



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

*CLIL Y ESCAPE ROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL:*  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Presentando por:

D<sup>a</sup> Ana Simón Vicente

Dirigido por:

Dra. D<sup>a</sup> María de la Paz Marín García

Valencia, a 27 de mayo de 2022

---

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación  
Grado en Maestro en Educación Infantil



D./D<sup>a</sup> MARÍA DE LA PAZ MARÍN GARCÍA

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado:

*CLIL Y ESCAPE ROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA,*

ha sido realizado bajo mi dirección por el alumno/a

D./D<sup>a</sup> ANA SIMÓN VICENTE,

Valencia, 27 de MAYO de 2022

Firmado: MARÍA DE LA PAZ MARÍN GARCÍA



D./Dña.: ANA SIMÓN VICENTE,

con D.N.I. nº .18457550 G, como autor del Trabajo Fin de Grado con título:

*CLIL Y ESCAPE ROOM EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA,*

del Grado Universitario

DOBLE GRADO MAGISTERIO INFANTIL + MAGISTERIO PRIMARIA – PIMM

AUTORIZA

NO AUTORIZA

la publicación en la intranet de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” del trabajo fin de grado arriba mencionado, como material de uso pedagógico para el apoyo al estudio y la investigación.

Valencia, 27 de MAYO de 2022

Fdo.: ANA SIMÓN VICENTE



## Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado es una investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. El objetivo principal de este es la elaboración de una propuesta de *Escape Room Educativo* en Educación Infantil, en un colegio bilingüe de lengua extranjera inglés, para permitir la adquisición de la competencia comunicativa a través de la experimentación. En este sentido, para el desarrollo de este *Escape Room Educativo* en un contexto de enseñanza bilingüe, se ha tenido en cuenta el enfoque *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), y con el fin de mejorar el proceso educativo de aprendizaje del inglés, este documento se centra en el uso de la gamificación. Por ello, con la información recogida en la revisión bibliográfica sobre la legislación aragonesa, gamificación y CLIL se diseña una propuesta didáctica, en la que una de las sesiones es un *Escape Room Educativo*, para permitir la adquisición de una nueva lengua en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el tercer curso de dicha etapa.

**Palabras clave:** Gamificación, *Escape Room*, Competencia Comunicativa, CLIL, Educación Infantil.



### **Abstract**

This Final Degree Project is a research on the teaching of foreign languages. The main objective is the elaboration of an Educational Escape Room proposal in Early Childhood Education, in a bilingual school of English as a foreign language, to allow the acquisition of communicative competence through experimentation. In this sense, for the development of this Educational Escape Room in a bilingual context, the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach has been taken into account, and in order to improve the educational process of learning English, this paper focuses on the use of gamification. Therefore, with the information gathered in the literature review on the Aragonese legislation, gamification and CLIL, a didactic proposal is designed, in which one of the sessions is an Educational Escape Room, to enable the acquisition of a new language in the third year classrooms of the Early Childhood Education.

**Key words:** Gamification, Escape Room, Communicative Competence, CLIL, Early Childhood Education



## Resum

El present Treball Fi de Grau és una recerca sobre l'ensenyament de llengües estrangeres. L'objectiu principal d'aquest és l'elaboració d'una proposta de *Escape Room Educativo* en Educació Infantil, en un col·legi bilingüe de llengua estrangera anglès, per a permetre l'adquisició de la competència comunicativa a través de l'experimentació. En aquest sentit, per al desenvolupament d'aquesta en un context d'ensenyament bilingüe, s'ha tingut en compte l'enfocament *Content and Language Integrated learning (CLIL)*, i amb la finalitat de millorar el procés educatiu d'aprenentatge de l'anglès, aquest document se centra en l'ús de la gamificació. Per això, amb la informació recollida en la revisió bibliogràfica sobre la legislació aragonesa, gamificació i CLIL es dissenya una proposta didàctica, en la qual una de les sessions és un *Escape Room Educativo*, per a permetre l'adquisició d'una nova llengua a les aules del segon cicle d'Educació Infantil, concretament en el tercer curs d'aquesta etapa.

**Paraules clau:** Gamificació, *Escape Room*, competència comunicativa, *CLIL*, Educació Infantil.



*Jugar no es un descanso del aprendizaje.  
Es un aprendizaje interminable, encantador, profundo, atractivo y práctico.  
Es la puerta del corazón del niño.  
- Vince Gowmon*

*En cada tarea hay algo de diversión.  
Si encuentras ese algo, el trabajo te resultará un juego.  
-Mary Poppins*



## Índice

1. Introducción .....	10
2. Marco Teórico.....	12
2.1 ¿Qué es la comunicación?.....	12
2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	13
2.1.2 Competencia Comunicativa .....	15
2.2 Enfoque Educativo CLIL.....	19
2.2.1 Aplicación CLIL y legislación en Aragón .....	22
2.3 Metodologías Activas .....	24
2.3.1 Trabajo Cooperativo .....	28
2.3.2 Gamificación.....	31
2.3.3 Escape Room Educativo (ERE) .....	33
3. Objetivos .....	40
4. Metodología .....	41
5. Desarrollo.....	42
5.1 Justificación del material utilizado .....	42
5.2 Caracterización del centro para la realización de la propuesta .....	43
5.3 Propuesta metodológica .....	44
5.4 Sistemas de evaluación .....	56
6. Conclusiones .....	57
7. Referencias.....	58
8. Webgrafía.....	68
9. Anexos .....	69



## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Niveles Comunes de Referencia</i> .....	14
<b>Tabla 2</b> <i>Diferencias entre los equipos de aprendizaje</i> .....	29
<b>Tabla 3</b> <i>Elementos de gamificación</i> .....	32
<b>Tabla 4</b> <i>Características clima aula favorable o perjudicial</i> .....	37
<b>Tabla 5</b> <i>Horario Primera Semana</i> .....	50
<b>Tabla 6</b> <i>Horario Segunda Semana</i> .....	51
<b>Tabla 7</b> <i>Horario Tercera Semana</i> .....	51

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> <i>Modelo de Canale 1983</i> .....	18
<b>Figura 2</b> <i>The 4Cs of Coyle</i> .....	21
<b>Figura 3</b> <i>The C-Wheel</i> .....	27
<b>Figura 4</b> <i>Horario colegio bilingüe en Aragón</i> .....	49



## 1. Introducción

El mundo ha cambiado debido a los avances en la ciencia y en la tecnología. A raíz de los descubrimientos científicos se conoce el funcionamiento del cerebro, el órgano encargado del aprendizaje, por lo tanto, se sabe “que no aprendemos repitiendo de memoria si no haciendo, cuando nos emocionamos” (Rtve, 2011, 12:59). Hoy en día, el mantener el interés de los alumnos en las aulas es uno de los principales desafíos a los que los docentes se enfrentan cada día. Gracias a dichos avances y a la indiscutible falta de motivación ante el aprendizaje, están surgiendo distintas estrategias motivadoras e innovadoras.

Si bien, desde un principio, la enseñanza del inglés en las aulas ha llamado mi atención ya que fui a un colegio bilingüe, he vivido un curso escolar en USA gracias a la beca de Amancio Ortega y también he realizado las prácticas del cuarto curso de la carrera en Finlandia gracias a la beca Erasmus +. Como se puede comprobar, mi propia experiencia con el inglés es muy positiva, por ello, me planteo la siguiente pregunta: ¿Qué se puede hacer para que los alumnos tengan interés por aprender inglés? Por lo tanto, la elaboración de este trabajo no solo se limita a reflejar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, sino que también se pretende dar respuesta a dichas cuestiones mencionadas con anterioridad. Pues considero que el rechazo que muestran los alumnos a aprender inglés está relacionado con la manera en la que se lleva a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con esto, es indiscutible que vivimos en un mundo cada vez más globalizado donde el dominio de una lengua extranjera es necesario para comunicarse entre las personas. En consecuencia, como miembro de la comunidad educativa, me gustaría eliminar las emociones negativas en los alumnos de las clases de inglés, sustituyéndolas por experiencias positivas. Para lograrlo, en este trabajo se va a plantear una propuesta que englobe las metodologías activas integradas con CLIL. Concretamente se va a centrar la atención en la gamificación, una estrategia muy acertada para Educación Infantil ya que permite que el alumno se involucre en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la gamificación o más concretamente el *Escape Room*, técnica que se va a utilizar, es una herramienta novedosa en la educación y ayuda a despertar la curiosidad, a trabajar en equipo y dota a los alumnos de herramientas para ser competentes comunicativamente.



El trabajo se divide en dos bloques, avanzando de lo general a lo particular. En primer lugar, se desarrolla un marco teórico donde se investiga sobre qué es la comunicación, el Marco Común Europeo de Referencia, la Competencia Comunicativa, el enfoque educativo CLIL, la legislación relacionada con dicho enfoque, las metodologías activas, el trabajo cooperativo, la gamificación y el *Escape Room Educativo*.

En segundo lugar, se expone una propuesta didáctica que utiliza el *Escape Room* para adquirir y practicar el inglés a través de la experimentación. Es decir, se parte de un libro bastante conocido en entornos anglosajones de lengua inglesa llamado *The Very Hungry Caterpillar* para focalizar una propuesta basada en la gamificación. De esta manera, el alumno podrá construir el conocimiento y usar el inglés a la vez que desarrolla las competencias clave que establece el Curriculum de Educación Infantil. De igual manera, a través de esta propuesta didáctica se va a contribuir al desarrollo de las tres áreas del currículo como indica la metodología CLIL ya que ayuda al crecimiento pleno del alumno.

Finalmente, es importante destacar que este Trabajo de Fin de Grado se ha planteado en su totalidad teniendo en cuenta la legislación de Aragón debido a que soy de dicha comunidad autónoma y cuando finalice la carrera pretendo ejercer mi profesión en Teruel. Por ello, como futura docente del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Aragón, procuro contar con los conocimientos necesarios para trabajar en un colegio bilingüe y poder poner en práctica esta propuesta didáctica.



## 2. Marco Teórico

### 2.1 ¿Qué es la comunicación?

En primer lugar, vamos a presentar el concepto de comunicación para después poder observarla en el aula ya que dicho término tiene muchas interpretaciones. Según el diccionario de la RAE, la comunicación es la “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. Sin embargo, la comunicación no solo es utilizar un código para transmitir información, sino que requiere que los participantes tengan la intención de compartir un mensaje para interactuar con otros y provocar una respuesta (Escandell et al., 2011; Fonseca et al., 2011).

Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería una actividad comunicativa ya que se produce una transmisión de información continua por parte del docente y del discente. Por lo tanto, la comunicación supone la unión entre los agentes que establecen la comunicación, en el caso de la Educación, una unión entre el profesorado y los alumnos (Redondo, 1999). Este aspecto se debe tener en cuenta en el aula ya que en algunos casos el docente informa sobre los acontecimientos, pero no se establece ninguna comunicación con los estudiantes. “Durante la comunicación el receptor y el emisor intercambian recíprocamente sus informaciones, lo cual quiere decir que en la comunicación siempre existe información, mientras que no todas las informaciones suponen una comunicación” (Grzegorek, 2004, p.408).

Delimitar qué es exactamente la comunicación es un reto que va más allá de este Trabajo de Fin de Grado, pero se sabe que hay lenguaje en toda comunicación ya que el lenguaje es el medio por el que se comunican los seres humanos (Escandell et al., 2011). A grandes rasgos, existen dos tipos de comunicación: el lenguaje verbal y el no verbal. El lenguaje verbal según De Saussure (1986) está compuesto por la lengua y el habla. La lengua es el conjunto de estructuras mentales usado por una comunidad para expresar las ideas. En cambio, el habla es el uso individual de estas estructuras mentales. Este lenguaje empieza a formarse a los 3 años, por ello, en la etapa de Educación Infantil, los estudiantes deben adquirir el manejo de las herramientas verbales para que con los años puedan ampliar su bagaje lingüístico.

Asimismo, para facilitar la comunicación en el aula entre el alumno y el profesor es necesario el lenguaje no verbal (canal no lingüístico y paralingüístico). Como afirma Grzegorek



(2004), se requieren gestos, expresiones faciales, posturas, elementos visuales, olores, movimientos y el control de la voz (tono, velocidad, pausas, matices...) para poder codificar la información del mensaje que se pretende transmitir. Por ejemplo, un niño que no entiende la lengua que se desea enseñar podrá comunicarse si se hace uso de este lenguaje no verbal. “Si conseguimos crear contextos significativos con información extralingüística y oportunidades para escuchar y usar la lengua, estaremos creando las condiciones necesarias para que los niños utilicen de manera significativa esa lengua que desconocen al tiempo que la están aprendiendo” (Pérez y Roig, 2009, p. 92).

### ***2.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas***

Este concepto de comunicación se recoge en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que está conducido por la Competencia Comunicativa. El MCER es usado como guía para la elaboración del currículo educativo nacional y regional.

Noguero, en la presentación en español, en el año 2021, del volumen complementario del MCER, publicado en 2020, que supone la ampliación y actualización del que fue publicado en el 2001, explica el origen de la creación del marco original de 2001. Esta secretaria general del Instituto Cervantes afirmó que a principios de los noventa, un consejo de expertos en educación propuso unas bases comunes para el aprendizaje, enseñanza y certificación de las lenguas europeas. De este modo, “en 2001 el consejo publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, documento que recoge el largo y minucioso proceso de validación de las escalas de descriptores” (Instituto Cervantes, 2021, 1m 09s).

Por ello, el MCER se puede definir como un estándar europeo que define la competencia comunicativa proporcionando una base común en toda Europa. Es decir, “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar eficazmente” (Consejo de Europa, 2002, p.1).

Los objetivos que estipula el MCER son: preparar a todos los europeos para poder desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana; propiciar el entendimiento y el respeto entre las culturas mediante la comunicación; desarrollar la cultura europea por medio del conocimiento de las lenguas regionales; satisfacer las necesidades multilingües a través del esfuerzo constante; y evitar la marginación de aquellos que no tengan las habilidades suficientes para comunicarse en Europa. (Consejo de Europa, 2002, p.3)

Como he mencionado con anterioridad, el MCER establece seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) o los criterios de descripción y medición). Estos niveles facilitan la comparabilidad de los currículos y programas de los sistemas educativos de los distintos países. Es necesario resumir el conjunto de los niveles comunes de referencias (tabla 1) ya que proporciona de manera sencilla puntos de orientación a los profesores a la hora de planificar.

**Tabla 1**

*Niveles Comunes de Referencia*

Usuario Competente	<b>C2</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en la lengua hablada o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse esporádicamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario Independiente	<b>B2</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.



Usuario Básico	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Fuente: tomado de MCER (2002, p.26).

### 2.1.2 Competencia Comunicativa

La enseñanza de idiomas ha sido abordada a lo largo de la historia de distintas formas, siguiendo a Sánchez, (2009), las más destacadas son: *Método Tradicional*, *Método Directo*, *Método Audio-oral*, *Método Situacional*, *Respuesta Física Total*, *El Enfoque Natural*, *Sugestopedia* y *El Enfoque Comunicativo*. Sin embargo, este trabajo se centra en la enseñanza de idiomas en la actualidad que como se ha podido observar, el MCER presenta la Competencia Comunicativa como una nueva forma para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debido a la sociedad contemporánea.

Antes de adentrarnos en la competencia comunicativa es preciso destacar el aprendizaje por competencias que viene recogido en la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y



se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (2008). Esta orden sostiene que,

en un contexto global, cada vez más complejo y cambiante e inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento, teniendo en cuenta las peculiaridades demográficas de la Comunidad autónoma de Aragón, se considera que la diversidad del alumnado requiere una formación amplia que, de forma progresiva, desarrolle las competencias básicas y les permita seguir formándose a lo largo de toda la vida. (p. 4945)

Asimismo, Zayas y Pérez (2014) recogen que Eurydice, una de las unidades de la Comisión Europea, en un estudio de 2002 señala que la necesidad de memorizar conocimientos factuales ha disminuido debido a que, en la actualidad, el conocimiento se crea, distribuye y se accede rápidamente. Por ello, se destaca en dicho estudio que es conveniente que los alumnos desarrollen competencias para que puedan “seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido” (p. 16).

La educación ya no se concibe solo como una vía para adquirir conocimientos, sino que tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades y aptitudes para enfrentarse con facilidad a los problemas del día a día. De hecho, el informe Delors de 1996 (como cita Durán et al., 2009) ya contemplaba este enfoque dado que propuso cuatro pilares esenciales en la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás*. Es decir, en el ámbito educativo se pretende formar a personas que sean “capaces de aplicar los conocimientos en situaciones reales [...] y de poner en relación todo lo aprendido en distintas áreas y [...] momentos de su etapa escolar” (Durán et al., 2009, p. 27).

No obstante, en un centro escolar no se puede tratar todas las competencias necesarias para el completo desarrollo personal. Por ende, el Anexo I del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (2022) establece ocho competencias básicas que son: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a



aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresiones culturales.

Así pues, conforme al estudio de Eurydice que menciona Zayas y Pérez (2014) las competencias clave siguen una serie de características. En primer lugar, para que sea una competencia básica debe cumplir el requisito de que todo el mundo pueda beneficiarse de ella. En segundo lugar, la competencia “debe permitir que una persona se integre adecuadamente en varias redes sociales, manteniendo, al mismo tiempo, su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles” (p. 16) y finalmente, tiene que permitir a las personas mantenerse actualizadas y seguir aprendiendo.

Una vez indagado en el término de competencia y en las ocho competencias básicas que propone el Real Decreto, nos centramos en la competencia comunicativa porque el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa. Dicho término fue acuñado por Hymes, como se cita en Ruiz et al. (2000), ya que no estaba de acuerdo con el concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky. Hymes, en contraposición a Chomsky que se centra en el desarrollo de la teoría lingüística focalizada sobre todo en las reglas gramáticas, “la competencia del hablante no se limita a los aspectos gramaticales, sino que [...] dispone de una serie de habilidades y conocimientos [...] que hace posible su actuación en los intercambios sociales” (Ruiz et al., 2000, p. 103). Este punto de vista supone una base para el posterior avance en el término de competencia comunicativa.

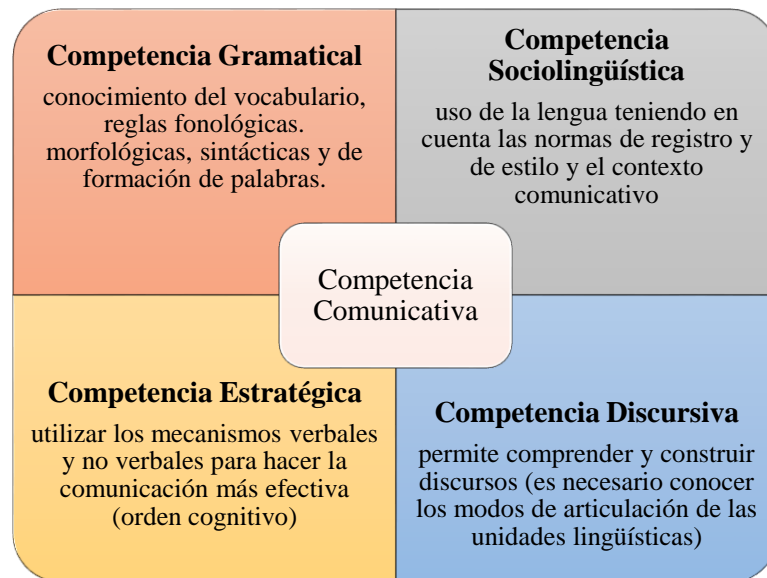
Por lo tanto, la competencia comunicativa se puede definir como

la capacidad que tiene el alumnado para comunicarse, saber interpretar el lenguaje explícito e implícito, teniendo en cuenta no solo lo que se dice sino también lo que el emisor quiere decir. Para ello, se deben conocer las reglas sociales y culturales del lugar o lugares donde esa lengua se habla (Sutil, 2013, p. 5).

Asimismo, Canale en 1983, como se cita en Ruiz et al. (2000), describe que la competencia comunicativa aplicada a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas incluye 4 competencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia discursiva (Figura 1).

**Figura 1**

*Modelo de Canale 1983*



*Nota:* La figura representa que la Competencia Comunicativa está compuesta por otras Competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz et al. (2000, pp. 104-106).

A lo largo de los años, ha habido diversas concepciones sobre la competencia comunicativa, pero como alegan Bermúdez y González (2011), en la investigación sobre los aspectos más importantes que han intervenido en el estudio de las competencias comunicativas, “la competencia comunicativa es el resultado de la suma de varias competencias y subcompetencias, denominadas dimensiones” (p. 5).

Implementar en Educación Infantil la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas a través de la competencia comunicativa es el comienzo de un largo proceso. Por ejemplo, el desarrollo de la competencia discursiva en infantil se podrá desarrollar ofreciendo ejemplos y promoviendo actividades en las que el niño tenga la necesidad de comunicarse; o para desarrollar la competencia gramatical se trabajarán los fonemas a través de trabalenguas (Ruiz et al. 2000). Como he mencionado con anterioridad, este enfoque requiere un largo proceso,



por ello el desarrollo de la competencia sociolingüística en educación infantil se trabajará en menor medida dándole más importancia a las otras dimensiones.

Teniendo en cuenta esta situación comunicativa en el desarrollo de la primera lengua, cuando se realiza la inmersión en una segunda lengua en Educación Infantil, según Ruiz et al. (2000) los alumnos descubren las leyes del discurso a la vez. Asimismo, este proceso junto al conocimiento del mundo, que se desarrolla en dicha etapa, ayudará al alumno a desarrollar tanto la L1 como la L2. Chomsky (1959), como se cita en Ruiz et al. (2000), asegura en la hipótesis sobre la Gramática Universal que los niños que estén expuestos a varias lenguas en Educación Infantil, no tendrán problemas para aprender dichos idiomas debido al mecanismo innato de adquisición del lenguaje. Es decir, antiguamente ya se apreciaba una tendencia a la educación bilingüe en los centros educativos ya que esta permite que un niño sea capaz de utilizar un lenguaje distinto a la lengua materna.

## 2.2 Enfoque Educativo CLIL

La información curricular sobre la Educación Infantil, anteriormente citada, señala la importancia de iniciar en dicha etapa el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, el currículo enfatiza el desarrollo de las habilidades comunicativas y la integración de contenidos de otras áreas curriculares (García, 2015). Por consiguiente, y debido a que la organización del currículo de Educación Infantil es en 3 áreas y que en la mayoría de las actividades se tiene en cuenta todas las áreas, es conveniente plantear la enseñanza del inglés a través de la metodología CLIL. Igualmente, de acuerdo con Warburton (2016) “CLIL se plantea como una herramienta valiosa para cumplir los objetivos señalados por la Unión Europea” (p. 4).

El término CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en castellano, fue acuñado en Europa por David Marsh en 1994 (García, 2015; Mehisto et al., 2008). No obstante, CLIL ya se ponía en práctica hace 5000 años en Irak cuando los Acadios, que conquistaron Sumeria, aprendieron la lengua local. Para tal fin, el Sumerio (la lengua que se hablaba en Sumeria) fue utilizado como medio de instrucción en algunas asignaturas para los Acadios (Mehisto et al., 2008;



Pokrivčáková et al., 2015; Švecová, 2011). Por ello, se puede afirmar que CLIL no es algo reciente en vista de que se ha usado durante años para garantizar la integración del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el sistema educativo.

CLIL se ha definido de diferentes formas. No obstante, Euroclil, una red interactiva para promover el uso de CLIL en las aulas, define CLIL en la misma línea que lo hace Coyle et al. (2010): CLIL “is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” [es un enfoque educativo dual en el que se utiliza un lenguaje adicional para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del contenido como del lenguaje] (p. 1). Es decir, la implementación de esta metodología en el aula supone el uso de una lengua extranjera para aprender los contenidos curriculares.

Igualmente en 2005, David Marsh propuso que CLIL fuera una expresión “paraguas” (un término general) para referirse a diversas metodologías que conducen a una educación de doble enfoque (Pokrivčáková et al., 2015). Este término podría abarcar una amplia gama de situaciones relacionadas con la experiencia de aprender materias no lingüísticas a través de una lengua extranjera (Edlund et al., 2015).

La metodología CLIL establece sus objetivos acordes al mundo globalizado actual y ante la necesidad de integración cultural. En conformidad con Mattheoudakis et al. (2011), CLIL persigue aumentar los ciudadanos europeos para fomentar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, desarrollar las habilidades lingüísticas para conseguir una comunicación efectiva en diferentes contextos y ayudar a los alumnos a desarrollar conocimientos relacionados con la materia y las habilidades de estudio. En este sentido, Warburton (2016) afirma que

esta metodología pretende incentivar al alumno para que, con una lengua distinta a la materna, adquiera conocimientos, habilidades y destrezas hasta el punto de que llegue a olvidarse de que está aprendiendo un idioma y se concentre en los contenidos curriculares. (p. 2)

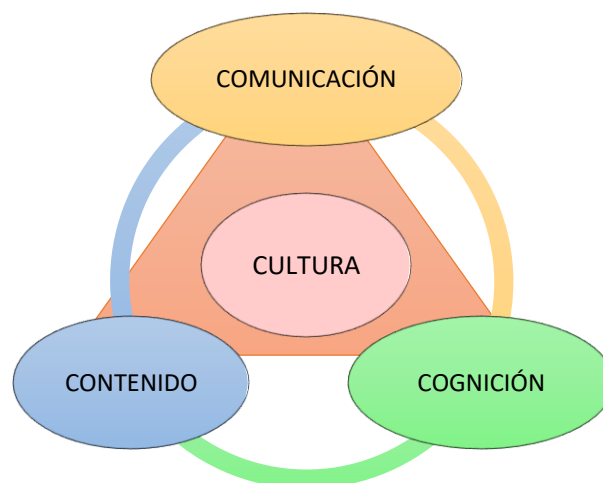
Para que todos objetivos se puedan cumplir hay que tener en cuenta la formación del profesorado porque para enseñar en inglés el docente debe conocer tanto el contenido como la segunda lengua (Švecová, 2011). Esto se debe a que en esta metodología, no solo debe haber interacción entre el docente y el discente, sino que además se debe promover la interacción

entre los alumnos por medio del trabajo cooperativo que se desglosa en la siguiente sección (Pokrivčáková et al., 2015). El docente para planificar una clase usando CLIL y fomentar la integración debe tener en cuenta cuatro perspectivas: lingüística, semántica, cultural y cognitiva. Sobre este planteamiento se sustenta CLIL. Por lo tanto, Coyle et al. (2010) propone un marco de referencia denominado 4Cs (figura 2) para integrar y reconocer la relación entre el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de idiomas:

- Contenido: identificar el contenido, los objetivos y los resultados de aprendizaje que se quieren trabajar.
- Cognición: promover habilidades de pensamiento para desafiar a los alumnos.
- Comunicación: involucrar a los estudiantes en el uso del idioma de la asignatura. Aprender a usar el lenguaje y usar el lenguaje para aprender.
- Cultura: comprender las diferentes culturas ayuda a que el proceso de comunicación con personas extranjeras sea más eficaz.

## Figura 2

*The 4Cs of Coyle*



Fuente: Elaboración propia a partir de Coyle et al. (2010, p. 76)



Hernández (2019) contempla, en una investigación sobre el perfil competencial del docente CLIL, las competencias que el docente de CLIL debería considerar que recoge Pérez (2017):

- Competencia Lingüística con la intención de dominar tanto el inglés necesario para las comunicaciones sociales (llamado BICS) como el inglés más complejo y académico (llamado CALP).
- Competencia Pedagógica para poner en práctica las metodologías activas y los entornos de aprendizaje diversificados (uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación).
- Competencia Científica a fin de dominar los principios teóricos de CLIL.
- Competencia Organizativa para programar las clases y realizar los grupos dentro del aula.
- Competencia Interpersonal y Colaborativa con el objetivo de proporcionar un entorno seguro y crear un buen clima del aula. Además, fomentar el trabajo en equipo de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Competencia Reflexiva y Desarrollo con la intención de seguir formándose sobre los avances o cambios de esta metodología CLIL.

En este sentido, se puede afirmar que “la formación continua del profesorado es uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la calidad educativa” (Custodio, 2018, p. 104). Asimismo, Custodio (2018) recoge la alusión que Calle hace a la importancia de la formación continua del profesorado debido a que dicha formación permite a los docentes diseñar programaciones didácticas, teniendo en cuenta CLIL, para fomentar las competencias y la integración del lenguaje con el contenido.

### ***2.2.1 Aplicación CLIL y legislación en Aragón***

Hemos visto que en la enseñanza de lenguas el propio uso de la lengua extranjera tiene un papel muy importante ya que va a ser el instrumento que posibilite el aprendizaje. En este



sentido, La Orden de 28 de marzo de 2008, recoge que todos los objetivos en Educación Infantil deben estar relacionados con la concepción de la lengua como instrumento de aprendizaje.

Por consiguiente, el uso de CLIL en el aula como herramienta transversal resulta especialmente adecuado. Asimismo, la Orden de 28 de marzo de 2008, estipula que,

en el contexto de ciudadanía europea, adquiere una especial relevancia el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras, por lo que se promueve el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la etapa. (p. 4946)

En cuanto a las enseñanzas bilingües en lenguas extranjeras en Aragón, el artículo 20 de la Orden de 28 de marzo de 2008 recoge que

los centros autorizados por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte para impartir, en el segundo ciclo, enseñanzas bilingües en una lengua extranjera deberán incluir en su planificación curricular los elementos del proyecto bilingüe del centro que permitan desarrollar el aprendizaje funcional de la misma. (p. 4949)

Estos centros autorizados en impartir programas bilingües surgieron en 1996 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia y el *British Council* firmaron un convenio para ofrecer una educación bilingüe a los niños en España (British Council, s. f.). Más adelante, el 5 de abril 2000, se publicó la Orden por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Esta Orden asegura que en los centros educativos que se atengan a dicho decreto se cursarán contenidos curriculares de ambos sistemas educativos. “Los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, establecidos en el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, se impartirán incorporando además los contenidos curriculares del «National Curriculum», que figuran en el anexo I de la presente Orden” (Orden de 5 de abril, 2000, p. 16748).

Actualmente, en Aragón, la Normativa BRIT-Aragón es el programa bilingüe que desde el curso 2017-2018 se desarrolla en los centros educativos en dicha comunidad autónoma (Ramos, s. f.). Dicha Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo



BRIT- Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, plantea “un mayor tiempo de inmersión en el idioma, comenzando desde los primeros cursos de Educación Infantil” (2018, p.16283). Y para ello, este modelo de Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras estipula en el Artículo 18 que la metodología empleada en el aula deberá considerar CLIL.

De conformidad con lo anterior, la Orden ECD/823/2018 determina que “la lengua extranjera se usará como medio para aprender contenido de la asignatura, por tanto, el alumnado debe adquirir el idioma con objeto de comprender y producir mensajes” (p. 16286). En virtud de lo expresado, el Heraldo de Aragón (2020), un periódico aragonés, recoge según el listado publicado en el Boletín Oficial de Aragón, que hay en dicha comunidad autónoma 212 colegios e institutos públicos bilingües con el modelo BRIT-Aragón.

Esta intención del legislador supone un cambio en la educación ya que el alumno y el profesor tienen otros roles dentro de la educación CLIL. Por una parte, los soportes que el docente debe desarrollar para cubrir todas las necesidades del grupo clase. Por otra parte, las competencias que los alumnos deben desarrollar para realizar un aprendizaje más autónomo (Custodio, 2018; Hernández, 2019).

Por este motivo, la mejora en la adquisición de competencias en lengua extranjera para el fomento y en el uso de la comunicación oral, unido al empleo de las metodologías activas en el aula y a un compromiso social para todo el alumnado de nuestras aulas, son estrategias que deben estar presentes a lo largo de todo el proceso educativo. (Orden ECD/823/2018, 2018, p.16282)

### **2.3 Metodologías Activas**

Uno de los pilares fundamentales de la sociedad es la educación. Como se ha mencionado con anterioridad, Durán et al. (2009) destaca que la aplicación del enfoque comunicativo tanto al trabajo de las competencias como a la organización del currículo implica un replanteamiento de todos los elementos incluidos en la educación. Es necesario seleccionar



el contenido en función de las habilidades que se pretende que los alumnos desarrollen y para ello se debe utilizar las metodologías activas.

En el entorno educativo actual, el contenido que los estudiantes tienen que aprender les parece aburrido ya que no es ni motivador ni significativo (Renninger y Hidi, 2019). La educación busca diferentes maneras para mejorar la calidad educativa. Por ello, “El papel de las Metodologías Activas es cada vez más relevante en nuestros días dentro del sistema educativo” (Castillo, 2018, p. 4). Esto se debe a que estas metodologías permiten trabajar las cualidades necesarias para el día a día (el trabajo cooperativo, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la motivación, etc.).

La metodología activa está relacionada con el *modelo pedagógico activo* que surge en la Escuela Nueva, y tiene en cuenta al alumno y su aprendizaje (Gómez et al., 2019). La creación de la Escuela Nueva supuso un gran cambio en la forma en que se concebía la educación ya que de esta surgió una manera distinta de llevar a cabo los planes de estudio mediante un cambio en la relación entre el docente y el discente. De acuerdo con Luzuriaga (1943), la Escuela Nueva surgió a partir de las ideas de la Revolución francesa, pues se creyó fundamental contar con ciudadanos formados para que pudieran contribuir a una sociedad en proceso de cambio. Este cambio fue la industrialización que se extiende por Europa y que tuvo un gran impacto social puesto que se modificaron los antiguos modelos educativos. Además, la inclusión de sexo en la escuela hizo que se crearan nuevos centros educativos lo que ofreció la ocasión de que esta pedagogía científica realizara las adaptaciones necesarias para poder atender a todos y cada uno de los alumnos (Luzuriaga, 1943). A finales del siglo XIX en Europa y América se crean las primeras escuelas tituladas nuevas (Luzuriaga, 1951).

Conforme a Luzuriaga (1951), desde 1907 hasta 1918 se publican experiencias de diferentes propulsores de la Escuela Nueva como Montessori o Decroly (franceses) que basan sus antecedentes en las ideas de pedagogos como Rousseau, Froebel, Pestalozzi y Herbart “comparten puntos comunes de cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, partiendo siempre de su nivel psicoevolutivo y del papel protagonista residente en ellos mismos” (E. López et al., 2017). Estos autores querían entender el funcionamiento del cerebro para poder introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y formar ciudadanos más activos, críticos y solidarios. Todos estos cambios propuestos se introdujeron



sistemáticamente en el aula de la Escuela Nueva y son los pilares sobre los que se construyen las Metodologías Activas (Castillo, 2018).

Según Benito y Cruz (2005) los objetivos de las metodologías activas son las siguientes: que el alumnado sea el responsable de su propio aprendizaje; que participe para poder cambiar experiencias entre sus iguales; que el alumnado se comprometa en el proceso de reflexión para ver cómo está funcionando el proceso de enseñanza-aprendizaje y en caso necesario proporcionar soluciones de mejora; y finalmente que desarrolle la autonomía y el pensamiento crítico.

La aplicación de metodologías activas exige varios cambios como se ha apuntado con anterioridad. El profesor ha pasado de ser la fuente principal del conocimiento a ser un profesor que guía, aconseja y diseña situaciones de enseñanza-aprendizaje para facilitar la autonomía del alumno (Vallejo y Molina, 2011). A tal efecto, es necesario un docente competente y experto en los contenidos que se han de impartir. Mendoza y Rodríguez (2020) recogen, en su investigación sobre el aprendizaje centrado en el alumno, el punto de vista de Colina (2015) hacia la importancia de la planificación docente. Este autor sostiene que

la planificación docente, se convierte en una herramienta fundamental de acción para organizar y sistematizar el aprendizaje, en atención al contexto social, el diagnóstico de las necesidades, los estadios cognitivos, prioridades e intereses de los educandos, como elementos que se articulan en la enseñanza de manera significativa; vivencial en la estructura cognitiva del educando (p. 191).

Esta nueva posición del docente hace que el alumno sea el centro del aprendizaje y sea capaz de tomar decisiones (Castillo, 2018). Las metodologías activas proponen un perfil de alumno participativo, motivado, autónomo, capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje (Warburton, 2016). En definitiva, alumnos que no sean únicamente receptores sino que utilicen sus habilidades comunicativas para poder construir su propio aprendizaje (Cerdá y Querol, 2014). De este modo, se puede afirmar que el fin de estas metodologías es favorecer la autonomía del estudiante.

Para poder cumplir con este perfil en la enseñanza de una segunda lengua, es importante tener en cuenta la rueda propuesta por Carol Read. La C-wheel (figura 3) es una herramienta

que creó dicho autor para demostrar la cantidad de aspectos que se ha de tener en cuenta como docentes, siendo el niño el centro del aprendizaje Read (2010). Es decir, la C-Wheel ayuda a los docentes a crear condiciones óptimas para el aprendizaje de idiomas en los niños.

### Figura 3

#### *The C-Wheel*



*Nota:* Rueda que tiene en cuenta al niño en su totalidad. Fuente: tomado de Read (2010)

Como se puede observar, en el centro de la rueda se encuentra el niño ya que es lo primero que debemos de tener en cuenta. A continuación, Read (2007) muestra 8 categorías que son los factores que se han de considerar para crear unas condiciones óptimas en el estudio de una lengua extranjera en los alumnos:

- Creatividad: se debe incluir actividades que desarrollen la creatividad e imaginación para poder conducir un aprendizaje positivo.
- Contexto: facilitar un contexto natural y real para apoyar el aprendizaje y permitir el descubrimiento activo.
- Conexiones: construir conexiones con otras áreas de aprendizaje.



- Coherencia: crear oportunidades que estén vinculadas para que aprendan la lengua de manera significativa y comprensible.
- Desafío: desarrollar las habilidades lingüísticas y cognitivas teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo del niño.
- Curiosidad: despertar la curiosidad por lo que están aprendiendo.
- Cuidado: apoyar el aprendizaje, utilizar un lenguaje positivo y tratarlos como individuos.
- Comunidad: los alumnos necesitan sentirse parte de una comunidad para que puedan desarrollar la comunicación y cooperación entre sus iguales.

Después, Read (2007) establece 6 ítems (docente, metodología, materiales, contexto educativo y cultural, currículo y evaluación) a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que engloban todo lo anterior. En este trabajo se hace uso de las metodologías activas y CLIL para aplicar todo lo propuesto por Read (2007) y otros autores mencionados anteriormente. Asimismo, es necesario destacar que CLIL ha permitido elegir las metodologías activas que se han considerado más apropiadas para enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil. Este trabajo se centra en el trabajo cooperativo y en la gamificación que a continuación se desarrollarán.

### ***2.3.1 Trabajo Cooperativo***

Como se destaca anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un desarrollo en las competencias, entre ellas están la competencia social y cívica y la competencia para aprender a aprender. Estas competencias integradoras pretenden fomentar destrezas para el trabajo en equipo, por ejemplo, la comunicación eficaz, expresar las ideas y escuchar las ajenas, la resolución de problemas, entre otras (Cerdá y Querol, 2014). Para esta concepción de enseñanza es necesario el trabajo cooperativo que supone la participación directa de los estudiantes y la ayuda mutua entre ellos (Warburton, 2016). Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo se ha de promover en la etapa de Educación Infantil en vista que son los primeros años en los que el niño se relaciona con sus iguales.

Este concepto de aprendizaje cooperativo, conforme a Morera (2008), surge en el siglo XIX debido a las ideas pedagógicas de Dewey y a las investigaciones de Lewin. Más adelante, este método gana importancia porque se contempla en la reforma educativa en diferentes países, incluyendo España (Warburton, 2016). Para Johnson et al. (1999), el aprendizaje cooperativo

consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (p. 5)

El aprendizaje cooperativo, si se aplica de manera correcta en la adquisición de una lengua extranjera, permite incrementar las posibilidades comunicativas y aprender contenidos académicos más fácilmente. Para ello, se han de formar equipos cooperativos puesto que no es lo mismo que los trabajos en grupo. En 1993, Putman establece las diferencias entre los equipos de aprendizaje cooperativos y los equipos de trabajo tradicionales (tabla 2).

**Tabla 2**

*Diferencias entre los equipos de aprendizaje.*

<b>Equipo de aprendizaje cooperativo</b>	<b>Equipo de trabajo tradicional</b>
Interdependencia positiva	No hay interdependencia positiva
Responsabilidad individual	No se asegura la responsabilidad individual
Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas
Liderazgo compartido y reparto de responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente las responsabilidades.
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo.	El éxito del equipo a veces sólo depende de la contribución de uno, o algunos, de sus miembros.
Observación y <i>feedback</i> por parte del profesor.	El profesor no sigue o sigue de forma ocasional el desarrollo del trabajo en equipo.

Fuente: tomado de Pujolàs, (2017, p. 83).



Johnson et al., como se cita en Pulido et al., (2019)., añaden en 2014 otro elemento que debe existir en el trabajo cooperativo que es la interacción estimuladora cara a cara. De igual forma, Spencer Kagan (2011) denomina PIES a los cuatro principios fundamentales que se deben cumplir en el trabajo cooperativo: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Igualdad de participación e Interacción simultánea (como se cita en Pulido et al., 2019).

Una vez conocidos los elementos básicos que permiten que se produzca un trabajo cooperativo, el docente podrá organizar sus clases. Pues, si no conoce dichos elementos, aunque el profesor tenga una buena intención, acabarán siendo grupos de trabajo tradicionales. De acuerdo a Johnson et al. (1999), el conocimiento de dichos elementos facilitará al docente a:

tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizar los cooperativamente; a diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos; y también a diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje. (p. 8)

El trabajo cooperativo permite que cada alumno maximice el potencial de aprendizaje. En efecto, la efectividad del equipo cooperativo depende de “la diversidad y complementariedad de las funciones de todos los miembros del equipo que, además, persiguen un objetivo común (Pujolàs, 2017, p. 79). Al mismo tiempo Pérez y Roig (2004) sostienen que trabajar en equipos cooperativos permite dar respuesta tanto a los niños con un alto nivel de competencia lingüística como a los niños con dificultades de aprendizaje (como se citó en Cerdá y Querol, 2014). El objetivo del trabajo cooperativo es que todos los alumnos aprendan juntos y se ayuden mutuamente para conseguir un aprendizaje, es decir, todos los estudiantes enseñan y aprenden (Pujolàs, 2017).

### 2.3.2 *Gamificación*

A modo de conexión con el punto anterior se va a ver en este punto la relación entre trabajo cooperativo y gamificación, cabe destacar que “la gamificación es un esfuerzo colaborativo que ofrece oportunidades para hacer proyectos juntos y trabajar con educadores de todo el planeta, pues tiene el poder de transformar el modo en el que enseñamos y aprendemos” (Matera, 2018).

Siguiendo con este autor, Matera (2018), expone que “la gamificación consiste en aplicar las técnicas más motivadoras de los juegos en contextos no relacionados con el juego, como las clases” (p. 23). En este sentido, Teixes (2015), realiza una definición de gamificación más detallada: “la gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos” (p. 18). Es decir, la gamificación se utiliza en el aula para conseguir que los alumnos aprendan jugando. Por ello, se puede decir que la gamificación aporta ambientes motivadores con los que los alumnos conocen que están jugando para aprender y no como juego lúdico.

En este sentido, esta metodología activa, que requiere que los alumnos cooperen entre ellos, junto con la implementación de CLIL permiten que los alumnos adquieran un aprendizaje integrado contenidos y lenguas extranjeras. Sin embargo, no solo aprenden, sino que, además, los alumnos tienen interés y están motivados para aprender y mejorar tanto las destrezas orales de la lengua extranjera como los contenidos específicos que están aprendiendo.

En 2012, Werbach y Hunter clasificaron los elementos que forman la gamificación en tres grupos: dinámicas, mecánicas y componentes. Por un lado, los elementos mecánicos son los elementos básicos del juego (las reglas y el funcionamiento del juego), por otro lado, los componentes dinámicos son la manera en la que los estudiantes aplican los elementos mecánicos. Por último, los componentes son los recursos que se van a utilizar para crear la actividad que los alumnos van a desarrollar (como se citó en Alejaldre y García, 2015). A continuación, se muestran ejemplos de los elementos propuestos anteriormente (tabla 3).

**Tabla 3**

*Elementos de gamificación.*

Dinámicos	Mecánicos	Componentes
Limitaciones	Colaboración	Avatares
Emociones	Competición	Niveles
Narración	Desafíos	Rankings
Progresión	Recompensas	Colecciones
Relaciones	Turnos	Misiones
	Feedback	Límites de tiempo

Fuente: tomado de Alejaldre y García (2015, p.76).

Los objetivos de las metodologías activas se ven reflejados en la gamificación. Esta nace de la importancia de aprender a través del juego y como este Trabajo de Fin de Grado está dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil es esencial conocer las características de los alumnos en esta etapa educativa y su relación con el juego y el lenguaje.

Jean Piaget es uno de los autores que más impacto ha tenido en el desarrollo de la psicología evolutiva del niño. Este autor propone los estadios del desarrollo intelectual dependiendo la edad de los niños. Los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil según Piaget se encuentran en la etapa de operaciones concretas (2-11 años), concretamente en la primera fase de esta llamada preoperatoria (2-7 años). En esta fase los niños adquieren el lenguaje. Además, prevalece el egocentrismo, animismo y el juego simbólico ya que el alumno empieza a utilizar la información que no percibe en ese instante. Para poder utilizar estos pensamientos no perceptibles, los alumnos utilizan el lenguaje, el juego, la imaginación y el dibujo (Edlund et al., 2015; Zambrano et al., 2016).

A pesar de la evolución de la sociedad, el juego sigue llamando la atención del ser humano. “Es innegable la enorme atracción que los videojuegos ejercen en muchos jóvenes de



nuestro tiempo” (Matera, 2018, p. 11). Es cierto que los juegos han ido cambiando con el tiempo, pero se mantiene la esencia de estos (Sanz y Alonso, 2020). Por consiguiente, se va a aplicar en la enseñanza del inglés los elementos que hacen tan atractivos a los videojuegos. En estos últimos años, debido al COVID-19, se ha podido comprobar la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Es por esto que se va a hacer uso de ellas para la aplicación de gamificación en el aula.

Teniendo en cuenta los aspectos motivacionales, es adecuado mencionar estudios que muestran los beneficios de la gamificación para superar las dificultades motivacionales en el aprendizaje de lengua extranjera. Así, Chaves Yuste (2019), Dehghanzadeh et al. (2019), Głowacki et al. (2018), Rahmani (2020), en sus estudios sobre el uso de la gamificación para el aprendizaje de segundas lenguas, han llegado a la conclusión que ésta es uno de los métodos efectivos para incrementar la motivación en edad escolar. Estos autores observan que los alumnos muestran una actitud positiva por aprender una nueva lengua y además disminuye el miedo por cometer errores en el aprendizaje de una lengua extranjera como es en este caso el inglés. Este punto es relevante en edades tempranas ya que la motivación del niño, gracias a la gamificación, provoca pensamientos positivos que ayudan a disminuir las emociones negativas y con ellas, el miedo al fracaso. En relación con esto, Teixes (2015) expone que “la gamificación se fundamenta en la capacidad que sus sistemas tienen para estimular la motivación de los jugadores” (p.20).

Así pues, después de haber revisado someramente las metodologías activas y en concreto, la gamificación, se puede comprobar que encaja perfectamente con el currículo de Educación Infantil ya que “la gamificación encaja en todos los cursos, en todas las materias y con todos los presupuestos educativos” (Matera, 2018, p. 30). Por ello, se va a plantear una propuesta didáctica basada en el *Escape Room* que es una metodología activa de gamificación, innovadora y cooperativa.

### **2.3.3 *Escape Room Educativo (ERE)***

Antes de profundizar en el *Escape Room Educativo (ERE)* se debe comprender el concepto *Escape Room*. Los orígenes de dicho término son inciertos, pero se conoce un primer



uso documentado que se produjo en Kioto, Japón en 2007 bajo el nombre de *Real Escape Room*, y desde entonces, su popularidad no ha hecho más que crecer exponencialmente (Nicholson, 2015).

Según propone este mismo autor, las habitaciones de escape son juegos inmersivos basados en el trabajo en equipo dirigidos sobre todo a adultos. En estos juegos, los participantes descubren pistas, resuelven puzzles, acertijos y tareas en una o varias habitaciones para lograr un objetivo específico (por lo general, escapar de la sala) en un tiempo limitado. Asimismo, de acuerdo con Galbraith (2016), este tipo de juegos requieren tener una variedad de personalidades en los participantes y el uso del pensamiento crítico para poder garantizar la resolución de cualquier prueba. Es decir, el concepto *Escape Room* no nace en el ámbito de la educación, pero sí se hemos visto un uso cada vez más frecuente en el ámbito educativo.

Como apunta Poyatos (2018), un ERE es una “experiencia de aprendizaje inmersiva y lúdica donde los alumnos resuelven diversos retos, conectados con el currículo, para escapar de una habitación donde se les ha encerrado al iniciar el juego” (p.7). Durante el ERE, el jugador debe ser transportado a un lugar y tiempo diferente. Esto creará una fuerte emoción de misterio y motivación para que los jugadores se esfuercen por resolver las pruebas. De acuerdo con Sanz y Alonso (2020), los EREs se configuran teniendo en cuenta una temática concreta y en función de los conocimientos que se desean descubrir y trabajar, aunque también pueden entenderse como herramientas didácticas multidisciplinares.

En esta misma línea, teniendo en cuenta la innovación de este recurso en el aula, se puede definir el ERE como una herramienta multidisciplinar que incorpora las dimensiones lúdicas de los *Escape Room* para guiar a los alumnos hacia un aprendizaje concreto en cualquier nivel educativo. Sanz y Alonso (2020) y Lázaro (2019) coinciden en que, a través de este enfoque multidisciplinario, la puesta en práctica del ERE además de enseñar conceptos teóricos, permite a los estudiantes desarrollar otras habilidades y destrezas como el trabajo cooperativo, la resolución de problemas, la perseverancia, la toma de decisiones, la creatividad y el cumplimiento de las normas.

Moura y Lourido (2020) encontraron que el ERE puede ser integrado en la práctica educativa por diferentes razones. En primer lugar, los EREs fomentan la actividad pedagógica



y ponen al alumno en acción. Es decir, este recurso permite que el alumno adquiriera un papel más protagonista sobre su propio aprendizaje, lo que facilita la asimilación de la información. Del mismo modo, permiten presentar los contenidos de aprendizaje de una forma original (Lázaro, 2019).

En segundo lugar, la formación de grupos facilita la colaboración y el trabajo en equipo ya que juntos deben encontrar la forma para poder avanzar hacia la solución. “El trabajo en equipo tiene un papel muy importante en la educación del alumnado en cualquier ciclo escolar y en cualquier área de conocimiento” (Diago y Ventura, 2017, p.34). El trabajo en equipo en el ERE genera diferentes interacciones entre los participantes que ayudan a fomentar los valores y actitudes, como el respeto entre iguales y la integración de todos los alumnos. Esto se consigue debido a que los estudiantes solo podrán enfrentarse con éxito a las actividades si trabajan juntos y para ello, tienen que intercambiar ideas, tomar decisiones y asumir responsabilidades (Nicholson, 2018). Asimismo, el trabajo en equipo permite la inclusión de todo el grupo clase (Moreno et al., 2020). Lo que hace especialmente adecuado para poner en práctica en infantil porque el respeto, la diversidad y la tolerancia de miembros del mismo grupo es la base de la educación. Si desde pequeños aprenden a tener una mentalidad inclusiva en clase, podrán extrapolar esta actitud a otros ámbitos y así formar un mundo empático, solidario y respetuoso.

En tercer lugar, en el ERE los estudiantes reciben retroalimentación inmediata cuando resuelven una prueba lo que ayuda a la asimilación del contenido curricular (Moura y Lourido, 2020). El *feedback*, que reciben los participantes, potencia su motivación. Fernández, Olmos y Alegre (2016) recogen de Colón et al. (2017) que “los alumnos alcanzan un gran nivel de compromiso cuando se encuentran motivados, incluso prefiriendo seguir con la actividad lúdica a dar por finalizada la clase” (p.2). Por ello, gracias al *feedback* que reciben al resolver las pruebas, los alumnos se involucran plenamente en la actividad, se olvidan de sus propios egos y utilizan sus habilidades al máximo. En esta etapa de Educación Infantil los niños manifiestan un fuerte egoísmo debido a que no creen que haya otras opiniones diferentes a la suya, así pues, si se consigue dejar este ego de lado, los alumnos respetarán a los compañeros y conseguirán disfrutar de la actividad. Estas acciones son recogidas por Csikszentmihalyi (1997) en la teoría del *flow* que es el estado del ser en el que uno está completamente centrado



en una actividad para su propia satisfacción. En este estado, el tiempo pasa muy rápidamente para los alumnos y las acciones se desarrollan sin interrupción. Cabe destacar que este *flow* se produce cuando la dificultad a la que nos enfrentamos se equilibra con nuestro disfrute de la actividad.

En cuarto lugar, el ERE incrementa la tolerancia a la frustración y la resolución de problemas, estos aspectos se deben de trabajar en los niños de infantil para que en la etapa de Educación Primaria puedan controlar mejor sus emociones ante diferentes situaciones de la vida cotidiana. Sánchez (2018) argumenta, en su guía de diseño para docentes interesados en la implementación de los EREs, que

este tipo de experiencias educativas (EREs) generan diversas situaciones en las que el alumnado puede “fracasar” pero, al igual que en muchos tipos de juego y videojuego, cada situación no exitosa, aquella en la que no logran resolver un reto, abrir un candado, etc. genera una necesidad de intentarlo de nuevo muy valiosa. (p. 8)

Además, esta necesidad de intentarlo de nuevo alienta a los jugadores a pensar de forma creativa y contemplar el pensamiento crítico. Para resolver estos acertijos los alumnos deberán utilizar varios enfoques del conocimiento. Los EREs tienen en cuenta los tipos de capacidades de los alumnos ya que, por ejemplo, primero se puede necesitar trabajar en un problema matemático, pero luego se tiene que resolver una actividad más visual como un circuito y finalmente terminar memorizando una serie de objetos para clasificarlos (Wiemker et al., 2015).

Conforme a Pérez-López y Rivera (2017), para un buen desarrollo del ERE, se debe de tener en cuenta tres elementos básicos: “la creación de un buen clima en clase, el uso de una metodología centrada en la experiencia y juego, y realizar una evaluación compartida” (como se cita en Segura y Parra, 2019, p.297). Teniendo en cuenta estos elementos, es importante fomentar un clima de aula positivo ya que los estudiantes no pueden aprender en un ambiente donde su comportamiento de falta de motivación o irritación les impida el trabajo coordinado y organizado. De hecho, el marco para la buena enseñanza del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile (2021) registra la importancia del clima escolar ya que uno de los cuatro puntos principales es la preparación de

un ambiente propicio de aprendizaje. Los docentes que creen un clima de aula tranquilo, distendido y de confianza podrán ayudar a sus alumnos en mayor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, Arón y Milicic (1999) consideran necesario describir las diferencias de un clima favorable o perjudicial (tabla 4).

**Tabla 4**

*Características clima aula favorable o perjudicial.*

Características favorables	Características perjudiciales
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Valoran las diferencias individuales	Es intolerante con las diferencias individuales
Tiene en cuenta las fortalezas del alumno	Tiene en cuenta las debilidades del alumno
Fomenta la creatividad	Estimula el conformismo
Reconoce los logros	No reconoce los logros
Percepción de un clima justo	Percepción de un clima injusto
Genera sensación de ser alguien valioso	Genera la sensación de ser invisible
Normas flexibles	Normas rígidas
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta de manera autoritaria.

Fuente: tomado de Arón y Milicic (1999, pp. 43-44).

Esta diferencia propuesta por las autoras confirma la importancia de un clima positivo en la clase que genere contextos en los cuales los alumnos se sientan motivados para participar. También conviene resaltar que la metodología del ERE está centrada en la experiencia y el juego, pero para poder crear y organizar un ERE con éxito se debe de tener en cuenta varios ítems inspirados en el diseño de juegos. Hay varios autores que proponen claves que se han de



tener en cuenta (Fernández, s. f.; Moura y Lourido, 2020; Segura y Parra, 2019). A efectos, dichas claves se clasifican en 3 fases dependiendo del momento en el que se aplican para la creación del ERE: fase **de preparación, fase desarrollo y fase de cierre**.

Primero, en la fase de preparación, antes de empezar a crear el ERE, se debe atender al tipo de alumnado para poder diseñar el ERE en función de sus motivaciones, ritmos de aprendizaje, edad, desarrollo cognitivo, evolutivo y emocional; también es necesario saber cómo se puede hacer los grupos para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz.

Después, en la fase de desarrollo, se eligen los objetivos y contenidos de aprendizaje que deben ser lo más concretos posibles para poder evaluarlos más tarde. Una vez conocemos los objetivos, se tendrá en cuenta el tiempo con el que se dispone para realizar la actividad ya que no existe un tiempo estándar para los EREs. En realidad, el mismo ERE puede tener diferentes tiempos dependiendo del grupo clase al que está dirigido. Para calcular el tiempo se tiene que tomar en consideración la fase de explicación, desarrollo y final, los alumnos y la dificultad de las pruebas; no se deben poner retos ni muy fáciles ni muy complicados.

Por ello, este grado de dificultad es otro aspecto que el docente debe controlar teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski en la que describe que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados. Esta teoría aborda las funciones “que los niños poseen ya, y las que pueden realizar con ayuda, en grupo o en colaboración con otros, pero que no dominan independientemente” (Furió, 1979, p. 134). Todos los alumnos deben ser capaces de resolver las pruebas y que ninguno se quede atrás.

A continuación, se crea el contexto de la experiencia, para ello, el docente piensa el tema y el espacio en el que se va a desarrollar. Cuando está claro el tema y el espacio se establece una narrativa que funciona como hilo conductor a lo largo de todo el ERE. Hay que considerar la introducción y cuál es el propósito de ERE (¿Para qué tienen que salir de la habitación?). Por ejemplo, deben resolver jeroglíficos para salir de una pirámide en Egipto.

Acto seguido, se preparan los enigmas, las instrucciones y las reglas contemplando los objetivos y contenidos pedagógicos. Para organizar estas actividades se puede plantear en un orden secuencial (tienes que resolver un enigma para poder conseguir información del siguiente), de manera abierta (cada actividad aporta una información para el reto final) o una



mezcla de ambas. Hay que resaltar que el ERE se puede atascar por lo que se deberá de pensar pistas y tenerlas preparadas para ayudar a los alumnos a continuar con el juego. Hasta que no tengamos este paso bien definido, no podemos definir los materiales, pero sí que se tiene que considerar la disponibilidad de estos en la clase para la creación de los enigmas. Igualmente, la decoración, la música y los dispositivos necesarios son esenciales para completar la experiencia y motivar a los alumnos.

Por último, en la fase de cierre, se recomienda hacer un ensayo, donde se comprueba el funcionamiento del ERE para cerciorarse de que los alumnos puedan aprender con esta experiencia. Al mismo tiempo, a lo largo del juego, el docente debe observar las dificultades que encuentran los alumnos, el tiempo que emplean, el diálogo, el apoyo y el respeto entre los miembros del grupo, etc. Estas observaciones serán de gran utilidad para finalizar la experiencia con una reflexión grupal. Asimismo, los alumnos deberán evaluar el ERE para poder realizar posibles mejoras.

Cada día hay más experiencias de aplicaciones de *Escape Room* en diferentes disciplinas, como la enfermería, la arquitectura o la educación desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. En correspondencia con los estudios (Adams et al., 2018; Borrego et al., 2016; Diago y Ventura, 2017; Hawkins et al., 2020; Lopez et al., 2021; Navarro y Pérez, 2021; Perez et al., 2019) y los portales webs, como *EduEscape Room*, consultados todos coinciden que los resultados de la puesta en práctica de esta metodología son muy positivos ya que se consigue beneficios tanto para el alumno (por ejemplo, se consigue un aprendizaje a largo plazo) como para el profesor. “Sin embargo, las desventajas no son tan numerosas, ya que únicamente se señala la dedicación profesional que cada docente debe invertir” (Tudela et al., 2020, p.111).

Asimismo, teniendo en cuenta las conclusiones de los docentes que han puesto en práctica este método, cabe destacar que, para poder obtener todos los beneficios descritos anteriormente en este trabajo, es imperativo que los estudiantes no vean este tipo de juegos como algo cotidiano. Más bien, este método debe usarse en momentos convenientes para que los participantes puedan apreciar su valor.



### 3. Objetivos

Por medio del presente Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Realizar una propuesta de *Escape Room Educativo* en el tercer curso de Educación Infantil para permitir la adquisición de una nueva lengua a través de la experimentación.

Objetivos específicos:

Realizar una revisión bibliográfica que comprende tanto aspectos legislativos como lingüísticos centrados en CLIL, Metodologías Activas y *Escape Room Educativo*.

Investigar la adecuación del método de *Escape Room*.

Incorporar CLIL a través de metodologías activas concretamente del *Escape Room*.

Utilizar la propuesta de *Escape Room Educativo* como una metodología de gamificación para la consolidación de la competencia comunicativa para el tercer curso de Educación Infantil, en un colegio bilingüe.



#### 4. Metodología

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica tanto de aspectos legislativos como metodológicos para recopilar información sobre la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda no solo en formato papel (libros, revistas académicas...) sino también en internet mediante diferentes plataformas como Dialnet, Google Académico, Scribd y Redalyc. Para esta revisión bibliográfica se podría decir que se ha utilizado un método descriptivo porque se ha recopilado de manera objetiva la información propuesta por otros autores.

En segundo lugar, para la elaboración de la propuesta didáctica se ha llevado a cabo una metodología proyectiva ya que se ofrece una alternativa a la docencia tradicional debido al uso de la gamificación, una metodología no solo activa sino de innovación. Es decir, el ERE y CLIL se proponen como una solución apta para ser llevada a la práctica y permitir el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través de la experimentación.

Finalmente, cabe mencionar que todo el Trabajo de Fin de Grado está creado conforme al manual de la séptima edición de las normas APA (American Psychological Association). Respecto a la alineación del texto, estas normas solicita a los alumnos que se haga uso de la alineación del contenido a la izquierda en todo el documento, pero para lograr una presentación más cuidada en el Trabajo de Fin de Grado se ha considerado establecer el texto justificado que permite distribuir el texto de manera uniforme.



## 5. Desarrollo

### 5.1 Justificación del material utilizado

El desarrollo del trabajo se centra en una propuesta didáctica para permitir la adquisición del inglés en Educación Infantil. De este modo, se plantea una sesión modelo de cómo se cubrirán los contenidos, pero ponemos el foco de atención en el ERE. De este modo, para la creación del ERE se ha tenido en cuenta la revisión bibliográfica en la que se ha adquirido tanto conocimientos teóricos como ejemplos de diferentes autores que han puesto en práctica esta estrategia. Asimismo, la experiencia de prácticas también ha influido en el diseño del ERE. A tal efecto, se ha decidido plantear este trabajo en la comunidad autónoma de Aragón ya que las horas lectivas en la asignatura de inglés son diferentes respecto a la Comunidad Valenciana debido a que deben impartir la asignatura de Valenciano.

En este ERE se ha elegido la historia *The Very Hungry Caterpillar* como tema principal. Este es un cuento muy popular que se ha convertido en un clásico en la literatura infantil inglesa. Esta obra fue escrita por Eric Carle en 1969 y es uno de los *bestsellers* más vendidos en el mundo puesto que ha sido traducida a 66 idiomas y se ha vendido más de 50 millones de copias. Este autor estadounidense utiliza el collage para crear sus propios libros ya que superpone diferentes texturas para formar imágenes brillantes. («Eric Carle's Biography», s. f.). Además, debido a su popularidad, el libro está disponible en diferentes formatos, lo que permite utilizar el más adecuado dependiendo a la edad de los alumnos. En este caso, se hará uso del libro en formato cartón (ver Anexo 1) porque proporciona unos pequeños agujeros que sirven para que los niños con el dedo simulan a la oruga, es decir, un formato que se puede manipular e interactuar con él.

Asimismo, otra razón por la que se ha escogido este cuento es debido a la aparente simplicidad y adecuación del cuento para edades tempranas como es el caso del segundo ciclo de Educación Infantil. Asimismo, *The Very Hungry Caterpillar* facilita la idea que se tiene en esta programación de aprender contenidos a través del inglés (CLIL) porque en la historia se tratan diferentes temas que en esta etapa los alumnos aprenden. Es decir, este libro te permite trabajar la interdisciplinariedad en el aula ya que se pueden impartir contenidos como los números, los colores, los días de la semana, la comida, los hábitos saludables, los animales, los



ciclos de la vida y su evolución y el uso del inglés, concretamente el tiempo verbal del pasado con frases sencillas como, por ejemplo: *He ate...*

Finalmente, en los 4 años de experiencia personal en los centros educativos donde he realizado las prácticas, todos los años, se ha contado este cuento a los niños en la asignatura de inglés y les ha gustado mucho dado que ilustra con colores vivos animales cotidianos que son los personajes principales de la narración. Asimismo, este cuento da muchas posibilidades de juego y dispone de muchos materiales creados en la plataforma *Twinkle* por lo que nos pueden servir de ayuda para usarlos en nuestra propuesta.

## **5.2 Caracterización del centro para la realización de la propuesta**

Según un estudio del FAPAR realizado en 2014 (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón), la comunidad autónoma de Aragón, “el 93% de enseñanzas de Infantil y Primaria concertadas son bilingües, mientras que en la red pública lo son el 62%” (Lanuza, 2014, p.5). Los colegios bilingües en Aragón, pertenecían al programa de bilingüismo fruto del convenio entre el MEC y el *British Council* que, tras el traspaso de competencias, quedó asumido por la D.G.A. Actualmente, estos colegios están incluidos dentro de la red de centros BRIT-Aragón desde el curso 2017-2018 para el desarrollo de la competencia lingüística, aunque se suele seguir aplicando los criterios del convenio con el *British Council* dentro del programa de bilingüismo.

Por ello, esta propuesta didáctica se enmarca en los centros bilingües concertados que pertenecen al programa BRIT-Aragón. En estos centros se imparte, al menos, un 35% de la formación en lengua extranjera, pero cada centro tiene flexibilidad para escoger qué asignaturas se quieren impartir en inglés. Es decir, cada institución elige las asignaturas que cree más convenientes para cumplir con el objetivo principal de una educación bilingüe que es desarrollar la competencia comunicativa necesaria en lenguas extranjeras (LinguaFrame, 2014). En estos centros bilingües se apuesta por un currículum integrado que favorece el conocimiento de la cultura anglosajona.



En este sentido, la línea metodológica de estos centros bilingües está orientada hacia la consecución de las competencias clave; una metodología inductiva, a partir de los intereses de los alumnos incorporando las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; una metodología respetuosa con los diversos ritmos de aprendizaje, potenciadoras del de esfuerzo y del trabajo del alumno, participativa y que fomente la cooperación y el trabajo en equipo; Es decir, una metodología innovadora, activa y abierta a la observación y la experimentación.

La casi totalidad de las familias cuyos hijos asisten a los centros bilingües en Aragón provienen del medio urbano y corresponden a grupos sociales variados. Solo algunos alumnos con ayuda individualizada de transporte o transportados en ruta escolar proceden de los pueblos o barrios rurales. Es decir, la gran mayoría del alumnado de estos centros pertenece al barrio donde está situada la institución.

Las aulas de infantil, en estos centros disponen de herramientas TIC como la pizarra digital. Igualmente, tienen un profesor colaborador del programa bilingüe que entra en las clases para ayudar a los docentes. Por ello, en el ERE se puede contar con la ayuda de dicho profesor. Cabe destacar que para diseñar el ERE es necesario tener una clase en concreto. Así este se creará en función de las motivaciones, ritmos de aprendizaje, edad, desarrollo cognitivo, evolutivo y emocional de los alumnos que pertenezcan a dicha aula. Por este motivo vamos a tomar un hipotético caso de alumnos del segundo ciclo de Infantil. Para poner un contexto específico voy a coger un grupo clase de 20 alumnos (9 niños y 11 niñas) de 5 años que presentan un ritmo de aprendizaje similar. En esta clase en concreto no encontramos ningún alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Sin embargo, cabe mencionar que este ERE se puede realizar en otras clases de centros bilingües adaptándolo a las características del grupo clase en el que se vaya impartir, también se tendrá en cuenta los materiales de los que dispone el centro.

### **5.3 Propuesta metodológica**

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es elaborar en ERE, pero este va a pertenecer a una sesión de la propuesta didáctica en la que se va a trabajar con el cuento *The Very Hungry Caterpillar*. No obstante, el ERE planteado también se podría utilizar como



prueba final de evaluación para comprobar que se han adquirido los contenidos trabajados o también, como evaluación formativa para comprobar que los objetivos planteados al inicio de la unidad didáctica se cumplen. Este aspecto es importante debido a que no se debe tener un esquema prefijado e inamovible. Por esta razón, el *Escape Room* planteado podría servir como herramienta de observación que posibilite la redefinición de los objetivos en caso de que sea necesario.

En esta propuesta se van a trabajar los números, los colores, los días de la semana, la comida, los hábitos saludables, los animales, los ciclos de la vida y el tiempo verbal del pasado. Ante la imposibilidad de estructurar en este trabajo una propuesta tan amplia, se va exponer una sesión modelo para poder comprender cómo sería toda la propuesta didáctica. Es decir, nuestro trabajo se centra en la propuesta de un ERE y como apoyo se ofrece el diseño de una sesión tipo de las que se realizarían con carácter previo al ERE.

La ley vigente actual es la LOMLOE, que viene recogida en el Real Decreto 95/2022, pero debido a que la Comunidad Autónoma de Aragón aún no ha aprobado el nuevo Decreto que tiene en cuenta esta ley, para el desarrollo de la propuesta didáctica se van a utilizar la información expuesta en el currículum actual de Aragón (la Orden de 28 de marzo de 2008). Tomando en consideración el currículum de Aragón, esta propuesta didáctica se realizará en el primer trimestre ya que se trabaja vocabulario básico que se enseña al principio de curso. Asimismo, el ERE se realizará cerca del 15 de octubre porque esta fecha coincide con la celebración del día mundial de la fruta. A priori, como no se ha podido llevar a la práctica esta propuesta, no se ha comprobado que funciona, por ello se debe indicar que es flexible al cambio. En esta propuesta didáctica se trabajan los siguientes objetivos extraídos del currículum Aragonés para los que se proponen los indicadores que presentan a continuación de los objetivos curriculares:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
  - Participar en juegos, mostrando incipientes destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.
    - Participa en los juegos mostrando interés.



- Respeto a los compañeros.
  - Muestra habilidades motoras y manipulativas.
  
- Realizar, con creciente autonomía e iniciativa, las actividades habituales para satisfacer las necesidades básicas y consolidar de forma progresiva los hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar y alimentación.
  - Reconoce hábitos saludables.
  - Identifica el nombre de los alimentos.
  
- Conocimiento del entorno
  - Iniciar la discriminación de objetos y elementos del entorno inmediato y la actuación incipiente sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar algunos elementos y colecciones significativas según alguna semejanza y diferencia, discriminar y comparar alguna magnitud y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.
    - Diferencia los colores.
    - Conoce los números.
    - Ordena los días de la semana.
    - Discrimina las frutas según su color.
    - Cuantifica colecciones mediante el uso de la serie numérica.
  
  - Dar muestras de interés por el medio natural inmediato, identificando y nombrando alguno de sus componentes, estableciendo relaciones sencillas de interdependencia, manifestando actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participando en algunas actividades para conservarla.
    - Identifica el nombre de los animales.
    - Distingue el proceso del ciclo de la vida.



- Los lenguajes: comunicación y representación
  - Utilizar progresivamente la lengua oral para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos e ir comprendiendo mensajes orales sencillos pero diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
    - Utiliza el inglés para comunicarse.
    - Emplea el tiempo verbal en pasado.
    - Comprende mensajes en inglés.
    - Muestra una actitud de escucha atenta y respetuosa.

Asimismo, se han escogido estos objetivos ya que el Modelo BRIT-ARAGÓN, propuestos en la Orden ECD/823/2018, expone que en el segundo ciclo de Educación Infantil

la enseñanza será globalizada abarcando los aspectos esenciales de esta etapa de la infancia. Asimismo, se realizará un acercamiento afectivo al idioma, facilitando las situaciones comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales del aula con propuestas metodológicas orientadas a la producción y comprensión oral del alumnado, con modelos de pronunciación adecuados y reaccionando los contenidos lingüísticos con los correspondientes a las restantes áreas del ciclo. (p. 16286)

Esta propuesta didáctica recoge las ocho competencias clave propuestas en la Orden de 28 de marzo de 2008, a pesar de haber nuevas competencias establecidas en el Real Decreto 95/2022, mencionadas en secciones anteriores, las competencias. Por ello, se cumplen los siguientes rasgos competenciales:

- Competencia en comunicación lingüística:
  1. Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales.
  2. Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión de mensajes orales.
  3. Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión escrita adaptada al contexto.



4. Expresa pensamientos, vivencias, emociones y opiniones de forma libre y creativa.
5. Se comunica en otras lenguas.

- Competencia matemática:

1. Aplica las estrategias, técnicas de cálculo y operaciones con rigor.
2. Comprende y resuelve problemas matemáticos relacionados, cuando sea posible, con la vida cotidiana o integrados en las demás materias, para resolver cualquier tipo de situación.

- Competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

1. Percibir e interactuar en el espacio físico.
2. Obtener opiniones basados en la actividad realizada.

- Tratamiento de la información y competencia digital:

1. Respeta las leyes y normas de conducta en el uso de las TIC.
2. Utiliza y manipula herramientas y máquinas tecnológicas.

- Competencia aprender a aprender:

1. Manifiesta actitudes progresivamente positivas en relación a la autoaceptación y autosuperación.
2. Pasa de la información al conocimiento.
3. Estructura, relaciona y transfiere el conocimiento aprendido.
4. Aprende con y de otros.

- Competencia social y ciudadana:

1. Fortalece la confianza en sí mismo y la voluntad.
2. Acepta los principios y valores democráticos (libertad, respeto, autonomía, la paz...).
3. Adquiere habilidades sociales en las relaciones con los demás y cultiva la reciprocidad y la profundidad en las mismas.



4. Cooperación eficaz, activa y constructivamente en la mejora del centro y el entorno.

- Competencia cultural y artística:

1. Cultiva la imaginación y la creatividad.
2. Participa de forma cooperativa en algunas producciones artísticas.
3. Conoce, comprende y valora diferentes manifestaciones culturales.

- Autonomía e iniciativa personal:

1. Es capaz de tomar decisiones con autonomía personal.
2. Promueve el trabajo en grupo cooperativo.

En cuanto a la temporalización de la propuesta, se va a tener en cuenta un horario real (figura 4) de un colegio bilingüe de Teruel, concretamente el de un aula de tercero de Educación Infantil.

**Figura 4**

*Horario colegio bilingüe en Aragón*

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00	ASAMB	BILING	ASAMB	ASAMB	BILING
9:40	BILING	TRABAJO IND/GRUP RINCON	TRABAJO IND/GRUP RINCON	TRABAJO IND/GRUP RINCON	TRABAJO IND/GRUP RINCON
10:20	TRABAJO IND/GRUP RINCON	TRABAJO IND/GRUP APOYO	BILING ALMUER	BILING (PSICOM)	TRABAJO IND/GRUP
11:00	R	E	CR	E	O
11:30	ASEO-ALM TRAB. IND/GRUP	ASEO-ALM TRAB. IND/GRUP	TRABAJO IND-GRUP RINCON	ASEO-ALM 12:45-13:15 MUSICA	BILING
12:45	BILING	TRABAJO IND/GRUP RINCON	TRABAJO IND-GRUP SUSTITUC	TRABAJO IND/GRUP RINCON	RELI-ALTER
13:00	AC	TI	VI	DA	DES
13:45		A	R	L	RE
13:45	WC-CANC CUENT. VID DESPED	WC-CANC CUENT. VID DESPED	WC-CANC CUENT. VID DESPED	BILING	WC-CANC CUENT. VID DESPED
14:00	APOYO COMP		APOYO COMP		DESPED

*Nota:* Horario de la clase de los búhos en el centro educativo “Las Anejas”. Fuente: elaboración propia basado en información del centro educativo “Las Anejas”.



Esta propuesta como se ha mencionado con anterioridad, se plantea en Aragón ya que como se puede comprobar en el horario, el número de horas semanales de inglés es superior al de la Comunidad Valenciana. Esta reducción de horas depende del plan lingüístico que adopte el centro, pero generalmente en la Comunidad Valenciana se imparten menos horas de inglés porque se debe tener en cuenta el Valenciano siendo que en Aragón, en Educación Infantil, no tiene una lengua cooficial que se imparte en el aula. Es decir, en la Comunidad Valenciana se imparten 3 lenguas, mientras que en Aragón solo 2.

A raíz de este horario se presenta un calendario semanal modelo para la implementación de esta propuesta didáctica que se va a llevar a cabo en 3 semanas. Es importante mencionar que hay sesiones de 40 minutos y otras de 45 minutos. En la tabla 5 que se presenta a continuación los horarios de bilingüe que son antes del recreo son sesiones de 40 minutos mientras que los horarios que son después del recreo su duración es de 45 minutos. Asimismo, respecto al contenido que se va impartir en la propuesta didáctica, el tiempo verbal del pasado se introduce en la segunda semana que es cuando se introduce el contenido de los días de la semana y la comida, pero se sigue trabajando durante toda la propuesta didáctica, aunque en el calendario no este especificado.

**Tabla 5**

*Horario Primera Semana*

PRIMERA SEMANA				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Leer libro	Colores	Colores	Números	Números
RECREO				
Colores			Números	Colores y Números

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6**

*Horario Segunda Semana*

SEGUNDA SEMANA				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Días semana	Días semana	Días semana	Comida	Comida
RECREO				
Tiempo pasado			Comida	Hábitos saludables

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7**

*Horario Tercera Semana*

TERCERA SEMANA				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Hábitos saludables	Hábitos saludables	Animales	Animales	Ciclo de la vida
RECREO				
ERE			Ciclo de la vida	Ciclo de la vida

Fuente: Elaboración propia



### **Sesión modelo: la comida**

Esta sesión se llevará a cabo el jueves antes del recreo ya que los alumnos tienen psicomotricidad en inglés. Concretamente, esta sesión será de 40 minutos y dentro de la comida nos centraremos en la frutas y se desarrollará en el patio del colegio o en el gimnasio.

#### Actividad 1: *Dance together*

Desarrollo: la profesora recibe a los alumnos con un gorro de cocinero y un delantal para cantar y bailar todos juntos una canción de las frutas extraída de YouTube (Anexo 15).

Materiales: altavoz, ordenador/ipad, delantal, gorro de cocinero.

#### Actividad 2: *get all the ingredients*

Desarrollo: los alumnos se dividirán en 2 grupos (cada grupo será una oruga hambrienta) y cada grupo tendrá una lista de la compra. Para conseguir los ingredientes de la compra tendrán que hacer una carrera de relevos. Es decir, se dispondrán en dos filas, cada miembro del grupo tendrá que correr hasta la línea donde se encuentra la cesta con las frutas de plástico y coger un ingrediente que necesite. Cuando coja este ingrediente deberá volver corriendo y darle el relevo al siguiente compañero para que pueda ir a por otro ingrediente. Deberán seguir este proceso hasta que todos los alumnos hayan cogido un ingrediente y el primer equipo en conseguir la lista de ingredientes gana.

Materiales: cesta, frutas de plástico y lista de la compra (Anexo 16).

#### Actividad 3: *Change places*

Desarrollo: cada alumno tendrá una pieza de fruta que ha cogido en el ejercicio anterior, entonces, se hará un círculo con todos los alumnos y el profesor se pondrá en medio de este círculo con *flashcards* de frutas. Esta actividad consiste en que el profesor muestre un *flashcard* de una fruta y diga el nombre en voz alta, entonces los alumnos que tengan esta fruta se deberán cambiar de sitio por otro alumno que también tenga esta misma fruta. Cuando hayan aparecido



todas las frutas, se podrán añadir variantes como, por ejemplo, el docente diría en inglés la pera salta, entonces todos los alumnos que tengan esta fruta deberán realizar la acción determinada

Materiales: *flashcards* fruta (Anexo 5), frutas de plástico.

### Actividad 3: tidy up the fruits

Desarrollo: los alumnos seguirán en círculo y tendrán su fruta, entonces el profesor sin enseñar el *flashcard*, dirá el nombre de la fruta y los alumnos que tengan dicha fruta harán una carrera para dejar la fruta en la cesta. Los demás alumnos permanecerán en el círculo esperando su turno, este juego finaliza cuando todos los alumnos hayan hecho su carrera para dejar la fruta.

Materiales: frutas de plástico

### **ERE: Catch the Very Hungry Caterpillar**

Una vez, realizadas las sesiones en las que los alumnos han trabajado la adquisición de los contenidos, se plantearía el ERE. Es importante destacar que el ERE se llevará a cabo en la sesión número 18, en la tercera semana ya que se habrá trabajado los contenidos de los colores, números, días de la semana y comidas que son contenidos que aparecen en dicha actividad.

Este ERE consta de 4 pruebas en las que al superar cada una de ellas los alumnos conseguirán una pieza del puzzle que al final deberán montar. Respecto a la disposición del aula, los alumnos estarán sentados en la alfombra para la introducción y el final del *Escape Room*. En cambio, en el desarrollo de las actividades, el grupo clase estará dividido en 5 grupos y cada grupo se encontrará en uno de los rincones dispuestos para realizar las pruebas. Cabe destacar, que el aula estará dividida en 8 rincones, es decir, 4 pruebas duplicadas por si algún grupo va más rápido que otro no tenga que esperar. La duración del ERE será de 45 minutos ya que los últimos 15 minutos se realizará una puesta en común para evaluar el ERE, así pues, se realizará después del recreo.

En primer lugar, se presentará en el proyector de la clase un vídeo introductorio donde la mascota de la clase (o un personaje cualquiera en caso de no tener mascota) les informará que está muy preocupado porque *The Very Hungry Caterpillar* se ha escapado y se va a comer todo el almuerzo que había preparado para celebrar el día de la fruta (15 de octubre), pero hay un problema la puerta de clase se ha cerrado y para poder abrirla, se debe trabajar en grupos y superar una serie de pruebas para conseguir el código que abre la puerta y nos permite disfrutar del almuerzo. Esta mascota les preguntará: ¿Me ayudáis a encontrar los números adecuados para abrir la puerta? Con este video introductorio se presentará la narrativa y se despertará la curiosidad de los alumnos. Posteriormente, se explican las 4 actividades.

#### Actividad 1: *Feed the caterpillar*:

Desarrollo: los alumnos tendrán que descubrir la palabra secreta. Se podrán imágenes de objetos y con la inicial de cada objeto adivinarán la palabra secreta que será “red”. Cuando descubran dicha palabra le tendrán que dar de comer a la cabeza de la oruga solo los alimentos de este color.

Materiales: *flashcards* de comida (Anexo 2), cartón, la cabeza de la oruga (Anexo 3), ficha palabra secreta (Anexo 4). imágenes de rice, egg, y el número 9.

#### Actividad 2: *Shadows*

Desarrollo: los alumnos deberán unir las sombras de las comidas con su dibujo, después, organizarán la historia todos juntos y finalmente cada uno de manera individual deberá comprobar cuántas frutas se comió la oruga cada día dependiendo del día de la semana y colorear la ficha.

Materiales: *flashcards* de las frutas y sus sombras (Anexo 5), *flashcards* orden historia (Anexo 6), ficha frutas (Anexo 7), y lápices de colores.



### Actividad 3: *Join together*

Desarrollo: en esta actividad los alumnos deberán seguir el laberinto para ver qué comida se come la oruga. Esta actividad no se realizará en una ficha sino en un cartón enorme para que los niños puedan mover la oruga de peluche. Habrá dos laberintos y los alumnos elegirán a dos representantes del grupo para coger la mascota, pero todos en grupo ayudarán al representante. Después, cada alumno en una hoja unirá el número con la comida correspondiente.

Materiales: cartón, laberintos (Anexo 8), rotuladores, la oruga de peluche, la ficha de unir (Anexo 9).

### Actividad 4: *Complete the body*

Desarrollo: en esta actividad los alumnos tendrán un dado enorme deben tirar el dado para saber qué orden van a tener que seguir a la hora de completar la actividad. En este rincón los alumnos deberán leer en voz alta y seguir la serie con los colores del cuerpo de la oruga.

Materiales: dado, velcro, ficha plastificada del cuerpo de la oruga (Anexo 10).

Para finalizar, una vez realizadas todas las actividades cada grupo obtendrá un puzzle (Anexo 11). Es decir, en cada prueba superada se le dará una parte de este, por ello, al obtener todas las piezas deberán montar el puzzle, en la esquina derecha habrá un número que será uno de los dígitos del código. Si juntan los 5 números de los 5 equipos formarán el código (11111) para desbloquear el candado y abrir la puerta. Este candado será digital, habrá un ordenador/ipad en la puerta de la clase y será aquí donde deberán introducir el código (Anexo 12). Es importante mencionar que fuera de esta clase habrá una mesa con diferentes frutas para celebrar el día de la fruta. Sin embargo, antes de esto se realizará una puesta en común para que los alumnos evalúen el ERE y poder incorporar posibles mejoras.



#### 5.4 Sistemas de evaluación

En primer lugar, el sistema de evaluación para esta propuesta didáctica va a ser un método narrativo, concretamente se realizará un diario de aula. Este diario permite recopilar los datos observados de manera cronológica. Cabe destacar que el agente evaluador será el tutor, pero contará con la ayuda del asistente bilingüe. Se ha escogido este instrumento para recoger datos ya que es muy sencillo de utilizar y debido a los materiales necesarios que simplemente es papel y boli, se puede decir que es un instrumento que se podría usar en todos los centros educativos. De hecho, este diario posibilita al docente a reflexionar y comprender cómo está funcionando la clase. Una vez, se hayan recogido los datos, las docentes plasmarán la información en una rúbrica individual (Anexo 13) en la que deberán indicar si se han conseguido o están en proceso los objetivos planteados. Asimismo, habrá un apartado de observaciones para anotar aspectos importantes, de cada objetivo, recogidos en el diario de aula.

En segundo lugar, como el trabajo se centra en el ERE, el sistema de evaluación de dicha ERE va a ser una entrevista/conversación grupal (Anexo 14). Bizarro et al. (2019), en el estudio sobre la entrevista en Educación Infantil como instrumento de recogida de datos, afirman que la entrevista no estructurada es un instrumento muy útil para conocer las ideas e impresiones de los alumnos ante un tema determinado. Es decir, hay una puesta en común donde los alumnos a raíz de diferentes preguntas del tutor valorarán la actividad realizada, que se complementa con el diario de aula que permite descubrir otras alternativas de acción a los problemas recogidos. Esta evaluación ayudará también a incluir posibles modificaciones en la aplicación del ERE en otras clases.



## 6. Conclusiones

A modo de conclusión, este Trabajo de Fin de Grado presenta un ERE para el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente para el tercer curso que cuenta con alumnos de 5 años. Por consiguiente, se puede afirmar que el objetivo general se ha cumplido con éxito ya que este documento incluye una propuesta didáctica de *Escape Room Educativo* para permitir la adquisición de una nueva lengua a través de la experimentación.

Asimismo, este documento muestra una investigación de distintas metodologías de la adquisición de segundas lenguas y presta especial atención en la gamificación. Es decir, se ha realizado una revisión bibliográfica que comprende tanto aspectos legislativos (Real Decreto 95/2022, MCER, Orden del 28 de marzo, la Orden ECD/823/2018...) como lingüísticos centrados en la Competencia Comunicativa, CLIL, en Metodologías Activas y *Escape Room Educativo*. Por ello, se puede decir que gracias a la gamificación y a la metodología CLIL conseguimos que los alumnos tengan interés por aprender inglés. Este cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que los alumnos no muestren rechazo a la hora de aprender dicha lengua.

Con el fin de elaborar la propuesta didáctica, se ha investigado la adecuación del método de ERE en Educación Infantil y se ha descubierto que esta estrategia permite al alumno involucrarse en su proceso de enseñanza aprendizaje, despierta la curiosidad por seguir aprendiendo, posibilita el trabajo cooperativo, facilita la inclusión y proporciona herramientas a los alumnos para ser competentes. Después, una vez conocido los beneficios de esta metodología activa se ha planteado una propuesta integradora de gamificación y CLIL para la adquisición de la lengua inglesa a través de la experimentación. Esta propuesta diseñada para el tercer curso de Educación Infantil, en un colegio bilingüe, parte del libro *The Very Hungry Caterpillar*, una historia muy famosa en los países de habla inglesa, para trabajar los colores, los números, los días de la semana, las comidas, los hábitos saludables, el ciclo de la vida y el tiempo verbal del pasado. De esta manera, gracias a la propuesta de *Escape Room Educativo* que contribuye a las tres áreas del Curriculum de Educación Infantil, el alumno construye el conocimiento con la lengua inglesa a la vez que desarrolla las ocho competencias clave.



## 7. Referencias

- Adams, V., Burger, S., Crawford, K., y Setter, R. (2018). Can You Escape? Creating an Escape Room to Facilitate Active Learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(2), E1-E5. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000433>
- Alejaldre, L., y García, A. M. (2015, marzo 13). GAMIFICAR: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de Español. *III Jornadas de formación de profesores de ELE*. Y tú, ¿gamificas?, Hong Kong.
- Benito, Á., y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la Docencia Universitaria. En *Metodologías activas—Benito, Bonson e Icarán*. Narcea, S.A de Ediciones. <https://es.scribd.com/document/425911102/85260291-Metodologias-activas-Benito-Bonson-e-Icaran-primera-parte-pdf>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110.
- Bizarro, N., Luengo, R., y Torres, J. L. (2019). *La entrevista en Educación Infantil como instrumento de recogida de datos inicial y su análisis a través del software WebQDA*. 1. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2074/2009>
- Borrego, C., Fernández, C., Robles, S., y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: Actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 0(3), Article 3. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/851>



British Council. (s. f.). *Enseñanza bilingüe en España*. British Council en España. Recuperado 3 de mayo de 2022, de <https://www.britishcouncil.es/programas/educacion/educacion-bilingue>

Castillo, M. J. L. del. (2018). ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (pp. 4-21). *Encuentro Journal*, 27, Article 27. <http://www3.uah.es/encuentrojurnal/index.php/encuentro/article/view/2>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021). *Marco para buena enseñanza*. Ministerios de Educación de Chile.

Cerdá, C., y Querol, M. (2014). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria*. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/21551>

Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58021>

Colón, A.-M., Jordán, J., y Agredal, M. (2017). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (1.ª ed.). Cambridge University Press. <https://es1lib.org/book/2738491/9f6580>

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life* (1st ed.). Basic books.



- Custodio, M. (2018). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: Un estudio empírico* [Info:eu-repo/semantics/doctoralThesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/>
- De Saussure, F. (1986). *Curso de lingüística general* (24.<sup>a</sup> ed.). Losada.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talae, E., y Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Diago, P., y Ventura, N. (2017). Escape Room: Gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *SUMA: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 85, 33-40.
- Durán, C., López, I., Sánchez, J., y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Ediciones Octaedro.
- Edlund, C., McDougald, J., y Cuesta, L. (2015). CLIL for young learners. En *Children Learning English: From Research to Practice*. Garnet Education. [https://www.academia.edu/16843409/CLIL\\_for\\_young\\_learners](https://www.academia.edu/16843409/CLIL_for_young_learners)
- Eric Carle's Biography. (s. f.). *Eric Carle*. Recuperado 5 de mayo de 2022, de <https://eric-carle.com/about-eric-carle/eric-carles-biography/>
- Escandell, M. V., Marrero, V., Casado, C., Gutierrez, E., y Polo, N. (2011). *Invitación a La Lingüística*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández, J. (s. f.). Escuela de eXPeriencias. *Qué es un escape room y cómo integrarlo en el aula*. Recuperado 10 de marzo de 2022, de <https://escueladeexperiencias.com/blog/>



- Fonseca, S., Correa, A., Pineda, M. I., y Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación.
- Furió, S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Traducción al castellano). Austral.
- Galbraith, S. (2016, noviembre 6). ¿Qué diablos es un Escape Room y cómo se sobrevive? *Seattle refinado*. <https://seattlerefined.com/lifestyle/how-to-survive-one-of-seattles-elite-escape-rooms>
- García, S. (2015). Soft CLIL in Infant Education Bilingual Contexts in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 1, 30-36.
- Głowacki, J., Kriukova, Y., y Avshenyuk, N. (2018). GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF POLAND AND UKRAINE. *Advanced Education*, 5, 105-110. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.151143>
- Gómez, I. M., Rubiano, E., y Gil, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Ediciones Pirámide.
- Grzegorek, A. (2004). La comunicación en el aula. *Papeles salmantinos de educación*, 3, 405-428.
- Hawkins, J. E., Wiles, L. L., Tremblay, B., y Thompson, B. A. (2020). Behind the Scenes of an Educational Escape Room. *The American Journal of Nursing*, 120(10), 50-56. <https://doi.org/10.1097/01.naj.0000718636.68938.bb>
- Heraldo de Aragón. (2020, mayo 19). El modelo de bilingüismo Brit sigue extendiéndose en Aragón y llega a más de la mitad de los centros educativos. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/05/19/el-modelo-de-bilingueismo-brit-llega-a-mas-del-50-de-los-centros-educativos-aragoneses-1375552.html>



- Hernández, A. L. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE: La propuesta de la Universidad Pontificia Comillas. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 378, 31-38.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.005>
- Instituto Cervantes. (2021, septiembre 28). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=CyMugJwhV-I>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lanuza, J. (2014). *FAPAR. Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumn@s de Aragón*. <https://fapar.org/web/fapar-considera-que-el-actual-piblea-garantiza-la-calidad-del-bilinguismo-en-las-aulas/>
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, 27, 71-79.
- LinguaFrame. (2014). Enseñanza bilingüe en Aragón. *LinguaFrame*.  
<https://www.linguaframe.com/es/ensenanza-bilingue-en-aragon.html>
- López, E., Cobos, D., Martín, A., Molina, L., y Jaén, A. (2017). *Innovagogía 2016. III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. Libro de Actas: 28, 29 y 30 de noviembre de 2016*. AFOE.  
<https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/4014>
- López, I., Álvarez, M. N., y Tasso, C. (2021). Empleo de escape room para aprender a programar en la formación del profesorado de Inglés en Secundaria. *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2, 2021, ISBN 978-84-1377-304-9, págs. 1051-1063*, 1051-1063.



Luzuriaga. (1943). *La educación Nueva*. Editorial Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de filosofía y letras.

Luzuriaga, L. (1951). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Losada.

Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Ediciones mensajero.

Mattheoudakis, M., Alexiou, T., y Laskaridou, C. (2011, abril 1). *To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental primary school in Evosmos*. XXI Simposio Internacional de Lingüística Teórica y Aplicada, Grecia.

Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.

Mendoza, M. L. M., y Rodríguez, M. (2020). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 560-572.  
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.232>

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón., 43 1085 § Órdenes Autonómicas (2008).

Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT- Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, Pub. L. No. Orden, BOA20180528001 (2018). <https://aragonbilingue.catedu.es/new/modelo-brit-aragon/>

Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de



- Educación y Cultura y el Consejo Británico en España, Pub. L. No. Orden, BOE-A-2000-8137 16748 (2000). [https://www.boe.es/eli/es/o/2000/04/05/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/2000/04/05/(1))
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Pub. L. No. Real Decreto 95/2022, BOE-A-2022-1654 14561 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Moreno, O., Hunt, C. I., Ferreras, M., y Moreno, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria: Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Revista Prisma Social*, 31, 352-367.
- Moura, A., y Lourido, I. (2020). ESCAPE ROOM IN EDUCATION: GAMIFY LEARNING TO ENGAGE STUDENTS AND LEARN MATHS AND LANGUAGES. En *Experiences and perceptions of pedagogical practices with Game-Based Learning y Gamification* (pp. 179-193). Centro de Investigaciones en Educación (CIEd), Instituto de Educación,.
- Navarro, C., y Pérez, I. (2021). Escape room: Una llave para llegar a la motivación del alumnado. En *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral*. (pp. 104-112). Adaya Press.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. [White paper]. <https://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Perez, B., Prat, J., y Valdés, D. (2019). Los límites de la ludificación en la enseñanza de la arquitectura. La técnica del Escape Room. *ZARCH*, 122-133. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_zarch/zarch.2019123549](https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123549)



- Pérez, P., y Roig, V. (2009). ¿Enseñar inglés o enseñar en inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil. *TRIBUNA ABIERTA*, 13.
- Pokrivčáková, S., Luprichova, J., Babocká, M., Bereczky, K., Bodorik, M., y Bozdoğan, D. (2015). *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for foreign language teachers*. University in Nitra. <https://doi.org/10.17846/CLIL.2015.99-111>
- Poyatos, C. (2018). Enigmas, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreakOuts educativos. *Comunicación y pedagogía: Escape Room en Educación*, 1(307-308).
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes* (Segunda edición). Octaedro Recursos.
- Pulido, M. J., Gutman, I. R., y Lázaro, S. M. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Prisma Social: revista de investigación social*, 26, 200-210.
- Rahmani, E. F. (2020). The Benefits of Gamification in the English Learning Context. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 7(1), 32-47.
- Ramos, J. (s. f.). *Recursos Educativos Digitales Abiertos y Metodología para la Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil y Primaria: ¿Qué es el Modelo BRIT-Aragón?* GitBook. Recuperado 3 de mayo de 2022, de [https://catedu.github.io/rea\\_aicle\\_inf\\_y\\_pri/que-es-el-modelo-brit-aragon.html](https://catedu.github.io/rea_aicle_inf_y_pri/que-es-el-modelo-brit-aragon.html)
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Educación Macmillan.
- Read, C. (2010, enero 28). C is for C-Wheel. *Carol Read's ABC of Teaching Children*. <https://carolread.wordpress.com/2010/01/28/c-is-for-c-wheel/>
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Ariel.
- Renninger, K. A., y Hidi, S. E. (2019). *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*. Cambridge University Press.



- Rtve. (2011). *Redes—El sistema educativo es anacrónico*.  
<https://www.rtve.es/play/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>
- Ruiz, U., Vila, I., Serra, J. M., Aldekoa, I., Areizaga, E., Oihartzabal, L., y Guasch, O. (2000).  
*Didáctica de segunda lengua en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis.
- Sánchez, M. Á. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.  
*Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 4.
- Sánchez, P. (2018). *Escape Rooms educativas: Ejemplo práctico y guía para su diseño*  
[Universitat Oberta de Catalunya].  
<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/76505>
- Sanz, N. S., y Alonso, A. (2020). La Escape Room educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil. *Didácticas Específicas*, 22, 7-25. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>
- Segura, A., y Parra, M. E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA - Educación, Deporte, Salud y Actividad Física*, 3(2), 295-306.
- Sutil, L. (2013, noviembre). LA IMPORTANCIA DE LA AQUIRIR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA. *Temas para la educación*, 25.
- Švecová, L. (2011). *CLIL in Very Young Learners* [Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta].  
[https://is.muni.cz/th/189103/pedf\\_m/CLIL\\_in\\_Very\\_Young\\_Learners\\_bz7qw.pdf](https://is.muni.cz/th/189103/pedf_m/CLIL_in_Very_Young_Learners_bz7qw.pdf)
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.
- Tudela, P. A. G., Vera, M. del M. S., y Fernández, I. M. S. (2020). Mejoras y necesidades de una escape room educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 109-120.



- Vallejo, M., y Molina, J. (2011, abril). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *OBIPD*, 36 (14, 1). <http://www.ub.edu/obipd/nuevos-desafios-en-la-formacion-del-profesorado/>
- Warburton, S. (2016). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria: Propuesta piloto para su implementación en la Comunidad Valenciana* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61481>
- Wiemker, M., Elumir, A., y Clare. (2015). *Escape Room Games: «Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?»*
- Zambrano, P. J. S., Cedeño, G. del R. B., y Rivadeneira, M. R. L. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(Extra 3), 127-137.
- Zayas, F., y Pérez, P. (2014). *Competencia en la comunicación lingüística*. Alianza Editorial.



## 8. Webgrafía

<https://www.rae.es/>

<https://didactalia.net/en/community/materialeducativo/resource/euroclit-red-social-europea-de-aprendizaje/1e9c6dd3-063e-40ec-9cd6-accb4535faa2>

<https://www.cervantes.es/default.htm>

<https://ceiplasanejas.catedu.es/>

<https://www.twinkl.es/>

<https://www.olesur.com/educacion/generar-laberintos.asp>

<https://eduescaperoom.com/enigma/5575AD2IB86i>

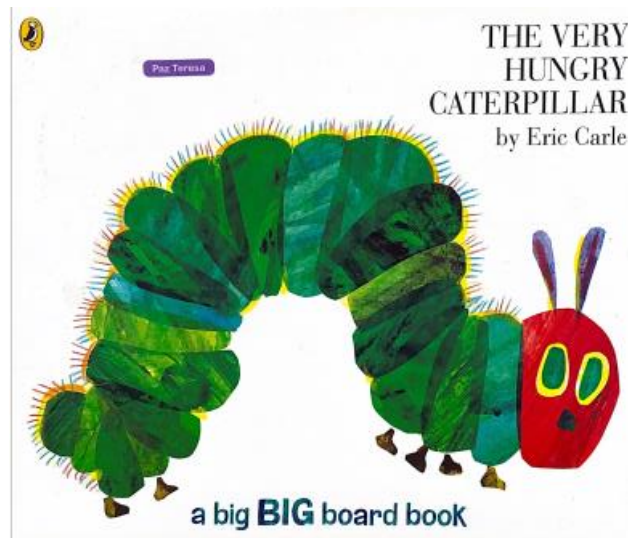
<https://www.youtube.com/watch?v=mfReSbQ7jzEyt=120s>



## 9. Anexos

### Anexo 1

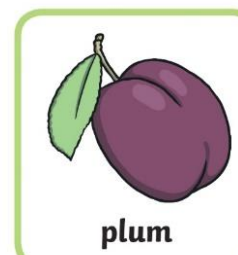
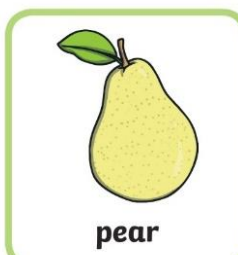
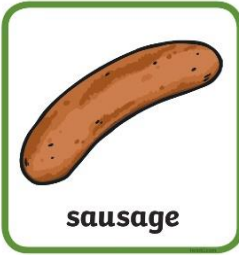
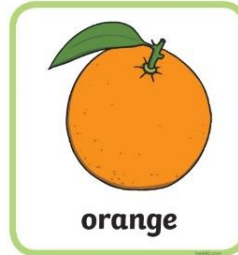
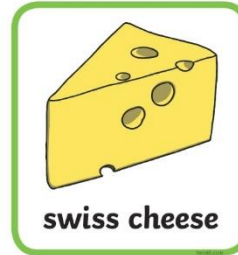
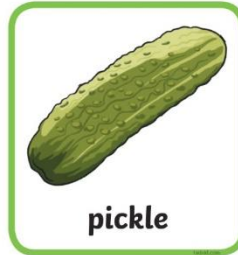
Cuento formato cartón *The Very Hungry Caterpillar*





## Anexo 2










Comida extraída de Twinkl





**Anexo 3**

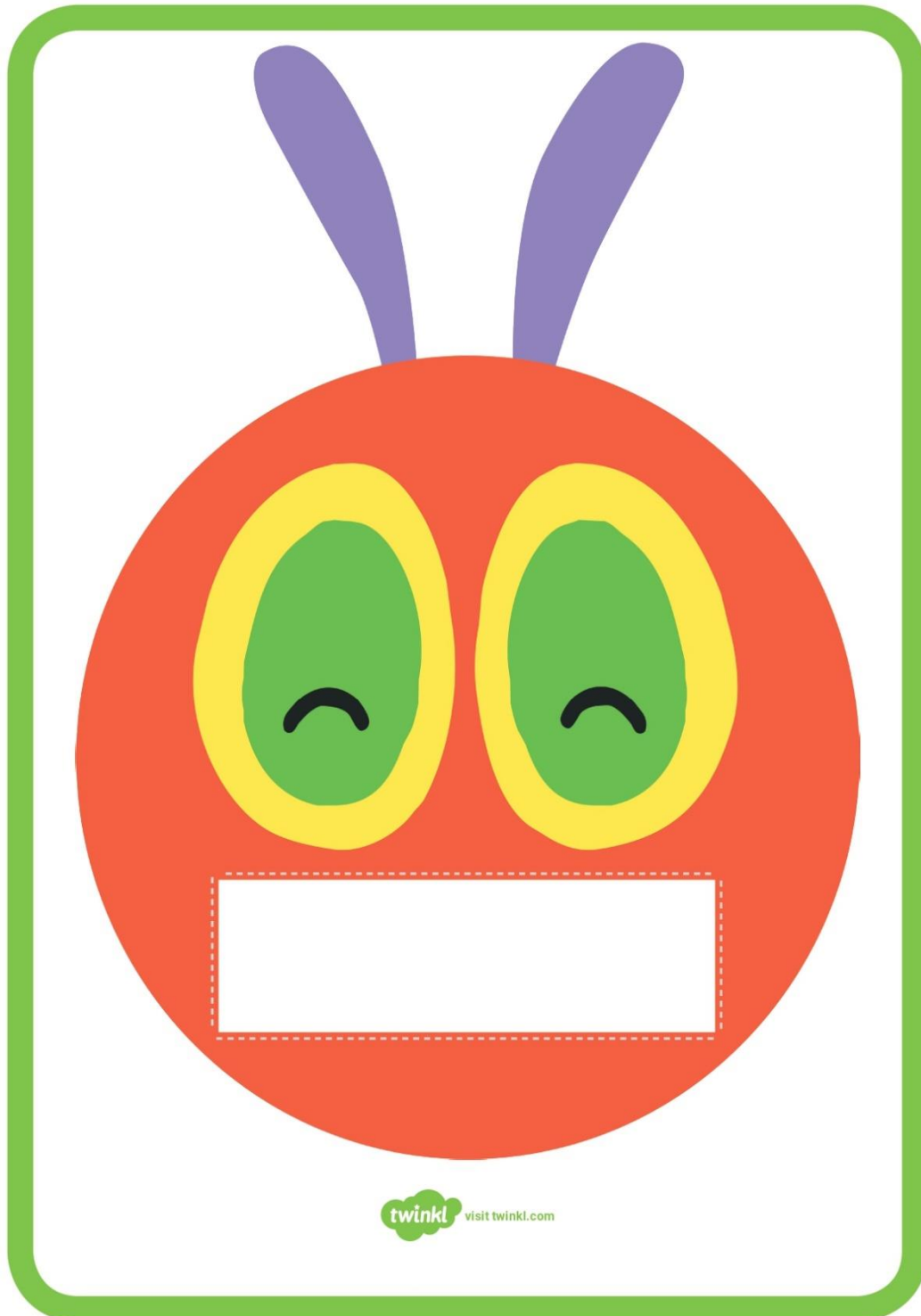
Ficha palabra secreta elaboración propia



#### Anexo 4

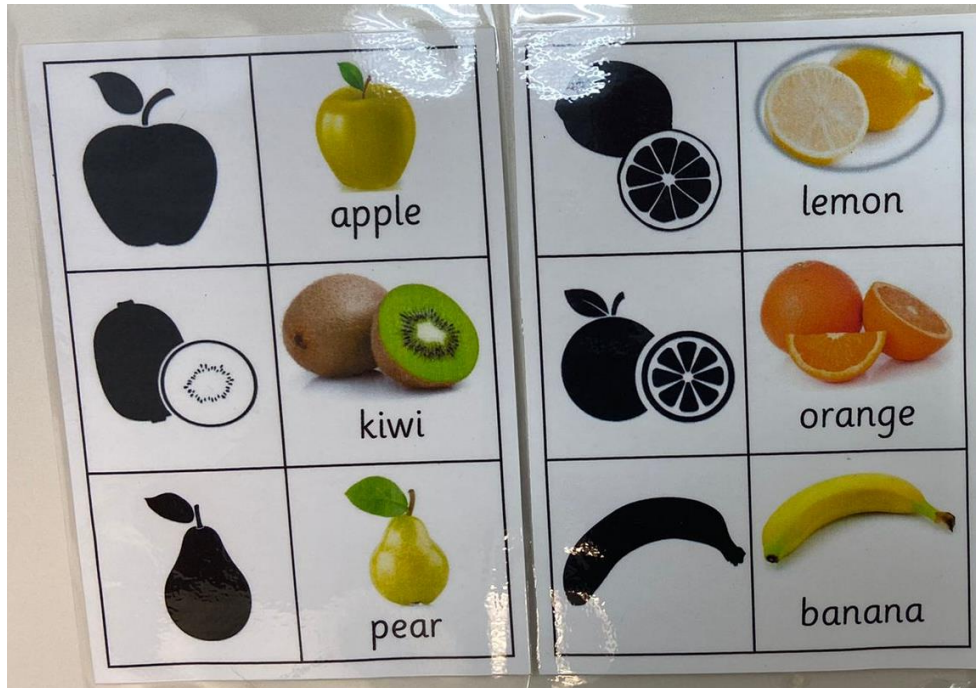
La cabeza de la oruga extraída de Twinkl





### Anexo 5

Las frutas y sus sombras elaboración propia





Anexo 6

Orden de la historia extraída de Twinkl



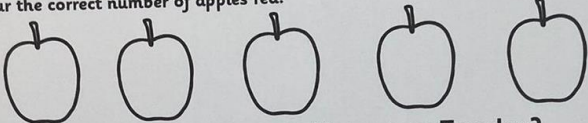


Anexo 7

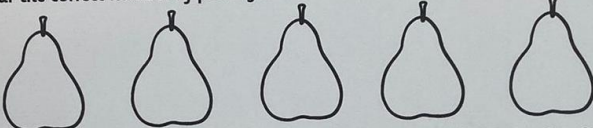
Ficha de las frutas extraída de Twinkl

**The Very Hungry Caterpillar  
Colouring Counting Worksheet**


**How many apples did the caterpillar eat on Monday?**  
Colour the correct number of apples red.




**How many pears did the caterpillar eat on Tuesday?**  
Colour the correct number of pears green.




**How many plums did the caterpillar eat on Wednesday?**  
Colour the correct number of plums purple.



**How many strawberries did the caterpillar eat on Thursday?**  
Colour the correct number of strawberries red.



**How many oranges did the caterpillar eat on Friday?**  
Colour the correct number of oranges orange.

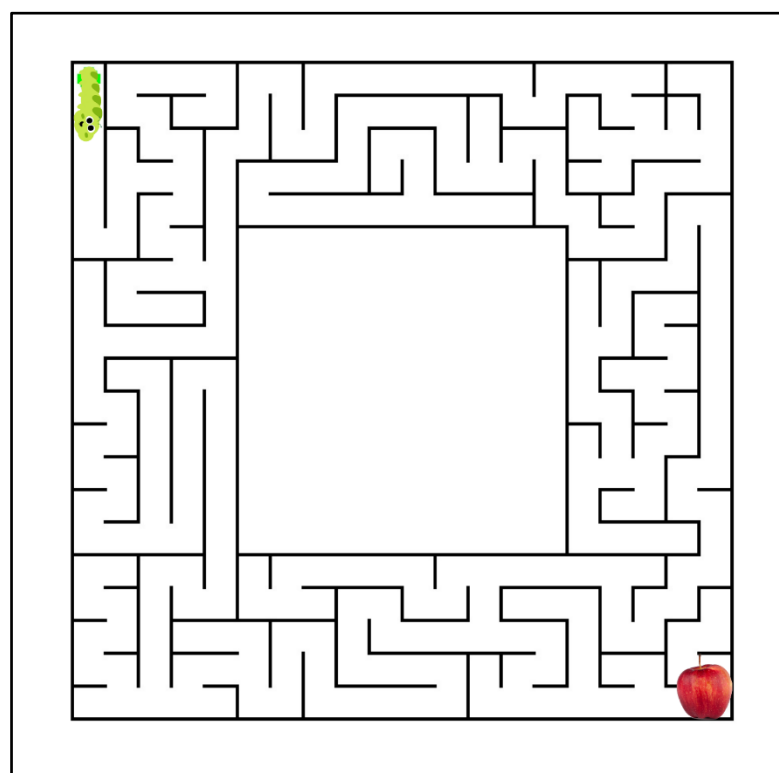
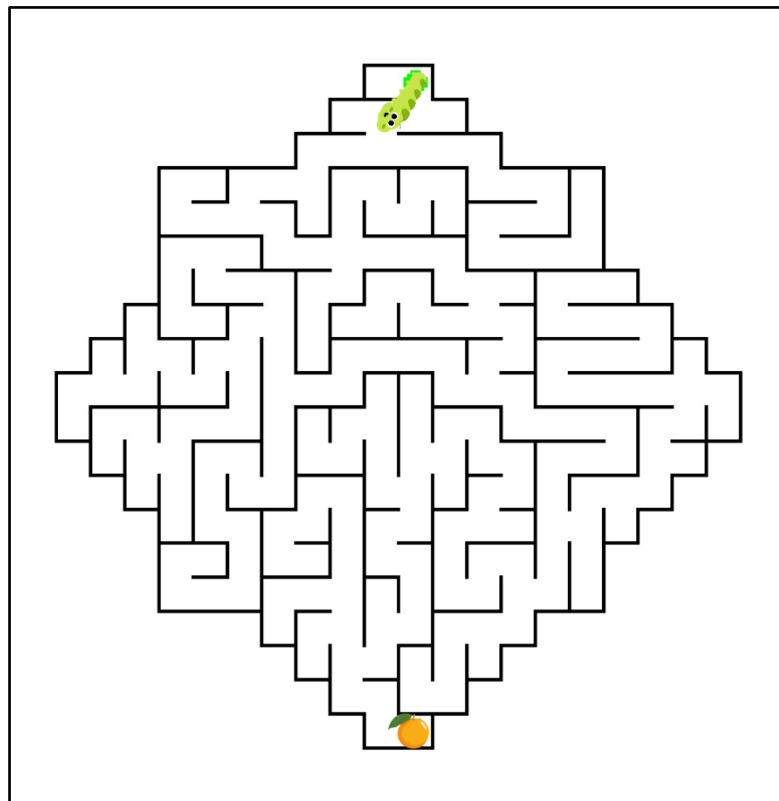


twinkl www.twinkl.co.uk  
Copyright © twinkl



## Anexo 8

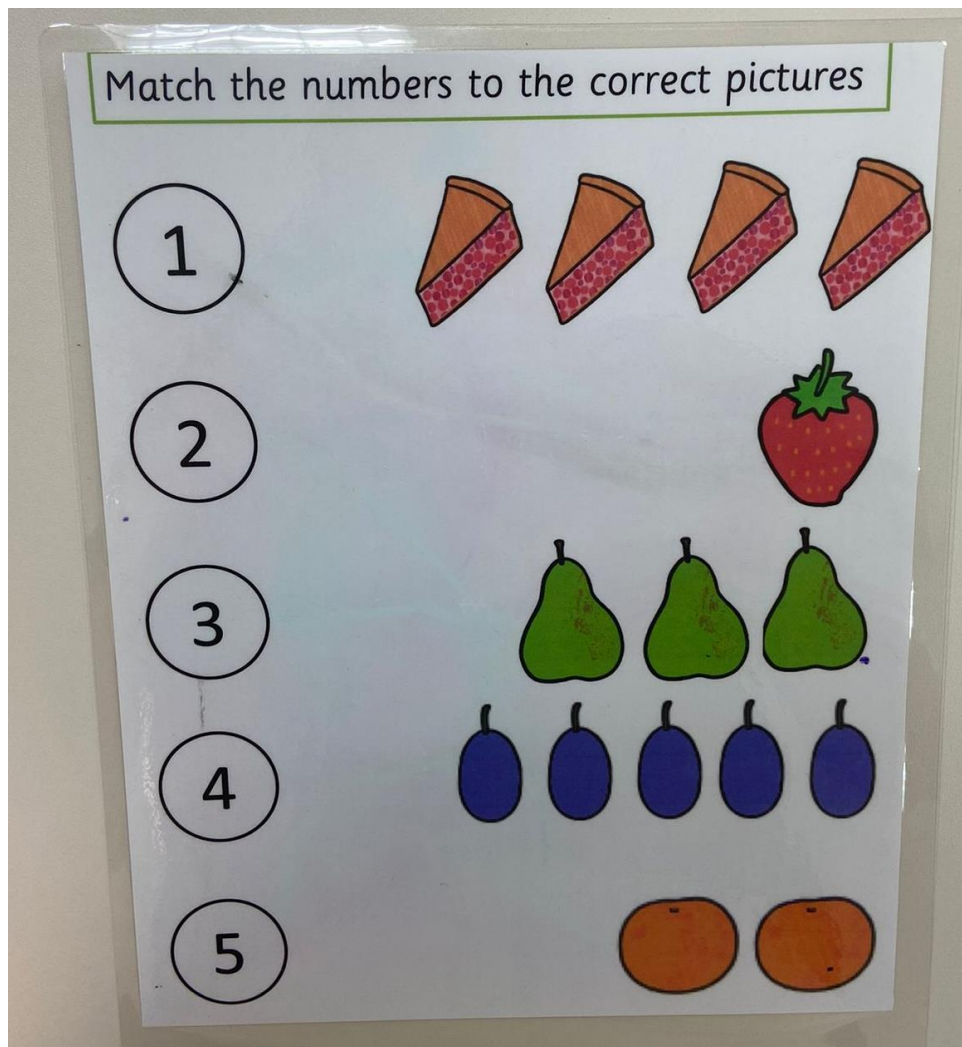
Laberintos elaboración propia a partir de Olesur generador de laberintos





Anexo 9

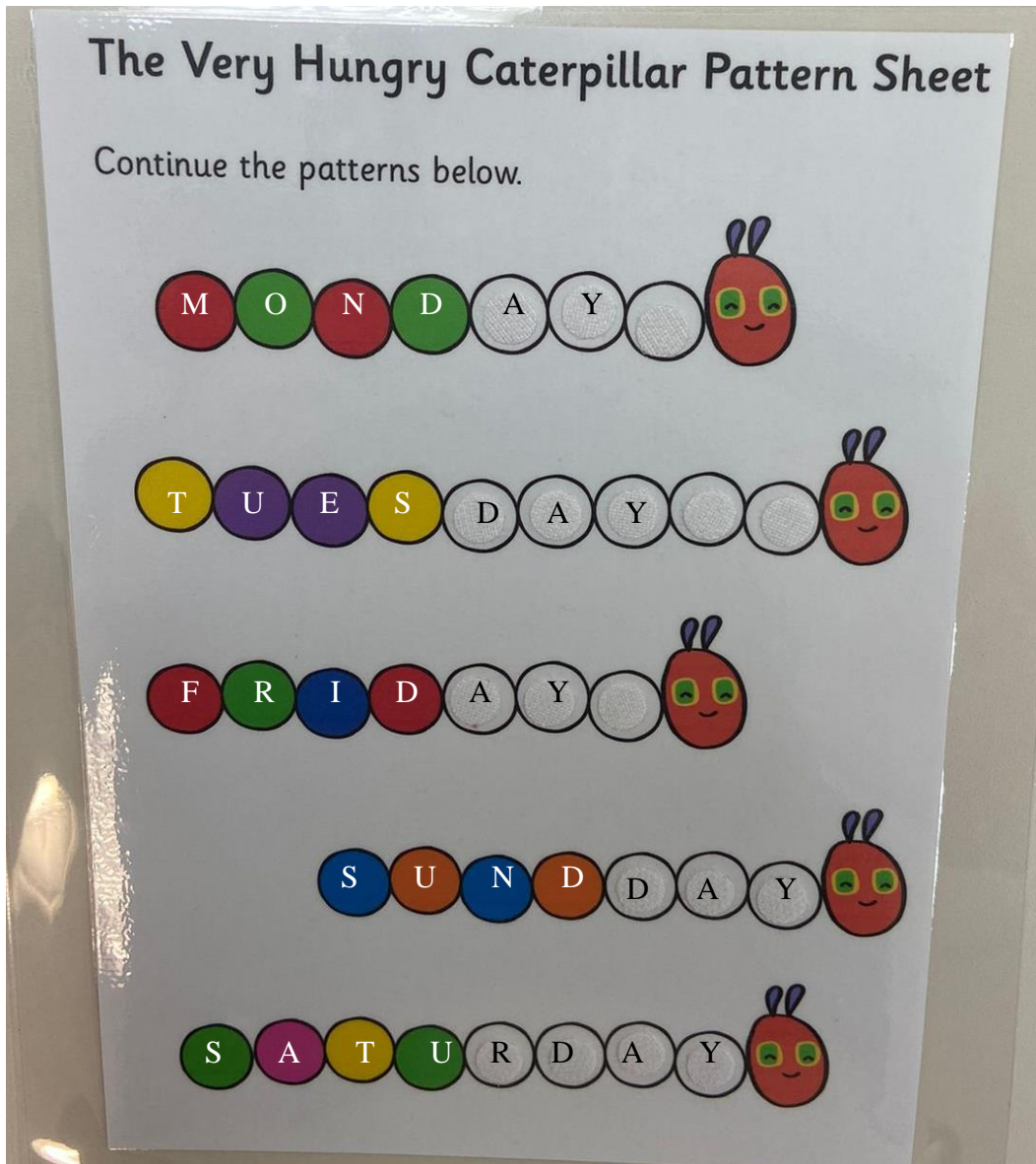
Ficha de unir extraída de Twinkl





**Anexo 10**

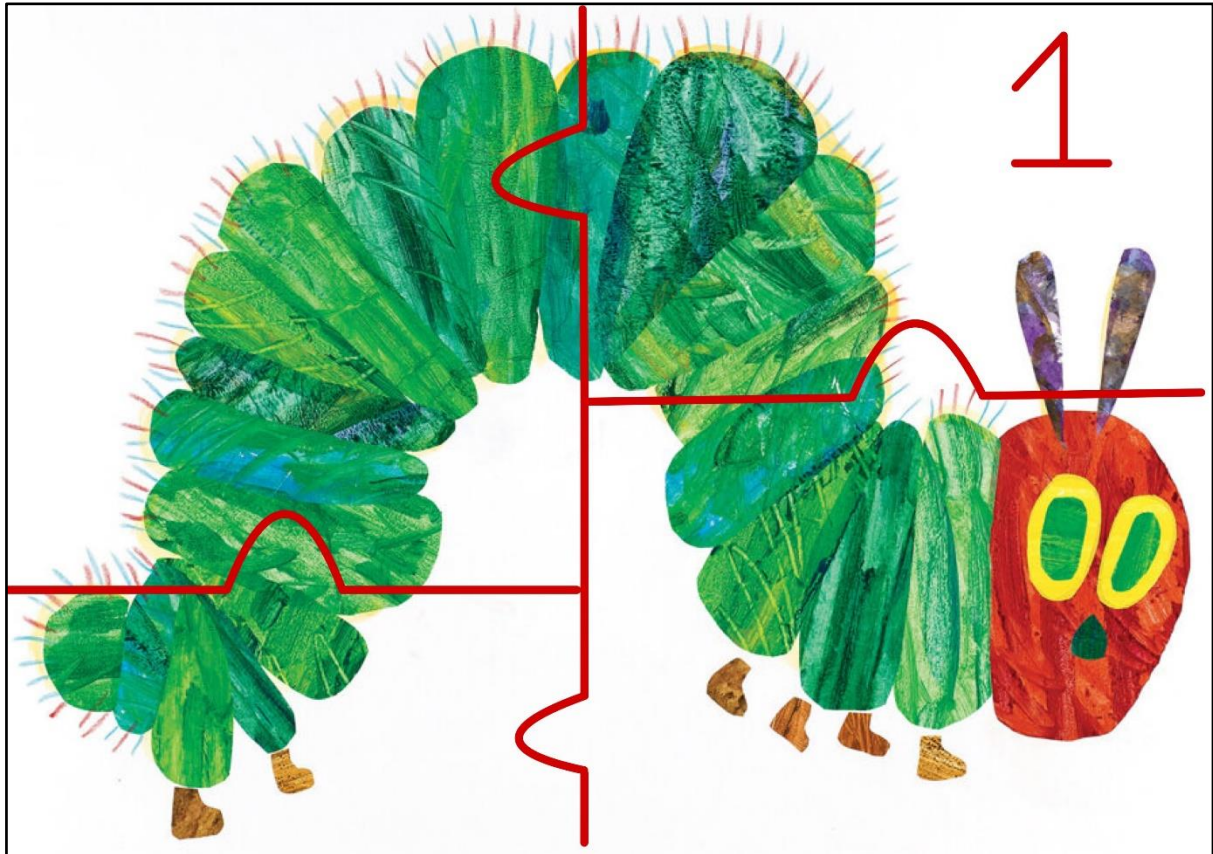
Ficha cuerpo de la oruga elaboración propia.





**Anexo 11**

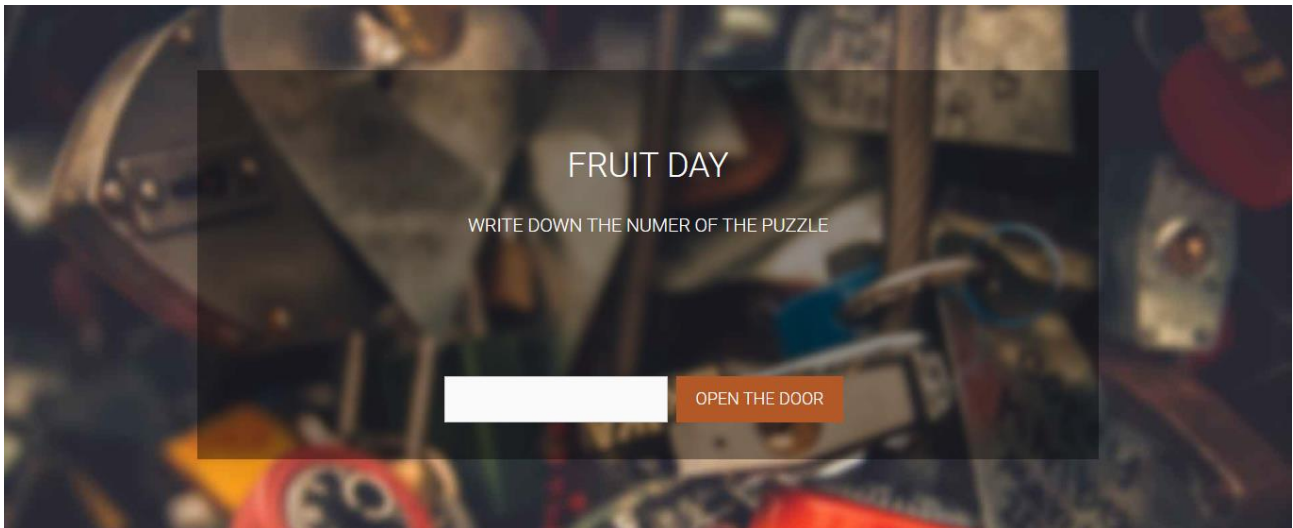
Puzzle elaboración propia.





## Anexo 12

Captura de pantalla del candado online y código QR para entrar en este candado elaboración propia con eduescaperoom.



### Anexo 13

Rubrica a rellenar a partir del diario de aula elaboración propia.

	CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Participa en los juegos mostrando interés			
Respeto a los compañeros			
Muestra habilidades motoras y manipulativas			
Reconoce hábitos saludables			
Identifica el nombre de los alimentos			
Diferencia los colores			
Conoce los números del 1 al 10			
Ordena los días de la semana			
Discrimina las frutas según su color			
Cuantifica colecciones mediante el uso de la serie numérica			
Identifica el nombre de los animales			
Distingue el proceso del ciclo de la vida			
Utiliza el inglés para comunicarse			
Emplea el tiempo verbal en pasado			
Comprende mensajes en inglés			
Muestra una actitud de escucha atenta y respetuosa			



#### **Anexo 14**

Preguntas para evaluar el ERE

- ¿Os lo habéis pasado bien?
- ¿Qué actividad os ha gustado más?
- ¿Cuál ha sido la actividad más difícil?
- ¿Qué actividad os ha gustado menos?

#### **Anexo 15**

Canción de las frutas llamada *Fruit Song for kinds: The Singing Walrus* extraída de Youtube

CHORUS: Na, na, na-na-na-naaa (x4)

I eat fruit

I eat fruit

Every single day! (x2)

Mondays, Tuesdays, Wednesdays, Thursdays, Fridays, Saturdays, Sundays

Mondays, Tuesdays, Wednesdays, Thursdays, Fridays, Saturdays, Sundays

PART ONE: Mondays I eat apples

Tuesdays I eat pears

Wednesdays I eat cherries

Thursdays I don't care!

CHORUS

PART TWO: Fridays I eat mangoes

Saturdays some grapes

Sundays I eat berries

I think that fruits are great!

PART THREE: Apples, Pears, Cherries

I don't care!

Mangoes, Grapes, Berries

Fruits are great!



### Anexo 16

Lista de la compra elaboración propia

