

Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física

Importance of the relaxation techniques application in the physical education classroom

Sara Bellver-Pérez, Cristina Menescardi
Universidad de Valencia (España)

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar los beneficios a nivel personal y escolar tras un programa de técnicas de relajación en el aula de Educación Física (EF). Un total de 177 estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria participaron en el estudio, divididos en grupo control ($n = 87$) y experimental ($n = 90$). Estos últimos realizaron una intervención didáctica relajatoria de 10 sesiones dentro del centro (en EF) y 10 retos extraescolares donde se abordaron diversos métodos (i.e., masaje, relajación progresiva de Jacobson, yoga, entrenamiento autógeno de Schultz y *mindfulness*). De acuerdo con el objetivo de estudio, antes y después de la realización de la intervención, el alumnado completó el Cuestionario de Hábitos de Relajación-Mindfulness para conocer los hábitos del alumnado que influyen en su competencia relajatoria, la Escala de Relajación Escolar para conocer su nivel de competencia relajatoria y un cuestionario de evaluación del programa. Además, se entrevistó a dos profesores para conocer su opinión sobre la aplicación del programa. Los resultados mostraron que la intervención produjo mejoras notables en los hábitos de los y las estudiantes, así como un bienestar psicofísico y conductual que influye directamente en el clima de aula y en el rendimiento académico. Se concluye que la aplicación de estrategias diversas de esta disciplina resulta importante durante la tarea educativa.

Palabras clave: Beneficios. Relajación. Educación Secundaria Obligatoria. Bienestar psicofísico. Aprendizaje.

Abstract: This research aims to analyze the personal and scholar-level benefits of a program of relaxation techniques in Physical Education (PE) lessons. A total of 177 students of the third and fourth grade of Secondary Education participated in the current study. Participants were divided into control group ($n = 87$) and experimental group ($n = 90$) with whom a relaxing educational intervention was carried out during 10 PE lessons and 10 outside school activities consisting of various methods (i.e., massage, Jacobson's progressive relaxation, yoga, Schultz's autogenic training and mindfulness). According to the study aim, before and after carrying out the intervention, the students completed the Mindfulness-Relaxation Habits Questionnaire to know the habits of the students that influence their relaxation competence, the School Relaxation Scale to know their level of relaxation competence and a program evaluation questionnaire. In addition, two teachers were interviewed to find out their opinion on the application of this program. The results showed the intervention program produced notable improvements in the students' habits, as well as a psychophysical and behavioral well-being that directly influences the classroom climate and academic performance. It is concluded that the application of diverse strategies of this discipline is important during the educational task.

Keywords: Benefits. Relaxation. Secondary Education. Psychophysical well-being. Learning.

Introducción

El ritmo de vida actual ha generado que las personas vivan sumidas en un estrés constante en su vida personal. La excesiva presencia de la tecnología, la influencia de los *mass media*, el ruido, la prisa o la competitividad, entre otros, ha hecho que vivamos abocados al exterior, con la distracción y desgaste inconsciente que eso supone. Este escenario se refleja en el ámbito educativo, donde el profesorado y el alumnado está sobreestimul-

lado, agobiado, intranquilo y con dificultades para autorregular la atención, las emociones y las relaciones interpersonales. Frente a esta situación, numerosos estudios han referenciado la relajación como la herramienta primordial para mejorar la calidad de vida, aumentar el bienestar personal e intensificar la satisfacción personal (Jaton, 1994; Schutt, 1994; Falk, 2000). Sin embargo, la existencia de falsos mitos o creencias ha sido uno de los motivos que ha generado su desvalorización y exclusión en muchos ámbitos, como por ejemplo el escolar (Constantino & Navia, 2021; Hill, 2001; López-González, 2010). Por ello, resulta necesario romper con esta concepción y dar a conocer este poderoso ejercicio de cambio educativo (Klein, 2008).

Para revertir esta situación, diversas investigaciones han demostrado los beneficios de su aplicación, como por ejemplo, una mejora general del funcionamiento del organismo (Hewitt, 1986; Louie, 2004; Wencai et al., 2005; Sarang & Telles, 2006), de los niveles de atención (Benson et al., 2002; Gorev, 2004), en la autorregulación y función ejecutiva (Edmoston, 1981; Lopata, 2003; Flook et al., 2012), progresos en otras variables relacionadas con el funcionamiento cognitivo, velocidad de procesamiento de información e inteligencia práctica (So & Orme-Johnson, 2001; Amutio, 2002; Hudetz et al., 2004) y un incremento de los niveles de creatividad (Erkert, 2001). Además, también se han obtenido beneficios en el ámbito social y escolar como un aumento en las habilidades sociales, en las conductas interpersonales, en el comportamiento del alumnado, en el clima de aula (Schonert & Lawlor, 2010; Amutio, Franco et al., 2015; Amutio, Martínez-Taboada et al., 2015) y en el rendimiento de aprendizaje (Rodríguez, 2002; Wisner, 2014). Estos trabajos, entre otros, han incentivado a que el interés por la relajación en nuestro país haya aumentado relativamente en los últimos tiempos en el contexto educativo, al considerarse el ámbito educativo un medio para satisfacer la gran carga de necesidades cognitivas, emocionales y sociales que se originan durante el desarrollo.

Ante estas aportaciones contrastadas por el ámbito científico, resulta conveniente destacar que esta disciplina dispone de un abanico de técnicas variado para satisfacer las necesidades higiénicas personales en cada momento, siendo todas ellas fáciles de aprender y aplicar, no requerir equipos elaborados y ser aptas para usarlas en pequeños grupos y con todas las edades (Payne,

2009; López-González, 2007). En la Tabla 1 se pueden observar las principales técnicas, así como las dimensiones sobre las que inciden, fundamentos teóricos y recursos psicofísicos.

De las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito español destaca la intervención de *mindfulness* llevada a cabo por Amutio y colaboradores (Amutio, Franco et al., 2015; Amutio, Martínez-Taboada et al., 2015) con alumnado de primer y segundo curso de Bachillerato durante 8 semanas, con una periodicidad de una sesión por semana de 1:30-2h. Estos autores mostraron que dicha intervención conllevaba un aumento de la autoeficacia en el rendimiento escolar y potenciación de los estados de relajación. Un estudio de características similares (10 sesiones) llevado a cabo con alumnado universitario mostró una disminución en el agotamiento y en cansancio emocional, al tiempo que se produjo una mejora significativa la inmersión placentera que el estudiante desarrolla hacia su actividad académica y concentración (Arias et al., 2010). Por su parte, el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula), llevado a cabo durante 12 semanas con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato ha mostrado el aumento de la tranquilidad, el bienestar subjetivo y la concentración, así como la mejora del clima de aula y el silencio (López-González, González et al., 2016; López-González et al., 2018); todo ello, repercutiendo en el rendimiento académico del alumnado (Amutio et al., 2020), y recomendándose también su empleo para reducir la impulsividad y agresividad el alumnado (Franco et al., 2016).

Similares resultados han sido mostrados también en la población infantil con la puesta en práctica de un programa de 12 semanas con tres sesiones diarias de 10 minutos (Sánchez-Gómez et al., 2020), así como con el alumnado de Educación Primaria tras la realización de una intervención de 7 semanas (Almansa et al., 2014). Revisiones recientes han corroborado que la aplicación de las técnicas de *mindfulness* y yoga conllevan una reducción notable del estrés, aumento del bienestar, relajación, mejora de la respiración y del sistema inmunológico, además de un clima de aula más positivo. Todo ello, favoreciendo el autocuidado hacia sí mismo/a, conectar con las sensaciones corporales, comprender mejor el origen de sus respuestas estresantes permitiendo manejar de forma más eficaz las situaciones/reto, así como fomentar mejores relaciones interpersonales entre iguales (López-Secanell et al., 2021; Macías et al., 2019).

Tabla 1

Técnicas de relajación		Dimensión	Fundamentos Teóricos	Recursos Psicofísicos
Masaje	Corporal	Corporal	Contacto y presión digital para estimular el flujo de energía y reducir el tono muscular. Diversidad de tipos: shiatsu, do-in, maya, etc. Alojamiento de los grupos musculares,	Consciencia sensorial Energía corporal
Relajación Progresiva de Jacobson	Corporal Mental	Corporal Mental	mediante un proceso de tensión-distensión, sin elementos sugestivos o hipnóticos. Percepción del sujeto de grados de tensión y sensaciones propioceptivas y kinestésicas.	Autoobservación Relajación movimiento Consciencia sensorial
Yoga	Corporal Mental	Corporal Mental	Proceso guiado que combina la actividad física con la respiración, interconectándola con la mente para trabajar la consciencia plena. Múltiples posturas (<i>asanas</i>) agrupadas según nivel.	Respiración Postura Energía Movimiento
Entrenamiento Autógeno De Schultz	Mental	Mental	Modificación voluntaria del estado tónico mediante la imaginación de sensaciones corporales y del control de las funciones cardíacas y respiratorias. Ciclo inferior (6 ejercicios): músculos, sistema vascular, corazón, respiración, abdominales y cabeza). Ciclo superior: psicoterapia profunda	Autoobservación Consciencia sensorial Relajación
<i>Mindfulness</i>	Mental	Mental	Apertura a la experiencia presente mediante la observación de lo que ocurre a cada instante en el cuerpo y la mente. Tres tipos de prácticas: de atención, de consciencia corporal y de carácter integrativo (o atención plena en la vida cotidiana)	Autoobservación Respiración Propia habla Consciencia sensorial Visualización

Fuente: Elaboración propia

Apoyando la acepción que realiza la Organización Mundial de la Salud (2014): «la salud debe entenderse no sólo como ausencia de enfermedad o afecciones sino como un estado completo de bienestar físico, mental y social»; por ello, es necesario impulsar este tipo de actividades. Actualmente, ni el marco social en el que vivimos ni la escuela favorecen un estilo de vida completamente saludable, pues se ausentan de toda práctica de higiene psicológica. Las excesivas exigencias curriculares hacen relegar a un segundo plano tener momentos de descanso y considerar esta disciplina como una «pérdida de tiempo». A raíz de ello, el estrés está causando entre el 50% y 70% de las visitas médicas actuales, es un factor de mortalidad más elevado que el tabaco (Servan-Schreiber, 2004) y fomenta el suicidio de un número elevado de adolescentes cada año. Por esta razón, es urgente comenzar a tomar medidas y darle el valor que se merece a esta práctica.

En atención a esta situación, el presente estudio pretende evidenciar cuáles son los efectos a nivel personal y, consecutivamente, a nivel académico que origina la aplicación en el aula de esta disciplina con el objetivo de cambiar la concepción actual e impulsar su práctica como un hábito más en el día a día. No obstante, esta materia no se ampara como solución a todos los problemas educativos, ni como un método infalible para que todos los estudiantes estén tranquilos y felices, pero sí en que aspira a ser una ayuda en este sentido, ya que «la relajación además de ser un recurso para apoyar la docencia de cualquier asignatura proporciona a alumnos y profesores un espacio de intimidad, una oportunidad de profundizar en el autoconocimiento y un excelente recurso para desarrollar la inteligencia emocional» (López-González, 2011, p.25). Por todos estos motivos, es necesario seguir investigando en esta temática y poner en práctica diferentes tipos de intervenciones para sentar las bases científicas en lo relativo a las técnicas de relajación en las sesiones de educación física.

Material y método

Participantes

En esta experiencia la muestra de estudio se compone de 177 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de entre 14-16 años, procedentes de un instituto público situado en Valencia. Dicho alumnado se dividió en grupo control ($n = 87$) y grupo experimental ($n = 90$) del programa didáctico relajatorio mediante un muestreo de conveniencia. También participaron en el estudio dos profesores, uno de EF y otro

del área de matemáticas (asignatura posterior a la sesión de EF), para contrastar la utilidad de la experiencia vivenciada. Todos los participantes fueron informados y firmaron un consentimiento para participar en el estudio.

Instrumentos

Ante la necesidad de obtener datos ajustados a la realidad educativa, el diseño metodológico empleado ha sido de carácter mixto obteniendo datos mediante técnicas cuantitativas (i.e., implementación de cuestionarios) y cualitativas (i.e., diario de campo y entrevistas al profesorado) validadas por autores relevantes en la materia.

Técnicas cuantitativas

Para la realización de este estudio se emplearon tres cuestionarios:

a) *Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación-Mindfulness* (CHRME, López-González, Amutio, Oriol et al., 2016). Este test está compuesto por 11 ítems tipo Likert de 4 opciones de respuesta (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = con frecuencia; 4 = siempre) agrupado en tres dimensiones: (i) hábitos personales, (ii) hábitos familiares-domésticos y (iii) hábitos escolares. La formulación de sus cuestiones se enfoca siguiendo el interés de conocer el estilo de vida del alumnado como consecuencia de considerarse un criterio influyente en la competencia relajatoria (López-González, 2007). La fiabilidad global de la escala (alfa de Cronbach) es de 0.79.

b) *Escala de Relajación Escolar* (ERE) (López-González, 2010). Este cuestionario se centra en conocer el nivel de competencia relajatoria del alumnado. Está conformado por 36 ítems tipo Likert de 4 opciones de respuesta (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = con frecuencia; 4 = siempre) agrupados en cinco categorías: (i) creencias y hábitos de relajación, (ii) habilidades de relajación, (iii) consciencia corporal, (iv) relajación mental y (v) relajación física (Tabla 2). La fiabilidad de la escala es de 0.88.

c) *Cuestionario de evaluación del programa* (López-González, 2010), es un test cuya formulación se focaliza

Tabla 2
Análisis descriptivo pretest-postest del cuestionario CHRME

Grupo Control	Pretest			Postest			Z	Sig.
	M	DT	Med.	M	DT	Med.		
Hábitos personales	2.23	0.60	2.00	2.23	0.64	2.00	-0.59	0.55
Hábitos familiares	2.19	0.61	2.00	2.19	0.57	2.33	-0.02	0.98
Hábitos escolares	1.39	0.36	1.25	1.39	0.33	1.25	-0.10	0.99
Grupo Experimental	Pretest			Postest			Z	Sig.
M	DT	Med.	M	DT	Med.			
Hábitos personales	2.26	0.51	2.00	3.02	0.42	3.00	-7.51	0.00
Hábitos familiares	2.21	0.53	2.17	2.77	0.51	2.67	-7.01	0.00
Hábitos escolares	1.40	0.33	1.25	2.14	0.35	2.25	-7.88	0.00

Fuente: Elaboración propia. Nota: M = Media, DT = Desviación típica, Med. = Mediana.

en conocer tanto la valoración del alumnado sobre las contribuciones a nivel académico que puede aportar esta disciplina, como en comprobar la adecuación del programa didáctico llevado a cabo. Su estructura está constituida por 16 ítems tipo Likert de 5 opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). La fiabilidad de la escala es de 0.94.

Técnicas cualitativas

Las técnicas cualitativas empleadas se basaron en el diario de campo y la realización de entrevistas al profesorado. En primer lugar, *el diario «Relaxing experiences»*, elaborado a partir de literatura existente sobre la materia, es una hoja de campo conformada por 16 ítems, agrupados en siete categorías, que se distribuyen en dos dimensiones: conductas actitudinales (i.e., concentración, tranquilidad, satisfacción y participación) y clima de aula (i.e., ambiente de estudio, relación con el profesorado/compañeros y nivel de silencio). Las unidades de análisis están enfocadas en obtener las vivencias que se originan en el aula a nivel personal y social, tanto en el área de EF como en el área de Matemáticas (asignatura posterior a EF), siguiendo las aportaciones de trabajos científicos de esta disciplina en este ámbito (Benson et al., 2002; Rodríguez, 2002; Gorev, 2004; Pozo, 2008; López-González, 2003) (véase material suplementario, Tabla S3 para mayor información sobre el diario).

Por otra parte, *las entrevistas al profesorado*, estructuradas a través del planteamiento que realiza López-González (2010) en su tesis para conocer la valoración de este sector sobre la experiencia, constituyen una herramienta de 8 cuestiones para obtener información en torno a cinco factores distintos: satisfacción, efectos, aplicación y respuesta del alumnado. Su formulación varía en algunos aspectos dependiendo de su destinatario (profesor de EF [PEF] o externo, en este caso de matemáticas [PM]) para conocer datos más específicos de su aportación en cada área curricular.

Procedimiento

Para dar respuesta a la finalidad del estudio, se llevó a cabo un programa de relajación de diez sesiones en el aula de EF y un programa de diez retos extraescolares (Tabla S1, ver material suplementario), que el alumnado debía realizar fuera del centro escolar para no descontextualizar la disciplina, los cuales presentan variabilidad de técnicas a fin de sensibilizar, abrir el abanico de oportunidades de aproximación a la materia y alcanzar un cambio en la concepción del alumnado. Los

retos gamificados aumentan la motivación del alumnado por lo que podría tener una buena acogida este programa (Monguillot et al., 2015). El profesorado proporcionaba toda la información (e.g., enlaces a vídeos, audios y materiales) para la puesta en práctica de los retos. Antes de la aplicación del programa, el alumnado cumplimentó los cuestionarios CHRME y ERE (pretest y postest). Para comprobar los cambios efectuados en las variables estudiadas a nivel físico, psíquico, social y académico, tras la aplicación del programa se volvieron a implementar estos cuestionarios (postest). Además, para conocer la satisfacción de los agentes escolares (alumnado y profesorado) sobre la materia, el alumnado cumplimentó el Cuestionario de evaluación del programa tras la realización del mismo y se llevaron a cabo las entrevistas al profesorado. Durante toda la experiencia se cumplimentó el diario «Relaxing experiences».

Análisis de los datos

Esta investigación ha requerido de un proceso de análisis riguroso y exhaustivo para precisar datos que presentasen lo mejor posible la realidad y veracidad de lo estudiado. En lo que respecta al análisis cuantitativo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo (media, desviación típica y mediana) de los valores obtenidos antes y después del programa de intervención. Tras la determinación de la no normalidad de la muestra (prueba de Kolmogorov; $p > 0.05$), se emplearon pruebas no paramétricas como la prueba de Wilcoxon (para muestras relacionadas, pretest y postest) y la prueba de U de Mann-Whitney (para el análisis entre grupo experimental y grupo control). Todo ello, se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS (Versión 26 IBM), aceptándose un nivel de significación de $p < 0.05$. En cuanto al análisis cualitativo, el contenido recogido se ha analizado extrayendo unidades textuales de las categorías de análisis planteadas, dotándose de sentido por el investigador posteriormente.

Resultados

Análisis cuantitativo

Los resultados estadísticos ratifican la efectividad e importancia de la aplicación de esta disciplina en el contexto escolar. La implementación del programa presenta cambios significativos en las variables analizadas referentes al estilo de vida y el bienestar personal de los sujetos. Respecto al cuestionario CHRME, se muestra que tanto grupo control como grupo experimental parten de un nivel similar respecto a los diferentes há-

bitos rutinarios estudiados (hábitos personales: $U = 3757.00$, $p = 0.64$; hábitos familiares: $U = 3860.00$, $p = 0.87$; hábitos escolares: $U = 3775.00$, $p = 0.67$) y que tras la aplicación del programa, sí se dan diferencias entre ambos grupos en todos los hábitos analizados (hábitos personales: $U = 1156.00$, $p < 0.01$; hábitos familiares: $U = 1859.50$, $p < 0.01$; hábitos escolares: $U = 528.50$, $p < 0.01$). En este sentido, el grupo control no presenta diferencias entre el pretest y posttest en los hábitos rutinarios estudiados (personal, familiar y escolar) (Tabla 2). Sin embargo, en el grupo experimental se observan diferencias notables de antes a después de la aplicación del programa didáctico ($p < 0.05$, Tabla 2).

Por lo que respecta al cuestionario ERE, «los índices iniciales del alumnado tanto del grupo control como del grupo experimental son semejantes» (Creencias y hábitos: $U = 3859.00$, $p = 0.87$; Habilidades: $U = 3866.50$, $p = 0.89$; Consciencia corporal: $U = 3603.50$, $p = 0.36$; Relajación física: $U = 3352.50$, $p = 0.10$; Relajación mental: $U = 3655.00$, $p = 0.44$), aunque estos difieren tras la realización de la intervención (Creencias y hábitos: $U = 1410.50$, $p < 0.01$; Habilidades: $U = 1369.00$, $p < 0.01$; Consciencia corporal: $U = 1415.50$, $p < 0.01$; Relajación física: $U = 1912.50$, $p < 0.01$; Relajación mental: $U = 1183.50$, $p < 0.01$). En este sentido, el grupo control no presenta una variabilidad relevante en su competencia relajatoria del pretest al posttest ($p > 0.05$, Tabla 2). No obstante, el grupo experimental sí que presenta diferencias significativas en cada una de las dimensiones analizadas ($p < 0.05$) tal como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3
Análisis descriptivo pretest-postest del cuestionario ERE

Grupo Control	Pretest			Postest			Z	Sig.
	M	DT	Med.	M	DT	Med.		
Creencias y hábitos	2.37	0.45	2.25	2.33	0.44	2.38	-0.65	0.51
Habilidades	2.33	0.55	2.17	2.33	0.50	2.33	-0.06	0.95
Consciencia corporal	2.07	0.41	2.03	2.04	0.50	1.93	-0.68	0.50
Relajación física	2.27	0.35	2.25	2.23	0.36	2.25	-1.37	0.17
Relajación mental	2.32	0.38	2.33	2.31	0.44	2.22	-0.08	0.93
Grupo Experimental	Pretest			Postest			Z	Sig.
	M	DT	Med.	M	DT	Med.		
Creencias y hábitos	2.38	0.44	2.31	2.86	0.36	2.88	-6.94	0.00
Habilidades	2.34	0.50	2.33	2.93	0.40	3.00	-7.03	0.00
Consciencia corporal	2.12	0.41	2.10	2.62	0.43	2.63	-6.89	0.00
Relajación física	2.37	0.34	2.38	2.58	0.35	2.63	-5.10	0.00
Relajación mental	2.27	0.40	2.22	2.85	0.31	2.78	-7.89	0.00

Fuente: Elaboración propia. Nota: M = Media, DT = Desviación típica, Med. = Mediana.

Para finalizar, hay que añadir que los resultados recogidos en el test de valoración del programa (Tabla S2, ver material suplementario) muestran que la mayoría del alumnado considera que la experiencia vivida ha sido satisfactoria (ítem 1: 4.2 ± 0.9), fructífera (ítem 2: 3.9 ± 1.0 ; ítem 5: 4.2 ± 0.9), fácil (ítem 4: 3.9 ± 1.0) y útil (ítem 10: 4.4 ± 0.9), adecuándose correctamente al tiempo (ítem 14: 4.1 ± 0.8) y a la frecuencia (ítem

15: 3.9 ± 0.9). De igual manera, en lo que respecta a nivel personal y académico, destacan que las prácticas les han aportado mayor tranquilidad (ítem 6: 4.2 ± 0.9), energía (ítem 7: 3.9 ± 1.0), concentración (ítem 9: 4.1 ± 1.0) y un estado anímico positivo (ítem 8: 4.0 ± 0.9), así como una atmósfera de aprendizaje más silenciosa (ítem 11: 4.1 ± 1.1), agradable (ítem 12: 4.1 ± 0.8) y fluida entre profesor-alumno (ítem 13: 4.2 ± 0.9).

Análisis cualitativo

Diario de campo

Los datos cualitativos recogidos mediante el proceso de observación presentan una progresión y secuenciación de mejora positiva durante el transcurso temporal didáctico en lo que respecta a las conductas actitudinales y al clima de aula del grupo de estudio experimental. Las experiencias recogidas -tanto en el área de EF como en matemáticas (clase posterior a EF)- permiten ser agrupadas en tres niveles: fase adaptativa (sesión 1, 2 y 3), fase de avance (sesión 4, 5 y 6) y fase óptima (sesión 7, 8, 9 y 10).

Atendiendo al periodo de toma de contacto (fase adaptativa), el alumnado muestra un estado intranquilo, agitado y expectante ante las prácticas planteadas, así como un nivel de motivación intermitente, prestando atención por conocer pero sin manifestar actos por querer superarse. No obstante, la participación en los ejercicios resulta ser positiva y comprometida, pero se remite a un porcentaje menor de personas cuando las actividades requieren mayor reflexión o creatividad. A nivel general, el periodo didáctico se desarrolla con dificultades debido a que la contención del habla es escasa (i.e., hay poco silencio), la escucha activa es nula, la planificación y autogestión del trabajo es deficiente y la dispersión mental es redundante, rompiendo con el dinamismo de la clase. Además, haciendo referencia a los conflictos o problemas se contempla que se afrontan con estrés y agobio, no utilizando técnicas para su resolución, lo que repercute en una relación tensa entre el alumnado y entre profesor-estudiante en habituales ocasiones.

Progresivamente, la perpetuación de prácticas didácticas relajatorias, dentro y fuera del aula, presenta notables mejoras en el grupo de estudio (fase de avance). Se comienzan a adoptar técnicas de comunicación verbal y no verbal más eficaces (e.g., respeto del turno de palabra, lenguaje asertivo, gesticulaciones moderadas, escucha activa, etc.) y una conducta frente a las dificultades más pacífica y resolutiva (e.g., petición de

ayuda de compañeros, uso del diálogo, búsqueda de soluciones autónoma, etc.). De esta manera el clima de aula mejora, produciéndose una atmósfera donde premia la empatía, el respeto, la igualdad, el esfuerzo, la calma y la organización, como recurso para un desarrollo eficaz. Los estudiantes emplean estrategias de trabajo cooperativo (e.g. división de tareas, asignación de roles, etc.) así como distribuciones espaciales y temporales diversas (e.g. elaboración de horarios, secuencias de ejercicios, formas geométricas, etc.) aumentando, con ello, la involucración en las tareas, la atención focalizada y la velocidad de aplicación de las reglas u órdenes otorgadas por el profesorado (e.g. menos repeticiones, reducción de pausas en clase, cese de interrupciones, etc.). El campo de respuestas se amplía, ofreciéndose ideas más creativas y reflexivas de un porcentaje mayor de individuos. No obstante, hay que señalar que durante el transcurso de la sesión los beneficios mencionados se van disipando, sin alcanzar así con total eficacia los objetivos planteados.

Ahora bien, la adquisición de un nivel más alto de compromiso y de hábitos relacionados con la disciplina de manera rutinaria, permite contemplar en un periodo final cambios significativos en el funcionamiento del aula y en el rendimiento académico de los estudiantes (fase óptima). La ejecución de las tareas o actividades presenta una planificación eficaz, una gestión de los recursos idónea y un dinamismo que perdura durante todo el proceso didáctico. El lenguaje corporal y la forma de actuar mucho más tranquila, paciente y exenta de movimientos estresantes, revela el estado de equilibrio psicofísico de los individuos y, como consecuencia de ello, un nivel de concentración, atención y memoria más elevado (e.g. velocidad perceptiva, aumento de la capacidad de reacción, flexibilidad cognitiva, atención dividida, etc.). Así, el sistema de aplicación de los conocimientos se percibe casi exento de errores y alcanza resultados académicos bastante superiores. Ahora bien, es importante añadir que esta realidad se ve favorecida debido a la correlación positiva entre el descanso y la mejora de las conductas actitudinales en lo que se refiere a la motivación, la iniciativa personal y la creatividad, las cuales experimentan un aumento notable mejorando el desempeño general de los estudiantes. Haciendo referencia a las relaciones interpersonales del aula se muestran positivas, exentas de tensiones y sucediéndose del distanciamiento a la cercanía.

En definitiva, las experiencias de aula llevan a demostrar que, a través de los ejercicios de relajación, el alumnado experimenta un cambio evolutivo significati-

vo a distintos niveles conllevando implícitamente a una mejora del rendimiento escolar. La adquisición de un equilibrio psicofísico y social de la persona se ratifica mediante los comentarios realizados por el alumnado: «me siento con más energía y la mente más despejada», «canalizo mejor la emociones y los problemas personales», «afronto las dificultades con más optimismo», «me encuentro más tranquilo», etc. Así, se comprueba que durante esta etapa madurativa, esta disciplina se afronta con interés y predisposición como una vía de pérdida de estrés y ganancia de salud.

Entrevistas al profesorado

Atendiendo al análisis del contenido de las preguntas formuladas referentes a la opinión del profesorado sobre la experiencia vivenciada, se destacan cuatro temáticas: (a) satisfacción, (b) efectos, (c) aplicación y (d) respuesta del alumnado.

(a) Como punto de partida, los docentes destacan la aplicación de técnicas de relajación en el aula como un ejercicio satisfactorio y necesario a causa de las aportaciones que atribuye.

«La aplicación de técnicas de relajación en el aula ha sido una experiencia novedosa, fructífera y con grandes beneficios en los estudiantes a nivel personal y académico» (PEF).

«Las prácticas relajatorias resultan satisfactorias y necesarias para otorgar a los estudiantes momentos de descanso, de recuperación y de concienciación de uno mismo para afrontar con mayor energía, resolución y positividad las complejas demandas que requiere el aprendizaje» (PM).

No obstante, se destacan ciertas dificultades en el proceso de ejecución del programa como consecuencia de la inexperiencia en esta disciplina señalándose que *«...el ámbito psicológico ha requerido mayor tiempo de trabajo debido a la implicación cognitiva que solicita y la ausencia total de trabajo de esta área en el proceso educativo, observándose así al principio desconcentración, movimientos corporales repetitivos, risa, etc.» (PEF)*. Además, se puntualiza que *«en referencia a la ambientación, el obstáculo ha sido los recursos disponibles, puesto que no se contaba con un aula específica, ni suficiente material en el aula...» (PEF)*, pero se añade que *«estos obstáculos se han superado positivamente, no siendo un motivo de desánimo sino una inspiración para seguir trabajando y superarlos» (PEF)*.

(b) Pese a ello, se resaltan múltiples efectos positivos en lo que respecta al desarrollo personal y formativo de los estudiantes. A nivel fisiológico, se detalla desde la experiencia vivenciada en el aula de EF que *«mejora la consciencia del esquema corporal, alivia la tensión muscular, reduce la fatiga, mejora el nivel de recuperación tras los*

esfuerzos, aumenta la energía y la vitalidad, y facilita la coordinación de los movimientos» (PEF) y desde el ámbito del aula ordinaria se puntualiza que «*existen menos movimientos nerviosos y mejores disposiciones en las sillas*» (PM). Junto a ello, en lo que respecta al ámbito psicológico, se matiza que «*ayuda a enfrentar mejor las situaciones estresantes que surgen durante los ejercicios, reduce la aparición de conflictos, aumenta la capacidad de reflexión en las tareas planteadas y mejora un aspecto imprescindible como es la autoestima*» (PEF), destacándose junto a ello en el ámbito de las matemáticas que «*mejora la habilidad matemática, ayuda a una resolución más rápida de las actividades y favorece a alcanzar un porcentaje menor de error*» (PM). Por último, en referencia al rendimiento académico, se añade que «*el hábito de trabajo, las conductas y las relaciones de aula han mejorado notablemente respecto a la fase previa del desarrollo del programa didáctico*» (PEF).

(c) Tras estas afirmaciones, se expone que la relajación se convertirá en un contenido didáctico incluido en la programación anual del próximo año: «*La experiencia vivenciada ha hecho, a nivel personal, considerar esta disciplina como un método imprescindible para alcanzar el verdadero bienestar de ambos agentes implicados en el proceso educativo, así como para incrementar la motivación y el compromiso por aprender de los estudiantes el año próximo*» (PEF).

«*La reparación general que ofrece a los discentes me permite confirmar que continuaré empleando este tipo de ejercicios, con mayor frecuencia el próximo curso*» (PM).

(d) Para concluir, en lo que respecta a la respuesta del alumnado se han manifestado actitudes positivas, puntualizando estados anímicos relajados y calmados, así como un mejor clima en el aula.

«*Las vivencias de clase reflejan que los estudiantes han afrontado positivamente las prácticas planteadas y la adquisición de mejores hábitos rutinarios relacionados con esta disciplina.*» (PM)

«*El grupo estudiado ha presentado una progresión en los niveles de tranquilidad, calma y estado anímico durante el transcurso didáctico llevado a cabo, observándose en su lenguaje verbal y no verbal.*» (PM)

«*Sin ninguna duda las prácticas han mejorado el clima de aula favoreciendo una comunicación más asertiva y exenta de tensiones entre los individuos.*» (PEF)

En resumen, los ejercicios relajatorios se consideran una práctica necesaria y provechosa en el contexto educativo a fin de alcanzar un adecuado desarrollo personal y formativo de los individuos. Así, estas aportaciones ratifican y dan veracidad a los datos obtenidos durante el proceso de ejecución del programa didáctico.

Discusión

Partiendo de la realidad educativa presenciada caracterizada por una falta de higiene física y mental, en una sociedad en la que el ritmo de vida es frenético, se justifica el excesivo nivel de actividad, estrés, agobio e intranquilidad del alumnado en las aulas. De ahí que este tipo de ejercicios relajatorios se deban llevar a cabo más asiduamente por ser considerados y contrastados como recursos de mejora de la calidad de vida.

Haciendo referencia al objetivo de esta investigación, respecto al análisis de los hábitos y la competencia relajatoria antes y después de la implementación del programa, se puede afirmar que el punto de partida del alumnado de Secundaria resulta ser bastante bajo (e.g., López-González et al. 2016). Sin embargo, a raíz de la intervención relajatoria desarrollada, similar a otros trabajos (López-González, 2010, 2016, 2018), se determina un incremento competencial en las habilidades, la consciencia corporal y el estado psicofísico de los y las jóvenes, así como cambios a nivel familiar y escolar. En la misma línea, diversos trabajos reafirman la necesidad de esta disciplina, como por ejemplo el realizado por Kerr (2000) quien señala el yoga como la clave contrastada que mejora de los estados físicos y mentales, así como los bajos niveles de competencia socioemocional que experimentan los y las jóvenes en su etapa de desarrollo. De la misma manera, Davis (1998) o Royo (2002) en sus estudios sobre la aplicación del masaje en el aula, puntualizan una mejora positiva de la salud en general y un incremento de la seguridad, afecto y autoconfianza del alumnado. También, múltiples investigaciones sobre el programa TREVA (e.g., López-González, 2010, 2016, 2018; López-González et al. 2016), determinan una mejora competencial general en el alumnado, tal y como han evidenciado recientes revisiones sistemáticas (López-Secanell et al., 2021; Macías et al., 2019). Todo ello, lleva a afirmar el hecho de que este tipo de prácticas conllevan implicaciones en otras áreas del currículo, haciendo que el contenido de la relajación sea conveniente tenerlo en consideración por su repercusión globalizada en el aprendizaje académico (como posteriormente se evidencia), en la línea de investigaciones previas (e.g., Amutio et al., 2020).

En lo que respecta al análisis de las conductas actitudinales y el clima de aula vinculado con la aplicación del programa, los resultados indican, en consonancia con diversas investigaciones, que la influencia de buenos hábitos y las ejecución de prácticas relajatorias y de atención plena contribuyen a desarrollar un estado

de bienestar personal así como actitudinal más favorable en el aula (Arias et al., 2010; López-González, González et al., 2016; López-González et al., 2018; López-Secanell et al., 2021; Macías et al., 2019; Schonert & Lawlor, 2010) lo que deriva en un mejor rendimiento académico del estudiantado (Amutio, Franco et al., 2015; Amutio, Martínez-Taboada et al., 2015; Amutio et al., 2020; Tang et al. 2012; Schonert-Reichl et al., 2015). Esta realidad se comprueba en la progresión positiva experimentada por etapas a lo largo del programa de intervención desarrollado. Generalmente, el alumnado en una primera fase adaptativa muestra, como destaca López-González (2010), un estado de intranquilidad y poca predisposición a esta tipología de ejercicios a causa de las creencias arraigadas sobre esta disciplina en la sociedad. Sin embargo, a medida que vivencian más prácticas dentro y fuera del ámbito escolar, se produce una fase de avance importante donde se observan mejores habilidades cognitivas, técnicas comunicativas más adecuadas y conductas frente a las dificultades más pacíficas que llevan a mejorar las relaciones interpersonales y la implicación y rendimiento educativo; alcanzándose, finalmente, una fase óptima en la que se ejecutan las tareas de forma muy resolutiva, planificadas, gestionadas y con índices de error inferiores. Esta fase óptima se puede alcanzar gracias a la distensión física y psíquica que potencia este tipo de ejercicios, que permite la ejecución de actuaciones más eficaces y eficientes, debido al entrenamiento en ciertas habilidades cognitivas de atención, concentración y memoria (León, 2008).

De la misma manera, otras investigaciones muestran resultados parecidos a los recogidos en este trabajo, puntualizando que una intervención de relajación, como el *Mindfulness*, propicia conductas más altruistas (Franco et al., 2011) y permite al alumnado mejorar sus habilidades de procesamiento de la información, así como orientarse mejor en la tareas (Amutio, Franco et al. 2015), experimentar un aumento significativo de la energía que incrementa el rendimiento personal y disminuye la ansiedad del alumnado (Franco et al., 2010, 2018). Se confirma, por tanto, que esta disciplina es un recurso efectivo para controlar los patrones de pensamiento caóticos y receptivos (Delgado et al. 2010), que están relacionados con el estrés o con pensamientos de ineficacia que limitan el equilibrio personal y el aprendizaje. A nivel general, la relajación proporciona un aumento del interés por aprender a causa de lo que genera en la propia persona y en el ambiente próximo (Patrick et al., 2011; Rosario et al., 2013).

Seguidamente, en cuanto a la opinión del alumnado y el profesorado respecto al desarrollo didáctico de técnicas de relajación en el aula, los resultados determinan valoraciones satisfactorias ante este tipo de contenido, reafirmando efectos positivos, como los señalados previamente, a nivel físico (e.g., reducción de la fatiga, movimientos menos nerviosos, mejor nivel de recuperación, mayor coordinación de movimientos, etc.), psíquico (e.g., reducción de conflictos, mayor capacidad de reflexión y resolución, potencia habilidades mentales, etc.) y académico (e.g., mejores hábitos y actitudes más tranquilas). Asimismo, recogen una buena aceptación juvenil y un compromiso mayor por parte del profesorado en la aplicación de estas prácticas en el contexto educativo en el próximo año. Así pues, se debe señalar la eficacia e importancia de desarrollar intervenciones didácticas que conlleven un cambio de mentalidad (Sparkes, 1992), como el presente estudio, puesto que resulta relevante empoderar contenidos como la relajación, que ha sido poco tenida en consideración en la historia de la EF, y que son necesarios a fin de neutralizar los estados de estrés propios y de la sociedad actual más joven (e.g., Hart, 2004; Muñoz, 2005). Además, cabe destacar que este contenido tiene repercusión en otras áreas curriculares, como se ha visto en el presente trabajo, pudiendo trabajarse desde todas las materias tal y como sugieren Pérez-Pueyo y Hortigüela (2019), contribuyendo al trabajo de forma interdisciplinar y desarrollo integral del alumnado.

Conclusión

La presente investigación determina que las prácticas relajatorias son una herramienta necesaria por sus contrastados beneficios en el desarrollo de la persona a nivel físico, psíquico, social y académico. El alumnado objeto de estudio muestra valores de bienestar mayores tras este ejercicio en lo que respecta a la consciencia corporal, habilidades perceptivas, estado y capacidad psicofísica, energización, etc., poniendo sobre relieve un cambio de hábitos personales y familiares que favorece notablemente a su calidad de vida. De ahí que esta realidad incida directamente en el ámbito académico, confirmándose con la secuencia de avance recogida en el aula, en tanto en cuanto, el alumnado experimenta una progresión positiva en sus estados anímicos (más calmados, animados, resolutivos y motivados), así como diferencias significativas en las conductas actitudinales (mejor lenguaje, participación, atención, concentración y memoria), en el ambiente de aula y en el rendimien-

to escolar (mejor educación en valores, organización espacial y temporal y relaciones interpersonales, etc.). A raíz de esta experiencia, el alumnado y el profesorado afronta mucho mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje y presenta una satisfacción vital más positiva, valorando esta disciplina como la causante principal de ello. De ahí, se justifica la necesidad de su inclusión en el currículum escolar para obtener resultados y una calidad de vida mejor.

Por esta razón, futuros trabajos deberían seguir investigando sobre la adecuación de programas e intervenciones que busquen la mejora de los hábitos de bienestar y la competencia relajatoria del alumnado o bien se centren en estudiar prospectivamente cómo se relacionan los adolescentes a fin de alcanzar mejores impactos en lo que respecta al clima de aula y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como profesionales en este ámbito debemos de comprometernos con las distintas variables de formación propias y al alumnado, no exclusivamente ajustarnos a las pautas establecidas en el currículum oficial. Debemos contar con la iniciativa de instruirnos en ámbitos diversos y poner en práctica contenidos nuevos como la relajación, ya que puede servir como una herramienta para mejorar notablemente el trabajo escolar.

Referencias

- Almansa, G., Budía, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña, M. M., Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E., & Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en Educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.
- Amutio, A. (2002). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 59-71.
- Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación: Un manual práctico para afrontar el estrés*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Amutio, A., Franco, C., Linares, J. J. G., & Mañas, I. M. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Amutio, A., Martínez-Taboada, C., Hermsilla, D., & Delgado, L. C. (2015). Enhancing relaxation states and positive emotions in physicians through a mindfulness training program: A one-year study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(6), 720-731. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.986143>
- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- Arias, J., Franco, C., Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Estudios sobre Educación*, 19, 31-52.
- Benson, H., Wilcher, M., Greenberg, B., Huggins, E., Ennis, M. . . , & Friedman, R. (2002). Academic Performance among Middle-School Student after Exposure to a Relaxation Response Curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, 33(3), 156-165.
- Constantino, S., & Navia, J. A. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO. *Retos*, 41, 562-572. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85489>
- Davís, P. (1998). *El poder del tacto*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Psicología Conductual*, 18(3), 511-532.
- Erkert, A. (2001). *Islas de relajación: 77 juegos llenos de fantasía para relajar a los niños y potenciar su creatividad*. Barcelona: Oniro.
- Falk, A. (2000). *Sofrología y relajación, nuevas terapias*. Madrid: Libro Hobby Club.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ... & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology*, 26(1), 70-95.
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2010,

- September). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. En M.D. Lytras et al. (Eds.), World Summit on Knowledge Society (pp. 83-97). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Franco, C., De la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Gorev, A. S. (2004). Influence of short-term relaxation on the organization of the brain electrical activity of young schoolchildren in the state of quiet wakefulness. *Human Physiology*, 30(5), 526-531.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of transformative education*, 2(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Hewitt, J. (1986). *La Relajación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hill, D. (2001). *Churches say «no» to yoga in schools*. Prague: Radio Free.
- Hudetz, J. A., Hudetz, A. G., & Reddy, D. M. (2004). Effect of relaxation on working memory and the Bispectral Index of the EEG. *Psychological Reports*, 95(1), 53-70.
- Jaton, J.J. (1994). *Relajación y sofrología para el bienestar*. Barcelona: Argos Vergara.
- Kerr, K. (2000). Relaxation techniques: A critical review. *Critical Reviews in Physical and Rehabilitation Medicine*, 12, 51-89.
- Klein, R. (2008). Ready..., set..., relax! Relaxation strategies with children and adolescents. En: *Creative interventions with traumatized children* (pp. 302-320). New York: Guilford Press.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Lopata, C. (2003). Progressive muscle relaxation and aggression among elementary students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 28(2), 162-172.
- López-González, L. (2003). *Técnicas de relajación aplicadas al aula (Licencia de estudio)*. Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- López-González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolkers Kluwer.
- López-González, L. (2010). *Diseño y desarrollo de un programa de relajación vivencial aplicada al aula* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López, L-González. (2011). *Relajación en el aula recursos para educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- López-González, L., Amutio, A., & Muñoz, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- López-González, L., Amutio, A., Herrero, D., & Bisquerra, R. (2016). Validación de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 93-105.
- López-González, L., González, M.Á., & Alzina, R. B. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 75-91.
- López-González, L, & Oriol, X. (2014). ¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria. En: *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional, Psicología Positiva y Bienestar* (pp. 39-53). Barcelona, España.
- López-Secanell, I., Gené-Morales, J., & Hernaiz-Agreda, N. (2021). Mindfulness y educación física en la población universitaria. Una revisión sistemática. *Retos*, 42, 821-830. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86382>
- Louie, S. W. S. (2004). The effects of guided imagery relaxation in people with COPD. *Occupational Therapy International*, 11(3), 145-159.
- Muñoz, M (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136. <https://doi.org/10.1002/oti.203>
- Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A., & Pedreño, N. B. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en educación física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y deporte: Ciencia y profesión*, 32, 54-68.

- Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, L. y Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Organización Mundial de la Salud (2014). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. En: *Documentos básicos: cuadragésimo octava edición* (pp. 1-24). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Payne, R. (2009). *Técnicas de relajación: Guía práctica para el profesional de la salud*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Pérez Pueyo, Á., & Hortigüela, D. (2019). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Rodríguez, M. L. (2002). *Relajación guiada: éxito en estudios y autoestima*. Sevilla: Rodríguez Santos.
- Rosario, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. A. J. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45.
- Royo, T. (2002). Application of massages in the Physical Education classroom. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 69, 66-75.
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, Huerta Andrés, M., & Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 133-144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Sarang, P. S., & Telles, S. (2006). Oxygen consumption and respiration during and after two yoga relaxation techniques. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 31(2), 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10484-006-9012-8>
- Servan-schreiber, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- Schutt, K. (1994). *Salud y relajación gracias al masaje*. Barcelona: Paidotribo
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- So, K. T., & Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419-440. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00070](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00070)
- Sparkes, A. C. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). INDE Publicaciones.
- Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D., & Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child development perspectives*, 6(4), 361-366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>
- Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, 5(6), 626-638 <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0215-9>
- Wencai, Z., Xinhu, L., & Kele, Y. (2005). The effect of relaxation training on heart rate, T-wave amplitude and mental arithmetic achievement. *Psychological Science*, 28(3), 706-707.

