

Sección dos: Textos

Radiografía de la innovación educativa en el Siglo XXI

Enseñanza-aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida: *mindfulness* como recurso didáctico en el aula de español como segunda lengua¹

Language teaching and learning in the host society: mindfulness as a resource for the Spanish (L2) classroom

Zaida Vila Carneiro
Universidad de Castilla-La
Mancha
zaida.vila@uclm.es

Resumen

En este artículo se muestra cómo aplicar las técnicas de *mindfulness* a la enseñanza del español como segunda lengua a escolares inmigrantes, colectivo que se suele caracterizar por presentar unas condiciones afectivas particulares. En primer lugar, se explicará en qué consiste *mindfulness* y cuáles son los beneficios de su práctica, para, a continuación, centrarnos en su uso en el campo de la educación. Para finalizar se detallará una propuesta didáctica que demuestra que es posible trabajar contenidos (de español, en este caso), mientras se mejora la atención y la capacidad de concentración del alumnado.

Palabras clave: Mindfulness, EL2, Educación Primaria, inmigrantes.

Abstract

This article will discuss the pedagogical potential of mindfulness in the Spanish (L2) classroom in Primary Education. First of all, the many benefits of its practice will be provided. Subsequently, we will focus on the field of education, and to conclude, a proposal for the Spanish for immigrants classroom will be presented in order to demonstrate that it is

¹ Recibido: 17/01/2020 Evaluado: 11/02/2020 Aceptado: 02/04/2020

possible to work with language contents while improving the attention and mental concentration of the students.

Keywords: Mindfulness, Spanish L2, Primary Education, immigrants.

Introducción

La presencia de alumnado extranjero en los centros escolares españoles sigue presentando unos porcentajes muy altos, como se desprende de los datos correspondientes al curso 2018/2019, relativos a las enseñanzas no universitarias, que arroja el Instituto Nacional de Estadística (2019). Así pues, en dicho año escolar esta cifra asciende a 797.618 estudiantes, 46.214 más que el curso anterior (+6,2%), siendo las comunidades autónomas con mayor porcentaje de inmigrantes matriculados Illes Balears (14,4%), Cataluña (13,9%), La Rioja (13,4%), Región de Murcia (13,3%) y la ciudad autónoma de Melilla (13,2%). En este cómputo destaca, de manera particular, el aumento producido en la etapa de Educación Primaria, como se puede observar en la Figura 1.

	2018-2019	2017-2018	Variación	
			Absoluta	Porcentaje
TOTAL	797.618	751.404	46.214	6,2%
Régimen General	760.947	718.204	42.743	6,0%
E. Infantil	159.548	152.187	7.361	4,8%
E. Primaria	309.328	284.717	24.611	8,6%
E. Especial	4.514	4.184	330	7,9%
E.S.O.	175.264	167.107	8.157	4,9%
Bachillerato (1)	42.916	43.412	-496	-1,1%
Ciclos Formativos de F.P. Básica	10.572	10.804	-232	-2,1%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio (1)	30.070	29.564	506	1,7%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Superior (1)	25.662	23.433	2.229	9,5%
Otros Programas Formativos	3.073	2.796	277	9,9%
Régimen Especial	36.671	33.200	3.471	10,5%
EE. Artísticas	6.617	6.294	323	5,1%
EE. de Idiomas	29.598	26.442	3.156	11,9%
EE. Deportivas	456	464	-8	-1,7%

(1) Incluye el régimen presencial y a distancia.

Figura 1. Alumnado extranjero matriculado por enseñanzas (INE, 2019, p. 8)

Desconocemos, sin embargo, el porcentaje exacto de estudiantes no hispanohablantes, pues, a pesar de que el INE ofrece un desglose del estudiantado que toma como base el área geográfica de procedencia, esta es demasiado amplia. A pesar de ello, y como se puede extraer de la lectura del gráfico que sigue, la cifra de alumnado procedente de países en los que el español no es la L1 es claramente superior a la de los que sí lo tienen como lengua materna.

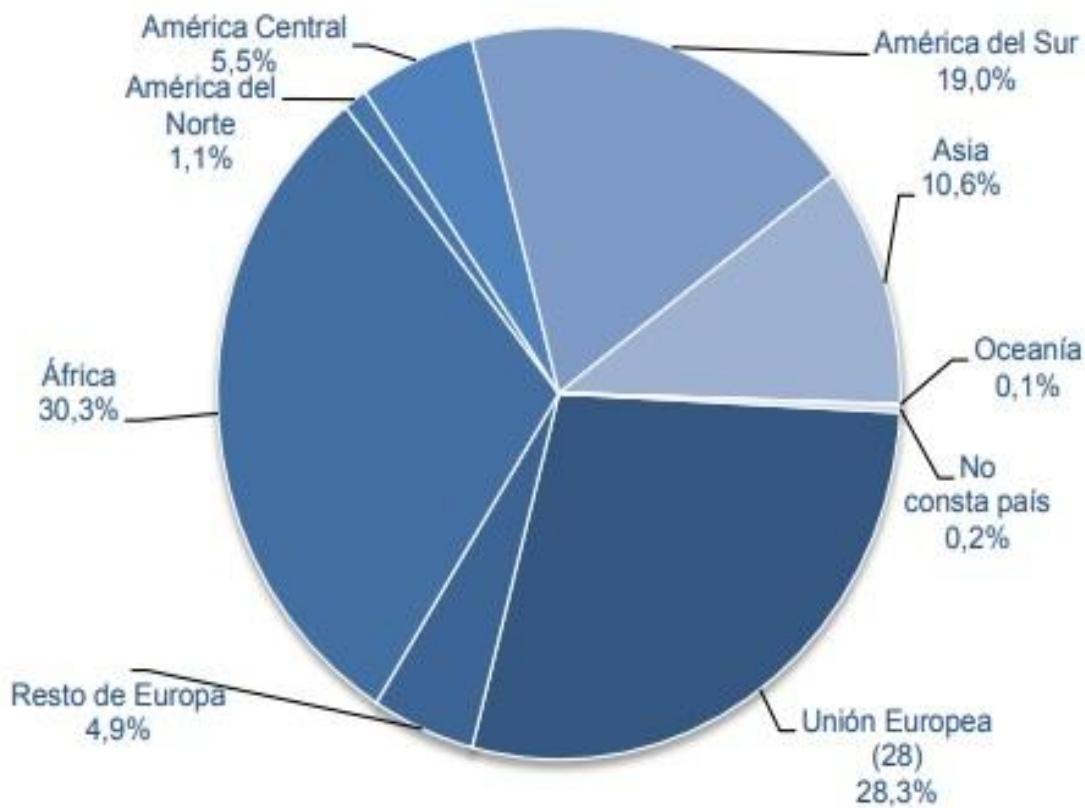


Figura 2. Distribución del estudiantado extranjero por área geográfica de nacionalidad (INE, 2019, p. 10)

Este estudiantado que ingresa en nuestro sistema educativo, en especial en las etapas de Primaria y Secundaria, no siempre posee “la suficiente competencia lingüística en el idioma como para incorporarse con total normalidad a las aulas. Cuentan con un desfase curricular, en la mayoría de los casos, y lingüístico que hay que tratar y, por consiguiente, la enseñanza del español como lengua vehicular y de instrucción ha de considerarse de manera específica” (Celayeta, 2013, p. 270). Así pues, deben hacer frente a un proceso de aprendizaje del español como *lengua de acogida*, término

relacionado con el de «sociedad de acogida», que hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población, la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias o de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados). En la mayoría de los casos, las poblaciones autóctonas los suelen percibir a partir de sus diferencias culturales, de ahí que el conocimiento de la lengua implique, las más de las veces, una vía de aceptación social para los inmigrados y un medio para acelerar el proceso de asimilación cultural para las sociedades receptoras (El-Madkouri Maataoui y Soto Aranda, 2012, p. 75).

Estas circunstancias determinarán (o deberían hacerlo) la metodología que se ha de seguir en las clases de español como segunda lengua, especialmente en contexto escolar.

El tratamiento que recibe este colectivo en las aulas difiere mucho dependiendo de la comunidad autónoma; así, algunas regiones presentan unas políticas educativas relativamente claras y sin problemas graves de aplicación, mientras que, en otras, el alumnado extranjero se halla, a pesar de la buena voluntad de muchos docentes, un tanto desamparado. Existen aulas específicas de apoyo lingüístico, cuyo número de estudiantes varía incluso dentro del mismo curso académico, que poseen distintas denominaciones, dependiendo de la comunidad:

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; aulas de enlace en Madrid; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana y Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco (Níkleva, 2018, p. 161).

No obstante, como ya se ha avanzado, aunque aparentemente estas aulas tengan unos objetivos similares, su funcionamiento es bastante dispar dependiendo del lugar.

La situación se agrava en niveles educativos como el de Educación Primaria, donde la falta de personal experto en EL2 es más patente y podemos encontrar, por poner un ejemplo, a una maestra especializada en Educación Física teniendo que enseñar español. Esta carencia de formación específica, la advierten también, entre otros, Soriano (2019), Celayeta (2013, p. 270, n. 1), El-Madkouri Maataoui y Soto Aranda (2012) o Nikleva (2018, 2012), quien señala que “solo en Madrid y el País Vasco se le exige al profesorado una formación en español como lengua extranjera” (2012, p. 3).

Si el alumnado de las aulas de hoy en día ya es diverso de por sí, la circunstancia de proceder de otro país y otra cultura incrementa la heterogeneidad de nuestros colegios y motiva la necesidad de atender a esta diversidad desde ángulos no exclusivamente curriculares. Debe tenerse en cuenta, además, la coexistencia en las aulas específicas de apoyo lingüístico de estudiantes de distintas edades y niveles, que proceden de sistemas educativos diferentes y que, en muchos casos, se incorporan en distintos momentos del curso. A ello se le añade el hecho de que, al haber pasado por un proceso migratorio, se han visto obligados a lidiar con otras adversidades, tal y como afirman Sandín-Esteban y Sánchez-Martí (2015, p. 203): “pérdida de roles vitales (como nietos, sobrinos, etc.), separación de los seres queridos, adaptación a una nueva cultura y otra realidad académica y reconstrucción de sus redes sociales, entre otras”, circunstancias que repercuten en “su bienestar emocional y personal”, lo cual, a su vez “influye en su rendimiento académico y en su actitud respecto del aprendizaje escolar”. Esta inestabilidad emocional, así como la política educativa de determinadas comunidades autónomas, suele conducir al fracaso escolar, si bien, quizás no sea prudente esta generalización, puesto que “la investigación sobre el éxito escolar de estos grupos sigue siendo escasa, particularmente si nos centramos en la resiliencia asociada a la inmigración” (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015, p. 193).

Así pues, coincidimos con Hayes (2013, p. 103) en que “El número de alumnado extranjero en la actual sociedad española requiere no solo la formación de profesionales de la lengua española para poder enseñarla como lengua vehicular a los alumnos inmigrantes, sino también una serie de conocimientos de educación intercultural para saber aumentar la competencia afectiva y conseguir la convivencia”. En dicho componente emocional y afectivo inciden muchas investigaciones sobre el tema (Níkleva y López-García, 2016, p. 33 o Martín-Peris, 2009, entre otras) e, incluso, el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* distingue, dentro de las competencias generales, la competencia existencial. En el apartado dedicado a esta, leemos que “La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (2002, p. 103). En este sentido, y para el caso que nos ocupa, destacamos las actitudes (apertura hacia

nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales, y voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural) y los factores de personalidad (en particular, optimismo y pesimismo; introversión y extraversion; personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora; el miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos; espontaneidad y autocontrol; autoconciencia y falta de autoconciencia; seguridad en sí mismo y falta de seguridad, y autoestima y falta de autoestima). Ambos tipos de factores, como afirma el *MCERL*, “inciden enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender” (2002, p. 104). El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* no permanece tampoco ajeno a estos temas e incluye, en el capítulo dedicado a los procedimientos de aprendizaje, varios apartados que inciden, entre otras cuestiones, en la regulación y el control de factores como la ansiedad, la autoestima o las emociones negativas.

En este marco, cobra importancia la introducción de metodologías que promuevan la motivación del alumnado y que ahonden en el componente afectivo y emocional. En el presente artículo, proponemos, para este fin, el empleo de *mindfulness* como recurso metodológico innovador dentro del aula de EL2 en contexto escolar.

Mindfulness: origen, objetivos y beneficios

Mindfulness es una técnica, pero también una “actitud que abarcaría todo el tiempo y que se correspondería con una forma de estar y contemplar el mundo” (Barraca Mairal, 2011, p. 51). También conocida como atención plena, atención consciente o conciencia plena, su origen, de tradición budista, se remonta a hace, aproximadamente, 2500 años (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé Gutiérrez, 2012, p. 30). En Occidente aparece de la mano del profesor de medicina Kabat-Zinn, a finales de los años 70 del siglo XX, quien demostró sus beneficios para el tratamiento del estrés crónico en el centro médico de la Universidad de Massachussets. Se podría definir como “un estadio de superación consciente donde no nos dejamos arrastrar por nuestros pensamientos y emociones, [que] simplemente nos permite estar presentes y atentos en ese espacio de calma, para poder emitir la respuesta de una forma mucho más lúcida y virtuosa” (Vargas Delgado, 2014, p. 699). Sin embargo, no es esta la única manera de describir en qué consiste y son muchas las definiciones que podemos encontrar de *mindfulness* en la literatura científica de los últimos años, si bien todas coinciden en lo mismo: son técnicas que favorecen que, de manera consciente, no nos dejemos arrastrar por nuestros pensamientos y emociones, al mismo tiempo que nos permite prestar la máxima atención a lo que está ocurriendo en el aquí y el ahora. Uno de sus principales objetivos es evitar que realicemos ciertas acciones cotidianas de manera automática, sin ser consciente de ellas. Asimismo, busca la estabilidad de las

emociones, preocupándose por reconocer las raíces del sufrimiento y trabajando para eliminarlas o reducir su efecto en nosotros mismos y en los demás (Hyland, 2011, p. 120).

Sus beneficios han sido probados por distintos estudios científicos, que demuestran que las personas que lo practican de manera habitual “poseen una mayor densidad neuronal y un mayor bienestar, al mismo tiempo que reduce distracciones y automatismos, aumenta la concentración y minimiza los efectos negativos de la ansiedad” (Moñivas, García-Díex y García-De-Silva, 2012, p. 87).

Mindfulness en el ámbito escolar

Mindfulness ha ido introduciéndose de manera paulatina en campos distintos al de la medicina, como el deportivo, el laboral o el escolar, perfilándose en este último como una de las tendencias emergentes en innovación educativa; así lo muestra el incremento de títulos editoriales de carácter divulgativo (dirigidos tanto a profesorado como a alumnado infantil y juvenil) que en los últimos años se ha producido, y de publicaciones científicas sobre el tema o de las experiencias que se han llevado a cabo o se están implementando en distintos lugares del mundo. Valgan como ejemplo, en este sentido, los programas disponibles en el sistema educativo brasileño: el SENTE para alumnado de 6 a 17 años o el CARE, dirigido al profesorado de enseñanza Básica y Media, así como las investigaciones con estudiantado universitario puestas en práctica en la Universidad Federal de São Carlos, la Universidad Federal de São Paulo y el Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología del Sudeste de Minas Gerais (ver Mourão, Leonardo, Pires, Konigsberger, Copstein, Irigoyen, Matarazzo-Neuberger, Migliori, Kawamata, Ribeiro, Barbosa y Demarzo, 2016); y, dentro del sistema español, los programas que se desenvuelven en Aragón: Aulas Felices (consultar Bisquerra y Hernández, 2017 y Argués, Bolsas, Hernández y Salvador, 2011) y Proyecto Conexión; en Cataluña con el programa Treva (ver López, Álvarez y Bisquerra, 2016 y López, 2013), y en la Comunidad Valenciana con sus Escuelas Conscientes. Sin embargo, a través de una simple búsqueda en internet, podemos comprobar que *mindfulness* está cada vez más presente en los distintos centros educativos de España, bien como actividad extraescolar o como materia de libre configuración autonómica, aunque no se ofrecen muchos detalles acerca de su puesta en práctica. El objetivo general de todas estas iniciativas es el mismo: potenciar el desarrollo personal, social y afectivo del estudiantado en particular y de la comunidad educativa en general.

Llama la atención, no obstante, el hecho de que apenas encontramos experiencias con *mindfulness* contextualizadas en el marco exclusivo de una asignatura tradicional del currículo concreta. Hyland (2011, p. 116) ofrece algunas posibilidades de integración de la atención plena en las escuelas, pero se lamenta de la dificultad de su implantación y afirma: “Realism is required here since, as already mentioned, the school timetable is already overcrowded and the cognitive objectives linked to assessment tests and examinations are

dominant". En Vila (2019) encontramos otra propuesta, en particular para trasladar *mindfulness* al aula de Lengua castellana y literatura en educación primaria, de manera que se trabajan los contenidos del currículo a la vez que se mejora la atención y concentración del alumnado. Se propone, pues, su aplicación en el contexto de un aula ordinaria de primaria. A este respecto es preciso señalar que, si bien es indiscutible el potencial de *mindfulness* en ese ámbito, lo es más en el aula de español como segunda lengua, especialmente en esa etapa educativa, pues las probabilidades de encontrar un estudiantado con necesidades o carencias de carácter afectivo-emocional es mayor, dadas las circunstancias de su escolarización y la mudanza obligada de país.

Mindfulness en el aula de español como lengua de acogida

Establecer una práctica profunda de *mindfulness* en las aulas específicas de apoyo lingüístico resulta complejo por diversas razones. En primer lugar, porque esta exige un tiempo del cual no disponemos, ya que las horas destinadas a estas clases de español son, por regla general, muy limitadas. A ello es preciso sumarle que la constancia que se requiere para ese fin supone un gran esfuerzo por parte de todas las personas implicadas, especialmente en el caso de los niños. A pesar de ello, sí es factible, y en este artículo lo demostraremos, combinar algunas de las estrategias de esta filosofía con la enseñanza de la lengua de acogida en educación primaria, de manera que el alumnado extranjero pueda mejorar su atención y controlar sus emociones negativas a la vez que avanza en el aprendizaje del español.

Se busca, ante todo, que la introducción de *mindfulness* en el aula de EL2 se haga a través de actividades que no pierdan de vista el enfoque comunicativo, tratando de generar situaciones reales de comunicación para que el aprendizaje del estudiantado sea significativo y efectivo. Se trabajarán, asimismo, de acuerdo con este enfoque, las cinco destrezas lingüísticas (ver VV. AA, 2008): expresión oral, comprensión oral, interacción oral, expresión escrita y comprensión escrita. Por otro lado, para esta posible aplicación de *mindfulness* en el aula de EL2, teniendo en cuenta que, a excepción de Canarias, no existe un currículo oficial, nos basaremos, en los descriptores de los niveles A1 y A2 incluidos en el *MCER* y los inventarios correspondientes del *PCIC*.

Antes de detallar esta propuesta, es preciso recordar que la ejercitación de *mindfulness* parte de la realización de tareas formales e informales. Las primeras suelen reducirse fundamentalmente a la meditación, práctica que se ha comprobado que altera de manera profunda la estructura y función del cerebro, generando un mejor flujo de la sangre y un reforzamiento de la corteza cerebral en zonas asociadas a la atención y la integración emocional. En lo que respecta a su uso en el ámbito educativo, las experiencias con la meditación son relativamente nuevas, a pesar de que sus beneficios han sido ya probados científicamente, como subraya Alves (2016, p. 3147).

Con su puesta en práctica en el aula, buscamos lograr una atmósfera de calma y relajación, al mismo tiempo que fomentamos la concentración para evitar posibles distracciones, pero también trabajar distintos aspectos de la segunda lengua.

El entrenamiento formal ofrece la oportunidad de experientiar mindfulness a niveles más profundos. Implica una introspección intensa que consiste en mantener la atención sobre un objeto, como la respiración, sensaciones corporales o cualquier cosa que aparezca en el momento. Para realizar una práctica formal se requiere de un compromiso de entrenamiento durante al menos 45 minutos al día, realizando cualquier ejercicio de meditación mindfulness ya sea tumbado o sentado (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé Gutiérrez, 2012, p. 36).

Obviamente, un entrenamiento de esta duración es inviable con escolares, tanto por su edad como por el horario al que nos debemos ceñir, de manera que el primer paso que debemos dar para su introducción en el aula es el de seleccionar un tipo de meditación y acortarlo a 5 minutos. Como guía para encontrar la clase de meditación que más se aadecue a los gustos, intereses y necesidades de nuestro estudiantado, podemos consultar manuales como los de Hanh (2015), Snel (2015) o Sainz (2015), destinados a niños y niñas, donde se ofrecen pautas para guiar su meditación. Los dos primeros incluyen incluso un CD que puede ser de gran utilidad en el aula, en especial el de Snel (2015), ya que contienen meditaciones guiadas y canciones relajantes, entre otros recursos.

Entre las clases de meditación que existen, la de la respiración es la forma más básica de práctica de *mindfulness* (Hyland, 2011, p. 45), pero hay otras, como la de la meditación dinámica (también conocida como meditación caminando) o el escáner corporal, que también son habituales y que pueden resultar especialmente provechosas para trabajar la lengua. El momento de realización de esta tarea formal puede variar de acuerdo con nuestras necesidades docentes, pero se recomienda que esta tenga lugar al inicio de cada clase con el fin de relajar al estudiantado, romper el hielo y mejorar su capacidad de atención.

La meditación dinámica estriba, en líneas generales, en (tratar de) atender de manera exclusiva a cada paso que damos, con los ojos cerrados, sintiendo nuestro cuerpo en contacto con el suelo. Se fundamenta, pues, en el movimiento, por lo que suele ser bien recibida por el alumnado más joven. Tras su práctica, se realizaría una puesta en común en la que han de comentar cómo se han sentido y se sienten, si han sido capaces de no pensar en nada (salvo en el contacto de sus pies con el suelo), qué pensamientos han aparecido en su mente... Trabajamos, así, la interacción oral, favorecida por el hecho de que habrá interés por compartir la experiencia y que promoverá la cooperación entre el estudiantado para intentar expresar ciertas ideas o palabras.

El escáner corporal, como su nombre sugiere, consiste en un repaso atento por cada parte del cuerpo, usando como eje vertebrador la respiración. Este tipo de meditación posibilita el

desarrollo de distintos contenidos lingüísticos propios de los niveles A1 y A2. En lo que concierne a la gramática y a la semántica, esta propuesta gira alrededor de los nombres de las partes del cuerpo. La incorporación de este léxico podría empezarse de una manera más general: pies, piernas, tronco... para ir aumentando la dificultad, poco a poco: dedos de los pies, planta, tobillo, gemelos.... Asimismo, de manera paulatina, se pueden ir introduciendo los artículos y los posesivos, con función de determinante, para acompañar estos sustantivos. Este tipo de meditación promueve, de igual modo, el uso de adverbios de lugar y tiempo, de secuencia orden o sucesión, de enunciación (en particular, ordenadores o secuenciadores) y aquellos acabados en mente, contenidos propios de los niveles A1 y A2. En el terreno verbal, se introduciría el imperativo, concretamente la forma de segunda persona del plural, habitual en las meditaciones guiadas. Se trabajan, además, la comprensión y la expresión orales, pues, las primeras dos semanas, será el profesorado el emisor, para, a continuación, ir cediendo el protagonismo a cada estudiante. Estas destrezas, vinculadas a los inventarios de pronunciación y prosodia que ofrece el *PCIC*, facilitarán también el aprendizaje y perfeccionamiento de la estructuración del discurso.

Muy cercana al escáner corporal, estaría la tarea formal “Despierto a mis amigos”, propuesta por Sainz (2015, p. 129), que podría complementar o sustituir a esta práctica, ya que los contenidos son similares. Consiste en ir “despertando” todas las partes del cuerpo mediante ligeros toquecitos, comenzando, preferentemente, por los pies. La diferencia fundamental con la anterior estriba en que esta puede posibilitar el trabajo en parejas. La duración de ambas sería semejante: aproximadamente cinco minutos.

A medio camino entre las tareas formales y las informales estaría la que Hanh (2015, p. 160) llama la meditación de la nube. Se trata de una actividad que se podría realizar solo de manera esporádica, pues exige la salida del aula para permitir al alumnado que se tienda en el suelo para observar el cielo. Se les pedirá que se relajen y respiren de manera profunda con el vientre, mientras sienten cómo la tierra les sostiene y observan si las nubes cambian de forma. En una segunda fase de esta meditación, se les sugerirá que imaginen personajes y aventuras para ponerlas en común, de manera creativa, a continuación. La temporalización de esta actividad dependería del número de estudiantes (recordemos que esta cifra oscila bastante en este tipo de aulas), de su nivel de español y de cómo avance el desarrollo de la misma, pero se recomienda que, al menos, se emplee media hora en su realización.

Dejando ya a un lado las meditaciones, *mindfulness*, como se ha avanzado, cuenta también con una serie variada de prácticas informales, de más fácil integración en nuestra vida cotidiana, que, gracias a su flexibilidad, pueden ser percibidas por el alumnado como un juego o un pasatiempo, siendo por ello, *a priori*, más motivadoras que las tareas formales. Una de ellas consiste en “la aplicación de las habilidades *mindfulness* a las diferentes acciones o experiencias de la vida diaria como puede ser al fregar los platos, comer una manzana” (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez y Bartolomé Gutiérrez, 2012, p. 36). Para su inclusión en el aula y con el objetivo fundamental de trabajar las rutinas y reducir automatismos para mejorar la atención, se confeccionaría, en primer lugar, una lista

colectiva de las actividades que realizan a lo largo del día. A continuación, cada estudiante deberá seleccionar durante una semana una acción cotidiana de las que figuren en ese listado a la que tendrá que prestar atención cada vez que la realice (desayunar, lavarse los dientes, peinarse, ducharse...), intentando controlar sus pensamientos para concentrarse y ser consciente de manera plena de la actividad en cuestión. Al finalizar este periodo se pondrán en común de manera oral, en aproximadamente quince minutos, las dificultades encontradas y se escogerá una nueva acción para la semana siguiente. Así pues, con esta tarea fomentamos la concentración en nuestro alumnado, mientras trabajamos el vocabulario relacionado con la ejecución de acciones habituales, los verbos pronominales (levantarse, vestirse...), el presente de indicativo, el contraste pretérito imperfecto/pretérito indefinido, las marcas temporales... y, del mismo modo, se mejoran la expresión oral y las técnicas conversacionales (turnos de palabra, normas de cortesía...).

Enmarcada en la necesidad de conectar con la naturaleza que subyace también en la práctica de *mindfulness*, se presenta la actividad llamada “búsqueda del tesoro” (Hanh, 2015, p. 164), cuya realización (individual, en familia o en grupo de estudiantes) debe tener lugar fuera del centro y del horario escolar, y, por lo tanto, sin supervisión docente. Se le proporcionará al alumnado una serie de tarjetas en las que previamente habremos escrito una pareja de antónimos (bonito/feo, luz/oscuridad...), con la finalidad de que identifiquen, en la calle, objetos, lugares, animales o personas que se correspondan con la información dada. En una clase posterior se compartirá qué elementos relacionados se han encontrado y por qué se han escogido. Nuevamente, trabajamos la expresión oral mientras se aprende y refuerza vocabulario, aunque, en esta ocasión, incorporamos también la comprensión escrita.

Otra actividad informal *mindfulness*, en este caso centrada en la expresión escrita, es la que Hanh (2015, p. 114) denomina “regar las flores”. Se trata de una tarea breve (podemos dedicarle entre 5 y 10 minutos) para la cual necesitaríamos como único material, además de un bolígrafo, lápiz o rotuladores, el dibujo, tamaño A4, de una margarita. Cada estudiante dispondrá de uno y usará cada pétalo de la flor para escribir una cualidad que le guste de sí mismo o que crea que lo define. De este modo, se crea una atmósfera positiva en el aula, mientras se trabajan los adjetivos calificativos y relacionales y la conjugación del verbo ser.

En el ámbito de la comunicación escrita, otro recurso *mindfulness* de gran eficacia es el denominado diario de gratitud, que hace casi una década que comenzó a comercializarse (Núñez y Valcárcel, 2013) como herramienta para la educación emocional. Las posibilidades didácticas que nos ofrece son numerosas, y pueden verse ampliadas si es el propio alumnado el que confecciona el suyo. En este diario, el alumnado deberá escribir, preferentemente antes de irse a dormir, tres experiencias buenas que haya tenido a lo largo del día y por las que dé gracias. Con su uso promovemos, por un lado, la mitigación de las circunstancias negativas que muchas veces afectan al estudiantado inmigrante y, por otro, un tipo de expresión escrita diferente al habitual: más breve, personal y motivador. Se fija, además, el vocabulario relacionado con los días de la semana, los meses y el entorno discente. Al tratarse de un cuaderno en el que se plasman sentimientos íntimos, no se compartirá públicamente la tarea,

pero sí se le solicitará a cada estudiante que entregue semanalmente por escrito y de manera anónima una selección del mejor pensamiento o sensación que haya incluido.

Relacionada también con la gestión de las emociones está la aceptación de nuestra situación vital, uno de los pilares de *mindfulness*. Esta puede ser llevada al aula, siempre con prudencia, como una excusa para trabajar la expresión oral y la expresión escrita, a través de las cuales el alumnado esbozaría sus experiencias desagradables o dolorosas. Para esta finalidad, podemos ayudarnos, si lo consideramos necesario, del *Emocionario* (Núñez y Valcárcel, 2016), un diccionario que recopila emociones básicas como la felicidad, la gratitud, la ira o el miedo. Los textos que definen estas emociones son breves, poseen un lenguaje sencillo y son acompañados de unas ilustraciones de gran belleza que dotan a este libro de una estética cercana al libro-álbum, que puede favorecer que el alumnado de esta edad se pueda sentir atraído por él. Se sugiere aquí que su lectura sea el punto de partida de una de las últimas tareas informales que proponemos en este artículo, en concreto de las fichas de sentimientos (Hanh, 2015, p. 184). En esta actividad, se le proporcionará al estudiantado una serie de tarjetas en las cuales tendrán que dibujar una imagen que represente una emoción. Una vez confeccionadas, se barajarán todas y cada estudiante tomará una que deberá representar ante el resto para que adivine de qué se trata. Pensando en el aula de EL2, se dejará que el alumnado emplee los recursos con los que se sienta más cómodo (dramatización, mimética, descripción...). Tras este pequeño juego se identificarán cuáles de esas sensaciones les provocan bienestar o lo contrario y se reflexionará sobre cuáles han experimentado y cuánto tiempo han durado. La temporalización de esta actividad dependerá, de nuevo, del número de estudiantes con los que contemos.

Estas son solo algunas de las tareas informales que podemos implementar de manera natural en el aula de español como segunda lengua, contribuyendo, de este modo, al aumento de la creatividad, la motivación y atención del alumnado, sin descuidar nuestro objetivo principal, que sería el que aprendiesen español para poder acceder a las diferentes asignaturas del currículo y socializar con el resto de los y las discentes.

Conclusiones

Ya para concluir, queremos volver a llamar la atención sobre la necesidad de tener más presente la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando tratamos con estudiantes que viven o han vivido situaciones desfavorables que pueden influir de manera negativa en su desempeño escolar. Este es el caso del alumnado inmigrante que se escolariza por primera vez en educación primaria en España. En sus clases de EL2 la aplicación de *mindfulness* puede resultar de gran utilidad. Con este fin se han propuesto una serie de meditaciones de corta duración y diversos tipos de tareas informales en la misma línea que consideramos que pueden ser efectivas, ya que ayudarán a este colectivo a aprender y mejorar la lengua de acogida, y a aceptar las adversidades sufridas

antes, pero también después, de la llegada a España y de su incorporación a nuestro sistema educativo. De este modo se lograría un clima de seguridad en el aula y una estabilidad emocional generalizada que facilitaría el aprendizaje de la L2 y la inclusión de este alumnado en la sociedad receptora.

Para este fin, es importante eliminar los prejuicios sobre *mindfulness*, generalmente asociados a sus orígenes y al hecho de ser una práctica mental, y no perder de vista que sus beneficios han sido contrastados científicamente. Solo de este modo podremos implementarlo en el aula.

Agradecimiento

La autora de este artículo recibe financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Referencias

- Alves, P. (2016). *A Meditação Como Instrumento Eficaz de Aprendizagem. Experiências da Meditação Como Prática Educativa nas Escolas.* [Conference]. VII Congresso mundial de Estilos de Aprendizagem: libro de atas (pp. 3147-3153). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Arguís Rey R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M. M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica* 6 (1), 88-113.
- Barraca Mairal J. (2011). ¿Aceptación o control mental? Terapias de aceptación y *mindfulness* frente a las técnicas cognitivo-conductuales para la eliminación de pensamientos intrusos. *Análisis y modificación de conducta* 37 (155-156), 43-63.
- Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello, S.(2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*38 (1), 58-65.
- Celayeta Gil, N. (2013). La enseñanza del E/L2 a lusohablantes en primaria y secundaria: una experiencia docente en un contexto multilingüe. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos*

multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE (pp. 270-280). Girona: Universitat de Girona-ASELE.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El-Madkouri Maataoui, M. y Soto Aranda, B. (2012). *Escuela e inmigración: la experiencia española*. Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos.

Hanh, T. N. (2015). *Plantando semillas. La práctica de mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva, *Tejuelo*, 18, 101-114.

Hyland, T. (2011). *Mindfulness and Learning. Celebrating the Affective Dimension of Education*. Dordrecht: Springer.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Nota: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Recuperado de: <https://cutt.ly/qyo4co8>

López González, L. (2013). El Programa Treva (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP SCIENCE*, 4, 26-32.

López González, L., Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2016). *Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa Treva*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 75-91.

Martín-Peris, E. (2009). *Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes*. [Jornadas] II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante (pp. 13-31). Bilbao: Universidad de Deusto.

Moñivas, A., García-Diex, G. y García-De-Silva, R. (2012). *Mindfulness (atención plena): concepto y teoría*. *Portularia*, 12, 83-89.

Mourão Terzi, A., Leonardo de Souza, E., Pires Alves Machado, M., Konigsberger, V. M., Copstein Waldemar, J. O., Irigoyen de Freitas, B., Matarazzo-Neuberger, W. M., Migliori, R. de F., Kawamata, R. N., Ribeiro Alvarenga, L. F., Barbosa Ferreira, M.

- Q. y Demarzo, M. (2016). *Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 107-122.
- Níkleva, D. G. (2012). Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características. *Marcoele: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-7.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 159-175.
- Nikleva, D. G. y López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español a inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 31-43.
- Núñez Pereira, C. y Valcárcel, R. (2013). *Diario de la gratitud*. Madrid: Palabras aladas.
- Núñez Pereira, C. y Valcárcel, R. (2016). *Emocionario: di lo que sientes*. Madrid: Palabras aladas.
- Parra Delgado, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M. y Bartolomé Gutiérrez, R. (2012). Conociendo *mindfulness*. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46.
- Sainz Vara de Rey, P. (2015). *Mindfulness para niños*. Barcelona: editorial Planeta.
- Sandín-Esteban, M. P. y Sánchez-Martí, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38 (1), 192-211.
- Snel, E. (2015). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: editorial Kairós.
- Soriano Carpena, L. (2019). Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, 1, 116-145.
- Vargas Delgado, J. J. (2014). Creatividad *Mindfulness*: transformadora metodología de estimulación conceptual del proceso de ideación publicitaria del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social*, 19, 695-709.
- Vila Carneiro, Z. (2019). Educación literaria y práctica lingüística en Educación Primaria a través de *mindfulness*. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 38 (1), 131-138.

VV. AA. (2008). Destrezas lingüísticas. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://cutt.ly/8yo4bsB>