conflictes, tolerància a la frustració, resiliència i treball en equip) i atenció conscient.

Activitats de Tancament (14min)

- Quarta sessió del programa RESET, enfocada en l’“*Enuig*”.
- Reflexió final: El docent explica el sentit de la creació de determinats conflictes a l’*Ultimate* i el per què de la rellevància de regular les emocions, sobre tot l’enuig per no reaccionar impulsivament davant provocacions. Especifica què un dels valors del *mindfulness* és la no-violència “*ahimsa*”.

Metodologia:

- Material i recursos: Disfresses o Petos (blancs i blaus, grocs i vermells), “*Frisbees*”, Auto-avaluacions per cada jugador i Farmaciola per si es produís qualche accident ja que el bosc no es troba proper als edificis on s’hi troba aquesta.
- Distribució dels alumnes a l’aula: 2 grans equips
- Mesures i suports d’atenció educativa:
 - o El docent crea conflictes a propòsit detallant a alumnes que presenten alts nivells de gestió emocional (segons els

resultats de les co-avaluacions de la cursa d’orientació) concrets que “*piquin*” “*molestin*” a propòsit als alumnes amb menor nivell de gestió emocional. Exemples seria agafant de la disfressa o dient-li “*ets un paquet!*” o “*ho ets flac!*”.

- El professor recalca la importància de ser honest auto-avaluant-se tal i com ja va recalcar en la cursa d’orientació quan van co-avaluar als seus companys d’equip
- Paper del professorat: És un guia. L’estil d’ensenyament és la resolució de problemes.
- Paper de l’alumnat: Rol actiu. Autònom. Resol els reptes com a equip i és honest i responsable al avaluar-se a si.

Sessió 6 (1 hora) – 29 de Setembre 2023 –Teatre Emocional – Bosc – Tristesa i Alegria -- RESET

OA 10 Expressar emocions en l’exposició d’obres de teatre improvisades al bosc davant dels companys.

Activitats d’Iniciació (5 min)

- El professor exposa que amb els mateixos equips de la cursa d’orientació hauran d’exposar una coreografia davant la classe què tracta d’expressar una emoció en una situació quotidiana.
- Cada equip agafa un paper de la bossa en el què hi ha escrit una emoció: *Enuig, Alegria, Tristesa i Por*.
- Abans de començar, el professor detalla què un cop finalitzada la coreografia en la qual s’ha expressat l’emoció del paper, s’intercanvien els papers amb els altres equips de manera que tots els equips portin a terme totes les emocions.

Activitats de Desenvolupament (30min)

- Els alumnes desenvolupen les coreografies. Al ser quatre emocions que han d’expressar. Es deixa 5 minuts per pensar la situació.

Activitats de Tancament (10min)

- El professor porta a la pràctica la darrera sessió de *mindfulness* del programa RESET enfocada en la Tristesa i l’Alegria.

Metodologia:

- Material i recursos: Disfresses per ambientar les coreografies. Papers en els que hi ha escrits les emocions i Cons.
- Distribució dels alumnes a l’aula: Petits grups.
- Mesures i suports d’atenció educativa:
 - o El professor separa els grups entre si ubicant-los cadascun a un con (els cons estan separats) per evitar distraccions.
- Paper del professorat: Fomenta la creativitat motriu atès que cada alumne inventa la seva pròpia coreografia que haurà d’executar.
- Paper de l’alumnat: Rol actiu. Dissenya per si mateix la coreografia.

5.12. Qüestions organitzatives

Quant a les qüestions organitzatives, aquest projecte requereix de la coordinació respecte a la utilització de materials, equipaments, espais i recursos humans.

5.12.1. Recursos materials i equipaments

Primerament, amb relació als recursos materials, el projecte per tal de que sigui de major qualitat necessitaria de la compra de disfresses pel combinat francès i català en el partit d’Ultimate. Concretar que l’escola ja té cobertes les necessitats del projecte respecte a màrfeques per a fer *mindfulness*, frisbees per jugar a Ultimate així com altre material (cons, cronòmetres i walkie-talkies) que no cal tenir en compte al pressupost. Segonament, quant a equipaments i espais les sessions del projecte Mindfulness es duen a terme en el bosc, al pavelló, a la pista d’atletisme i al Centre de Mindfulness Girona amb el desig que l’alumne experimenti per a que aquest aprengui tal i com va manifestar Maria Montessori. Així, requereix de la coordinació del professorat d’Educació Física i de diferents agents externs a l’escola (Joan Carles, director del Centre de Mindfulness Girona).

5.12.2. Recursos humans

Pel que fa als recursos humans, és imprescindible que els docents d’Educació Física estiguin molt ben organitzats quant a la utilització de material així com la disposició d’espais. Per tant, és important que aquests tal i com es fa a l’Escola Montessori-Palau es reunixin i tractin aquestes qüestions els dimarts de 12:35 a 13:35. També, és necessària la comunicació amb l’instructor de *mindfulness* del Centre de Mindfulness Girona que dinamitza la quarta sessió de *mindfulness* en el cas que hi hagi qualche canvi. Un altre qüestió que pot trastocar els plans és la climatologia, per tant s’hauran de tenir plans B. Per exemple, en el cas de pluja el dia de la cursa d’orientació (20 de setembre), es podria dur a terme la última sessió de teatre al pavelló. Altres recursos humans a tenir una assídua relació quant al projecte és amb els 2 docents de Filosofia i Història (Francès opcional)

per tal de estructurar les activitats titulades “*Girona Resisteix*”. Una altra qüestió és que per posar en pràctica aquest projecte, tot i que el professor d’Educació Física de BTL tingui un elevat coneixement, se’l hauria de formar en el programa específic de RESET. Aquestes formacions es durien a terme les primeres setmanes de setembre abans d’iniciar el curs 23-24 durant 5 dies de 30min cada dia tal i com s’ha anunciat a les fases del projecte.

5.12.3. Pressupost

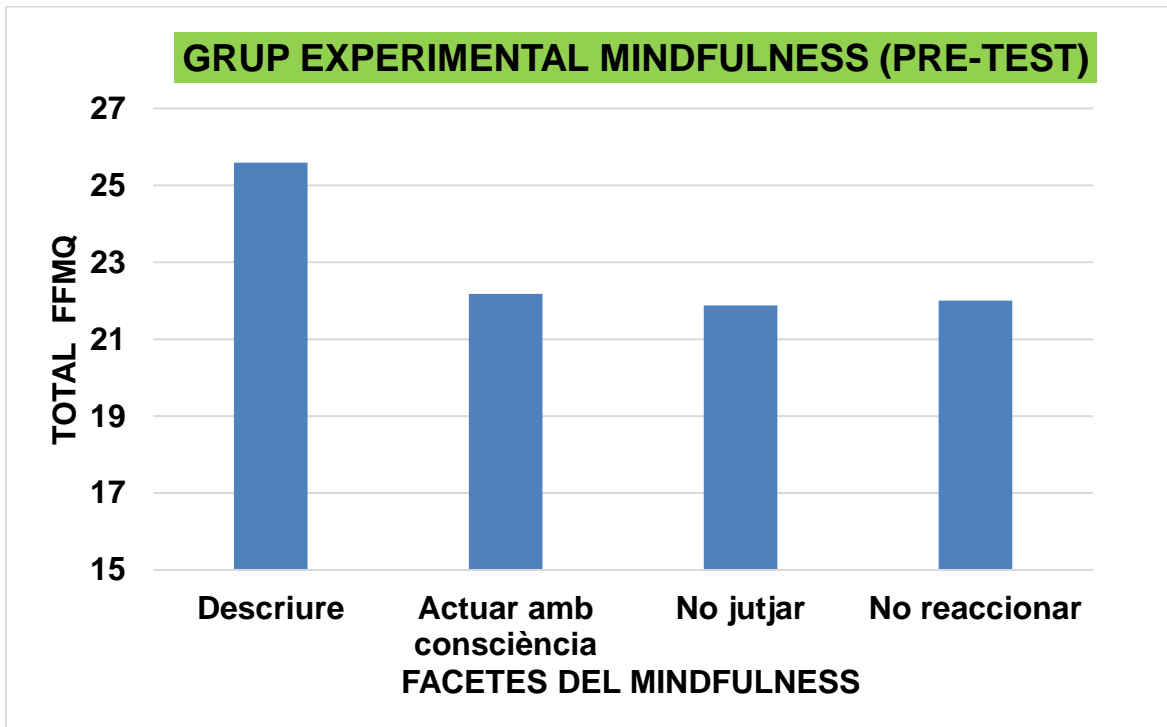
En el cas de voler contractar un autobús que cobreixi el desplaçament des de l’Escola Montessori-Palau fins a l’Avinguda Ramon Folch situada davant els jutjats de Girona i propera (600m) al centre de *Mindfulness* Girona té un cost aproximat de 50€ amb empresa TEISA. L’escola hi té també un acord per oferir el servei de transport a les famílies fet que facilitaria la contractació del servei. Tot i això, en un principi, per tal d’evitar costos, el desplaçament estaria programat per fer-se a peu ja que la distància entre l’escola i el centre és d’uns 4km. A més, s’empraria com un espai d’aprenentatge on les parelles dels equips de la cursa d’orientació es reuniria per explicar-se les respostes de les co-avaluacions. Quant a les disfresses, per una banda, les de soldat francès tindrien un cost de 25,45€ la unitat (transport inclòs) en la talla S a la pàgina web “*Disfraces Simon*” (Disfraces Simon, 2023). A més, comprant en major mesura de la talla S podria facilitar que els alumnes d’ESO poguessin utilitzar-los en el “*Girona City Game*” que el professor d’Educació Física posa en pràctica en el treball de Síntesi de Girona. D’altra banda, les de soldat català podrien ser adquirides a la pàgina web “*Disfraces Jarana*” on s’hi troben les originals disfresses d’heroi català adult amb un cost de 24,50€ la unitat. Tenint en compte que a la classe de BTL són de mitjana uns 23 per classe amb 12 per equip n’hi hauria suficient, representant un cost de 600€ aproximadament. Al ser un elevat cost, si l’escola ho considera podria utilitzar petos blaus i blancs pel combinat francès i groc i vermells per català. Tot i això, ressaltar que les disfresses podrien ser utilitzades també pels alumnes d’ESO, comprant-ne així en major mesura de talles S.

Tabla 12. Pressupost.	
Recursos	Preu
Autobús (opcional)	50€
Disfresses (Soldats Catalans i Francesos)	600€

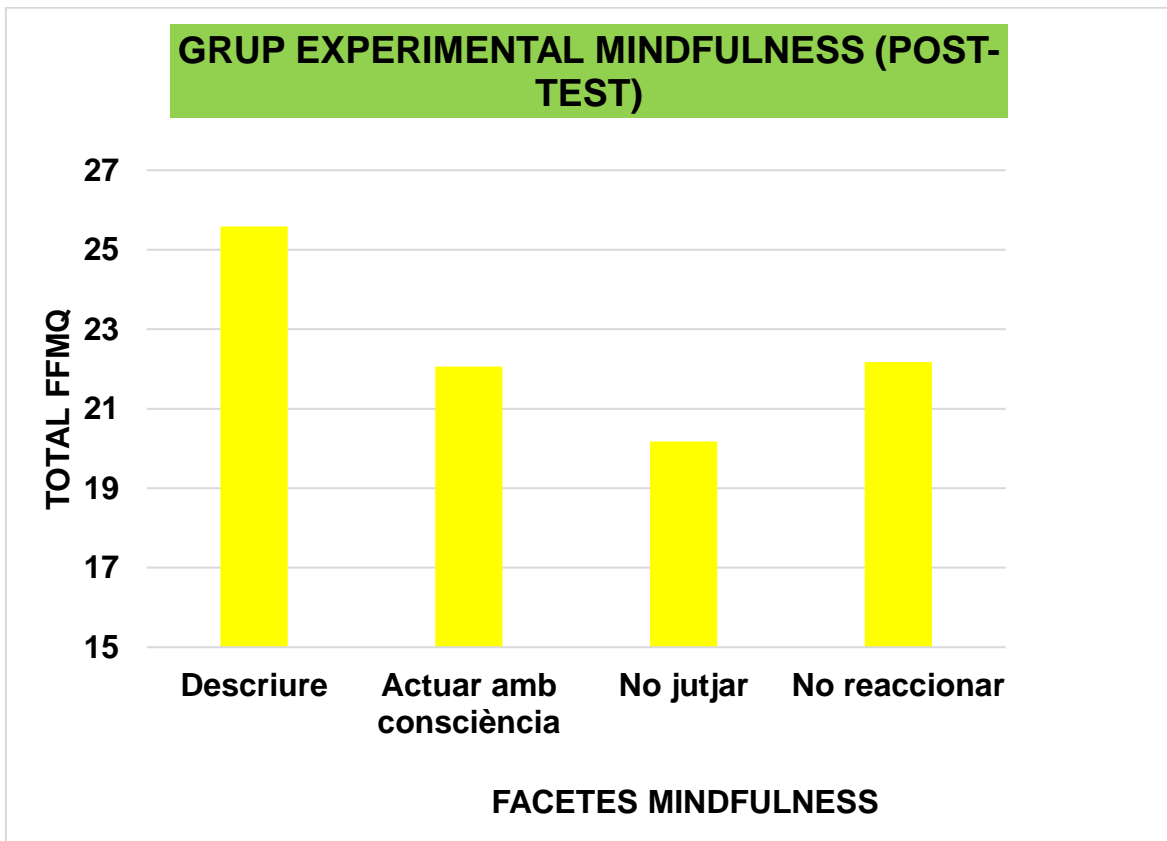
6. RESULTATS

Els resultats del test FFMQ-A posteriors (post-test) a l’aplicació de la prova pilot de *mindfulness* (RESET) als alumnes de 1BTLA (GEM) (Gràfic 2), les sessions de ioga als alumnes de 1BTL B (GEI) (Gràfic 4) així com els dels alumnes de 1BTL C (GC) (Gràfic 6) comparant-los amb els tests efectuats abans (pre-test) (Gràfic 1; Gràfic 3; Gràfic 5) no va haver canvis significatius, i fins i tot, van ser lleugerament pitjors tal i com s’evidencia (Gràfic 7; Gràfic 8; Gràfic 9). A més, tal i com s’enquaderna (Gràfic 7; Gràfic 8; Gràfic 9), els resultats de les diferències *pre-post* test van ser negatives en quasi bé tots els grups en la faceta més relacionada amb l’atenció conscient (“*actuar amb consciència*”) i les dues més vinculades amb l’autoregulació emocional (“*no jutjar i no reaccionar*”). Així doncs, quant a la comparació dels resultats entre els grups (Gràfic 10: GEM, GEI i GC), el GEI i el GC disminuïen en totes les facetes més relacionades amb l’atenció conscient i la regulació emocional (Gràfic 8; Gràfic 9; Gràfic 10). Si més no, el GEM tot i reduir lleugerament els resultats en la faceta “*actuar amb consciència*” i amb major mesura en la faceta “*no-jutjar*” (Gràfic 7; Gràfic 10), era l’únic grup que augmentava en la faceta *no-reaccionar*” (Gràfic 7; Gràfic 10) que cal afegir totalment vinculada amb l’autoregulació emocional. Altres dues apreciacions a tenir en compte són: el GEM reduïa en menor mesura juntament amb el GC en la faceta “*actuar amb consciència*” respecte el GEI, i el GEM es declinava més en la faceta “no jutjar” que els altres grups (GEI i GC) (Gràfic 10).

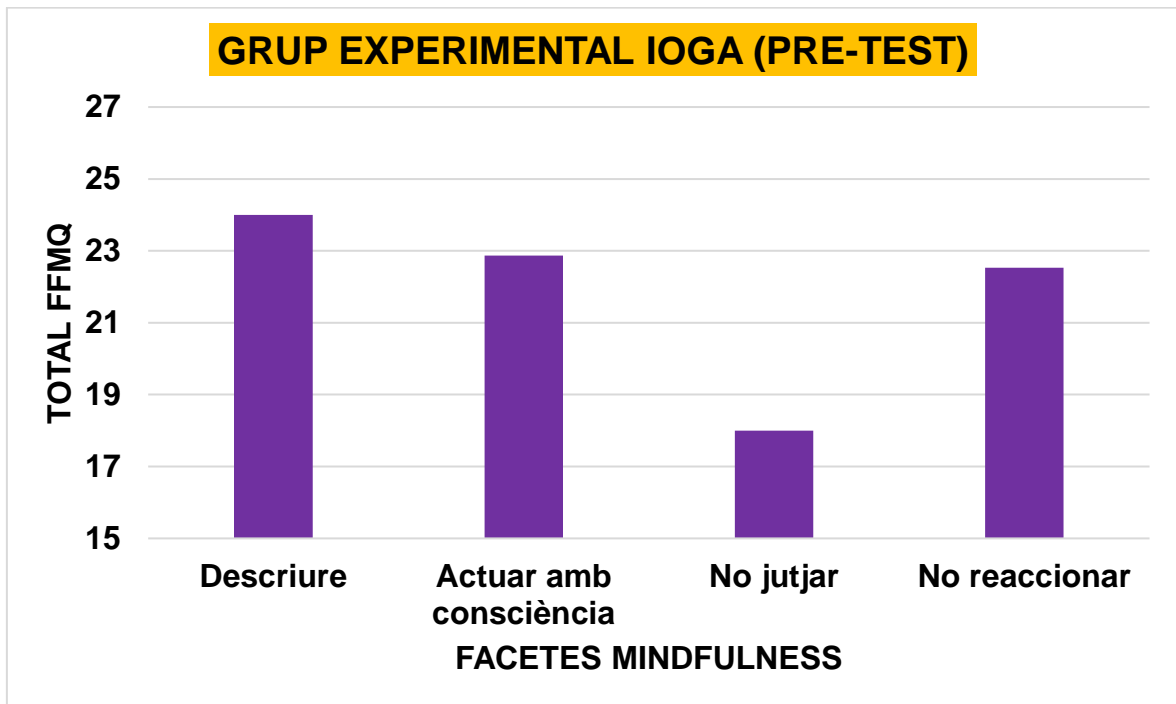
Gràfic 1. Grup Experimental Mindfulness (Pre-Test).



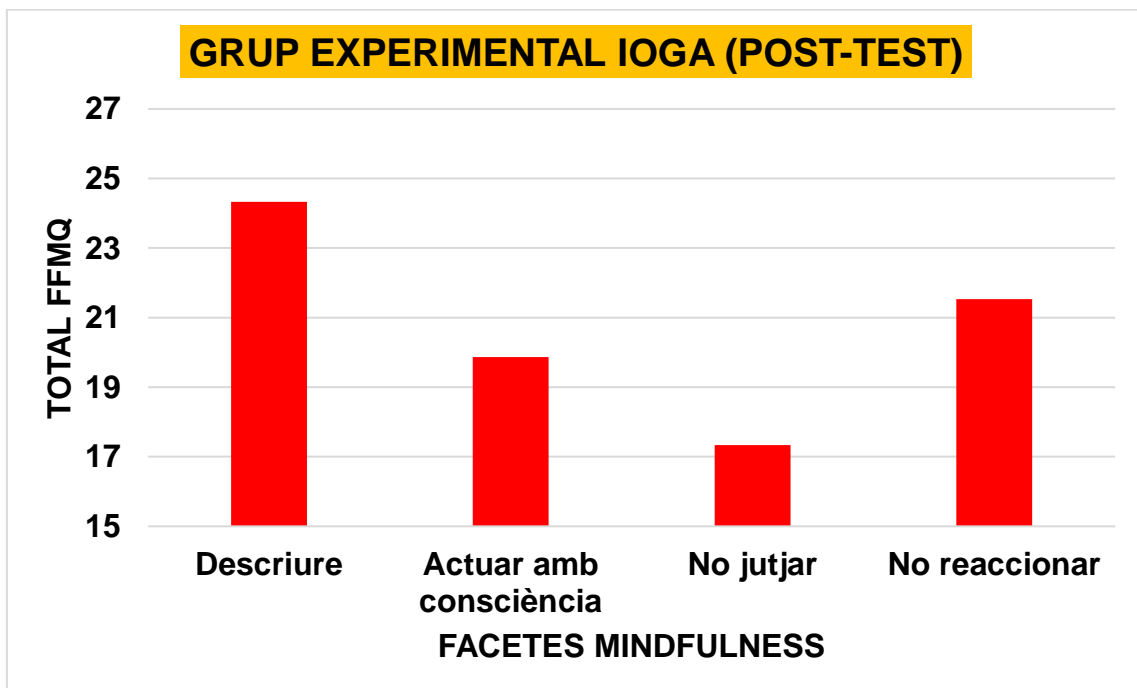
Gràfic 2. Grup Experimental Mindfulness (Post-Test).



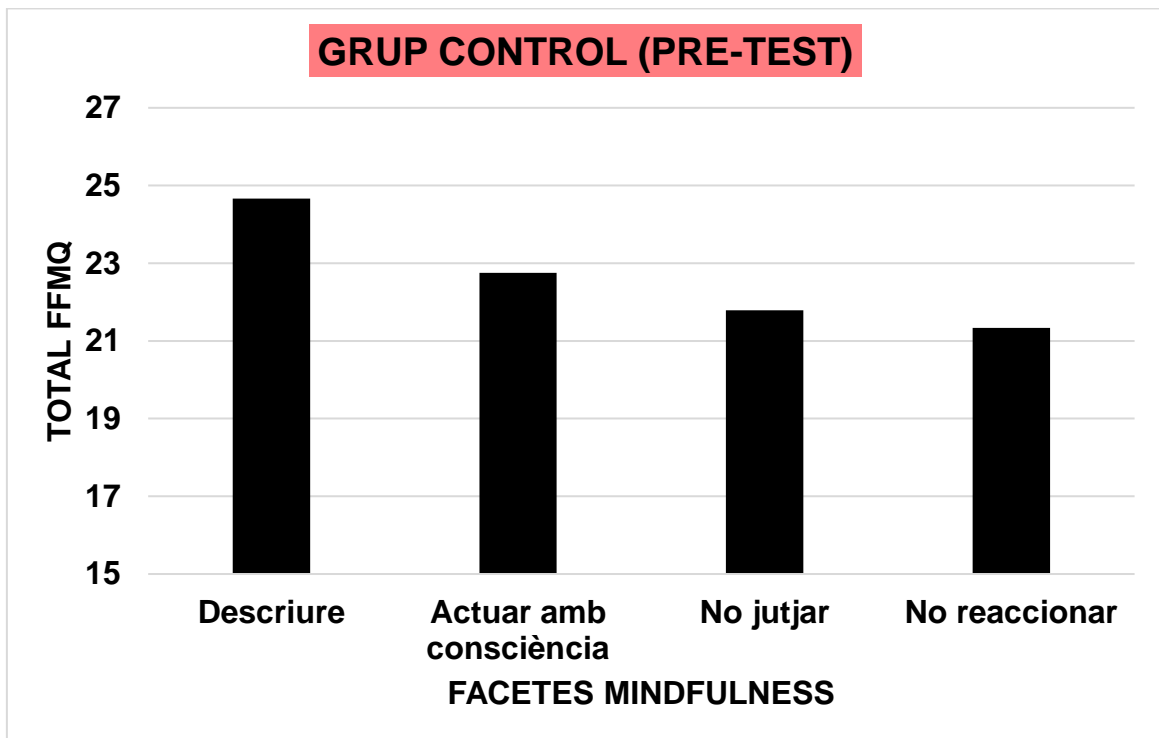
Gràfic 3. Grup Experimental Ioga (Pre-Test).



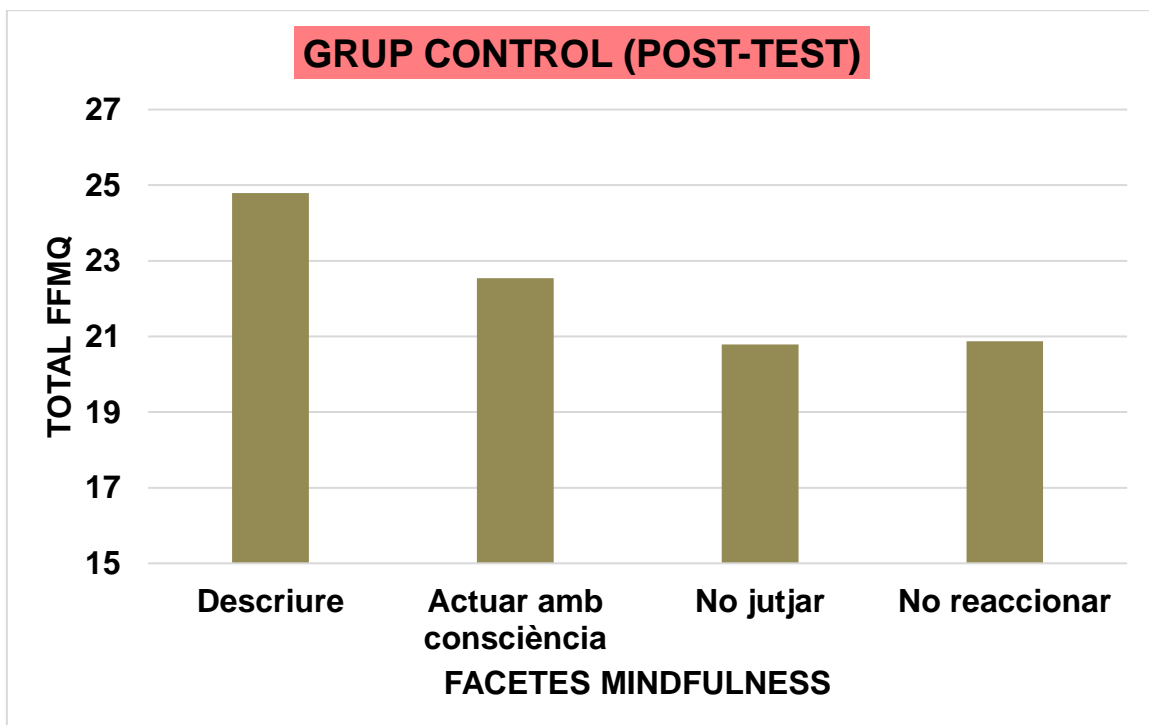
Gràfic 4. Grup Experimental Ioga (Post-Test).



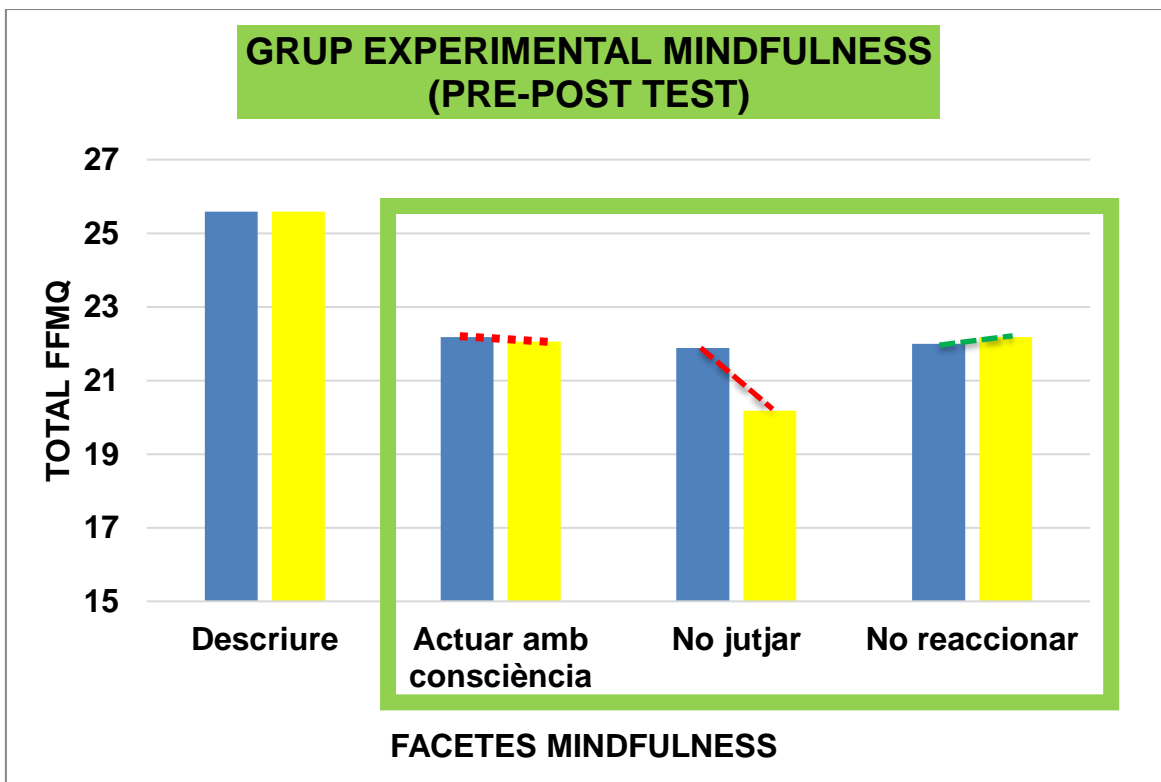
Gràfic 5. Grup Control (Pre-Test).



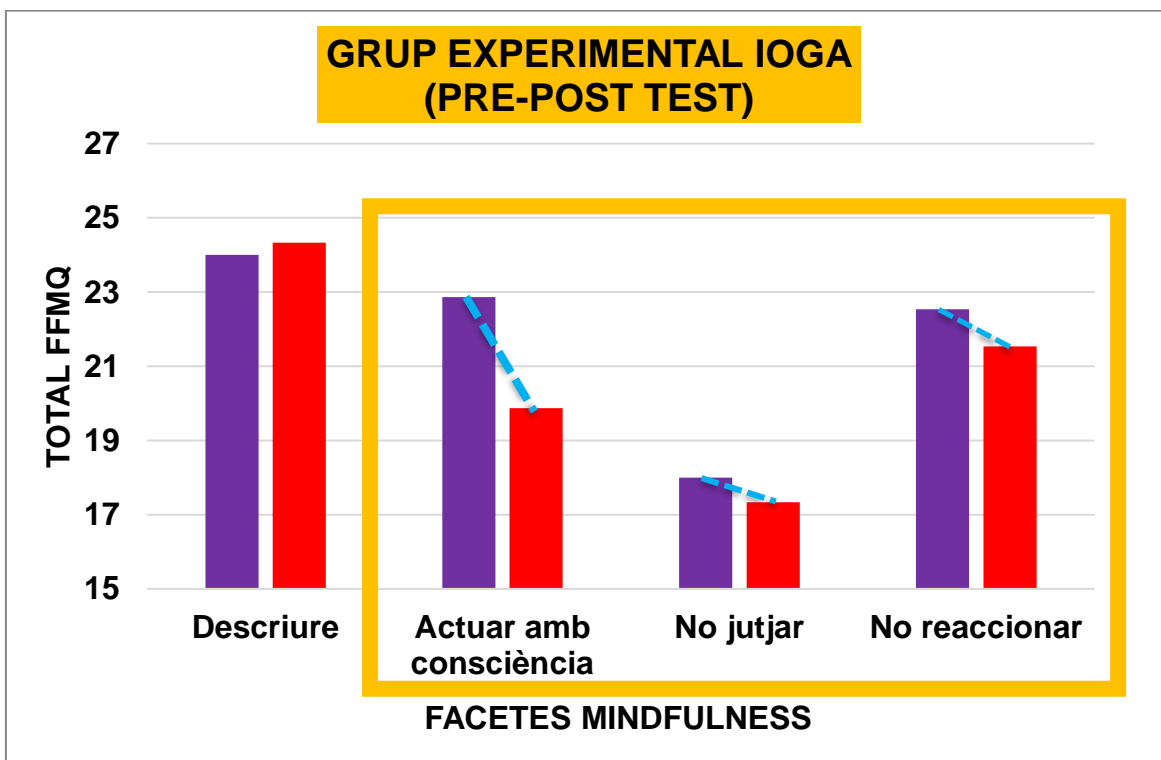
Gràfic 6. Grup Control (Post-Test).



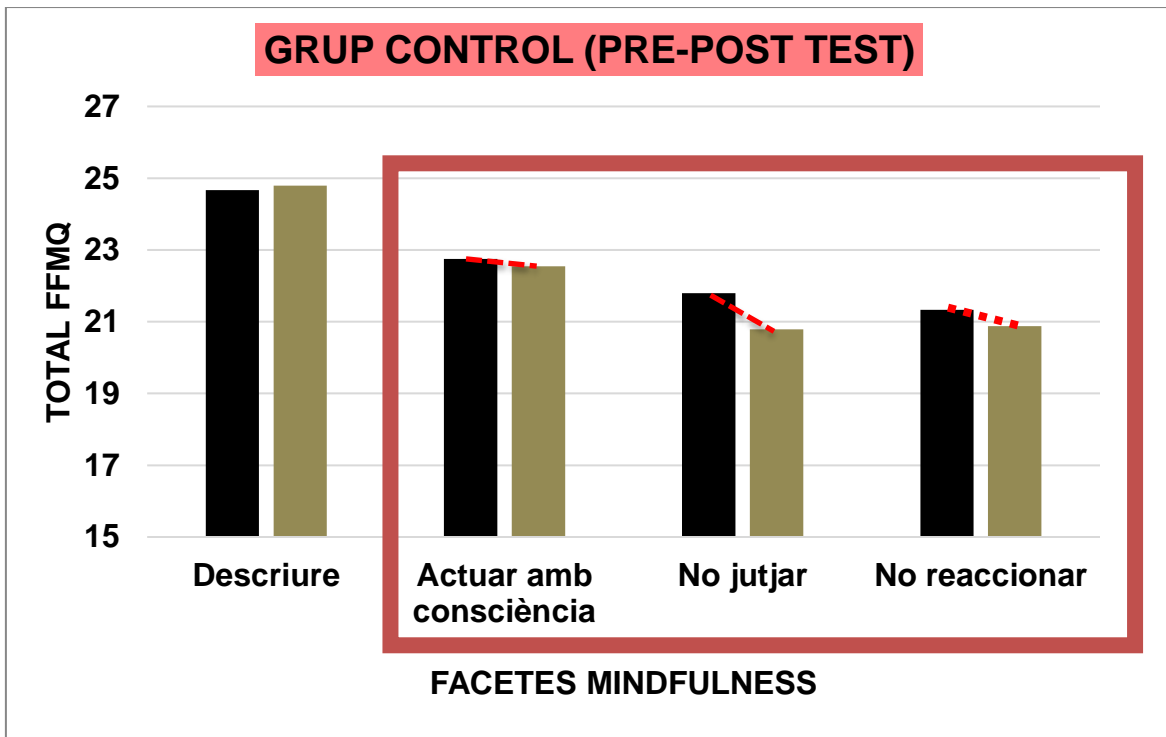
Gràfic 7. Grup Experimental Mindfulness (Diferències Pre-Post Test).



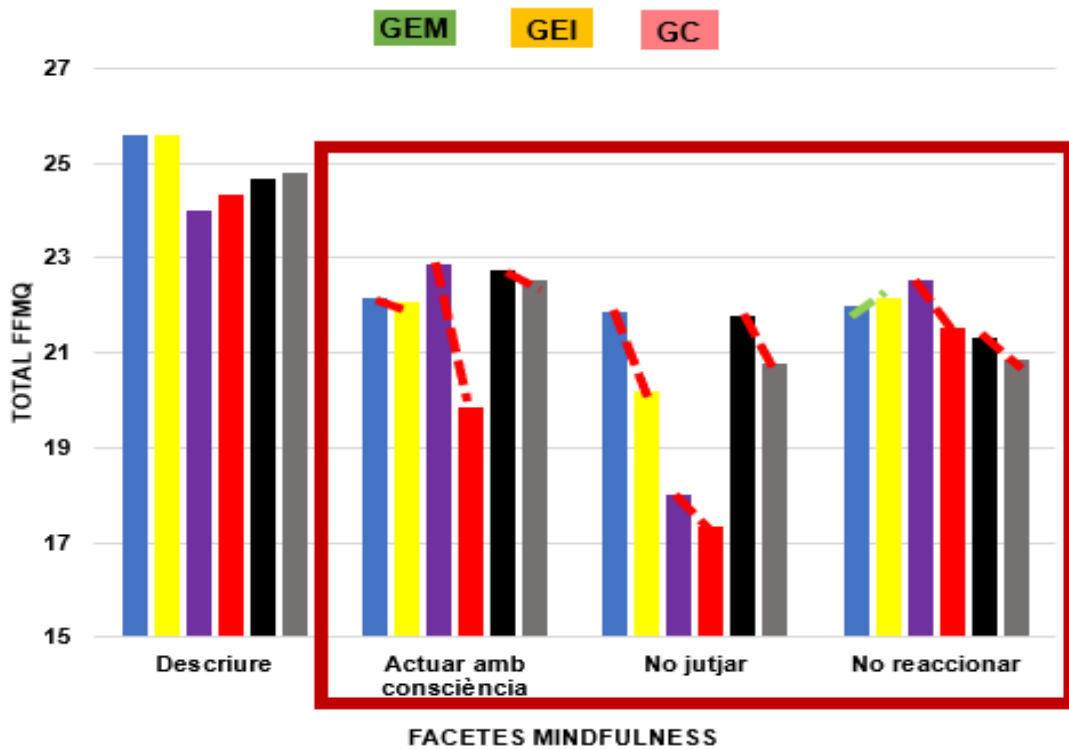
Gràfic 8. Grup Experimental Ioga (Diferències Pre-Post Test).



Gràfic 9. Grup Control (Diferències Pre-Post Test).



Gràfic 10. GEM-GEI-GC (Diferències Pre-Post Test).



7. DISCUSSIÓ

Els beneficis de l’aplicació de *mindfulness* a adults van suscitar un augment de l’entusiasme dels docents per defensar la posada en pràctica d’intervencions educatives relacionades amb el *mindfulness* als alumnes (García-Campayo et al., 2017). Tot i això, l’evidència científica del *mindfulness* en el context escolar és menor que les creences optimistes sobre els efectes positius que suposa el *mindfulness* als estudiants puix que aquesta es troba en un estat incipient i presenta nombroses limitacions (García-Campayo et al., 2017). Així doncs es troben abundants debilitats metodològiques com ara les següents: la majoria dels estudis estan fets amb mostres petites, bastants estudis són transversals i no segueixen analitzant els efectes a llarg termini, molts dels estudis no utilitzen un grup control actiu, escassos estudis qualitius, instruments de difícil comprensió pels adolescents, utilització en mostres no clíniques d’instruments evidenciats en població clínica, valorar els efectes únicament passant un autoinforme a l’alumne o completant-los els professors o els pares desencadenant que les observacions estiguin esbiaixades, l’instructor que dinamitza les sessions no té formació en *mindfulness*, inadequació de les pràctiques de *mindfulness* a adolescents aplicant-los les mateixes que els adults, així com altres característiques que no són ni tan sols plantejades com ara l’edat, característiques i expectatives dels participants o si ha estat una pràctica opcional o obligatòria (García-Campayo et al., 2017).

Darrerament han estat publicats una sèrie d’assaigs controlats aleatoritzats amb mostres àmplies (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021; Lam & Seiden, 2020; Liu et al., 2023) i longitudinals (Georgiou et al., 2021), així com revisions sistemàtiques (Mettler et al., 2023; Phan et al., 2022) i metaanàlisis (Dai et al., 2022; Dunning et al., 2019; Reangsing et al., 2021) que recolzen la visió que el *mindfulness* és beneficiós pels adolescents. Aquest posicionament també es recull a la tesi doctoral (Gómez Odriozola, 2021) en la que concretament en l’estudi (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021) s’emfatitza que els beneficis del *mindfulness* en la depressió i l’autoconcepte són superiors si aquest és aplicat a adolescents majors, és a dir, a alumnes de BTL respecte adolescents de secundària. A més, en un altre article (Calvete Zumalde et al., 2019) dins la tesi doctoral (Gómez

Odriozola, 2021) es destaca que intervencions basades amb el programa “aprendre a respirar” (L2B) (Broderick & Jennings, 2012) poden ser una estratègia efectiva per afavorir una adequada transició a la universitat. Addicionalment, altres tipus d’intervencions amb *mindfulness* han repercutit positivament en la regulació emocional i l’atenció conscient en estudiants de secundària a Hong Kong (Lam & Seiden, 2020), en la reducció de l’estrès psicològic i en l’augment de la resiliència d’adolescents xinesos (Liu et al., 2023), en la disminució dels casos d’assetjament escolar i en un enriquiment de les relacions interpersonals en una mostra que incloïa alumnes de BTL (Georgiou et al., 2021)

Seguint amb la darrera afirmació del paràgraf anterior, un metaanàlisi de la revista Nature (Kreplin et al., 2018) considera que el fet que el *mindfulness* ennobleixi les relacions socials perquè fomenta la compassió, l’empatia, la connexió amb els demés, l’altruisme i disminueixi les agressions i els prejudicis és una gran fal·làcia. Aquesta ho és atès que es fonamenta en arguments inconsistents que sorgeixen dels biaixos quant a la metodologia com ara la utilització de grups controls inactius o en si s’involucra l’instructor en l’estudi, com ja advertia anteriorment (García-Campayo et al., 2017) i segons conclou una revisió sistemàtica actual de metaanàlisis (Dai et al., 2022). Aquests biaixos han desencadenat en conseqüència en la creença còndidament assumida que el *mindfulness* resultava en efectes beneficiosos i significatius respecte les relacions interpersonals, quan en realitat no eren més que infundats en debilitats metodològiques (Kreplin et al., 2018). Així mateix, amb relació als grups controls inactius, segons la revisió actualitzada de metaanàlisis (Fulambarkar et al., 2023), aquesta esmenta que aquests segueixen sent presents en bastantes intervencions de *mindfulness* dutes a terme a adolescents amb símptomes de depressió i ansietat. A més a més, aquesta especifica que aquests resulten en efectes que només són lleugerament significatius i puntualitza àdhuc que aquests no ho són quan són comparats amb grups control actius (Fulambarkar et al., 2023). No obstant, si les qüestions metodològiques són rigoroses i les aplicacions de *mindfulness* s’ajusten a l’escola, el *mindfulness* és beneficiós per l’atenció, pel rendiment acadèmic i la impulsivitat en els adolescents segons detalla el metaanàlisi del passat abril (Mettler et al., 2023).

Les propostes de *mindfulness* en adolescents són beneficioses si estan ben implementades metodològicament i tenen efectes més significatius si són desenvolupades en alumnes de BTL en el cas del L2B (Gómez-Odriozola & Calvete, 2021). No obstant, la proposta “RESET” del projecte *mindfulness* tot i haver estat basada en el L2B no s’han trobat efectes significatius després de 5 sessions de *mindfulness* de 10-15 minuts pre-post test FFMQ en el GEM. És bastant probable que sigui per la poca durada de les sessions atès que la implementació de la proposta L2B que es caracteritza per ser de 6, 12 o 18 sessions de 30-45 ha esdevingut en un augment significatiu de qualcunes facetes del *mindfulness* (“no-reaccionar” i “observar”) en alumnes de primer de carrera (Calvete Zumalde et al., 2019). A més, tal i com apunta (García-Campayo et al., 2017) les intervencions en *mindfulness* poden començar a tenir efectes significatius després de la posada en pràctica de programes a partir de 8 setmanes amb sessions de 30 minuts com a mínim. Si més no, l’aplicació de 6 sessions de *mindfulness* enfocades en la proposta L2B va resultar en efectes positius en els adolescents de Hong Kong tot i emfatitzar que cada sessió era de 70min (Lam & Seiden, 2020).

El projecte “*mindfulness*” tampoc va trobar efectes significatius *pre-post* test en el FFMQ en el GEI. Un estudi quasiexperimental (Sanchez et al., 2023) efectuat en adolescents amb alt risc d’exclusió social que comparava un grup que realitzava una proposta composta de ioga i *Mindfulness* amb un grup que realitzava classes d’Educació Física amb normalitat, va evidenciar que el grup de ioga i *Mindfulness* augmentava el seu benestar psicològic com ara l’estat d’ànim. Si més no, ressaltar que la proposta (Sanchez et al., 2023) era de 24 classes d’una hora en el grup de ioga i *Mindfulness* així com en el d’Educació Física. Per tant, en el GEI tampoc és van trobar efectes significatius probablement també per la curta durada al ser 5 sessions de només 10-15 minuts.

Seguint amb el projecte “*mindfulness*” Quant a la comparació dels grups (GEM, GEI i GC) quasi bé tots disminueixen en totes les facetes més relacionades amb l’autoregulació emocional (“non-judging i “non-reactivity”) i l’atenció conscient (“acting with awareness”). Si més no, l’únic grup que va incrementar, tot i que no

significativament una de les facetes relacionades amb l’autoregulació emocional “*non-reactivity*” va ser el GEM (Gràfic 10). A més, el GEM disminueix en menor mesura juntament amb el GC en la faceta “*acting with awareness*”, tot i que es declinés més en la faceta “*no jutjar*” que els altres grups (GEI i GC) (Gràfic 10). Així doncs, podria ser que la intervenció hagués influenciat positivament, però molt lleugerament en l’autoregulació emocional per increment de la faceta “*non-reactivity*”. Tot i això no es pot afirmar-ho rotundament a raó que el GEM disminueix els resultats en la faceta “*non-judging*” que també es relaciona amb l’autoregulació emocional (Gràfic 10). Ara bé, amb una major durada com per exemple 10 sessions d’una hora durant 8 setmanes, pot ser s’haguessin trobat efectes significatius tal i com ja va manifestar l’alumne, en aquest cas del GEI (B13) a l’entrevista: “*La proposta està bé. Tot i això, 10min dona per molt poc. Seria més beneficiós si fos més llarga la sessió*” (Annex 7).

Quant a les limitacions de projecte educatiu, enllaçant amb l’entrevista als alumnes, aquestes podrien estar esbiaixades atès que fer-les en grup podria haver suposat que alguns alumnes haguessin estat empegueïts a expressar el que realment pensaven per no dur la contrària als seus companys. Una altra limitació és que el projecte ha estat implementat en un context determinat que és l’Escola Montessori-Palau, una escola privada que es caracteritza per tenir escolaritzats alumnes provinents de famílies amb alt nivell educatiu i socioeconòmic. Per tant, la bona rebuda del *mindfulness* pels alumnes així com la dinamització de les sessions no pot ser extrapolable a altres instituts o entorns més conflictius com ara a l’Institut Salvador Espriu de Salt. Pel que fa a les limitacions de la prova pilot, quant a la proposta “*RESET*” aquesta d’entrada no està evidenciada empíricament, únicament és una adaptació del L2B (Broderick & Jennings, 2012) i és de molt curta durada (5 sessions de 10-15min). A més, quant al grup control, aquest és inactiu ja que no fa cap intervenció, únicament el test. Emperò, es va decidir fer així atès que el professor d’Educació Física del grup control era diferent al tutor de pràctiques i a més a més, es coincidien horaris els dimecres fent impossible la implementació de qualque proposta per jo en el grup control. Si més no, a aquest és podria haver donat un entrenament de relaxació, una educació en el maneig de l’estrès o bé un programa de meditació fals o

anomenat “*sham meditation*” per l’altre professor, malauradament no es va realitzar. Una altra limitació és que només s’ha avaluat l’autoregulació emocional i l’atenció conscient amb FFMQ-A, no emprant-se altres qüestionaris per avaluar altres aspectes com la resiliència, l’estrès, la depressió (“*Depression Scale and Self-Concept Form-5 Questionnaire*”) o l’ansietat. Tot i això, pot ser hagués estat pesat i avorrit haver de completar més qüestionaris pels alumnes de BTL i més tenint en compte que el FFMQ-A no és fàcil i és llarg (15 minuts). Una altra limitació és que no dispenso de formació ni titulació especialitzada en *mindfulness*, malgrat que hagi llegit bastant sobre el tema. Una altra limitació és la falta de control de les variables confusores com ara el benestar dels alumnes quant a fatiga, estrès, dolor muscular i descans (nit anterior) atès que aquests factors indirectament poden afectar a l’alumne a l’hora de respondre les preguntes del qüestionari. Una solució per considerar aquestes variables seria passar el “*Wellness Questionnaire*” com s’utilitza en la preparació física d’atletes (McGahan et al., 2020). Una darrera limitació és que l’enquesta al professorat només ha estat passada al professor d’Educació Física de BTL i tutor de pràctiques, podent causar que les respostes d’aquest poguessin haver estat influenciades per les meves creences respecte el *mindfulness*.

Per acabar l’apartat de discussió, com a línies de futur el projecte educatiu “Mindfulness” podria formar d’un projecte que involucrés a tots els agents educatius (famílies, professors, alumnes, administratius i altre personal de l’escola). Una línia de futur pel projecte és que podria englobar-se dins un major projecte interdisciplinari que englobés a les matèries comunes de BTL (Filosofia, Història Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura i Llengua estrangera) i a les matèries de modalitat, com ara les del Batxillerat de Ciències i Tecnologia (Biologia, Geologia, Química, Tecnologia i Enginyeria..), el Batxillerat d’Humanitats i Ciències Socials (Economia, Funcionament de l’empresa, etc), i el Batxillerat d’Art (Arts escèniques, cultura audiovisual, teatre, música,..). També, el qüestionari passat al professor d’Educació Física i tutor de pràctiques, podria ser passat a totes les escoles de la Comarca del Gironès per conèixer la implementació del *mindfulness* a les classes d’Educació Física així com el coneixement del professorat respecte aquesta temàtica. Una altra possible línia

de futur seria reconvertir el projecte educatiu en un projecte empresarial creant una empresa que proporcioni *mindfulness* a les escoles privades. Aquestes línies de futur juntament amb les idees (“*Girona resisteix*”) que proporciona aquest treball final de grau com ara la de realitzar classes de *mindfulness* en diferents entorns (“*Centre Mindfulness Girona*” i al bosc) podrien ser incorporats pel professors d’Educació Física de l’Escola Montessori-Palau i es podria crear un nou projecte per alumnes d’ESO. A més, atenent a projectes intrigants i de qualitat com ara el que s’està desenvolupant a Aarhus (Dinamarca) (Beck et al., 2023) posen de manifest la importància d’incloure’l a l’Educació Física.

8. CONCLUSIONS

“En una societat accelerada com la nostra, hem d’apostar per parar el rellotge com promovia l’escriptor Josep Pla”. “Hem de pensar, meditar”. “Cal ser menys reactiu i més proactiu”. I afegia “Cal prevenir més que no pas curar” i més tenint en compte què “la meitat del que pregunta el pacient té a veure amb un aspecte emocional” va aconsellar Valentí Fuster, director general del Centre Nacional d’Investigacions Cardiovasculars Carlos III en el Foro de la Vanguardia, celebrada recentment a l’auditori MGS de Barcelona (La Vanguardia, 19 Maig 2023 p.22 i p.23).

La cita anterior es relaciona profundament amb el projecte educatiu “*Mindfulness*”. Sobre tot, quan parla d’emocions, de prevenir, de parar el rellotge, de ser menys reactius i de meditar. A més, en aquest breu paràgraf ressalta la importància de l’aspecte emocional per la salut mental. També, el fet de viure en una societat desenfrenada i “*poblada de bombers que van a apagar focs imaginaris*” tal i com em va dir la meva àvia. Així mateix, coincidia amb Fuster però en altres paraules, el professor d’Educació Física quan va manifestar a l’enquesta (Annex 8) que l’estil de vida actual, en el que tot és efímer, ha de ser satisfet al moment i fora de la persona podria ser una de les causes de l’augment de trastorns mentals. Aquesta manifestació del docent d’Educació Física es descrita a l’epígraf del llibre “*L’escola contra el món*” de Gregorio Luri extreta de

l’inventari de jubilacions de Josep Maria Espinàs: “*En aquells temps ens educaven més amb la paciència que en l’avidesa*”.

El projecte educatiu “*Mindfulness*” podria ser una solució per educar la paciència, cultivar el silenci i trobar el sentit a la vida. Tot i que la prova pilot “*RESET*” no va esdevenir en efectes significatius en els alumnes de 1BTL A, possiblement per la poca durada d’aquesta (5 sessions de 10-15min), s’albira un raig d’oportunitat. És possible que si aquesta proposta fos allargada en el temps atès que el GEM va ser l’únic grup que va augmentar en una de les facetes relacionades amb l’autoregulació emocional, es podrien trobar efectes significatius. Ara bé, realitzar *mindfulness* a través del projecte “*mindfulness*” pot ser útil per educar en emocions i en atenció conscient als alumnes de BTL, però no és la solució al problema complex i d’origen multi causal que són els trastorns de salut mental que desgraciadament pateixen els adolescents.

La solució a aquests en la qual el projecte educatiu “*mindfulness*” podria adherir-s’hi, és la creació d’un projecte interdisciplinari que impliqui a metges, economistes, nutricionistes, infermers,..., amb la fi de contribuir a augmentar els hàbits saludables (nutrició, exercici físic, disminució del sobrepès i obesitat, educació emocional), incrementar els nivells culturals i educatius o disminuir l’atur i el fracàs escolar.

Per últim destacar que tot i que els problemes complexos (salut mental) requereixen de solucions globals, els docents d’Educació Física amb la seva conducta virtuosa poden influenciar com a model a seguir a canviar certs hàbits i actituds en el comportament dels adolescents, com per exemple el sedentarisme que alhora influeix negativament en la salut mental i emocional. Com per exemple, tornant a Valentí Fuster, és una persona que a part de preconitzar de manera entusiasta per l’exercici físic i els hàbits saludables per prevenir les malalties cardiovasculars, predica amb l’exemple ja que aquest estiu amb 80 anys a l’esquena empenirà amb bicicleta el seu sisè ascens al mític Tourmalet, cim pirinenc del Tour de França (La Vanguardia, 19 Maig 2023 p.22 i p.23). Tampoc es tracta de pujar cims, però és un clar exemple a seguir per a bastants docents

d’Educació Física que és postulen com jo, favorables a l’educació en valors (resiliència, empatia i compassió) i emocional, però que després són incapaçs ells mateixos de dur-los a terme a través d’una conducta virtuosa relacionada amb el que és ser un professional d’Educació Física. Com per exemple i acabo quants de mestres, suposadament d’Educació Física, realment estan disposats a desplaçar-se a l’escola bombejant activament el cor amb bicicleta a diferència de desplaçar-se contaminant amb un cotxe ?.

9. BIBLIOGRAFIA

- Albert, P. R., Benkelfat, C., & Descarries, L. (2012). The neurobiology of depression—Revisiting the serotonin hypothesis. I. Cellular and molecular mechanisms. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1601), 2378-2381. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0190>
- Aly, M., Ogasawara, T., Kamijo, K., & Kojima, H. (2023). Neurophysiological Evidence of the Transient Beneficial Effects of a Brief Mindfulness Exercise on Cognitive Processing in Young Adults: An ERP Study. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02120-9>
- Anderson, N. D., Lau, M. A., Segal, Z. V., & Bishop, S. R. (2007). Mindfulness-based stress reduction and attentional control. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 449-463. <https://doi.org/10.1002/cpp.544>
- Appleton, J. (2018). The Gut-Brain Axis: Influence of Microbiota on Mood and Mental Health. *Integrative Medicine: A Clinician’s Journal*, 17(4), 28-32.
- Aprendemos Juntos 2030 (Director). (2018, juliol 4). “La atención es el nuevo cociente intelectual”. *Gregorio Luri, maestro*. <https://www.youtube.com/watch?v=uy4Flv-9Yew>
- Arce, Ó., Koester, G., & Nickel, C. (2023). One year since Russia’s invasion of Ukraine – the effects on euro area inflation. <https://www.ecb.europa.eu/press/blog/date/2023/html/ecb.blog20230224~3b75362af3.en.html>
- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador Monge, M. del M. (2011). Aulas felices puesta en práctica. *AMAzônica*, 6(1), 88-113.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baminiwatta, A., & Solangaarachchi, I. (2021). Trends and Developments in Mindfulness Research over 55 Years: A Bibliometric Analysis of Publications Indexed in Web of Science. *Mindfulness*, 12(9), 2099-2116. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01681-x>
- Basso, J. C., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D. J., & Suzuki, W. A. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in non-experienced meditators. *Behavioural Brain Research*, 356, 208-220. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2018.08.023>
- Beck, M. S., Juul, L., Frydenberg, M., & Fjorback, L. O. (2023). On Top of Everything: A study protocol for a cluster-randomised controlled trial testing a teacher training programme to teach mindfulness among students in Danish upper secondary schools and schools of health and social care. *Trials*, 24(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06920-7>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

- Blázquez Sánchez, D. (2020). *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (3a ed.). Inde.
- Bohlmeijer, E., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five facet mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment, 18*(3), 308-320. <https://doi.org/10.1177/1073191111408231>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press.
- Breedvelt, J. J. F., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Gilbody, S., Bockting, C. L. H., Cuijpers, P., & Ebert, D. D. (2019). The Effects of Meditation, Yoga, and Mindfulness on Depression, Anxiety, and Stress in Tertiary Education Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 193. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00193>
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development, 2012*(136), 111-126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring Mindfulness in Insight Meditation (Vipassana) and Meditation-Based Psychotherapy: The Development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research, 1*, 11-34.
- Bueno, D. (Director). (2015). *Neurociencia y educación desde la primera infancia (Parte 1) [Video]*. https://www.youtube.com/watch?v=RG23gEyGY10&t=622s&ab_channel=ISEP
- Bunge, M. (2009). *A la caza de la realidad* (1a ed.). Gedisa.
- Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Greater Mindfulness Is Associated with Better Academic Achievement in Middle School. *Mind, Brain, and Education, 13*(3), 157-166. <https://doi.org/10.1111/mbe.12200>
- Calvete Zumalde, E., Orue Sola, I., Fernández González, L., Royuela Colomer, E., Prieto Fidalgo, Á., & Gómez Odriozola, J. (2019). El programa de mindfulness "Aprendiendo a Respirar" en adolescentes haciendo la transición a la universidad: Ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6*(3), 32-38.
- Can Europe's rush for renewables solve its energy crisis?* (2023, febrer 10). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2023/02/eu-renewables-energy-crisis/>
- Casey, B. J., Heller, A. S., Gee, D. G., & Cohen, A. O. (2019). Development of the emotional brain. *Neuroscience Letters, 693*, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.11.055>
- Cebolla, A., Garcia-Palacios, A., Soler, J., Botella, V., Baños, R., & Botella, C. (2014). *Cuestionario Five Facets of Mindfulness questionnaire (FFMQ)*.
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *The British Journal of Clinical Psychology, 47*(Pt 4), 451-455. <https://doi.org/10.1348/014466508X314891>

- Chandran, V., Bermúdez, M.-L., Koka, M., Chandran, B., Pawale, D., Vishnubhotla, R., Alankar, S., Maturi, R., Subramaniam, B., & Sadhasivam, S. (2021). Large-scale genomic study reveals robust activation of the immune system following advanced Inner Engineering meditation retreat. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(51), e2110455118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2110455118>
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Collard, P. (2014). *The Little Book of Mindfulness: 10 Minutes a Day to Less Stress, More Peace* (1a ed.). Octopus.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper.
- Dai, X., Du, N., Shi, S., & Lu, S. (2022). Effects of Mindfulness-Based Interventions on Peer Relationships of Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Mindfulness*, 13(11), 2653-2675. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01966-9>
- Damasio, A. (2006). *DESCARTES' ERROR*. Vintage Books.
- Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., & Lee, D. J. (2020). Impact of Mindfulness Training on the Well-Being of Educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(7), 645-651. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0451>
- de la Fuente-Anuncibay, R., González-Barbadillo, Á., Ortega-Sánchez, D., & Pizarro-Ruiz, J. P. (2020). Mindfulness and Empathy: Mediating Factors and Gender Differences in a Spanish Sample. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01915>
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadoras*. Passat.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Collier Books.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación* (3a ed.). Losada.
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2020). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 485-496. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- Diccionari de la llengua catalana*. (2023). <https://dlc.iec.cat/Results?EntradaText=projecte&OperEntrada=0>
- Disfraces Simon. (2023). *Disfraz de Soldadito de Plomo Rojo para Hombre | Comprar*. Disfraces Simon. https://www.disfracesimon.com/soldadito-plomo/7336-11366-disfraz-soldadito-plomo-rojo-hombre.html?gad=1&gclid=CjwKCAjwvdajBhBEEiwAeMh1U5slz2cgHreFbgRSyCkqoTK1vxZkBMiWAZh8uXyjOnBaxPBfQyK0DhoCNdMQAvD_BwE
- Dumontheil, I., Lyons, K. E., Russell, T. A., & Zelazo, P. D. (2023). A preliminary neuroimaging investigation of the effects of mindfulness training on attention reorienting and amygdala reactivity to emotional faces in adolescent and adult females. *Journal of Adolescence*, 95(1), 181-189. <https://doi.org/10.1002/jad.12107>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>

- Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life* (2a ed.). Holt Paperbacks.
- Escola Montessori-Palau Girona. (2023). *Montessori Palau Girona*.
<https://www.montessori-palau.net/>
- Fontana i Lázaro, J. (2013). *Por el Bien del Imperio. Una Historia del Mundo desde 1945* (2a ed.). Pasado y Presente.
- Fulambarkar, N., Seo, B., Testerman, A., Rees, M., Bausback, K., & Bunge, E. (2023). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 307-317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>
- Funes, J. (2018). *Estima'm quan menys ho mereixi perquè és quan més ho necessito. Una guia per a pares i mestres d'adolescents* (La Butxaca).
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego Alarcón, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (1a ed.). Alianza.
- García-Campayo, J., Hajar-Aguinaga, R., López-Del-Hoyo, Y., Magallón-Botaya, R., Fernández-Martínez, S., Barceló-Soler, A., Soler-Ribaudi, J., & Montero-Marin, J. (2023). Effectiveness of four deconstructive meditative practices on well-being and self-deconstruction: Study protocol for an exploratory randomized controlled trial. *Trials*, 24(1), 125. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07151-0>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Gasco et al., F. (2009). *La Educación Física en el sistema educativo español: Evolución y desarrollo*. <https://www.efdeportes.com/efd129/la-educacion-fisica-en-el-sistema-educativo-espanol.htm>
- Georgiou, S. N., Charalambous, K., & Stavrinides, P. (2021). The Mediating Effects of Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems on the Relationship between Emotion Regulation, Mindfulness and Bullying/Victimization at School. *School Psychology International*, 42(6), 657-676. <https://doi.org/10.1177/01430343211035420>
- Gerver, R. (2019). *Education: A manifesto for change* (1a ed.). Bloomsbury Education.
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal "social" conflict and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. En *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy* (p. 118-150). Brunner-Routledge.
- Goldberg, S. B., Pace, B., Griskaitis, M., Willutzki, R., Skoetz, N., Thoenes^a, S., Zgierska, A. E., & Rösner, S. (2021). Mindfulness-based interventions for substance use disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011723.pub2>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ* (25a ed.). Bloomsbury Publishing.
- Gómez Odriozola, J. (2021). *Impacto del Mindfulness sobre la sintomatología psicológica en los jóvenes y adolescentes: Efectividad de las intervenciones basadas en Mindfulness en contextos educativos* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Deusto]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=291631>
- Gómez-Odriozola, J., & Calvete, E. (2021). Effects of a Mindfulness-based Intervention on Adolescents' Depression and Self-concept: The Moderating Role of Age. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1501-1515. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01953-z>
- Greenberg, L. (2000). *Emociones. Una guía interna*. (6a ed.). Descleé de Brouwer.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Gu, X., Luo, W., Zhao, X., Chen, Y., Zheng, Y., Zhou, J., Zeng, X., Yan, L., Chen, Y., Zhang, X., Lv, J., Lang, Y., Wang, Z., Gao, C., Jiang, Y., & Li, R. (2022). The effects of loving-kindness and compassion meditation on life satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 14(3), 1081-1101. <https://doi.org/10.1111/aphw.12367>
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus: A Brief History of Tomorrow*. Harper.
- Harris, A. T., & Bostain, N. S. (2021). The Effect of Mindfulness Techniques on Teacher Resilience as Moderated by Conscientiousness. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 81-94.
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255-262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Heidary, M., Hashemi Nosrat Abad, T., & Linden, W. (2022). Mindfulness-Based Intervention and Aggression and Rule-Breaking Behaviours in Elementary School Boys: A Proof of Concept Trial. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 15-22. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.11>
- Hill, N. (2021). El Misterio de la Trasmutación del Sexo. En C. Galán (Ed.), *Piense y hágase rico*. Vergara.
- IDESCAT. (2022). *Idescat. El municipi en xifres. Salt (Gironès)*. <https://www.idescat.cat/emex/?id=171557>
- INE. (2020a). *Encuesta Europea de Salud en España*. https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/EncuestaEuropea/Enc_Eur_Salud_en_Esp_2020_datos.htm
- INE. (2020b). *INEbase / Nivel y condiciones de vida (IPC) / Condiciones de vida / Atlas de distribución de renta de los hogares / Últimos datos*. INE. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177088&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento* (1a ed.). Galaxia Gutenberg.
- Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, Pub. L. No. Ley 13/1980, BOE-A-1980-7635 7908 (1980). <https://www.boe.es/eli/es/l/1980/03/31/13>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Pub. L. No. Ley Orgánica 1/1990, BOE-A-1990-24172 28927 (1990). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119. <https://doi.org/10.3758/cabn.7.2.109>
- Judt, T. (2010). *Postwar: A history of Europe since 1945*. Vintage.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and

- preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47.
[https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delacorte Pr.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life* (1a ed.). Hachette Usa.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936-943. <https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Chatterji, S., Lee, S., Ormel, J., Ustün, T. B., & Wang, P. S. (2009). The global burden of mental disorders: An update from the WHO World Mental Health (WMH) surveys. *Epidemiologia E Psichiatria Sociale*, 18(1), 23-33. <https://doi.org/10.1017/s1121189x00001421>
- Kilpatrick, W. H. (2007). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. Barber Press.
- Koner, K. M., & Weaver, A. (2022). An Exploratory Case Study of Mindfulness Techniques in a High School Band Program During the COVID-19 Pandemic. *Update: Applications of Research in Music Education*, 40(3), 71-81.
<https://doi.org/10.1177/87551233211050011>
- Kreplin, U., Farias, M., & Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 8(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- Kwon, S.-J., Do, K. T., McCormick, E. M., & Telzer, E. H. (2020). *Neural Correlates of Conflicting Social Influence on Adolescent Risk Taking—Kwon—2021—Journal of Research on Adolescence—Wiley Online Library*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/ftr/10.1111/jora.12587>
- Lam, K., & Seiden, D. (2020). Effects of a Brief Mindfulness Curriculum on Self-reported Executive Functioning and Emotion Regulation in Hong Kong Adolescents. *Mindfulness*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01257-w>
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: Efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Lemay, V., Hoolahan, J., & Buchanan, A. (2019). Impact of a Yoga and Meditation Intervention on Students' Stress and Anxiety Levels. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), 7001. <https://doi.org/10.5688/ajpe7001>
- Lewis, D., Kozlov, M., & Lenharo, M. (2023). COVID-origins data from Wuhan market published: What scientists think. *Nature*, 616(7956), 225-226.
<https://doi.org/10.1038/d41586-023-00998-y>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder* (p. xvii, 558). Guilford Press.
- Liu, X., Tang, W., Xiao, R., Zhou, W., Huang, H., Lin, R., Tan, C., & Teng, X. (2023). Reducing Psychological Stress of Chinese Adolescents by Mindfulness-Based Intervention: The Mediating Role of Resilience. *Child & Youth Care Forum*, 52(2), 351-370. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09690-0>

- López González, L. (2010). Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2364>
- López González, L., Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. *Gestión del Programa TREVA. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(87), 75-91.
- López-Gonzalez, L. (2013). El Programa TREVA (técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): Aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, 4, 35-46.
- Lorenz, E. (2004). *The essence of chaos* (1a ed.). CRC Press.
- Luri, G. (2009). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible* (3a ed.). La Campana.
- MacCoon, D. G., MacLean, K. A., Davidson, R. J., Saron, C. D., & Lutz, A. (2014). No sustained attention differences in a longitudinal randomized trial comparing mindfulness based stress reduction versus active control. *PloS One*, 9(6), e97551. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097551>
- Macià-Gual, A., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). The Bases of Montessori Pedagogy as a Facilitating Factor for Child Development in Burkina Faso and Spain. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 175-186.
- MacLean, K. A., Ferrer, E., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Zanesco, A. P., Jacobs, T. L., King, B. G., Rosenberg, E. L., Sahdra, B. K., Shaver, P. R., Wallace, B. A., Mangun, G. R., & Saron, C. D. (2010). Intensive Meditation Training Improves Perceptual Discrimination and Sustained Attention. *Psychological science*, 21(6), 829-839. <https://doi.org/10.1177/0956797610371339>
- Malin, Y. (2023). Humanistic Mindfulness: A Bridge between Traditional and Modern Mindfulness in Schools. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/15413446221084004>
- Malinowski, D. P. (2020, juliol 2). The 5 best mindfulness questionnaires. *Meditation Research*. <https://meditation-research.org.uk/research-methods/5-best-mindfulness-questionnaires/>
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Anagrama.
- Martín, A. (2011). *Con rumbo propio. Disfruta de la vida sin estrés*. (5a ed.). Plataforma Editorial.
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, 59, 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- McGahan, J., Burns, C., Lacey, S., Gabbett, T., & O'Neill, C. (2020). *VARIATION IN TRAINING LOAD AND MARKERS OF WELLNESS*. 27, 6-14.
- Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 97, 43-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007>
- Mills, K. L., & Anandakumar, J. (2020). *The Adolescent Brain Is Literally Awesome*. Frontiers for Young Minds. <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2020.00075>
- Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía: Lecciones de la pandemia* (1a ed.). Paidós.
- Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Reese, J. V., Kirk, A. C., Gougis, L. J., Deleghard, A. M., Cynman, D. J., Cherolini, C. M., Carr, P. C., & Schooler, J. W. (2019). Mindfulness-Based Attention Training: Feasibility and Preliminary Outcomes of a Digital Course for High School Students. *Education Sciences*, 9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1231064>

- NATO. (2022). *NATO agrees 2023 budgets, reflecting higher ambitions for the new security reality*. NATO. https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_210091.htm
- Nhat Hanh, T. (2015). *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños*. Kairós.
- Nilsook, P., Chatwattana, P., & Seechaliao, T. (2021). The Project-Based Learning Management Process for Vocational and Technical Education. *Higher Education Studies*, 11(2), 20-29.
- Oliva, F., Malandrone, F., di Girolamo, G., Mirabella, S., Colombi, N., Carletto, S., & Ostacoli, L. (2021). The efficacy of mindfulness-based interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder beyond core symptoms: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Journal of Affective Disorders*, 292, 475-486. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.068>
- OMS. (2023). *Adolescent health*. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>
- Özcan, N. A., & Isildar, H. K. (2021). The Effects of the Mindfulness Program on 12th-Grade High School Students’ Perceived Stress, Mindfulness, and Self-Efficacy Levels. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 12-24.
- Parajuli, N., Shindhe, M., & Pradhan, B. (2023). Effect of Surya Namaskara (Sun Salutation) on mental health, self-control and mindfulness of adolescent school children. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 50, 101691. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2022.101691>
- Parmentier, F. B. R., García-Toro, M., García-Campayo, J., Yañez, A. M., Andrés, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and Symptoms of Depression and Anxiety in the General Population: The Mediating Roles of Worry, Rumination, Reappraisal and Suppression. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00506>
- Patel, N. K., Nivethitha, L., & Mooventhan, A. (2018). Effect of a Yoga Based Meditation Technique on Emotional Regulation, Self-compassion and Mindfulness in College Students. *Explore (New York, N.Y.)*, 14(6), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.06.008>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. OUP USA.
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-Based School Interventions: A Systematic Review of Outcome Evidence Quality by Study Design. *Mindfulness*, 13(7), 1591-1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Ratliff, E. L., Kerr, K. L., Misaki, M., Cosgrove, K. T., Moore, A. J., DeVille, D. C., Silk, J. S., Barch, D. M., Tapert, S. F., Simmons, W. K., Bodurka, J., & Morris, A. S. (2021). Into the Unknown: Examining Neural Representations of Parent–Adolescent Interactions. *Child Development*, 92(6), e1361-e1376. <https://doi.org/10.1111/cdev.13635>
- Reangsing, C., Punsuwun, S., & Schneider, J. K. (2021). Effects of mindfulness interventions on depressive symptoms in adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 115, 103848. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103848>
- Riegner, G., Posey, G., Oliva, V., Jung, Y., Mobley, W., & Zeidan, F. (2023). Disentangling self from pain: Mindfulness meditation–induced pain relief is driven by thalamic–default mode network decoupling. *PAIN*, 164(2), 280. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000002731>
- Rodríguez Ortega, J. A. (2016). *ANÁLISIS: La esencia interdisciplinaria del conocimiento*. <http://revistaquaestionis.blogspot.com/2016/05/analisis-la-esencia-interdisciplinaria.html>

- Rosenkranz, M. A., Jackson, D. C., Dalton, K. M., Dolski, I., Ryff, C. D., Singer, B. H., Muller, D., Kalin, N. H., & Davidson, R. J. (2003). Affective style and in vivo immune response: Neurobehavioral mechanisms. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *100*(19), 11148-11152. <https://doi.org/10.1073/pnas.1534743100>
- Rovira, G., López-Ros, V., Burgués, P. L., & Serra, M. M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13523>
- Royuela-Colomer, E., & Calvete, E. (2016). Mindfulness facets and depression in adolescents: Rumination as a mediator. *Mindfulness*, *7*, 1092-1102. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0547-3>
- RTVE, R. es /. (2022, octubre 18). *Alta dependencia al móvil entre los universitarios*. RTVE.es. <https://www.rtve.es/noticias/20221018/universitarios-dependencia-movil-encuesta/2406269.shtml>
- Ruiz-Rodríguez, P., Cano-Vindel, A., Muñoz Navarro, R., Medrano, L., Moriana, J. A., Buiza Aguado, C., Jiménez Cabré, G., & González-Blanch, C. (2017). Impacto económico y carga de los trastornos mentales comunes en España: Una revisión sistemática y crítica. *Ansiedad y Estrés*, *23*(2), 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.003>
- Sala i Martín, X. (2023). *De la sabana a Mart: L'economia de la intel·ligència natural*. (1a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sanchez, B., Allen, D., & Delgado, J. (2023). Positive Psychological Effects of School-Based Yoga and Mindfulness Programs for At-Risk Hispanic Adolescents. *Contemporary School Psychology*, *27*(1), 118-135. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00427-3>
- Schreuders, E., Braams, B. R., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2021). Friendship stability in adolescence is associated with ventral striatum responses to vicarious rewards. *Nature Communications*, *12*(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-20042-1>
- Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *Covid-19: The great RESET* (1a ed.). World Economic Forum.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse* (1a ed.). The Guilford Press.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece* (M. Diago, Trad.). Ediciones B.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education - OXFORD REV EDUC*, *35*, 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S., & Weisbaum, E. (2020, febrer 28). *History of Mindfulness and Psychology*. Oxford Research Encyclopedia of Psychology. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.678>
- Silk, J. S., Sequeira, S. S., Jones, N. P., Lee, K. H., Dahl, R. E., Forbes, Erika. E., Ryan, N. D., & Ladouceur, C. D. (2022). Subgenual Anterior Cingulate Cortex Reactivity to Rejection Vs. Acceptance Predicts Depressive Symptoms among Adolescents with an

- Anxiety History. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 0(0), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2021.2019048>
- Silva, S. A., Silva, S. U., Ronca, D. B., Gonçalves, V. S. S., Dutra, E. S., & Carvalho, K. M. B. (2020). Common mental disorders prevalence in adolescents: A systematic review and meta-analyses. *PloS One*, 15(4), e0232007.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232007>
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., & Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS Biology*, 5(6), e138. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050138>
- Stasi, C., Sadalla, S., & Milani, S. (2019). The Relationship Between the Serotonin Metabolism, Gut-Microbiota and the Gut-Brain Axis. *Current Drug Metabolism*, 20(8), 646-655. <https://doi.org/10.2174/1389200220666190725115503>
- Sugiura, Y., Sato, A., Ito, Y., & Murakami, H. (2012). Development and Validation of the Japanese Version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Mindfulness*, 3(2), 85-94. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0082-1>
- Tamminga, S. J., Emal, L. M., Boschman, J. S., Levasseur, A., Thota, A., Ruotsalainen, J. H., Schelvis, R. M., Nieuwenhuijsen^a, K., & Molen^a, H. F. van der. (2023). Individual-level interventions for reducing occupational stress in healthcare workers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002892.pub6>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), 213-225.
<https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M. K., Fan, M., & Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(43), 17152-17156. <https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104>
- Tang, Y.-Y., & Posner, M. I. (2013). Tools of the trade: Theory and method in mindfulness neuroscience. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 118-120.
<https://doi.org/10.1093/scan/nss112>
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25-39. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)E0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)E0011-7)
- Unicef. (2021, octubre 5). *Estado Mundial de la Infancia 2021 | UNICEF*. Unicef.
<https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- UOC. (2023). *Seminario de Gestión del estrés y Regulación Emocional con Mindfulness*.
<https://www.uoc.edu/es/estudios/formacion-continua/seminario-gestion-estres-mindfulness>
- van den Hurk, P. A. M., Giommi, F., Gielen, S. C., Speckens, A. E. M., & Barendregt, H. P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology (2006)*, 63(6), 1168-1180.
<https://doi.org/10.1080/17470210903249365>
- Vázquez Marrufo, M., García-Valdecasas Colell, M., Galvao Carmona, A., Sarrias Arrabal, E., & Tirapu Ustárriz, J. (2019). El *Attention Network Test* en el estudio de los déficits cognitivos de pacientes con trastorno por déficit de atención. *Revista de Neurología*, 69(10), 423. <https://doi.org/10.33588/rn.6910.2019202>

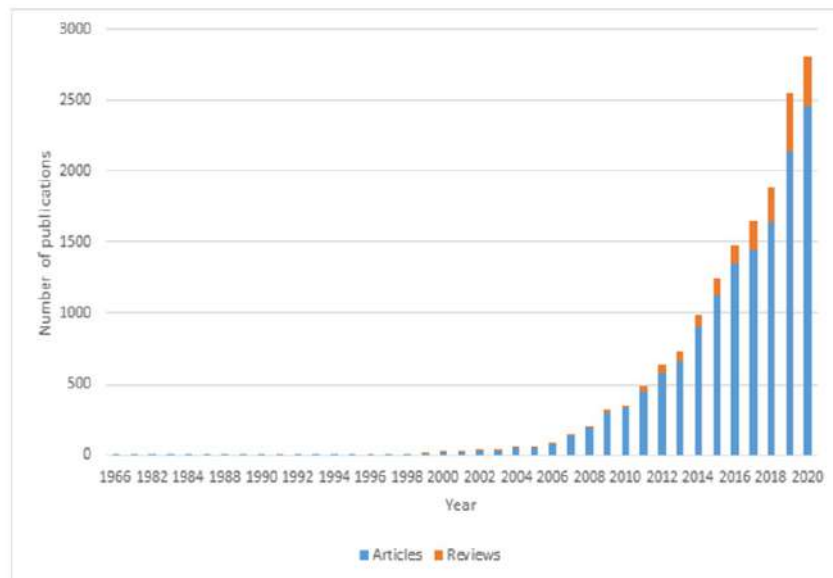
- Vonderlin, R., Biermann, M., Bohus, M., & Lyssenko, L. (2020). Mindfulness-Based Programs in the Workplace: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Mindfulness*, 11(7), 1579-1598. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01328-3>
- Vygotsky, L. (1981). *Lenguaje y pensamiento* (1a ed.). La Pleyade.
- Witkiewitz, K., Marlatt, G. A., & Walker, D. (2005). Mindfulness-Based Relapse Prevention for Alcohol and Substance Use Disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(3), 211-228. <https://doi.org/10.1891/jcop.2005.19.3.211>
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722>
- World Health Organization. (2023). *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- XTEC. (2022a). *Educació bàsica – El nou currículum*. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/>
- XTEC. (2022b). *El decret de Batxillerat – El nou currículum*. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/batxillerat/decret-batxillerat/>
- Yanguas, P. (2019). *Efectividad de un programa educativo basado en el Mindfulness en adolescentes con sobrepeso y/u obesidad* (<http://hdl.handle.net/10256/17606>).
- Yeung, D. Y., Ho, S. M. Y., & Mak, C. W. Y. (2015). Brief report: Attention to positive information mediates the relationship between hope and psychosocial well-being of adolescents. *Journal of Adolescence*, 42, 98-102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.004>

13. ANNEXOS

13.1. Annex 1

Número de publicacions de mindfulness indexades a Web of Science 1966-2020 (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021)

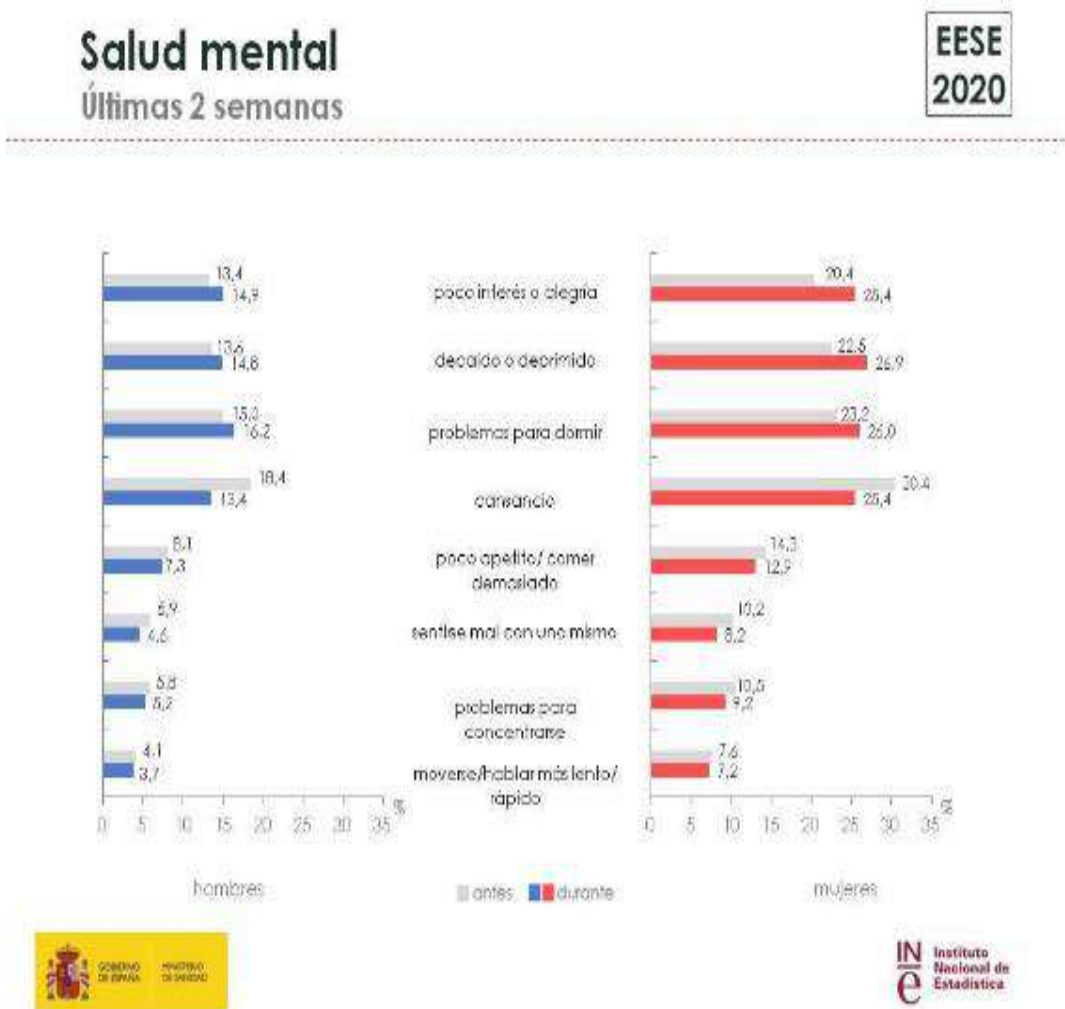
Fig. 1 Number of publications on mindfulness indexed in Web of Science 1966–2020



13.2. Annex 2

EESE: Salut mental abans i després de la pandèmia a Espanya (INE, 2020a)

En aquest gràfic es mostra el percentatge de població adulta de 15 anys i més anys que refereixen tenir qualque tipus de simptomatologia depressiva abans i durant la pandèmia segons sexe.



13.3. Annex 3

España, país europeu amb major prevalença de trastorns mentals en joves (Unicef, 2021).

Estimated percentage of mental disorders among adolescents aged 10–19 in Europe, 2019

Country	Girls and boys aged 10–19		Girls aged 10–19		Boys aged 10–19	
	Prevalence %	Number	Prevalence %	Number	Prevalence %	Number
Austria	18.2%	159,786	18.7%	79,179	17.7%	80,607
Belgium	16.3%	208,372	16.0%	100,137	16.6%	108,235
Bulgaria	11.2%	73,808	10.6%	33,742	11.8%	40,067
Cyprus	17.8%	23,697	18.6%	11,918	17.1%	11,779
Czechia	11.0%	114,767	10.2%	52,123	11.7%	62,645
Germany	16.0%	1,266,180	17.6%	667,356	14.5%	598,824
Denmark	15.0%	102,346	16.3%	54,264	13.8%	48,082
Spain	20.9%	982,291	21.4%	489,830	20.4%	492,461
Estonia	11.6%	15,495	10.9%	7,085	12.2%	8,410
Finland	16.7%	101,237	15.9%	46,845	17.6%	54,392
France	16.3%	1,508,307	19.5%	783,737	17.1%	724,569
United Kingdom	16.2%	1,237,430	15.9%	594,720	16.4%	642,710
Greece	18.0%	187,806	18.7%	95,394	17.4%	92,414
Croatia	11.5%	49,272	10.9%	22,657	12.1%	26,614
Hungary	11.2%	108,953	10.5%	49,806	11.8%	59,144
Ireland	19.4%	128,782	19.9%	64,661	18.9%	64,120
Iceland	16.6%	7,332	16.9%	3,661	16.4%	3,671
Italy	16.6%	956,071	17.2%	478,554	16.1%	477,518
Lithuania	12.5%	33,623	12.0%	15,740	13.0%	17,883
Luxembourg	16.5%	10,975	16.9%	5,453	16.1%	5,521
Latvia	11.9%	22,332	11.2%	10,288	12.5%	12,044
Monaco	17.3%	604	18.0%	307	16.6%	297
Malta	17.6%	7,175	18.3%	3,628	17.0%	3,547
Netherlands	16.0%	357,457	18.2%	176,199	17.8%	181,258
Norway	18.2%	116,283	18.3%	56,783	18.1%	59,500
Poland	10.8%	409,125	9.8%	181,496	11.7%	227,627
Portugal	19.8%	218,014	21.1%	113,741	18.5%	104,273
Romania	11.2%	238,914	10.5%	106,630	11.9%	130,285
San Marino	17.2%	688	17.7%	351	16.7%	337
Slovakia	11.2%	60,640	10.6%	27,904	11.7%	32,736
Slovenia	11.3%	21,665	10.7%	9,975	11.8%	11,689
Sweden	16.2%	188,991	17.0%	95,769	15.5%	93,222
Switzerland	18.7%	159,921	19.3%	79,909	18.1%	80,012

Note: Figures are based on these disorders: depression, anxiety, bipolar, eating, autism spectrum, conduct, schizophrenia, idiopathic intellectual disability, attention deficit/hyperactivity (ADHD) and a group of personality disorders.

Source: UNICEF analysis based on estimates from the WHO, Global Burden of Disease Study, 2019.

13.4. Annex 4

Questionari FFMQ

Nom i Cognoms:

Grup Batxillerat:

Versión Española del “**Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness**” para Adolescentes (Five Facet Mindfulness Questionnaire-Adolescents; FFMQ-A) (Baer et al; 2008; Royuela-Colomer, & Calvete, 2016)

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, califica cada una según se asemeje a tus experiencias cotidianas. Evalúa del 1 al 5 según cuán cierto es cada afirmación para ti.

1 Nunca o muy raramente cierto	2 Raramente cierto	3 A veces cierto	4 A menudo cierto	5 Muy a menudo, o siempre cierto
-----------------------------------	-----------------------	---------------------	----------------------	-------------------------------------

2. Soy bueno/a en encontrar palabras para describir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
3. Me critico por tener emociones absurdas (irracionales).	1	2	3	4	5
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que oponerme ante ellos.	1	2	3	4	5
5. Cuando hago algo mi mente tiende a divagar.	1	2	3	4	5
7. Puedo poner fácilmente en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	1	2	3	4	5
8. No presto atención a lo que hago por estar soñando	1	2	3	4	5

despierto/a, andar preocupado/a, o distraído/a de alguna otra manera.					
9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos.	1	2	3	4	5
10. Me digo a mi mismo/a que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
13. Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar así.	1	2	3	4	5
16. Tengo dificultad para encontrar las palabras adecuadas para expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son malos o buenos.	1	2	3	4	5
18. Se me hace difícil mantenerme enfocado/a en lo que ocurre en el presente.	1	2	3	4	5
19. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativa, me detengo y tomo conciencia de ellos sin dejar que me afecten.	1	2	3	4	5
21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin reaccionar inmediatamente.	1	2	3	4	5
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla pues no encuentro las palabras adecuadas.	1	2	3	4	5
23. Parece que actúo en “piloto automático”, sin pensar	1	2	3	4	5

en lo que estoy haciendo.					
24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me tranquilizo rápido.	1	2	3	4	5
25. Me digo a mi mismo/a que no debería estar pensando como estoy pensando.	1	2	3	4	5
27. Incluso cuando me siento tremendamente alterado/a, soy capaz de encontrar la manera de expresarlo.	1	2	3	4	5
28. Voy de una actividad a otra sin prestar atención a cada una de ellas.	1	2	3	4	5
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.	1	2	3	4	5
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las.	1	2	3	4	5
32. Tiendo a poner en palabras mis experiencias.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes negativas puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.	1	2	3	4	5
34. Hago deberes o tareas automáticamente sin ser consciente de lo que hago.	1	2	3	4	5
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me juzgo a mí mismo/a como bueno/a o malo/a, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.	1	2	3	4	5
37. Normalmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.	1	2	3	4	5
38. Me encuentro a mí mismo/a haciendo cosas sin	1	2	3	4	5

prestarles atención.					
39. Me critico cuando tengo ideas absurdas.	1	2	3	4	5

Corrección:

El cuestionario se divide en 5 facetas compuestas cada una de ellas por los siguientes ítems:

- **Observar:** 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36 (NO ES FAN, HAN ESTAT SUPRIMIDES)
- **Describir:** 2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37
- **Actuar con conciencia:** 5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R
- **No juzgar** la experiencia interna: 3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R - - **No reaccionar** ante la experiencia interna: 4, 9, 19, 21, 24, 29, 33

24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me tranquilizo rápido.	1	2	3	4	5
25. Me digo a mí mismo/a que no debería estar pensando como estoy pensando.	1	2	3	4	5
27. Incluso cuando me siento tremendamente alterado/a, soy capaz de encontrar la manera de expresarlo.	2	2	3	4	5
28. Voy de una actividad a otra sin prestar atención a cada una de ellas.	1	2	3	4	5
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.	1	2	3	4	5
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las.	1	2	3	4	5
32. Tiendo a poner en palabras mis experiencias.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes negativas puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.	1	2	3	4	5
34. Hago deberes o tareas automáticamente sin ser consciente de lo que hago.	1	2	3	4	5
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me juzgo a mí mismo/a como bueno/a o malo/a, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.	1	2	3	4	5
37. Normalmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.	1	2	3	4	5
38. Me encuentro a mí mismo/a haciendo cosas sin prestarles atención.	1	2	3	4	5
39. Me critico cuando tengo ideas absurdas.	1	2	3	4	5

Corrección:

El cuestionario se divide en 5 facetas compuestas cada una de ellas por los siguientes ítems:

- **Observar:** 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36 (NO ES FAN, HAN ESTAT SUPRIMIDES)
- **Describir:** 2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37
- **Actuar con conciencia:** 5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R
- **No juzgar** la experiencia interna: 3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R -
- **No reaccionar** ante la experiencia interna: 4, 9, 19, 21, 24, 29, 33

Qüestionari POST

(132) POST

Nom i Cognom: _____ Grup Batxillerat: B

Versión Española del "Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness" para Adolescentes (Five Facet Mindfulness Questionnaire-Adolescents: FFMQ-A) (Baer et al; 2008; Royuela-Colomer, & Calvez, 2016)

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, califica cada una según se asemeje a tus experiencias cotidianas. Evalúa del 1 al 5 según cuán cierto es cada afirmación para ti.

	1 Nunca o muy raramente cierto	2 Raramente cierto	3 A veces cierto	4 A menudo cierto	5 Muy a menudo, o siempre cierto
2. Soy bueno/a en encontrar palabras para describir mis sentimientos.				<u>3</u>	
3. Me critico por tener emociones absurdas (irracionales).	<u>1</u>				
4. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que oponerme ante ellos.	<u>1</u>				
5. Cuando hago algo mi mente tiende a divagar.		<u>2</u>			
7. Puedo poner fácilmente en palabras mis creencias, opiniones y expectativas.				<u>4</u>	
8. No presto atención a lo que hago por estar soñando despierto/a, andar preocupado/a, o distraído/a de alguna otra manera.			<u>3</u>		
9. Observo mis sentimientos sin perderme en ellos.	<u>1</u>				
10. Me digo a mi mismo/a que no me debería estar sintiendo como me estoy sintiendo.	<u>1</u>				
12. Me es difícil encontrar las palabras para describir lo que estoy pensando.			<u>3</u>		
13. Me distraigo fácilmente.				<u>4</u>	5
14. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos, y que no debería pensar así.	<u>1</u>				
16. Tengo dificultad para encontrar las palabras adecuadas para expresar mis sentimientos.				<u>4</u>	
17. Hago juicios sobre si mis pensamientos son malos o buenos.	<u>1</u>				
18. Se me hace difícil mantenerme enfocado/a en lo que ocurre en el presente.		<u>2</u>			
19. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativa, me detengo y tomo conciencia de ellos sin dejar que me afecten.	1		<u>3</u>		
21. En situaciones difíciles soy capaz de hacer una pausa sin reaccionar inmediatamente.		<u>2</u>			
22. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me es difícil describirla pues no encuentro las palabras adecuadas.				<u>4</u>	
23. Parece que actúo en "piloto automático", sin pensar en lo que estoy haciendo.		<u>2</u>			

24. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me tranquilizo rápido.	1	2	3	4	5
25. Me digo a mí mismo/a que no debería estar pensando como estoy pensando.	1	2	3	4	5
27. Incluso cuando me siento tremendamente alterado/a, soy capaz de encontrar la manera de expresarlo.	1	2	3	4	5
28. Voy de una actividad a otra sin prestar atención a cada una de ellas.	1	2	3	4	5
29. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, soy capaz de observarlas sin reaccionar.	1	2	3	4	5
30. Pienso que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas, y que no debería sentir las.	1	2	3	4	5
32. Tiendo a poner en palabras mis experiencias.	1	2	3	4	5
33. Cuando tengo pensamientos o imágenes negativas puedo reconocerlas como tales y dejarlas ir.	1	2	3	4	5
34. Hago deberes o tareas automáticamente sin ser consciente de lo que hago.	1	2	3	4	5
35. Cuando tengo pensamientos o imágenes mentales negativas, me juzgo a mí mismo/a como bueno/a o malo/a, dependiendo del tipo de pensamiento o imagen mental.	1	2	3	4	5
37. Normalmente soy capaz de describir en detalle cómo me siento en un momento determinado.	1	2	3	4	5
38. Me encuentro a mí mismo/a haciendo cosas sin prestarles atención.	1	2	3	4	5
39. Me critico cuando tengo ideas absurdas.	1	2	3	4	5

Corrección:

El cuestionario se divide en 5 facetas compuestas cada una de ellas por los siguientes ítems:

- Observar: 1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36 (NO ES FAN, HAN ESTAT SUPRIMIDES)
- Describir: 2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37
- Actuar con conciencia: 5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R
- No juzgar la experiencia interna: 3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R -
- No reaccionar ante la experiencia interna: 4, 9, 19, 21, 24, 29, 33

13.5. Annex 5

Sessions de Mindfulness i loga

Sessions Mindfulness 1r BTL A

Les sessions s'han realitzat a la **tornada a la calma** de les sessions d'activitat física dirigida dinamitzades pels alumnes de BTL. S'han dut a terme **5** sessions amb una duració de **10-15** minuts cadascuna. Aquestes han seguit l'estructura del programa **RESET** (R "*Respiració*", E "*Estrès*", S "*Simpatia*", E "*Enuig*" i T "*Tristesa*") dirigit a alumnes de BTL per augmentar la seva educació emocional i atenció conscient. Destacar que el planejat a la sessió ha estat escurçat o allargat en el cas de tenir més o menys temps. També, ressaltar que hi ha hagut un canvi en l'ordre de les sessions degut a un succés desafortunat, dolorós i trist que ha trasbalsat de ben a prop als alumnes de 1r de BTL. Per això, s'ha adaptat l'ordre de les sessions, passant a fer la sessió de simpatia o hàbits compassius en la última sessió i s'ha convertint la sessió de tristesa en una sessió de respiració.

En la planificació, les sessions teòricament haviem de seguir el següent ordre:

1. Respiració: Escàner Corporal (Body Scan) "*Lying Down Meditation*".
2. Estrès: Consciència pensaments → pilot automàtic (respiració) "*Be with the Breath*" "*How are you feeling, check your breathing*".
3. Simpatia → Hàbits compassius (Realitzat a la última sessió).
4. Enuig → Enuig "*Talk to the Anger and Let it go*".
5. Tristesa → "*Being with the loss*" (Adaptada a una sessió de Respiració).

Finalment, les sessions han seguit el següent ordre:

1. Respiració: Escàner Corporal (Body Scan) "*Lying Down Meditation*"
2. Estrès: Consciència pensaments → pilot automàtic (respiració) "*Be with the Breath*" "*How are you feeling, check your breathing*".
3. Enuig → Enuig "*Talk to the Anger and Let it go*".
4. Respiració
5. Simpatia → Hàbits compassius "*The big I Self-Compassion*" pels comportaments i pensaments autocrítics + emocions.

Sessions (s’ha mantingut el subratllat i la negreta tal i com es van utilitzar per facilitar la preparació de les sessions al docent. L’ordre de les sessions segueix com es van dur a terme finalment. Tot i això, malgrat no es va dur a terme s’incorpora la sessió d’Alegria i Tristesa).

1a Sessió

Títol: Respiració: Escàner Corporal (Body Scan) *“Lying Down Meditation”*.

Inici:

Un cop estirats amb una posició còmode a la màrrega iniciaria:

“L’objectiu de la sessió d’avui és que sigueu capaços de ser conscients de les regions del vostre cos focalitzant l’atenció en cadascuna d’elles a partir de la respiració”.

“Ara us agrairia que tanquéssiu els ulls..”

Desenvolupament

*“..Ara, posa atenció al **moviment de la respiració** i les sensacions del teu cos... Després, focalitza’t a les **sensacions físiques del cos**, especialment el tacte, a on el cos està amb contacte amb la màrrega, si notes alguna tensió com ara al coll, a l’entrecella, relaxa,... En cada expiració, permet deixar-te anar enfonsant-te un poc més a la màrrega”.*

“Ara posa atenció a les sensacions físiques a baix de l’abdomen, a les sensacions canviants quan inspires i expires. Posa la mà al melic i sent cada respiració, adonant-te de que algunes poden ser profundes, altres superficials i que allà tendeix a haver una pausa petita entre cada inspiració i expiració”.

Escàner Corporal: *“Posa atenció gentilmente a la cama esquerra, en el peu esquerra. Focalitza’t en cadascun dels dits del peu esquerra, el dit gros, el dit petit i els dits d’entremig, després tot el peu. Després, continua posant l’atenció més a dalt de la cama esquerra, al panxell, a la canyella, al genoll i a la cuixa” (Fer-ho **2 costats**).*

Recorregut Aire: "Quan estiguis preparat, fent una inspiració nota com la respiració entra les fosses nassals, després els pulmons i després passa cap a baix a l'abdomen, la cama esquerra i el peu esquerra. Després, fent una expiració, sent o imagina l'aire tornant cap a dalt, sortint del peu cap a la cama, pujant cap a l'abdomen i el pit i cap a fora a través del nas. En cada expiració, tingues la sensació de desprendre qualsevol tensió o desconfort. El millor que puguis, continua així fent **5** cicles.

Autònomament decidir part del cos: "Continua posant atenció i una curiositat gentil a les sensacions físiques de cada part del cos successivament. Tal i com deixis cada àrea respira posant atenció en aquesta quan inspiris i deixa anar en la regió en l'expiració".

(Si hi ha tensions) "Quan tinguis consciència de qualsevol tensió o altre sensació interna en una part particular del cos, respira cap allà, el millor que puguis, tingues la sensació de deixar anar o de desprendre durant la duració de l'expiració".

"No us jutgeu, deixeu anar".

"Relaxeu la zona que hi ha tensió".

"Abraça el dolor, tracteu-lo amb amabilitat, convideu a la zona a relaxar-se"

Cor: "Ara posareu atenció al cor, apreciant els batecs amb les dues mans. Al mateix temps posant atenció a la respiració, us fixareu com al inspirar augmenten els batecs i com al expirar es redueixen".

Tancament:

"Després d'escanejar el cos d'aquesta manera, destina uns pocs minuts a estar atent a les sensacions del cos com un tot i de la respiració, fluint lliurement a dins i fora del cos".

"Aquesta sessió és una eina que us ajuda a posar atenció a la majoria de regions del cos involucrades en les emocions (tristesa, alegria) com són el cor i el coll així com altres parts dels cos que s'activen com ara els punys al estar enfadats o l'abdomen al estar estressats. Aquesta sessió us permetrà identificar la regió en la que es manifesta l'emoció per així donar-li un espai per a que es manifesti de manera reflexiva i no reactiva".

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

2a Sessió

Títol: “Focalitza’t en la respiració davant situacions estressants”

D’entrada, aquesta sessió s’ha dividit en dues parts: “Be with the Breath” & “How are you feeling, check your breathing”.

Inici:

L’objectiu d’aquesta sessió és que sigueu capaços de: “posar **consciència** a la vostra **respiració** i en el cas de rumiar en pensaments sigueu capaços de tornar a posar l’atenció a la respiració **sense jutjar ni culpar-vos**”.

“Col·loqueu-vos amb una posició còmode, asseguda o amb l’esquena recolzada a la paret. Ara us agrairia que tanquéssiu els ulls”.

Desenvolupament:

1a part “Be with the Breath”

“Focalitza’t en les **sensacions** que provenen del contacte del **cos** amb el **terra**. Explora aquestes sensacions; simplement sent-les en el teu cos i deixa’l respirar per si mateix”.

“Posa l’atenció al **pít i al melic**, sentint com s’eleva suaument durant la inspiració i com descendeixen durant l’expiració”.

“Continua en cada **respiració** durant tota la duració. Podries apreciar una breu **pausa** després de cada respiració i que també cadascuna sembla tenir vida per si mateixa”.

“La teva ment pot divagar/estar absent en altres **pensaments** (preocupacions, que he de fer després,...) somiant durant el dia, planejant. Recordant i perdent contacte amb la respiració però això **és normal**. Simplement, donat compte que és el que produeix que perdis l’atenció de la respiració i retorna el focus cap al melic i en la respiració”.

“És **igual** de valuós ser conscient de que la teva ment ha divagat i de retornar l’atenció cap a la respiració com de mantenir-te conscient de la respiració. Al capdavall, només una persona conscient notarà la naturalesa errant de la ment”.

2a part “How are you feeling, check your breathing”

“Ara pren un moment per posar l’atenció en si la respiració és profunda o superficial, lenta o ràpida, suau o dura, regular o irregular? Tendeixes a forçar o a mantenir-la?”

“Ara poc a poc aneu obrint els ulls”.

Tancament:

“Estar uns minuts amb la **respiració** us permet **regular les emocions** i recuperar l’equilibri. Experimenteu les possibilitats d’aquesta meditació com a suport, com a refugi davant **situacions estressants** (època d’exàmens, desavinences o **conflictes, tristesa..**)”.

“La respiració es energia vital. Quan restringim la nostra respiració, disminuïm la nostra energia vital. Sentir-se ansiós o indecís és sovint acompanyat per una respiració superficial”.

“Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat”.

3a Sessió

Títol: “Parla-li a l’enuig i deixa anar”

Inici:

Un cop asseguts a la màrrega començaria...

“L’objectiu de la sessió d’avui és que sigueu capaços de **reconèixer l’enuig** o empipament que us ha sorgit en una **situació passada i estressant** amb la fi de que aprengueu a **gestionar millor les vostres emocions** en el cas de que torni a produir-se una situació similar”.

“Us heu d’imaginar que la vostra ment és com la superfície d’un **llac o un oceà** on els pensaments que es despleguen serien les onades. Hi ha sempre onades a l’aigua. Algunes vegades són grans, altres són petites. Les onades són agitades pels vents que venen i van i que varien de direcció i intensitat. Les onades és a dir els pensaments no podeu parar-los però si que podeu aprendre a “surfejar-los””

“Ara us agrairia que tanquéssiu els ulls”:

“Sent els peus firmament al terra, arrelats, les natges i la columna suportant-te, les mans es situen damunt les cuixes”

"Posa **atenció a la respiració** i permet que el cos respiri ell mateix **sense forçar**. Assegut tasta com cada respiració entra al teu cos i observa com surt".

"Quan estiguis preparat, experimenta **movent-te mentalment cap a l'enuig**. Podria ser un **bombardeig de paraules o un sentiment**; podria tenir un color o una forma. Hauries de sentir-ho a mesura que sorgeixen els pensaments que t'estàs sentint més agitat que abans, però això és perfectament normal".

Ara parla-li a l'enuig i li dius qualche cosa com:

"Et vull **comprendre**, Deixa'm **experimentar-te**. Dona'm **tot** el teu equipament. Només estaré assentat aquí i **observant**. **No** estic disposat a **reaccionar** i a fer el que he fet en el passat".

"L'**enuig** o la impaciència **genera grans onades al teu oceà anomenat ment**. Ara, **imagina't una situació** en la que estaves **molt enfadat**...Torna a **presenciar la vivència**, posant consciència en la teva respiració.... Mira si podries haver **adoptat una perspectiva diferent**, una que observa els esdeveniments tal i com es despleguen en el seu propi temps **sense jutjar ni reaccionar**. Tot i la dificultat, **intenta no reaccionar als impulsos**, procura escoltar acuradament. Quines **sensacions, emocions i pensaments** et provoca l'enuig?, Què et diu que facis?..... Si res, continua respirant, deixa passar les coses tal i com són, **dirigeix-te a la paciència**, continua escoltant. Si la ment et diu qualche cosa, fes-ho **conscientment i amb atenció no reaccionant si no reflexionant abans d'actuar**".

"Ara pausat pacientment i escolta de nou".

"Mantingués el focus en la respiració i **"balla" amb l'enuig**"

"Continua això durant una estona i experimenta com et sents.

Tancament

"Ara poc a poc aneu obrint els ulls i finalitzem".

"Per concloure, dir que aquesta pràctica és una eina útil per quan us sentiu estressats, ansiosos, enfadats o bloquejats en qualche cosa que voleu o necessiteu fer".

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

Sessió NO posada en pràctica

Títol: Tristesa “*Being with Loss*” i Alegria.

Teòricament la sessió s’havia de dividir en dues parts: Tristesa “*Being with Loss*” i Alegria.

Inici

“L’objectiu de la sessió és que sapigueu expressar la tristesa evitant reprimir-la i a ser conscients de l’alegria, controlant l’eufòria en el cas de que aquesta sigui màxima”.

“Asseu-te còmodament. Sent els peus firmament recolzats al terra i l’esquena alineada amb el coll i les mans reposant en la falda”.

“Focalitza’t en la teva respiració. Facilita cada inspiració a entrar en el cos i expandir-se durant tota la seva duració, no forçis res, només facilita el teu cos a respirar per si mateix. A continuació, després d’un descans o apnea natural, expira completament fins que s’arriba a un final natural. Fes això, el temps necessari fins a sentir-te tranquil”.

Desenvolupament

1a part: Tristesa “*Being with Loss*”.

“Doncs, ara focalitzat en el dolor després de pèrdua de qualcú o qualque cosa de valor a la vostra vida ja sigui salut, una amistat o la mort d’un ser estimat o proper. Dolçament expressat (verbalment o a través d’una representació mental): El que sigui que em fa trist o em va fer trist, fes-m’ho sentir ara”. Comença amb una frase simple o amb una simple imatge i mantingues-ho a la teva consciència. Estigues amb allò, sent-ho, percep la pèrdua, enfrontat, encara que sigui dolorosa, però no pretenguis eludir la seva presència”.

“Tot seguit us demaneu a vosaltres mateixos si va ser conscients de l’emoció quan va succeir, si o no?”.

“A vosaltres mateixos us detalleu mentalment les sensacions corporals que va tenir durant l’experiència”.

“Ara, us responeu quins sentiments, emocions o estats emocionals us varen sorgir”.

"I us demaneu quines sensacions, pensaments o emocions teniu al recordar-ho ara?"

2a part: Alegria

"Ara recorda un moment o esdeveniment molt agradable que s'ha produït per vosaltres al llarg del dia d'avui, els darrers dies o la darrera setmana. Respon mentalment a les següents preguntes: Quina va ser l'experiència?. Vas ser conscient dels sentiments agradables quan ocorrien si o no?, pots detallar les sensacions corporals que vas tenir durant l'experiència? Quins sentiments, emocions o estats emocionals li van sorgir? Quins sensacions, sentiments o pensaments tens al recordar-ho ara?"

Tancament

"Poc a poc ens reincorporem i anem obrint els ulls".

"Per concloure dir que aquesta sessió serveix per a que reguleu millor les vostres emocions. I en el cas de la primera, la tristesa, consisteix en saber acceptar el que és tenint sempre en consideració el que deia Buddha a la història de les dues fletxes: "La vida a vegades et clava una fletxa a tu i et fereix. Si més no, no acceptant el que ha passat i estant preocupat sobre això i anunciant a tu que és injust i preguntant-te quan de temps durarà el dolor, tendim a disparar-nos una segona fletxa a la ferida oberta, incrementant i perllongant el dolor. El dolor és a vegades un fet, però sofrir és opcional".

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

4a Sessió (Modificació sobre el planificat):

Títol: "Respiració"

Inici:

"L'objectiu de la sessió d'avui és augmentar el vostre benestar emocional i la capacitat de concentrar-vos a través d'atendre a la respiració".

"Ara us hauríeu de posicionar còmodament i amb els ulls tancats".

Desenvolupament:

“Ara concentreu-vos en la **respiració** i preneu consciència del moviment de l’**abdomen** al respirar. Respireu profundament i suaument”.

“Seguidament, poseu consciència a les **sensacions corporals** i observeu qualsevol tensió o molèstia que pugueu sentir en alguna part del cos, **sense jutjar** ni tractar de canviar res”.

“A continuació poseu atenció als **sons** del voltant, sense jutjar-los ni tractar d’identificar-los. Simplement observeu-los sense adherir-vos-hi.

“Tot seguit imagineu una **llum càlida** i brillant al centre del **pit**. Imagineu que aquesta llum irradia cap a fora i que la sentiu omplir tot el vostre cos”

“Penseu en una **intenció** per al dia. Centreu-vos en un **pensament** o una **paraula** que us agradaria portar amb vosaltres al llarg del dia, alguna cosa que us faci sentir **bé**.

Es donen uns moments perquè es centrin en la seva intenció.

Tancament:

Lentament, es demana que obrin els ulls i tornin a la realitat.

“Moltes gràcies per l’actitud i l’esforç, espero que us resulti útil!”.

5a Sessió Simpatia

Títol: “The Big I Self-Compassion”.

Inici:

*“**L’autocompassió** és ser amable i comprensiu amb nosaltres mateixos, sobre tot davant els nostres errors”.*

*“L’autocompassió pot ser el **yin** (principi femení, terra, fosc, passivitat i absorció) i el **yang** (principi masculí, el cel, la llum, l’activitat i la penetració) del mindfulness. Són interdependents. Necessitem ser **amables i acceptar-nos** quan no aconseguim estar atents en el moment present. Per això, també, tenim el mindfulness per a observar els nostres comportaments i pensaments autocrítics”.*

*“L’objectiu de la sessió d’avui és que sigueu capaços/es de **tractar-vos amb afecte** regulant millor les vostres emocions i pensaments destructius cap a vosaltres evitant l’auto-culpa, l’agressió a si mateix o el jutjar-se a si mateix”.*

(Representar la manera en la que ens abraçarem a nosaltres mateixos).

Es comença amb una posició còmode asseguts (**Sukhasana**), peus a terra, mans relaxades als genolls i amb els ulls tancats.

Desenvolupament

1. **Respiració conscient:** Concentració respiració al inspirar i al expirar profundament → atenció aire entra i surt.
2. **Sensacions corporals:** “Presta atenció des de dins a com estan disposades les parts del teu cos, notes tensió o relaxació?, deixa anar, no jutgis”.
3. **“Imagina’t envolta’t d’una llum càlida, amorosa i brillant que t’abraça i t’omple de comprensió i benevolència”.**

4. **"Visualitza la imatge d'un ésser estimat (amic, familiar, mascota):**
Permet-te estar en aquesta llum mentre visualitzes algú que estimis, un amic, un ésser estimat o una mascota. Mantingues aquesta imatge a la teva ment durant uns minuts, centrant-te en el sentiment de compassió que ets capaç de generar cap aquella persona".
5. **"Centra't en tu mateix. Fes-te preguntes com: Com em puc ajudar a mi mateix en aquest moment?, Què necessito ara mateix per sentir-me millor? o Com puc ser amable i compassiu amb mi mateix en aquest moment?".**
6. **"Centra't en la teva respiració" (llum + sensacions + preguntes):**
"Continua centrant-te en la teva respiració mentre visualitzes la llum càlida i amorosa a l'entorn teu, i concentra't en les sensacions del teu cos mentre intentes respondre a les preguntes amb compassió i amabilitat".
7. **"Situació del passat en la que vas culpar-te":** "Pensa en una situació del passat en la que vas donar-li una resposta a una persona que després quan vas tornar a pensar amb aquesta, vas creure que no vas actuar bé, que t'hauries de comportar millor, culpant-te. O una situació en la que et culpes per a no haver estudiat o esforçat el suficient, etc. Concentrar en la respiració, en l'aquí i l'ara i recupera aquella situació, abraça't entrelaçant els braços, portant la mà a l'espatlla contrària i digui's: "no soc perfecte, tothom comet errors, no fa falta que em culpi ni que em jutgi, lo important és que m'estimi a mi mateix/a".

"A poc a poc obre els ulls i torna al teu entorn conscient. Fes una pausa abans de continuar amb la darrera activitat".

8. **Paper Individualment (Aspecte + i -):** "Agafa el tros de full de paper que tens davant, escriu-hi el teu nom i dibuixa la lletra gegant "I". La gran "I" et representa a tu com un tot, totes les accions que has fet, tots els aspectes del teu cos, ment i talents. A continuació, dibuixa petites "i"s allà on sigui elegeix un color per exemple el verd per allà que t'agrada de tu i un altre color del que necessites millorar o acceptar. Fes que cada lletra "i" representi un aspecte únicament. Per exemple, he escrit en verd de mi: "m'agrada conèixer a gent", "soc bo cuinant" i "tinc uns ulls bonics". Després, en vermell: "augmentar la paciència" i "millorar l'organització".

9. **Meditació caminant:** “Com a punt de transició, poseu consciència de les passes al dirigir-nos a les fulles dels demés companys/es. A la fulla de paper els demés companys/es escriurem aspectes positius de la persona”.

Tancament:

Conclusió: “Per concloure dir que es meravellós de veure en gran escala com nosaltres estem consistits d’una àmplia gamma d’opcions sobre característiques i comportaments (ressaltar individualitat). La importància de respectar als demés i a tu mateix. Ningú és un complet fracàs o perfecte. Això és la nostra naturalesa humana i acceptar-ho, podria ser el punt d’inici per a canviar i ser més feliç”.

“Aquesta pràctica de mindfulness compassiva t’ajudarà a generar sentiments de benevolència cap a tu mateix i altres, i pot ser un gran recurs per gestionar emocions difícils o moments de tensió”.

“Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç durant aquestes 5 sessions de Mindfulness. Espero que us hagi agradat”.

Sessions de loga 1 BTL B

Les sessions de loga al igual que el *Mindfulness* s’han efectuat a la tornada a la calma de les sessions d’activitat física dirigida dinamitzades pels estudiants de 1 BTL B. Se n’han dinamitzat 5 i han tingut una durada d’uns **10-15** minuts. L’objectiu principal de les sessions ha estat augmentar l’educació emocional i l’atenció conscient dels estudiants a partir tècniques de respiració “*pranayama*” així com a través de l’execució de postures corporals. Especificar que s’ha realitzat Hatha loga

1a Sessió:

Títol: “Reducció Estrès i Ansietat i Augmentar Autoconsciència i Relaxació.

Inici:

Introduir què és el **loga** i d’on prové: ““Yuj” “to yoke” significa **unificar cos, ment, esperit, ànima i consciència**. És unir-se a un mateix, integrar la personalitat amb les emocions i els pensaments a través de la realització de meditació, relaxació i postures “asanes” per comprendre’ns millor a nosaltres mateixos i desenvolupar el nostre màxim potencial. El loga sorgeix a la **Índia**”.

“Nosaltres durem a terme el **Hatha** loga. “Hatha” significa “Força en el sentit de l’energia”. Farem aquest tipus de loga al ser **excel·lent per principiants** ja que tracta de realitzar **moviments controlats** a un **ritme lent**. És **beneficiós** per: “calmar ment” durant dies estressats (disminueix l’estrès, l’ansietat i la depressió), aconseguir estar atent en el moment present, sistema immunitari (accions de neteja i purificació), capacitats físiques (postures), pel dolor crònic així com per augmentar la disciplina i l’autocontrol”

“L’objectiu de la sessió d’avui és que sigueu capaços d’acomplir la postura del nen i una tècnica de respiració per aconseguir regular millor les vostres emocions i augmentar l’atenció conscient”.

Postura fàcil (Sukhasana): Es comença assegut en una postura còmoda amb les mans als genolls i amb els ulls tancats. Es demana als estudiants que respirin profundament durant uns minuts, enfocant la seva atenció en la respiració i deixant que els pensaments i les preocupacions es dissipin.

Desenvolupament:

Postura de ioga suau: Es guia als estudiants a través de la **Postura del Nen** “Balasana” que fomenta la relaxació i la reducció de l’estrès. És una postura de descans que allibera la tensió del cos.

Tècnica de Respiració diafragmàtica “Pranayama”. S’ensenya als estudiants la tècnica de respiració diafragmàtica. Aquesta tècnica pot ajudar als estudiants a **concentrar-se en la seva respiració i a regular les seves emocions** així com a

rebaixar l'estrès. Per tal d'engrescar-los i perquè és veritat se'ls hi diu: "**Qualcuns esportistes d'alt rendiment** (ciclistes, nadadors, locutors) apliquen a les seves rutines tècniques de respiració per enfortir la zona abdominal".

A continuació es diu: "El diafragma és una membrana situada davall les costelles, per damunt de la panxa i davall del pit. Aquest és com un paracaigudes, baixa al inspirar deixant espai als pulmons perquè s'inflin i puja al expirar quan l'abdomen es contreu".

"Ara tombats decúbit supí observareu la respiració per sentir com l'aire entra i surt dels pulmons".

"Poc a poc i progressivament augmentareu la profunditat de les inspiracions i les expiracions".

"Tot seguit, poseu una mà mà al pit i l'altre mà a la panxa i noteu com l'abdomen s'eleva al inspirar i a l'expirar descendeix".

"Ara ho passareu a fer asseguts".

Tancament (2minuts): Acabar la sessió amb els estudiants asseguts amb una postura còmoda i les mans al cor. Demanar-los que destinin un moment per agrair-se a si mateixos per haver dedicat temps al seu benestar emocional i físic. "Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

2a Sessió:

Títol: "Enfoc en l'autoacceptació i l'autoestima".

Inici:

Es comença **assegut** en una **postura còmoda** amb les mans als genolls i amb els ulls tancats. Es demana als estudiants que respirin profundament durant uns minuts, enfocant la seva atenció en la respiració i deixant que els pensaments i les preocupacions es dissipin.

Posen en pràctica la **Respiració de l'OM**: Cadascú a l'expirar verbalitza oooooom! allargant i posant atenció a la vibració de les cordes vocals.

Desenvolupament:

Postures de ioga suaus (3minuts): Es guia als estudiants a través d’algunes postures suaus que fomenten l’**autoacceptació i la confiança**, com la **postura de la muntanya (tadasana)** i la **postura de la deessa (Utkata Konasana)**. Aquestes postures poden ajudar als estudiants a sentir-se **més segurs i confiats** en si mateixos.

- **Postura de la muntanya (tadasana): Es realitza 5 cops amb cada cama.**

“Drets amb els peus junts, braços relaxats al costat del cos. Reparteix el pes de manera uniforme sobre ambdós peus i pressiona els dits dels peus contra el terra. Respira profundament i aixeca els braços. Estén-los cap a dalt, entrelaçant els dits, amb els palmells cap a fora. Recolzat amb la punta dels dits, mantenint els talons junts. Prem els genolls, estira els tendons i contrau els malucs. Contreu l’abdomen, a la vegada que emplenes els pulmons i aguantes la respiració un moment mentre continues estirant. Fixa la mirada en un punt concret. Relaxa’t i exhala mentre baixes de nou els braços a ambdós costats del cos. També, pots provar aquesta postura amb els peus un poc separats (3r intent). Aquesta “asana” millora la postura, dona fermesa a l’abdomen i als glutis i enforteix els peus i els malucs”.

- **Postura de la deessa:** Es duu a terme durant **5 cops a cada cama**.

“Peus junts i fem un pas endarrere. Peus separats i els dits dels peus miren cap als costats. Flexió de genolls, baixar la pelvis i deixar-la neutre o un poc de retroversió. Verticalitat de la columna → Imagina’t recolzat a una columna/paret. Espatlles relaxades. Portar els braços cap a dalt en forma de cactus. Mans obertes i mantenir. Per sortir d’aquesta postura, estenc les cames, baixo els braços i poc a poc ajunto els peus”.

Tancament (2minuts):

S’acaba la sessió amb els estudiants asseguts amb una postura còmoda i les mans al cor. Se’ls demana que es preguin un moment per reflexionar sobre el que han après en la sessió i com poden aplicar-ho a les ensenyances de la seva vida diària.

“Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat”.

Sessió 3:

Títol: “Enfoc en la relaxació i la reducció de l’estrès”

Inici (2minuts): Es comença assegut en una postura còmoda amb les mans als genolls i amb els ulls tancats. Es demana als estudiants que respirin profundament durant uns minuts, enfocant la seva atenció en la respiració i deixant que els pensaments i les preocupacions es dissipin. **Respiració de l’om 3 cops.**

Desenvolupament:

2 Postures invertides de ioga suaus: *“Les postures invertides són totes aquelles en les que el cap està per sota el cor. Fomenten la relaxació, ens emplenen d’energia, alliberen tensió, redueixen l’estrès, estimulen el flux sanguini i milloren el sistema circulatori, positives pel benestar emocional, ajuden a veure el món des d’una altra perspectiva i afrontar les situacions d’una altra manera. Com ara a observar que aquell problema o discussió a la que li donaven molta rellevància, però què al final no té la que li atribuïem des d’un principi”.*

- **Setu Bandha Sarvangasana (Postura del pont):**

- *“Estirats decúbit supí mirant cap a dalt”.*
- *“Braços estesos al llarg del cos”.*
- *“Genolls flexionats, talons al costat dels glutis”.*
- *“Girar pelvis portant còccixs entre les cames”.*
- *“Pressiona amb peus i espatlles sobre el terra”.*
- *“Aixeca la pelvis el més alt possible com si estès enganxada per un fil i l’eleuessin des de dalt”.*
- *“Cuixes fermes”.*
- *“Genolls damunt dels talons”.*
- *“Gira les espatlles sobre el terra obrint el pit”.*
- *“Junta omòplats/escàpules de l’espatlla i empeny l’estèrnium cap al sostre”.*

- *“Apropa els colzes un a l’altre en contacte amb el terra i, si pots, ajunta les mans i entrellaça els dits. O flexiona els colzes i recolza la zona lumbar sobre els palmells de les mans”.*
- *“Per sortir inhala i porta els braços estesos al costat del cos”.*
- *“Exhala i ves col·locant vèrtebra a vèrtebra al terra”.*
- *“Col·loca lumbar i pelvis rectes a l’estoreta”.*
- *“Estira les cames una a una”.*

- Viparita Karani mhudra

- *“Tots al principi ho fan amb l’ajuda de la paret”.*
- *“Aixecar pelvis + inspiració → 90° tronc amb el terra” (Fer-ho 5 vegades).*
- *“Mans a la zona lumbar”.*
- *“Aixecar cama dreta 90° + flexió + recolzo cama contra paret”.*
 - *“Aixecar cama esquerra 90°”.*
 - *“Aixecar cama dreta, expirant porto genoll cap al front, peu apunta al cel i estendre la cama dreta, estant aquesta paral·lela amb el terra”.*
 - *“El mateix però ara amb la cama esquerra”.*
 - *“Inhalant desplegar ambdues cames 90°”.*
- *Consideracions:*
 - *“Flexió genolls”.*
 - *“Inspirar, impulsar-se amb un moviment de balanceig + força de les mans amb l’estoreta → portar les cames cap amunt”.*
 - *“Colzes cap a dins. Espatlles cap a endarrere”.*
 - *“Malucs i cames rectes”.*
 - *“Aguantar unes quantes respiracions. Com més aguantis, més fortes tindràs les escàpules ja que enforteix l’extremitat superior”.*
 - *“Sortir de la postura → Flexió de genolls i lleugerament roda vèrtebra a vèrtebra → estira les cames relaxant tot el cos”.*

- "Per acabar: Genolls al pit i abraçar cames i anar rodant com si fóssim una pilota → Balancejar cap a un costat i cap a l'altre".
- "Pels que els hi costi: estendre cama a 45° i bloc davall la zona lumbar i fer-ho de 2 maneres":
 - "Extensió cames + flexió pelvis".
 - "Flexió cames + genolls pit + extensió".

"Pranayama": "Prana" vol dir energia i "yama" vol dir control o coneixement. Es defineix com control de l'energia. Tenir consciència sobre la respiració és beneficiós per la salut mental i la gestió de les emocions"

"Ara durement a terme una **Tècnica de Respiració profunda**. Aquesta ens ajuda a tranquil·litzar les fluctuacions de la ment, fomenta la relaxació, afavoreix el fet d'estar present en l'aquí i l'ara".

"Doncs comencem..

- ..Observa la respiració sense forçar".
- "Aferra els braços a les costelles ja que farem respiracions completes de tot el tronc on la caixa toràctica s'expandirà".
- "No facis moviments amb els braços sinó que anem a sentir aquesta energia que tenim entre les mans. A través d'aquest pranayama fem que la respiració ajudi al prana a fluir".
- "Relaxa les espatlles des d'una postura erecte"
- "Separa bé els dits de les mans".
- "Separa les mans com si tinguessis una pilota de bàsquet/ futbol o qualsevol altre esport. Pots visualitzar el seu color. No té perquè ser marró ni blanc. Elegeix la textura i el color, la mida. Imagina que el tens entre les mans i que no pesa res. Tal vegada encara no sents res o tal vegada comences a notar el prana".
- "Sent la pilota a mesura que inspires i expires".
- "Inspirar i Expirar en 4 temps. Inspira en 4, 3,2 1, espira en 4,3,2 i 1".
- "Deixa de comptar, fes-ho per tu mateix".

- "Sense deixar de pertorbar-te en el que està passant al voltant, mantingués l'atenció entre les mans".
- "Sostingués la presència, aquesta observació atenció,..".
- "Observa com la pilota s'infla amb la inspiració i com es desinfla amb l'expiració"
- "Relaxa les mans i observa la pilota sense les mans".
- "Torna a una respiració menys àmplia, més natural"
- "Porta l'atenció a les costelles, ara la pilota està volant i són les teves costelles les que es mouen amb la respiració, el teu abdomen, les teves clavícules"
- "Espira per la boca heeeeeee 2 cops més inspira i espira i la última".
- "Baixa la barbata i poc a poc obre els ulls sense enfocar".
- "Aixeca la mirada i torna a enfocar al teu entorn"

Tancament

S'acaba la sessió amb els estudiants asseguts en una postura simple i còmode anomenada **Sukhasana** (postura fàcil) amb les cames creuades i les mans recolzades en els genolls. Els estudiants haurien de tancar els ulls i concentrar-se en la respiració mentre relaxen el cos i la ment. A més, haurien de seguir inhalant i exhalant profundament mentre observen la sensació de l'aire entrant i sortint dels seus pulmons. Per últim, dir que també hauria de ser un moment perquè els estudiants reflexionin sobre la sessió de ioga que han dut a terme i que al mateix temps, connectin amb si mateixos, centrant-se en el moment present i experimentin una sensació de calma i tranquil·litat. Per això se'ls demana: "Com us sentiu després d'aquest pranayama?". I s'acaba..

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

4a Sessió:

Títol: "Respiració per a un millor benestar emocional".

Inici:

"L'objectiu de la sessió d'avui és que sigueu capaços de realitzar la postura de l'arbre i dues tècniques de respiració per augmentar el benestar emocional i l'atenció conscient".

Es comença assegut en una postura còmoda amb les mans als genolls i amb els ulls tancats. Es demana als estudiants que respirin profundament durant uns minuts, enfocant la seva atenció en la respiració i deixant que els pensaments i les preocupacions es dissipin.

Desenvolupament:

Postura de l’arbre (Vrikshasana): *Practicar al costat d’una paret pels què els hi costa però intentant poc a poc que es vagin allunyant de la paret. “L’opció més senzilla és deixar la planta del peu recolzada al turmell. Mantenir la mirada al front i no recolzar el peu al genoll ja que el pressionem cap a fora i no és bo per l’articulació”.*

Tècniques de Respiració (Pranayama):

- **Respiració del foc:** *“És una tècnica de respiració que s’enfoca en les expiracions. Quan inspires, l’abdomen s’infla com un globus i quan expires, l’abdomen s’enfonsa empenyent el melic cap a dins i cap endarrere. Amolla l’abdomen per inspirar i expirant pel nas varies vegades contreu-lo cap a dins, amb força i sense forçar. Posa-ho en pràctica varis cops. Cada vegada que s’expira es contreu l’abdomen cap a dins. Cadascú porta el seu ritme i els descansos”. Poden ser 10 expiracions, descansar i tornar-ho a intentar. “Procura que el moviment sigui abdominal, al principi pots notar que tot el cos és mou quan. Intenta evitar que la resta del cos es mogui i concentrat en la zona de l’abdomen. Aquesta respiració de foc, genera calor, genera energia. El bombeig a la zona de l’abdomen li dona un massatge als teus òrgans, estimula el metabolisme, purifica, neteja, transforma,..”*

- **Respiració accentuant la fase expiratòria (3-6/4-8/5-10):** *"Aquesta tècnica pretén augmentar la fase d'expiració, amollant l'aire de manera més perllongada. No fer respiracions interrompudes, és a dir no expirar abans d'haver acabat la inspiració, ni inspirar abans d'haver expirat profundament. Amb aquesta es busca calmar l'amígdala. L'amígdala massa de nuclis o cèl·lules en forma d'ametlla, situada al lòbul temporal del cervell és l'encarregada de processar i desencadenar les reaccions emocionals com el sentiment de queixar-nos o sentir-nos fatigats al fer aquesta respiració. Gràcies a aquesta tècnica, aconseguim calmar-la expirant suaument. Sempre expirem pel nas ja que és més fàcil mantenir l'atenció si és fa pel nas perquè tinc més sensacions al inspirar per aquest".*

Tancament:

S'acaba la sessió amb els estudiants asseguts en una postura simple i còmode anomenada **Sukhasana** (postura fàcil) amb les cames creuades i les mans recolzades en els genolls. Els estudiants haurien de tancar els ulls i concentrar-se en la respiració mentre relaxen el cos i la ment. A més, haurien de seguir inhalant i exhalant profundament mentre observen la sensació de l'aire entrant i sortint del seus pulmons. Per últim, dir que també hauria de ser un moment perquè els estudiants reflexionin sobre la sessió de ioga que han dut a terme i que al mateix temps, connectin amb si mateixos, centrant-se en el moment present i experimentin una sensació de calma i tranquil·litat.

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

5a Sessió:

Títol: “Ioga per l’auto-compassió. Salutació al Sol “Surya Namaskar”.

Inici:

“L’objectiu de la sessió d’avui és que sigueu capaços de dur a terme la Salutació al sol de manera compassiva, escoltant el cos, sense forçar i concentrant-se en la respiració”.

Començar amb la postura fàcil (**Sukhasana**) amb les mans al cor. Prendre unes respiracions profundes i visualitzar un cercle d’amor i compassió al voltant del cos. Fer 3 respiracions de l’Om.

Desenvolupament:

Salutació al sol.

“La Salutació al sol es realitzava ben d’hora per iniciar el dia, mirant cap al sol per agrair-li la seva força, calor i llum. És una seqüència dinàmica de postures del Ioga, en concret 10, però nosaltres realitzarem una adaptació d’aquestes per tal de que sigui més fàcil”.

(No es fa Cobra (Bhujangasana) ni Gos mirant cap avall (Adho mukha svanasana) i s’ha afegit una postura menys difícil com la del Gat enfadat (Markaryasana) al ser la primera sessió de Salutació Sol).

“Abans de començar les postures és important..

- Escoltar el cos”.
- “No forçar postures”.
- “Concentrar-se en la respiració”.
- “Mantenir silenci”.

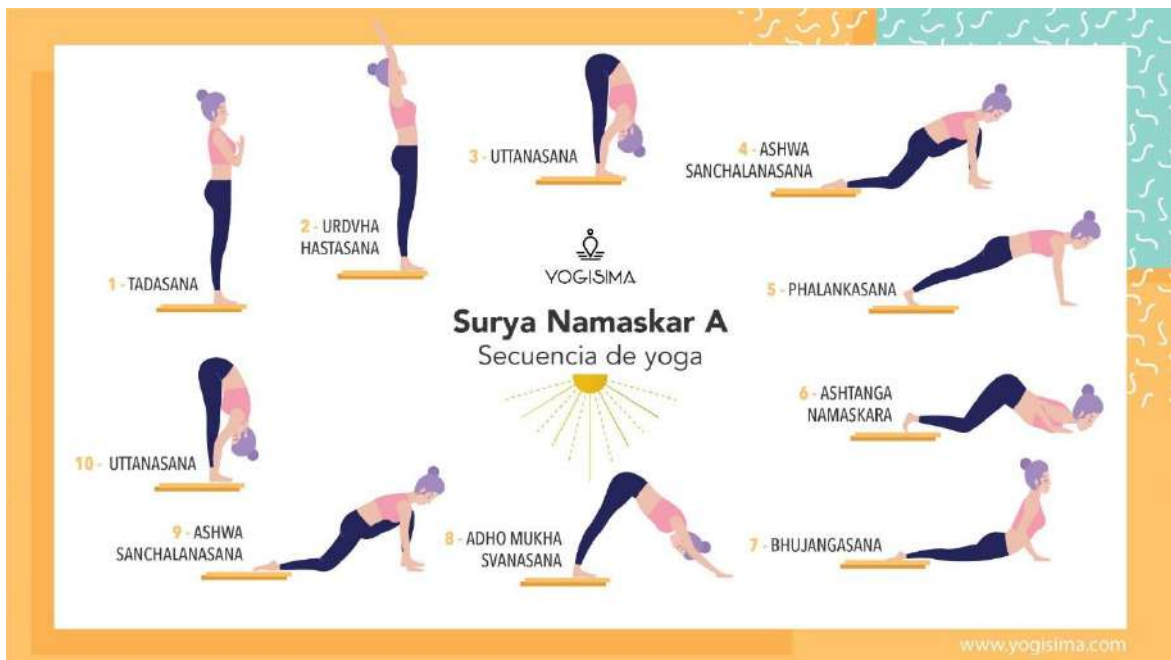
Salutació al sol:

1. Postura de la muntanya (**Tadasana**): *“Obrir dits, activar cames, espatlles endarrere i avall, coroneta apunta cap a dalt com si pengéssim d’un fil”.*
2. **Urdvha hastasana**: *“Inspira, puja braços, ajunta mans i seguim amb la mirada als dits polzes. No forçar lumbar”.*

3. Postura Pinça (**Uttanasana**). "Expira anant a tocar el terra. Obre els peus a l'amplada dels malucs. Si no arribes al terra, no passa res, recolzes les mans a les canyelles i quedar-te aquí. Allarguem espatlla (avantversió de pelvis) i baixar poc a poc el cap cap al terra. Relaxar el cap. Sense estirar dels braços, allargar des del centre en el cas de molta flexibilitat, agafar-se turmells".
4. Postura del corredor (**Ashwa sanchalāsana**): "Flexiona els genolls i porta les mans al terra. Inspira i porta el peu dret endarrere, mans a l'altura del peu avançat (esquerra) i cama de davant 90°, allargar tronc i mirar endavant. Cama de darrera molt activa, melic cap a dins, aguanta aquí i nota com s'estira el quàdriceps, allarga coll".
5. Postura de la planxa (**Phalankāsana**): "Recolzar palmells de les mans al terra per anar a la planxa recte des de la coroneta fins els talons, espatlles lluny de les orelles, postura forta, abdominal dur. Qui no la pugui executar, l'efectua de genolls. No forçar les lumbars fent sobre extensions a l'esquena".
6. Postura del nen (**Balāsana**): "Des de planxa, flexionar genolls, expirar i empènyer natges cap endarrere".
7. Gat enfadat (**Markaryāsana**): "Mans a l'altura de les espatlles, genolls flexionats 90° a l'altura de la pelvis, inspiro porto el cap cap a dins (barbeta aferrada al pit) i expiro porto el cap cap a fora. Fer 5 cicles".
8. Planxa (**Phalankāsana**): "Recte, no forçar lumbars i espatlles".
9. Postura Corredor (**Ashwa sanchalāsana**): "Allargar peu dret endavant, fent un gran pas entre les dues mans. Mirada endavant i inspiro".
10. Postura de la Pinça (**Uttanasana**): "Ajuntar peus davant estoreta i baixar el cap mentre s'expira. Intenta allargar des de les natges. Tota l'esquena s'estira i baixa un poc més que el primer cop".
11. **Tadasana**: "Inspirar, pujar tronc i braços cap a dalt, la mirada segueix els dits del polze que apunten al cel i finalment mans davant el pit en senyal de reverència o de salutació final (namaste)".

(Fer-ho dos cops per cama. El segon cop és fa més ràpid).

Seqüència de postures de loga "Surya Namaskar"



Tancament:

Finalitzar la sessió amb algunes respiracions profundes, mans al cor i amb la intenció de practicar l'auto-compassió durant la resta del dia.

"Moltes gràcies per la vostra actitud i esforç. Espero que us hagi agradat".

13.6. Annex 6

Imatges Sessions de Mindfulness (1BTL A) i de loga (1BTL B)

Il·lustració 1. Sessió Mindfulness a 1r de Batxillerat A



II·lustració 2. Sessió loga a 1r de Batxillerat B



13.7. Annex 7

Entrevistes Alumnat

El dia 4/5/2023, dia posterior a la finalització de les Sessions de *Mindfulness* i de loga, s’han realitzat dos preguntes a 4 alumnes de 1r BTL A (GEM) i 4 alumnes de 1r BTL B (GEI).

Les dues preguntes que se’ls hi ha efectuat són les següents:

- “Que t’ha semblat el mindfulness / ioga?. T’ha ajudat?. T’ha agradat o no?. Què has sentit? T’ha semblat una pràctica fàcil o difícil?”.
- “Ho incorporaries a la classe d’Educació Física, a diferència d’altres continguts?”.

4 alumnes de 1BTL A Grup Experimental Mindfulness (GEM)

1. A17:

1. *"M'ha agradat perquè ha estat una estona que m'he pogut relaxar, reflexionar sobre coses personals".*
2. *"Depèn de l'horari. Fer-ho a primera hora seria massa relaxat. De tant en quan estaria bé, però no cada dia".*

2. A7:

1. *Ja coneixia el mindfulness, m'ha semblat molt bé que s'apliqui a l'escola, és una eina molt útil. Normalment no et dones compte del que sentim o pensem i això m'ha ajudat.*
2. *Valdria la pena incloure-ho a les classes. Sobre tot quan ens sentim malament i aturar un moment a respirar et fa adonar que pots canviar per a estar millor. El meu pare va fer un curs, vaig tenir curiositat i per això vaig conèixer-lo.*

3. A3:

1. *"Està molt bé perquè vulguis o no et dona eines perquè quan tinguis un moment ho puguis utilitzar. A mi m'ajuda quan estic nerviosa, quan comences a tenir preocupacions ja sigui pensar en el futur, situacions externes o que no recauen sobre tu i no hi pots fer res. Jo estic fent un TDR d'Ansietat i és una eina molt bona perquè la societat d'avui en dia et pressiona constantment, estàs totalment escollint i tot són preocupacions".*
2. *"Jo crec que està molt bé fer-ho però no se si a Educació Física?. Jo ho faria al matí quan arribem aquí, fer 5 minuts i més tenint en compte que ho fèiem a la ESO a l'altre edifici. A més, quan fas esport ja connectes en tu i deixes els teus pensaments i com que ja*

ho estès fent seria necessària fer-ho a altres moments del dia. Si és molt necessari i un projecte interdisciplinari (diferents assignatures) pot ser si que seria bo, tot i que s'hauria de pensar que fos molt més opcional".

4. A16:

1. *"A mi m'han agradat les sessions perquè m'ajuden a tranquil·litzar-me, tornar una mica amb mi, deixar nul·les totes les preocupacions que tinc ja que interioritzes amb tu i no hi ha res més. També, és una eina que s'agraeix molt que ens doneu perquè ara els alumnes tenim moltes influències externes que ens poden afectar al nostre dia a dia i atès que bàsicament estem constantment atacats per totes aquestes influències".*
2. *"Com que l'Educació Física és per motivar-nos, donar-nos energia, esbarjo i llavors clar de cop i volta fer una aturada després d'haver estat 8 hores assegut tornar a estar-hi, és complicat. Si més no, utilitzar 10 minuts on anem a assentar-nos, podria ajudar-nos en tota la setmana que bé".*

4 alumnes de 1BTL B Grup Experimental loga (GEI):

5. B2:

1. *"Mai havia fet sessions de loga. És una cosa nova per mi. M'ha costat fer-ho. M'ha agradat bastant perquè he pogut concentrar-me en la meva respiració, tot i que m'ha costat fer algunes postures de flexibilitat. Si em concentro en la meva respiració, tinc la ment en blanc i pensament en negre i estic molt més tranquil. A més, fer una sessió de loga podria ajudar-me a reduir l'estrès".*
2. *"Sent sincer, lo millor seria incorporar sessions al final de cada classe d'Educació Física. Com que m'atabalo molt al vestuari i els meus*

companys també, això ens ajudaria a relaxar-nos i a estar més centrats en nosaltres”.

6. B13:

1. *“La proposta està bé. Tot i això, 10min dona per molt poc. Seria més beneficiós si fos més llarga la sessió. Per mi, ha estat fàcil. A més, concentrar-me en aquestes sessions, m’ha ajudat a concentrar-me en la meva respiració, a estar més relaxada i a reduir l’estrès”.*
2. *“Seria positiu, ja que és una cosa nova i perquè crec que és més beneficiós fer aquest tipus d’activitats a diferència d’altres com és el test de resistència en la que hem de córrer al voltant de la pista. Crec que destinar vuit sessions a fer E.F. a fer resistència no ajuda a que tu ho incorporis a la teva vida, sinó que tu ja ho saps que fer condició física és positiu i si vols ja ho incorporaràs si t’agrada. A més, potser a qualcú li ajuda i descobreix el món de la loga i li encanta”.*

7. B9:

1. *“Bastant beneficioses després de fer una activitat, perquè després de sessions d’activació m’ha ajudat a calmar-me. Sobre tot, dimecres després d’anglès, el fet de fer loga, m’ha ajudat a calmar-me i crec que ens ha ajudat als demés”.*
2. *“Estaria bé afegir sessions de loga. Però, no tothom es capaç de fer ioga 1h i mantenir la concentració en la respiració i fer postures. Tot i que al llarg de l’any, pot ser per trimestre, no se quantes sessions d’Educació Física fem al llarg de l’any, però realitzar sessions de 40-45 minuts estaria bé. Les afegiria ja que t’ajuda a relaxar-te, concentrar-te, en centres en tu mateix i evadir-te dels teus problemes”.*

8. B7:

1. *“M’han agradat. Per mi el nivell ha estat moderat. Algunes postures són difícils i altres són més fàcils. Jo hagués fet les sessions més llargues, dedicant més temps. Crec que ens han ajudat a relaxar-nos, concentrar-nos en nosaltres i pensar en nosaltres un breu temps. A mi personalment, m’ha ajudat a pensar en mi mateix sense haver de posar atenció a influències externes”.*
2. *“Em semblaria bé incorporar-les perquè a Educació Primària ho vam fer quan erem nens fèiem un festival. Aquest es fa cada 4 anys i vam realitzar loga. Des d’aquell moment que no hem tocat més el tema i això ens ajudaria a relacionar-ho. També, per tractar altres temes com l’autoestima”.*

13.8. Annex 8

Qüestionari al professor d'Educació Física

IMPLEMENTACIÓ DE *MINDFULNESS* A ESO I BTL A LES CLASSES EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA DE MONTESSORI-PALAU (GIRONA).

Em dic Marc Rafel Seguí Levy, estudiant de 4t curs de CAFE a Euses, centre adscrit a l'UdG (Girona).

Estic dissenyant el TFG dedicat a l'aplicació de *mindfulness* a l'Educació Física i amb aquest qüestionari voldria recollir dades relacionades amb tres propòsits:

- Conèixer l'ús que els professors/es d'E.F. fan del *mindfulness* a l'Escola Montessori-Palau o d'altres pràctiques motrius introjectives (PMI) com a contingut a ESO i BATX així com si són partidaris/àries d'incorporar aquestes pràctiques a les seves classes.
- Indagar la formació o coneixement que tenen els/les docent/s respecte el *mindfulness* i el seu posicionament.
- Analitzar si s'ha observat un canvi en el perfil de l'alumnat vistos els augments de trastorns mentals (estrès ansietat, depressió,...) en els i les adolescents a Espanya.

El qüestionari té una durada d'uns 5 minuts. Agraieixo la dedicació de temps en respondre'l, tot ressaltant que té en compte la llei orgànica de protecció de dades (LOPD).

1. DADES

1.. Sexe

- Home
 Dona

1.. Edat

- 20-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60-65

1.. Tipologia de centre

- Públic
 Privat
 Concertat

1. . Indica (ESO/BATX/ambdós) segons el curs en el que imparteixes classes d'Educació Física o altres matèries?

- ESO
- BATX
- AMBDÓS

2.1. Valora de l'1 al 10 el teu coneixement sobre *mindfulness*? *

Gens

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Molt

2.2. Consideres que el *mindfulness* és un contingut necessari a incorporar a les classes d'Educació Física? *

Si

No

2. MINDFULNESS: SI LA RESPOSTA A LA PREGUNTA ANTERIOR ES SI

2.3. Per què creus que és un contingut necessari a incorporar a les classes d'E.F.?

Pels beneficis personals que pot aportar a les persones que aconsegueixen incloure'l dins del seu dia a dia.

2. MINDFULNESS: SI LA RESPOSTA A LA PREGUNTA ANTERIOR ÉS **NO**

2.4. Per què creus que **NO** és un contingut necessari a incorporar a les classes d'E.F.?

2. MINDFULNESS: SESSIONS/UNITATS DIDÀCTIQUES DEDICADES A E.F.

2.5. Has impartit/imparteixes o impartiràs *mindfulness* a les classes d'E.F. en el curs 22/23?

Si

No

MINDFULNESS: SESSIONS/UNITATS DIDÀCTIQUES DEDICADES A E.F: En el cas de respondre que **SI**

Per què destines sessions o unitats didàctiques a fer *mindfulness*?

MINDFULNESS: SESSIONS/UNITATS DIDÀCTIQUES DEDICADES A E.F:

En el cas de respondre que **NO**

2.. Per què **NO** destines sessions o una unitat didàctica a realitzar *mindfulness* a l'Educació Física?

- Desconeixement, tot i que m'agradaria
- Desconeixement i NO vull formar-me ja que no li
- És una moda, pur màrqueting i
- Em sento més a gust impartint altres continguts dels que tinc més Habilitats Motrius i
- Imparteixo altres PMI (Yoga, Tai-Chi, QiGong, Eutonia, Antigimnàsia, microgimnàsia).
- Considero més important destinar sessions a desenvolupar la motricitat desenvolupar
- Altre

2. MINDFULNESS: En el cas de respondre **Altres** en la pregunta anterior

2.5. Podries especificar per quin motiu **NO** vols fer *mindfulness* a l'Educació Física?

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS: UNA PROPOSTA PER UNA MILLOR AUTOREGULACIÓ EMOCIONAL I ATENCIÓ CONSCIENT A BATX

3.1. Has observat un canvi en la teva experiència educativa en el perfil de l'alumnat respecte a l'augment de trastorns mentals (estrès, ansietat i depressió)?

- Si
- No

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS: En el cas de respondre que **SI**

3.2. Quins canvis has vist? Et trobes amb més casos de trastorns mentals en adolescents?

No he observat un canvi significatiu en el tipus de trastorns mentals en adolescents.

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS: EDUCACIÓ EMOCIONAL VS EDUCACIÓ COMPETITIVA

3.4. Creus que una de les causes de l'augment de trastorns mentals en adolescents és per un èmfasi en la competitivitat en l'educació i que s'ha deixat de costat l'educació emocional?

Si

No

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS: EDUCACIÓ EMOCIONAL VS EDUCACIÓ COMPETITIVA: EN EL CAS DE RESPONDRE QUE **SI**

3.5. Per què **SI**?

.....

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS: EDUCACIÓ EMOCIONAL VS EDUCACIÓ COMPETITIVA: EN EL CAS DE RESPONDRE QUE **NO**

3.6. Per què **NO**?

Creo que hi ha altres factors associats ja que l'educació "competitiva" ve de lluny.

3.7. T'agradaria incorporar el projecte educatiu *Mindfulnesscents* a les classes d'E.F. com a una unitat didàctica per augmentar l'educació emocional dels alumnes de BATX?

Sí.

3. PROJECTE EDUCATIU MINDFULNESSCENTS A L' E.F.

MOLTÍSSIMES GRÀCIES PER HAVER FET AQUEST QÜESTIONARI!!