

MASTEROPPGAVE

La utilidad de los ejercicios breves de *mindfulness* en la clase de Español como Lengua Extranjera

Guro Møller

14.11.2022

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag

Abstract

Durante los últimos años ha despertado el interés por las aplicaciones del *mindfulness* como un enfoque constructivo para abordar el aumento de estrés, problemas de concentración y ansiedad en la escuela. No solamente los profesores notan que los estudiantes tienen más desafíos que antes, también cada vez más jóvenes informan de problemas de salud mental como el estrés y la presión psicológica (Bakken, 2018). En el aula de lenguas extranjeras, hay además otro problema. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) comprobaron ya en los 80 que casi un tercio de los estudiantes de idiomas experimentan ansiedad.

El nuevo plan de estudio de lenguas extranjeras afirma que la comunicación es el núcleo principal en la asignatura (Utdanningsdirektoratet 2020). La comprensión auditiva es, por lo tanto, una habilidad fundamental para tener éxito en el idioma. Los ejercicios de atención plena pueden ayudar a los estudiantes a aumentar su comprensión auditiva reduciendo la ansiedad y redirigiendo su atención cuando su mente comienza a divagar.

El objetivo de esta investigación es examinar la efectividad de ejercicios breves de *mindfulness* sobre los niveles de ansiedad y sobre la comprensión auditiva en un bachillerato noruego. Para probar esto, se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y posttest con un grupo experimental y un grupo de control. Una clase de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) de primer grado nivel 2 (n= 12) recibió ejercicios de *mindfulness* como tratamiento, que consiste en sesiones de 6 minutos por cada período de clase, dos veces por semana durante un lapso de 4 semanas. El grupo de control fue la clase de ELE paralela (n=10) y se utilizó para las comparaciones, ya que no realizó este tratamiento. Antes de la fase de experimento, se administró una versión noruega del Cuestionario de Ansiedad estatal¹ y una prueba de comprensión auditiva a ambos grupos para determinar su nivel de ansiedad y su habilidad auditiva al principio del proyecto. Durante la fase de experimento, los dos grupos tenían los mismos profesores y material de aprendizaje. Luego de la fase empírica, se

¹ La primera parte de STAI (State-Trait Anxiety Inventory) de Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970, traducido a noruego por Vaa 1982.

administraron nuevamente los cuestionarios. A su vez, el grupo experimental completó un cuestionario abierto sobre su experiencia *mindfulness*, y así triangular los datos.

Los análisis estadísticos realizados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en las dos variables analizadas. No obstante, los resultados cualitativos indicaron que los alumnos tenían percepciones positivas hacia los ejercicios de *mindfulness*, ya que proporcionó una sensación de bienestar y les ayudó a estar más atentos, enfocados y concentrados. En síntesis, este estudio mostró que breves ejercicios de *mindfulness* pueden ser una herramienta educativa útil en la clase de lengua extranjera.

Palabras claves: Aprendizaje de lenguas extranjeras, español, bachillerato, *mindfulness*, atención plena, meditación

Abstract

In recent years, there has been a growing interest in the applications of mindfulness as a constructive approach to address increased stress, concentration problems and anxiety at school. Not only the teachers notice that the students have more challenges than before, also more and more young people report mental health problems, such as stress and psychological pressure (Bakken 2018). In the foreign language classroom, there is as well another problem. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) found already in the 1980s that almost a third of language students experience anxiety.

The new foreign language curriculum states that communication is the main core of the subject (Utdanningsdirektoratet 2020). Listening comprehension is therefore a fundamental skill to succeed in languages. Mindfulness exercises can help students increase their listening comprehension by reducing anxiety and redirecting their attention when their mind begins to wander.

The aim of this research is to examine the effect of brief mindfulness exercises on anxiety levels and listening comprehension in a Norwegian high school. To test this, a quasi-experimental design with pretest and posttest measurements was used with an experimental group and a control group. A first grade Spanish L2 class, level 2 (n= 12) received mindfulness exercises as treatment, consisting of 6-minute sessions each class period, twice a week for a period of 4 weeks. The control group was the parallel Spanish L2 class (n=10) which was used for comparisons, as they completed no such treatment. Before the experiment phase, a Norwegian version of the state Anxiety Questionnaire and a listening comprehension test were administered to both groups to determine their level of anxiety and listening ability at the beginning of the project. During the experiment phase, the two groups had the same teachers and the same learning material, but only the experiment group did mindfulness sessions. After the empirical phase, the same anxiety questionnaire and a listening comprehension test were administered to compare the results. At the end, the participants in the experimental group also completed an open questionnaire about their mindfulness experience, to triangulate the data.

Quantitative findings from this investigation did not show statistically significant differences between the experimental group and the control group in the two variables analyzed. However, the qualitative results indicated that the students had positive perceptions towards the mindfulness exercises. Firstly, because the mindfulness meditation provided the students with a sense of well-being. Secondly, because they felt that mindfulness helped them to be more attentive, focused, and concentrated. Overall, this study showed that brief mindfulness exercises can be a useful educational tool in the foreign language class.

Keyword: Foreign language learning, Spanish, high school, mindfulness, meditation

ÍNDICE

1	Introducción	7
1.1	<i>Antecedentes</i>	7
1.2	<i>Objetivo</i>	9
1.3	<i>Estructura del trabajo</i>	9
2	Teoría	10
2.1	<i>Mindfulness</i>	10
2.1.1	Definición y delimitación	10
2.1.2	El <i>mindfulness</i> en la educación	13
2.1.3	El <i>mindfulness</i> en las clases de lengua extranjera	14
2.2	<i>La habilidad auditiva</i>	16
2.3	<i>La ansiedad</i>	18
2.3.1	La ansiedad relacionada con la habilidad auditiva	20
2.3.2	La relación entre <i>mindfulness</i> y la ansiedad	21
2.3.3	La relación entre el <i>mindfulness</i> y la escucha	22
3	Metodología	24
3.1	<i>Elección de metodología</i>	24
3.2	<i>Participantes</i>	25
3.3	<i>Instrumentos para la recolección de información</i>	26
3.3.1	Cuestionario de ansiedad	26
3.3.2	Prueba de la habilidad auditiva	26
3.3.3	Cuestionario sobre la experiencia de <i>mindfulness</i>	27
3.4	<i>Procedimiento</i>	27

3.4.1	Procedimientos de análisis cuantitativo de datos	28
3.4.2	Procedimiento de análisis cualitativo de datos	29
4	RESULTADOS	30
4.1	<i>Resultados cuantitativos.....</i>	<i>30</i>
4.1.1	Resultados obtenidos sobre la reducción de la ansiedad en los sujetos de la muestra a través de los ejercicios de <i>mindfulness</i>	30
4.1.2	Resultados obtenidos sobre el aumento de la comprensión auditiva en los sujetos de la muestra a través de los ejercicios de <i>mindfulness</i>	31
4.2	<i>Resultados cualitativos.....</i>	<i>33</i>
4.2.1	Resultados obtenidos sobre las percepciones hacia los ejercicios de <i>mindfulness</i>	34
4.2.2	Valoraciones en relación con la categoría bienestar	41
4.2.3	Valoraciones en relación con la categoría atención	43
5	Discusión de los resultados.....	45
5.1	<i>La ansiedad.....</i>	<i>45</i>
5.2	<i>Comprensión auditiva</i>	<i>48</i>
5.3	<i>Las percepciones de los participantes sobre la meditación mindfulness.....</i>	<i>50</i>
6	Conclusión	52
7	Bibliografía	54
8	Anexos	63

1 Introducción

1.1 Antecedentes

Con el uso de móvil en clase y la sobreestimulación de las redes sociales, muchos profesores luchan por captar la atención de los estudiantes. Los jóvenes por su lado presentan cada vez más problemas de salud mental como el estrés y la presión psicológica (Bakken, 2018). En las clases de lenguas extranjeras estos problemas no son menos graves. El estudio de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) comprobó ya en los años 80 que casi un tercio de los estudiantes de idiomas experimentan al menos un nivel moderado de ansiedad en el aula.

Aunado a lo anterior, un factor fundamental que motiva esta investigación, es la presencia del tema interdisciplinar *Salud pública y el dominio de la vida* en el nuevo plan de estudios de Noruega, que destaca la importancia de desarrollar el bienestar personal, sobre todo, para “proporcionar a los alumnos una competencia que promueva una buena salud mental y física”, y “enseñarles a lidiar con las dificultades, la adversidad, y los desafíos personales y prácticos de la mejor manera posible” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tampoco hay que olvidar el filtro afectivo de Krashen: la actitud del estudiante y su estado de ánimo pueden posibilitar, impedir o bloquear la entrada de información del caudal lingüístico (Martín Peris, 1997). Es decir que, si un alumno se siente ansioso, estresado o aburrido, bloquea la entrada y el aprendizaje se inhibe.

Una estrategia potencial para enfrentar estos desafíos puede ser la meditación *mindfulness* ya que se ha demostrado su incidencia positiva en el bienestar, la motivación y la memoria de trabajo (Ludwig & Kabat-Zinn, 2008; Ruff & Mackenzie, 2009; Jha et al., 2010, y Mrazek, et al., 2013). Además, reducen la ansiedad general (Hofmann et al., 2010), y ayudan con la regulación de emociones (Roemer et al., 2015): que implican un estado consciente de emociones internas, pensamientos y experiencias que ocurren en el momento actual de una manera aceptable y sin juicio (Kabat-Zinn, 1990). Es de resaltar, que esta habilidad psicológica todo el mundo la tiene, y a su vez es un estado que se puede entrenar y fortalecer con la práctica. (Germer et al, 2005).

Los orígenes del *mindfulness* tienen sus raíces en el pensamiento y la práctica budista, pero se hizo popular en los años 70 cuando Jon Kabat-Zinn desarrolló una versión adaptada al contexto occidental. Su programa *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) fue al principio un tratamiento psicosocial para pacientes con dolor crónico, pero pronto se comenzó a aplicar para otras condiciones (Hervás et al., 2016).

A pesar de los efectos positivos ampliamente reportados del *mindfulness* en el funcionamiento humano, hay una brecha evidente en la investigación de la atención plena en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, las pocas investigaciones que hay en el campo sugieren que las prácticas de atención plena pueden contribuir positivamente a la adquisición de segunda lengua. Por ejemplo, a través de la mejora de la concentración y la atención (Mortimore, 2017, Jiménez, 2017, Zeilhofer, 2020), de la aumentación del efecto del aprendizaje (Mañas et al., 2011, Zeilhofer 2020, Wang & Liu, 2016, Önem, 2015, Saputra, 2020), la mejora de la actitud hacia la lengua 2 (Wang & Liu, 2016), y el aumento de la autoeficacia (Mañas et al., 2011).

Mientras que investigaciones previas han identificado que el *mindfulness* puede aliviar la ansiedad frente al idioma extranjero (Mañas et al., 2011 y Önem, 2015), esta investigación se centrará en el papel de la atención plena como una técnica para reducir la ansiedad frente a la comprensión auditiva. La comprensión auditiva es una habilidad fundamental para lograr la competencia lingüística y también tiene un lugar destacado en el nuevo plan de estudios para lenguas extranjeras de Noruega (Utdanningsdirektoratet, 2020). Además de reducir la ansiedad, la atención plena se ha mostrado como una herramienta eficaz para aumentar la concentración y la atención, los primeros pasos para perfeccionar las habilidades auditivas.

Por otro lado, la práctica de atención plena a menudo exige más tiempo y recursos de los que los educadores u otras personas pueden estar dispuestos a dedicar (Quek et al., 2021). Por esto, el propósito de este estudio es probar la eficacia de breves ejercicios de *mindfulness* durante 4 semanas. De acuerdo con Önem (2015), aplicaciones fáciles para reducir la ansiedad en la enseñanza del idioma pueden considerarse muy valiosas (p. 11). Además, será interesante comprobar si sus hallazgos significativos se pueden demostrar en un bachillerato noruego. ¿También aquí la atención plena reducirá la ansiedad y mejorará el aprendizaje?

1.2 Objetivo

El objetivo de esta investigación es examinar la efectividad de ejercicios breves de *mindfulness* sobre los niveles de ansiedad y la comprensión auditiva en la clase español como lengua extranjera en un grupo de estudiantes noruegos de bachillerato. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- 1) ¿Los ejercicios breves de *mindfulness* reducen significativamente la ansiedad de los estudiantes de ELE en el bachillerato?
- 2) ¿Cuál es el efecto de ejercicios breves de *mindfulness* en la habilidad auditiva de los estudiantes?
- 3) ¿Cuáles son las reacciones de los participantes hacia una práctica de atención plena en el aula ELE expresada en el Cuestionario de Experiencia *Mindfulness*?

Hipótesis: Basando este trabajo en la literatura disponible, se espera que la práctica del *mindfulness* producirá niveles más bajos de ansiedad y una mejor comprensión auditiva.

1.3 Estructura del trabajo

Este trabajo se estructura sobre los informes de investigación del CaRS modelados en McKay (McKay, 2006, p. 146) y consta de seis partes. En la primera parte se presentan el contexto, la elección del tema y el propósito del estudio, así como la estructura del trabajo. En la siguiente parte se ofrece una aclaración terminológica y se presenta el contexto teórico y la investigación realizada previamente en relación con el tema. En el capítulo 3 se informa sobre los métodos y materiales utilizados en la investigación, y se presentan y explican las pruebas utilizadas para recopilar datos. También habrá una descripción de los participantes seleccionados. En la cuarta parte se expondrán los resultados de los cuestionarios y las pruebas realizados, mientras en el capítulo 5 analizan y discuten los resultados en relación con las preguntas de investigación. Finalmente, el capítulo 6 resume los hallazgos de este estudio.

2 Teoría

En esta sección se expone el marco teórico que es relevante para este estudio. Esto incluye una aclaración del concepto *mindfulness*, la investigación de la atención plena en el ámbito educativo en general y más específicamente en el aula de idioma. Además, se revisa la teoría y la investigación sobre la habilidad auditiva en segundas lenguas y la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1 *Mindfulness*

2.1.1 Definición y delimitación

Mindfulness es un término difícil de caracterizar con precisión. En las palabras de Guaratana, 2002: “El significado de *mindfulness* no puede expresarse a través de palabras, sino que es necesario vivenciarlo; es algo que se aprende sintiéndolo” (citado en Iglesias & Castro, 2016: 42). Por supuesto, dentro de la investigación científica, esto no tiene valor, pero nos muestra la complejidad del concepto.

La palabra *mindfulness* es un término traducido al inglés que proviene de las lenguas orientales. Se emplea para verter el término “Sati” (vocablo en lengua pali) que denota consciencia, atención, recuerdo (Siegel, 2004). En español la traducción más acertada es la atención plena y aunque no engloba todo su significado, en este trabajo se optará por utilizar ambos términos como sinónimos.

Aunque se empezó a utilizar el concepto *mindfulness* en Occidente en la década de los 70, su origen tiene sus antecedentes en la meditación budista de hace unos 2500 años. Por lo tanto, en términos generales el *mindfulness* ha sido vinculado a la práctica de la meditación. Muchos autores se han interesado en el estudio y en la práctica del *mindfulness*, elaborando varias definiciones del término, cada uno con un énfasis distinto. A continuación, vamos a ver algunas de las más destacadas.

Según Kabat-Zinn (1994): *Mindfulness* es “la conciencia que surge del prestar atención de forma intencional a la experiencia tal y como es en el momento presente sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella” (p. 4). Baer (2003) por su lado señala que: “*Mindfulness* es la observación sin juicio de la continua corriente de estímulos internos y externos tal y como ellos

surgen” (p. 125). Para Brown y Ryan (2003): “*Mindfulness* captura una cualidad de la consciencia que se caracteriza por la claridad y la vividez de la experiencia y del funcionamiento actual en contraste con estados de menor consciencia, menos despiertos, del funcionamiento automático o habitual que puede ser crónico para muchas personas” (p. 823). En palabras de Bishop et al. (2004): “*Mindfulness* es una forma de consciencia centrada en el presente no elaborativa, no juzgadora en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocida y aceptada tal y como es” (p. 232). Como podemos observar, existen matices que diferencian las definiciones, pero comparten una esencia común: la observación de la realidad en el momento presente sin intenciones de juzgar y con aceptación de lo que hay.

Siegel (2015) sostiene que, la aceptación no significa resignación o conformismo, sino que debe entenderse como una actitud de curiosidad y apertura hacia la experiencia, independientemente de que ésta resulte agradable o desagradable, adecuada o inadecuada. Además, es importante mencionar que la práctica del *mindfulness* es distinta del estado de relajación o de sueño, pues durante la meditación se produce un incremento del nivel de alerta en lugar de una reducción (Jevning et al., 1996). También los patrones de los electroencefalogramas (EEG) han demostrado que la meditación *mindfulness* y la relajación producen efectos fisiológicos diferentes (Dunn et al., 1999).

A pesar de que no quede plasmado en las definiciones presentadas, otro aspecto importante de *mindfulness* es el cultivo de la compasión, la amabilidad o la bondad amorosa. De acuerdo con Kabat Zinn: “No hay nada de frío, analítico o insensible en ella. En general, la práctica de la atención plena se caracteriza por amabilidad y la capacidad de apreciar (...)”. (Kabat-Zinn 2009, p. 28).

Germer, R. D. Siegel y Paul R. Fulton (2005) exponen que la palabra *mindfulness* se utiliza actualmente de tres maneras diferentes, como un conjunto de prácticas de meditación, como un proceso psicológico y como una construcción teórica medible. Desde el primer ángulo, *mindfulness* o la atención plena puede considerarse como una forma de meditación. En líneas generales y siguiendo a Germer et al. (2005), la práctica de la meditación *mindfulness* comienza con la atención plena en la respiración y, al cabo de unos minutos, los participantes empiezan a notar las cosas que surgen momento a momento. Esto puede ser sensaciones corporales, pensamientos o sentimientos, pero también los sonidos, olores y sabores que surgen. Incluso ciertas meditaciones yoga encajarían en esta categoría (Delgado 2009).

El *mindfulness* como un proceso psicológico puede entenderse como un medio con el que se alcanza un estado particular de conciencia (Vallejo, 2008; Pérez & Botella, 2006); la cual permite a cada persona desarrollar una mejor comprensión del funcionamiento psicológico y responder hábilmente a las nuevas situaciones. Así, cuando estamos en un momento *mindful* “nuestra atención no se enreda en el pasado o en el futuro de una forma inútil, y no enjuicia a lo que está ocurriendo en el momento presente” (Delgado 2009, p. 27).

Finalmente, el *mindfulness* puede entenderse como una construcción teórica. Con el propósito de operacionalizar y ampliar el conocimiento científico sobre la atención plena, varios grupos de autores se han esforzado en elaborar los distintos componentes de ésta. Por ejemplo, existe consenso en el grupo de Bishop de que los dos componentes del *mindfulness* son: la autorregulación atencional y la actitud con que se viven esas experiencias del momento presente (Iglesias & Castro, 2016). Hoy en día existen ocho escalas o medidas diferentes de *mindfulness*. Conforme a Zeilhofer (2020), el cuestionario de atención plena de cinco facetas (FFMQ, por sus siglas en inglés) es la escala más prominente para medir la capacidad disposicional de un individuo de estar atento y consciente en el momento presente. El FFMQ identifica cinco facetas clave de la atención plena, que incluye la no reactividad a las experiencias internas, la observación/notación, la actuación con conciencia, la descripción y el no juicio de la experiencia.

En el artículo “*Mindfulness: ¿proceso, habilidad o estrategia?*” de Muñoz, Monroy y Torres (2017), podemos leer que: “Las discrepancias en las definiciones de *mindfulness* han generado ambigüedad con respecto a qué y cómo se investiga este fenómeno” (p.301). Por lo tanto, recomiendan para futuras investigaciones utilizar unos términos que sean claramente definidos y que se excluyentes entre sí. Pero como podemos observar no utilizan las mismas categorías de Germer, Siegel y Fulton (2005), sino el *mindfulness* como proceso, como habilidad y como estrategia. Apuntan que la confusión es particularmente grande entre el *mindfulness* como habilidad y el *mindfulness* como estrategia. La habilidad se refiere al grado de conciencia plena que una persona posee, que se mide por diferentes construcciones teóricas, así que es similar a la categoría del *mindfulness* como un proceso psicológico de Germer, Siegel y Fulton (2005). Por otro lado, una estrategia consiste en intervenciones basadas en la práctica de ejercicios de meditación y ejercicios experienciales “con el fin de generar cambios en variables dependientes” (Munoz, Monroy & Torres, 2017: 300).

Para este trabajo, el *mindfulness* o la atención plena (por su traducción al español) significará una práctica de meditación de 6 minutos que consiste en la respiración controlada y un escaneo corporal. El escaneo corporal, también llamado *body scan*, está entre las técnicas del *mindfulness* más usadas para reducir el estrés y aumentar la relajación (Mañas et al., 2011). Se caracteriza por la dirección sistemática de la atención a las distintas partes del cuerpo, siendo consciente la persona de las emociones y sensaciones que existen en cada parte. La meta de este trabajo es ver si la meditación *mindfulness* conduce a niveles más bajos de ansiedad y una mejor comprensión auditiva, así que cabe entender el *mindfulness* como un conjunto de prácticas de meditación o como estrategia.

2.1.2 El *mindfulness* en la educación

Shapiro et al. (2008: 9-22) delimitan tres grandes áreas de beneficios derivados de la práctica del *mindfulness* en el ámbito educativo. Estas son

- El rendimiento cognitivo y académico: donde se observa una mejora de las habilidades atencionales, un incremento de la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud, y una mejora del rendimiento académico.
- La salud mental y el bienestar psicológico: donde se observa una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión, y una mejora de la regulación emocional.
- El desarrollo integral u holístico de la persona: donde se observan el desarrollo de la creatividad, la mejora en el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales y el incremento de la empatía.

Algunos de estos beneficios han sido evidenciados por diferentes autores. Por ejemplo, Beauchemin et al. (2008) evaluaron el impacto de un programa de entrenamiento en *mindfulness* en un grupo de 34 estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico. Descubrieron una mejora significativa de su rendimiento, su autoconcepto, un aumento de sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad de rasgo. Del mismo modo, López et al. (2016) encontraron que los hábitos globales de relajación y *mindfulness* correlacionaban positivamente con el rendimiento académico y el clima de aula. En su estudio realizaron una

investigación-acción² en un instituto de Secundaria de Barcelona con todos los alumnos (n = 420). Según los autores, el programa TREVA, que consiste en 12 *Lesson Study* de relajación-*mindfulness*, tuvo un impacto considerable con efectos individuales y grupales positivos (López et al., 2016, p. 75).

Por su lado, Singh et al. (2007) demostraron el vínculo entre el entrenamiento de la atención plena y la regulación emocional. A través de la práctica meditativa lograron los estudiantes de séptimo grado controlar mejor el comportamiento agresivo durante el tiempo de clase. Asimismo, Napolí et al. (2005) investigaron la relación entre el *mindfulness* y la atención, examinando a 97 estudiantes durante un período de 24 semanas, y concluyeron que las prácticas del *mindfulness* mejoraron la atención de los estudiantes.

En Noruega, Elvelund (2014) puso en marcha una investigación-acción y encontró que los alumnos se sintieron mejor después de la practica *mindfulness*, también a largo plazo (tres meses después). Especialmente los alumnos más angustiados o estresados se beneficiaron de esta práctica en el aula. En otro estudio más reciente, Tharaldsen (2019) desarrolló una intervención universal basada en la escuela para afrontar el estrés escolar mediante el desarrollo de la competencia social y emocional de los estudiantes. Los hallazgos indican que los estudiantes percibieron los temas centrales útiles y creyeron que la intervención aumentó la manera en la que manejaban el estrés relacionado con la escuela y, en cierta medida, mejoró su entorno de aprendizaje. Las percepciones de los maestros apoyaron estos hallazgos hasta cierto punto.

2.1.3 El *mindfulness* en las clases de lengua extranjera

En las clases de lengua extranjera, las pocas investigaciones que hay en el campo sugieren que las prácticas de atención plena pueden contribuir positivamente a la adquisición de un idioma extranjero. Por ejemplo, en un estudio piloto llevado a cabo en una escuela bilingüe de Primaria, Mortimore (2017) examinó si el uso del *mindfulness* afecta la actitud de los alumnos hacia el inglés (EFL). Se emplearon tanto instrumentos de medida cualitativos como cuantitativos: cuestionarios, pruebas lingüísticas y observación. Aunque los resultados

² Investigación-acción es lo que en inglés se denomina Action research

no fueron concluyentes, el estudio sugiere que el uso de la atención plena en el aula puede ser útil en la creación de un ambiente más tranquilo que ayuda al aprendizaje de idiomas y las habilidades de atención.

En este aspecto Jiménez (2017) complementa las afirmaciones de Mortimore (2017) al comprobar que la atención plena mejoró la concentración y los hábitos de estudio entre los estudiantes. En su investigación-acción indagó diferentes métodos de *mindfulness* en sesiones de 5-10 minutos durante 6 semanas y afirma que:

Por medio de las reflexiones realizadas al final de cada sesión, se pudo evidenciar el afianzamiento de diferentes capacidades, como lo fueron: la escucha, la organización de ideas, el reconocimiento de sí mismo y sus necesidades, además del desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje del francés. (Jiménez, 2017, p .5)

Zeilhofer (2020) por su lado comprobó que la meditación tuvo un efecto significativo en el rendimiento académico en su estudio de un año. Dos clases de alemán (L2) recibieron 3 minutos de meditación en cada lección mientras otra clase se asignó como grupo de control. En las 6 pruebas realizadas durante el año, los grupos experimentales tenían puntuaciones más altas que el grupo de control. Además, Zeilhofer descubrió que el método count-to-ten³ y el enfoque de meditación guiada mostraron aspectos distintos de la atención plena medidos por el cuestionario de atención plena de cinco facetas (FFMQ), pero fueron igual de eficaces.

También Wang y Liu (2016) encontraron que el uso del *mindfulness* afectó positivamente al aprendizaje de lengua extranjera (EFL). Lo explican de la siguiente manera:

11 estudiantes de EFL se apropiaron de su aprendizaje de las siguientes maneras: los estudiantes construyeron y se dieron cuenta de un ambiente de aprendizaje cómodo en su aula a través del *mindfulness*; la escritura consciente ayudó a los estudiantes a generar nuevos pensamientos y a tomar conciencia de su pensamiento; la atención plena facilitó su proceso de aprendizaje, cultivó la creatividad y la inteligencia. El aprendizaje cooperativo consciente brindó a los estudiantes la oportunidad de descubrir su conciencia, aprender de los demás, reflexionar y pensar críticamente. (Wang & Liu, p.142)

³ En el método count-to-ten, el participante inhala y cuenta hasta "uno" al final de la exhalación. En la siguiente exhalación cuenta hasta "dos" y así continúa hasta que haya contado hasta diez. Luego se cuenta hacia atrás 9-8-7 etc. hasta llegar a "uno" nuevamente. Si se pierde la concentración y olvida en qué número se está, se debe comenzar de nuevo en "uno".

Además de comprobar el efecto de *mindfulness* en el rendimiento académico, en el estudio de Mañas et al. (2011) se observaron mejoras en el autoconcepto⁴ y una reducción significativa de los niveles de ansiedad. Por otro lado, es necesario tomar los resultados con cautela puesto que la meditación fue una actividad extraescolar voluntaria, así que bajo otras circunstancias el resultado podría ser otro. En una línea similar, el estudio de Önem (2015) refuerza la relación entre una intervención de *mindfulness* y una reducción en los niveles de ansiedad y una mejora del aprendizaje. Pero también en este estudio existe una posible distorsión de los resultados porque el aula fue perfumada con aroma de lavanda, que puede haber dado un beneficio extra de los efectos.

Por otro lado, también existe evidencias de lo contrario, de que la práctica de *mindfulness* no tiene efectos en las muestras elegidas. Esto sucede en el estudio de Morgan (2019), en el que no se observa una diferencia significativa entre las variables medidas (ansiedad, auto-eficiencia, motivación) en los dos grupos comparados, excepto para las puntuaciones de atención plena en el grupo experimental. Esta investigación también es el estudio con más participantes (n 65+ 59) en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, los hallazgos cualitativos en la misma investigación indicaron un fuerte sentimiento positivo hacia la práctica de la meditación *mindfulness* que puede aumentar la motivación para el aprendizaje de una L2.

2.2 La habilidad auditiva

La habilidad auditiva juega un papel importante en la competencia comunicativa, la meta del aprendizaje de una lengua extranjera. El nuevo plan de estudios de lenguas extranjeras noruego afirma, por ejemplo, que la comunicación es el núcleo principal en la asignatura, subrayando tanto la comprensión como la producción (Utdanningsdirektoratet, 2020). Otros autores van más lejos destacando que “la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la expresión oral, dado que la una no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es recibido por otra persona” (Córdoba et al.,

⁴ El autoconcepto quiere decir cómo percibimos nuestros comportamientos, habilidades y características únicas. Kendra Cherry (2022) What is self-concept? *Verywell Mind: Self-Concept in Psychology: Definition, Development, Theories* ([verywellmind.com](https://www.verywellmind.com))

2005, p. 3). Incluso Krashen coincide en que la comprensión juega un papel central y predominante en el proceso de aprendizaje de una lengua (1981, p. 101).

Para entender el papel predominante de la comprensión auditiva debemos tener en cuenta dos términos diferentes: oír (hear) y escuchar(listen). De acuerdo con Low y Sonntag (2013): “While hearing is a physiological process, listening is a conscious process that requires us to be mentally attentive” (citado en Caspersz & Stasinska, 2015, p. 3). Esto supone que oír (hear) es un proceso involuntario en el que se perciben sonidos, escuchar (listening), en cambio, involucra no solo la acción de *oír* los sonidos, sino también comprenderlos y responder en función de dichos estímulos. Es decir, que la acción de escuchar está ligada a la comprensión del input que se recibe y, por lo tanto, debe ser el primer paso del aprendizaje de una lengua extranjera.

La comprensión auditiva es cognitivamente exigente y compleja porque se deben completar múltiples tareas simultáneamente. Según Wipf (1984):

Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (p. 345)

En esta definición vemos destacados los aspectos fonológicos, léxicos y estructurales del idioma. Por otro lado, el énfasis en el componente socio-cultural es más prominente en la definición de Rost (2002) que establece una distinción clara entre cuatro orientaciones.

- La orientación receptiva: escuchar es recibir lo que el hablante realmente dice.
- La orientación constructiva: escuchar es construir e interpretar el significado.
- La orientación colaborativa: escuchar es negociar significados con el hablante y responder.
- La orientación transformativa: escuchar es crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (p. 3).

En estas dos definiciones podemos ver que la escucha es un proceso de interpretación activo y complejo donde el oyente implica sus dimensiones cognitiva, afectiva y social. Por lo tanto, en una evaluación de la comprensión auditiva las cuatro facetas deberían ser integradas. Sin embargo, una evaluación de todas estas facetas va más allá del marco establecido para este proyecto, por lo cual, en este trabajo la comprensión auditiva se entiende como la comprensión e interpretación de lo que se escucha.

2.3 La ansiedad

La ansiedad es uno de los principales factores que afectan negativamente al aprendizaje de las lenguas extranjeras. MacIntyre (1998), por ejemplo, afirma que la clase de idiomas es una de las disciplinas más propensas a la ansiedad, llegando esta a obstaculizar con gran fuerza el proceso de adquisición (p. 27). Asimismo, Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000) destacan que la ansiedad por la lengua es la variable más sobresaliente entre las diversas variables afectivas que influyen en el aprendizaje de las lenguas (p. 338).

Rojas (1989) define la ansiedad como “una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada” (p. 28). Además, de acuerdo con Bertoglia (2005), la ansiedad tiene un carácter subjetivo que se identifica con una reacción emocional ante una situación de temor. De este modo la intensidad de nuestras reacciones varía según la percepción de la situación ansiógena y dependerá de la naturaleza de cada persona.

Los primeros en acotar el concepto con relación a los aprendices de una lengua extranjera fueron Horwitz, Horwitz y Cope (1986), quienes definen la ansiedad en el idioma extranjero como “un complejo específico de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en el aula de clase, que surge de la naturaleza única del proceso de aprendizaje de una lengua” (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, p. 128). Para ellos hay tres áreas que generan ansiedad en el aula extranjera: aprensión de comunicación, ansiedad ante las pruebas y miedo a la evaluación negativa. La primera se asocia a la timidez del estudiante en contextos donde tiene que comunicarse. Por ejemplo, cuando el estudiante se siente frustrado al no entender a otra persona o por no saber comunicarse de manera eficiente. La segunda, la ansiedad ante las pruebas es un tipo de ansiedad derivado de un miedo al fracaso (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). El estudiante se siente inseguro de responder adecuadamente, lo que disminuye la atención hacia la tarea real y esto lleva a un rendimiento pobre (Sarason & Hogan, 1984). El último componente, el miedo a la evaluación negativa, difiere de la ansiedad ante una prueba en que es una tensión que no está limitada a situaciones de prueba, sino que, puede ocurrir en cualquier contexto social evaluativo (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Para concretar cómo la ansiedad puede expresarse en el aula, Roncel Vega (2008, p.7) ha elaborado una tabla de los síntomas previsibles de ansiedad ante el idioma extranjera que se estudia:

Tabla 1: Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas.

EXPONENTES PSICOFISIOLOÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprensión • Preocupación • Miedo • Sudores • Palpitaciones • Falta concentración • Pérdida memoria • Evitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro estrategias comunicativas • Se evitan mensajes complejos y personales • Baja comprensión y expresión oral. • Alteración sintaxis • Composiciones cortas y pobres. • Olvidos y errores injustificados. • Faltas asistencia a clase. • Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio. • Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje.

Vemos que la ansiedad en la clase de idiomas puede tener consecuencias muy graves para los estudiantes. No solamente provoca síntomas a nivel físico y psicológico, la ansiedad también afecta la función cognitiva, los estudiantes aprenden menos, cometen más errores y tienen problemas para demostrar su conocimiento, incluso faltan a clase. Por eso, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) nos recuerdan que: “Antes de sacar conclusiones apresuradas sobre el mal trabajo del estudiante en el aula o que falta la motivación, los profesores siempre deben considerar la posibilidad de que la ansiedad sea responsable de los comportamientos de los estudiantes” (p. 131).

Elaborar una metodología para reducir la ansiedad en las clases de idiomas es importante. Existen muchas maneras de crear una atmósfera de baja ansiedad, Dalton-Puffer et al. (2010) aconsejan actividades lúdicas y dinámicas, otros proponen que se debe explicar con claridad el propósito de la clase, verbalizar los miedos, desarrollar estrategias, fomentar el trabajo

colaborativo o brindar actividades de relajación. La sugerencia de este trabajo es introducir el *mindfulness*.

Existen autores como Kleinmann (1977) y Scovel (1978) que distinguen en la ansiedad un rasgo positivo y facilitador, puesto que puede mantener en alerta al estudiante favoreciendo con ello el aprendizaje. Sin embargo, la mayoría está de acuerdo en el carácter negativo de la ansiedad, apreciación que también va a ser el punto de partida para este trabajo.

Durante décadas el estudio sobre la ansiedad ha sido el foco de muchas investigaciones. Por ejemplo, los trabajos de Horwitz (1986) y Aida (1994) muestran altos niveles de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera asociados a niveles bajos de rendimiento académico en el curso de idiomas. Por su parte Carbonero (1999) establece que la ansiedad puede producir un deterioro en el rendimiento académico debido a la focalización del estudiante en pensamientos negativos respecto a sus capacidades, más que en la tarea. Rains (2004), por su lado, destaca que niveles elevados de ansiedad tienden a generar una alteración del funcionamiento psicológico del alumnado, en la medida en que se ven disminuidos y afectados los procesos de memoria, atención y concentración, generando una perturbación del rendimiento académico.

2.3.1 La ansiedad relacionada con la habilidad auditiva

Aunque, los autores consienten en que la ansiedad ante la lengua extranjera se hace especialmente patente en la producción oral, también existe la ansiedad ante la habilidad auditiva. Bekleyen (2009), por ejemplo, encontró altos niveles de ansiedad auditiva entre los estudiantes de inglés como lengua segunda. Por su lado, Kılıc y Uçkun (2013) demostraron que los diferentes tipos de texto de escucha tenían un efecto sobre la ansiedad auditiva en un idioma extranjero. Del mismo modo, Campbell (1999) descubrió que hay estudiantes que se sienten frustrados cuando no entienden algunas palabras porque creen que deben entender cada palabra que escuchan. Los participantes en su estudio declararon que les producía ansiedad no poder reconocer las pronunciaciones de algunas palabras.

En otro estudio con futuros profesores, Flowerdew y Miller (2005) encontraron que la mayoría de los participantes mencionaron la baja prioridad otorgada a la escucha en su entrenamiento lingüístico anterior como la fuente principal de su ansiedad. Según estos autores, la escucha generalmente se descuida en las aulas de idiomas por varias razones. Por ejemplo,

porque los maestros piensan que los estudiantes pueden aprender esta habilidad de forma natural durante las actividades del aula. Esta conclusión es consistente con los hallazgos de Vogely (1997), quien encontró que los estudiantes presentan menos ansiedad si pudieran dedicar más tiempo a escuchar. Koch y Terrell (1991) también evidenciaron que la exposición regular a algunas actividades y técnicas de clase puede disminuir el nivel de ansiedad que experimentan los estudiantes.

2.3.2 La relación entre *mindfulness* y la ansiedad

Existe cada vez una mayor evidencia empírica que constata la eficacia de la aplicación de las habilidades *mindfulness* en el contexto de la ansiedad (Lykins & Baer, 2009). Son especialmente numerosos los estudios sobre la efectividad del *mindfulness* en adultos (Baer & Krietemeyer, 2006; Hayes, Follette & Linehan, 2004; Germer, Siegel & Fulton, 2005), pero también los que se centran en la relación existente entre los beneficios de la atención plena y su influencia en los niveles de ansiedad en niños y adolescentes (Cuéllar et al., 2019; Semple et al., 2010; Biegel et al., 2009). Además, como vimos en la teoría sobre el *mindfulness*, en algunos estudios se ha observado una reducción de los niveles de estrés y ansiedad en las escuelas y clases de lenguas que han aplicado la atención plena.

También hay una serie de características comunes entre el *mindfulness* y otras terapias psicológicas. Por ejemplo, el énfasis en promover una actitud no defensiva y una perspectiva más objetiva de los pensamientos y sentimientos. Como se ha dicho, el fundamento de un enfoque basado en la atención plena es fortalecer la capacidad de experimentar pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales como eventos transitorios. En vez de luchar contra los estados emocionales aversivos, se intenta dejarlos ir y venir y no verlos como fieles reflejos de la realidad. Esto está en consonancia de uno de los consejos de Oxford (2000) que recomienda animar a los alumnos en la clase de idiomas a percibir los casos de ansiedad como un episodio transitorio. No luchar contra los pensamientos y emociones aversivos también es parte de lo que se llama el tratamiento de exposición en la psicología, donde se trata de enfrentar lo difícil y hacer que los malos sentimientos sean menos peligrosos. Según Delgado-Pastor y Kareaga (2011):

La práctica de *mindfulness*, justamente, realza la conciencia de este proceso, propiciando que el individuo explore con detalle el miedo que siente, e incrementa progresivamente el grado de ecuanimidad en la

aceptación de su vivencia. Así, la experiencia de *mindfulness* procura un cambio gradual en la relación de la persona con su propia ansiedad, evolucionando su actitud desde una evitación temerosa a una tolerancia amistosa. (p. 51)

Desde la perspectiva psicológica, la ansiedad se convierte en un trastorno cuando la persona se relaciona con sus propias experiencias de forma reactiva, es decir tratando de escapar o suprimirlas. Por lo tanto, no son la inquietud o los pensamientos negativos en sí los que constituyen el problema, sino más bien el comportamiento de evitación y seguridad que se desarrolla en un intento de obtener control sobre los procesos corporales o mentales. A través de ejercicios de *mindfulness* se aspira a cambiar la relación con las propias experiencias, con un mayor grado de amplitud y amabilidad. De esta forma, se pueden contrarrestar los procesos centrales de trastornos de ansiedad, como las dificultades de atención, el pensamiento negativo repetitivo, el comportamiento de evitación, la desregulación emocional y el enfoque negativo en uno mismo (Vøllestad, 2016).

2.3.3 La relación entre el *mindfulness* y la escucha

Además de reducir la ansiedad, es de esperar que los ejercicios de *mindfulness* puedan contribuir a cultivar la concentración, un componente importante para perfeccionar la habilidad auditiva. De hecho, existe una rama dentro de la atención plena que es la escucha *mindful*. Scott (2010) define la escucha con atención plena como la práctica de traer conciencia completa, momento a momento, al mensaje del hablante. Es decir que escuchar con *mindfulness* requiere comprender lo que la otra persona está diciendo en realidad. Esto no es el caso cuando nuestro cerebro está en modo “piloto automático”, ya que nuestra mente tiende a divagar, a ofrecer asesoría o a explicar nuestras propias percepciones de lo que se está hablando. Goh (2012, p. 1) complementa esto al identificar tres malos hábitos que obstaculizan la escucha activa: la mente que divaga, la multitarea cuando se escucha y estar pensando en el futuro.

De acuerdo con Dispenza, 2006 (citado en Hall, 2017) solo escuchamos una pequeña fracción de lo que oímos de otras personas, por ejemplo, porque filtramos lo que oímos a través de lo que ha sido importante escuchar en el pasado. Además, según Frisk, 2009 (citado en Scott 2010), en una comunicación oral, tanto los oyentes como los hablantes llegan al proceso con barreras psicológicas para su efectividad. Entre estas barreras se encuentran: suposiciones incorrectas, reacciones instantáneas, apatía como oyentes, actitud defensiva, miedo y filtros de

personalidad y percepción. Muchas veces, el oyente no es consciente de que el filtro está puesto. Al ser más *mindful* de lo que está sucediendo, un oyente puede buscar posibles barreras y tratar de compensarlas.

3 Metodología

3.1 Elección de metodología

Para analizar los efectos de los ejercicios de *mindfulness* sobre la habilidad auditiva y la ansiedad de los alumnos, se optó por utilizar un diseño cuasi-experimental con medidas pretest y posttest, con dos clases intactas de comparación. La gran pregunta cuando se trata de la elección del método es la opción por un enfoque cualitativo o cuantitativo. La distinción entre estos métodos radica en los datos que estamos buscando. Los métodos cuantitativos conducen a datos representados por números que se pueden procesar estadísticamente (McKay, 2008). En este enfoque, la interpretación ha precedido en muchos sentidos a la recopilación de datos. Algo parecido podemos encontrar en el presente caso de estudio, donde el propósito es probar si la variable causal (meditación *mindfulness*) afecta positivamente a la variable de efecto (la competencia auditiva de los estudiantes) y si la variable adicional (la ansiedad) puede explicar los resultados de la variable principal (la competencia auditiva de los estudiantes).

Por otro lado, un método cualitativo busca encontrar conexiones que no se pueden medir en números, sino en palabras (McKay, 2008). Una de las ventajas de la investigación cualitativa, es que nos ayuda a comprender información detallada sobre un tema o asunto (Centro Virtual Cervantes, 2021). Por ejemplo, cuando Morgan et al. (2019) realizaron su investigación, encontraron que los resultados cuantitativos no coincidieron con los resultados cualitativos. Por lo tanto, añadir un cuestionario abierto puede ofrecer información importante para entender mejor el efecto del *mindfulness*.

La razón para elegir el diseño cuasiexperimental es la posibilidad de lograr condiciones científicas en la investigación educativa en el instituto en el que la autora del trabajo desempeña su ejercicio profesional. Para no entrar en conflicto con el requisito más importante del diseño experimental (la asignación aleatoria), un diseño cuasiexperimental parece una opción buena. Lee (2012) describe el procedimiento de distribuir clases intactas aleatoriamente, como un 'RCT a nivel de clase' (p.30)⁵. Las dos clases de ELE en este estudio siguen el mismo curso, los

⁵ *Randomized controlled trial* (RCT), en español, una prueba controlada aleatorizada o ensayo controlado aleatorizado (ECA) es considerada la forma más fiable de evidencia científica porque, si se implementa correctamente, puede eliminar todos los posibles sesgos en la estimación del efecto del tratamiento. Los RCT se utilizan sobre todo en investigación clínica y en ciencias sociales (Stanley, 2007).

mismos horarios y utilizan los mismos libros así que el grado de similitud entre ambas es bastante alta lo cual fortalece la validez interna (McKay 2008, p.13). Sin embargo, una limitación del estudio es que los cursos de lenguas extranjeras están establecidos en paralelo así que las dos clases tienen profesores distintos. Para disminuir el impacto de este factor, se decidió que los profesores repartirían las dos clases entre sí y que utilizarían el mismo material didáctico en los dos grupos.

Para facilitar este aspecto se podría haber elegido un solo grupo con pretest y posttest, pero de esta manera no habría seguridad de que se mediría lo que se quiere medir. ¿Es la meditación *mindfulness* o es la enseñanza la que ha tenido efecto en la habilidad auditiva de los estudiantes? Durante un intervalo de cuatro semanas es posible que los estudiantes hayan mejorado un poco por el solo efecto de asistir a las clases. Otra ventaja con un grupo de control es que no es necesario encontrar dos pruebas auditivas similares. Al pasar a los dos grupos el mismo pretest y posttest, el nivel de cada estudiante no es importante, sino la posible evolución entre las dos pruebas.

3.2 Participantes

En el presente estudio participaron un total de 22 alumnos de dos clases de ELE (nivel 2) que cursaban el primer año de Bachillerato en un centro educativo noruego. El grupo de control estuvo formado por 10 sujetos (7 chicas y 3 chicos) mientras que los 12 sujetos restantes formaron el grupo experimental (10 chicas y 2 chicos). Las edades estaban comprendidas entre los 16 y los 17 años. El número de la muestra era originalmente de 36 alumnos, pero a causa de varias ausencias en los días en que las encuestas fueron realizadas, 10 alumnos fueron eliminados como sujetos de investigación. Este es un desafío cuando se trabaja e investiga en la escuela, que ocasionalmente no todos los alumnos están presentes debido a motivos diversos, lo que hace imposible un entorno similar al de un laboratorio para las pruebas. Por otro lado, todos los estudiantes que originalmente formaron el grupo experimental estuvieron presentes para responder al cuestionario de la investigación cualitativa el último día, por lo tanto, el tamaño de esta muestra fue 17 sujetos (12 chicas y 5 chicos).

3.3 Instrumentos para la recolección de información

3.3.1 Cuestionario de ansiedad

Para la medición de la ansiedad se utilizó una versión noruega del Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI) de Spielberger (Anexo 1). Existen en la actualidad gran variedad de instrumentos para medir la ansiedad, pero el STAI es uno de los más utilizados (Sanz, 2022). Es un autoinforme compuesto de dos escalas de ansiedad, la ansiedad como estado (condición emocional transitoria) y la ansiedad como rasgo (propensión ansiosa relativamente estable). Las dos pruebas tienen 20 ítems cada una, que se puntúan en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Sin embargo, como el objetivo fue medir si se había producido o no una diferencia en el nivel de ansiedad durante el proyecto, se actuó como Önem (2015) y se utilizó solamente el inventario de ansiedad estatal en este estudio. De este modo también se evita el problema con cuestionarios largos.

En esta investigación se empleó la versión noruega de STAI de Vaa (1982). Este cuestionario se ha demostrado que proporcionan puntuaciones con propiedades psicométricas similares a las reportadas con muestras extraídas de otros países (Vaa, 1982, p. 55). Es decir que el instrumento tiene la validez de la construcción (Mc Kay, 2008) Aunque la cuestión de la validez ha sido evaluada a fondo a través de la normalización y estandarización de Spielberger, Vaa confirma que la traducción de las articulaciones es un factor que puede haber afectado la validez de su versión. Para evaluar la fiabilidad, decidió cruzar los resultados a un conjunto de datos independiente. La conclusión fue que todas las articulaciones de STAI distinguen bien entre estado y rasgo y que pueden conservarse en su forma actual en caso de futuras pruebas de muestras noruegas (Vaa 1982, p. 3; Haseth, Hagtvet, & Spielberger 2018, p. 177).

3.3.2 Prueba de la habilidad auditiva

Con el fin de averiguar la comprensión auditiva de los estudiantes se utilizaron dos exámenes auditivos de DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera). Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia

(MCER) y el manual para relacionar exámenes al MCER, ambas obras del Consejo de Europa. Estos exámenes gozan de un gran prestigio a nivel internacional y, según el Instituto Cervantes (1991), son una garantía oficial en la evaluación y certificación de la competencia lingüística en español.

Tanto para el pretest como para el postest se utilizó una prueba auditiva de opción múltiple de nivel A1. Esta prueba dura 25 minutos y consta de cuatro tareas compuestas por textos orales transmitidos con lentitud y con articulación clara. Sin embargo, con la intención de hacer el postest un poco más exigente se decidió agregar una tarea con una velocidad más rápida y articulación normal de nivel A2. Consistió en rellenar huecos con las 20 palabras que faltaban. Según Moya Corral y García Wiedemann (1988) el dictado es una herramienta muy útil para evaluar la competencia auditiva de los estudiantes. Afirman que “los estudiantes con mejor comprensión auditiva son precisamente los que obtienen los resultados más aceptables en el ejercicio” (p. 208).

3.3.3 Cuestionario sobre la experiencia de *mindfulness*

Para medir las percepciones de los participantes sobre la meditación *mindfulness* se empleó una encuesta con 8 preguntas abiertas (Anexo 2), basada en el cuestionario “Mindfulness Experience Questionnaire” de Morgan (2019). Estas preguntas están relacionadas con diferentes aspectos de la intervención como, por ejemplo, la utilidad, el disfrute y su experiencia anterior con la atención plena. Todas las respuestas de este instrumento se utilizaron en el análisis cualitativo de datos para responder a la última pregunta de investigación.

3.4 Procedimiento

Antes de empezar la investigación, se estableció contacto con “Norsk senter for forskningsdata” (NSD), la asociación que supervisa el procedimiento ético en cualquier investigación realizada en Noruega. Una vez obteniendo su consentimiento para llevar a cabo la investigación, visité las dos clases involucradas, proporcionándoles la información sobre el proyecto e informándoles sobre sus derechos como participantes (Anexo 3). Todos los alumnos que más tarde se asignaron aleatoriamente al grupo de control aceptaron participar, pero dos alumnos del previsto grupo experimental se abstuvieron.

La investigación se desarrolló durante 4 semanas en la primavera del 2022 con siete lecciones de 90 minutos de duración cada una. En la primera lección se administró el inventario de ansiedad y la prueba auditiva como pruebas previas en las dos clases, y justo después empezó la fase de enseñanza. Ambos grupos recibieron el mismo material preparado por los dos profesores, sin embargo, el grupo experimental hizo los ejercicios de *mindfulness* al principio de cada clase de ELE durante estas 4 semanas. Como ya he mencionado antes, la meditación *mindfulness* era un audio de 6 minutos que consistía en la respiración controlada y en un escaneo corporal. Para asegurar la comprensión del audio, se utilizó un audio noruego producido por Nasjonal Digital Læringsarena (Anexo 4). El material didáctico para los dos grupos incluía textos de lectura, actividades de comprensión auditiva y tareas comunicativas. Las dos primeras semanas yo fui la profesora del grupo experimental, mientras otro colega impartía las clases en el grupo de control. Después cambiamos, y las últimas dos semanas mi colega enseñó al grupo experimental, mientras yo me ocupaba con el grupo de control. Al terminar las 4 semanas se procedió a evaluar nuevamente los niveles de ansiedad y la comprensión auditiva en los dos grupos. Primero se administró la evaluación al grupo experimental en el aula de mi colega. Los estudiantes en el grupo experimental recibieron la meditación *mindfulness* antes de responder al postest. Este grupo también complementó el cuestionario de preguntas abiertas los últimos 15 minutos de la clase. Después el grupo de control relleno el inventario de ansiedad y la prueba auditiva.

3.4.1 Procedimientos de análisis cuantitativo de datos

Los datos cuantitativos se codificaron numéricamente en Excel en función de los requisitos de cada instrumento, utilizando claves de puntuación. A continuación, se revisó posibles errores de datos antes de introducirlos en la prueba t. La prueba t o la prueba t de Student parte de los datos de la muestra y determina cuándo rechazar la hipótesis nula. Siempre que se llega a una conclusión acerca de un experimento, el investigador debe establecer dos hipótesis, la hipótesis nula y la hipótesis alternativa. La hipótesis nula se refiere a la afirmación contraria a aquella de la que ha partido el investigador, o sea, es la hipótesis que el investigador pretende rechazar. Si tiene la evidencia suficiente para ello, podrá probar que lo contrario es cierto. Por lo tanto, la hipótesis alternativa es la conclusión a la que el investigador ha llegado a través de su investigación. En este estudio se acepta un margen de error del 5 %.

Con los datos introducidos en la prueba t se podría empezar a analizar las relaciones establecidas en las hipótesis iniciales. Se sabía de antemano que la similitud entre los dos grupos era bastante grande en relación con la edad y el nivel de estudios, pero también el género de los participantes puede tener un papel importante. Por ejemplo, en un estudio reciente que abordó las diferencias de sexo, encontró que las mujeres reportaron menos estrés después de una intervención *mindfulness* y estaban más comprometidas que los hombres en el taller (Bluth et al., 2017). En mi materia, había solamente dos chicos en el grupo experimental y tres en el grupo de control, así que el género no debe ser un factor decisivo en el análisis cuantitativo.

3.4.2 Procedimiento de análisis cualitativo de datos

Con el fin de obtener datos para el análisis cualitativo, se creó una encuesta en Microsoft Forms, pero desgraciadamente el programa no funcionó en el momento de recoger los datos por eso la solución fue utilizar un lápiz y papel. Con los datos recogidos se codificaron primero las respuestas individuales para cada pregunta del Cuestionario de Experiencia *Mindfulness* con base en tres criterios fundados en la opinión: (i) positivo, (ii) negativo o (iii) neutral. Las respuestas se codificaron como positivas si los ejercicios *mindfulness* favorecieron (por ejemplo, me gustó la meditación de atención plena o los ejercicios *mindfulness* fueron útiles para...). Las respuestas se codificaron como negativas si no favorecían la meditación de atención plena (por ejemplo, no me gustaron los ejercicios *mindfulness*). Si una respuesta mostró tanto el sentimiento positivo como el negativo hacia la experiencia de la atención plena, fue designada como neutral. Un ejemplo de un código neutro se puede ver en la respuesta de uno de los participantes a la pregunta de opinión general en el Cuestionario de Experiencia *Mindfulness*: “No voy a dedicar tiempo a la práctica *mindfulness*, pero parece útil especialmente para reducir el estrés escolar” (participante número 5).

4 RESULTADOS

4.1 Resultados cuantitativos

Como se ha descrito en el capítulo 3, se utilizaron dos instrumentos independientes para medir las diferencias individuales de los alumnos: un cuestionario de ansiedad y una prueba auditiva. Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medidas pretest y posttest, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas.

4.1.1 Resultados obtenidos sobre la reducción de la ansiedad en los sujetos de la muestra a través de los ejercicios de *mindfulness*

La pregunta de investigación 1: ¿Los ejercicios breves de mindfulness reducen significativamente la ansiedad de los estudiantes de ELE en el bachillerato?

La primera pregunta de estudio buscó investigar el cambio en las puntuaciones de ansiedad después de recibir los ejercicios de *mindfulness*. Cuando se examinan los resultados del pretest se puede observar, tal como se esperaba, que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de ansiedad del grupo de control (M = 41,20, DT = 8,21) y el grupo experimental (M = 39, DT = 13,58) antes de empezar el estudio.

Sin embargo, cuando se realizó un análisis de las diferencias pretest-posttest entre las medidas del grupo experimental y del grupo de control no se pudieron comprobar cambios significativos entre los dos grupos. Los hallazgos indicaron que el valor calculado fue menor que el valor crítico ($0,4477 < 2,086$), por lo que no podemos rechazar la hipótesis nula ni afirmar que existe relación lineal significativa entre las variables. Es decir, los niveles de ansiedad no disminuyeron más en el grupo experimental en comparación con el grupo de control que no recibió los ejercicios de *mindfulness*. Curiosamente, los niveles de ansiedad para ambos grupos parecen moverse en la dirección opuesta a la predicha, ya que ambos grupos aumentan en puntuaciones entre los pretest y posttest. Así que tanto el grupo experimental como el grupo de control tuvieron niveles más altos de ansiedad al final del estudio que al inicio del mismo. A partir de la prueba t de Student, también observamos que las desviaciones típicas en el grupo experimental (pretest:13,58, posttest: 13,62) es mayor que en el grupo de control (pretest: 8,21, posttest 9,26). Esto indica que el nivel de la ansiedad varía mucho más entre los alumnos en el grupo experimental que en el grupo de control respecto de la media aritmética de los mismos,

lo que puede significar que los ejercicios de atención plena no tuvieron el mismo efecto en todos los participantes.

Tabla 1: Pretest-posttest del cuestionario de ansiedad

	Grupo de control		Grupo experimental	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Media	41,20	42,80	39	40,75
Desviaciones típicas	8,21	9,26	13,58	13,62

Nota: La puntuación mínima posible es de 20. La puntuación máxima posible es de 80.

4.1.2 Resultados obtenidos sobre el aumento de la comprensión auditiva en los sujetos de la muestra a través de los ejercicios de *mindfulness*

La pregunta de investigación 2: ¿Cuál es el efecto de ejercicios breves de *mindfulness* para la habilidad auditiva de los estudiantes?

La segunda pregunta de investigación buscó comprobar el impacto potencial de *mindfulness* en la habilidad auditiva. En cuanto a los resultados de la prueba auditiva, la diferencia entre el nivel de escucha del grupo de control (M =17, DT= 2,5298) y el grupo experimental (M = 18,25, DT= 3,4911) no fue estadísticamente significativa al inicio del estudio. La Tabla 2 proporciona medias y desviaciones típicas pretest correspondientes al grupo de control y experimental para la variable comprensión auditiva.

Tabla 2: Pretest de la comprensión auditiva

	Grupo de control	Grupo experimental
Media	17	18,25

Desviaciones típicas	2,53	3,14

Nota: La puntuación máxima posible de la prueba es de 25.

A continuación, se examinaron los efectos estadísticos del postest sobre el rendimiento de la comprensión auditiva. Como se ha descrito en el capítulo 3 se incluyó una prueba adicional de competencia auditiva al final del estudio. Así que el postest estaba compuesto de dos pruebas auditivas. La primera era una prueba de DELE, similar al pretest y la otra un dictado de rellenar las 20 palabras que faltaban. La tabla 3 proporciona medias y desviaciones típicas postest correspondientes al grupo de control y al grupo experimental para la variable comprensión auditiva.

	Grupo de control		Grupo experimental	
	Prueba DELE	Dictado	Prueba DELE	Dictado
Media	17,9	11	19,25	13,67
Desviaciones típicas	2,53	2,83	3,49	3,33
El valor crítico y el valor calculado: DELE (2,201<1,2511) Dictado (2,262<2,189)				
(t) < valor crítico => no diferencia significativa				

Cuando se comparan los resultados previos con los resultados de las dos pruebas posteriores dentro de los grupos vemos que ambos aumentan un poco en las puntuaciones de la prueba auditiva, también que el grupo experimental aumenta más que el grupo de control, sin embargo, los resultados no fueron estadísticamente significativos. El porcentaje de respuestas correctas se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4 Porcentaje de respuestas correctas

	Grupo de control		Grupo experimental	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Prueba DELE	68%	71,6%	73%	77%
Dictado	X	55%	X	68%

En resumen, el análisis cuantitativo reveló que los ejercicios breves de *mindfulness* no tuvieron un efecto significativo sobre la ansiedad, y la habilidad auditiva de los participantes en lenguas extranjeras.

4.2 Resultados cualitativos

Como se detalla en el capítulo 3, el Cuestionario de Experiencia de *Mindfulness* fue empleado para obtener las percepciones y actitudes hacia los ejercicios de atención plena y buscar una comprensión holística de la experiencia de los estudiantes. Recordemos que el cuestionario incluía ocho preguntas diferentes, a las que los participantes solo en el grupo experimental proporcionaron respuestas abiertas. La última pregunta del cuestionario difiere de las demás porque es una pregunta sobre la experiencia anterior de *mindfulness*. La categoría neutral es, por lo tanto, no relevante para este ítem.

4.2.1 Resultados obtenidos sobre las percepciones hacia los ejercicios de mindfulness

La pregunta de investigación 3: ¿Cuáles son las reacciones de los participantes hacia los ejercicios breves de atención plena en el aula ELE expresada en el Cuestionario de Experiencia *Mindfulness*?

Para responder la última pregunta de investigación se expone un resumen de las respuestas abiertas de los alumnos. Tanto las preguntas como las respuestas fueron traducidas de noruego al español por la investigadora. Primero se presentan los porcentajes positivos, negativos y neutrales para cada pregunta. Después se aportan diferentes ejemplos de respuestas a cada pregunta y, al final, se desarrolla un análisis narrativo de la materia.

Tabla 5: Porcentajes positivos, negativos y neutrales para cada ítem

Preguntas	Respuesta positiva	Respuesta negativa	Respuesta neutral
1. ¿Te gustaron los ejercicios de <i>mindfulness</i> en la clase de español? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	88%		12%
2. ¿Experimentaste los ejercicios de <i>mindfulness</i> útiles para algo? Sí es así, ¿para qué?	76%	6%	18%
3. ¿Crees que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a aprender mejor el español? Si es así, ¿cómo?	24%	18%	59%
4. ¿Recomendarás ejercicios de <i>mindfulness</i> a amigos o compañeros de la misma edad? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	76%		24%
5. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué/ Por qué no?	18%	41%	41%

6. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a prestar más atención en el aula? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	65%	17%	18%
7. ¿Cuáles son tus opiniones generales sobre la meditación <i>mindfulness</i> ?	76%		24%
8. ¿Has participado alguna vez en un entrenamiento de <i>mindfulness</i> antes de este proyecto escolar?	18%	82 %	

Como se puede apreciar en la tabla 5, un gran porcentaje de participantes expresaron percepciones positivas hacia los ejercicios de *mindfulness*. Por ejemplo, al 88 % de los alumnos, es decir a 15 de 17 participantes, les gustaron los ejercicios de atención plena en la clase de español. Además, había un 76 % que pensaron que los ejercicios de *mindfulness* eran útiles para algo. También el 76 % recomendarían los ejercicios de *mindfulness* a amigos o compañeros de la misma edad.

La otra categoría grande de las respuestas eran los neutrales. Por ejemplo, vemos que el 59 % de los alumnos estaban inseguros sobre si *mindfulness* les ayudó a aprender español. Al final, observamos que también hay respuestas negativas como la pregunta de si sintieron que los ejercicios de *mindfulness* ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo en la clase de español, en la cual el 41% pensaron que no. La última pregunta revela que muy pocos alumnos tenían alguna experiencia de *mindfulness* de antemano⁶.

Junto con las clasificaciones positiva, negativa y neutral, las preguntas piden una justificación de las respuestas. Aunque estas respuestas fueron únicas para cada alumno, se

⁶ Todos los alumnos, excepto uno, respondieron que no tenían experiencia previa con la atención plena a la última pregunta. Sin embargo, comparando con la pregunta anterior resulta que dos alumnos más tienen cierto conocimiento con la practica meditación al escribir: “muchas veces lo hago en casa” (participante 1) y “generalmente medito” (participante 13). Por lo tanto, lo he interpretado en el sentido de que sí tienen experiencia previa de *mindfulness*, aunque lo han hecho por su propia cuenta.

encontraron muchas similitudes entre las narrativas. En las tablas siguientes se pueden ver ejemplos de respuestas positivas, negativas y neutrales para cada pregunta.

Tabla 6: Ejemplos de respuestas positivas del Cuestionario de Experiencia de *Mindfulness*

Preguntas	Respuesta positiva
1. ¿Te gustaron los ejercicios de <i>mindfulness</i> en la clase de español? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	Sí me gustaron mucho porque fue una manera tranquila de empezar las clases. Es raro tomarse un momento para respirar y relajarse, por eso fue placentero (Participante 01).
2. ¿Experimentaste los ejercicios de <i>mindfulness</i> útiles para algo? Sí es así, ¿para qué?	Sí, los ejercicios fueron útiles porque desconectamos la mente y estuvimos más enfocados cuando la lección empezó (Participante 08)
3. ¿Crees que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a aprender mejor el español? Si es así, ¿cómo?	Sí, porque estuve más concentrado y tranquilo (Participante 03).
4. ¿Recomendarás ejercicios de <i>mindfulness</i> a amigos o compañeros de la misma edad? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	Sí, se los recomendaría, especialmente para aquellos que sufren de ansiedad y estrés, pero también pienso que <i>mindfulness</i> puede ser útil para todos (Participante 05).
5. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué? / Por qué no?	Sí, creo que ha tenido un efecto positivo de reducir el miedo en la clase de español, Por ejemplo, cuando hablamos español en la clase (Participante 05).

6. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a prestar más atención en el aula? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	Sí, no pensé en otras cosas, me centré en la asignatura (Participante 07).
7. ¿Cuáles son tus opiniones generales sobre la meditación <i>mindfulness</i> ?	Me gustó mucho. Me gustaría empezar a meditar yo mismo (Participante 10).

Como podemos ver, las respuestas positivas se expresan de diferentes maneras, pero la mayoría empieza con un sí, antes de justificar la respuesta. Las razones para ser positivo son por ejemplo que *mindfulness* resultó relajante o tranquilizante, que era útil para reducir el estrés o el miedo, y que les ayudaba a los estudiantes a concentrarse o a enfocarse en la asignatura. Además, vemos que uno de los participantes encontró los ejercicios de *mindfulness* tan efectivos que le gustaría empezar a practicarlo por su propia cuenta.

Tabla 7: Ejemplos de respuestas negativas del Cuestionario de Experiencia de *Mindfulness*

Preguntas	Respuesta negativa
1. ¿Te gustaron los ejercicios de <i>mindfulness</i> en la clase de español? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	
2. ¿Experimentaste los ejercicios de <i>mindfulness</i> útiles para algo? Si es así, ¿para qué?	No, no he notado mucha diferencia de las clases con o sin <i>mindfulness</i> (Participante 12).
3. ¿Crees que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a aprender mejor el español? Si es así, ¿cómo?	No he notado ninguna diferencia. Siento que aprendo español como antes (Participante 13).
4. ¿Recomendarás ejercicios de <i>mindfulness</i> a amigos o compañeros de la misma edad? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	

5. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué/ Por qué no?	No, porque no sufro de ansiedad (Participante 01),
6. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a prestar más atención en el aula? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	No, porque ya estoy concentrada en el aula (Participante 17).
7. ¿Cuáles son tus opiniones generales sobre la meditación <i>mindfulness</i> ?	

En cuatro de las preguntas encontramos respuestas negativas. Por ejemplo, hay alumnos como el número 12 que no ha notado ninguna diferencia entre las clases con o sin *mindfulness*, o como el participante 01 que no sufre de ansiedad y, por lo tanto, no ha sentido una mejora a través de los ejercicios *mindfulness*. Algo parecido vemos en la respuesta de la pregunta 5, el alumno ya presta atención en clase de modo que la atención plena no ha tenido efecto. Por otro lado, no se ha encontrado ninguna respuesta en la que se diga de que el *mindfulness* ha tenido un impacto negativo en un aspecto u otro.

Tabla 8

Ejemplos de respuestas neutrales del Cuestionario de Experiencia de *Mindfulness*

Preguntas	Respuesta neutral
1. ¿Te gustaron los ejercicios de <i>mindfulness</i> en la clase de español? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	La voz era un poco irritante, pero fue agradable relajarse un poco, por eso fue OK (Participante 15).
2. ¿Experimentaste los ejercicios de <i>mindfulness</i> útiles para algo? Sí es así, ¿para qué?	No sé, pero me sentí más enfocada (Participante 07).

<p>3. ¿Crees que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a aprender mejor el español? Si es así, ¿cómo?</p>	<p>Aprendí mucho español en las clases, pero no sé si fue por el <i>mindfulness</i> o no. Hablamos más español y tuvimos muchas actividades interesantes. Fue instructivo (Participante 11).</p>
<p>4. ¿Recomendarás ejercicios de <i>mindfulness</i> a amigos o compañeros de la misma edad? ¿Por qué? / ¿Por qué no?</p>	<p>No tengo problemas de recomendarlo para quienes lo necesitan (Participante 09).</p>
<p>5. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué/ Por qué no?</p>	<p>Sí y no. Pienso que la atención plena tiene un efecto calmante hasta la mitad de la lección, pero la sensación desaparece gradualmente (Participante 02).</p>
<p>6. ¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a prestar más atención en el aula? ¿Por qué? / ¿Por qué no?</p>	<p>No estoy seguro (Participante 10).</p>
<p>7. ¿Cuáles son tus opiniones generales sobre la meditación <i>mindfulness</i>?</p>	<p>No es a lo que voy a dedicar tiempo, pero parece útil, especialmente porque hay mucho estrés escolar (Participante 16).</p>

En la tabla 8 observamos que las respuestas neutrales son una combinación entre una respuesta positiva y negativa. Por ejemplo, el participante 16 no quiere dedicar tiempo al *mindfulness*, pero al mismo tiempo piensa que es útil para reducir el estrés escolar. También encontramos respuestas que afirman inseguridad, a veces sin especificar por qué, como el participante 10.

Otra manera de analizar las narrativas de los alumnos es codificar los datos a través de palabras clave para responder la última pregunta de investigación. Si analizamos las respuestas de los alumnos, emergen dos categorías principales: bienestar y atención. La primera categoría surgió porque los participantes creían que los ejercicios de *mindfulness* eran relajantes,

calmantes, placenteros, que fue una pausa y redujeron el estrés, palabras relacionadas con el término bienestar. La segunda categoría principal que salió de los datos fue atención. Por ejemplo, respondieron los alumnos que el *mindfulness* les ayudo a estar más atentos, enfocados y concentrados. A veces surgieron tanto la categoría bienestar con la categoría atención en la respuesta de los alumnos. Por ejemplo, el participante 07 dice que le gustó el *mindfulness* porque le hizo sentirse enfocado y tranquilo. La tabla 9 muestra el porcentaje de respuestas a cada pregunta en la que surgieron estas categorías.

Tabla 9: Tasas de respuesta de bienestar y atención en el cuestionario de experiencia de *Mindfulness*.

Preguntas	Respuesta
1. ¿Te gustaron los ejercicios de <i>mindfulness</i> en la clase de español? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	Bienestar: 82% Atención: 6%
¿Experimentaste los ejercicios de <i>mindfulness</i> útiles para algo? Sí es así, ¿para qué?	Bienestar: 53% Atención: 29%
¿Crees que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a aprender mejor el español? Si es así, ¿cómo?	Bienestar: 29% Atención: 29%
¿Recomendarás ejercicios de <i>mindfulness</i> a amigos o compañeros de la misma edad? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	Bienestar: 59% Atención: 18
¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué? / Por qué no?	Bienestar: 47% Atención: 6%
¿Sientes que los ejercicios de <i>mindfulness</i> te ayudaron a prestar más	Bienestar: 18% Atención: 47%

atención en el aula? ¿Por qué? / ¿Por qué no?	
¿Cuáles son tus opiniones generales sobre la meditación mindfulness?	Bienestar: 35% Atención: 6%

Como vemos en la tabla 9, las dos categorías bienestar y atención se encuentran en todas las preguntas del cuestionario, aunque la categoría bienestar es la más expresada.

4.2.2 Valoraciones en relación con la categoría bienestar

A casi todos los alumnos les gustaron los ejercicios de atención plena en la clase de español porque les proporcionaron una sensación de bienestar. La palabra *avslappende* (“relajante” en español) es la palabra que se repite más veces en las respuestas de los alumnos. Pero también encontramos palabras como “emocionante”, “placentero”, “calmante” y “tranquilizante”. Algunos ejemplos son:

- Fue placentero tomar el tiempo para relajarse y respirar (Participante 11).
- Fue una manera tranquila de empezar las clases. Es raro tomarse un momento para respirar y relajarse, por eso fue placentero (Participante 01).
- Los ejercicios de *mindfulness* me parecen agradables. Fue un buen inicio y me hizo relajar (Participante 08)

Solamente 2 de los 17 alumnos fueron indiferentes a la experiencia de *mindfulness* en la clase de español. El participante 09 por ejemplo, afirma que “estaba bien, pero no es nada para mí”. Asimismo, el participante 15 encontró la voz de la cinta “un poco irritante”, pero concluyó que “estaba bien poder relajarse un poco y por eso fue OK”.

Muchos opinaron que los ejercicios breves de *mindfulness* al principio de las clases fueron una “manera agradable de empezar las lecciones” y crearon “un buen ambiente” entre tanto porque “la clase comienza en una manera tranquila para todos”. El disfrute con atención plena parece por lo tanto facilitar un buen ambiente de aprendizaje.

Además, manifestaron agradecimiento por atender la salud mental. Como ejemplo la respuesta “fue una experiencia buena” porque es “sano relajarse”, de igual manera “*mindfulness* era útil para la salud mental especialmente porque hay mucho estrés en la escuela”. Un tercero agradeció la sensación de bienestar agregando “quiero seguir con *mindfulness* en la escuela”. Encontrándose así a un alumno que quiere empezar a practicar el *mindfulness* fuera de los límites del aula porque como dice: “le ayuda de desestresar”.

Por otro lado, hay un gran número de respuestas individuales que hacen referencia al estrés. Por ejemplo, se afirma que al contar con breves pausas se pueden conectar con un espacio de tranquilidad que ayuda a afrontar el estrés: “(Mindfulness fue útil) porque me dio una pausa pequeña de un periodo estresante de la escuela” (Participante 16).

El estrés se expresa de diferentes maneras. Caso contrario del participante que pone en manifiesto el estrés escolar, tres participantes utilizan el estrés como sinónimo de ansiedad y miedo. El primero escribe que “Los ejercicios me pusieron menos estresado, porque no sentí la presión de tener éxito” (Participante 11). Otro alumno no está seguro de la utilidad del *mindfulness* “porque todavía me pongo estresado en las tareas orales” (Participante 15). El último alumno piensa que el *mindfulness* puede aliviar la ansiedad y el miedo en el aula extranjera “porque se pone más relajada y no se estresa” (Participante 6). Las dos primeras respuestas tienen referencia directa a lo que Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) llaman miedo a la evaluación negativa y aprensión de comunicación. La respuesta del participante 06 es más ambigua porque no está claro si el alumno se refiere al estrés general o al estrés académico. Por otro lado, existen respuestas que claramente afirman que el *mindfulness* puede reducir el estrés general. Por ejemplo, la respuesta del participante 13 que sostiene que “fue agradable dejar el estrés de otras cosas”.

Un hecho interesante fue que muy pocos participantes utilizan la palabra “ansiedad” en sus respuestas abiertas para describir su inquietud o aprensión en la clase de español. Los pocos que utilizaron la palabra “ansiedad” señalan que no la padecen. Esto indica que el término “ansiedad” en sí tiene asociaciones negativas y es algo de lo que prefieren distanciarse.

El bienestar también está vinculado a hacer algo nuevo. Por ejemplo, afirma el participante 12 que le gustó el *mindfulness* “porque fue otra manera de empezar las clases”. Mientras al participante 14 le gustó “hacer algo nuevo”. El mismo alumno estaba inseguro de

la utilidad de *mindfulness*, pero a la vez “fue emocionante”. El participante 17 por su lado no recomendaría *mindfulness* a amigos o compañeros de la misma edad “en la vida diaria, pero fue divertido y emocionante tenerlo en la escuela”. Estas declaraciones confirman que los estudiantes valoran proyectos de intervención pedagógica con un enfoque holístico del aprendizaje.

4.2.3 Valoraciones en relación con la categoría atención

Al contar con términos como preparación mental, enfoque y concentración, esta categoría destaca los efectos cognitivos de los ejercicios de atención plena en el aula de español. Antes de proporcionar los hallazgos de este análisis, es importante recordar que el enfoque mental a menudo se presentaba como el resultado del bienestar. El vínculo entre bienestar y atención se puede ver en las siguientes respuestas:

- “*Mindfulness* me hizo sentir más relajado y por lo tanto fue más fácil seguir las lecciones” (Participante 04).
- “Los ejercicios (de *mindfulness*) fueron útiles, porque se puede desconectar y así estar más enfocado cuando las lecciones empiezan” (Participante 08).
- (Los ejercicios de *mindfulness* me ayudaron a aprender mejor el español) “porque la relajación me dio mejor concentración” (Participante 03).

De acuerdo con las declaraciones de arriba, los ejercicios de *mindfulness* cambiaron la mentalidad de los participantes e hicieron que estuvieran más concentrados y enfocados cuando las lecciones empezaron.

Un alumno expresa directamente el efecto de *mindfulness* para la preparación mental: “*Mindfulness* me hizo mentalmente preparado para la clase (de español) y me hizo ponerme más atento”. El mismo alumno reflexionó sobre cómo la atención plena aumentó el control cognitivo en el idioma extranjero al escribir: “Me di cuenta cuando no participé en clase” (Participante 01); con el *mindfulness* podía eliminar las distracciones y seguir enfocándose en

la asignatura. En comparación, la respuesta del participante 08 es más dirigida a cómo el escaneo corporal puede ayudar a prestar atención en el aula: “Creo que me ayudó a estar más enfocada y atenta porque cuando se ha practicado el enfoque en cada parte del cuerpo se puede transferir este enfoque al aula” (Participante 08). Otro alumno menciona que los ejercicios de *mindfulness* le ayudaron a prestar más atención porque “se pone más dedicado y uno está más en contacto consigo mismo” (Participante 02).

Según algunos de los estudiantes, el cambio de mentalidad les ayudó a aprender más español. Por ejemplo, el participante 13 responde que “se entiende mejor con una mente tranquila”. El participante 01 por su lado sugiere que los ejercicios de *mindfulness* le hicieron estar más preparado para ejecutar las tareas. Otro, alumno, el participante 15, respondió que “quizás me puse más enfocado y tranquilo. Entonces es más fácil seguir las tareas auditivas y es menos pesado hablar español”.

Para resumir, la investigación cualitativa nos dio algunas evidencias de que la atención plena tiene algunos efectos positivos en la clase de español. Primero porque los ejercicios de *mindfulness* crearon una sensación de bienestar, segundo porque la atención plena les ayudó a los participantes a aclarar la mente y a poner más concentración y enfoque en la lengua aprendida. Estos beneficios de la práctica del *mindfulness*, el bienestar y la mejor atención, también están bien documentados en muchos estudios.

5 Discusión de los resultados

5.1 La ansiedad

Como vimos en el capítulo 4, el análisis cuantitativo reveló que no hubo diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en la variable ansiedad al final del estudio. De hecho, los niveles de ansiedad aumentaron un poco en vez de bajar en los dos grupos.

Teniendo en cuenta que este estudio se basa en investigaciones anteriores sobre la ansiedad, los hallazgos son incompatibles con los de Önem (2015). Como recordatorio, el estudio de Önem examinó el efecto de *mindfulness* y de una fragancia aromática en la ansiedad y el aprendizaje de vocabulario durante 2 semanas y registró una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de ansiedad y rendimiento académico entre los dos grupos. Sin embargo, los hallazgos pueden explicarse por la metodología y por los participantes. Primero, como ya se ha mencionado, Önem utilizó una combinación de *mindfulness* y fragancia aromática en su estudio que puede haber ocasionado un beneficio extra de los efectos. También implantó otro tipo de *mindfulness* (visualización) que duró 4 minutos más que los ejercicios de *mindfulness* en esta investigación. Al final los participantes en el estudio de Önem eran un grupo de estudiantes turcos de inglés L2 de una universidad estatal en Turquía. De modo que la diferencia de edad de participantes y la diferencia cultural entre los dos estudios puede explicar por qué estas dos investigaciones muestran resultados distintos.

En un estudio muy reciente publicado en *Evidence-Based Mental Health*, los autores Montero-Marin et al. (2022) mostraron que la edad de los participantes es crucial para el efecto de *mindfulness*. La investigación más grande de su tipo (n: 8376 estudiantes de edad 11-13) concluyó que la atención plena en el ámbito educativo no funciona para los adolescentes más jóvenes. Por ejemplo, reportaron los participantes que se aburrían haciendo los ejercicios. Los alumnos de este estudio son mayores en edad que los aquí mencionados, pero todavía son jóvenes y también en la clase de ELE hay un estudiante que dijo que “Creo *mindfulness* tiene un efecto, pero es aburrido” (Participante 15).

Otra explicación de los resultados cuantitativos de la ansiedad puede ser el cuestionario que se utilizó. Hay que recordar que el cuestionario STAI del estado de la ansiedad está relacionado con situaciones temporales que, cuando desaparecen, eliminan la ansiedad en el

individuo. Es decir que los resultados podrían ser distintos si las mediciones fueran hechas otro día.

Si comparamos el estudio cuantitativo con los resultados cualitativos, vemos que los resultados coinciden, ya que el 82 % de los participantes que realizaron la meditación pensaron que el *mindfulness* no tenía como efecto reducir la ansiedad en la clase de español, o estaban inseguros sobre este efecto. Esto permite inferir que los ejercicios breves de atención plena en este proyecto no llegaron a reducir la ansiedad o el miedo de los estudiantes. Una explicación puede ser que al inicio del estudio la mayoría de los estudiantes en el grupo experimental no sintieron niveles altos de ansiedad de acuerdo con el rango de interpretación de la escala de medición. Con este antecedente, sería muy difícil encontrar un método para reducir los niveles de ansiedad aún más. En la tabla 1 vimos que la media de la ansiedad en el grupo experimental era 39, cifras por debajo de las puntuaciones medias de la escala. El hecho de que los alumnos sintieron un nivel bajo de ansiedad está reflejado en el cuestionario abierto en el cual algunos participantes responden directamente que *mindfulness* no reduce la ansiedad. ¿La razón? No sufren de ansiedad previamente.

¿Sientes que los ejercicios de *mindfulness* ayudaron a aliviar la ansiedad o el miedo mientras estabas en clase de español? ¿Por qué/ Por qué no?

- No, porque no sufro de ansiedad (Participante 01).
- No tengo mucha ansiedad, por eso ayudó más para la concentración (Participante 03).
- Me siento cómodo en la clase de español por eso estaba bien antes del *mindfulness* (Participante 09).
- Estoy bien en la clase de español, pero los ejercicios fueron relajantes (Participante 13).

Por otro lado, hay respuestas que revelan que algunos estudiantes sienten la ansiedad y el miedo en el estudio de la lengua extranjera, aunque la mayoría lo expresan utilizando la palabra “estrés”. También encontramos un alumno que confiesa que “Aprendí mucho español en las clases, (porque) hablamos más español y tuvimos muchas actividades interesantes, pero no sé si fue por *mindfulness* o no.” Esto nos hace pensar que los alumnos a lo mejor no han entendido totalmente la pregunta. ¿Puede ser que los estudiantes interpretan los términos “ansiedad” y “miedo” en una manera mucho más genérica y no en relación con la aprensión de hablar español en clase o con el miedo de cometer un error? Algunas de las respuestas de los alumnos parecen asociar la ansiedad y el miedo como algo negativo, un diagnóstico grave. Por

eso exista la posibilidad de que algún alumno haya malinterpretado esta pregunta. Si comparamos con el estudio cualitativo de Morgan (2019) los estudiantes en su investigación admiten que la meditación *mindfulness* ayudó a aliviar la ansiedad y el miedo mientras estaban en las clases de idioma extranjero. Sin embargo, también estos estudiantes tenían más de edad que los alumnos de nuestro estudio.

Tampoco el grupo de control tuvo niveles altos de ansiedad en la investigación cuantitativa, algo que parece contradecir que “un tercio de los estudiantes de idiomas experimentan al menos un nivel moderado de ansiedad en el aula” (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Pero la razón puede ser otra. La mayoría de los alumnos que fue excluida del estudio por no estar presentes el último día de las mediciones tuvo muy altos niveles de ansiedad y bajo nivel de rendimiento en el pretest. Una posible explicación por su abandono del estudio podemos encontrarla en la tabla de los síntomas previsible de ansiedad ante el idioma de Roncel Vega (2008, p. 7): la ansiedad afecta la función cognitiva, los estudiantes olvidan mensajes, aprenden menos, tienen problemas para demostrar su conocimiento y faltan a la clase. Esto confirma que la muestra pequeña en este estudio puede haber afectado a los resultados y es, por lo tanto, una limitación de esta investigación

Según Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) hay tres áreas que generan la ansiedad en la clase de lengua extranjera: aprensión de comunicación, ansiedad ante las pruebas y miedo a la evaluación negativa. Las tres pueden explicar el aumento de ansiedad en los dos grupos al final del proyecto porque la última prueba oral de español de los participantes tendría lugar pocos días después de terminar este estudio. La preocupación por esta prueba se pudo notar en las clases el día que realizamos las últimas mediciones. Por ejemplo, había alumnos que prefirieron dar prioridad a la prueba en vez de dirigir su atención al postest. Tal como Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) plantearon, encontramos respuestas de los estudiantes en el Cuestionario de Experiencia de *Mindfulness* que reconocen la ansiedad de hablar español en clase o el miedo de ser evaluado negativamente. Por lo cual, hay razones para creer que el aumento de ansiedad en las dos clases está vinculada a la última prueba del semestre. Esto significa que la época del año para llevar a cabo este proyecto puede haber afectado los resultados finales. El mes de mayo en un instituto siempre es muy agitado, tanto para profesores como alumnos. Es de destacar que el consentimiento por parte de “Norsk senter for forskningsdata” (NSD) toma su tiempo, por lo que se aconseja a futuras investigaciones tenerlo en consideración al considerar esta población como objeto de estudio.

Otro hallazgo interesante fue el alto porcentaje de los alumnos en el grupo experimental que afirmaron que el *mindfulness* es útil para reducir el estrés. No solamente encontramos respuestas afirmando que la atención plena fue útil en reducir el estrés, también 15 de 17 alumnos respondieron que se sintieron más relajados y tranquilos después de practicarlo. Este resultado está en línea con muchos estudios que han manifestado la utilidad del *mindfulness* en la reducción de estrés.

Al comparar los resultados cuantitativos con los cualitativos, también Morgan (2019) llegó a la conclusión de que el efecto principal del *mindfulness* fue reducir el estrés general en vez de reducir la ansiedad ante la lengua extranjera. Según Horwitz (2017) esta ansiedad es esencialmente diferente del estrés general. Pero de acuerdo con Morgan, el estrés general es una fuente de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Morgan 2019, p. 98). Si es así vale la pena explorar cómo el estrés general puede afectar directamente la adquisición de lenguas extranjeras. Hasta entonces, es suficiente consultar los resultados aquí encontrados para concluir que el *mindfulness* ha sido útil para reducir el estrés de los participantes. Además, se debe recordar que, según la formulación sobre el filtro afectivo de Krashen, la actitud del estudiante y su estado de ánimo pueden posibilitar, impedir o bloquear la entrada de información del caudal lingüístico (Martín Peris, 1997).

5.2 Comprensión auditiva

Como ya se ha mencionado, el análisis de las pruebas auditivas mostró que los ejercicios breves de *mindfulness* no tuvieron un efecto significativo para la habilidad auditiva de los estudiantes en el aula de español.

Pese a no haberse encontrado investigaciones previas que estudien la relación entre el *mindfulness* y la comprensión auditiva, se esperaba que estos estuviesen relacionados con un aumento en la habilidad auditiva de los participantes. Primero porque existen estudios (Mortimore, 2017, Jiménez, 2017, Zeilhofer, 2020) que confirman el efecto del *mindfulness* en cultivar la concentración y atención. Además, según la teoría *mindfulness*, la atención plena nos ayuda a detectar cuándo nuestro cerebro está en modo “piloto automático”, ya que nuestra mente tiende a divagar, pensamos en el futuro o en el pasado y tenemos filtros de personalidad y percepción que impiden la escucha consciente (Goh, 2012; Scott, 2010).

Para entender el motivo por el que los ejercicios breves de *mindfulness* no tuvieron un efecto significativo en la habilidad auditiva de los alumnos en la lengua extranjera tenemos que repasar la literatura sobre la comprensión auditiva. Según Wipf (1984):

Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (p. 345)

Así que la explicación más obvia de nuestro resultado es que la comprensión auditiva es una habilidad muy exigente y compleja que necesita tiempo para desarrollarse. A pesar de esto, afirman Flowerdew y Miller (2005) que la escucha generalmente se descuida en el aula de idiomas, por ejemplo, porque los maestros piensan que los estudiantes pueden aprender esta habilidad de forma natural durante las otras actividades de clase.

En relación con el estudio de Önem (2015) que mostró un efecto de *mindfulness* en el aprendizaje de palabras, la comprensión auditiva incluye tanto el aprendizaje de palabras como estructuras gramaticales, oír los sonidos, comprenderlos y responder en función de dichos estímulos. Es decir que una comparación con el estudio de Önem (2015) no tiene mucho sentido porque la comprensión auditiva es una destreza mucho más compleja. Por lo tanto, es interesante observar que el grupo experimental aumentó su comprensión un poco más que el grupo de control. La diferencia de puntuaciones más grande entre los dos grupos la encontramos en la prueba de rellenar los espacios en blancos, donde el grupo experimental tuvo un 68 % respuestas correctas mientras el resultado para el grupo de control fue del 55%. Lamentablemente no se incluyó esta prueba en el pretest de modo que no podemos determinar si el resultado se debe o no al *mindfulness*. Pero si aceptamos esta prueba como una más, en línea con las cinco tareas auditivas en la prueba DELE podemos afirmar que el grupo experimental aumentó su habilidad auditiva con un 13, 4% más que el grupo control.

En el cuestionario de la experiencia de *mindfulness* vimos que muchos alumnos destacaron que se sintieron más atentos y concentrados después de los ejercicios de *mindfulness*. Algunos ejemplos son:

- Creo que (*mindfulness*) ayudó para la atención porque no tuve muchos otros pensamientos (Participante 15).
- Sí (*mindfulness* ayudó). No pensé en muchas otras cosas. Me centré en la asignatura. (Participante 07).

- Siento que pude concentrarme mejor en clase (Participante 06).
- (*Mindfulness*) me puso mentalmente preparado y me sentí más concentrado en clase (Participante 01).

Lo que nos permite una aproximación al efecto positivo en la habilidad de escucha de los participantes, aunque los resultados no hayan sido estadísticamente significativos. Estaría abierta la posibilidad de una futura investigación con una muestra más amplia y en un lapso mayor de tiempo.

5.3 Las percepciones de los participantes sobre la meditación *mindfulness*

En consonancia con Chadwick y Gelbar (2016), además de con Morgan (2019), el resultado del Cuestionario de la experiencia de *Mindfulness* mostró que la mayoría de los alumnos reportaron percepciones positivas hacia los ejercicios de la atención plena, lo que representa un hallazgo satisfactorio debido al desconocimiento previo de esta experiencia y las dificultades iniciales que esto puede implicar. Una evidencia de ello está en los estudiantes del estudio de Hjertnes et al., 2015 que describieron frustración, fatiga y problemas de concentración al principio de su práctica *mindfulness*.

Entre los beneficios de los ejercicios *mindfulness* señalaron los alumnos dos categorías principales para la utilidad de la atención plena: el bienestar y la atención. Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores. Por ejemplo, de acuerdo con Shapiro, Brown y Astin (2008, p. 9), quienes enseñaron que cuatro décadas de investigación en el ámbito educativo han dado evidencia de los efectos significativos de la meditación en rendimiento cognitivo y académico; salud mental y bienestar psicológico; y desarrollo de la persona en su totalidad.

Asimismo, su participación les permitió a los alumnos aprender algunas estrategias para encontrar la calma, aumentar la concentración o para alejarse de los pensamientos rumiativos. De esta manera los ejercicios de *mindfulness* también contribuyeron con la implementación del tema interdisciplinar *Salud pública y el dominio de la vida* en el nuevo plan de estudios en Noruega.

Según Morgan (2019, p. 90) es importante que los instructores reconozcan las ganancias positivas del *mindfulness* a pesar de ser indirectas. El bienestar y la mejor atención y

concentración fueron las ganancias indirectas de este proyecto. En particular fue interesante ver que los participantes declararon explícitamente que disfrutaban usando las prácticas de atención plena como una forma de prepararse para la lección. Este es un resultado importante porque aporta evidencia de que la atención plena tiene un lugar en la pedagogía. Además, respalda el valor de permitir que los estudiantes se centren en sus emociones y se preparen para una clase que puedan percibir como arriesgada. Con el tiempo esta preparación mental puede reducir la ansiedad y aumentar los resultados del aprendizaje.

6 Conclusión

El objetivo de esta tesis fue investigar la utilidad de ejercicios breves de *mindfulness* en una clase de ELE de un bachillerato noruego. Se empleó un método mixto con instrumentos de medida tanto cualitativos como cuantitativos. Un grupo experimental practicó 6 minutos de *mindfulness* durante 4 semanas antes de las clases. Al comparar los resultados cualitativos con el grupo de control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables ansiedad en la lengua extranjera o en la comprensión auditiva. Sin embargo, los datos cualitativos mostraron dos categorías principales sobre la utilidad del *mindfulness*: el bienestar y la atención mental.

La primera hipótesis de este trabajo fue que los ejercicios de *mindfulness* disminuirían los niveles de ansiedad en el aula de español en consonancia con el estudio de Önem (2015). No obstante, las pruebas no enseñaron tal convergencia. En vez de mostrar una reducción, los dos grupos aumentaron sus niveles de ansiedad. Como vimos en la parte de discusión, puede haber diferentes razones para ello, sin embargo, surge la hipótesis de que la razón más probable se debe a que los alumnos tenían una prueba determinante para la nota de español justamente después de terminar este proyecto. Muchos alumnos sienten aprensión ante una prueba, en consecuencia, la última evaluación oral no solamente es una explicación de los niveles más altos de ansiedad encontrados aquí, sino también una limitación crucial de este estudio. Aunque la mayoría de los estudiantes tampoco pensó que la atención plena redujera la ansiedad en la clase de español, contaron en el Cuestionario de Experiencia *Mindfulness* la manera en que contribuyó a manejar el estrés y les hizo sentirse más preparados para la clase de lengua. Además, se evidenció que algunos alumnos mezclaron la ansiedad con el estrés o la interpretaron en una manera mucho más genérica que la aprensión en la lengua extranjera; lo que nos dificulta asegurar con exactitud el alcance real de estos ejercicios en los participantes.

La segunda hipótesis fue que los ejercicios de *mindfulness* conducirían a una mejora comprensión auditiva, en línea con previas investigaciones que han mostrado una relación significativa entre la atención plena, la reducción de la ansiedad (Cuéllar et al., 2019; Semple et al., 2010; Biegel et al., 2009) y la atención (Napoli et al., 2005, Zeilhofer, 2020, Baena-Extremera et al., 2021). Sin embargo, no se encontró esta conexión en este estudio. Los datos mostraron que el grupo experimental aumentó su habilidad de comprender auditivamente más

que el grupo de control, pero el resultado no fue estadísticamente significativo. A pesar de que la mayoría de los alumnos no creyó que los ejercicios de atención plena tuvieran un efecto en su comprensión auditiva, admitieron que esta les ayudó a estar más concentrados y atentos en la clase de español. Por lo tanto, tampoco estos resultados son concluyentes.

La última pregunta de la investigación buscó encontrar las reacciones de los participantes ante una práctica de atención plena en el aula ELE. Las respuestas de los alumnos señalaron que el 88% de los participantes disfrutaron los ejercicios de *mindfulness*, ninguno estuvo en contra y solamente el 22% fueron indiferentes. La razón para apreciar la atención plena fue sobre todo el sentimiento de bienestar. Según los estudiantes, los ejercicios de *mindfulness* eran relajantes, calmantes y placenteros al mismo tiempo que proporcionaron una pausa en un día escolar estresante. Junto al bienestar, la mayoría de los estudiantes también subrayaron el efecto del *mindfulness* para la atención. Contaron que la práctica de la meditación les ayudó a estar más atentos, concentrados y enfocados cuando las lecciones empezaran. Teniendo en cuenta el aumento de problemas mentales entre los jóvenes (Bakken, 2018), estas respuestas son positivas. Los ejercicios breves de *mindfulness* parecen crear un buen ambiente que potencialmente podría fomentar el aprendizaje a la vez que son fáciles de aplicar y no roban mucho tiempo valioso de enseñanza. Especialmente en las clases de idioma, es importante encontrar medios para combatir la ansiedad (MacIntyre 1998, Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000). Sí bien los ejercicios de atención plena no tuvieron un efecto significativo en reducir la ansiedad en este estudio, es posible que otros investigadores lleguen a otro resultado.

7 Bibliografía

AA. VV (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Disponible en: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Índice. \(cervantes.es\)](http://CVC.Diccionario de términos clave de ELE. Índice. (cervantes.es))

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2), 155-168.

Baena-Extremera, A., del Mar Ortiz-Camacho, M., Sánchez, A. M. M. & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142.

Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125 - 143. doi:10.1093/clipsy/bpg015.

Baer, R. A. & Krietemeyer, J. (2006). Overview of mindfulness-and acceptance-based treatment approaches. *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*, 3-27.

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018*. NOVA Rapport nr. 8, 2018. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Beauchemin, J., Hutchins, T. & Patterson, F. (2008). "Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities". *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-35

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675.

Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4 (1), 13-18.

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 855

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J. & Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230 - 241. doi:10.1093/clipsy.bph077

Bluth, K., Roberson, P. N. & Girdler, S. S. (2017). Adolescent sex differences in response to a mindfulness intervention: A call for research. *Journal of child and family studies*, 26(7), 1900-1914.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*, 191-215.

Carbonero, I. (1999). Ansiedad y rendimiento académico. *Punto y Aparte*, 7, 123-136

Caspersz, D. & Stasinska, A. (2015). Can we teach effective listening? An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4), 1-13.

Chadwick, J., & Gelbar, N. W. (2016). Mindfulness for children in public schools: Current research and developmental issues to consider. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(2), 106-112.

Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R. & Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-17. Disponible en: [La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)

Cuéllar Hidalgo, R., Bazán Ramírez, A., & Araya Vargas, G. A. (2019). Effects of practicing aikido on mindfulness and anxiety in Costa Rican university students. *RETOS- Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (35), 13-19.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (Vol. 7). John Benjamins Publishing.

Delgado, L. C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Delgado-Pastor, L. C., & Kareaga, A. A. (2011). La ansiedad generalizada y su tratamiento basado en mindfulness. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 99(5), 50-65.

Dunn, B. R., Hartigan, J. A., & Mikulas, W. L. (1999). Concentration and mindfulness meditations: Unique forms of consciousness?. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 24(3), 147– 165.

Elvelund, R. (2014). *Gi meg en pause: om mindfulness i skolen* (Master's thesis, Høgskolen i Lillehammer).

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge university press.

Germer, C. K., Siegel, R. D. y Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford Press.

Goh, E. C. L. (2012) Integrating Mindfulness and Reflection in the Teaching and Learning of Listening Skills for Undergraduate Social Work Students in Singapore, *Social Work Education*, 31:5, 587-604, DOI: 10.1080/02615479.2011.579094

Hall, E. D. (2017, 31 de marzo) Mindful Listening, Using empathy to listen instead of offering advice, *Psychology Today*, Disponible en: [Mindful Listening | Psychology Today](#)

Haseth, K., Hagtvet, K. A., & Spielberger, C. D. (2018). Psychometric properties and research with the Norwegian state-trait anxiety inventory. In *Cross-cultural anxiety* (pp. 169-181). Taylor & Francis.

Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press.

Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27(3), 115-124.

Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 10(1), 27990.

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology, 78*(2), 169.

Horwitz, E. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2) 125-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal, 70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research, and Educational Implications*. Bristol, UK: Multilingual Matters

Iglesias, A. I. S., & Castro, F. V. (2016). “Mindfulness”: revisión sobre su estado de arte. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 41-50.

Instituto de Cervantes (1991), *Exámenes, Preparar la prueba DELE*. Disponible en: [Preparar la prueba DELE | Exámenes - Instituto Cervantes](#)

Jevning, R., Anand, R., Biedebach, M., & Fernando, G. (1996). “Effects on region cerebral blood flow of transcendental meditation”. *Physiology and Behavior, 59*(3), 399-402.

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*(1), 54.

Jiménez Riveros, I. A (2017) *El afianzamiento de la concentración en el aprendizaje del francés como lengua extranjera a través del desarrollo de la atención plena en el aula*. (Diploma de licenciatura), Universidad libre de Colombia 198451901.pdf (core.ac.uk)

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Delacorte Press

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion

Kabat-Zinn, J. (2009) *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quieras que vayas, ahí estás*. Madrid: Paidós

Kilic, M., & Uçkun, B. (2013). Listening Text Type as a Variable Affecting Listening Comprehension Anxiety. *English Language Teaching*, 6(2), 55-62.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27(1), 93-107. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>

Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 3, 109-126.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Lee, J. H. (2012). Experimental methodology in English teaching and learning: Method features, validity issues, and embedded experimental design. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 25-43.

López-González, L., Álvarez-González, M., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness and action research in secondary schools. Gestation of the TREVA program. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30), 3.

Ludwig, D. S. & Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in medicine. *Journal of the American Medical Association*, 300(11), 1350-1352. <https://doi.org/10.1001/jama.300.11.135>

Lykins, E. L., & Baer, R. A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of cognitive Psychotherapy*, 23(3), 226-241.

MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning*. Boston.

Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. & Gallego, G. (2011). Incremento del rendimiento académico, mejora del autoconcepto y reducción de la ansiedad en estudiantes de bachillerato a través de un programa de entrenamiento en mindfulness (conciencia plena). *Encuentros en psicología*, 28, 44-62

Martín Peris, E. (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

McKay, S.L. (2006) *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Pp. 192 ISBN: 0-8058-5340-5

Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., ... & MYRIAD Team. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: what works, for whom and how in the MYRIAD trial?. *Evidence-based mental health*, 25(3), 117-124.

Morgan, W. J. (2019). *Investigating the Effects of Mindfulness Meditation on L2 Learners' Self-Efficacy in an Instructed Foreign Language Context*. Electronic Thesis or Dissertation, The University of Alabama: URI: <http://ir.ua.edu/handle/123456789/6529>

Mortimore, L. (2017). Mindfulness and foreign language anxiety in the bilingual primary classroom. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*.

Moya Corral, J. A. & García Wiedemann, E. (1988). El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad. *ASELE. Actas I*, 203-210.

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological science*, 24(5), 776-781.

Munoz-Martinez, A. M., Monroy-Cifuentes, A. L., & Torres-Sánchez, L. M. (2017). Mindfulness: ¿proceso, habilidad o estrategia? Un análisis desde el análisis del comportamiento y del contextualismo funcional. *Psicología USP*, 28, 298-303.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.

Pérez, M^a. A., y Botella, L. (2006). Conciencia Plena (Mindfulness) y Psicoterapia: Concepto, Evaluación y Aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, XVII (66 - 67), 77 - 120

Pérez, P. F., & Martínez, F. A. (2000). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352.

Quek, F.Y.X. & Majeed, N.M., Kothari, M., Lua, V.Y.Q., Ong, H.S. Hartanto, A. (2021) Brief mindfulness breathing exercises and working memory capacity: Findings from two experimental approaches. *Brain Sciences*. 11. 175. 10.3390/brainsci11020175.

Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.

Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57.

Rojas, E (1989) *La ansiedad. Como diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Temas de hoy.

Roncel Vega. M.V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de Ele. *MarcoELE, Revista de Didáctica de ELE*, 7, 1-20. Disponible en http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf [Fecha de consulta: abril, 2022].

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

Ruff, K. M. & Mackenzie, E. R. (2009). The role of mindfulness in healthcare reform: A policy paper. *Explore*, 5(6), 313-323. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2009.10.002>

Sanz, E. (2022) STAI: Un test para medir la tendencia a la ansiedad, *La Mente es Maravillosa*, última actualización 14 marzo, 2022. Disponible en: STAI: un test para medir la tendencia a la ansiedad - La Mente es Maravillosa

Saputra, M.J., Piscayanti, K.S., Agustini, D.A.E (2020) The Effect of Mindful Learning on Students' Writing Competency. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9 (4). DOI: 10.23887/jpiundiksha.v9i4.25484

Sarason, I., & Hogan, Robert. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.

Scott, C. (2010,) *Get Out of Your Own Head: Mindful Listening for Project Managers*, *SANS White Paper*, 20. December 2010, Disponible en: [Get Out of Your Own Head: Mindful Listening for Project Managers \(giac.org\)](#)

Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28, 129-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>

Shapiro, S. L.; Brown, K. W., y Astin, J. A. (2008). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research. *Retrieved September, 20,9-22*

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies, 19(2)*, 218-229.

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer, New York, NY.

Siegel, D.J (2015) *Cerebro y Mindfulness*. Barcelona: Paidós.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S.W., Judi, S., Curtis, W. J., Wahler, R.G., Kristen, M., McAleavey, K.M. (2007). Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. *Behavior Modification, 31*, 749–771.

Tharaldsen, K. B. (2019). Winding down the Stressed Out: Social and Emotional Learning as a Stress Coping Strategy with Norwegian Upper Secondary Students. *International Journal of Emotional Education, 11(2)*, 91-105.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*, Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Vaa, T. (1982) *Standardisering og normering av Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory (STAI) på et utvalg norske 4., 6. og 8. klassinger*, Hovedoppgave, Universitetet i Oslo

Vallejo Pareja, M. A. (2008). Perspectivas en el estudio y tratamiento psicológico del dolor crónico. *Clínica y Salud, 19(3)*, 417-430.

Vogely, A. (1997). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals 31*, 67–80.

Vøllestad, J. (2016). Mindfulness-and acceptance-based interventions in the treatment of anxiety disorders. In *Mindfulness and Buddhist-derived approaches in mental health and addiction* (s. 97–137). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-22255-4_6

Wang, Y., & Liu, C. (2016). Cultivate mindfulness: a case study of mindful learning in an English as a foreign language classroom. *IAFOR Journal of Education, 4(2)*. doi:10.22492/ije.4.2.08

Wipf, J. A. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign language annals*, 17(4), 345.

Zeilhofer, L. (2020). Mindfulness in the foreign language classroom: Influence on academic achievement and awareness. *Language Teaching Research*. DOI: 10.1177/1362168820934624

Önem, E. E. (2015). A Study on the Effects of Meditation on Anxiety and Foreign Language Vocabulary Learning. *Journal of Language and Literature Education*, 15, 134-148.

8 Anexos

Anexo I

Cuestionario de Ansiedad Estado

STAI (state and trait anxiety test), spørreskjema form X-1 (state anxiety)

Deltaker

Dato

Kjønn

Nedenfor finner du noen påstander som ofte brukes når man skal si hvordan man føler seg i en bestemt situasjon. Les hvert utsagn og sett ring rundt svaret som passer best med hvordan du føler deg akkurat nå. Det finnes ingen riktig eller gale svar. Du kan bare svare slik som du med en gang synes passer best for deg.

1= aldeles ikke	2= ganske lite	3=ganske mye	4= mye
-----------------	----------------	--------------	--------

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Jeg føler meg rolig | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Jeg føler meg trygg | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Jeg er ansent | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Jeg føler meg skyldbevisst | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Jeg føler meg vel | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Jeg føler meg oppskaka | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Akkurat nå tar jeg sorgene på forskudd | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Jeg føler meg uthvilt | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Jeg føler meg engstelig | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Jeg føler meg behagelig | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Jeg er sikker på meg selv | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Jeg føler meg nervøs | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Jeg er skvetten | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Jeg er på bristepunktet av spenning | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Jeg er avslappa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Jeg er fornøyd | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Jeg er bekymret | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Jeg føler meg opphisset og ute av balanse | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Jeg føler meg glad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Jeg har det bra | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo II

Cuestionario de la Experiencia de *Mindfulness*

Spørreskjema for mindfulness-opplevelse

Vennligst svar på følgende spørsmål etter beste evne

Navn: _____

1. Likte du mindfulness-øvelsene i spansktime? Hvorfor? /Hvorfor ikke?
2. Opplevde du mindfulness-øvelsene nyttig for noe? I så fall, for hva?
3. Tror du at mindfulness-øvelsene hjalp deg å lære spansk bedre? I så fall, hvordan?
4. Vil du anbefale mindfulness-øvelser til venner eller jevnaldrende? Hvorfor eller hvorfor ikke?
5. Føler du at mindfulness-øvelsene bidro til å lindre angst eller frykt mens du var i spansklassen? Hvorfor eller hvorfor ikke?
6. Føler du at mindfulness-øvelsene hjalp deg å være mer oppmerksom i klasserommet? Hvorfor eller hvorfor ikke?
7. Hva er dine generelle meninger om mindfulness-meditasjon?
8. Har du noen gang tidligere deltatt i mindfulness eller meditasjonstrening før dette skoleprosjektet?

Anexo III

Formato de consentimiento

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilken effekt har oppmerksomhetstrening/Mindfulness på språkangst og lytteforståelse i spansk fremmedspråk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om oppmerksomhetstrening (Mindfulness) vil redusere språkangst og føre til bedre lytteferdigheter i spansk fremmedspråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å avdekke om korte 5- minutters oppmerksomhetsøvelser i starten av språkundervisningen vil redusere stress og negative følelser slik at du får mer ro og konsentrasjon når du lytter til tekster i fremmedspråk. Engstelse i forbindelse med fremmedspråk (språkangst) er en kjent problemstilling i tilegnelse av et fremmedspråk og tidligere forskning har vist at oppmerksomhetstrening kan bidra til å redusere stress og engstelse samt å øke konsentrasjon og mentalt overskudd. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på er følgende:

- 1) Bidrar korte mindfulness-øvelser til økt lytteferdighet blant elevene i spansk?
- 2) Reduserer mindfulness-øvelser språkangsten blant elevene i spansk?
- 3) Hvordan opplevde elevene mindfulness-øvelsene i språkundervisningen?

For å finne svar på disse spørsmålene vil en gruppe inngå i oppmerksomhetstrening, mens den andre gruppen vil få status som kontrollgruppe. Hvilken klasse som vil bli tilbudt oppmerksomhetstrening vil avgjøres gjennom loddtrekning. Resultatene fra forskningen vil bli anonymisert og brukt i forbindelse med min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Østfold er ansvarlig for forskningsprosjektet i samarbeid med meg, Guro Møller, mastergradsstudent og veileder Wladimir Alfredo Chavez.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du har blitt spurt om å delta i undersøkelsen er fordi du er elev i spansk vg1, nivå 2 på Kongsberg videregående skole. Alle elever i vg1 i spansk nivå 2 på Kongsberg videregående skole vil bli spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer at du deltar i en skriftlig avkryssingsundersøkelse om språkangst og en lyttetest i forkant og etterkant av prosjektet. Spørreundersøkelsen og lyttetesten vil ta om lag 40 minutter totalt. Resultatene fra disse testene vil ikke bli delt med faglæreren din og vil heller ikke påvirke din karakter i faget. Klassen som trekkes ut til å være med på oppmerksomhetsøvelsene vil i tillegg besvare en åpen spørreundersøkelse om opplevelsene av denne praksisen. Studien vil foregå i tidsrommet 26.04 - 27.05.2022

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg og innhentet data vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser eller påvirke dine resultater i faget om du deltar eller ikke, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er student og veileder fra Høyskolen i Østfold som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- Dine opplysninger og dine data fra spørreundersøkelsene og lyttetestene vil bli lagret på en passordbeskyttet fil på HIOF-serveren.
- Du som deltaker i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publisasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2022. Alle opplysninger og data om deg slettes når prosjektet er fullført.

Dine rettigheter Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høyskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Guro Møller ved gurom@viken.no eller telefon: 90732799
- Høyskolen i Østfold ved Ellen Haug på Ellen.Haug@uib.no eller tlf: 55 58 47 97.
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Guro Møller

(mastergradstudent)

Wladimir Alfredo Chavez

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilken effekt har oppmerksomhetstrening på språkangst og lytteforståelse i fremmedspråk?*», og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 1. november 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Anexo III

Ejercicios de *mindfulness*

Mindfulness-øvelser

- Tittel: Sittende avspenning (6 min)
- Opphaver: Forfatter Jorid Bakken Steigum, Innleser Hilde Gullhaug Hennes
- Rettighetshaver: Skoleprogrammet VIP

Disponible en: [Avspenningsøvelser - Verktøykassa – for lærer - NDLA](#)

Anexo V

Respuestas del Cuestionario de la Experiencia de *Mindfulness*

Disponible en:

<https://docs.google.com/document/d/1pEpeIPHcN1RNmO9mdCzE64xvmLO5-CJoJAPTZghHZbo/edit?usp=sharing>

