FACULTAD DE FILOLOGÍA

DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2018/2019

TÍTULO:

LOS PROCESOS ATENCIONALES Y MOTIVACIONALES EN LA ETAPA PRIMARIA Y SU INFLUENCIA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA L2

AUTOR/A:

Marta Mejías Frías

Fecha: **Vº Bº del Tutor:** Cristina Martínez Fraile

Firma: **Firmado:**

Índice

1. Introducción..... 2
2. Fundamentación teórica. 2
2.1. La relevancia de los procesos atencionales en el aula 2
2.1.1 Procesos atencionales: La atención 2
2.1.2 Algunos condicionantes de la atención 3
2.1.3 Dimensiones atencionales: Atención selectiva y atención sostenida 5
2.1.4 Estructuras atencionales: las redes atencionales según la teoría atencional de Posner 6
2.1.5 Los procesos atencionales en el contexto educativo. 7
2.2. Procesos motivacionales..... 11
2.3. Estrategias didácticas y recursos atencionales y motivacionales. 13
2.3.1. Algunas estrategias didácticas y recursos atencionales y motivacionales..... 13
2.3.2. La dramatización como recurso atencional y motivacional para la adquisición de la L2. .. 18
3. Propuesta didáctica teórica para lengua alemana 20
3.1 Perfil del alumno 20
3.2 Objetivos de aprendizaje 20
3.3 Protocolo de actuación en el aula 20
3.3.1. Temporalización..... 20
3.3.2 Contenidos..... 21
3.3.3 Descripción de tareas..... 21
3.3.4 Materiales y recursos..... 22
3.4 Proceso de evaluación 22
4. Propuesta didáctica experimental en lengua inglesa. Experiencia en el aula: *Role play*..... 23
4.1. Perfil del alumno: selección de muestra. Escenario de la intervención..... 23
4.2. Objetivos de aprendizaje 24
4.3. Protocolo de actuación en el aula 25
4.3.1 Temporalización..... 25
4.3.2 Contenidos a tratar en la propuesta. 25
4.3.3 Descripción de las tareas. 25
4.3.4. Materiales y recursos didácticos..... 27
4.4. Proceso de evaluación 27
5. Conclusiones. 28
6. Bibliografía..... 30
7. Anexos..... 33

1. Introducción

Las últimas investigaciones en Neurociencia cognitiva apuntan a la gran importancia de las emociones y la estimulación cerebral en el proceso de aprendizaje. El problema que se ha detectado es que esta teoría, aún en sus inicios, no se ve normalmente reflejada en el aula dada la escasez de experiencias reales llevadas a cabo. Esta razón es la que nos impulsa a plantear el objetivo principal de aplicar los conocimientos sobre los procesos emocionales y atencionales en el aula elaborando una propuesta didáctica basada en la teoría derivada de estos dos aspectos. Para comenzar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre los procesos atencionales y motivacionales asociados a la etapa de Educación Primaria y en relación con la adquisición de la L2, a continuación, un protocolo de actuación en el aula para una experiencia real llevada a cabo con el fin de poner en práctica dichas estrategias referentes a los procesos atencionales, y, por último, una propuesta didáctica teórica con el mismo fin y aplicándose a la lengua alemana.

2. Fundamentación teórica.

2.1. La relevancia de los procesos atencionales en el aula

Sólo aquello a lo que se atiende puede ser aprendido, y sólo aquello que motiva o que "se ama" puede ser recordado (Mora, 2013). Esta realidad es aún más perceptible en la etapa de Primaria, donde este estudio se centra, ya que la atención del alumnado suele ser más elevada en las tareas que le interesan, y por tanto el docente deberá atender a los núcleos de interés que motivan a sus alumnos.

2.1.1 Procesos atencionales: La atención

Para comprender mejor los procesos atencionales resulta necesario definir el concepto de atención. La atención es un proceso fundamental para el proceso de aprendizaje, ya que "permite atender a los aspectos del entorno que son esenciales para la adquisición de nuevas competencias" (Pérez, 2008: 81), como por ejemplo en este caso, la adquisición de competencias lingüísticas referidas a una segunda lengua. Y es que queda "demostrada la importancia que la atención tiene en la adquisición del lenguaje" y conocimientos lingüísticos.

> En la vida cotidiana los humanos recibimos estímulos procedentes de un gran número de objetos y eventos, presentados de forma simultánea. […] sólo algunos son relevantes para nosotros. Debemos atender únicamente a aquellos que utilizaremos para alcanzar nuestros objetivos, e

ignorar los que pueden ser causa de distracción. La atención es el proceso mediante el cual realizamos esta diferenciación (Vaccaro, 2009: 13).

Comenzando por realizar un acercamiento hacia una definición de este concepto, pilar fundamental del aprendizaje, se trata del mecanismo o procesos implicados directamente en la recepción activa de la información sensorial en las distintas situaciones, tanto desde el punto de vista de su reconocimiento como del control de la actividad y procesos cognitivos (García-Huidobro, 2015: 26). En el ámbito educativo se podría relacionar esta capacidad atencional con "el aprovechamiento y la participación en las actividades y en las maneras de existir dentro y fuera del aula" (Ocampo, 2011:12). O bien, otra definición desde la teoría psicológica neurocognitiva sería: "uno de los procesos mentales involucrados en la cognición [...] Una de las funciones psicológicas que se ve influenciada por la capacidad atencional es la capacidad de concentración, a la cual aplicada a un ámbito escolar podríamos adicionar la capacidad de aprendizaje" (Vaccaro, 2009: 6).

En el caso de este estudio, interesan sobre todo dos de sus varias acepciones: "Por ejemplo, cuando decimos que «el color de una camiseta nos llama la atención» queremos comunicar que se trata de un color llamativo o novedoso, gracias al cual nos hemos fijado especialmente en ella" (Funes y Lupiáñez, 2003: 260). De esta misma manera que comentan los autores anteriormente citados, se propone en este trabajo hallar estrategias didácticas, actividades y maneras de enseñar que actúen como lo hizo esa camiseta.

Por otro lado, también nos interesa la siguiente acepción, no relacionada tanto con un aspecto externo y ajeno al alumno, sino con la atención inherente a él: "cuando les indicamos a nuestros alumnos que «presten atención en la realización de un ejercicio complicado». En este caso «prestar atención» se convierte en un concepto que implica esfuerzo activo y concentración por parte del alumno" (Funes y Lupiáñez, 2003: 260).

Una vez realizado un acercamiento hacia el propio concepto de la atención y su definición, se ha de atender brevemente a condicionantes que existen dentro de ésta.

2.1.2 Algunos condicionantes de la atención

Para que el alumnado sea capaz de alcanzar aprendizajes significativos para con la L2 estudiada, el profesorado deberá de atender a la capacidad atencional del mismo, así como ayudar a potenciarla. Debe tenerse en cuenta además que, como mencionan Álvarez, *et al*. (2007: 211), el profesorado que trate de llevar a cabo dicha tarea tendrá que hacer uso de algún recurso o

estrategia que tenga en cuenta los ámbitos afectivos y por tanto motivadores, ya que se esta manera es como conseguirá que los estímulos expuestos sean recibidos por el alumno.

> [...] la atención no es algo que funcione de manera autónoma e independiente, está relacionada con procesos, tanto de tipo cognitivo como de carácter motivacional. [...], la atención actúa como un mecanismo de conexión que articula los procesos cognitivos y afectivos, siendo todos ellos, en su conjunto, los que van a determinar qué estímulos van a ser analizados de manera prioritaria y cuáles no.

Además de esto, de acuerdo con el autor anterior es necesario destacar que la atención dedicada al proceso de enseñanza-aprendizaje va a depender "no solo de la disponibilidad del sujeto para atender, sino también de las exigencias de la tarea a realizar. Ajustar bien estos dos ámbitos va a ser fundamental en un sistema educativo inclusivo". Esto se puede relacionar y justificar además con lo expuesto por Vaccaro (2009: 20), quien defiende una elección adecuada en la complejidad y por tanto exigencia de las tareas, de lo cual dependerá la cantidad de atención depositada en las mismas por parte del alumnado, quien estará en mayor o menor medida habituado a realizar tareas de dicho tipo o no.

> […]considerar la complejidad de la tarea para el niño. Un nivel óptimo de la complejidad de los estímulos ha sido asociado con una mayor atención, o bien muy poca o demasiada complejidad contribuye a la disminución de la atención. La complejidad de un niño en un determinado contexto parece estar relacionado con las características individuales como conocimientos previos o la familiaridad con la tarea. La habilidad del niño para comprender lo que está sucediendo a su alrededor es necesario para determinar la "cantidad" de atención sostenida que debe emplear, esto es de vital importancia cuando comienza el periodo escolar.

Por otra parte, tomando como cierto el supuesto de que la capacidad atencional se consigue modificar con la práctica[1], este hecho podrá influir positivamente en el progreso de gran cantidad de asignaturas escolares como las relacionadas con la lingüística, y en la eficiencia de las redes cognitivas y emocionales, según exponen los autores Posner y Rothbart: "*increases in attentional efficiency can influence progress in a wide range of school subjects. In this sense, attention serves as a different kind of formal discipline that can influence the efficiency of operations of a wide range of cognitive and emotional networks*" (Posner & Rothbart: 2006,

[1] No pocos autores sostienen que la atención es una destreza y que existen numerosos tipos de destrezas atencionales, que pueden desarrollarse y perfeccionarse (Bermejo, 1987: 49)

16). Es por ello que el docente deberá tratar de entrenar la capacidad atencional del alumnado hacia la mejora, y por tanto hacia el cada vez menor esfuerzo por su parte en la utilización de sus procesos atencionales, llegando incluso hacia una autorregulación y adquisición menos interrumpida de conocimientos.

Un último factor determinante para la atención mencionado por Bermejo (1987: 52) es el ruido y los efectos que pueden tener los distintos distractores. Se relaciona un efecto positivo de distracciones como el ruido en el proceso atencional si el alumno carece de un nivel de activación interna alto. Sin embargo, si por el contrario el alumno posee dicho nivel de activación alto, el ruido se convierte en un factor desfavorable en el proceso.

Para un mayor entendimiento del concepto de atención y por tanto de los procesos atencionales que toman parte en el ámbito escolar, parece conveniente explicar brevemente algunos de los conceptos y procesos más significativos en el área educativa que giran en torno a la misma, y estos son los componentes o dimensiones de la dicha atención, y las estructuras o redes atencionales.

2.1.3 Dimensiones atencionales: Atención selectiva y atención sostenida

Aunque existen más componentes básicos o dimensiones atencionales, como la atención focalizada o la dividida, en este subapartado se pretende incidir en dos dimensiones más a tener en cuenta en el contexto escolar a la hora de la realización de tareas que faciliten los procesos atencionales. La atención selectiva es la capacidad de mantener una respuesta en un contexto de distracción, la "capacidad para discriminar estímulos dentro de conjuntos y, así, poder llegar a reconocerlos y procesarlos con el mínimo error. Este proceso comienza con una fase de selección espacial y, posteriormente, con otra basada en las características del objeto" (Álvarez *et al.*,2007: 212).

Y dado que la atención selectiva va a depender de ciertas habilidades visuales de reconocimiento de estímulos e información, resultaría óptimo que el docente, en un contexto educativo, facilitara al alumnado un espacio visual adaptado para que de este pueda sacar el mayor provecho, como son unos estímulos visuales claros.

Un aspecto clave a tener en cuenta dentro de las habilidades visuales de reconocimiento es la fijación, y concretamente, el hecho de que esta se produzca en los puntos de máxima información, es decir, donde existen por ejemplo más contrastes de colores y brillos de los objetos: "MacWorth y Morandi (1967) descubrieron que las áreas más informativas son identificadas muy pronto y son las que cuentan con mayor número de fijaciones" (Álvarez *et al.*, 2007: 212). Es por ello que se puede deducir de esto un primer método o estrategia

atencional: crear estímulos visuales y hacer llamativo el que se desea que sea el punto de fijación del alumno, es decir, donde debe orientar la visión y, por tanto, hacer uso de la atención selectiva.

Con respecto a la atención sostenida[2], basada en el mantenimiento del estado de alerta o atención durante un período de tiempo, al hablar de ella debe mencionarse sin duda su relación con la capacidad de concentración, y su inherente condicionamiento por el déficit de atención. El control sobre esta atención y su potenciación mediante actividades debe, desde el punto de vista académico, "tener en cuenta algunos indicadores propios de la actividad escolar, como son, por ejemplo, el reconocimiento estimular, el manejo estratégico de los contenidos, el esfuerzo continuado y la adaptación al contexto [...] para promover el cambio académico" (Álvarez *et al*., 2007: 214). Para llevar a cabo esto y entrenar dichas atenciones con el alumnado, será recomendable poner en marcha actividades donde deban no sólo identificar y comparar estímulos dentro de conjuntos, sino retener mentalmente elementos o modelos para reproducirlos o asociarlos con otros, y demostrar así tanto la atención selectiva como la sostenida.

2.1.4 Estructuras atencionales: las redes atencionales según la teoría atencional de Posner

El término atención, como ya se anticipó, es ambiguo. La tarea de Posner fue, por tanto, tratar de organizar esta pluralidad que rodea al concepto 'atención' con una teoría integradora. Esta se basaba en la defensa de sistemas atencionales separados en funciones, pero interrelacionados, compuestos por "la red atencional posterior o de orientación, la red de vigilancia o alerta y la red anterior o de control ejecutivo. Cada una de estas redes estaría encargada de funciones atencionales distintas" (Funes y Lupiáñez, 2003: 261).

> *Imaging the human brain has revealed brain networks related to specific aspects of attention, including obtaining and maintaining the alert state (alerting network), orienting to sensory stimuli (orienting network), and resolving conflict among competing responses (executive network)*. (Posner, *et al*., 2014: 2)

[2] La atención sostenida puede relacionarse con una cualidad de la atención que plantea Bayardo (2015:19), denominada 'estabilidad': "La tercera cualidad de la atención se denomina estabilidad; y se refiere a la capacidad de concentrar la atención en un objeto o actividad por un periodo de tiempo manteniendo el mismo nivel de rendimiento,[...] requiere contar con la participación de la motivación, la voluntad y la conciencia, así podemos observar la estabilidad en relación con la complejidad del objeto, el tipo de actividad, el interés del sujeto y la motivación del mismo frente a la tarea realizada."

Con respecto a la primera red, la función de orientación de la atención se basa en, como indica su nombre, orientar o dirigir la atención "hacia un lugar en el espacio donde aparece un estímulo potencialmente relevante bien porque posee propiedades únicas, es novedoso, o porque aparece de manera abrupta en la escena visual." Al orientar la atención hacia el lugar del estímulo se aumenta la percepción y velocidad de procesamiento de éste, por lo que se deduce que otorgar a los recursos didácticos del docente dichas características novedosas provocará la puesta en marcha de esta red atencional por el alumno.

Por otro lado, la red de vigilancia o de alerta se dedica al mantenimiento de la atención o 'estado de alerta' por la próxima llegada de un estímulo, estando así estrechamente relacionada con la anteriormente mencionada atención sostenida. Es por ello que con el fin de que se ponga en práctica esta red atencional y el alumno mantenga su atención, sería recomendable otorgar, como se detalla posteriormente, a las actividades en el aula de una naturaleza cambiante y atractiva.

La red atencional anterior o de control ejecutivo se encarga del "control voluntario sobre el procesamiento ante situaciones que requieren algún tipo de planificación, desarrollo de estrategias, resolución de conflicto estimular o de respuesta, o situaciones que impliquen la generación de una respuesta novedosa" (Funes y Lupiáñez, 2003: 261). Y esta es una red o aspecto atencional también importante a desarrollar en la etapa educativa, ya que de ello depende la capacidad de autorregulación del alumnado en referencia a su atención. A propósito de esto último, debe tenerse en cuenta por tanto el papel de los procesos autorreguladores a la hora de introducir cambios sustanciales en la dinámica de las clases, o simplemente como variante endógena del alumno a atender para una correcta adquisición de los conocimientos, en este caso, de una segunda lengua. Las redes atencionales, según Posner *et al.* (2014: 1), están en relación, y más aún, apoyan los mecanismos de atención y autorregulación, permitiendo a los niños controlar sus emociones y su comportamiento: "Our research traces the development of attention networks that support the mechanisms of self-regulation, allowing children to control their emotions and behavior".

2.1.5 Los procesos atencionales en el contexto educativo.

Para llevar a cabo un correcto y adaptado tratamiento de los procesos atencionales del alumnado según la etapa evolutiva en la que se hallen, ha de tenerse en cuenta que el alumnado hace uso de manera distinta de sus sistemas atencionales, y que por tanto requerirá unos estímulos y un control u otros. En edades más tempranas, el alumno necesita de una estimulación sensorial externa en mayor medida dado que su red atencional de orientación sería la predominante. Sin

embargo, en etapas evolutivas posteriores, se considera que el alumno sería capaz de autorregularse en mayor medida dada la predominancia de la red atencional de control ejecutivo a dichas edades, es decir, se produce un mayor control atencional voluntario o "metaatención" (Vaccaro, 2009:17). Es por ello que, a la hora de diseñar unas estrategias y recursos atencionales, se deberán atender a dichos condicionantes de la edad, y al mayor o menor uso de, por ejemplo, estímulos sensoriales externos.

> *At 7 months, control involves the orienting network, but by 4 years the executive network dominates. Behaviorally, the orienting network involves sensory stimulation and we believe this is a major reason why infants show control by external stimulation provided by sensory events. We also do not believe that control through orienting ends with the preschool transition. We view adults as having dual control. Looking away from disturbing or highly arousing events is clearly a major strategy in adults. However, the growing influence of executive control allows the person's internally controlled goals to become generally dominant.* (Posner, *et al*., 2014:4)

A propósito de dicha adaptación según la etapa educativa del alumnado, cabe añadir y tener en cuenta el siguiente perfil progresivo del alumnado en la etapa primaria en referencia a sus capacidades atencionales y su entendimiento sobre estos procesos (Vaccaro, 2009: 19), ya que gracias a experimentos como los expuestos por Bermejo (1987:50), hay consciencia de que los alumnos de edades más tempranas como los pertenecientes al período de Educación Primaria son más susceptibles a la distracción que alumnos de períodos educativos superiores, y por tanto, cambian los planteamientos teóricos y las estrategias a seguir con respecto a los procesos atencionales, concluyendo con que los procesos atencionales dependerían del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto:

> Entre los 6-12 años continúa el desarrollo de los circuitos atencionales. Respecto a la atención sostenida, […] se produce un incremento entre los 7 y los 9 años. A los 9-12 años maduran los procesos de control atencional provocando una mejora de la atención selectiva. [...] a lo largo del desarrollo evolutivo se produce un mayor control atencional y flexibilidad en su signación según las demandas de la situación. [...] el niño va desarrollando estrategias de metaatención. [...] a los cinco años los niños ya entienden en qué consiste atender y qué aspectos influyen. [...] a los 6-8 comprenden que atender selectivamente a un evento puede reducir la información que se obtiene de otros eventos, o que concentrarse en una actividad puede hacer que se pierda información sobre aspectos incidentales. Los niños progresan de una visión del conocimiento

como recepción pasiva a comprender el procesamiento activo de la información. En torno a los diez adquiere una conciencia más clara de los aspectos que actúan en contra de la atención.

Por otra parte, ya Bermejo (1987:52) propuso y defendió la aplicación en la escuela de un sistema o enfoque audiovisual para facilitar la atención y la adquisición de nuevas informaciones y para evitar posibles interferencias en el procesamiento cognitivo, y no solo eso, también propuso la estrategia de automatizar o repetir ciertas situaciones en el contexto educativo, para así mejorar los procesos atencionales en dichas tareas conocidas y permitir una más rápida adquisición de conocimientos: "ya que no sólo permite gestionar mejor la atención o los recursos atencionales en función de los contextos concretos; sino que además facilita la realización de dos o más tareas simultáneas tan frecuentes en el aula".[3]

Aunque aportando a la propuesta del autor un juicio personal, esta repetición de situaciones siempre deberá tener algún 'factor sorpresa' u objetivo consciente para captar la atención del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje y evitar una automatización sin proceso de razonamiento ni aprendizaje significativo en el alumno. Para lograr comprender todos los procesos por los que pasa el alumno que atiende, según Ocampo (2011: 9) ha de tenerse en cuenta todo el entramado contexto que rodea al niño, no solo la escuela y sus rutinas, sino también su familia como sistema estructurante, la cultura, y la importancia de las emociones del sujeto, ya que es evidente que ni los contextos escolares ni las familias ni las culturas en las que se ven envueltos y determinan a los niños son similares en todo el mundo. La manera de entender los espacios escolares y de relacionarse con los conocimientos expuestos son diferentes según los alumnos incluso dentro de una misma geografía. Es por ello que se debe atender también e investigar los aspectos socioculturales del alumno para entender sus procesos atencionales. La educación, por tanto, "puede variar según las necesidades e intereses de aquellos a quienes se orienta", según afirma Ocampo (2011: 14).

Por otra parte, es una realidad ya mencionada el hecho de que la adquisición de conocimientos en la escuela está fuertemente relacionada con una afectividad puesta en escena, con una atención a las emociones y no una simple exposición de conocimientos técnicos, siendo ambas, ideas y emociones, partes integrantes de la cultura de los sujetos. Es necesario indagar

[3] The primary benefit of part-task training is that it allows the student to devote all of her attentional resources toward the development of one specific skill. One type of part-task training, fractionalization, involves practice or training on separate components of a multitask operation before performing all elements of the task together. [...] The primary detriment to part-task training is that it does not allow the student the opportunity to participate in the multiple task operation in its natural context, where she learns how to effectively divide her attention among all of the components of the task.[...] this lack of experience in dividing attention between multiple tasks could inhibit the student in subsequent teaching episodes. (Chaffin, 2011: 82)

en el cómo se enseña, en cómo se relaciona el alumno con los conocimientos y, por ende, en qué estímulos atraen el interés de los sujetos que aprenden. Es por esto que la educación debe atender a la emocionalidad en el aprendizaje para conseguir una respuesta de atención e interés por parte del alumno. Además, la atención o falta de esta no es un mero factor o determinante biológico, sino que se puede dar el caso de que los procesos atencionales se vean afectados por una enseñanza dentro del ámbito escolar poco motivadora, generando en el individuo que aprende mero desinterés, sin llegar a poseer el alumno una dificultad en el aprendizaje propiamente dicha[4].

Dentro de esta temática podría tratarse también la relación del cuerpo con el contexto educativo y con las emociones: "El cuerpo está marcado por las reglas, las condiciones y los gestos que rigen las interacciones dentro de dicho contexto" (Ocampo, 2011: 15). En este sentido, se defiende que se ha llegado al automatismo con respecto al cuerpo en la vida cotidiana, y la escuela podría ser el mayor exponente de esto. Aquí se da un escenario donde se reproduce el llamado por el autor Ocampo (2011:16) "cuerpo silencioso", un cuerpo uniformado que cumple un papel primordialmente "pasivo dentro de la concepción educativa más tradicional". Restricción y uniformidad de gestos y movimientos en el período escolar, regulación de las expresiones emocionales, son características del ámbito educativo, y esto es algo que puede afectar de nuevo a los procesos atencionales del alumno y acarrear desinterés, ya que el alumnado por lo general tiene necesidad de movimiento. Una implicación más activa del cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje está estrechamente ligada a una implicación emocional y lúdica a la hora de trabajar nuevos conocimientos y, por tanto, supondrá una mayor atención por parte del alumno si se le permite ser partícipe y salir de los movimientos pasivos, coartados y regulados característicos de la educación tradicional[5].

> Muchos investigadores han propuesto la actividad psicomotriz como base para el aprendizaje escolar. En diferentes estudios se ha comprobado la eficacia de la danza, donde se estimula principalmente el equilibrio, en el aprendizaje, el lenguaje, la lectura y la atención. Lo más curioso es que la relación entre el movimiento y el aprendizaje parece que continúa a lo largo de toda la vida, por lo que motivar, educar e implicar a los niños y adolescentes en esta actividad

[4] Cierto es que en la actualidad hay una 'visión patologizante' en referencia a la atención y el déficit asociado a ella. Esto es así, ya que lo apartado de la norma para con el proceso atencional ya es considerado patología sin atender quizás a aspectos afectivos del ámbito familiar o cercano al alumno, que pueden influir en la manera que se relaciona con su entorno, en la manera que crea un vínculo concreto con su profesor, y en última instancia, en la manera en que atiende (Ocampo, 2011: 19).

[5] Frecuentemente, sólo en las asignaturas como Educación Física, donde se da pie a la liberación del movimiento, aunque de una forma regulada, se puede experimentar una desinhibición de emociones y por tanto, experimentar y asimilar de una manera activa los conocimientos tratados.

> contribuirá a desarrollar mejor el cerebro y a mejorar a lo largo de su vida los procesos de aprendizaje (Llorente, *et al*., 2012: 56)

También sería necesario detenerse en el espacio dentro del ámbito educativo y la relación de este con los procesos atencionales del alumnado. Las transformaciones que el espacio pueda sufrir a causa de quienes lo habitan, como son profesores y alumnos, hará del mismo un contexto en mayor medida personal, cercano, propio para con las personas que allí aprenden y, por tanto, podrá generar una implicación emocional y por ende una mejor asimilación de conceptos y así, un primer paso para el aprendizaje significativo.

Por todo esto anteriormente mencionado, se podría decir que existe una interrelación entre las variables de cultura, cuerpo, emociones o afectividad y espacio, interviniendo todas ellas en la manera en que se dan comportamientos y, por ende, los procesos atencionales en un alumno.

> [...] para el caso de los procesos atencionales, tomar en cuenta estas variables nos ayuda a establecer si un niño no presta atención debido a su propia historia o manera de relacionarse con su espacio y con el aprendizaje y no por motivos endógenos a su funcionamiento cognitivo. (Ocampo, 2011: 21)

2.2. Procesos motivacionales.

La motivación juega un papel fundamental en la atención (García-Huidobro, 2015: 30). Pero para diferenciar estos procesos de los anteriormente explicados, se podría decir que los procesos atencionales al fin y al cabo dependen del propio alumnado, con mayor o menor ayuda en el perfeccionamiento de sus procesos cognitivos por parte de su contexto[6]. Esto es así, y somos conscientes gracias en parte a los estudios de Posner, dado que dentro de los sistemas atencionales sabemos que existe la red atencional anterior o de control ejecutivo, la cual se caracteriza por permitir el control y mantenimiento voluntario de la atención y la autorregulación de una persona sobre una situación.

[6] Según explica Vaccaro (2009:20), la atención es "un proceso activo que se desarrolla durante toda la niñez en la dirección de aumentar el control, la eficiencia, y el uso estratégico de los recursos mentales". [...] los factores contextuales como la dificultad de la tarea (en relación con el nivel de habilidad del niño), el carácter motivador o no de la misma, la presencia del adulto o la presión grupal afectan a la atención sostenida, ya que determinan el interés del niño en el mantenimiento de la misma.

Por otro lado, para los procesos motivacionales el foco continúa siendo el alumnado, pero esta vez el agente o papel activo al cargo de llevarlos a cabo es, en el contexto educativo, el docente. De él depende directamente cuán motivador sea para con el alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, su adquisición significativa de los conocimientos. Y esto resulta un reto para el docente, debido a que la motivación del alumno sobre todo a estas edades oscila en mayor medida hacia la dirección del juego, y es por ello que se debe encontrar un punto de encuentro entre niveles de concentración adecuados para realizar la tarea y un acercamiento de dicha tarea hacia los intereses del alumnado: el juego o 'diversión'.

> "[...]el conocimiento lo descubren, construyen y transforman los estudiantes. Los profesores, por su parte, deben crear las condiciones necesarias para que este aprendizaje ocurra de manera efectiva". Por ello, la labor de los centros educativos debe avanzar en la línea de formar a los profesores en neurociencia y apoyarles con todos los recursos necesarios para adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la manera de trabajar del cerebro. (Llorente, *et al.*, 2012: 57)

No únicamente, por tanto, se requiere atender en el aula a los procesos atencionales del alumnado y por tanto la correcta y debida captación de la atención, sino también se debe poner el foco dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en otro aspecto, separable del anterior, aunque estrechamente relacionado[7] hasta el punto de ser procesos cognitivos coordinados: los procesos motivacionales. Es fácil de comprender el hecho de que se va a captar la atención del alumnado y a favorecer sus procesos atencionales si además el profesorado lo lleva a cabo mediante una actividad motivante: "In more recent times, theorists have stressed the importance of intrinsic motivation, that is, the internal processes that generate interest and approach in subjects of attention" (Posner & Rothbart, 2006: 23). Se ha comprobado en múltiples ocasiones, como defendió Ocampo[8] ("se olvida quizá que la emoción un factor fundamental del aprendizaje,[...] a partir del terreno emocional se crea también la puerta de entrada a un pensamiento intelectual"), cómo los sentimientos del alumnado son un factor del que depende su adecuada y significativa[9] adquisición de nuevos conocimientos: "La creatividad que el

[7] Como proceso cognitivo, la atención parece coordinar otras actividades cognitivas como la memoria, la motivación, y la autorregulación con el fin de promover la adaptación al medio ambiente y las demandas internas. (Vaccaro, 2009:20)

[8] (2011: 17)

[9] Dentro de la teoría constructivista, un aprendizaje significativo se basa en la asociación por parte del alumno de la información nueva con la que ya poseía, reajustando y reconstruyendo sus esquemas cognitivos. Las experiencias pasadas del alumno influyen en la manera en que otorgará de un significado a los conocimientos nuevos, y este proceso posee un fuerte carácter afectivo-emocional, ya que cuando el alumno dota de un significado

educando realiza en las prácticas lúdicas le permite a su vez integrar dos aspectos importantes de los procesos cognitivos como son lo emocional y lo racional. Ya que para que funcione lo cognitivo deben darse las emociones" (Alarcón y Guzmán, 2016: 39).

Es importante además, para la motivación del alumnado, atender a las creencias del mismo de que lo que hacen tiene un significado y un sentido, además de su involucración en decidir lo que les gustaría estudiar y hacer, dándoles de este modo un sentimiento de autonomía y control de la situación de aprendizaje que, en última instancia, beneficia a su implicación, atención y motivación para con el estudio: "the importance of children's involvement in deciding what they would like to learn and do, giving them feelings of autonomy and control" (Posner & Rothbart, 2006: 23). Incidiendo en un beneficio en la adquisición de una segunda lengua mediante la motivación, además, resulta interesante mencionar la teoría de la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen que, según Pérez y Palacio (2018: 37) defiende y destaca "la importancia de los materiales lingüísticos, que se les proporcionen a los estudiantes materiales relevantes o de interés que aumenten su motivación". Además, este mismo autor reafirma que "un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, una buena imagen de sí mismo y bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en la adquisición de la L2".

Se pasará a tratar a continuación las estrategias didácticas de enseñanza, ya que es necesario diseñarlas para ser puestas en marcha en el aula y de esta manera lograr potenciar la atención del alumnado con sus consecuentes habilidades de autorregulación y autocontrol atencional, así como su motivación.

2.3. Estrategias didácticas y recursos atencionales y motivacionales.

2.3.1. Algunas estrategias didácticas y recursos atencionales y motivacionales

El uso de estrategias y recursos didácticos que ayuden a favorecer la atención y la motivación del alumnado suponen, aunque de primeras no se le suela otorgar tal consideración, uno de los factores más determinantes para con el rendimiento académico escolar del alumnado.[10]

---

personal a aquello que trata de aprender, es cuando se produce este aprendizaje significativo, coincidiendo pues con los momentos de más motivación.

[10] Como indica Ojeda (2014: 11): "Encontrando que las dificultades en este componente atencional generan deficiencias en el procesamiento de la información, lo cual influye negativamente en la adquisición de nuevos aprendizajes y por lo tanto en el rendimiento académico".

Además, este apartado se centrará en estrategias didácticas de enseñanza constructivistas, ya que serán de las que se harán uso en las posteriores propuestas didácticas, y en estas, según expone también Pinto (2015: 25):

> En las estrategias didácticas constructivistas son los estudiantes los protagonistas del proceso de aprendizaje, adquiriendo habilidades mediante la práctica, es decir aprender haciendo; la habilidad cognitiva será lograda a través de la puesta en práctica de las mismas en actividades que les obligue a utilizarlas, de esta manera se fortalecen los distintos tipos de atención.

Para comenzar, una básica estrategia atencional sería el hecho de crear estímulos visuales y hacer llamativo el que se desea que sea el punto de fijación del alumno, es decir, donde debe orientar la visión y, por tanto, hacer uso de la atención selectiva. Sin olvidarnos, por otra parte, de que los estudiantes de un mismo curso pueden "tener canales preferentes para atender la información" y, por tanto, el docente "debe estimular la fijación de la mirada para activar la atención en quienes responden con mayor facilidad desde el canal visual, un cambio en el tono de la voz para estimular el canal auditivo o un toque en el hombro para activar el canal kinestésico" (Pinto, 2015: 22). No obstante, ya se explicó anteriormente la realidad que es que los alumnos sobre todo de edades más tempranas se sienten atraídos o focalizan su atención de manera muy efectiva y realmente involuntaria ante estímulos externos sensoriales o simplemente llamativos y cambiantes: "Estos estímulos acarrean la concentración involuntaria de la atención por su intensidad, su contraste, su persistencia, su novedad o las variaciones de movimiento que ejercen atracción sobre los sentidos" (Bayardo, 2015: 20).

> [...] el maestro deberá desarrollar metodologías que se correspondan con los diferentes estados de la atención en la edad infantil, en un primer momento, cuando los niños sean más pequeños, será necesario que las tareas sean cortas y activas, para poder utilizar de la manera más productiva las cualidades de la atención involuntaria, al mismo tiempo que se van formando en la actividad social, las condiciones para el control consciente de la atención; se debe por tanto brindar a los niños espacios de descanso de la actividad para que se pueda reorganizar el proceso atencional, así mismo es recomendable realizar cambios de actividad, para que la atención se vaya acostumbrando al control volitivo, por lo cual las tareas no deben ser monótonas, puesto que estas perderán fácilmente la atención del niño, y este comenzará un proceso de distracción, que luego será muy difícil de corregir y encauzar. (Bayardo, 2015: 25)

Aunque se debe atender también a elegir correctamente y variar la naturaleza del estímulo sensorial, ya que, por ejemplo, la información de estímulos auditivos tiene una duración corta, mientras que la información visual a menudo posee una duración mayor (Pérez, 2008: 81).

> Un aspecto neurofisiológico a tener en cuenta en lo concerniente a los procesos de atención es que estos están sujetos a la entrada de la información mediante las vías sensoriales de acceso a la misma (táctil, auditiva, visual), por lo que los contrastes sensoriales son de gran importancia para atraer la atención del niño. Un ambiente muy uniforme conlleva una habituación muy rápida de las vías sensoriales, lo que automáticamente disminuye la atención; la forma de atraerla otra vez es mediante grandes contrastes sensoriales, teniendo en cuenta, no obstante, que los ruidos, desorden u otro tipo de alteraciones del ritmo escolar pueden ser obstáculos importantes en el mantenimiento de la atención. (Llorente, C., *et al.*, 2012: 47)

Sin embargo, tampoco será recomendable otorgar y abrumar al alumnado con un exceso de estímulos o información sensible simultánea que estos deban recibir, asumir, y por último, centrar su atención en ellos, ya que de esta manera se generarían los llamados 'fallos de selección de la atención' y no serían capaces de adquirir dichos conocimientos o perderían parte de ellos: "el proceso atencional está continuamente perdiendo información debido a los Fallos de selección de la Atención que son debidos al exceso de estímulos (información) que se presentan de manera simultánea" (García-Huidobro, 2015: 32). Para que reciban de manera adecuada los estímulos a los que atender, se les deberán presentar estos de manera separada y sucesiva.

Otro recurso atencional utilizable en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sería la también importante variación y alternancia no sólo de estímulos como se dijo previamente, sino también de tareas, ya que aunque, como ya se comentó, la repetición de una tarea derivaría en su automatización evitando el esfuerzo para concentrarse en su resolución, también podría llegar a suponer cansancio y desmotivación por parte del alumnado, lo cual en última instancia resultaría en una pérdida del nivel de atención. Por tanto, una variación en las dinámicas de clase cada cierto tiempo resultaría un recurso recomendable[11]: "En los experimentos realizados se encuentra que el mantenimiento prolongado de la atención durante

[11] De nuevo, se puede remitir al artículo de Bayardo (2015: 20) , en concreto a otra de las cualidades de la atención que propone, en este caso, la 'conmutación': "La quinta cualidad de la atención se denomina, conmutación, es cuando se pasa de una actividad o un objeto de atención a otro, sin perder el nivel de atención, ni el volumen de trabajo. Este mecanismo previene el cansancio y también aumenta la estabilidad de la atención."

una situación monótona disminuye la eficacia, por el contrario, la combinación de tiempos de pausa y actividad regula el nivel de eficacia" (Ojeda, 2014: 16).

Además, la aplicación y el trabajo con estrategias de aprendizaje supondría "un papel fundamental en los procesos de aprendizaje significativo, dado que posibilitan la participación activa del estudiante en los procesos de selección, organización y codificación de la información" (Ojeda, 2014: 25). Por tanto, si se persigue un papel activo por parte del estudiante en sus procesos de aprendizaje, llegando de esta manera a un aprendizaje significativo, así como que posean las herramientas y capacidades necesarias para que conozcan, regulen, activen y evalúen sus propios procesos cognitivos, en concreto en esta ocasión con el fin último de la autorregulación o control voluntario de su atención ('metaatención'), sería óptimo trabajar en el aula las estrategias de aprendizaje metacognitivas. Para ello, podría comenzarse con explicar en el aula, al inicio de cada tarea específica de aprendizaje, los objetivos a alcanzar, los pasos que se van a seguir en la sesión, así como hacer consciente al alumnado de 'sus propios estilos cognitivos o formas con las que mejor aprenden' (Ojeda, 2014: 27) con el uso de diversas herramientas, como serían por ejemplo debates en el grupo-clase o encuestas.

A continuación, se pasará a enumerar algunas estrategias didácticas concretas aplicables a las posteriores propuestas del trabajo, cuyo fin son su influencia en la atención, concentración y motivación del alumnado.

A) Música

Por un lado, una estrategia sería el uso de la música como estímulo. En varios estudios se ha demostrado que la música tiene influencias en los procesos cognitivos y conductuales de los alumnos: "Las conductas observadas fueron el nivel de actividad y capacidad de atención" (García-Huidobro, 2015: 72), o como afirma García-Huidobro en su estudio (2015:77) "el ritmo afecta a los procesos cerebrales de los niños y hay evidencias que muestran que el ritmo constante tiene efectos sobre el proceso atencional y en el compromiso de los niños".

La música, durante toda la historia, se ha utilizado para provocar ciertos estados de ánimo en sus oyentes o como simple motivo lúdico. Así, han surgido diferentes metodologías revolucionarias dentro de la educación musical que podrían ser útiles no sólo para la asignatura de música, sino para demás como la de una segunda lengua mediante un enfoque multidisciplinar. Es por ello, que cabe mencionar que metodologías como la de Dalcroze, donde se aúna ritmo y movimiento, contribuyen al desarrollo de la atención ya que "cuenta con múltiples recursos para captar la atención de los niños" y "pretende fomentar en el niño la libertad de sus actos musculares y nerviosos, ayudarle a triunfar sobre las resistencias e inhibiciones y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento" (García-Huidobro,

2015: 80). Por esta razón, resultaría interesante utilizar la música como recurso atencional en la adquisición de segundas lenguas, debido a su gran versatilidad, y mediante movimientos improvisados que recuerden al significado de los conceptos desconocidos en dichas lenguas, crear unas relaciones semánticas atractivas para el alumnado, influyendo además en su conducta y en el clima de trabajo positivamente. O simplemente, hacer uso de la música como recurso de activación de la atención o fase arousal, consiguiendo así "el ambiente propicio para activar en el organismo un estado general de receptividad a la estimulación externa" (Pinto, 2015: 18).

B) El juego como recurso didáctico

El juego didáctico resulta una herramienta de aprendizaje óptima para no sólo trabajar unos contenidos conceptuales, sino para mantener el interés y la atención del alumnado activos durante dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de "una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz" (Alarcón y Guzmán, 2016: 58). Además, el juego también cumple el requisito de recurso didáctico constructivista, ya que dinamiza el proceso de enseñanza haciendo al alumno 'constructor' o creador activo de sus propios conocimientos al ser el protagonista del proceso y al demostrar el desarrollo de iniciativas propias y habilidades de comunicación.

> El fortalecimiento cognitivo se da a través de la actividad lúdica, dinámica, del contacto con el objeto de aprendizaje; la manipulación de elementos de la actividad didáctica permite descubrir y construir habilidades de atención en función del aprendizaje. [...] dentro del constructivismo está la lúdica, elemento importante cuando se trata de enseñar a estudiantes de primaria en cuanto permite crear espacios de aprendizaje basados en el juego didáctico, donde además de brindar espacios de extroversión para el estudiante y cambiar las rutinas diarias de aprendizaje también se tiene un objetivo intelectual y cognitivo que no se pierde de vista. (Pinto, 2015: 25)

Además, para la adquisición de una segunda lengua, "es esencial empezarla desde edad temprana siguiendo una metodología lúdica que permita a los alumnos aprender una lengua de una manera amena, divertida y motivadora" (Pérez y Palacio, 2018: 33). Sin embargo, para que el juego funcione como una estrategia didáctica no debe olvidarse la necesidad de establecer unos "elementos de control y atención del grupo" (Pérez y Palacio, 2018: 63).

Para concluir este subapartado, ha de plasmarse la demostración práctica desarrollada por las autoras Aroca y Delgadillo (2014: 74), cuyos resultados de su intervención concluyen

con esta afirmación: “se involucró a los niños de grado primero en actividades lúdicas, y por medio de estas se estimuló su atención en el aula y esto permitió evidenciar que este tipo de actividades son de su agrado y constantemente le motivan frente a los procesos académicos que se le plantean.”

2.3.2. La dramatización como recurso atencional y motivacional para la adquisición de la L2.

Por último, se considera pertinente, con el fin de fundamentar la posterior propuesta didáctica, tratar brevemente el recurso de la pedagogía teatral o dramatización en el contexto educativo. La autora Leticia García (2014) estudia dicha pedagogía teatral y su uso para la adquisición de la L2, en concreto, del alemán (DaF), y afirma sus beneficios en el aula, incluyendo la importancia de la consecución de contextos o situaciones reales simuladas en el proceso de enseñanza mediante este recurso, algo indispensable para otorgar al alumno de un sentido de su aprendizaje y un grado en mayor medida espontáneo y, por tanto, una adquisición más significativa del idioma.

> La pedagogía teatral es una propuesta metodológica que utiliza el juego dramático para profundizar en el aprendizaje. La pedagogía teatral aplicada a la enseñanza de una segunda lengua, y en concreto a la enseñanza del alemán, puede utilizarse como método completo en la clase o bien como un recurso más para fomentar las capacidades comunicativas. Para ello se emplean una serie de juegos dramáticos en los cuales el alumno profundiza no sólo en el aprendizaje de la lengua como un código, sino que pone ese código en contexto, con el objetivo de comunicarse en situaciones reales o situaciones «Als-ob», es decir, situaciones ficticias en el aula que representan una realidad (p.10).

El uso de este recurso, por tanto, no sólo tendrá beneficios comunicativos, sino que favorecerá además a la interacción entre iguales, a la espontaneidad “siguiendo unas premisas claras destinadas a un objetivo de aprendizaje concreto”, a la mejor expresión de emociones y a la adopción de roles y puntos de vista, contribuyendo de esta manera a la mejora en términos de contenidos actitudinales, sin olvidar la preparación que se lleva a cabo para situaciones reales futuras: “Por tanto, realizando actividades dramáticas los alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje” (Pérez, 2004: 76). El teatro es muy versátil, tiene pues muchas posibilidades o dimensiones a tratar, como son la dimensión verbal o comunicativa, corporal en cuanto a

recursos expresivos, aspectos socioculturales y gestos procedentes quizás de la lengua meta, plástica, musical y creativa, todas ellas influyendo en la motivación del alumno, según palabras de M.ª Carmen Morón Macías, citada por García (2014: 10).

Además, en el teatro, el alumno vuelve a ser el centro de la clase, el protagonista de la acción educativa, pasando el docente a un rol de organizador o guía del proceso, motivos que obligan al estudiante a esforzarse además en mantener activa su atención y resultando todo esto en un aprendizaje más significativo. Se está desarrollando una metodología constructivista basada, al fin y al cabo, en el "aprender haciendo".

> En el juego dramático todo el cuerpo se pone al servicio del objetivo lingüístico-teatral. No es solo un trabajo cognitivo sobre el papel de comprensión y aplicación, sino que se toma la regla, el vocabulario o la estructura y se trabaja con todo el cuerpo. Al trabajo cognitivo de aprendizaje, se le une el kinestésico y el objetivo final es el de manejar poner en práctica el conocimiento, no solo adquirirlo, aplicarlo, no solo memorizarlo (García, 2014: 11)

La pedagogía teatral abarca también actividades dramáticas como el *role play* o el mimo, y es, por tanto, un recurso tan amplio y óptimo en cuanto a su utilidad que con él se pueden trabajar todas las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, pragmática), verbales o no y socioculturales que giran en torno a una lengua como sería el alemán, en un único proyecto motivador, influyente en la atención, reuniendo diversidad de estímulos, y colocando al alumno en el papel protagonista de un aprendizaje lingüístico significativo. Se aprenderá vocabulario, gramática, fonética, intenciones, expresiones… corrigiéndose los ámbitos que sean necesarios en todo momento para una comunicación plena y más eficaz.

> La dramatización puede aportar algunos beneficios como la mejora de la fluidez en situaciones de interacción lingüística, el aprendizaje de funciones comunicativas, de vocabulario, de pronunciación y de otras características prosódicas de la lengua de forma plenamente contextualizada, sin olvidar factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera. [...] En síntesis, estamos convencidos de que la dramatización es la técnica más completa para el cabal desarrollo de las destrezas lingüísticas en un enfoque comunicativo e intercultural. (Pérez, 2004: 78)

3. Propuesta didáctica teórica para lengua alemana

3.1 Perfil del alumno

La edad de los alumnos a los que va dirigida esta propuesta teórica es de 7-8 años, es decir, el alumnado perteneciente al nivel educativo de 2º de primaria. Habrá de tenerse en cuenta, por tanto, la naturaleza de estímulos a los que se siente más atraído este perfil de alumnado según se explicó en el apartado segundo de este trabajo, inclinándose por la adquisición de contenidos ofrecidos mediante estímulos primordialmente sensoriales, y sobre todo visuales, y poseyendo una escasa capacidad de autorregulación de la atención. Además, en referencia al nivel lingüístico del alumnado del primer ciclo de primaria en una segunda lengua extranjera, ha de incidir en la prácticamente inexistencia de un trabajo en la producción de textos escritos, en comparación con el segundo y tercer ciclo, por lo que se incidirá en mayor medida en las otras destrezas.

3.2 Objetivos de aprendizaje

El objetivo principal y fundamental de esta propuesta es conseguir despertar interés y motivación en el alumnado de temprana edad al que va dirigida, así como facilitar sus procesos atencionales para una adquisición más significativa de los conocimientos trabajados en la L2 alemana, a través de una representación teatral o dramatización de un cuento de Eric Carle (1969): “Die kleine Raupe Nimmersatt”.

Por otro lado, ya que esta propuesta trata de implementar contenidos no solo lingüísticos sino también transversales para con la asignatura de ciencias, los objetivos en referencia al contenido de esta propuesta están fundamentados gracias a los de la Junta de Andalucía (BOJA nº60, 2015), y a los referentes a la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que constan en el **anexo 1**.

3.3 Protocolo de actuación en el aula

3.3.1. Temporalización

La propuesta didáctica teórica se realizaría en 4 días, en los que se trabajarían escalonada y progresivamente los contenidos hasta la dramatización final, cuya puesta en escena sería el resultado final de esta propuesta.

3.3.2 Contenidos

- Conceptuales:

3.1. Identificación de diferencias entre seres vivos (en referencia a conocimientos transversales: sobre los tipos de alimentación, y la metamorfosis de oruga a mariposa).

· Vocabulario básico cotidiano sobre los días de la semana, la comida y los números para enumerarla.

- Procedimentales

1.1. Comprensión de situaciones orales breves y sencillas, sobre aspectos cotidianos para entender lo que se quiere transmitir.

1.3. Reconocimiento e identificación de lo esencial en mensajes e instrucciones de textos orales.

2.1. Descripciones de presentaciones breves, sencillas preparadas y ensayadas sobre temas cotidianos y de su interés, empleando un vocabulario conocido y habitual.

2.2. Saber expresarse de forma breve y sencilla sobre información básica relacionada con su interés y necesidades inmediatas.

3.1. Identificación de lo esencial de textos muy familiares, a partir de la comprensión de elementos lingüísticos y visuales (ilustraciones, gráficos…).

· Capacidad de interpretar un papel en una dramatización haciendo uso del vocabulario y estructuras gramaticales trabajados.

- Actitudinales

· Conocimiento y valoración de una alimentación saludable a través de la historia y sus componentes sanos o dulces (*Bauchschmerzen*).

3.3.3 Descripción de tareas

PRIMER DÍA	SEGUNDO DÍA
-Reproducción de canción “Die kleine Raupe Nimmersatt”. -Lectura del cuento de Eric Carle “Die kleine Raupe Nimmersatt” acompañada con mímica	-Presentación de las *Bildkarten* (Anexo 3) con los elementos del cuento + dinámica lúdica basada en que alumnado elija una al azar para formar oración con estructura gramatical: “*Ich habe Hunger, ich fresse*…” -Reproducción de nuevo de la canción. -Actividad anexo 4.

TERCER DÍA	CUARTO DÍA
-Dinámicas lúdicas sobre cuento: dominó (Anexo 5), bingo (Anexo 6), manualidad sobre pasos de la metamorfosis (Anexo 7). -Canto de canción y petición al alumnado para que traigan alimentos y "alas".	-Teatro o dramatización final sobre el cuento: docente será 'voz en off' leyendo la historia, y se sumarán las intervenciones y mímica de alumnos ensayadas.

Para una explicación más exhaustiva del protocolo de actuación específico en el aula, se ha de remitir al **anexo 2**.

3.3.4 Materiales y recursos.

Los materiales utilizados en esta propuesta, por tanto, serían: el cuento de Eric Carle "Die kleine Raupe Nimmersatt" (1969), la canción de la oruga[12], las Bildkarten (Anexo 3) y las 4 actividades lúdicas sobre los contenidos del cuento, extraídas del blog de *Drachenstübchen* (Anexos 4,5,6,7), así como el 'atrezo' para la representación teatral: la comida real y las alas de mariposa.

3.4 Proceso de evaluación

La evaluación de esta propuesta, tanto de las tareas, como de los objetivos, como del propio protocolo de actuación, se llevará a cabo a través de una encuesta (**Anexo 8**), diseñada con el fin de ir destinada al alumnado que ha participado en dicha propuesta, y que este conteste a cuestiones referentes a sus impresiones, sentimientos, procesos atencionales y motivacionales, y a la influencia o ayuda que ha otorgado o no la realización de estas dinámicas para con su adquisición de conocimientos en lengua alemana.

Se ha de concluir con la suposición de que esta propuesta cumplirá con los objetivos planteados, ya que como comprobó el autor Legido (2016: 58) con su experiencia en el aula de alemán como lengua extranjera:

> [...] puedo afirmar que, bajo la puesta en práctica de una actividad basada en el trabajo con cuentos, el alumnado puede aprender gramática alemana referente a los contenidos curriculares de su nivel, y al mismo tiempo adquirir la lengua alemana a través de un input en alemán y un enfoque más comunicativo con actividades y métodos que lo propicien.

[12] (https://www.youtube.com/watch?v=fGYZbtpCHT8),

4. Propuesta didáctica experimental en lengua inglesa. Experiencia en el aula: *Role play*.

4.1. Perfil del alumno: selección de muestra. Escenario de la intervención.

En referencia al entorno o contexto físico del centro donde se desarrolla la experiencia, ésta se llevó a cabo en el CEIP Híspalis, situado en el barrio de Sevilla Este. En cuanto al nivel socioeconómico destaca una clase media-alta, y con respecto a las características socioculturales, el nivel cultural de los habitantes del barrio se puede calificar de medio-alto. Por otro lado, la incorporación al centro de alumnado procedente de otras nacionalidades (chinos, cubanos, rusos, ecuatorianos, colombianos, marroquíes, ucranianos, iraquíes…) que, si bien son irrelevantes en la proporcionalidad con el número total de alumnos, hacen necesarios planteamientos de adaptación lingüística, social y cultural para su plena integración en la Comunidad Educativa.

Como circunstancias interesantes del centro, cabe destacar que es un centro bilingüe, cuya modalidad o proyecto de bilingüismo de lengua inglesa se estableció hace dos años, por lo que solo está presente en los cursos de 1º y 2º de primaria (primer ciclo). Además, es importante mencionar que por cada clase hay una media de 26 alumnos. Mi intervención fue llevada a cabo en los dos cursos de 1º de primaria del centro, donde se desarrolló por completo mi período de prácticas junto a mi tutora, tutora de uno de estos primeros y profesora, además, de la asignatura de *Science*, la asignatura de ciencias naturales y sociales impartida en lengua inglesa donde decidí plantear mi propuesta didáctica.

Dentro del Plan de Centro, se debe indicar que este está enfocado, sobre todo en la etapa educativa en la que he estado presente, a la expresión oral y a su trabajo, por lo que mi propuesta tendrá esta destreza presente.

Incidiendo en las dos aulas de primero donde se llevó a cabo la experiencia, están compuestas por 25 alumnos de 6 a 7 años cuyos pupitres están divididos en grupos por lo general de 3 alumnos. Poseen una pizarra normal y una digital con proyector. Además, existen por el aula muchos soportes visuales, varios de los cuales elaborados por los propios alumnos, lo cual me parece esencial sobre todo para estas etapas tempranas del período escolar, donde los estímulos visuales, como se comentó previamente en el punto 2, juegan un papel importante de apoyo en el proceso de aprendizaje.

Con respecto al alumnado existente en el aula, hay un alumno con necesidades educativas especiales, y por tanto necesidad de apoyo extra, localizado en el lugar más cercano a la profesora, el cual recibe PT (Pedagogía Terapéutica) en horario de clases, y utiliza otros libros más adaptados. Por lo general, se da una gran diferencia de nivel en el alumnado, muy señalados y marcados dichos niveles entre ellos.

En referencia a la metodología y materiales que se suelen utilizar para el contexto, asignatura, nivel y alumnos donde llevaré a cabo mi intervención, en *Science* de 1º suelen utilizar el libro de texto y los materiales de la editorial *Anaya*, a excepción de materiales y recursos adicionales que aporta y/o elabora la profesora. En concreto, abundan los soportes visuales como las *flashcards*, el uso de la mímica y de las canciones relacionadas con el contenido tratado. Al ser alumnos de 1º de primaria, se le da mucho peso a la lectoescritura, sobre todo. Es por ello que dentro de la metodología de enseñanza de la asignatura de Science, para la adquisición de conceptos en lengua inglesa se incide en el sonido de las letras iniciales de esa palabra, para que de esta manera sepan identificar su significado sin interferir con su adquisición de la lectoescritura española.

Existe además una clara adaptación en referencia a las exigencias de las tareas según el nivel de desarrollo y las características psicoevolutivas de cada niño.

Por último, valores que caracterizan el clima del aula serían la autonomía, el compañerismo y el trabajo cooperativo.

Todos estos datos sobre el contexto, espacio y alumnado donde se llevará a cabo mi experiencia resultan indispensables para adaptar en la medida de lo posible las exigencias y metodología de mi propuesta a sus rutinas de trabajo y a los distintos niveles del alumnado.

4.2. Objetivos de aprendizaje

Debido a que esta propuesta didáctica trata de llevar un enfoque multidisciplinar, aunar dos asignaturas siguiendo una metodología AICLE[13], y hacer llegar al alumnado de manera atractiva no solo conocimientos lingüísticos en lengua inglesa, sino también conocimientos de

[13] Metodología Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras: el método AICLE presenta una alternativa innovadora de enseñanza de segundas lenguas logrando aprendizajes significativos muy por encima de los métodos tradicionales. Su principal característica es, entre muchas otras, que se imparte el contenido a la par de la enseñanza del idioma, creando así un contexto de bilingüismo en el aula de clases que puede resultar efectivo si se cumplen algunos postulados tales como, interacción activa de los estudiantes en la comunicación, desarrollo de pensamiento crítico, presencia de habilidades y comprensión de los contenidos impartidos y progresión en los conocimientos (Pérez y Palacio, 2018: 40).

la asignatura de ciencias sociales, se ha decidido diferenciar los objetivos de aprendizaje en generales, destinados a los objetivos de aprendizaje conceptuales de ciencias y lengua extranjera según la Junta de Andalucía (BOJA nº60, 2015), y en específicos, destinados a los objetivos de aprendizaje comunicativos lingüísticos de acuerdo con la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Estos se pueden observar en el **anexo 9**.

Por último, debe reiterarse que el objetivo principal de esta propuesta didáctica es demostrar la eficacia que tiene esta experiencia para la mejora en la atención y motivación del alumnado y su influencia en un aprendizaje más significativo de la L2, en este caso, inglesa en su destreza de expresión oral.

4.3. Protocolo de actuación en el aula

4.3.1 Temporalización.

Se trata de 10 sesiones en total para la adquisición del vocabulario necesario relacionado con el tema a tratar en la experiencia, aunque 3 sesiones para la realización en sí de la propuesta didáctica atencional y motivacional final, a modo de actividad de evaluación de la expresión oral para el tema del tiempo atmosférico trabajado.

4.3.2 Contenidos a tratar en la propuesta.

- Conceptuales: Vocabulario del tiempo atmosférico (tipos, ropa relacionada con dichos tipos de tiempo atmosférico y estructuras gramaticales básicas para la expresión de dicho tiempo).
- Actitudinales: importancia del ciclo del agua, del agua en nuestro planeta y, por tanto, la importancia de tener una actitud cívica y cuidar de nuestro planeta. Además, afrontar con buena actitud y participación la puesta en escena del *role play*.
- Procedimentales: capacidad de saber presentarse y expresar o describir de forma básica el tiempo atmosférico basándose en un mapa real y relacionando el concepto con su representación gráfica, a la vez que es capaz de hacer una puesta en escena de un papel, hombre/mujer del tiempo, de manera creíble. Crear su propio mapa meteorológico.

4.3.3 Descripción de las tareas.

Mi propuesta servirá, como ya se ha mencionado, a modo de evaluación oral del alumnado en el tema del tiempo atmosférico, partiendo de una metodología donde el alumno es activo y consciente del proceso, el profesor es un guía, y las situaciones se recrean lo más reales posibles

como es con la representación del *role play*, el cual estimula y motiva a partir de la experiencia y el juego de la interpretación, facilitando así la adquisición de contenidos teóricos. Se propone esta experiencia ya que, como quedó demostrado en el punto 2 de este trabajo, aprendemos mejor a través de experiencia y cuando somos felices o intervienen aspectos emocionales, incidiendo de esta manera en la atención y la motivación.

La experiencia seleccionada para llevar a cabo en el aula, por tanto, con el fin de influir positivamente en la mejora de los procesos atencionales del alumnado, así como pretender la asimilación de contenidos de un modo más motivante para el mismo, se trata de un *role play* llamado: *"Be a weather man/woman!"*.

Debido a que fue un proceso que supuso la ocupación de varias sesiones para su correcta realización y no una mera experiencia anecdótica, el role play final no se empezó a tratar como tal desde la primera sesión. Para comenzar esta propuesta, se comenzó introduciendo y continuamente repasando los tipos de tiempo atmosférico mediante diferentes métodos: a través de juegos con *flashcards*, mediante una "yincana del tiempo", juegos de ordenador, canciones con mímica, etc. Todo ello con la intención de que el alumnado asociara correctamente la representación gráfica o mímica con su palabra en la L2 sin necesidad de tener que tratar con traducciones a su lengua materna, porque ya conocían mediante esto su significado.

En sesiones posteriores se comenzó a introducir la estructura: "it is..., it is not ..." en referencia con el tiempo que hiciera en ese día concreto, además de interpretar mapas meteorológicos reales. Poco a poco hasta llegar a la experiencia final: el *role play*. A continuación, se expone una descripción esquemática de las distintas tareas en cada sesión, remitiéndose al **anexo 10** para una explicación más específica.

PRIMERA SESIÓN -Introducción al tema del tiempo atmosférico con *flashcards* y mímica. -Proyección de mapa de España para que alumnos indiquen cómo está el tiempo en distintos puntos.	SEGUNDA SESIÓN -Dinámica lúdica memorística con *flashcards*, teniendo que decir el alumno la que falta en lengua inglesa. -Escucha de canciones (Anexo 13) para captar atención, acompañando con mímica.
TERCERA SESIÓN -Reproducción de canciones motoras y motivadoras sobre el tiempo atmosférico.	CUARTA SESIÓN -Yincana del tiempo: encontrar y decir la *flashcard* correspondiente.

	-Proyección de mapas del tiempo de Gran Bretaña.
QUINTA SESIÓN -Aprender las estructuras gramaticales "it's not…" para indicar un tiempo atmosférico contrario al del día de hoy.	SEXTA SESIÓN -Nueva estructura gramatical: "today it's...", completándola oralmente el alumno con el concepto correspondiente según la *flashcard*.
SÉPTIMA SESIÓN -Introducción manera oral y por escrito de la estructura "my favourite weather is…" y "I don't like…"	OCTAVA SESIÓN -Juego en la pizarra: escribir una palabra relacionada con un tipo de tiempo y un alumno debe ir a dibujar cuál es. -Ensayo de *role-play*: dialogar preguntando "¿qué tiempo hace hoy?" y respondiendo "hoy está…" según dibujos en la pizarra.
NOVENA SESIÓN -Explicación role-play *weather man/ woman.* -Confección libre por el alumnado de sus mapas del tiempo (anexos 11 y 12).	DÉCIMA SESIÓN -Grabaciones del *role play* con el uso del croma y disfraces. Evaluación de la expresión oral por parejas mediante diálogo trabajado: "today the weather is…" y señalando iconos en sus mapas.

4.3.4. Materiales y recursos didácticos.

Los materiales y recursos didácticos utilizados serían: las canciones de la temática (Anexo 13), las *flashcards* del tiempo atmosférico, un teléfono móvil con una aplicación de croma, una pared lisa o fondo azul, las fotocopias de mapas de España (Anexo 11), fotocopias de iconos del tiempo (Anexo 12) y las prendas de ropa de "presentador de TV".

4.4. Proceso de evaluación

Por una parte, la evaluación de las tareas será continua y formativa, teniéndose en cuenta todo el proceso y participación en las diversas dinámicas y no únicamente la propuesta final de evaluación oral o *role play*, y existiendo una retroalimentación constante entre el docente y la actuación del alumnado, y viceversa, posibilitando y alentando a que el alumno juzgue y realice su propia 'evaluación' sobre este proceso de enseñanza-aprendizaje. Cierto es que, al ser el alumnado de tan temprana edad, con 6 años, no se pudo realizar una encuesta propiamente dicha

al mismo para reflejar y recoger el nivel en que esta propuesta didáctica ha resultado exitosa para con los objetivos establecidos, pero debido a ello se realizó una recogida de datos y posterior evaluación de la propuesta a partir de la observación en el aula y un diario de campo, y preguntas que se le realizó al alumnado de manera oral e informal.

En referencia a la evaluación de las competencias y destrezas comunicativas anteriormente mencionadas en los objetivos, se evaluará como se ha dicho la capacidad de expresarse oralmente y la intención de comunicación del alumnado mediante el vocabulario aprendido, así como la demostración de la correcta identificación del significado de los conceptos en L2 y su relación con las ilustraciones y mímica trabajadas. Poseerá un pequeño porcentaje de la calificación del temario del tiempo atmosférico de la asignatura de *Science* (debido al nivel del alumno y a los objetivos de la asignatura), pero servirá como broche final lúdico a esta unidad. Se tendrá en cuenta también a la hora de evaluar, por supuesto, la actitud atenta y motivada del alumnado durante el proceso.

Por último, ha de añadirse previamente a las conclusiones y resultados de la experiencia que, tanto los objetivos de aprendizaje esperados se ajustaron al desarrollo de la propuesta, como el protocolo de actuación se llevó a cabo tal y como se planeó.

5. Conclusiones.

Tras la revisión bibliográfica llevada a cabo en este trabajo, hemos podido determinar que, en el ámbito de la neurociencia, los procesos atencionales consisten en la interrelación de dos aspectos: la emoción y los aspectos cognitivos.

Llevados a cabo los protocolos de actuación en el aula, con la primera propuesta didáctica teórica para la lengua alemana (apartado 3) hemos elaborado un protocolo de activación de procesos cognitivos como la memoria. Desde la perspectiva emocional se diseña como objetivo la pérdida de timidez a la hora de hablar en una lengua extranjera como el alemán, factor que suele frenar el desarrollo de la destreza de expresión oral en las aulas. Se plantea en la propuesta despertar en el alumnado un mayor nivel de interés y motivación que con actividades basadas en el seguimiento de un libro de texto, por ejemplo, donde el acto comunicativo no está tan presente ni se adquiere de una forma tan natural.

El trabajo con este tipo de dinámicas se prevé que hará que el alumnado se centre en adquirir el idioma fundamentándose en procesos motivacionales y no tanto en ‘aprenderlo de memoria’, lo que propiciará, como se justificó ya en el apartado 2 de este trabajo, mejores

resultados a nivel de destrezas comunicativas y un aprendizaje significativo. Hemos querido reflejar en la propuesta que no solo se pretende recurrir al recurso atencional y motivacional de la dramatización de un cuento o las actividades lúdicas, sino que el docente tratará de activar procesos atencionales por distintos medios o a través de distintos estímulos sensoriales, y es por ello que también se hará uso de una canción con los contenidos del mismo cuento. Así, se posibilitará que los alumnos adquieran la LE alemana mediante estímulos visuales (con las actividades donde relacionarán las representaciones gráficas o ilustraciones de los objetos con sus conceptos en la lengua extranjera), kinestésicos (la mímica que abunda en el aula y el teatro) o auditivos (la canción y la narración del cuento).

Por otra parte, con respecto a las conclusiones de la observación en el desarrollo de la experiencia en el aula de la segunda propuesta (apartado 4) concluimos que tras la experiencia y puesta en práctica en el aula de mi propuesta didáctica con el fin de influir en los procesos atencionales y motivacionales del alumnado a la hora de adquirir una segunda lengua, aspectos observables de los resultados serían la gran actitud positiva con la que afrontaron los alumnos todo este proyecto; la incertidumbre, impaciencia, ilusión y por tanto, gran atención al proceso que demostraban (ante, por ejemplo, el uso de la tecnología del croma en la propuesta final o ante dinámicas lúdicas que requerían de su capacidad memorística); y no olvidar los buenos resultados que consiguieron de forma genérica las parejas de alumnos a la hora de la realización del role play, donde hicieron uso de forma correcta de los términos, oraciones simples y conceptos sobre la temática trabajados. Incluso teniendo en cuenta factores como el nerviosismo en algunos casos, demostraron la capacidad de relacionar los términos con sus representaciones en los mapas, cumpliendo de esta manera con los objetivos propuestos para la experiencia.

Esto demuestra, una vez más, cómo variar las dinámicas de clase por opciones más lúdicas, motoras (como la “yincana del tiempo”), creativas y llamativas en estímulos sensoriales (como la continua presencia de ilustraciones con las que relacionar los conceptos, el croma, canciones, etc.), puede influir positivamente en la adquisición más significativa de conocimientos en una segunda lengua como el inglés.

Podemos concluir finalmente con la clara necesidad de diseñar una actividad docente que favorezca estímulos de calidad y procesos atencionales mediante recursos divertidos, activos y multisensoriales que favorezcan la adquisición de la lengua de forma significativa, es decir, modificando las estructuras neuronales de forma permanente en la memoria y favoreciendo el desarrollo de destrezas de forma eficaz.

6. Bibliografía

Alarcón, E.C./ Guzmán, M.L. (2016) *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2° de la escuela Isabel de Castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores

Álvarez, L., *et al*. (2007). "Desarrollo de los procesos atencionales mediante «actividades adaptadas»", *Papeles del Psicólogo, 28* (3), 211-217.

Aroca, M.A./ Delgadillo, D.A. (2014), *La lúdica como estrategia para mejorar los procesos de atención en los niños de grado primero del colegio americano de Ibagué*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Bayardo, E. (2015), "Proceso normal de la atención y patología de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje", *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, nº 3, vol. 3, 15-28

Bermejo Fernández, V. (1987) "Procesos atencionales y aplicaciones educativas". *Psiquis: revista de psiquiatría, psicología y psicosomática*, 8 (8), 46-53

Carle, E. (1969), *Die kleine Raupe Nimmersatt*, Oldenburg: Verlag Gerhard Stalling

Chaffin, C. (2011), "An Examination of the Cognitive Workload Associated with Conducting in an Instrumental Music Context: A Review of Literature", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nº 189, 73-87

Drachenstübchen (2014), "Nimmersatt Lese-Domino". Recuperado de https://drachenstuebchen.blogspot.com/2014/07/nimmersatt-lese-domino.html (consulta 12/11/2019)

Funes, M.J./ Lupiáñez, J. (2003). "La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de Orientación, Alerta y Control Cognitivo y la interacción entre ellas". *Psicothema 2003*, nº 2, vol. 15, 260-266.

García-Huidobro, F. (2015), *Intervención Educativa Musical en niños con Dificultades de Atención*. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

García, L. (2014), “La pedagogía teatral en el aula de alemán como L2: Situación en España y experiencia práctica”. *Magazin/Extra*, nº 1, 10-15

Legido, J. (2016), *Los cuentos como recurso motivador en la asignatura de alemán en Lengua Extranjera*. TFM, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Llorente, C., *et al.* (2012), “Mejora de la atención y de áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo”, *Participación educativa*, Segunda época, nº 1, vol. 1, 47-59

Mora, F. (2013), *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Ocampo González, A. (2011). “El contexto educativo y los procesos atencionales: una aproximación desde la cultura, las emociones y el cuerpo”. *Revista de Educación & Pensamiento- Colegio Hispanoamericano,* 9-22.

Ojeda Ojeda, D.M. (2014), *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico*. Bogotá: UNIR.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, nº 60, Sevilla, España, 27 de marzo 2015

Pérez Hernández, E./ Fernández Guinea, S./ González Marqués, J. (2008). *Desarrollo de los procesos atencionales*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez, L.C./ Palacio, K.P. (2018), *El juego como estrategia lúdico-pedagógica para desarrollar habilidades en el aprendizaje del idioma inglés en básica primaria*. Tesis doctoral, Barranquilla: Universidad de la Costa CUC.

Pérez, M. (2004), “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas”, *Glosas didácticas*, nº 12, 70-80

Pinto, A.R. (2015), *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la atención como pre requisito cognitivo en el desarrollo del aprendizaje autónomo con estudiantes de tercero de primaria de la Institución Educativa Técnico Agroindustrial El Espino*. Duitama: UNAD

Posner, M./ Rothbart, M. (2006), *Educating the human brain.* Washington DC: American Psychological Association.

Posner, M. *et al.* (2014). "Developing Attention: Behavioral and Brain Mechanisms", *Hindawi Publishing Corporation.* Vol. 2014, 1-9.

Vaccaro, P. (2009). *El perfil atencional en niños. Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. Baremación de instrumentos para su medición.* Tesis de maestría no publicada, Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Católica de Salta.

7. Anexos

Anexo 1

· De acuerdo con los objetivos del área del currículo Andaluz para la etapa de Educación Primaria por la Junta de Andalucía:

- O.CN.4. Interpretar y reconocer los principales componentes de los ecosistemas, [...] analizando su organización, sus características y sus relaciones de interdependencia, buscando explicaciones, proponiendo soluciones y adquiriendo comportamientos en la vida cotidiana de defensa, protección, recuperación del equilibrio ecológico [...], mediante la promoción de valores de compromiso, respeto y solidaridad con la sostenibilidad del entorno.
- O.LE.1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para llevar a cabo tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
- O.LE.2. Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación en situaciones de la vida cotidiana.
- O.LE.9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera, usándolos como elementos básicos de la comunicación.

· De acuerdo con la competencia comunicativa según el MCERL:

- Competencia lingüística:

· Competencia gramatical:

a) Recordar las estructuras simples gramaticales trabajadas: *"Ich habe Hunger", "Ich fresse… am…"*, respetando el orden correcto de dichas oraciones simples (día de la semana + verbo + sujeto; sujeto + verbo + complementos).
b) Iniciarse en las formas verbales en pasado *präteritum* que aparecen en el cuento.

· Competencia léxica:

a) Utilizar y ser conscientes de elementos gramaticales como pronombres personales (*Ich, sie*).
b) Poner en práctica el vocabulario básico trabajado en el cuento, sobre todo los días de la semana y la comida, relacionando las ilustraciones y mímica con los conceptos en alemán correspondientes.

· Competencia semántica: ser conscientes del significado de las palabras referentes a la historia (la comida y días de la semana), y demostrarlo relacionándolas e identificándolas en ilustraciones o los objetos reales en la representación teatral.

· Competencia fonológica: asimilar desde los inicios del trabajo de esta propuesta la pronunciación correcta de los fonemas que componen los términos léxicos trabajados, a partir de la escucha y su repetición, y ser capaz por tanto de reproducirlos de manera correcta.

Anexo 2.

· Primer día. Para comenzar con el desarrollo de esta propuesta y para entrar en la temática, se propone la reproducción, escucha y canto, tras un par de repeticiones, acompañado de mímica (para ayudar a su comprensión) de la canción sobre la oruga glotona o "Die kleine Raupe Nimmersatt" (https://www.youtube.com/watch?v=fGYZbtpCHT8). Tras esto y despertar el interés del alumnado, se procederá a la lectura del cuento original de Eric Carle (1969). Se recomienda realizar la lectura por parte del docente de manera clara, mostrando las imágenes del libro para la relación de conceptos con significado, y de forma atractiva realizando mímica a la par que la lectura con la intención de que el alumnado se una, representando con gestos la acción del cuento.

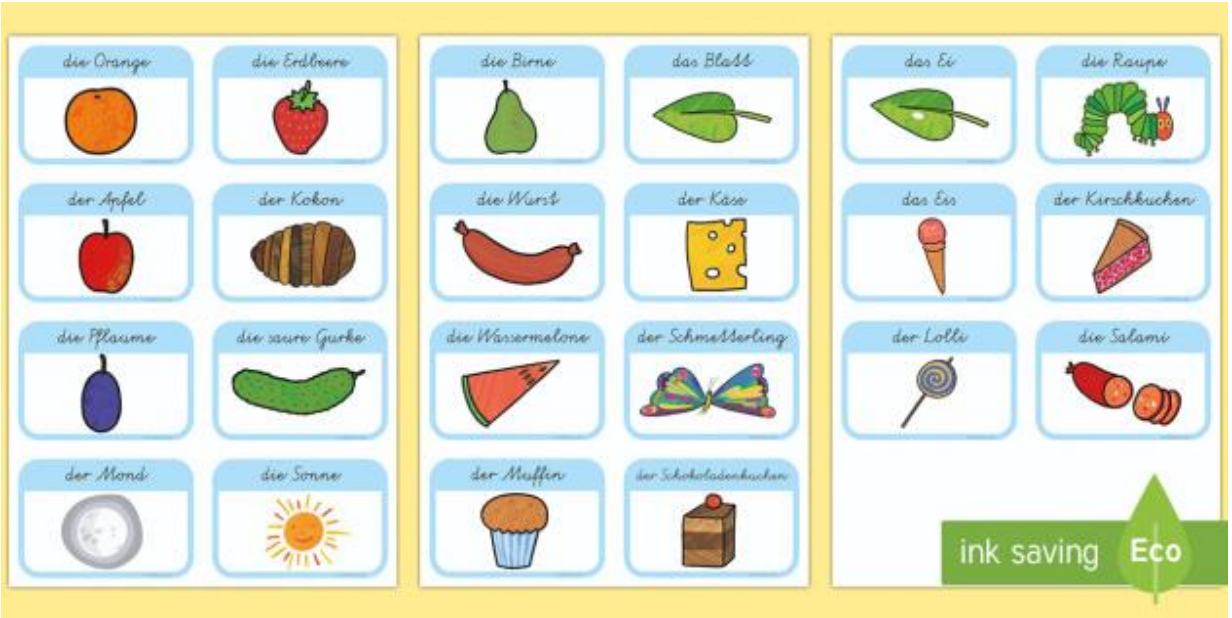
· Segundo día. Se presentará al alumnado las *Bildkarten* o tarjetas con las imágenes y nombre de los elementos principales que aparecen en el cuento (**Anexo 3**), con el fin de comenzar a relacionar concepto y significado. Luego, se planteará una pequeña dinámica distinta donde el alumnado tendrá que salir delante de la clase, adquiriendo el protagonismo del juego, y elegir una de las *Bildkarten* al azar. Con ella, deberán decir una oración que posteriormente formará parte del teatro final, ya que harán uso de la misma estructura gramatical: "Ich habe Hunger, ich fresse…" (según la carta que les haya tocado). Si son capaces, añadirán a dicha frase un día de la semana. Para concluir, se escuchará de nuevo la canción del primer día, y tras esto que además servirá para recordar detalles del cuento, teniendo que hacer uso de la memoria y concentración, el alumnado realizará una actividad en una ficha basada en ilustrar en cada día de la semana correspondiente la fruta que se comió la oruga (**Anexo 4**). Si tienen dificultades,

la profesora recitará la parte del cuento donde se dice esto y el alumnado practicará su destreza de comprensión oral para completar la tarea.

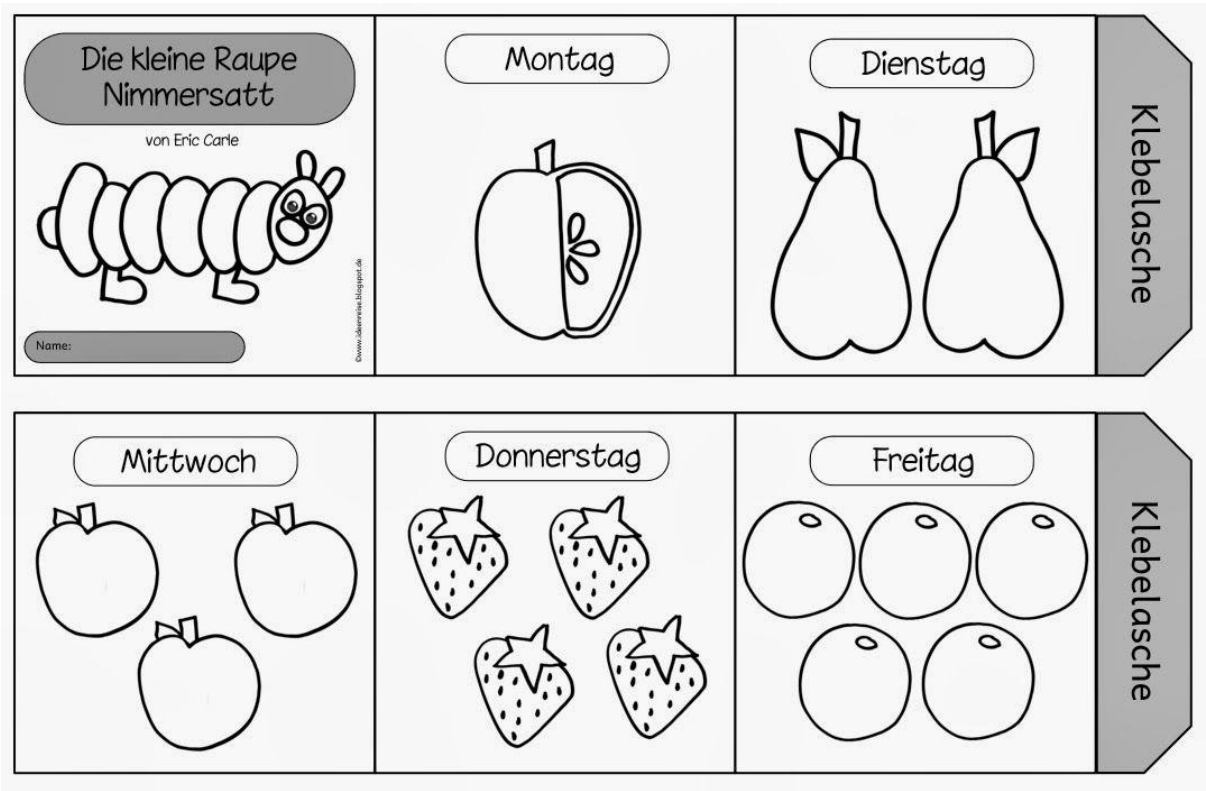
· Tercer día. En esta sesión se realizará con el alumnado diversas dinámicas o actividades lúdicas relacionadas con el contenido del cuento, para que continúen adquiriendo y reforzando los conocimientos tratados. Estas serán: un dominó donde deberán colocar las fichas en el orden correcto según la acción del cuento (**Anexo 5**); el juego del bingo, donde se le dará al alumnado diversas plantillas con 9 de los iconos que aparecen en el cuento y estos deberán tachar los pronunciados por el docente (**Anexo 6**); y un último trabajo manual donde deberán recortar y colocar en el orden correcto los pasos de la metamorfosis de la oruga, para trabajar también brevemente este conocimiento transversal (**Anexo 7**). Para concluir la sesión, se cantará de nuevo la canción de la oruga, y se le pedirá al alumnado que para la próxima sesión traigan alimentos reales como los que aparecen en el cuento, así como unas "alas" a clase.

· Cuarta sesión: Una vez traídas al aula las frutas y comidas en general para la representación teatral final, se pasará a ensayar dicha dramatización. El docente tendrá el papel de narrador o 'voz en off', e irá leyendo el cuento. A esto, según vaya narrando día tras día la vida de la oruga, se le sumarán las intervenciones pertinentes del alumnado ensayadas ya en las sesiones previas: *"Am...* (día de la semana) *fresse ich…* (número y comida)", acompañadas todas ellas de mímica siempre que sea posible y de los objetos de comida real. Otras instrucciones pertinentes para la representación son las siguientes: en el momento en que se enumera por el docente la gran cantidad de comida que devora la oruga el sábado, todo el alumnado debe salir a escena e imitar el dolor de barriga de la oruga; y cuando la oruga al día siguiente come una hoja verde, uno de los alumnos interviene para decir: "*ich bin besser*". Para finalizar la representación, y por tanto interpretar la metamorfosis que sufre la oruga, de nuevo todo el alumnado entrará en escena para acurrucarse en el suelo como si de un "*Kokon*" se tratase y a continuación levantarse mostrando sus nuevas alas.

Anexo 3.



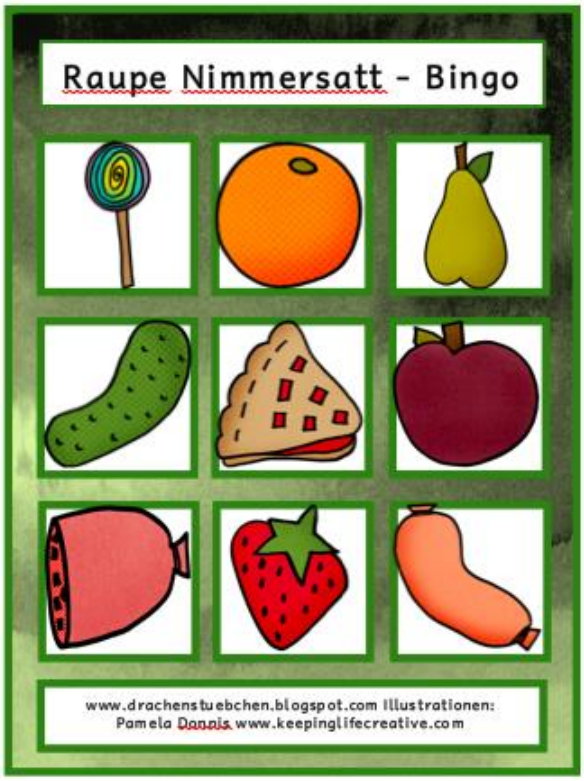
Anexo 4.



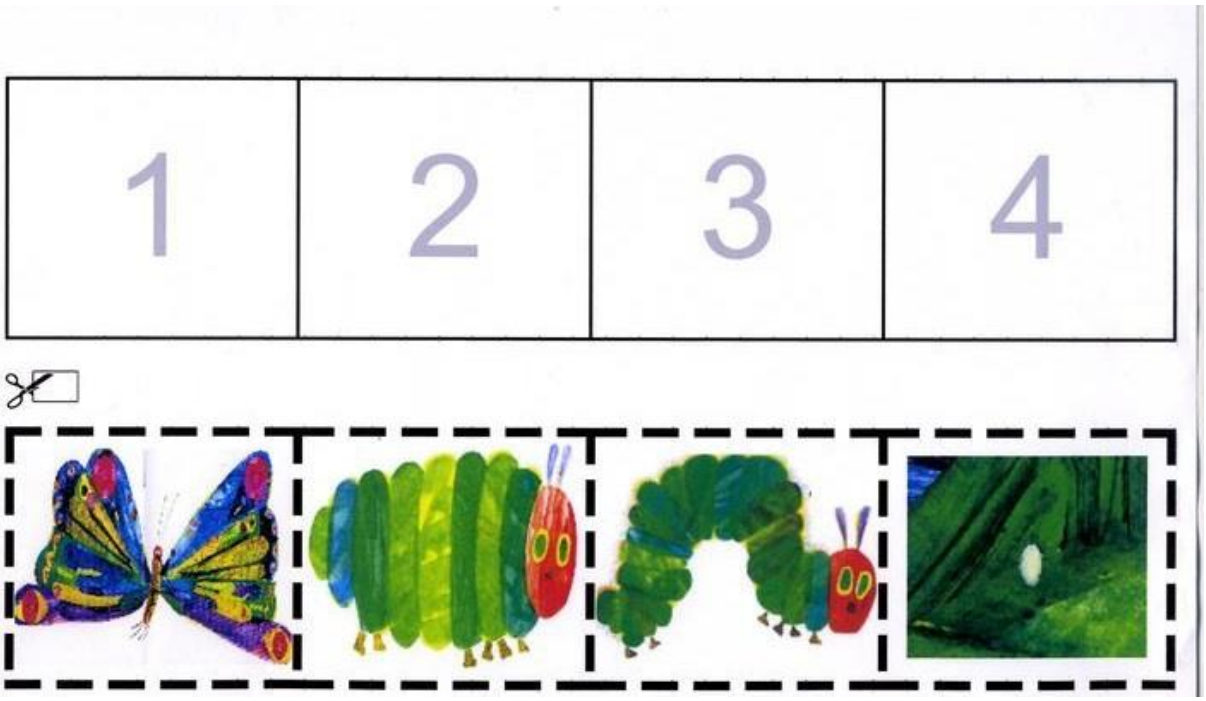
Anexo 5.

Lese Domino
Start
die kleine Raupe
ein Apfel
zwei Birnen
drei Pflaumen
vier Erdbeeren
fünf Orangen
viele Sachen
ein Blatt
im Kokon
ein Schmetter-ling
Ende
www.drachenstuebchen.blogspot.com
www.drachenstuebchen.blogspot.com
Cliparts: Pamela Donnis www.keepinglifecreative.com
Schrift Gruschudru von Florian Emrich
Hintergrund: Rossely Ortega

Anexo 6.



Anexo 7.



Anexo 8.

	0- Nada	1-Poco	2-Bastante	3-Mucho
¿Te ha servido el teatro sobre el cuento de la oruga para estar más atento/a?				
¿Te ha parecido más fácil y divertido aprender las palabras y frases en alemán con estas actividades?				
¿Te distrajiste o has estado “en las nubes” frecuentemente durante estas actividades? Si es así, ¿por qué fue?				
¿Te ha parecido más interesante y divertido aprender alemán así, hablando, con teatros y trabajando con cuentos en este idioma, que las clases “normales”?				
¿Te has sentido a gusto y bien a la hora de formar parte y ser importante para las actividades y en concreto para el teatro?				

¿Por lo general, dirías que te acuerdas de las palabras que has aprendido en alemán y de su significado? ¿Sabrías usarlas para decir qué comer si tienes hambre? Escribe una frase como ejemplo.				

Anexo 9.

· Generales, de acuerdo con los objetivos del área del currículo Andaluz para la etapa de Educación Primaria por la Junta de Andalucía:

- CE.1.5. Conocer que el aire es un elemento imprescindible para la vida y describir de forma sencilla el tiempo atmosférico a través de sensaciones corporales (frío, calor, humedad, sequedad) reconociendo los principales fenómenos meteorológicos e identificando sus manifestaciones más relevantes. Valorar la importancia del agua y diferenciar algunas características de rocas o minerales del entorno.
- O.LE.2. Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación en situaciones de la vida cotidiana.
- O.LE.9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera, usándolos como elementos básicos de la comunicación.
- LE.1.8.3. Participar en pequeños diálogos breves y sencillos utilizando técnicas no verbales (gestos, expresiones, contacto visual...)

· Específicos, de acuerdo con la competencia comunicativa según el MCERL:

- Competencia lingüística

· Competencia gramatical:

a) Recordar las estructuras simples gramaticales trabajadas: *today it's…; it is not…; I like/don't like…* respetando el orden correcto de dichas oraciones simples.
b) Identificar y hacer uso de la estructura gramatical: *what's the weather like today?*

· Competencia léxica:

a) Hacer uso de fórmulas fijas: saludo (*hello, good morning*)
b) Utilizar y ser conscientes de elementos gramaticales como pronombres personales (*I*) y conjunciones (*and*).
c) Poner en práctica el vocabulario trabajado sobre los distintos tipos de tiempo atmosférico: *sunny, cloudy, rainy, stormy, snowy, windy…,* relacionando las ilustraciones con los conceptos en inglés correspondientes.

· Competencia semántica: ser conscientes del significado de las palabras referentes al tiempo atmosférico, y demostrarlo relacionándolas e identificándolas en ilustraciones y mapas reales.

· Competencia fonológica: asimilar desde los inicios del trabajo de esta propuesta la pronunciación correcta de los fonemas que componen los términos léxicos trabajados, a partir de la escucha y su repetición, y ser capaz por tanto de reproducirlos de manera correcta.

Anexo 10.

· Primera sesión: Introducir el nuevo tema: el tiempo atmosférico, con el uso del recurso material de unas *flashcards* para que el alumnado vaya familiarizándose, comprendiendo y asimilando el vocabulario de los tipos de tiempo por medio de sus representaciones gráficas. No es necesario el uso de lengua española para que los alumnos comprendan a la profesora, ya que ella se hará comprender con el uso de la mímica y las imágenes, con las que acompañará las explicaciones y canciones sobre el tema en todo momento. Luego, para practicar esto, se proyectará en la pizarra digital un mapa de España y se pedirá al alumnado que comente cómo está el tiempo en diferentes puntos de España, una actividad en la que se trabaja con material real, y donde los alumnos comienzan a hacer uso de las destrezas de comprensión y expresión oral de manera satisfactoria, aunque sea para responder con una palabra. También comienzan a leer en lengua inglesa dichos términos, escuchando a la profesora pronunciar la palabra mientras ellos la siguen con ayuda del dedo para asociar los fonemas a la grafía, y partiendo de la discriminación del sonido inicial, y luego, repitiendo ellos.

· Segunda sesión: vuelven a formar parte de la dinámica del aula los juegos para repasar conceptos: se decide hacer un juego de memoria en el que se colocan las *flashcards* en fila para que las visionen los alumnos, y tras eso, cierran los ojos y la profesora quitará una de ellas para que el alumnado indique, en lengua inglesa, cuál es el tipo de tiempo que falta. Además, se escucharán canciones relacionadas con la temática del tiempo meteorológico (**Anexo 13**) en momentos donde se pretenda captar la atención y a su vez desconectar un poco haciendo una variación de la dinámica de clase, cambios recomendados ya explicados en el punto 2 de este trabajo, hacia una con estímulos sensoriales sonoros llamativos y además motora, para acompañar las canciones con mímica.

· Tercera sesión: reproducción de canciones motoras sobre el tiempo atmosférico, en las que los alumnos se levantan y representan con su cuerpo y el uso de la mímica y gestos la canción, imitando a la profesora, para de esta manera motivarlos y que adquieran mejor su significado de forma significativa y directa, sin necesidad de intervención de la lengua materna.

· Cuarta sesión: hacer una "yincana del tiempo" en el patio para que el alumnado repase de nuevo los conceptos del tiempo atmosférico. Para ello, coloqué escondidos por distintos sitios del patio de recreo las *flashcards* que ya conocían sobre este tema y ellos debían encontrar por parejas una en concreto que les hubiera tocado buscar. Cuando la encontraran, deberían decir en voz alta dicho tipo de tiempo que está representado en la imagen. Tras esto, se volverá al aula para proyectar mapas del tiempo del día de hoy de Gran Bretaña, trabajando de nuevo con material real, y que de esta manera expresaran qué tiempo hacía en dicho lugar.

·Quinta sesión: trabajo con las destrezas de comprensión y expresión oral en lengua inglesa sobre otras, aprendiendo las estructuras gramaticales "it's not…" para indicar un tiempo atmosférico contrario al del día de hoy.

·Sexta sesión: introducir al alumnado la nueva estructura gramatical: "today it's...", mostrándoles una *flashcard* en concreto y teniendo que salir al frente de la clase ellos para decir dicha estructura con el tiempo indicado, asociando la imagen con su léxico concreto en L2, y expresándolo oralmente con una, ahora sí, oración completa. Por lo general, la actividad concluyó con éxito.

·Séptima sesión: progreso considerable en la lectoescritura inglesa con la introducción tanto de manera oral como por escrito de la estructura “my favourite weather is…” y “I don’t like…” con respecto al tiempo atmosférico, consiguiendo comprender esto y escribir el tiempo correspondiente por lo general.

·Octava sesión, sesión preparatoria a la propuesta final: Con respecto al tramo de Science, imparto la clase preparatoria, a modo de repaso, sobre el tiempo atmosférico e introduzco al alumnado la actividad que comenzaremos a trabajar mañana. Es por ello que en esta clase me centro en el trabajo de la expresión oral, ya que será la destreza que evalúe con mi actividad. Desarrollo un juego en la pizarra, en el que escribo una palabra relacionada con un tipo de tiempo y un alumno tiene que venir a dibujar cuál es. Tras esto, se invertirán los roles y seré yo quien dibuje ciertos tiempos, lo que los alumnos utilizaron por parejas para imaginarse que son hombres y mujeres del tiempo y dialogar preguntando “¿qué tiempo hace hoy?” y respondiendo “hoy está…”. Esto se trata pues de un ensayo para la actividad evaluadora programada por mí.

·Novena sesión: comienzo de la propuesta didáctica final: explicación sobre qué va a consistir este ‘proyecto’ o *role play* utilizado para su evaluación de expresión oral de la unidad, contándoles que meterán en la piel de un *weather man o weather woman* (hombres/mujeres del tiempo). Preparación a continuación por parte del alumnado del material didáctico, los iconos indicativos de cada tiempo (lluvia, frío, sol…), coloreándolos, recortándolos y colocándolos sobre sus mapas, con el fin de crear sus propios mapas meteorológicos (**Anexos 11 y 12**). Durante el proceso de confección de sus mapas propios, se le otorga al alumnado libertad, solo con algunas directrices por parte del docente.

·Décima sesión: final de la propuesta: Comienzo de las grabaciones del *role play* con el uso del croma (y por tanto con la posibilidad de tener un plató de televisión como fondo gracias a esta aplicación) y los disfraces de ‘adultos presentadores de TV’. El alumnado realiza esta actividad de evaluación de la expresión oral por parejas mediante un pequeño diálogo basado en las frases que se han estado trabajando y ensayando (“qué tiempo hace…”, “hoy está…”, “hoy no está…”). Esto lo harían constantemente refiriéndose y señalando a los iconos de sus mapas para demostrar su correcta asimilación de contenidos y correspondencia de significados. Primero deberán presentarse, y luego comienza la conversación: “today the weather is…”. Mientras, el

resto de la clase ensayaría por parejas el pequeño diálogo para luego representarlo delante de la cámara.

Anexo 11.

Anexo 12.

Anexo 13.

https://www.youtube.com/watch?v=hlzvrEfyL2Y&list=WL&index=21&t=0s

https://www.youtube.com/watch?v=lCPJhybHBkA&list=WL&index=20&t=0s