



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA
DE IDIOMAS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
A TRAVÉS DEL USO DE MINDFULNESS EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Almudena Murillo Beamonte

Tutora: Dra. Dña. Paloma Castro

2017-2018

Abstract

This dissertation deals with a proposal of intervention that looks to an affective teaching in the fourth course of “Educación Secundaria Obligatoria”. For this purpose, a theoretical investigation about the impact of the affective dimension on the teaching and learning process as well as the potentialities of mindfulness is needed. After this research, a proposal of intervention will be suggested in order to achieve a communicative competence as well as a climate of confidence and comfort through the practice of mindfulness within a communicative context. This proposal comprises a total of ten activities based on communication as a tool to manage the student’s second language acquisition. These activities are going to be carried out during the first minutes of each session.

KEY WORDS: Mindfulness, affects, proposal of intervention, secondary, second language.

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad hacer una propuesta de intervención que integre la dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas a través del uso de mindfulness en cuarto curso de educación secundaria obligatoria. Para ello, se realizará una exploración teórica sobre la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas y las potencialidades del mindfulness. Tras esta exploración, se hará una propuesta de intervención en el aula con el objetivo de contribuir a crear un clima de bienestar y seguridad en el aula a través de la práctica de mindfulness. Consideramos que esta práctica puede generar, a su vez, una situación real de comunicación que permita desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Esta propuesta de intervención consta de un total de diez actividades, basadas en la comunicación como herramienta para lograr la adquisición de una lengua extranjera, que se llevarán a cabo durante los diez primeros minutos de cada sesión.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, afectividad, propuesta de intervención, secundaria, lengua extranjera.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	4
OBJETIVOS	6
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. HACIA LA INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	8
1.1.1. <i>La enseñanza de lenguas orientada hacia la comunicación</i>	8
1.1.1.1. <i>Comunicación</i>	9
1.1.1.2. <i>Competencia comunicativa</i>	13
1.1.2. <i>La dimensión afectiva de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera</i>	18
1.1.2.1. <i>Adquisición de una lengua</i>	18
1.1.2.1. <i>Estrategias de aprendizaje</i>	21
1.2. EL USO DE MINDFULNESS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA	23
1.2.1. <i>Concepto y orígenes</i>	24
1.2.2. <i>Beneficios</i>	26
1.2.3. <i>Dimensiones</i>	28
1.2.4. <i>Mecanismos de acción</i>	29
1.2.5. <i>Tipos de actividades/técnicas</i>	31
2. MARCO METODOLÓGICO	34
2.1. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	34
2.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
2.2.1. <i>Justificación</i>	35
2.2.2. <i>Objetivos</i>	37
2.2.3. <i>Temporalización</i>	37
2.2.4. <i>Actividades</i>	39
3. CONCLUSIÓN	49
4. REFERENCIAS	51

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Master al que se ha llamado *La dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas: propuesta de intervención a través del uso de mindfulness en educación secundaria* tiene como finalidad indagar en la práctica de mindfulness para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, del inglés. Consideramos que integrando una dimensión afectiva en el proceso de enseñanza contribuirá a la mejora de los aprendizajes. Desde un análisis teórico de las aportaciones de distintos autores, plantearemos una propuesta de intervención basada en mindfulness para incrementar las prácticas que favorezcan la dimensión afectiva en el entorno educativo.

El presente documento consta de dos partes diferenciadas que son el marco teórico y el marco metodológico.

- La primera sección se corresponde con el marco teórico, es decir, toda aquella revisión bibliográfica en la que posteriormente se basarán las actividades de mindfulness de nuestra propuesta de intervención. Esta sección se divide, a su vez, en dos apartados diferenciados que dan cuenta de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y el concepto de mindfulness así como su uso en el aula de lengua extranjera.
- La segunda sección consiste en el marco metodológico, concretamente, con la puesta en práctica de técnicas de mindfulness teniendo en cuenta el marco teórico.

El trabajo de fin de master finaliza con una conclusión y con una lista de referencias.

Justificación

La elección del tema del presente trabajo de fin de master se debe a las posibilidades que ofrece la práctica de mindfulness dentro del aula de lengua extranjera así como su aplicación al resto de aspectos de la vida cotidiana. A lo largo de mi experiencia como estudiante, he sido consciente de la importancia de la dimensión afectiva dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Uno de los principales objetivos que todo profesor desea alcanzar está relacionados con la motivación y la atención que muestra el alumnado ante la asignatura que se imparte así como con un clima seguro y favorable para el desarrollo de la clase. Este objetivo es, en cierto modo, imposible de alcanzar debido a la existencia de una gran cantidad de factores que lo condicionan.

Sin embargo, está demostrado que la práctica de mindfulness de forma constante es muy beneficiosa a nivel de emociones, procesos mentales y sentimientos en el ámbito de la educación.

Basándonos en esos objetivos y recordando mi pasado como estudiante de secundaria, soy consciente de la total falta de motivación y de atención así como de la necesidad de un buen clima dentro del aula. Una de las causas de esta falta de motivación puede relacionarse con la ausencia de actividades comunicativas en las que el alumno sea el protagonista. Por ello, la propuesta de intervención del presente documento se basa en actividades comunicativas que giran en torno al alumno y que, además, tienen muy en cuenta las emociones y los sentimientos de los estudiantes. Teniendo en cuenta la necesidad de crear un buen clima en el aula y las posibilidades que ofrece el mindfulness, podemos asegurar que mediante su práctica se logrará que los alumnos se sientan cómodos y seguros.

Otro aspecto significativo está relacionado con la ansiedad, el estrés y el nerviosismo que padece el alumnado a la hora de enfrentarse a ciertas situaciones dentro del aula. Estas situaciones son, por ejemplo, las preguntas directas que pueda realizar el profesor, las presentaciones orales, los exámenes etc. Un modo de reducir esa sensación de ansiedad consiste en la práctica de mindfulness, a través de la cual, los alumnos consiguen relajarse y les proporciona la herramienta necesaria para detenerse un momento y respirar hondo para poner su mente en blanco y poder enfrentarse a cualquier situación de estrés, ya sea dentro o fuera de las aulas. Además, mediante la práctica periódica de mindfulness el alumno consigue enfocar su atención así como prolongar el tiempo de atención.

Teniendo en cuenta el impacto positivo de la práctica de mindfulness en el ámbito educativo, en el presente documento se plantea una propuesta de intervención dentro del aula de lengua extranjera de manera que los alumnos podrán, a la vez que se exponen a la lengua meta, practicar una serie de actividades que le serán útiles para ser conscientes y controlar sus sentimientos, prolongar su atención, aumentar la motivación y, por consiguiente, crear un clima favorable.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración del presente trabajo de fin de master están relacionados con la integración de la dimensión afectiva dentro del aula de lengua extranjera y son los que se describen a continuación:

- Elaborar una propuesta de intervención educativa integrando la dimensión afectiva a través de la práctica de mindfulness en el IES Arca Real para los alumnos de 4º de la ESO.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre los principios de intervención utilizando estrategias de aprendizaje afectivas teniendo en cuenta la comunicación como canal y objetivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera
- Indagar sobre la práctica de mindfulness, concretamente sobre sus características, dimensiones, beneficios y tipos de actividades que se pueden llevar a cabo.
- Proponer una serie de actividades para la práctica de mindfulness al inicio de las diferentes sesiones de lengua extranjera.
- Mejorar el clima del aula a través de los beneficios que produce la práctica continuada de mindfulness
- Extrapolar los beneficios de la práctica de mindfulness a las diferentes situaciones de ansiedad a las que se pueda enfrentar el alumnado en su día a día fuera del aula de lengua extranjera.

Parte 1:

Marco teórico

1. Marco teórico

En este TFM nos planteamos la necesidad de integrar una dimensión afectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. En los últimos años se ha prestado una especial atención al mindfulness como técnica de educación emocional en las aulas así como de búsqueda y cultivo del bienestar personal. Por esta razón, encontramos en el mindfulness el recurso adecuado para integrar la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con la finalidad de conocer las potencialidades que ofrece el mindfulness para una enseñanza afectiva de lenguas extranjeras, realizamos un recorrido teórico-conceptual en torno a los planteamientos comunicativos de la enseñanza de lenguas con una especial atención a la dimensión afectiva. Para ello, en primer lugar tendremos en cuenta el concepto de comunicación así como el de competencia comunicativa, objetivo prioritario en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, veremos en que consiste la práctica de la atención plena o mindfulness, cuáles son sus principales características (orígenes, componentes, intención) y, por último, cuál sería su lugar dentro del aula de lengua extranjera.

1.1. Hacia la integración de la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

1.1.1. La enseñanza de lenguas orientada hacia la comunicación

En la actualidad, la enseñanza de idiomas se caracteriza por su interacción como eje articulador debido a que la lengua es a la vez vehículo y objeto de aprendizaje. Asimismo, el enfoque didáctico dentro del aula de lengua está estrechamente vinculado con las formas de interacción. Por último, la atención del docente a la hora de evaluar se centra en las formas lingüísticas y de interacción que se dan en el aula (Seedhouse, 2004).

Debido a la situación interactiva que genera los aprendizajes en el aula, es necesario describir en el presente documento el proceso de comunicación así como la competencia comunicativa que se requiere para desenvolverse con éxito en dicho proceso. Estos aspectos nos permitirán identificar los principios metodológicos sobre los cuales articularemos nuestra propuesta de intervención en el aula.

1.1.1.1. Comunicación

Abordar el concepto de comunicación requiere una mirada hacia la distinción entre lenguaje y comunicación. El ser humano dispone de una serie de cualidades fisiológicas indispensables para la producción de lenguaje oral. Estas características que tienen que ver con el acto de habla son la laringe, los dientes, las cuerdas vocales, etc. Sin embargo, el hecho de que solo los seres humanos estén dotados de dichas cualidades no significa que el resto de seres vivos no se comuniquen. De hecho, todas las criaturas se comunican con otros miembros de su especie sin necesidad de estas cualidades fisiológicas.

Esto nos lleva a considerar la diferencia entre la emisión de señales con la intención de comunicar y la emisión de señales informativas que no tienen la intención de comunicar sino de informar. Estas señales pueden pertenecer, a su vez, a la comunicación verbal o a la comunicación no verbal. La comunicación verbal es aquella que se relaciona con el habla o con la escritura, es decir la comunicación oral o escrita. Mientras que la comunicación no verbal está relacionada con el lenguaje corporal, los gestos, incluso con expresiones del arte tales como la pintura, la escultura o la arquitectura. En el presente documento hemos optado por centrarnos en la comunicación verbal, tanto escrita como oral.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE), la palabra comunicación procede del latín *communicatio* que significa poner en común o compartir algo. Asimismo, el ser humano tiene la necesidad de conocer e interpretar el mundo que le rodea para así convertirlo en su entorno.

Álvarez Varó y Martínez Linares (1997) nos proporcionan la siguiente definición de comunicación:

"Llamamos 'comunicación' al proceso mediante el que un mensaje emitido por un individuo, llamado emisor, es comprendido por otro llamado receptor o destinatario, que es la persona o entidad a quien va dirigido el mensaje, gracias a la existencia de un código común. Este proceso abarca dos etapas: la emisión y la recepción del mensaje llamadas respectivamente la codificación y la descodificación." (Álvarez Varó y Martínez 1997, p. 36)

En base a los elementos mencionados en esta definición podemos contemplar una serie de elementos necesarios para la comunicación. Jakobson (1975), uno de los exponentes de la lingüística funcional, propone añadir otros componentes a los mencionados anteriormente. Estos

componentes son el canal, la situación o referente y todos los demás objetos que están presentes en una realidad.

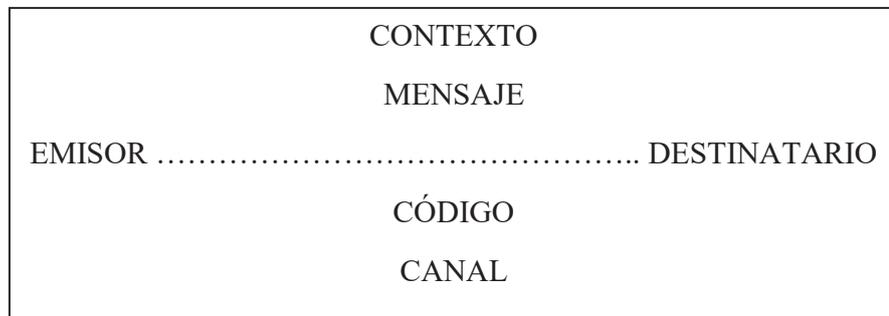


Figura 1: Elementos de la comunicación de acuerdo con Jakobson (1975)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, los elementos de la comunicación son los siguientes:

- a) **Emisor:** Individuo que crea y transmite un mensaje. Es el encargado de codificar el mensaje que desea transmitir.
- b) **Receptor/Destinatario:** Individuo que recibe, interpreta y descodifica el mensaje enviado por el emisor.
- c) **Mensaje:** Información que transmite el emisor al destinatario.
- d) **Código:** Reglas o signos que comparten emisor y receptor de modo que el emisor codifica el mensaje mientras que el receptor lo descodifica.
- e) **Canal:** Medio a través del cual el mensaje llega desde el emisor hasta el receptor.
- f) **Contexto/Situación/Referente:** Momento espacio-temporal en el cual se desarrolla la comunicación.

Jakobson (1975) defiende estos seis elementos como los componentes de la comunicación así como también los vincula con las diferentes funciones del lenguaje. De este modo, Jakobson (1975) establece que por cada uno de los componentes del lenguaje surge una función estrechamente vinculada a ellos. Para ello, propone las siguientes funciones del lenguaje:

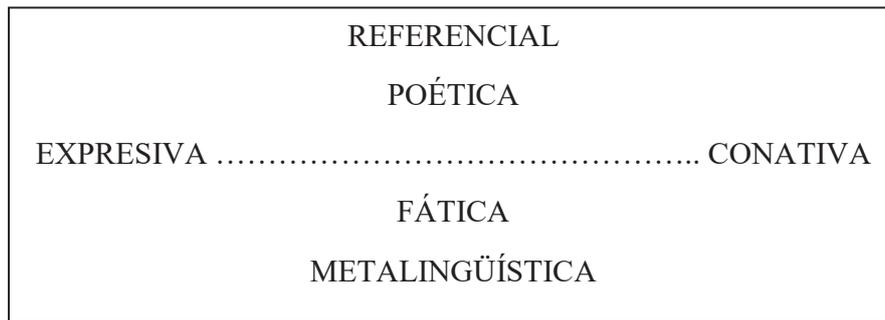


Figura 2: Funciones del lenguaje de acuerdo con Jakobson (1975)

- a) **Expresiva:** Está directamente relacionada con el emisor debido a que expresa las opiniones, puntos de vista y vivencias de éste de forma subjetiva.
- b) **Conativa:** Está directamente relacionada con el receptor ya que la finalidad es que dicho receptor cumpla con una orden o mandato.
- c) **Fática:** Está directamente relacionada con el canal ya que su única función consiste en continuar o interrumpir la comunicación sin añadir información.
- d) **Metalingüística:** Está directamente relacionada con el código debido a que su función consiste en explicar los propios contenidos o conceptos lingüísticos.
- e) **Poética:** Está directamente relacionada con el mensaje ya que trata de mostrar un contenido a través de un uso estéticamente armónico del lenguaje.
- f) **Referencial:** Está directamente relacionada con el contexto ya que su función consiste en informar a cerca de una situación o una realidad de forma objetiva.

El concepto de comunicación ha evolucionado enormemente en los últimos años, por ello, para evitar la referencia exclusiva a Jakobson (1975), que resultaría restrictiva, es necesario hacer alusión a otros autores que tratan este tema desde una perspectiva más reciente.

De acuerdo con la definición que propone del Socorro y Yerena (2000:4), comunicar consiste en “llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, intercambiando ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes”. Esta definición nos proporciona una visión de la comunicación en la que los sentimientos y las emociones tienen una gran relevancia ya que son estos los que nos impulsan a ponernos en contacto con otros.

Otra definición es la propuesta por Stanton, Etzel y Walter (2007) en la cual se muestra una nueva visión en la que se incorpora la comunicación no verbal. Para Stanton, Etzel y Walter (2007:511) la comunicación consiste en “la transmisión verbal o no verbal de información entre alguien que quiere expresar una idea y quien espera captarla o se espera que la capte”.

Para concluir este apartado, resulta interesante conocer la comunicación desde el punto de vista del profesor, por ello, aludimos a *el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante, MCERL) (Consejo de Europa, 2002). El MCERL trata tanto la comunicación verbal como la comunicación no verbal. Sin embargo, para el presente documento fijamos nuestra atención en la comunicación verbal debido a la naturaleza de las actividades propuestas para la intervención.

El MCERL (Consejo de Europa, 2002:49) expone que “La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.”. La comunicación está condicionada por factores externos tal y como se expone en el MCERL (Consejo de Europa, 2002:50) “Las condiciones externas en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones en el usuario o alumno y en sus interlocutores.”

Por un lado, de acuerdo con el MCERL, los factores que condicionan la comunicación debido a las restricciones del usuario o alumno pueden ser físicos, sociales, de tiempo, o relacionados con otro tipo de presiones que pueden ser la ansiedad, el estrés, etc. Teniendo en cuenta estos factores

“Los profesores y los examinadores también tienen que ser conscientes del efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en el proceso de aprendizaje, y en la interacción en el aula, y su efecto en la competencia de un alumno y en su capacidad de actuar en un momento dado.” (Consejo de Europa, 2002, p. 51)

Por otro lado, las restricciones que condicionan la comunicación están relacionadas con el interlocutor, tal y como se expresa en el MCERL:

“En un acto comunicativo también tenemos que considerar al interlocutor del usuario. La necesidad de comunicarse presupone un «vacío de comunicación» que, no obstante, se puede franquear debido a la superposición o a la congruencia parcial que existe entre el contexto mental

del usuario concreto y el contexto mental del interlocutor o interlocutores.” (Consejo de Europa, 2002, p. 55)

Para la puesta en práctica de tareas comunicativas, de acuerdo con el MCERL, nos encontramos con dos tipos de actividades comunicativas de acuerdo con la distancia existente entre el emisor y el receptor. Las actividades interactivas son las que se producen cuando los participantes intercambian información de manera directa, por turnos, actuando tanto como productores como receptores. Sin embargo, cuando existe cierta distancia entre el emisor y el receptor “se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de *hablar, escribir, escuchar o leer* un texto.” (Consejo de Europa, 2002, p. 60)

En ambos tipos de actividades se puede dar el proceso de mediación que, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), consiste en la actuación de un usuario como canal de comunicación entre varios usuarios que no se pueden comunicar directamente.

Una vez descrito el concepto de comunicación y su variación a lo largo del tiempo desde el punto de vista de diferentes autores, es necesario describir la competencia comunicativa que los estudiantes deben alcanzar a través del uso de la comunicación a través de tareas comunicativas.

1.1.1.2. Competencia comunicativa

En el sistema educativo español se recoge en el currículo, tal y como aparecen enunciadas en la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, las siguientes siete competencias clave:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital
- d) Aprender a aprender
- e) Competencias sociales y cívicas
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- g) Conciencia y expresiones culturales

En un aula de lengua extranjera se pueden desarrollar varias competencias pero el principal objetivo es desarrollar la comunicación lingüística. Por ello, es importante conocerla y distinguir sus principales características.

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la competencia en comunicación lingüística es “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.”

La competencia en comunicación lingüística, a su vez, debe ser una competencia intercultural ya que aprender una lengua extranjera supone un contacto con la diversidad cultural así como también un conocimiento lingüístico de la lengua. Un individuo para comunicarse adecuadamente necesita tanto un conocimiento pragmático-discursivo como un conocimiento socio-cultural.

La competencia lingüística cubre un rango menor que la competencia comunicativa defendida por *el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* por lo que parece razonable expresar lo referido a dicho marco de modo que se logre alcanzar un mayor entendimiento de la lengua extranjera.

De este modo, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) establece que la competencia comunicativa está compuesta por tres componentes: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. En cuanto a las competencias lingüísticas, éstas tienen que ver con los conocimientos y destrezas del hablante así como con otras dimensiones de la lengua como sistema (Consejo de Europa, 2002). Las diferentes competencias que forman parte de la competencia lingüística son las siguientes:

- a) **Competencia léxica:** habilidad para utilizar el vocabulario de una lengua.
- b) **Competencia gramatical:** habilidad para entender y expresar significado a través de la producción y el conocimiento bien formado de frases y oraciones de acuerdo con los principios morfológicos y sintácticos de una lengua.
- c) **Competencia semántica:** conocimiento del significado de palabras, oraciones o textos.
- d) **Competencia fonológica:** habilidad para percibir y producir las características fonológicas particulares de una lengua.

- e) **Competencia ortográfica:** habilidad para percibir y producir correctamente los símbolos que constituyen los textos.
- f) **Competencia ortoépica:** habilidad para expresar de manera correcta y oral las formas escritas.

No obstante, la competencia lingüística no solo consiste en ser consciente de estas características sino de ser capaz de acceder a ellas en cualquier momento. Dicha accesibilidad varía entre individuos ya que la organización cognitiva se ve directamente condicionada por las características culturales de la comunidad donde se ha producido el aprendizaje. Por lo tanto, un hablante lingüísticamente competente debe comprender todos los mecanismos que gobiernan un lenguaje.

Con respecto a las competencias sociolingüísticas, éstas se refieren a las convenciones sociales que ocurren durante el proceso de comunicación. De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002) estas convenciones sociales pueden clasificarse en cinco categorías:

- a) Marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- b) Normas de cortesía
- c) Expresiones de sabiduría popular
- d) Diferencias de registro
- e) Dialecto y acento

En resumen, las competencias sociolingüísticas tienen que ver con la dimensión social del lenguaje y la habilidad de adaptar el uso de dicho lenguaje a los diferentes contextos que puedan darse.

En cuanto a las competencias pragmáticas, éstas están relacionadas con la habilidad del hablante a la hora de usar el lenguaje para interpretar diferentes funciones comunicativas y utilizarlas más allá del sentido literal de las palabras (Consejo de Europa, 2002). Debido a esta posible no literalidad, es la competencia más costosa de adquirir y de comprender por parte de un hablante no nativo. La competencia pragmática está a su vez dividida en dos componentes (Consejo de Europa, 2002):

- a) **Competencia discursiva:** capacidad de ordenar oraciones de manera coherente

- b) **Competencia funcional:** capacidad de utilizar una lengua con un propósito para lograr una meta.

Una vez analizada la definición de competencia comunicativa por parte del MCERL, es necesario mostrar la concepción de este término defendida por parte de otros académicos de este campo de manera que esta definición se muestre desde un punto de vista más amplio y, por tanto, objetivo a lo largo del tiempo.

La primera definición del término surge a manos de Dell Hymes en el año 1972. Michael Canale y Merrill Swain proponen en el año 1980 una definición multidimensional de dicho término basándose en las concepciones anteriores del mismo. Más adelante, en el año 1983, Canale y Swain añadirán una nueva definición a la visión anterior. Ese mismo año, tanto Stern como Savignon, orientan la competencia comunicativa a los hablantes de una segunda lengua.

El concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972) surgió a partir de la visión de competencia de Chomsky con la que se refiere a las reglas de uso del lenguaje que Nunan (1988:32) define del siguiente modo: “For Chomsky, “competence” refers to mastery of the principles governing language behaviour. “Performance” refers to the manifestation of these internalized rules in actual language use.” Chomsky defendía que la adquisición del lenguaje era innato y universal basado en el entendimiento de la gramática. Hymes (1972), sin embargo, no solo tiene en cuenta las reglas de uso del lenguaje, sino también el contexto social en el que estas se desarrollan. A este contexto lo llama competencia textual o sociolingüística. Asimismo, Hymes (1972) hace una subdivisión de la competencia comunicativa en 4 aspectos bien diferenciados. Estos 4 criterios que describen las formas comunicativas van a determinar si una expresión es formalmente posible, factible, apropiada y si se da en la realidad. Teniendo esto en cuenta, podemos concluir que la concepción de competencia comunicativa de Hymes (1972) que tiene que ver con los elementos lingüísticos y sociolingüísticos solo se puede lograr a través de una interacción social.

Canale y Swain (1980) expusieron su propia visión de la competencia comunicativa. Esta visión no difería mucho de la visión de Hymes (1972), de hecho, la única diferencia está en que Canale y Swain (1980) asociaban la competencia comunicativa con tener un conocimiento del uso de la lengua así como de las reglas gramaticales mientras que, para ellos, el uso real del lenguaje

no es competencia comunicativa sino rendimiento comunicativo (communicative performance). Además, Canale y Swain (1980), dividen la competencia comunicativa en 4 componentes:

- a) **Competencia gramatical:** se relaciona con el conocimiento lingüístico
- b) **Competencia sociolingüística:** se relaciona con la adecuación al contexto así como las reglas sociales y culturales del uso del lenguaje
- c) **Competencia discursiva:** se relaciona con la cohesión y la coherencia
- d) **Competencia estratégica:** se relaciona con la capacidad de realizar una comunicación efectiva

Por último, tanto Stern como Savignon aplican la competencia comunicativa directamente a la enseñanza de segundas lenguas. Savignon (1983) expone que la competencia comunicativa consta de un conjunto de expresiones, interpretaciones y negociaciones de significados a través de una interacción entre una persona y un texto tanto oral como escrito o entre dos o más personas que pueden pertenecer, o no, a la misma comunidad del habla. Stern (1983) propone un currículo multidimensional en el que se considera que el objetivo de aprendizaje de una lengua es la competencia comunicativa. La representación de este currículo propuesto por Stern (1983) consta de un eje vertical en el que se muestran los contenidos y de un eje horizontal compuesto por los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El eje vertical propuesto por Stern (1983) está dividido en 4 bloques de contenido que son los siguientes:

- a) **Sílabo del lenguaje:** estudio de la segunda lengua.
- b) **Sílabo cultural:** estudio de la cultura de la comunidad.
- c) **Sílabo de actividades comunicativas:** intereses de los aprendices para establecer contacto con la comunidad de la lengua meta.
- d) **Sílabo de educación general:** estudio de la cultura, lenguaje y sociedad.

El eje horizontal propuesto por Stern (1983) está dividido en 4 bloques de objetivos que son los siguientes:

- a) **Pericia:** Dominio de los actos de habla y sus cuatro destrezas (habla, escucha, escritura y lectura).
- b) **Conocimiento:** Dominio de la información referida tanto al lenguaje como a la cultura

- c) **Afectivo:** Implicación personal y emocional relacionada con el interés, la motivación, la participación y el compromiso.
- d) **Transferencia:** Aplicación de las técnicas de adquisición y análisis de una lengua así como del desarrollo de actitudes positivas.

Teniendo en cuenta las diferentes definiciones de competencia comunicativa podremos lograr una concepción de la misma en la que podamos integrar todos los elementos mencionados anteriormente. Dichos elementos son los siguientes:

- Ser consciente de los elementos lingüísticos del lenguaje tales como la gramática, semántica, ortografía y el léxico así como ser capaces de utilizarlos en una comunicación real pudiendo distinguir las estructuras que se utilizan y las que no.
- Ser consciente de las normas culturales y sociales convenientes de una lengua para cada circunstancia de manera que puedan reaccionar de la forma adecuada.
- Interpretar el lenguaje más allá del significado literal siendo capaz de utilizar los diferentes propósitos comunicativos adaptándolos a un contexto concreto solucionando los posibles problemas de la comunicación.
- Ser capaz de estructurar un discurso, tanto oral como escrito, de manera coherente y cohesionado.

1.1.2. La dimensión afectiva de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera

Puesto que el presente trabajo se sitúa en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, es importante tener en cuenta las diferentes teorías relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua. Entre estas teorías, destacamos la diferenciación entre los términos de adquisición y aprendizaje así como las diferentes estrategias de aprendizaje. La puesta en práctica de mindfulness en el ámbito educativo está directamente relacionado con la afectividad y las emociones, por ello, nos centraremos en la estrategia de aprendizaje afectiva.

1.1.2.1. Adquisición de una lengua

Es necesario conocer la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una segunda lengua ya que son muchos los que tienden a confundir estos términos e incluso a tratarlos como sinónimos.

Desde la perspectiva de la investigación realizada en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA), consideramos la aportación de Krashen (1982) relevante para nuestra comprensión

del concepto. De acuerdo con Krashen (1982) el proceso de adquisición ocurre de manera subconsciente de un modo muy similar a cómo un niño desarrolla su primera lengua mientras que el proceso de aprendizaje es el conocimiento consciente de una segunda lengua. Krashen y Terrell (1995:55) exponen que “language is best taught when it being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning”

La diferencia entre el término de adquisición frente al término de aprendizaje aparece reflejado en las cinco hipótesis propuestas por Krashen (1982) sobre la interiorización de una segunda lengua (L2):

- a) **Hipótesis adquisición- aprendizaje:** Existen dos procesos diferenciados a la hora de desarrollar una lengua extranjera: adquisición y aprendizaje. La adquisición sucede de forma inconsciente mientras que el aprendizaje ocurre de manera consciente.

“There are two ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' the language.”

(Krashen, 1985, p. 1)

- b) **Hipótesis de orden natural:** Trata sobre la adquisición. De acuerdo con Dulay y Burt (1974) Krashen expone que, del mismo modo que ocurre en la adquisición de la lengua materna, existe un orden en la interiorización de reglas gramaticales de la lengua extranjera.
- c) **Hipótesis del monitor o auto-monitorización:** Está relacionada con la corrección y el aprendizaje a partir de los errores cometidos. Debido a la competencia previamente adquirida es posible reflexionar sobre el proceso de adquisición en sí mismo de modo que se identifiquen las interpretaciones incoherentes analizando el error y modificándolo en base a las reglas aprendidas anteriormente.
- d) **Hipótesis del input comprensible:** Está relacionada con la adquisición. De acuerdo con esta hipótesis, el proceso de adquisición ocurre cuando el estudiante está expuesto a esa segunda lengua, con ayuda del contexto, de manera que la comprensión del mensaje esté ligeramente por encima de su nivel actual de competencia (input +1). Debido a esto, la fluidez oral surge de manera gradual.
- e) **Hipótesis de filtro afectivo:** Los valores afectivos están directamente vinculados con el proceso y los resultados de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, es

necesario crear un clima de confianza y seguridad en el alumnado para evitar un filtro afectivo muy alto que provoque un bloqueo en el estudiante y en el proceso de comunicación.

Desde la perspectiva de las prescripciones con respecto a la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA), se tiene en consideración la orientación propuesta por el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

Según este documento, tanto el aprendizaje como la adquisición se pueden utilizar de manera intercambiable, sin embargo, ambos términos constan de características que los diferencian y restringen. Por un lado, el MCERL propone que el aprendizaje de la lengua “se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional.” (Consejo de Europa, 2002, p. 137). Por otro lado, el MCERL propone que la adquisición de la lengua está relacionada con “los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.” (Consejo de Europa, 2002, p. 137).

Teniendo en cuenta estas dos definiciones, el MCERL expone, de manera neutral, varias estrategias para la enseñanza de idiomas. La primera estrategia está vinculada a la adquisición y consiste en exponer al alumnado a la lengua y a la participación en una interacción comunicativa sin explicaciones implícitas sobre el lenguaje. La segunda estrategia está relacionada con el aprendizaje y tiene que ver con la necesidad de estudiar las reglas gramaticales de una lengua así como su vocabulario para poder comunicar. Por último, la tercera estrategia consiste en una combinación de las dos anteriores de manera que el alumno esté expuesto al lenguaje y a la comunicación del mismo modo que también es consciente de las reglas propias de esa lengua.

Como hemos visto a lo largo de este epígrafe, tanto el MCERL como Krashen muestran similitudes en la definición y distinción de ambos términos. La principal diferencia entre el MCERL y Krashen es que éste último si se posiciona a favor de uno de los dos términos y afirma que “acquisition is more important than learning” (Krashen, 1982, p. 32).

En el presente documento, de acuerdo con lo establecido por Krashen, se considera que el proceso de enseñanza de una segunda lengua se debe basar en la adquisición y no en el aprendizaje.

1.1.2.1. Estrategias de aprendizaje

En este apartado nos centramos en el concepto de estrategias de aprendizaje por la importancia que se concede al estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Encontramos que existe cierta controversia a la hora de definir este término. Sin embargo, todas estas definiciones tienen varios elementos comunes.

En primer lugar, Weinstein y Mayer (1986:315) establecen que las estrategias de aprendizaje son “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.”

En segundo lugar, Nisbet y Shucksmith (1987) proponen que las estrategias de aprendizaje se corresponden con una secuenciación integrada de procedimiento o actividades escogidas con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información

En tercer lugar, Monereo (1990:4) basándose en las aportaciones de Kirby (1984) y las de Nisbet y Shucksmith (1987) establece que las estrategias de aprendizaje son “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”; posteriormente, Monereo (1994) define las estrategias de aprendizaje como:

“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (Monereo 1994, p. 4)

Una vez mostradas varias opiniones sobre qué son las estrategias de aprendizaje, podemos observar que todas ellas son similares aunque disciernan ligeramente unas de otras. Beltrán (1993) observó que en todas las definiciones de estrategias de aprendizaje comparten dos aspectos relevantes: actividades u operaciones que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y el carácter intencional que implica un plan de acción.

Estas estrategias son generales, sin embargo, hay autores que concretan más sus estudios al referirse a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las aportaciones más significativas destacamos a O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) por hacer una propuesta

de estrategias de aprendizaje, a modo de inventario, que un estudiante de lenguas extranjeras pone en funcionamiento.

La definición proporcionada por Oxford (1990) en la que se expresa que las estrategias de aprendizaje de una lengua son:

“... acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera [...] Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.” (Oxford 1990, p. 18)

Al mismo tiempo que existe disparidad en la definición del término, nos encontramos con diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con las diferentes variantes del concepto.

Teniendo en cuenta la importancia de la definición de estrategias de aprendizaje perteneciente a Oxford (1990), la taxonomía propuesta por esta autora será también significativa. Esta clasificación está basada en el desarrollo de la competencia comunicativa debido al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras donde el alumnado es quien ocupa un rol más activo y, por tanto, es más responsable de su aprendizaje.

Oxford (1990) propone una clasificación de las estrategias de aprendizaje en la cual se distinguen dos tipos de estrategias (directas e indirectas) que están interrelacionadas y que se complementan entre sí. Para conocer esta relación, la autora establece una analogía con el teatro. Por un lado, Oxford (1990) propone que las estrategias de aprendizaje directas se corresponden con el intérprete que se encuentra en el escenario ya que son las que lidian con un nuevo lenguaje en diversas situaciones o actividades. Por otro lado, Oxford (1990) expone que las estrategias de aprendizaje indirectas se corresponden con el director de la obra ya que su papel consiste en ser un apoyo para los actores además de organizar, guiar, preparar, corregir y liderar la actuación de manera que todos los actores trabajen de manera cooperativa. La analogía propuesta por Oxford (1990) concluye con la necesidad de que el estudiante sea, a su vez, director y actor así como también deberá aceptar la responsabilidad creciente en el proceso de aprendizaje.

A continuación, se mostrarán en detalle las diferentes estrategias propuestas por Oxford (1990). Por un lado, las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) tienen que

ver directamente con la lengua extranjera de manera que un procesamiento mental es necesario para desarrollar las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura).

- a) **Estrategias de memoria:** Se utilizan para almacenar información para recuperarla cuando sea necesario
- b) **Estrategias cognitivas:** Se utilizan con los procesos mentales utilizados en un aprendizaje significativo dónde la formación y revisión de modelos mentales internos se aplican a la emisión y recepción de mensajes en la lengua extranjera.
- c) **Estrategias compensatorias:** Se utilizan para continuar la comunicación en el momento en que el estudiante se encuentra con un vacío en su conocimiento.

Por otro lado, las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), como su propio nombre indica, no están relacionadas directamente con la lengua sino que tienen que ver con el apoyo y el control del aprendizaje de la lengua extranjera.

- a) **Estrategias metacognitivas:** Están relacionadas con la dirección, planificación, regulación y autoevaluación del alumnado.
- b) **Estrategias afectivas:** Están relacionadas con la emotividad del alumnado ya que tienen que ver con el control de las emociones, la reducción de la ansiedad y el aumento de la motivación vinculados con el aprendizaje de la lengua extranjera.
- c) **Estrategias sociales:** Se dan en una situación discursiva en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros a través del uso de la lengua extranjera.

Estas dos últimas estrategias (afectivas y sociales) son las menos utilizadas en lengua extranjera, posiblemente, debido a que las conductas no son suficientemente estudiadas y porque el alumnado no está familiarizado con sus sentimientos y sus relaciones sociales como parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o L2 (Oxford, 1990).

1.2. El uso de mindfulness en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera

Existe una relación directa entre el aprendizaje y algunas dimensiones de bienestar como, por ejemplo, la motivación, las emociones positivas y la creatividad (Fredrickson, 2001). Por ello, es necesario integrar las competencias para el bienestar en el ámbito educativo. En el presente documento se plantea la introducción de la práctica de mindfulness ya que son numerosos los estudios que han concluido que la práctica de mindfulness es eficaz en el desarrollo del bienestar

debido a que favorece la reducción de síntomas de ansiedad (Kabat-Zinn et al., 1992), aumento de la relajación, aumento de la tolerancia ante situaciones de angustia y aumento de la capacidad de enfrentarse a situaciones difíciles (Baer, 2003).

1.2.1. Concepto y orígenes

La práctica de mindfulness es relativamente reciente en la cultura occidental si lo comparamos con los orígenes de la tradición tibetana de Bön que se remontan a, aproximadamente, unos 17.000 años antes de Cristo. De hecho, no se descarta la posibilidad de que seres humanos primitivos hayan practicado alguna forma de mindfulness. (Lavilla et al., 2008)

La llegada a Occidente de la práctica de mindfulness se debe al movimiento hippie de los años sesenta en el que se rechazaban los valores tradicionales de la cultura occidental. Fue entonces cuando se trató de incorporar la estética oriental y su filosofía de vida tratando de buscar la libertad a través de prácticas orientales de meditación. Posteriormente, en la década de los setenta se realizaron estudios experimentales que tenían que ver con la meditación trascendental y la psicología.

En la actualidad un gran número de autores se ha interesado por la práctica de la atención plena o mindfulness. Sin embargo, esta técnica resulta novedosa a pesar de su antigüedad y su evidente utilidad. Todos estos autores exponen que la práctica de mindfulness se centra en vivir el momento presente de una forma activa, en ser conscientes en todo momento de lo que está sucediendo, de la realidad presente. Lavilla, Molina, y López (2008: 14-15) expone una definición detallada sobre la práctica de atención plena o mindfulness:

“El mindfulness es, por tanto, una forma de meditación entre otras que se han desarrollado a lo largo del tiempo y su práctica se basa en las técnicas de meditación (observar de forma concentrada); pero a diferencia de la meditación más clásica no implica una reflexión o profundización mental sobre un tema, no implica pensar sobre algo, sino solo experimentar, notar, sentir...sin ir más allá. Es algo muy sensorial, no intelectual ni espiritual. Popularmente los términos relacionados con la meditación: meditar, meditación, meditabundo, etc., están más relacionados con una actitud de “estar más allá del presente y de lo material”, de estar inmerso en pensamientos y reflexiones complejas sobre temas diversos. En cambio, en la atención plena se está en continuo contacto con la realidad presente y cambiante. La mente no se aparta de lo que siente y percibe en cada momento. No se sacan conclusiones ni se barajan hipótesis, no se

utilizan los conocimientos ni experiencias previas. Toda la información fluye y viene y se va de la mente como si fuese la primera vez.”

Los dos autores fundamentales que se han encargado de difundir la práctica de la atención plena o mindfulness en Occidente han sido el doctor Jon Kabat-Zinn y el monje budista Thich Nhat Hanh. El doctor Jon Kabat-Zinn propone la siguiente definición del término mindfulness:

“Mindfulness is an ancient Buddhist practice which has profound relevance for our present-day lives. This relevance has nothing to do with Buddhism per se or with becoming a Buddhist, but it has everything to do with waking up and living in harmony with oneself and with the world. It has to do with examining who we are, with questioning our view of the world and our place in it, and with cultivating some appreciation for the fullness of each moment we are alive. Most of all, it has to do with being in touch.” (Kabat-Zinn, 2009, p. 21)

Otra manera de definir mindfulness o la práctica de la atención plena es la expuesta por el maestro Thich Nhat Hanh:

“Nuestro verdadero hogar es el momento presente. Vivir el momento presente es un milagro. El milagro no consiste en andar sobre las aguas, sino en andar sobre la verde tierra en el momento presente, apreciando la paz y la belleza de cuanto está a nuestro alcance. [...] Corremos de aquí para allá, sin ser uno con lo que estamos haciendo; no nos sentimos en paz. Nuestro cuerpo está aquí, pero nuestra mente se halla en otro lugar, en el pasado o en el futuro, sumida en la cólera, la frustración, las esperanzas o los sueños. No estamos realmente vivos, somos como fantasmas.” (Nhat Hanh 1999, p. 9-10)

El monje budista Thich Nhat Hanh fue el encargado de divulgar la práctica de la atención plena con el propósito de facilitar la paz a través de la conciencia plena. Este término aparece por primera vez en el libro *El milagro del mindfulness* que fue escrito por Tich Nhat Hanh en el exilio debido a su activismo pacífico en la guerra de Vietnam (Lavilla et al., 2008).

El doctor Jon Kabat-Zinn es el responsable de la clínica de reducción de estrés en el Hospital Universitario de Massachusetts. Kabat-Zinn fue el propulsor de un programa denominado originalmente *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) cuya traducción al español sería Programa de Reducción del Estrés y de Relajación (PRER). Este programa trata de reducir el estrés en personas que padecen de dolor y estrés crónico a través del uso de mindfulness y consta de un total de ocho sesiones semanales de dos horas y media de duración además de un fin de semana de retiro. El doctor afirma que cuerpo y mente están íntimamente relacionados por lo que, además de

tratar la enfermedad, es necesario tratar a la persona que la padece de modo que, al ser consciente de lo que está sintiendo, pueda potenciar sus mecanismos de autorregulación (Lavilla et al., 2008, p.18).

1.2.2. Beneficios

En la actualidad son pocos los que practican este tipo de atención plena a pesar de ser una cualidad innata del ser humano. Esto se debe al actual ritmo de vida al que nos vemos sometidos donde apenas disponemos de tiempo para disfrutar de las tareas que realizamos. Al realizar un sinfín de tareas de forma autónoma, mecánica, solo para terminar y poder realizar la siguiente, estamos dejando de lado la atención consciente sobre estas tareas y sus múltiples beneficios.

Engel, Fries y Singer (2001) sostienen que los eventos que ocurren en el día a día son interpretados, cada vez, de una manera menos “consciente” ya que se han sistematizado estableciendo unos patrones de respuesta ante los diferentes estímulos.

De acuerdo con Arguís (2014) si practicáramos las técnicas de atención plena fortaleceríamos nuestro interior ya que seríamos más conscientes de todo lo que nos sucede y podríamos disfrutarlo realmente.

Teniendo en cuenta esto, la incorporación de la práctica periódica de la atención y la consciencia proporcionan una serie de beneficios relacionados con la regulación de nuestras emociones, la reducción del estrés y la ansiedad y el aumento de las habilidades sociales, la autoestima y la creatividad. Lavilla et al. (2008) detalla todos estos beneficios relacionados con la práctica de la atención plena. Estos beneficios son los siguientes:

- a) **Reduce distracciones y aumenta la concentración:** Es fácil que nuestra mente se distraiga cuando tratamos de centrarnos en realizar una actividad en concreto, sobre todo cuando realizamos un gran número de actividades. Sin embargo, la práctica de mindfulness consiste en ser consciente de la existencia de dichos pensamientos sin dejarse llevar por ellos. Está demostrado que la práctica de mindfulness produce cambios en las áreas del cerebro encargadas del mantenimiento de la atención.
- b) **Reduce automatismos:** En el día a día realizamos las tareas de manera sistemática de manera que ya tenemos respuestas ante los diferentes estímulos que percibimos. Sin embargo, la realidad es cambiante y es necesario potenciar la observación a través de la

práctica de mindfulness de manera que nuestra visión de la realidad sea más amplia y así poder reducir esas respuestas sistemáticas y automáticas.

- c) **Previene los efectos de la ansiedad:** La práctica de mindfulness trata de centrar la atención por lo que va en contra de la evitación que surge cuando la ansiedad está presente de manera permanente en nuestra vida. Si el mecanismo de la evitación ocurre de manera única y generalizada frente al malestar puede producir graves problemas psicológicos. Gracias a la práctica de mindfulness tomaremos consciencia sobre nosotros mismos de manera que actuará como prevención ante posibles trastornos que surgen a partir de la ansiedad y la evitación.
- d) **Muestra la realidad:** A partir de la práctica de mindfulness somos conscientes del mundo que nos rodea y además, lo aceptamos de modo que no concebimos las cosas como buenas o malas sino que simplemente las percibimos tal y como son y tratamos de resolverlas sin dedicar más tiempo del necesario en ello y evitando preguntarnos ¿Por qué me tiene que pasar esto?
- e) **Ayuda a disfrutar del momento:** Gracias a la práctica de mindfulness somos realmente conscientes de lo que estamos haciendo y de la manera en la que lo estamos realizando. De este modo, estamos convirtiendo cualquier actividad que realicemos en lo más importante y, además, estamos disfrutando con ello.
- f) **Potencia la autoconsciencia:** La práctica de mindfulness resulta útil para conocernos a nosotros mismos en profundidad, nos permite analizar nuestros sentimientos, pensamientos y sensaciones sin prejuicios.
- g) **Evita el sufrimiento:** El dolor es inherente al ser humano y supone una herramienta que nos advierte de posibles problemas de nuestro organismo o nuestra psique de manera que podamos actuar ante ellos. Con la práctica de mindfulness podemos conocer ese dolor y así poder aceptar que el dolor va a existir siempre. De lo contrario, ese dolor se convertiría en sufrimiento ya que constaría de un componente añadido que es la no aceptación.
- h) **Reduce la impulsividad:** Practicar mindfulness supone estar en contacto con los estados de tensión internos de manera que no se responda ante ellos de forma impulsiva, sin pensar, simplemente por el hecho de querer acabar con esa tensión.

Teniendo en cuenta estos beneficios generales de la práctica de mindfulness, es necesario aplicarlos directamente al ámbito escolar donde se da menos importancia al desarrollo personal y

social del alumnado que al cumplimiento del currículum a pesar de que las habilidades sociales tienen una repercusión esencial en el cumplimiento de estos objetivos académicos. Esta repercusión se basa en la atención, la motivación y el control de la frustración, entre otros, por lo que la práctica de mindfulness en el contexto escolar resultaría beneficiosa.

Estos beneficios del mindfulness en el ámbito escolar de acuerdo con la Association for Mindfulness in Education¹ son los siguientes:

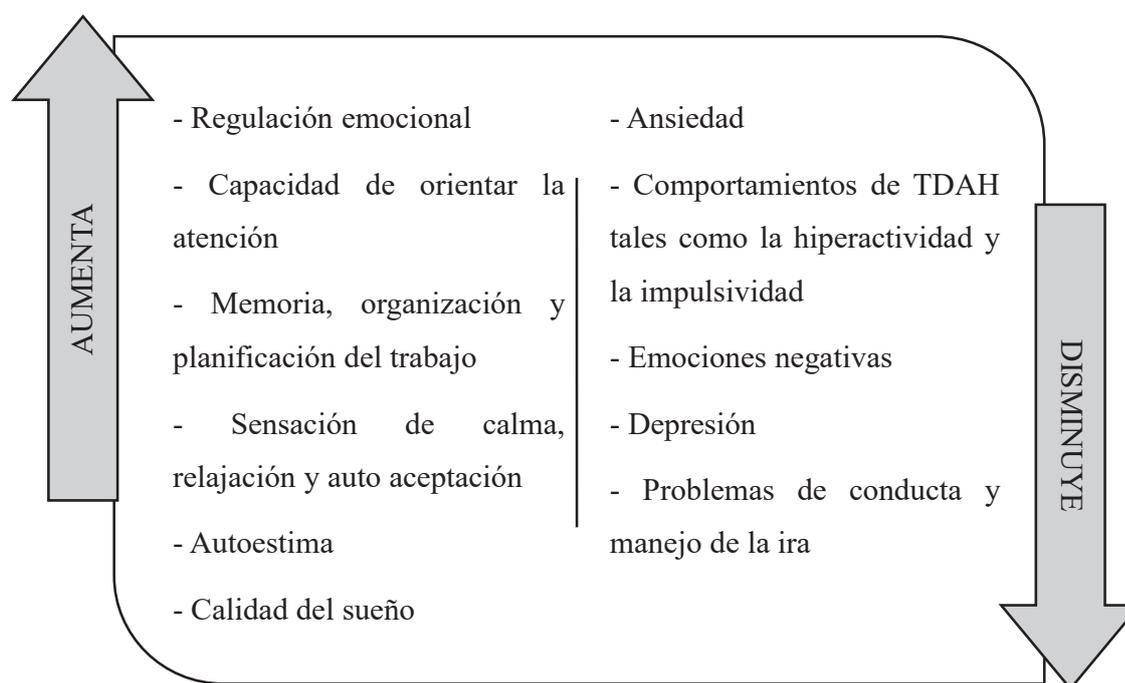


Figura 3: Beneficios del MIndfulness en el ámbito académico de acuerdo con la Association for Mindfulness in Education (2018)

1.2.3. Dimensiones

En cuanto a la puesta en práctica de mindfulness, Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006) exponen cinco dimensiones: actuar con atención, describir, no reactividad, aceptar sin juzgar y observar. Estas vertientes están directamente relacionadas con el entendimiento del mindfulness.

¹ Association for Mindfulness in Education. (2018). Research Studies: *Documented Benefits of Mindfulness*. Recuperado de <http://www.mindfuleducation.org/research/>

- a) **Actuar con atención:** Está relacionado con la observación y la experimentación del momento presente, a pesar de que la mente tienda a divagar constantemente. La práctica de la atención plena no significa estar en alerta o estresado para centrar rigurosamente nuestra atención, sino tener una visión clara y precisa de nuestra experiencia de manera relajada (Wallace y Bodhi, 2006).
- b) **Describir:** Consiste en la capacidad de comunicar nuestras propias experiencias así como nuestros fenómenos cognitivos ya sea de forma verbal como no verbal.
- c) **No reactividad:** Consiste en la capacidad de crear una cierta distancia entre los estímulos internos o externos y las respuestas internas o externas de manera que ésta sea la más adecuada y no un simple acto reflejo.
- d) **Aceptar sin juzgar:** Se refiere a la capacidad de percibir y aceptar cualquier evento privado tal y como es, sin crear juicios sobre ellos o sobre nosotros mismos. En otras palabras, aceptar sin juzgar, consiste en no valorar los eventos de manera positiva ni negativa para no generar una idea de apego ni de rechazo. De este modo, ampliamos nuestra consciencia.
- e) **Observar:** Está relacionado con la posibilidad de conocer todos nuestros fenómenos mentales tales como nuestros pensamientos o nuestros sentimientos sin identificarnos con ellos. Gracias a ello, creamos la *figura del observador* que nos muestra una visión diferente de nosotros mismos ya que no somos lo que pensamos o sentimos, sino que somos quien observa lo que pensamos y sentimos.

1.2.4. Mecanismos de acción

Una vez descritas las diferentes dimensiones de mindfulness que se tratarán de cubrir con la puesta en práctica de la presente propuesta de intervención, es necesario mostrar la sugerencia de Hölzel et al. (2011) sobre los mecanismos de acción de esta práctica que serán la base de las actividades que integrarán la propuesta de intervención en el presente trabajo de fin de máster. Es decir, las actividades diseñadas en el presente documento están enfocadas hacia una regulación de la atención, una conciencia corporal, una regulación de las emociones y un cambio en la perspectiva del *self* de manera que beneficien el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del aula de lengua extranjera.

Con el fin de mostrar los diferentes modos de proceder en la práctica de mindfulness, se muestran, a continuación, los cuatro mecanismos de acción propuestos por Hötzel et al. (2011) junto con la definición de los mismos:

- a) **Regulación de la atención:** Consiste en mantener la atención en un objeto de manera prolongada; siempre que ocurra una distracción se procederá a enfocar de nuevo la atención en ese mismo objeto. Son varios los estudios que demuestran que los efectos positivos de la práctica continuada de este tipo de meditación tienen que ver con la posibilidad de enfocar la atención de manera prolongada en el tiempo (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong y Gelfand, 2007; Slagter et al., 2007; van den Hurk, Gionmi, Gielen, Speckens y Barendregt, 2010). Se recomienda practicar la regulación de la atención antes de pasar a otras formas de meditación relacionadas con la regulación de las emociones. Un ejemplo típico de ésta práctica sería, de acuerdo con Smith y Novak (2003: 77): “Focus your entire attention on your incoming and outgoing breath. Try to sustain your attention there without distraction. If you get distracted, calmly return your attention to the breath and start again”.
- b) **Conciencia del cuerpo:** Está relacionada con la atención en la experiencia interna, especialmente con experiencias y sensaciones tanto corporales como sensoriales. De esta forma, gracias a la práctica de mindfulness seríamos conscientes no solo de nuestra mente sino también de nuestro cuerpo ya que es necesario que asumamos estas condiciones y que tomemos consciencia de nosotros mismos.
- c) **Regulación de las emociones:** Encontramos dos categorías diferenciadas que se corresponden con la reevaluación y con la exposición, extinción y reconsolidación. Por un lado, la *reevaluación* consiste en un cambio de actitud debido, simplemente, a mantener los ojos cerrados, esto suscita una actitud curiosa, respetuosa y de aceptación para mejorar el afrontamiento de las reacciones emocionales sin juzgarlas, modificarlas o suprimirlas. Por otro lado, la *exposición, extinción y reconsolidación* está estrechamente vinculada con el acto de meditación y su capacidad de hacernos conscientes de los fenómenos mentales que surgen, se observan y se dejan pasar sin reaccionar ante ellos.
- d) **Cambios en la perspectiva del self:** En primer lugar, es necesario describir el concepto de *self* que se refiere a nuestras propias autorrepresentaciones sobre cómo somos. La práctica de mindfulness nos ayuda a derribar ese modelo predefinido de *self* ofreciéndonos una mayor libertad. El hecho de considerar que somos de una manera predeterminada está

continuamente condicionándonos en nuestra interacción con el mundo. Algunos ejemplos de este condicionamiento son los siguientes:

- Limitamos nuestros movimientos porque solo nos acercamos a lo que nos gusta.
- Sentimos malestar cuando actuamos en contra de lo que creemos que somos (perspectiva del *self*)
- Interpretamos la realidad obviando una gran cantidad de matices
- Juzgamos a todas las personas que actúan de manera diferente

1.2.5. Tipos de actividades/técnicas

De acuerdo con Damarzo, García-Campayo y Modrego Alarcón (2017) existen prácticas formales e informales de mindfulness. Las principales prácticas formales de mindfulness tienen que ver con la respiración, el escáner corporal, la meditación caminando, los movimientos conscientes y la práctica de los tres minutos. (Damarzo, García-Campayo y Modrego Alarcón, 2017, p. 104-106)

- a) **Prácticas de respiración:** Se trata de respirar siendo consciente de que se está respirando
- b) **Prácticas de escáner corporal:** Consiste en prestar atención a las diferentes sensaciones corporales
- c) **Prácticas de meditación caminando:** Consiste en caminar y prestar atención al proceso de caminar y a las sensaciones que esto provoca.
- d) **Prácticas de movimientos conscientes:** Es similar a la práctica de meditación caminando solo que se presta atención a todos los movimientos que permite realizar nuestro cuerpo y no solo al movimiento de caminar.
- e) **Prácticas de los tres minutos:** Se divide en tres pasos que se corresponden con:
1. ser consciente del momento presente, 2. Centrar nuestra atención en la respiración y 3. Expandir nuestra atención y mantenerla

Las prácticas informales de mindfulness tienen que ver con los sentidos, la vida diaria con atención plena y pausas conscientes. (Damarzo, García-Campayo y Modrego Alarcón, 2017, p. 104-106)

- a) **Práctica de mindfulness en los sentidos:** Los alumnos tendrán que percibir con atención plena un objeto a través de los distintos sentidos (oído, vista, gusto, olfato, tacto).
- b) **Actividades de la vida diaria con atención plena:** Consiste en crear un listado en el que se incluyen las actividades que se realizan a diario sin darnos cuenta. Después se experimentarán con atención plena.
- c) **Pausas conscientes:** Trata de realizar una pausa en la que se debe respirar de manera profunda para reconectar con la experiencia interna y después volver al momento presente.

Parte 2:

Marco metodológico

2. Marco metodológico

En la sección anterior hemos identificado los fundamentos teóricos en los que se basa nuestra propuesta de intervención. Por ello, el diseño de nuestra propuesta de intervención se debe ajustar al uso de mindfulness en el aula de lengua extranjera dónde la comunicación es, a la vez, medio y fin del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En la presente sección se mostrará el diseño de nuestra propuesta de intervención así como los diferentes aspectos que se han tenido en cuenta para su elaboración. A continuación, damos cuenta del contexto de intervención de manera que nos permita conocer el centro educativo, el entorno en el que éste se encuentra, el aula dónde se va a llevar a cabo la intervención así como el alumnado implicado. Una vez conocido este contexto, nos centraremos en las actividades que formarán parte de esta propuesta de intervención basada en la práctica de mindfulness.

2.1. Contexto de intervención

A la hora de conocer el lugar donde se va a desarrollar la intervención propuesta en el presente trabajo, es necesario conocer el centro en el que se va a llevar a cabo, el entorno en el que éste se encuentra y el alumnado y el aula seleccionada.

La propuesta de intervención se llevará a cabo en el I.E.S. Arca Real situado en Valladolid, concretamente en el barrio de las Delicias. El centro se encuentra en un barrio obrero y trabajador en el que confluye una gran diversidad de culturas. La población de esta zona se caracteriza por tener un nivel socio-económico medio-bajo.

La puesta en práctica de la presente intervención se llevará a cabo con el grupo de 4ºC de la ESO en el aula multiusos ya que es el aula más amplia del centro y cuenta con los mismos recursos que el resto. El grupo 4ºC que está formado por un total de 20 estudiantes sin necesidades educativas especiales.

El principal motivo por el que se ha escogido este curso se debe al dominio de la lengua que tienen los estudiantes y las posibilidades que ofrece este alto nivel para una comunicación significativa. Otro factor importante está relacionado con el desarrollo emocional de los estudiantes de este curso debido a que se encuentran en plena adolescencia y están comenzando a construir su identidad y las relaciones con otras personas. Esta situación hace idónea la implantación de la

práctica de mindfulness ya que ésta trata de mejorar tanto la comunicación como el desarrollo emocional y personal de los estudiantes.

2.2. Propuesta de intervención

2.2.1. Justificación

Presentamos una propuesta de intervención que tiene como finalidad integrar la práctica del mindfulness en los planteamientos de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esta propuesta se fundamenta en la necesidad de poner en valor las estrategias afectivas -siguiendo la tipología de R. Oxford. Diversos estudios han puesto de relieve que este tipo de estrategias suele desarrollarse poco en el aula. Esta ha sido la principal motivación por la cual hemos abordado este trabajo.

El proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras supone un reto para el estudiante ya que deben desarrollar las cuatro destrezas propuestas por el MCERL (habla, escucha, escritura y lectura) y la competencia comunicativa así como las posibles competencias clave que se pueden trabajar a través de los distintos contenidos de la asignatura. La incorporación de la práctica de mindfulness va a proporcionar a los estudiantes una herramienta que les permitirá enfrentarse con una mayor motivación y de manera más relajada, sin ansiedad, a esos retos que suponen el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera además de permitir una pausa durante su largo horario académico.

Mediante la práctica de mindfulness en el aula, los estudiantes tendrán la posibilidad de comunicarse a través del uso de la lengua extranjera de una manera efectiva y enriquecedora en situaciones reales de comunicación. La implementación de mindfulness en el aula contribuirá a favorecer los procesos de adquisición de la lengua extranjera, que complementarán los procesos de aprendizaje más habituales en el aula. Esto, ayudará a los estudiantes a adquirir la lengua de manera inconsciente siempre que el mensaje sea comprensible con ayuda del contexto, además de conseguir bajar el filtro afectivo gracias a la creación de un buen clima de confianza y seguridad.

De acuerdo con Krashen (1982), la adquisición es más importante que el aprendizaje. Por esa razón, en el presente documento se trata de conseguir la interiorización de una segunda lengua mediante el proceso de adquisición gracias a la exposición de los aprendientes ante esa lengua y, además de esta interiorización de la lengua extranjera, los estudiantes se beneficiarán de los efectos

positivos de la práctica de mindfulness tanto en el ámbito escolar como en el resto de ámbitos a los que se puede aplicar.

Como hemos visto en el concepto de comunicación propuesto por el MCERL, son varios los factores que influyen en la comunicación y, uno de ellos, es el contexto en el que se encuentra el estudiante. Por ello, es necesario implantar la práctica de mindfulness en el aula de lengua extranjera de modo que el contexto que rodea al estudiante sea el propicio para favorecer la comunicación y, por tanto, la adquisición de la competencia comunicativa que se persigue con la presente propuesta de intervención debido a la necesidad de comunicarse para lograr adquirir esa competencia comunicativa tanto con respecto a la producción como a la recepción.

La importancia del clima de aula también se expone en la estrategia de aprendizaje afectiva propuesta por R. Oxford (1990) así como en una de las cinco hipótesis de Krashen (1982) sobre la interiorización de una segunda lengua: La hipótesis del filtro afectivo que sugiere que los estudiantes deben sentirse cómodos, seguros y relajados para evitar un bloqueo en la comunicación.

La implantación de actividades de mindfulness al principio de cada sesión de lengua inglesa favorecerá la comunicación entre los propios estudiantes, así como entre el docente y el alumnado. La práctica de mindfulness supondrá una mejora en el bienestar de los estudiantes ya que generará un buen clima en el aula, aumentará su atención, su motivación y su relajación evitando la ansiedad y las conductas reflejas que no permiten la oportunidad de pensar antes de actuar. Todo esto, podrá aplicarse también en un contexto extraescolar ya que los alumnos dispondrán de las herramientas necesarias para fomentar el autoconocimiento y el desarrollo emocional.

El fin último que se pretende alcanzar con la integración de mindfulness en el aula de una segunda lengua extranjera no solo consiste en los beneficios propios de la práctica de mindfulness relacionada con el control y entendimiento de las sensaciones, los sentimientos y las emociones así como su aplicación en el aula, sino que tiene que ver con alcanzar, a través del enfoque comunicativo, una competencia comunicativa basada en la capacidad de conocer los elementos lingüísticos del lenguaje, las normas culturales y sociales adecuadas a cada contexto, interpretar el lenguaje de acuerdo a sus propósitos comunicativos y estructurar un discurso con coherencia y cohesión.

2.2.2. Objetivos

Los objetivos que se proponen están relacionados con los beneficios del mindfulness y su aplicación dentro de las aulas de secundaria. Estos beneficios están relacionados con la capacidad del alumnado de regular la atención y las emociones al mismo tiempo que el estudiante es consciente en todo momento del entorno que le rodea.

A la hora de plantear objetivos de la presente propuesta de intervención es necesario formular un objetivo general del cual derivarán una serie de objetivos específicos. De acuerdo con esto, el objetivo general del cual partimos consiste en mejorar el bienestar emocional del alumnado a través de la práctica de mindfulness en el aula de inglés de modo que su predisposición ante la adquisición de esta segunda lengua se vea favorecida. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las diferentes emociones y sensaciones (positivas y negativas) de manera que se puedan asumir y/o enfrentar del modo más adecuado favoreciendo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Alcanzar una sensación de calma, relajación, auto aceptación y aumento de la autoestima para favorecer el clima en el aula.
- Lograr orientar y prolongar la atención evitando posibles distracciones.
- Mejorar la capacidad de organización y planificación del trabajo evitando la impulsividad y los automatismos.
- Desarrollar la competencia comunicativa a través de la práctica de las cuatro destrezas del inglés (habla, escucha, escritura y lectura) en un contexto real.
- Extrapolar los beneficios de la práctica de mindfulness al día a día de los alumnos de manera que se incremente su desarrollo personal y social.

2.2.3. Temporalización

Las actividades propuestas para la presente intervención se llevarán a cabo durante, aproximadamente, los 10 primeros minutos de cada sesión de lengua inglesa ya que así será posible planificar las sesiones evitando, en la medida de lo posible, la posibilidad de que éstas sufran grandes modificaciones. Sin embargo, habrá una actividad denominada *Conscious Gaps* que en lugar de realizarse al inicio de la sesión, sería más útil ponerla en práctica en aquellos momentos

en los que el profesor note que los alumnos están distraídos, agobiados, bloqueados, o que reaccionan de manera automática.

Para la temporalización de estas actividades es necesario tener en cuenta que los beneficios de la práctica de mindfulness sólo se consiguen si la práctica es constante y prolongada en el tiempo. Por ello, es fundamental el papel que desempeña la educación a la hora de conseguir que, en lugar de actuar de manera automática como robots ante determinados estímulos, los ciudadanos sean más conscientes del momento y puedan gestionar su estrés de un modo más adecuado. Con el fin de conseguir este cambio en la sociedad, sería necesario dedicar todos los días unos minutos a la práctica de mindfulness en el aula para, así, lograr un hábito en el alumnado.

A pesar de la necesidad de la práctica diaria, la presente propuesta de intervención está diseñada para la asignatura de lengua extranjera (inglés) por lo que nos tendremos que basar en las tres horas semanales de las que se disponen en el curso de 4º de la ESO para impartir inglés de acuerdo con el currículo.

Se han propuesto un total de 10 actividades de las cuales 9 de ellas se realizarían al inicio de la clase y la otra podría realizarse cualquier día en cualquier momento. Es necesario tener en cuenta que los alumnos de 4º de la ESO cuentan con un total de tres sesiones de lengua extranjera a lo largo de la semana. Por ello, la propuesta de intervención del presente documento tendría una duración de tres semanas. Para hacernos una idea más detallada de la distribución de las actividades propuestas, mostramos el horario ficticio de la puesta en práctica de la presente propuesta de intervención:

	MARTES	MIÉRCOLES	VIERNES
SEMANA 1	Guided Mindfulness Video	Contemplating a Painting	Mindful Breathing
SEMANA 2	Five Senses	Conscious Movements	Daily Life
SEMANA 3	Conscious Walking	One, Two Three	Body Scanning

Figura 4: Temporalización de la propuesta de intervención para el curso de 4º de la ESO

2.2.4. Actividades

Las diferentes actividades diseñadas se basan en la comunicación. Por esta razón, encontraremos una serie de actividades de mindfulness fundamentadas en la clasificación propuesta por Damarzo, García-Campayo y Modrego Alarcón (2017) de modo que se intentarán cubrir por igual todas las destrezas (habla, escucha, escritura y lectura). Sin embargo, predominan las actividades relacionadas con la escucha ya que para la práctica de mindfulness los alumnos necesitan ciertas instrucciones que serán proporcionadas por el profesor de manera oral.

Actividad 1: Guided Mindfulness Video (10 min)

La primera actividad propuesta consiste en practicar mindfulness a través de un video de YouTube en lengua inglesa llamado *Mindfulness Meditation – Guided 10 Minutes* de aproximadamente 10 minutos de duración donde se narra de una manera tranquila y relajada los diferentes pasos que el alumno debe realizar.

A través del video podemos comprender el sentido de mindfulness ya que a la vez que se realiza, nos está explicando en que consiste esta práctica. El comienzo del vídeo consiste en una serie de indicaciones para tratar de poner la mente en blanco y, a continuación, observar todos los pensamientos que surgen de manera espontánea sin juzgarlos, tomando cierta distancia ante esos pensamientos. Tras esta observación de los pensamientos, el foco de atención pasará al proceso de respiración y al momento presente en el que una persona no está controlada por sus pensamientos. Por último, el foco de atención será nuestro cuerpo, todas las sensaciones del mismo tales como el latido de nuestro corazón, el contacto de nuestra piel con la ropa, la temperatura, los olores, etc.

La importancia de esta actividad no solo radica en el acto en sí de la práctica de mindfulness como reductor de filtro afectivo de los alumnos sino que también está relacionada con el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en una situación real. En otras palabras, los estudiantes están expuestos a una grabación de audio en la cual una persona está guiándoles de manera que ellos tienen que escuchar las diferentes “órdenes” que tienen que llevar a la práctica para lograr el correcto funcionamiento de la meditación a través de mindfulness.

Con la realización de esta actividad se desarrolla la destreza de recepción oral (escucha) por lo que los estudiantes están expuestos a una segunda lengua (inglés) y de manera indirecta

están observando un discurso estructurado, una serie de elementos lingüísticos del lenguaje, y deben interpretar el sentido figurado de la metáfora que se hace con los globos en el vídeo.

Actividad 2: Contemplating a Painting (10 min)

La segunda actividad está relacionada con la capacidad de focalizar la atención en un objeto, en este caso, un cuadro. Se les entregará a los alumnos una fotocopia de un cuadro que podrá ser, por ejemplo, el Guernica de Pablo Picasso, la Noche Estrellada de Vincent Van Gogh, el Grito de Edvard Munch, la Tentación de San Antonio de Dalí, etc. Una vez que cada alumno esté colocado de la manera que le resulte más cómoda se les pedirá que realicen, todos a la vez, una respiración sincronizada de manera que sus mentes alcancen una situación de calma y puedan seguir las instrucciones del profesor para observar con atención la imagen que se les ha proporcionado.

Al alcanzar ese estado de calma, los alumnos estarán listos para observar con atención el cuadro. Para obtener una visión más amplia, los alumnos podrán acercar y alejar la imagen del cuadro de manera que puedan apreciar los detalles así como el cuadro en su conjunto. También deberán prestar atención a los diferentes elementos que componen la obra así como la manera en la que se entrelazan unos con otros creando la unidad. Tras varios minutos observando la imagen, los alumnos tratarán de imaginar, sin juzgar, por qué se han utilizado esos colores para la obra y no otros, así como cuál es el sentido, el significado o la intención real de la obra.

Para concluir la actividad, los alumnos tendrán que descubrir qué sensaciones les ha generado la obra, qué les ha hecho sentir tanto en su cuerpo como en su mente y deberán ponerlo en común por parejas, a través de la interacción para, a continuación, escribirlo en un papel y, posteriormente, compartíroslos de manera oral con el resto de la clase.

La importancia de la presente actividad radica en el desarrollo de la competencia comunicativa, así como en la posibilidad de mantener la atención en un objeto por un tiempo prolongado de tiempo de manera que se aprecien todos los detalles. Con la realización de la presente actividad se están practicando las habilidades de producción (escritura y habla) y de recepción (lectura y escucha) del inglés propuestas por el MCERL ya que el profesor estaría dando instrucciones orales a los alumnos que ellos tienen que comprender (escucha) para llevarlas a la práctica. Los alumnos, a su vez, tendrían que compartir en parejas sus sensaciones (habla y

escucha) y escribirlas en un papel (escritura) que posteriormente se leerán ante el resto de la clase (lectura).

La competencia comunicativa solo es posible alcanzarla a través de la práctica de la lengua a través de la comunicación que está formada por las destrezas de escucha, habla, lectura y escritura. Por ello es importante que todas las destrezas se practiquen en un contexto real de modo que los alumnos, gracias a la interacción, muestren un conocimiento adecuado sobre los elementos lingüísticos que conforman el lenguaje oral y escrito (gramática, semántica, ortografía y léxico), una capacidad de reconocer y reaccionar ante las diferentes normas culturales y sociales propias de cada circunstancia, la capacidad de interpretar el lenguaje de acuerdo con su función comunicativa y crear un discurso estructurado, coherente y cohesionado.

Actividad 3: Mindful Breathing (5 min)

La tercera actividad se refiere a la respiración de manera consciente. Para la realización de esta actividad los alumnos podrán elegir si colocarse en el pupitre o, por lo contrario, si prefieren acostarse en una esterilla situada sobre el suelo.

Cuando los alumnos estén preparados para la práctica de mindfulness a través de la respiración, el profesor les propondrá que escojan aquella parte de su cuerpo donde sienten su respiración cómodamente y que coloquen en ella sus manos de manera que sientan aún más su respiración. Las partes del cuerpo que se pueden sugerir a los alumnos son, por ejemplo, el pecho, el abdomen, el cuello, etc.

A continuación, el profesor guiará a los alumnos de modo que se concentren en su respiración y nada más. El proceso de respiración será más que suficiente para captar nuestra atención y debemos mantener la mente en blanco durante el tiempo que dure esta actividad. Los estudiantes deberán inhalar por la nariz y exhalar por la boca durante aproximadamente seis segundos de manera que la respiración fluya sin ser forzada.

Los beneficios de esta actividad están relacionados con la hipótesis del filtro afectivo expuesta por Krashen (1982) debido a la relajación y la calma que genera en el estudiante de manera que se encuentra más predispuesto a realizar las actividades que se propongan a continuación. Esta actividad sería muy útil después del recreo ya que los alumnos vendrían bastante alterados y sería la manera perfecta de tranquilizarlos. Además, los alumnos estarían expuestos a las instrucciones

que les da el profesor en inglés durante la realización de la tarea por lo que desarrollarían la destreza de recepción oral (escucha) que es necesaria para observar los elementos de la competencia comunicativa descritos anteriormente para que puedan aplicarlos posteriormente.

Actividad 4: Five Senses (10-15 min)

La cuarta actividad consiste en observar un objeto con atención plena a través de los cinco sentidos (oído, vista, gusto, olfato y tacto). La realización de esta actividad puede realizarse con infinidad de objetos de manera que se experimente el frío, el calor, el dolor, el equilibrio, lo dulce, lo salado, lo amargo, lo ácido, lo brillante, lo oscuro, etc. Algunos objetos que podrían ser interesantes para su observación a través de los sentidos son, por ejemplo, un limón, un grano de café, un cubito de hielo, un alambre, una cuerda, una nuez, una campanilla, un cascabel, etc.

Para la realización de esta actividad sería conveniente trabajar los diferentes sentidos por separado y, después, trabajarlos de manera conjunta. Por este motivo, el profesor será el encargado de guiar a los alumnos en su observación, comenzando por los diferentes sentidos de manera individualizada y finalizando con una observación global del objeto. El fin último de esta actividad es despertar los sentidos y vincular estrechamente las sensaciones internas con la realidad del exterior.

Una vez que se realice la observación con atención plena a través de los sentidos, los alumnos deberán describir de manera escrita las sensaciones que han percibido durante el proceso. A continuación, se mezclarán todos los papeles en los que los alumnos han descrito sus sensaciones y se repartirá un papel a cada alumno que, posteriormente, tendrá que leerla de manera individual y tratar de comparar y comprender esas sensaciones.

La importancia de la presente actividad está relacionada con la posibilidad de mantener la atención a través de los sentidos en un objeto de modo que el estudiante sea consciente de las diferentes sensaciones que este les produce. Además, con esta actividad los alumnos practican la escucha, la escritura y la lectura de manera interactiva a través de la comunicación. Los alumnos desarrollan las destrezas de recepción oral (escucha) y escrita (lectura) mediante la comprensión de textos orales (las indicaciones del profesor) y textos escritos (las sensaciones de los otros alumnos) en los cuales podrán observar las diferentes características de la competencia comunicativa tales como la estructura del lenguaje, la gramática, la semántica, la ortografía, el

léxico así como también podrán interpretar el significado literal y figurado del lenguaje utilizado dentro de ese contexto. Asimismo, los alumnos podrán desarrollar las competencias de producción escrita (sensaciones que les produce un objeto) al plasmar en un papel sus pensamientos a través de un discurso estructurado, coherente y cohesionado dónde aplicarán la gramática, la semántica, la ortografía y el léxico que han adquirido anteriormente.

Actividad 5: Conscious Movements (10-15 min)

La quinta actividad de la presente propuesta de intervención trata de la realización de movimientos con las diferentes partes del cuerpo (pies, tobillos, rodillas, piernas, tronco, hombros, codos, muñecas, dedos, brazos, cuello, etc) de manera consciente. Para realizar esta actividad los alumnos podrían permanecer de la manera que les resulte más cómodo, ya sea de pie, sentados en el pupitre o incluso tumbados sobre una esterilla.

Los alumnos tendrán que mover las diferentes partes del cuerpo de acuerdo con las instrucciones del profesor para así moverlas de manera ordenada prestando atención a las sensaciones que producen los diferentes movimientos sin dejar que otros pensamientos que no sean los relacionados con los propios movimientos irruman en nuestro cerebro. En el momento en que un pensamiento ajeno a la presente actividad aflora, el alumno deberá reconducirlo y volver a prestar plena atención a sus movimientos.

Una vez que se haya finalizado la práctica de estos movimientos, los alumnos deberán compartir con el resto de la clase cuales han sido las diferentes sensaciones que han percibido, como han notado su cuerpo, si se han relajado, si les ha costado mantener la mente en blanco, si se han distraído con algo, etc. Además, los alumnos podrán compartir qué técnicas han utilizado para concentrarse en los movimientos en sí mismos así como las sensaciones que estos les provocan.

La importancia de esta actividad reside en sus beneficios a nivel de relajación así como a nivel de conocimiento de la mente y del propio cuerpo. Esta actividad permite que los alumnos se relajen y se enfrenten al resto de la sesión con tranquilidad, sin ansiedad, y con el compromiso de prestar atención a las palabras del profesor. Es beneficioso para los estudiantes el hecho de que el profesor les guíe en lengua inglesa así como también, los alumnos deberán comunicar sus sensaciones a través de la práctica de la expresión y comprensión oral.

La adquisición de la competencia comunicativa se producirá a través de la interacción entre el alumno y el profesor así como entre unos alumnos y otros. Esta competencia comunicativa se logrará a través de la comprensión oral (escucha) por parte del alumnado de las diferentes indicaciones del profesor. Gracias a esta exposición ante la lengua inglesa de manera oral, los alumnos podrán adquirir nuevos conocimientos relacionados el lenguaje, con su semántica, con su gramática, con su léxico, con su capacidad para inferir el significado de las palabras de acuerdo con el contexto en el que ocurren, la manera en la que se estructura el discurso, etc. Además de la escucha, los estudiantes deberán interactuar unos con otros de manera oral (habla y escucha) respetando el turno de palabra, preguntando todo aquello que no hayan comprendido, siendo claros y expresándose lo más adecuadamente posible en cuanto a gramática, léxico, semántica y estructura para conseguir que la comunicación fluya y no haya vacíos ni malentendidos.

Actividad 6: Daily Life (10-15 min)

La sexta actividad consiste en la realización individual del alumnado de una lista en la que deben incluir las actividades que realizan en el día a día sin ser realmente conscientes de que las están haciendo ya que son, más bien, automatismos así como también deberán incluir al menos una actividad que sí que han realizado o realizan de manera consciente.

Posteriormente, será el profesor el que lea en voz alta su propia lista y el que explique qué actividad/es realiza de manera consciente para fomentar la participación de los alumnos. A continuación, los alumnos deberán leer en voz alta, por parejas, las actividades que ha incluido otro de sus compañeros en esa lista y seleccionar una de ellas para que se comprometa a realizarla con atención plena la próxima vez que se enfrenten a dicha situación. Además, los alumnos deberán describir el proceso que siguen para la realización de dicha actividad de manera consciente.

Si las actividades seleccionadas por los alumnos son muy generales, podrán dividirse en varios fragmentos de modo que sea más sencillo mantener la atención en el proceso. Durante la realización de la presente actividad el profesor irá caminando a lo largo de la clase para solucionar posibles dudas así como para asegurarse de que se realiza la tarea correctamente y comprobar que se está utilizando el idioma meta.

La importancia de esta actividad reside en la capacidad de darse cuenta de que en el día a día realizamos una infinidad de tareas de manera automática. Gracias al reconocimiento de esta

falta de atención en la realización de las actividades tenemos la posibilidad de cambiar esto y prestar una atención plena a la hora de realizar tareas de manera consciente.

Esta actividad nos permite practicar las cuatro destrezas de la comunicación propuestas por el MCERL que se corresponden con la expresión y la comprensión tanto oral como escrita. La adquisición de la competencia comunicativa se da siempre y cuando el estudiante esté expuesto al idioma meta ya sea a través de la escucha o la lectura para conocer las diferentes reglas ortográficas, el léxico, la semántica, las reglas culturales y cívicas, el significado literal y figurado de determinadas expresiones, etc. Además de la exposición a la lengua meta, el alumnado deberá poner en práctica los conocimientos que se van adquiriendo para así asentarlos y poder trabajar con ellos ya sea mediante textos orales (habla) o escritos (escritura).

Actividad 7: Conscious Walking (10 min)

La séptima actividad propuesta consiste en caminar con atención plena. Para la realización de esta actividad los estudiantes caminarán lentamente por la clase de manera que se prestará atención a los diferentes movimientos de los pies, las piernas, los brazos e, incluso, del tronco.

Durante esta actividad sería conveniente que los alumnos se descalzaran, siempre y cuando se encuentren cómodos, para percibir una mayor sensación al poner en contacto los pies con el suelo. Además, si el espacio disponible en el aula multiusos resultase demasiado pequeño, los alumnos podrían salir al patio ya que ahí disfrutarían de un mayor espacio y un menor número de distracciones.

Al finalizar la práctica de caminar con atención plena, los alumnos deberán comentar, en parejas, las diferentes sensaciones que han percibido durante la actividad además de compartir si en algún momento se han distraído con algo y qué han hecho para reconducir su atención a los movimientos propios del acto de caminar. Además, los estudiantes que sean capaces de mantener la atención durante un tiempo mayor, podrán dar consejos y recomendaciones al resto para lograr que todos los alumnos consigan alcanzar los objetivos sin distracciones.

Los principales beneficios de la realización de esta actividad consiste en la posibilidad de dejar la mente en blanco y concentrarse solamente en los movimientos que se realizan al caminar así como también es una manera de que el alumnado se relaje y desconecte de las típicas actividades en las que tienen que permanecer sentados en el pupitre sin moverse. Además, el hecho de que los

alumnos tengan que comentar las sensaciones que han percibido durante la práctica de esta actividad requiere que los alumnos se comuniquen oralmente a través del uso del inglés practicando tanto su comprensión como su expresión oral. El desarrollo de estas destrezas a través de la interacción resulta fundamental para la adquisición de la competencia comunicativa que se espera conseguir por parte del alumnado. Los alumnos son expuestos a la segunda lengua de manera que pueden observar las características de la misma para poder llevarlas a cabo posteriormente con sus compañeros. Además, la interacción favorece que se ayuden unos compañeros a otros cuando desconocen el significado de una palabra o cuándo no saben cómo expresar una determinada idea.

Actividad 8: One, Two, Three (10 min)

La octava actividad está dividida en tres apartados diferenciados que son los siguientes: ser consciente del momento presente, prestar atención a la respiración y extender la atención con la intención de que esta se prolongue durante al desarrollo de toda la sesión. Durante la realización de esta actividad los alumnos decidirán si prefieren colocarse en su pupitre o en una esterilla donde podrán sentarse o tumbarse y se tomarán, aproximadamente, 2 o 3 minutos para cada uno de los tres apartados de los que se compone.

Para comenzar, el profesor tratará de guiar a los alumnos para que presten atención al momento presente en el que se encuentran dejando de lado cualquier pensamiento que pueda surgir en sus mentes que no esté relacionado con el “aquí y ahora”. Una vez que los alumnos adquieran consciencia del momento, deberán centrar su atención en la respiración siguiendo las instrucciones proporcionadas por el profesor en las que les mandará inhalar y exhalar el aire de una manera tranquila y relajada prestando especial interés a su abdomen, sus pulmones, su boca, su nariz, etc. Pasados 2 o 3 minutos, la atención de los alumnos se irá expandiendo de modo que sigan siendo conscientes del momento en el que se encuentran y presten atención plena a todo lo que dice el profesor tratando de evitar las distracciones en la medida de lo posible.

La importancia de esta actividad consiste, sobre todo, en la relajación que produce en los alumno, especialmente en la transición cuando vuelven del recreo y pasan de un estado de excitación a estar sentados en un pupitre. Teniendo en cuenta que la tercera parte de esta actividad es el compromiso de mantener la atención, esto será beneficioso para el desarrollo de la clase. Además, los estudiantes estarán expuestos a las instrucciones proporcionadas por el profesor en lengua inglesa pudiendo distinguir los diferentes elementos del lenguaje para fomentar la

adquisición de la competencia comunicativa gracias a la exposición y a la comprensión del discurso del profesor.

Actividad 9: Body Scanning (10 min)

La novena actividad es similar a la anterior, la diferencia entre ambas está en que la llamada “body scanning” se centra en las sensaciones del propio cuerpo en lugar de centrarse en las sensaciones que provocan los diferentes objetos al ser percibidas por los diferentes sentidos.

Para la realización de la presente actividad el profesor dará instrucciones a los alumnos para que estos centren su atención en las diferentes partes del cuerpo de manera progresiva. Una vez que el profesor ha proporcionado las instrucciones para guiar la presente práctica de mindfulness será el turno de los alumnos que, por grupos, tendrán que escoger a un encargado de guiar la práctica del body scanning.

Los beneficios que se consiguen con la práctica de esta actividad tienen que ver con el conocimiento del cuerpo, la autoaceptación, observación con atención plena y la relajación. La importancia de esta actividad reside en la comunicación por medio de la interacción ya que los alumnos estarán escuchando las instrucciones del profesor para guiar la práctica del body scanning y, posteriormente, serán los propios alumnos los que guíen la práctica de sus compañeros practicando su expresión oral (habla). La importancia de esta actividad con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa reside en la posibilidad de enfrentarse a la recepción de un texto oral que posteriormente deberá reproducir, en la medida de lo posible, el propio alumno. Gracias a ésta práctica, el alumno deberá prestar atención a todos los elementos del lenguaje que forman parte del discurso del profesor (gramática, estructura, cohesión, coherencia, semántica, etc) para poder ponerlo en práctica ellos mismos.

Actividad 10: Conscious Gaps (5 min)

La décima actividad propuesta para la presente intervención no sería necesario llevarla a cabo al inicio de la clase, sino que se podría realizar en cualquier momento de la clase, especialmente, en aquel momento en el que el profesor considere necesario que los alumnos deben reconectar con la experiencia interna y volver a ser consciente del momento presente. Esta actividad consiste en realizar una pausa en la que el alumno respirará profundamente.

El objetivo de esta actividad consiste en conseguir que el alumnado se relaje y adquiera plena conciencia del momento y del entorno que les rodea. La capacidad de detenerse, respirar, y relajarse puede resultar muy beneficioso en situaciones de estrés ya que los alumnos podrían detenerse a pensar durante un momento en lugar de quedarse bloqueados o, incluso, antes de reaccionar de manera precipitada.

3. Conclusión

A lo largo del tiempo se ha prestado especial interés a las diferentes estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford (1990). Sin embargo, este interés no ha sido el mismo ante las diferentes estrategias ya que, en España, las estrategias indirectas, concretamente la social y la afectiva, no se han tenido en cuenta tanto como las directas.

Por este motivo, el presente trabajo de fin de master trata de recoger los factores necesarios para un correcto proceso de enseñanza/aprendizaje integrando la dimensión afectiva a través de la práctica de mindfulness con el propósito de mostrar la necesidad de tratar la afectividad dentro del aula de lengua inglesa y los beneficios que esto nos ofrece.

Los principales factores a tener en cuenta son la comunicación y la competencia comunicativa de manera que los estudiantes puedan practicar inglés en un contexto real y adquieran el lenguaje mediante su uso y no a través del aprendizaje de reglas gramaticales y listados de vocabulario. Por ello, las actividades propuestas tratan de exponer a los alumnos ante una serie de instrucciones orales en inglés que deberán seguir para conseguir realizar la actividad de mindfulness, así como también deberán comentar con sus compañeros de manera oral y escrita sus sensaciones y sus opiniones.

El propósito del actual documento consiste en la práctica de mindfulness al inicio de cada sesión de lengua extranjera al mismo tiempo que se da el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del aula de inglés para favorecer el clima del aula, la motivación y la reducción de la ansiedad del alumnado. Para la puesta en práctica de dicha intervención se han tenido en cuenta las cinco hipótesis propuestas por Krashen (1982) que tratan sobre la interiorización de una segunda lengua, así como la tipología de actividades de mindfulness propuestas por Damarzo, García-Campayo y Modrego Alarcón (2017) que cubren las cinco dimensiones del mindfulness propuestas por Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney (2006).

Teniendo en cuenta los beneficios de la práctica regular de mindfulness, en mi opinión, su implementación dentro del aula de lengua extranjera es muy útil ya que con su práctica prolongada proporciona un clima de seguridad en el aula ya que reduce los niveles de ansiedad y estrés del alumnado y aumenta su atención al mismo tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa mediante el uso del inglés en contextos reales.

El principal problema al que nos enfrentamos es la limitación del alumnado con respecto al proceso ya que no están acostumbrados a la práctica de ningún tipo de meditación tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, gracias a una cierta perseverancia y a unas instrucciones claras para la realización de esta práctica, todos los alumnos, a pesar de sus limitaciones, lograrán los objetivos tarde o temprano.

Los resultados de la presente propuesta de evaluación solo podrían conocerse a largo plazo, pero es factible pensar que serán positivos ya que en otros países como Reino Unido, Estados Unidos o Canadá ya se están implementando estas técnicas de meditación a través del uso de mindfulness, con una gran acogida, en el ámbito educativo. La sociedad está cambiando y, con ello, las demandas educativas. Es por esto por lo que es necesario pensar en nuevos métodos para ayudarles en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua manteniendo su motivación.

4. Referencias

- Álvarez Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel. Barcelona
- Arguís, R. (2014). *Mindfulness y educación. Aprendiendo a vivir con atención plena. Mindfulness y ciencia*, Madrid: Alianza.
- Association for Mindfulness in Education. (2018). *Research Studies: Documented Benefits of Mindfulness*. Recuperado de <http://www.mindfuleducation.org/research/>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and practice*, 10, 125-143.
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. y Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Demarzo, M., García-Campayo, J., y Modrego Alarcón, M. (2017). *Bienestar emocional y Mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- de Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Madrid: Anaya*.
- del Estado, B. O. (2015). Orden Ecd/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de a educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial de Estado*, (25).
- del Socorro, F. Y. M., & Yerena, F. (2000). *Comunicación Oral: Fundamentos y práctica estratégica*. México: Pearson Educación
- Engel, A. K., Fries, P., y Singer, W. (2001). Dynamic predictions: oscillations and synchrony in top-down processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(10), 704.

- Fredrickson, B. L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Hölzel, B.K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Oliver, Z., Vago, D. R. y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neutral perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- Jha, A.P., Stanley, E.A., Kiyonaga, A., Wong, L., Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10, 54–64.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Magazine Language Learning*, 24, 37-53. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jakobson, R. (1975). *Lingüística general*. Buenos Aires: Ariel.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette Books. <http://search.chadpearce.com/Home/BOOKS/97291641-Mindfulness-Meditation-for-Everyday-Life-Kabat-Zinn-Jon.pdf>
- Kabat-Zinn, J., Massion, M.D., Kristeller, J.L., Peterson, L.G., Fletcher, K.E., Pbert, L. et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
- Kirby, J.R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Lavilla, M., Molina, D. y López, B. (2008). *Mindfulness o cómo practicar el aquí y el ahora*. Barcelona: Paidós.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Nueva York: Guilford Press.

- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino
- MONEREO FONT C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. España. Editorial Gino
- Nath Hanh, T (1999). *Sintiendo la paz: El arte de vivir conscientemente*. Barcelona: Oniro.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Las estrategias de aprendizaje* (A. Bermejo, trad) Madrid, España: Santillana SA.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. USA: Heinle & Publishers.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw Hill.
- Seedhouse, P. (2004). Conversation analysis methodology. *Language Learning*, 54(S1), 1-54.
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L.L., Francis, A.D., Nieuwenhuis, S., Davis, J.M. y Davidson, R.J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS Biology*, 5, e138
- Smith, H., Novak, P. (2003). *Buddhism: A concise introduction*. New York: Harper Collins.
- Stanton, W., Etzel, M. y Walker, B. (2007). *Fundamentos de Marketing*. (14.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

The Honest Guys. (2015). *Mindfulness Meditation – Guided 10 Minutes* [Video]. Disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=6p_yaNFSYao

van den Hurk, P.A., Gionmi, F., Gielen, S.C., Speckens, A.E., Barendregt, H.P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology B (Colchester)*, 63, 1168–1180.

Wallace, A. B. y Bodhi, B. (2006). *The nature of mindfulness and its role in Buddhist meditation: A correspondence between B. Alan Wallace and the venerable Bhikkhu Bodhi*. California: Santa Barbara Institute for Consciousness Studies.

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan.

