



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grado en Educación Primaria – Mención en Lengua Extranjera Inglés

TRABAJO FIN DE GRADO

Aprendizaje del inglés basado en juegos serios. Una propuesta didáctica para Educación Primaria

Alumno:

Jesús Cruz Expósito

Tutor:

Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2023

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo la creación de una propuesta didáctica, para alumnos de 4º de Educación Primaria, que trabaje los contenidos curriculares que se correspondan con el área de lengua extranjera inglés. Dichos contenidos se impartirán a través de la implementación de los juegos serios y sus dinámicas en el aula, así como a través de diferentes adaptaciones metodológicas para la enseñanza del Inglés como Lengua extranjera. El trabajo consta de dos partes, un marco teórico en el que analizamos las características de los juegos serios y las ventajas de su aplicación en el aula de Lenguas extranjeras, y una propuesta didáctica con el fin de realizar una intervención en el área de lengua extranjera inglés en torno a la aplicación de los juegos serios.

Palabras clave

Educación Primaria - Lengua extranjera - Juegos serios - Propuesta didáctica.

Abstract

The purpose of this paper is to create a lesson proposal for Year 4 of Primary Education, which works on the curricular contents that correspond to the area of English as a foreign language. These contents will be taught through the implementation of serious games and their dynamics in the classroom, as well as through different methodological adaptations for the teaching of foreign languages. The paper consists of two parts. On the one hand, a theoretical framework in which we analyse the characteristics of serious games and the advantages of their application in the classroom. On the other hand, a lesson proposal is presented to carry out an intervention in the area of English as a foreign language through the application of serious games.

Key words

Primary education - Foreign language - Serious games - Lesson proposal.

Índice

1. Introducción.....	5
1.1. Justificación de la elección del tema.....	6
1.2. Objetivos.....	8
2. Marco teórico.....	9
2.1. Precisiones conceptuales.....	9
2.1.1. Gamificación.....	10
2.1.2. Aprendizaje basado en el juego.....	11
2.1.3. Juegos serios.....	11
2.2. Juegos serios en relación con el aprendizaje de la Lengua extranjera.....	16
3. Propuesta didáctica.....	21
3.1. Características contextuales.....	21
3.2. Marco legal.....	23
3.3. Justificación metodológica.....	26
3.4. Secuencia de sesiones.....	27
4. Conclusiones.....	39
5. Referencias.....	40
6. Anexos.....	42

1. Introducción

Este trabajo Fin de Grado tiene como propósito servir de herramienta para mostrar y analizar las posibles ventajas que tendría la introducción del aprendizaje basado en el juego en la enseñanza de Lengua Extranjera inglés en Educación Primaria, centrando dicho análisis en el ámbito de los juegos serios.

Con el fin de alcanzar este objetivo, este documento hará hincapié en las diferentes maneras de implantar los juegos en el aula, sirviéndonos de diferentes metodologías y utilizando los recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, todo ello con el objetivo último de motivar a nuestros alumnos a través de un aprendizaje significativo y prolongado en el tiempo.

Tras establecer un marco teórico que permita entender las claves del propio trabajo, se presentará una propuesta didáctica que establezca un entorno de implementación, para el que se irán proponiendo una serie de juegos con los que el alumnado no solo podrá adquirir conocimientos y contenidos nuevos, sino que también podrá reforzar, autoevaluar y complementar los conocimientos ya adquiridos. Todo el marco de contenidos y conocimientos que se impartirán a través de estos juegos se extrae del currículo de Castilla y León, en el nivel seleccionado de 4º de Educación Primaria.

Finalmente, el trabajo comprenderá un apartado relativo a las conclusiones extraídas del mismo, analizando el cumplimiento de los objetivos presentados y las posibles modificaciones que se pudieran realizar en la propuesta didáctica. Del mismo modo, se presentará un epígrafe en el que se verán reflejadas aquellas referencias bibliográficas que se consultaron durante la elaboración de este documento.

1.1. Justificación de la elección del tema

Como afirma Sir Ken Robinson (2008) en su charla “Changing Education Paradigms”, los alumnos están viviendo en el periodo más estimulante de la historia y, sin embargo, desde la educación no estamos consiguiendo guiar correctamente esa estimulación hacia los propios fines didácticos. No podemos enseñar para el futuro, haciendo lo que hacíamos en el pasado. Esta afirmación no solo corrobora algo que es evidente, el cambio de la sociedad y de los niños a lo largo del tiempo, sino que refleja cómo la educación se debe adaptar a estos cambios a través de la modificación y evolución de las metodologías que se utilizan en las aulas. Esta adaptación no debe centrarse tanto en qué enseñar, sino en cómo enseñarlo. Luelmo del Castillo (2018) apunta que el cambio no debe presentarse solo como una modificación en la actitud del alumnado, sino también en el rol del maestro, pasando a ser un guía que aconseja y les permite libertad en el aprendizaje.

Ante la necesidad de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y centrándonos en el ámbito de la lengua extranjera inglés, el presente trabajo intentará plantear la incorporación del juego en las rutinas diarias del aula como la base para dicha innovación. Básicamente se unen dos afirmaciones irrefutables: existe una necesidad de cambiar la manera de dar clase y a los alumnos les gusta jugar. Como resultado se presenta la idea de incorporar el juego en las aulas con el fin de motivar a los alumnos hacia el aprendizaje.

Tanto la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y su concreción en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, como el Decreto de Castilla y León 38/2022, de 29 de septiembre, reflejan la relevancia de la inclusión de nuevas metodologías en el aula, llevando a los alumnos a adquirir las competencias clave y a desarrollar un aprendizaje significativo. Del mismo modo, en este último decreto (Decreto de Castilla y León 38/2022), en el ámbito del currículo de la lengua extranjera se refleja que el uso del juego favorece los intercambios comunicativos de forma creativa a través de la utilización de diferentes técnicas y roles, desarrollando así la motivación del alumnado y la creación de relaciones afectivas.

Además del hecho de que los alumnos siempre se ven atraídos por las dinámicas lúdicas que aportan los juegos, la elección de que estos sean la base del cambio en la educación viene dada por dos factores claves: el factor de socialización que aporta el juego a los alumnos y la gran utilidad que tienen los juegos como recurso didáctico.

Según reflexiona Huizinga (2000) en su libro *Homo Ludens*, el juego es una función esencial del ser humano que nos permite evolucionar como seres sociales desarrollando

aspectos como la convivencia y la colaboración. Según refleja el autor, “Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (2000, p.17).

En cuanto a la utilización del juego como recurso didáctico, cabe señalar que ha sido una realidad que se ha producido en diversas ocasiones. Un ejemplo de esto es el caso del emperador chino Yao (2356-2255 a.C.), que utilizó el juego Go para enseñar a su hijo las diferentes tareas que implica el gobierno de un país. El juego con fines meramente lúdicos existe desde hace miles de años, pero es una realidad que siempre ha sido una herramienta que ha servido para llegar más allá con fines educativos, económicos, ideológicos, socializadores... Es por esto que, a través de la adaptación a las diferentes realidades del aula, el juego siempre podrá tener un carácter didáctico que permite al docente modificar comportamientos, habilidades y conocimientos de sus alumnos.

Como punto final cabe destacar que existen muchas maneras de incorporar el juego en las aulas, por lo que este trabajo se centrará en el aprendizaje basado en el juego y los juegos serios en la propuesta didáctica, que se planteará para un aula de 4º de Educación Primaria en un centro bilingüe.

1.2. Objetivos

En el siguiente trabajo se presentan dos objetivos generales que sirven como base para la elaboración del documento:

- Comprender la utilidad de la implantación de los juegos en el aula como recurso didáctico.
- Diseñar una propuesta para una clase de 4º de Educación Primaria en un aula de inglés como lengua extranjera basándonos en el uso del juego serio.

Una vez establecidos los objetivos generales y, con el fin de facilitar su consecución, se incluyen en este trabajo una serie de objetivos específicos:

- Definir y diferenciar conceptos básicos de la incorporación del juego al aula como son la gamificación, el aprendizaje basado en el juego y el juego serio.
- Relacionar los juegos serios con el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Establecer en la propuesta diferentes juegos online y offline que permitan el uso de las nuevas tecnologías y de dinámicas diversas, con el fin de mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera.

2. Marco Teórico

Como se recoge en los apartados previos de este trabajo, actualmente han tenido lugar grandes cambios en la realidad del sistema educativo. Los alumnos de hoy distan mucho de los que eran hace décadas y son muy diferentes de los alumnos que habrá en un futuro. Tanto su forma de socializar, como las tecnologías que los rodean han hecho que su realidad sea muy diferente a la de otras generaciones. Del mismo modo, los docentes y los centros educativos se han visto afectados también por los cambios que se han producido durante el tiempo, generando también una evolución en la realidad de las aulas.

Como señaló la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (según lo recogido por Francesch, 2014), las escuelas de 2030 distarán mucho de las escuelas actuales en tanto en cuanto desaparecerán las clases magistrales y el papel del maestro será de guía y no de fuente de conocimiento. Además, los contenidos no serán presentados de la forma tradicional, sino que serán los alumnos los que, con ayuda, descubran dichos conocimientos en el entorno online y gracias a otros compañeros o docentes (haciendo referencia a metodologías como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje por descubrimientos). Es en este punto donde la cumbre introduce el aspecto del uso de los juegos como instrumento didáctico que permita alcanzar los objetivos en el aula.

Debido a esto, en el marco teórico de este trabajo buscaremos analizar las diversas maneras de implementar los juegos en el aula (gamificación, aprendizaje basado en el juego y los juegos serios). A continuación, nos enfocaremos en el uso de los juegos serios en el aula de lengua extranjera, especificando sus beneficios, ventajas y desventajas. En última instancia, propondremos la relación entre la introducción de los juegos en el aula y el aumento de la motivación del alumnado, incrementando su participación consciente en el proceso de aprendizaje.

2.1. Precisiones conceptuales

Cuando nos centramos en la introducción del juego como instrumento didáctico, las diferentes metodologías que podemos utilizar pueden presentar diferencias un tanto difusas que, junto con la ausencia de una literatura precisa sobre el tema, hacen que sea complejo hacer distinción entre ellas.

Como solución a dicho problema, en este primer apartado de teoría analizaremos y diferenciaremos algunos conceptos como la gamificación, el aprendizaje basado en el juego y los juegos serios. Gracias a esto, podremos comprender la naturaleza de los diferentes juegos que se analizarán a lo largo de la propuesta de intervención.

2.1.1. Gamificación

El término de la gamificación presenta varias definiciones aproximadas que pueden servir para comprender su objetivo y su naturaleza, pero no presenta una definición completa que permita cerrar sus límites y posibilidades. Tal y como señalaba Kapp (2012, p.19), la gamificación es el uso de mecánicas, estéticas y game thinking para involucrar a las personas, motivar la acción y promover el aprendizaje y resolver problemas. Como podemos comprobar, este autor centra el objetivo de la gamificación en el aprendizaje a través de la participación activa y motivada del alumnado, pero no contempla cuáles son los pasos que seguir o los elementos que debe comprender una gamificación.

Otro autor que trata el tema de la gamificación es Yu-Kai Chow (2016). El autor señala que gamificar es “el arte de usar elementos divertidos y cautivadores, normalmente presentes en los juegos y aplicarlos a entornos reales y productivos”. De nuevo, no se define claramente cuáles de esos elementos, calificados como divertidos y cautivadores, deben aparecer en un proceso de gamificación. Como resultado, la propia educación ha visto cómo se presentan diferentes tipos de gamificación, desde aquellos que solo presentan un elemento como las clasificaciones o los roles en el aula hasta otros más elaborados y complejos que motivan más al alumnado y les hacen trabajar desde distintos ámbitos o puntos de vista.

A modo de defensa ante la ausencia de una literatura más específica sobre la gamificación en la educación, cabe señalar que este término no es exclusivo del ámbito de la educación, por lo que su definición es difusa en función del campo en que se aplica. La gamificación surge en el ámbito del comercio y el *advertising* como medio para atraer a los posibles clientes o compradores.

2.1.2. Aprendizaje basado en el juego

El término de Aprendizaje basado en el Juego proviene del término inglés Game-Based Learning (GBL) y según el autor Gómez (2020, p.19) consiste en un “enfoque de enseñanza donde los alumnos utilizan juegos como recursos de aprendizaje o apoyo a la evaluación”. Otros artículos señalan que el aprendizaje basado en el juego solo comprende la utilización de juegos diseñados sin un fin educativo o didáctico. Esta última definición limitaría el uso de los juegos dentro de esta metodología a juegos que fueron diseñados con una intención meramente comercial.

Al centrarnos en el uso de juegos comerciales, debemos comprender que no son solo los docentes los que interactúan a través del juego con los alumnos, sino que los propios agentes externos que diseñan y desarrollan los juegos también influyen de manera indirecta en su utilización en el aula, pese a que su objetivo no sea didáctico. Las grandes producciones de juegos conocen esta influencia y crean sus juegos con pleno conocimiento de que tendrán repercusión directa en la educación de los niños. Cabe señalar una aclaración que realizaba The Lego Foundation (2017, p.12), donde señalaba que “decimos que aprendemos jugando cuando experimentamos una actividad disfrutable o alegre, que ayuda a los niños a encontrar significado en lo que están haciendo o aprendiendo, que implica mentes activas, involucradas y pensamiento enfocado, así como pensamiento interactivo e interacciones sociales”.

Como última puntualización acerca del término de aprendizaje basado en el juego cabe señalar que uno de los aspectos más importantes del mismo es el de la motivación del alumnado a través de los juegos, ya que nos permiten convertirle en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo mantiene involucrado y activo.

2.1.3. Juegos serios

Como definición del término juego serio tomaremos la dada por Lobo (2014, p.5), que propuso que un juego serio es “un ejercicio recreativo basado en escenarios reales, donde se asume un rol en el mundo real o virtual, para obtener un aprendizaje”. Esto confirma que pese a ser calificados como juegos serios, estos deben tener un carácter lúdico y recreativo que motive y divierta a los alumnos. Por otro lado, el establecimiento de una diferenciación entre mundo real y virtual también confirma que estos juegos pueden ser tanto online como analógicos u offline.

La diferencia entre los juegos serios y el aprendizaje basado en el juego reside en la naturaleza y el propósito para el que fueron diseñados. Mientras que los juegos del aprendizaje basado en el juego tenían una naturaleza meramente comercial y era el docente quien los llevaba al aula, los juegos serios pueden haber sido diseñados con fines didácticos, recreativos o comerciales. Michael & Chen (2015) reafirman esto señalando que el término juego serio hace referencia a juegos con finalidad educativa, de entretenimiento o de información que están perfectamente diseñados para tal fin.

Continuando con el análisis de los juegos serios, cabe destacar algunas definiciones que nos permitirán delimitar de una forma más clara los diferentes elementos que pueden componer los juegos serios. El principal debate a la hora de hablar de los juegos serios es su naturaleza, el propósito con el que fueron diseñados. En primer lugar, atendiendo a lo presentado por Muriel y Crawford (2018, p.25), los juegos serios son “juegos, videojuegos y simulaciones digitales que tienen un propósito específico diferente al de la pura diversión y que se utilizan en entornos educativos y formativos para abordar cuestiones educativas, sociales, médicas o laborales”. Los autores hacen referencia a que la naturaleza del juego no es meramente lúdica, por lo que su adaptación al contexto educativo los transforma en juegos serios.

Otros autores relacionan los juegos serios a la práctica de competencias o al repaso de conocimientos. Un ejemplo es Zyda (2005, p.25), que se refiere al juego serio como “una competición mental que se realiza con ordenador de acuerdo con unas normas específicas y que utiliza el entretenimiento para el entrenamiento de habilidades relacionadas con educación, salud, política y objetivos estratégicos de comunicación”.

En décadas previas a las de los anteriores autores, sí que se defendía que los juegos serios poseían una naturaleza educativa por sí mismos. Esta idea fue introducida por primera vez por Abt (1970, p.9), que afirmaba que “nos interesan los juegos serios en el sentido de que estos juegos tienen un propósito educativo explícito y cuidadosamente pensado y no están destinados a ser jugados principalmente por diversión. Esto no significa que los juegos serios no sean, o no deban ser, entretenidos”.

La continua relación entre el carácter lúdico y el carácter didáctico de estos juegos se presenta también en otro término muy relevante: el Edu-Entretenimiento. Este concepto, adaptado del inglés Edutertainment, fue definido por Aslan & Balci (2015) como las actividades divertidas que pueden mejorar el razonamiento inductivo, la resolución de problemas y el compromiso del individuo. Podemos decir entonces que los juegos serios se

pueden ver, si no como sinónimo de Edu-Entretenimiento, dentro de este concepto entendidos como “todos los productos que cumplan los requisitos estructurales de un juego formal, (...) dejando fuera otros productos de Edu-Entretenimiento, como los libros infantiles animados en soporte multimedia” (Rapp, 2017).

A la hora de establecer una serie de características principales de los juegos serios, atenderemos a lo señalado por Marcano (2008, p.6):

- Los juegos serios tienen diferentes finalidades en función del ámbito de uso.
- Los juegos serios están claramente vinculados con algún aspecto de la realidad.
- Los juegos serios proporcionan un ambiente de práctica “segura” (...).
- Los juegos serios poseen un objetivo claro en cuanto a los contenidos, sea cual sea el área de aplicación.

En relación con lo mencionado anteriormente en cuanto a Edu-Entretenimiento y los juegos digitales, cabe señalar a Morales (2015), quien establece unos elementos del juego serio haciendo referencia al uso de un sistema de reglas y un mundo ficticio; al uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de software educativo; y a la voluntad de establecer unos objetivos no lúdicos para el juego.

A la hora de tratar los beneficios que puede tener en nuestros alumnos la implementación de los juegos serios dentro del aula, cabe destacar el desarrollo que se produce en ellos en diferentes niveles y ámbitos del aprendizaje y del conocimiento, así como su actitud a la hora de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El abordaje de todos estos niveles lo plantea perfectamente Marcano (2008), quien señala que los juegos serios presentan ventajas a nivel senso-perceptor ya que aumentan la memoria de trabajo y la capacidad de seguir instrucciones; a nivel cognitivo facilitan el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas; a nivel afectivo permiten la autoexpresión y el autodescubrimiento, mejorando la autoestima en la práctica; y, finalmente, a nivel sociocultural los juegos serios permiten a los alumnos/usuarios manejar el entono y comunicarse de forma efectiva. Como podemos observar según lo mencionado por el autor, los juegos serios permiten abordar una gran cantidad de habilidades que los niños, según los documentos oficiales, deben desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si nos enfocamos en los dos últimos niveles referidos por el anterior autor (nivel afectivo y sociocultural), cabe destacar las opiniones de otros autores en cuanto a la relación de los alumnos con el aprendizaje y con sus compañeros. Zhonggen (2019, p.3) señala que el

uso de los juegos serios en el aula puede aumentar la motivación y sentimientos positivos hacia el aprendizaje gracias al continuo feedback que el alumno obtiene del propio juego y del docente. El autor menciona uno de los aspectos clave tanto en el desarrollo de este trabajo como en la implementación de los juegos serios: la motivación. Es necesario desarrollar actividades que atraigan a los alumnos de modo que se sientan protagonistas y responsables de su propio aprendizaje.

Por último, y en referencia al desarrollo social de los alumnos, Navarro (2017, p.12) destaca que las habilidades culturales, sociales y de comunicación son más fácilmente desarrolladas a través del uso del juego serio. Con esto el autor muestra la gran cantidad de estrategias que podemos desarrollar a través de los juegos con el fin de que nuestros alumnos desarrollen sus capacidades interpersonales.

Atendiendo a las características de los diferentes tipos de implementación de los juegos en el aula que hemos desarrollado en apartados anteriores, junto con los beneficios que tienen los juegos serios, podemos concluir en que estos últimos tienen un carácter menos restrictivo que la gamificación o el aprendizaje basado en el juego. Esto hace que los juegos serios presenten una serie de ventajas en su desarrollo, entre las cuales destacan las señaladas por Sánchez (2021):

- **Interacción/Socialización.** El carácter interactivo de los juegos, la toma de decisiones tanto individuales como grupales y las relaciones que se producen en un ámbito de competencia sana hacen que se lleve a cabo un aprendizaje significativo y duradero para los alumnos.
- **Respeto por las normas.** Todos los juegos presentan una serie de reglas que se deben seguir para su correcto desarrollo. El respeto por estas normas junto con el hecho de asumir que en ocasiones pueden beneficiar o perjudicar a los participantes, desarrollan empatía entre los alumnos y una capacidad de pensamiento que permita anticipar los movimientos y decisiones del contrario, por lo que el desarrollo cognitivo será más completo. Es por esto que en todo momento se deben establecer una elección y diseño de la temática y narrativa del juego muy claras, que permitan a los alumnos interactuar con el juego sin que se presenten casos de vacíos lúdicos.
- **Motivación.** El objetivo principal de los juegos es el de hacer más atractivo los contenidos que se pretenden impartir, por lo cual es vital el uso de las diferentes mecánicas, estrategias y dinámicas que aportan los juegos. A través de estas dinámicas

los alumnos acceden a los contenidos de una forma recreativa, lo cual les atrae mucho más que el desarrollo de las tradicionales clases magistrales.

- **Reflexión/Desarrollo de estrategias.** Una de las habilidades que los alumnos necesitan desarrollar es la toma de decisiones y la creación de estrategias a corto y largo plazo con el objetivo de alcanzar sus objetivos propios y los objetivos del propio sistema educativo. A través del juego se entrena esta toma de decisiones en un ambiente no estresante, lo cual les resultará más sencillo a los alumnos y facilitará la interpretación de sus propios aciertos o errores.
- **Aprendizaje competencial.** Uno de los aspectos básicos que debe trabajar la educación es el desarrollo de las diferentes competencias y, gracias al desarrollo de los juegos serios se favorece el trabajo de habilidades, conocimientos y actitudes de forma integrada junto con los propios contenidos a trabajar. Podemos decir entonces que, gracias a los juegos serios, se une la práctica con el pensamiento.
- **Eliminación de barreras mentales.** Uno de los aspectos más observados en los alumnos de hoy en día es el del miedo al fracaso, miedo al error, lo cual sitúa una gran barrera mental entre el alumno y el aprendizaje debido al descenso en la práctica y en la participación. Gracias al ambiente simulado de los juegos, los alumnos pueden aplicar los conocimientos adquiridos sin una consecuencia real más allá del juego, lo que permite practicar la toma de decisiones en un ambiente relajado y sin presión, aumentando a su vez la correcta reflexión tras dicha toma de decisiones.
- **Aprendizaje significativo.** La práctica tangible que los alumnos realizan con los contenidos a través de los juegos junto con la motivación y atracción que sienten hacia ellos hacen que los contenidos se aprendan de una forma más natural y perdurable, interiorizando en todo momento los conocimientos necesarios para poder avanzar a través del juego. En otras palabras, los alumnos buscarán tener éxito en el juego a través del dominio de los contenidos.

A modo de resumen de todas estas ventajas que ofrecen los juegos serios, podríamos destacar lo afirmado por Michael & Chen (2005) en cuanto a que “los juegos serios incluyen todos los aspectos de la educación -enseñanza, capacitación e información- y generalmente están disponibles para todas las personas interesadas en un objetivo de aprendizaje que ofrece el juego”. Con esto los autores resaltan como los juegos serios permiten abordar todos los aspectos relativos a la educación a través de un entorno lúdico que resulte más atractivo para los estudiantes.

2.2. Juegos serios en relación con el aprendizaje de la Lengua extranjera

Para comprender la relación que se establece entre el aprendizaje de la lengua extranjera y la implementación de los juegos serios dentro del aula, hay que centrarse en las bases de la enseñanza de la lengua extranjera y cómo se alcanzan sus objetivos a través de nuestras metodologías.

La lengua extranjera y su aprendizaje en el nivel de la Educación Primaria tienen como objetivo final el desarrollo por parte de los alumnos de las habilidades necesarias para comunicarse en dicha lengua extranjera, es decir, como maestros no solo debemos enseñar la lengua, sino que debemos enseñar a comunicar en una lengua con un propósito y unas herramientas determinadas, acercándonos lo máximo posible a las situaciones reales de comunicación con las que se encontrarán nuestros alumnos en su día a día.

Uno de los aspectos básicos a la hora de aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés, es el desarrollo de las habilidades básicas orales y escritas (escucha, habla, lectura y escritura). Podemos encontrar diferentes alusiones a estas habilidades tanto en los documentos oficiales de referencia como en distintas metodologías o enfoques. Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, así como lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo y el Decreto de Castilla y León 38/2022, de 29 de septiembre, el aprendizaje de una lengua extranjera debe abordar las habilidades básicas de forma integrada e interrelacionada, teniendo como objetivo final que los alumnos sean capaces de comprender y diferenciar la información que se les da y puedan crear productos orales y escritos con cierta fluidez comunicativa. Siguiendo con el desarrollo de las cuatro habilidades básicas, cabe destacar el enfoque metodológico de AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) y CLIL (content and language integrated learning). Autores como Dalton-Puffer & Smith (2013) señalan la importancia de estos enfoques con el fin de trabajar las 4 habilidades básicas de un modo integrado y atendiendo a su relación con la cultura y los contenidos, entendiendo que es así como se presentarán a los alumnos las situaciones reales de comunicación en la vida real.

La inclusión de los juegos serios en el aprendizaje de la lengua extranjera puede justificarse también desde el punto de vista de diferentes enfoques metodológicos que se recogen a lo largo de las siguientes líneas. En primer lugar, cabe destacar las hipótesis introducidas por Krashen (1982) y que se hacen esenciales para la adquisición de la lengua extranjera a través de los juegos. Estas son la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje, la hipótesis del input y la hipótesis

del filtro afectivo. Nos serviremos de estas tres últimas para comprender la utilidad de los juegos serios en relación al aprendizaje de la lengua extranjera.

La primera hipótesis con la que trabajaremos será la que compara los procesos de adquisición y aprendizaje, por lo que cabe destacar cómo define el autor cada uno de ellos. Entiende que ambos procesos consisten en un acercamiento a la lengua extranjera, pero por diferentes medios. El aprendizaje es presentado como una relación educativa con el lenguaje, en la que el alumno es consciente de que se encuentra en un proceso formal en el que se busca que comprenda el idioma y pueda explicar las reglas gramaticales y estructuras discursivas que utiliza. El problema que el autor ve en este proceso es la limitación de los contextos comunicativos que se le presentan al alumno en comparación con un contexto comunicativo real o cotidiano. Por otro lado, se presenta el proceso de adquisición de la lengua extranjera. El autor presenta la adquisición como un proceso subconsciente que tiene lugar gracias a la interacción del alumno con la lengua y a las diferentes necesidades comunicativas que se le planteen. Es por esto que la adquisición no incluye el estudio de la lengua. En este punto es donde se relaciona la inclusión de los juegos serios en el aula con esta hipótesis. Si bien la aplicación de juegos en el aula hace que se establezca el ámbito de una enseñanza formal de la lengua, esto no impide que los procesos de aprendizaje y adquisición puedan desarrollarse simultáneamente. Durante los juegos, los alumnos no perciben un aprendizaje formal de la lengua, sino que entienden que es el medio a través del cual pueden avanzar a lo largo del juego. De este modo, utilizan la lengua como el instrumento del que se deben servir, adquiriendo así las diferentes habilidades y destrezas del idioma. Todo ello, unido a la capacidad de los juegos de aportar diferentes niveles en las estructuras que plantean y una gran variedad de contexto, hace que los alumnos sean capaces de aplicar lo adquirido en diferentes contextos, desarrollando así una mejor competencia comunicativa.

En segundo lugar, trabajaremos con la hipótesis en la que Krashen resalta la importancia de la introducción de un input comprensible en los contextos comunicativos que se le presentan al alumno. El autor presenta en esta hipótesis el nivel actual en el que se encuentran los alumnos (i) y destaca la necesidad de presentar situaciones en las que se entrelacen los contenidos y habilidades que los alumnos ya poseen (i) con habilidades de un nivel de dificultad mayor (1). Los alumnos podrán acceder a ese nivel (1) de input comprensible gracias a la indagación en el desarrollo de la comunicación, llegando así a alcanzar ese nivel deseado (i+1). A modo de resumen de la hipótesis, y conectándola con los juegos serios, podemos decir que Krashen destaca la necesidad de adquirir la lengua a través del paso por diferentes niveles de interacción

con la misma. Los juegos serios están diseñados con el objetivo de aumentar de dificultad a medida que se juega, desarrollando diferentes habilidades o adaptando las estructuras ya conocidas a nuevos contextos, por lo que el alumno se encuentra en todo momento en interacción con el próximo nivel (1). Por otro lado, cabe destacar la importancia de la interacción que los alumnos realizan con sus compañeros, lo cuales se pueden encontrar en su mismo nivel (i) o en un nivel superior (i+1), siendo esta diversidad la que da lugar al desarrollo grupal de la competencia comunicativa gracias al intercambio de conocimiento. Por último, podemos señalar que la mayoría de los juegos serios poseen técnicas de autocorrección a través de las cuales los alumnos pueden valorar el éxito en su paso al siguiente nivel de adquisición (i+1).

En último lugar, hablaremos sobre la importancia de la hipótesis del filtro afectivo establecida por Krashen y que afirma que en el proceso de adquisición de la lengua extranjera pueden intervenir factores afectivos que hagan que dicho proceso sea más o menos efectivo. Se establece entonces el concepto de filtro afectivo en relación a la actitud o sensación que el alumno siente ante la interacción con la lengua extranjera. Si el filtro afectivo es alto, los alumnos podrían llegar a entender la lengua extranjera o incluso producir algunas estructuras comunicativas, pero el proceso de adquisición no será completo. Sin embargo, los alumnos que presentan un filtro afectivo bajo son aquellos que adquieren más fácilmente el idioma, sin tener miedo al fracaso en el proceso de adquisición y sintiendo que son parte del grupo que habla la lengua extranjera. La relación de los juegos serios con la bajada del filtro afectivo es directa, debido a las dinámicas lúdicas que se establecen durante el desarrollo de los juegos y a los diferentes niveles de input que se introducen en ellos (como vimos en la hipótesis anterior). Los alumnos adquieren el idioma en grupo a través de los juegos serios y sienten que la lengua extranjera no es un elemento al que se deben enfrentar, sino una herramienta de la que se pueden servir.

Dejando a un lado las hipótesis de Krashen, cabe destacar que la aplicación de los juegos serios en el aula permite abordar las bases de dos metodologías clave en la enseñanza de las lenguas extranjeras, como son el TPR y el Communicative approach. Comenzaremos analizando el método Total Physical Response (TPR) introducido por James Asher en 1960. La traducción del nombre del método es Respuesta Física Total y hace referencia a los comportamientos que los alumnos llevan a cabo durante las sesiones. Este método plantea un tipo de actividades en las cuales el profesor da una instrucción en la lengua extranjera y la lleva a cabo con los alumnos. Una vez que los alumnos la han entendido y son capaces de llevarla a

cabo, el profesor va combinando las instrucciones aumentando la dificultad de las mismas. Cuando las instrucciones orales son comprendidas y los alumnos son capaces de recrearlas, se busca que sean capaces de comprenderlas de manera escrita y leída. El proceso finaliza cuando los alumnos han adquirido esas instrucciones y son capaces de introducirlas en el contexto conversacional adecuado. Entendemos como instrucciones todas aquellas estructuras y vocabulario que el docente introduce en el aula mediante diversas actividades como juegos, canciones o dinámicas conversacionales.

La relación establecida entre los juegos serios y el método TPR se ve reflejada fielmente en este tipo de actividades. Serán las dinámicas de los propios juegos las que introduzcan las instrucciones y órdenes que los alumnos deben superar sirviéndose de las herramientas lingüísticas que les ofrecen, con el fin último de que sean capaces de producir esas mismas estructuras en el contexto adecuado. Gracias al carácter lúdico de los juegos serios, podemos abordar también los objetivos últimos que persigue esta metodología, como son el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto similar al del aprendizaje de la lengua materna (relación con el idioma y necesidad de comunicarse), la reducción del estrés de los alumnos ante el proceso de aprendizaje de la lengua y la libertad de que los alumnos produzcan cuando sientan que están preparados para hacerlo.

Como se puede deducir de lo leído en las anteriores líneas, el único elemento cuya función es algo diferente en la metodología TPR y en los juegos serios es el del docente. Gracias al desarrollo de los juegos serios, el docente ya no es aquel que introduce en todo momento las órdenes y comandos que los alumnos deben llevar a cabo, sino que es el propio juego el que, mediante el establecimiento de unas normas y unas pautas en su dinámica, dirige las respuestas de los alumnos e incrementa su capacidad lingüística. Es entonces cuando el tutor puede observar a los alumnos en su desarrollo, corregir los errores menores y evaluar las respuestas y actitudes de los alumnos. Por último, cabe señalar lo expuesto en esta metodología por James Asher en cuanto a las relaciones que se dan en el aula entre los alumnos. Además de destacar la importancia del trabajo grupal y cooperativo, el autor señala que, una vez comprendidas las diferentes órdenes dadas por el profesor y siendo capaces de producirlas, los alumnos crearán nuevas instrucciones que aportarán a sus compañeros con el fin de evaluar su respuesta física y, del mismo modo, su propia corrección y efectividad comunicativa, convirtiéndose entonces en otro modelo de repetición para sus compañeros. En este apartado, las dinámicas introducidas por los juegos serios concuerdan con la idea del trabajo colaborativo que introduce la metodología TPR ya que permiten a los alumnos ser en todo momento el centro de la actividad comunicativa e intercambiar información con el juego y con sus compañeros.

En otro ámbito, los juegos serios se relacionan con el Communicative approach (Enfoque comunicativo) que surge alrededor de los años 70 de la mano de diversos autores y expertos británicos de la lengua, como fueron Henry Widdowson y Christopher Candlin. Este enfoque centra su interés en la adquisición por parte los alumnos de la lengua extranjera a través de la interacción continua en situaciones y contextos comunicativos y conversacionales. Este enfoque busca que los alumnos sean capaces de aplicar la lengua en los contextos apropiados, generando habilidades y herramientas comunicativas que les permitan ir aumentando su nivel. Es por ello que la enseñanza se centra en las formas y funciones de la lengua e invita a los alumnos a realizar una negociación de significado con sus interlocutores con el fin de comprender lo que se escucha o lee y comprender lo que se dice y escribe. Para poder abordar todas estas características metodológicas, los autores establecen tres pautas clave que se deben dar en el desarrollo de las actividades: el cambio de información entre los interlocutores, la libre elección de qué se quiere decir y la presencia de un feedback por parte del receptor de la interlocución.

De nuevo, es aquí donde se vuelven a relacionar los juegos serios con una metodología distinta al TPR. De acuerdo con las pautas establecidas por los autores del Communicative approach, los juegos serios presentan a los alumnos los contextos conversacionales idóneos para que ellos sean libres de interactuar (tanto con el propio juego como entre ellos) eligiendo libremente las respuestas que desean dar y aprendiendo a comunicarse a través de la propia comunicación. Es de nuevo el profesor el que, lejos de tener el papel de director de las actividades, puede servirse de los juegos para ver la interacción que los alumnos realizan, seleccionando los juegos que desea llevar al aula y la información previa de la que desea dotar a los alumnos antes de su implementación. Del mismo modo, los alumnos siguen siendo los que poseen el papel central en esta metodología y, gracias al uso de los juegos serios, sus interacciones y oportunidades de expresarse con libertad en la lengua extranjera aumentan y se reflejan más fielmente gracias al carácter lúdico de las actividades, que permiten bajar el filtro afectivo de los estudiantes.

3. Propuesta didáctica

Con el fin de comprobar que todos los aspectos teóricos analizados a lo largo del trabajo fin de grado son aplicables a la realidad, se presentará una propuesta didáctica en la cual se plantea una intervención en un aula de 4º de Educación Primaria, dentro del área de lengua extranjera inglés, de un centro hipotético planteado. Se asegurará que la propuesta sea lo más real posible ajustándola al marco legal y curricular establecido en la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre (LOMLOE), así como en el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo y en el Decreto 38/2022 de 29 de septiembre.

Tras establecer estas pautas para la propuesta, y siguiendo las metodologías establecidas en el marco teórico, se planteará una secuencia didáctica en la que se implemente el uso de los juegos serios como principal recurso didáctico. Los contenidos sobre los que se sustenta la propuesta son las estructuras sintáctico-discursivas de expresión de cantidad (singular/plural; estructuras gramaticales: *there is, there are, some, any*; números cardinales), de las cuales nos serviremos para introducir el vocabulario referido a los alimentos. Esta secuencia seguirá un curso de actividades que concluirán con una tarea final que consiste en la elaboración de un menú para el comedor del colegio.

3.1. Características contextuales

La propuesta está enmarcada en un centro hipotético perteneciente a un municipio cercano a la provincia de Valladolid. Dicho municipio cuenta con más de 30.000 habitantes, de los cuales un 40% son niños y niñas que pertenecen a la Educación Primaria. Esta gran cantidad de niños impulsa al ayuntamiento del municipio a desarrollar un gran número de actividades deportivas, lúdicas y didácticas para ellos, lo cual permite tanto a los propios niños como a sus familias poder hacer su vida diaria dentro del pueblo. Las familias que residen en este municipio son de clase media-alta y con una accesibilidad total a la educación pública en uno de los 5 colegios públicos que allí se encuentran, siendo el colegio con el que vamos a trabajar uno de los más antiguos del municipio. Otro rasgo característico es la accesibilidad al pueblo a través de carreteras principales y las líneas de autobús y tren, lo cual permite a los habitantes de otras localidades cercanas más pequeñas traer a sus hijos a los centros del municipio.

El centro en el que desarrollaremos la propuesta cuenta con 450 alumnos que, pese a que sus familias presentan un nivel económico medianamente homogéneo, aportan una gran diversidad cultural al centro, que cuenta con 25 alumnos extranjeros y con 17 alumnos con ascendencia de otros países. Esto hace que los alumnos tengan muy presente tanto la importancia como el respeto a la interculturalidad, y permite al centro realizar una gran cantidad de actividades culturales con la colaboración de las familias. El centro cuenta con todas las ayudas y asistentes para atender también las distintas capacidades y necesidades de los alumnos, como pueda ser en movilidad o en el habla, que son los dos casos que más se trabajan en el centro. Este es un colegio bilingüe que imparte tanto la propia lengua extranjera como las diversas áreas establecidas por el currículo, como son social science, natural science, arts y physical education. En el centro cuentan con dos profesores nativos de Estados Unidos e Irlanda, que suman a la diversidad cultural de la que se habló anteriormente. En cuanto a los recursos arquitectónicos del centro caben destacar el polideportivo, las pistas de baloncesto y fútbol, el teatro, el comedor, un gran patio, la biblioteca y diversas salas especializadas de música, artes, inglés y tecnología. Todo esto permite a los alumnos acceder no solo a un gran número de recursos durante el proceso de la Educación Primaria, sino que también tiene acceso a un gran número de actividades extraescolares que se realizan por las tardes dentro del propio centro.

En lo referente al aula en la que vamos a implementar la secuencia, cabe destacar que cuenta con una gran cantidad de recursos de los cuales nos servimos para facilitar al alumnado sus intervenciones en la lengua extranjera. A modo de refuerzos, tenemos en las paredes carteles, dibujos y demás recursos físicos que recuerdan a los alumnos las estructuras de las rutinas (saludo, despedida, día de la semana, tiempo, ...), las preguntas de metalingüística (how do you say...?, what is the meaning of ...?, ...) o el refuerzo de vocabulario que nos pueda servir para trabajar los siguientes contenidos (en este caso, tenemos carteles que recuerden los colores con el fin de que los alumnos cuenten con otro elemento que les permita describir los alimentos cuando no recuerden alguna palabra concreta). Además de esto, la clase cuenta con recursos tecnológicos como la pizarra digital, el proyector y las tabletas de los alumnos, lo cual permite la apertura a una gran cantidad de actividades e información que el profesor puede llevar al aula para trabajar con sus alumnos.

La clase está conformada por 20 alumnos de la misma edad y con un nivel cognitivo y madurativo homogéneo. Contamos con dos alumnos extranjeros, un niño nacido en Londres (lógicamente uno de los más avanzados en el área de inglés) y una niña de origen portugués,

pero ambos llegaron a España siendo muy pequeños y dominan el idioma a la perfección. Las relaciones que se establecen entre los alumnos son muy afectivas, creando entre ellos un gran ambiente de grupo que les permite realizar tareas colectivas de una manera muy eficiente. En lo que respecta al nivel de la clase en la asignatura de inglés, todos tienen un nivel bastante alto, lo que les permite poder ayudar a los tres o cuatro alumnos a los que les cuesta un poco más la adquisición del idioma. Los campos que más dominan son la escucha y la producción oral, seguidos de la comprensión escrita y dejando en último lugar la producción escrita, la cual están empezando a dominar. Con respecto a su comportamiento y madurez en la realización de juegos y dinámicas en el aula cabe destacar que, pese a que se pueden excitar y alterar ante la ruptura de la rutina cotidiana, siempre presentan una actitud proactiva al desempeño de diferentes roles y al trabajo cooperativo, lo cual resulta ideal para la implementación de los juegos serios en el aula.

3.2. Marco legal

Para poder enmarcar la propuesta didáctica en la legalidad que debe regirse en este centro, nos ajustaremos a lo establecido en los tres documentos clave para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre (LOMLOE), el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, y el Decreto 38/2022 de 29 de septiembre. Con esto pretendemos abordar los aspectos cruciales a la hora de diseñar la propuesta como son las competencias clave y específicas que deseamos que desarrollen los alumnos, los contenidos que impartiremos y los criterios de evaluación con los que valoraremos la consecución de los objetivos que persigue la propia secuencia.

Comenzando con el apartado de las competencias clave sobre las que se va a sustentar la secuencia didáctica y, teniendo en cuenta lo establecido por la LOMLOE, caben destacar tanto la competencia lingüística como la competencia digital como aquellas competencias que van a ser el centro del desarrollo y aprendizaje del alumnado. El carácter de la competencia lingüística se hace obvio dentro del área de la lengua extranjera inglés, pero no solo se centrará en el mero aprendizaje de la lengua extranjera, sino que buscará el desarrollo de conexiones entre la lengua y cultura maternas y la lengua y cultura extranjeras a través de situaciones y, en este caso, juegos que permitan acercarse a la realidad del alumnado. En cuanto a la competencia digital, se considera que a través de los juegos se pueden ver incrementados los recursos y

estrategias de los que los alumnos pueden disponer para resolverlos y para ser posteriormente aplicados en otras áreas o experiencias.

El siguiente apartado que se debe abordar es el de las competencias específicas que el alumno va a desarrollar en el aula de lengua extranjera y que se han extraído de lo plasmado en el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo. La principal pauta o estrategia a la hora de realizar los juegos que se plantearán en la propuesta didáctica consiste en comprender el problema planteado, producir una respuesta e interactuar con las respuestas de los iguales, por ello se han tomado como principales competencias específicas las siguientes:

- 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.
- 2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.
- 3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía

Para comprobar si estas competencias específicas han sido adquiridas por los alumnos, nos centraremos en los criterios de evaluación extraídos del Decreto 38/2022 de 29 de septiembre. Dentro de las anteriores competencias específicas, los aspectos clave que serán evaluados se presentan con los siguientes criterios:

- 1.1 Reconocer e interpretar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

- 2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, estrategias para expresar mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
- 3.1 Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

Dentro de todo este marco legal, se buscará impartir los contenidos relativos al vocabulario de los alimentos y su clasificación y la introducción de diversas funciones comunicativas que permiten expresar cantidad, además del repaso diario en el aula de otras funciones comunicativas rutinarias, como pueden ser las preguntas de aula o las interacciones diarias. Todo ello se concreta en los siguientes contenidos tomados del currículo:

- *Bloque A: Comunicación*
 - A.6. Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, existencia, modalidad, gustos y preferencias, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, tiempo, afirmación, exclamación, negación, interrogación, relaciones lógicas elementales.
 - A.7. Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a descripción personal y relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos (p. e. números, formas geométricas, familia, alimentación, partes del cuerpo, animales, meses, estaciones, tiempo atmosférico, prendas de vestir, adjetivos descriptivos, deporte, viajes y vacaciones, educación y estudio, compras, transporte).
 - A.12. Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, expresión y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa.

3.3. Justificación metodológica

Como se ha tratado en los anteriores apartados, el objetivo final de esta propuesta didáctica es que los alumnos sean capaces de adquirir la lengua extranjera a través de las dinámicas de los juegos serios, siendo necesario apoyar la implementación de los mismos en diversas metodologías y teorías educativas.

Según lo tratado en el apartado anterior, podemos concretar que en primer lugar las actividades diseñadas para esta secuencia didáctica se han basado en los documentos oficiales, tales como la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre (LOMLOE), el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, y el Decreto 38/2022 de 29 de septiembre. A través de estos documentos, y apoyándonos también en las ideas de las metodologías expuestas anteriormente, se ha buscado que a lo largo de todas las actividades se trabajen de manera integrada e interrelacionada las cuatro habilidades básicas en el dominio de una lengua. Pese a que todas ellas son trabajadas en la secuencia, se han ido presentando de la siguiente manera a los alumnos para facilitar su propio desarrollo: en primer lugar, la comprensión oral, después la expresión oral, seguido de la comprensión escrita y, en el desarrollo de las tareas finales, la expresión escrita.

Para que se pueda realizar ese trabajo de manera que los alumnos realmente adquieran dichas habilidades y contenidos, la secuencia se ha basado centralmente en el Enfoque comunicativo (Communicative approach). Se buscará en todo momento que el contexto creado en el aula a través de los juegos serios inicie a los alumnos en la indagación del lenguaje a través de la comunicación, interactuando entre ellos y con el propio idioma y realizando una negociación de significados a través de los distintos niveles de dificultad que ofrecen los juegos.

Cabe destacar en este punto que se tendrán en cuenta las tres hipótesis de Krashen que se trabajaron a lo largo del marco teórico de este trabajo, como son la hipótesis de la adquisición (buscaremos que el aprendizaje de los alumnos sea interactivo, casi inconsciente, y que tenga lugar más allá del mero aprendizaje de normas y estructuras gramaticales de manera formal), la hipótesis del input comprensible (se busca ir aumentando el nivel de dificultad de input y feedback que reciben los alumnos con el fin de ir aumentando el grado de adquisición de la lengua) y la hipótesis del filtro afectivo (buscaremos bajar el filtro afectivo de los alumnos a través de dinámicas lúdicas que reduzcan su sensación de ansiedad ante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera).

Por último, es importante nombrar la metodología del Total Physical Reponse como otra de las bases sobre las que se sustentará la secuencia didáctica. Muchas de las dinámicas que se llevarán a cabo durante los juegos, actividades que los apoyan y complementan o cuñas motrices que se incorporan a la planificación de la secuencia, tendrán como base lo establecido por esta metodología en cuanto a la combinación de órdenes e instrucciones que se dan a los alumnos con el fin de obtener una respuesta concreta.

3.4. Secuencia de sesiones

En el siguiente apartado se explicará el desarrollo de las seis sesiones que componen esta propuesta didáctica. Estas sesiones contarán con una duración de una hora cada una, siendo divididas a su vez en una actividad de introducción de la sesión, una parte central de unos 45 minutos y un cierre de sesión en el que se presentarán actividades más relajadas con el fin de que los alumnos puedan concluir con lo visto durante la clase e iniciarse en la siguiente sesión o asignatura. A lo largo de las intervenciones se irán introduciendo los contenidos que deseamos trabajar con el fin de que en la última sesión los alumnos realicen una tarea final que, en este caso, consistirá en la elaboración de un menú semanal para el comedor del colegio a través de los conocimientos adquiridos en relación al vocabulario de los alimentos y a las diferentes herramientas discursivas que permitan la introducción o determinación de dicho vocabulario.

3.4.1. Primera sesión

Competencias específicas: 3

Criterios de evaluación: 3.1.

Contenidos: A.7. - A.12.

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Carta prediseñada del cocinero
- Flashcards del vocabulario
- Recurso offline. Juego “Pop for sight word”
- Proyector

- Pizarra digital
- Tabletas alumnos
- Canción de los alimentos: <https://www.youtube.com/watch?v=CBoiiLDSwYU>

Desarrollo de la sesión:

La primera sesión comenzará con una actividad introductoria con una duración de unos 10 minutos en la que daremos a conocer a los alumnos cuál será su tarea final tras la secuencia didáctica. Para ello, diseñaremos una carta ficticia de parte del cocinero de la escuela, el cual le pide a la clase que le ayude a elaborar un menú nuevo en inglés para el comedor del colegio. Leeremos el contenido de la carta junto con los alumnos y realizaremos una pequeña reflexión conjunta que desemboque en la necesidad por parte de los alumnos de conocer los distintos alimentos que podrían introducir en el menú.

A modo de respuesta ante esta necesidad, pasamos a la siguiente actividad que tendrá una duración de 15 minutos. Esta actividad sigue el modelo de la metodología TPR y consistirá en mostrarles a los alumnos diferentes flashcards con imágenes de alimentos y con su escritura debajo de la imagen. Las tarjetas se irán mostrando de una en una y diciendo su contenido en voz alta, con la intención de que los alumnos repitan la palabra con la mejor entonación posible. A continuación, pegaremos las flashcards a lo largo de la clase e iremos nombrando cada una de ellas, buscando que los alumnos acudan al lugar donde se encuentra esa carta. De esta manera buscamos que los alumnos comiencen a asociar cada una de las imágenes que ven con el vocablo que las corresponde.

A continuación, pasamos a introducir el primer juego serio de la secuencia, el cual será trabajado durante 20 minutos en esta sesión. El juego escogido es “Pop for sight words” y consiste en un cubo donde se encuentran las tarjetas con forma de palomita y en cada una de ellas está escrita una palabra (en este caso el nombre de un alimento). Cuando un alumno saca una palomita del cubo, debe leer la palabra que se encuentra escrita en ella. Si su pronunciación es correcta, podrá quedarse con la palomita; en caso contrario, el alumno elegirá a un compañero para que pronuncie la palabra con el objetivo de que ambos puedan compartirla en su puntuación final. En el cubo también hay palomitas con la palabra “Pop” escrita, las cuales obligan al alumno que las haya sacado a devolver todas las palomitas que haya conseguido hasta el momento. El objetivo final del juego será conseguir el mayor número de palomitas antes de que se acaben o antes de que finalice el tiempo de juego. Con este juego lo que buscamos es que los alumnos aumenten su riqueza en el vocabulario de los alimentos y

conozcan la correcta pronunciación de los distintos alimentos. A su vez, las tarjetas llevan un código que, al pasarlo por la tableta, te muestra cuál es la correcta pronunciación de la palabra, lo que hace que el juego también sea autocorrector. Para este juego dividiremos a los alumnos en cinco grupos de cuatro alumnos cada uno, siendo uno de ellos el encargado de evaluar la pronunciación de las palabras con su tableta en cada ronda.

Cuando los alumnos ya han trabajado lo suficiente con los términos dados en el juego, pasamos a jugar a una adaptación por equipos. El profesor expondrá en la pizarra digital la imagen de un alimento y el grupo más rápido en pronunciarla correctamente se convertirá en el equipo a batir. A continuación, el resto de los equipos seleccionan una imagen en su tableta y se la envían al profesor para que se la enseñe al equipo a batir, si saben pronunciarla correctamente se mantendrán en su posición, de lo contrario será el grupo que ha propuesto la imagen el que se convertirá en el equipo a batir. Esta actividad tendrá una duración de unos 10 minutos y se realiza de manera conjunta con el fin de evaluar el nivel global de la clase y ver cómo interactúan los niños durante un trabajo competitivo en equipo (toma de decisiones, negociación de la respuesta e involucración de todos los miembros).

Para finalizar la sesión, dedicaremos 5 minutos a la introducción de una canción de internet que trabaja con distintos alimentos, con el objetivo de seguir perfeccionando la pronunciación de los alumnos a través de una escucha que les resulte más dinámica.

3.4.2. Segunda sesión

Competencias específicas: 3

Criterios de evaluación: 3.1.

Contenidos: A.7. - A.12.

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Recurso online. Juego “Poptropika English”
- Proyector
- Pizarra digital
- Tabletillas de los alumnos
- Flashcards sesión anterior

Desarrollo de la sesión:

Esta sesión la iniciaremos mediante el propio contexto conversacional y apoyándonos en el enfoque comunicativo. Dedicaremos los primeros 5 minutos de la clase a hablar con los alumnos sobre lo que habían comido el día anterior con el fin de evaluar su retención del vocabulario y evaluar su desempeño cuando, al no conocer o no recordar una palabra, deben negociar el significado con su interlocutor para conseguir hacerse comprender.

Posteriormente, continuaremos repasando y ampliando el vocabulario de los alumnos gracias al juego online “Poptropika English”, al cual dedicaremos 40 minutos de la sesión y lo haremos de nuevo en cinco grupos de cuatro alumnos cada uno, los cuales trabajarán con sus tabletas. Este juego contiene diversas modalidades con las que los alumnos pueden jugar e interactuar, pero en esta sesión trabajarán con el juego “Fábrica de palabras” y con el juego “Torre de palabras”, dedicándoles 20 minutos a cada uno. En “Fábrica de palabras” los alumnos observan la imagen y el nombre de un alimento y deben decidir si coinciden en el término o si por el contrario el nombre y la imagen son alimentos distintos. De este modo seguiremos incrementando la creación de conexiones mentales entre la visualización de los alimentos y su correcta articulación. Los alumnos podrán avanzar en el juego e ir aumentando su dificultad una vez que realicen todas las asociaciones correctas de cada nivel. A continuación, en el juego “Torre de palabras”, los alumnos escucharán el nombre de un alimento y, sin tener la opción de poder leerlo, deberán decidir a cuál de las tres imágenes que se les muestra corresponde. Si seleccionan la imagen correcta, caerá la caja correspondiente en la pantalla. El objetivo es montar una torre lo suficientemente alta con las cajas para alcanzar la línea que determina el paso al siguiente nivel. Con este juego aumentamos la dificultad y eliminamos el apoyo escrito de los alumnos con el fin de mejorar su comprensión oral.

Para que los alumnos puedan volver a utilizar esta herramienta a modo de repaso, dedicamos 10 minutos de la clase a la creación de un avatar dentro del juego para cada uno de ellos para que puedan jugar en casa. Con esto no solo les incitamos al trabajo de la lengua extranjera fuera del centro, sino que también incrementamos su competencia digital enseñándoles paso a paso cómo se deben crear su propio avatar dentro del juego.

A modo de actividad de cierre, introducimos otra actividad con la metodología TPR a modo de cuña motriz que relaje a los alumnos durante 5 minutos. Volvemos a pegar por la clase las flashcards que utilizamos en la primera sesión y jugamos con los alumnos al juego “Simon says” (Simón dice) para que evalúen no solo su comprensión de las órdenes recibidas,

sino cuándo deben llevarlas a cabo. Finalizamos la actividad con instrucciones que los lleven a un estado de relajación y reposo.

3.4.3. Tercera sesión

Competencias específicas: 1 - 3

Criterios de evaluación: 1.1 - 3.1

Contenidos: A.6. - A.7. - A.12

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Canción sobre “there is” y “there are”:
<https://www.youtube.com/watch?v=MPb5s1N8Hvg>
- Proyector
- Pizarra digital
- Flashcards con dibujos para plural y singular
- Flashcards alimentos
- Recurso offline. Juego turbo reader.
- Descripción prediseñada de mesa con diferentes objetos.
- Material artístico de los alumnos.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión comenzaremos a introducir las estructuras de “there is” y “there are” mediante la escucha de una canción, a la cual dedicaremos los primeros 5 minutos de la sesión. Esta canción introduce ambos elementos haciendo especial hincapié en la diferenciación entre el singular y el plural. No buscamos que los alumnos comprendan su utilización perfecta, pero sí que observen la relación entre las descripciones que se realizan en singular con “there is” y en plural con “there are”.

Una vez terminada la escucha de la canción, realizaremos varias preguntas de control a los niños con el fin de evaluar su comprensión de la diferencia entre las dos estructuras. A continuación, mostraremos en la pizarra digital una pantalla blanca dividida en dos espacios, uno para “there is” y otro para “there are”. Iremos mostrando imágenes de alimentos y leyendo

la frase que corresponda sin que los alumnos la lean (por ejemplo: “there are some bananas”, “there is an onion”) y serán los alumnos los que indiquen en qué grupo debe ir. En estas oraciones introduciremos también los numeros cardinales a modo de repaso con el fin de que los alumnos refuercen la relación que se establece entre el singular y el plural con las estructuras “there is” y “there are” (por ejemplo: “there is one apple”, “there are six onions”) Una vez realizado esto durante la mitad de la actividad, aumentaremos la dificultad mostrando solo la imagen y, tras ser clasificada por los alumnos, intentaremos que sean ellos los que formulen la estructura. A esta actividad le dedicaremos 15 minutos de la sesión y su objetivo principal es establecer la asociación entre “there is” y “singular” y entre “there are” y “plural”.

Para continuar con la sesión, introduciremos el juego “Turbo reader”, al cual dedicaremos los siguientes 25 minutos. El juego consiste en conectar distintas piezas hexagonales con el fin de que la información que aporta sea correcta. Algunas de las piezas tienen en el centro del hexágono diferentes dibujos sobre los alimentos; otras piezas tienen frases descriptivas. El objetivo es asociar las cartas por el lado que corresponda y haciendo que la descripción de una se asocie con el dibujo que presenta otra. Una característica imprescindible de este juego es el pequeño código de colores que aparece en las piezas y que, de ser conectado correctamente, hace que los alumnos puedan autoevaluar el proceso de unión de las piezas. En este juego se refuerzan de nuevo las estructuras “there is” y “there are” y se pueden ir introduciendo los términos “some” y “any” además de los números cardinales.

Para finalizar la sesión, se introduce una actividad más artística y relajada en la que el profesor describe los diferentes alimentos que hay en la imagen de una mesa sin mostrársela a los alumnos y utilizando las estructuras “there is” y “there are”. Los alumnos deberán ir realizando un dibujo acorde con la descripción que ha dado el profesor. A esta actividad le dedicaremos 15 minutos y cerraremos la sesión con ella.

3.4.4. Cuarta sesión

Competencias específicas: 1 – 2 – 3

Criterios de evaluación: 1.1. - 2.3. - 3.1.

Contenidos: A.6. - A.7. - A.12

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Dibujos de alumnos de la sesión anterior.
- Descripción prediseñada de mesa con diferentes objetos
- Recurso online. Juego “Speed cups for grammar”
- Proyector
- Pizarra digital
- Tablet de los alumnos
- Imagen de la mesa descrita en la anterior sesión.
- Canción sobre “there is” y “there are”:

<https://www.youtube.com/watch?v=MPb5s1N8Hvg>

Desarrollo de la sesión:

Para iniciar esta sesión, realizaremos una actividad introductoria de 15 minutos en la que repartiremos a los alumnos los dibujos que realizaron en la sesión anterior, cuidando de que ningún alumno reciba su propio dibujo, sino que todos puedan realizar la actividad utilizando el dibujo de algún compañero. Leeremos la misma descripción de una mesa y los alimentos que hay en ella y los alumnos, a través de agudizar de nuevo su comprensión oral, deberán comprobar si en el dibujo aparecen todos los elementos que se citan en la descripción. De esta manera reforzamos las estructuras de “there is” y “there are” y seguiremos introduciendo las palabras “some” y “any”.

A continuación, los alumnos trabajarán con sus tabletas y en grupos de 4 con el juego “Speed cups for grammar”. A este juego le dedicaremos 25 minutos y su objetivo será el de mejorar tanto la comprensión como la producción escrita de las estructuras deseadas. En el juego, se presenta a los alumnos una serie de palabras con las que deben construir una frase, y a cada una de ellas se le asigna una copa de un color distinto. El objetivo de los alumnos será ordenar dichas copas con el fin de construir una frase con sentido y que sea gramaticalmente correcta. Para el juego, seleccionamos las estructuras de “there is”, “there are”, junto con el vocabulario de los alimentos y las palabras “some” y “any”. Del mismo modo que en ocasiones anteriores, el juego tiene un carácter autocorrector, por lo que el docente puede centrarse en observar y evaluar tanto el desarrollo de la actividad como la corrección en las estructuras que producen los alumnos.

En la siguiente actividad, invitaremos durante 15 minutos a que sean los propios alumnos los que describan la imagen de otra mesa diciendo los alimentos que hay encima.

Como ya tienen el ejemplo de la descripción que hizo el profesor en las actividades anteriores, buscaremos que los alumnos en primera instancia utilicen las estructuras de “there is” y “there are”. Una vez descrito todo lo que hay en la mesa, invitamos a los alumnos a que digan los alimentos que no hay en la mesa, introduciendo así las formas negativas de “there is” y “there are”.

Como actividad de cierre incluimos en los últimos 5 minutos la canción que trabajamos en la sesión anterior y que trabaja las estructuras “there is” y “there are”. Ahora que los alumnos ya han trabajado estas estructuras y las comprenden, les incitamos a que sean ellos los que canten la letra de la canción, permitiéndoles ponerse de pie y bailar, a modo de pequeña cuña motriz.

3.4.5. Quinta sesión. Sesión de repaso de lo aprendido

Competencias específicas: 1 – 2 – 3

Criterios de evaluación: 1.1. - 2.3. - 3.1.

Contenidos: A.6. - A.7. - A.12.

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Segunda carta prediseñada del cocinero
- Recurso offline. Juego “Think words”
- Recurso online. “Party charades”
- Proyector
- Pizarra digital
- Tablet de los alumnos
- Urna transparente

Desarrollo de la sesión:

En la introducción de esta quinta sesión, incluimos en el aula una nueva carta ficticia del cocinero de la escuela, en la que recuerda a los alumnos la tarea final: el diseño de un menú semanal para el colegio. En esta segunda carta, el cocinero recuerda a los alumnos que el menú debe ser sano y variado y que deben trabajar en equipo para conseguir realizar un menú

apropiado. En esta tarea invertiremos 10 minutos de la sesión y nos servirá para comenzar un repaso de los contenidos vistos en el aula antes de elaborar el menú en la siguiente sesión.

Posteriormente, dedicaremos 20 minutos a jugar al juego “Think words”, en el cual los alumnos realizarán un repaso de todos los alimentos trabajados en clase y podrán incluir aquellos que no se hayan dicho o que ellos mismos hayan conocido a través de su propia interacción con la lengua. El juego consiste en una pequeña ruleta que tiene una casilla para cada letra del abecedario. Los alumnos irán diciendo nombres de alimentos y bajando la casilla de la letra por la que empieza dicho alimento, así hasta que un alumno no conozca ningún alimento por las casillas de las letras restantes (en cuyo caso será eliminado de esa ronda) o hasta que todos den por finalizada la ronda. Para este juego dividiremos a los alumnos en grupos de 4 y les pediremos que anoten todas las palabras que vayan saliendo en el desarrollo del juego.

Durante los siguientes 25 minutos seguiremos repasando el vocabulario de los alimentos e introduciremos las estructuras de “there is” y “there are” gracias al juego “Party charades”. En este juego los alumnos participarán por parejas dentro del grupo de 4 alumnos, realizando la actividad de dos en dos. Un alumno de la pareja verá en su tableta la imagen de un alimento y debe describirlo a través de mímica, señalando los colores y utilizando diferentes recursos no verbales. Su pareja debe intentar adivinar de qué alimento se trata y responder utilizando la estructura correcta (“there is” o “there are”) junto con el nombre correcto del alimento. El recuento de puntos será sencillo y lo podrán realizar los propios alumnos a través del movimiento con la tableta (hacia adelante será un acierto y hacia atrás un fallo). Con esta actividad trabajamos todos los contenidos impartidos durante la secuencia y permitimos que sean los alumnos los que dirijan su producción oral de manera libre.

Para concluir con la quinta sesión, dedicaremos 5 minutos en los que volveremos a situar a los alumnos en 5 grupos de 4 personas cada uno y sortearemos con ellos el día de la semana del que cada grupo se va a encargar en la elaboración del menú del colegio.

3.4.6. Sexta sesión

Competencias específicas: 1 – 2 – 3

Criterios de evaluación: 1.1. - 2.3. - 3.1.

Contenidos: A.6. - A.7. - A.12.

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Tabletas de los alumnos
- Proyector
- Pizarra digital
- Esquema online interactivo de creación de menú

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión elaboraremos junto con los alumnos el menú que comprenderá la tarea final de esta secuencia didáctica, seleccionando los diferentes alimentos que lo compongan y las imágenes con las que los alumnos deseen representarlos, así como la creación del discurso escrito con el que expondrán dicho menú al resto de compañeros del centro.

En primer lugar, dedicaremos 5 minutos para que los grupos de alumnos encargados del menú de cada día de la semana repartan los diferentes roles que realizarán durante esta actividad. Los roles que debe desempeñar cada grupo son: encargado de seleccionar los alimentos que comprenderán el menú (lo deciden entre todos los miembros del grupo, pero es el alumno que participará en la siguiente actividad el que llevará la voz cantante en la toma de decisiones), encargado de seleccionar las imágenes que representen los alimentos y dos elaboradores del discurso escrito, de los cuales uno se encargará de la corrección escrita de los diferentes alimentos y otro de la narración de dicho discurso, prestando atención a la correcta pronunciación del mismo.

Durante los siguientes 20 minutos, realizaremos un juego a modo de subasta en el que los alumnos seleccionarán los alimentos que compondrán su menú. De este modo evitaremos que se repitan los platos y podremos controlar que sea un menú equilibrado, además todos los grupos podrán conocer de antemano la selección de sus compañeros. En este juego le daremos 20 puntos a cada grupo para que puedan comprar sus alimentos. En la pantalla digital mostraremos un listado con todos los primeros platos, segundos platos y postres y, junto a ellos, situaremos los puntos que cuesta cada uno. Los alumnos dispondrán de 5 minutos por plato

para seleccionar cuatro platos según el orden de preferencia para ellos. Una vez hecha dicha selección iremos sorteando con ellos los distintos platos a modo de puja, siendo el grupo que ofrezca más puntos el que se quedará con el plato deseado. Una vez terminado el sorteo de primer plato, segundo plato y postre de cada grupo, realizaremos un repaso grupal de los alimentos y pasaremos a la siguiente actividad.

En la siguiente actividad nos centraremos en el aspecto visual de la elaboración del menú. Dejaremos que los alumnos utilicen sus tabletas para seleccionar la imagen que deseen sobre los alimentos que hayan seleccionado. Una vez seleccionadas dichas imágenes las subirán al grupo creado por el profesor en la plataforma digital del centro con el fin de que en la siguiente sesión el profesor pueda llevar dicho material visual impreso para poder crear los carteles de cada menú. Para esta actividad dedicaremos unos 20 minutos y guiaremos en todo momento a los alumnos tanto en la búsqueda de imágenes como en su subida a la plataforma digital.

Por último, los alumnos dedicarán 15 minutos a la elaboración del discurso con el cual mostrarán su menú al resto del centro. Dicho discurso lo crearán completando un esquema online interactivo en el cual deberán aportar la información correspondiente al día de la semana en que implantarán su menú, los alimentos que lo compondrán y la correspondiente introducción de los mismos con las estructuras apropiadas de *there is* y *there are*. Estos esquemas se ajustarán a la tarea de cada grupo y, una vez que el tutor asegure su correcta revisión, los imprimirá y se repartirán entre los miembros de cada grupo con el fin de que todos puedan repasar su menú en casa.

3.4.7. Séptima sesión. Tarea final.

Competencias específicas: 1 – 2 – 3

Criterios de evaluación: 1.1. - 2.3. - 3.1.

Contenidos: A.6. - A.7. - A.12.

Temporalización: 60 minutos

Recursos:

- Proyector
- Pizarra digital
- Tablet de los alumnos

- Esquema online interactivo de creación del menú (impreso)
- Cartulinas
- Material artístico de los alumnos
- Material visual seleccionado en la sesión anterior

Desarrollo de la sesión:

En esta última sesión se planteará el desarrollo por parte del alumnado de la tarea final y se podrá evaluar su nivel de adquisición de los contenidos trabajados en el aula. Tras la toma de decisiones en la sesión anterior sobre los diferentes elementos que se introducirían en el menú y sobre los alimentos seleccionados, los alumnos deberán elaborar un material visual que les permita presentar su menú al resto del centro.

Durante los primeros 10 minutos de esta sesión, distribuiremos la clase según los grupos correspondientes de trabajo y haremos un breve repaso de los elementos que cada uno había seleccionado para su menú a través de los impresos con el esquema online que completaron en la sesión anterior. Posteriormente, mostraremos a los alumnos por el aula los diferentes recursos visuales (imágenes de los alimentos seleccionados, día de la semana escrito y nombres de los alimentos) y les invitaremos a que lleven a su mesa aquellos elementos que conforman su menú. Al final de la actividad, los alumnos irán mostrando en orden (según los días de la semana) a sus compañeros los distintos recursos que van a utilizar.

Los siguientes 20 minutos de la sesión los dedicaremos a la elaboración de los carteles con el menú de cada día de la semana. Los alumnos pegarán en las cartulinas las imágenes que hayan seleccionado para la elaboración de su menú y podrán decorarlas como ellos deseen. Dedicamos bastante tiempo a esta actividad para que los alumnos puedan hacer un buen repaso final de su menú, además de que sean capaces de colaborar en su diseño. Cuando los diseños estén acabados, los alumnos tomarán una foto de cada uno de ellos con sus tabletas para poderlos subir a la página web del centro y hacer que el menú sea accesible para profesorado, alumnado y familias.

Durante los 20 minutos finales de esta última sesión, los alumnos irán mostrando sus menús a los compañeros de otras clases enseñando sus carteles y leyendo los diferentes discursos que han elaborado. Al final de las exposiciones, los alumnos colgarán los carteles del menú a la entrada del colegio para que todos los alumnos del centro puedan verlo durante la semana.

4. Conclusiones

Para finalizar con el Trabajo Fin de Grado, cabe destacar las conclusiones extraídas en su elaboración, así como la consecución de los objetivos que se plantearon durante su diseño, lo cual permitirá desentrañar los diferentes aprendizajes que se pueden extraer de la implementación de los juegos serios en el aprendizaje de la Lengua extranjera.

El trabajo nace con el objetivo de analizar la naturaleza de los juegos serios y sus posibles ventajas dentro del aula de lengua extranjera. A lo largo del marco teórico desarrollado en este documento se han podido analizar diferentes tipos de introducción de los juegos en el aula, focalizando la atención en los juegos serios. Las aportaciones dadas por autores citados en anteriores párrafos, así como las diferentes teorías y metodologías analizadas, permiten extraer ventajas de los juegos serios que mejoren la adquisición de la lengua extranjera gracias a sus dinámicas. Todo este marco teórico establece una guía que permite diseñar una intervención en el aula en la que se puedan desarrollar los factores mencionados anteriormente.

Para realizar una propuesta lo más ajustada posible a las aulas, se seleccionaron elementos de la legislación educativa vigente que permitan crear un marco legal de intervención, así como una serie de metodologías y recursos didácticos que establecían las pautas para desarrollarla. El objetivo de la propuesta ha sido el de diseñar una serie de sesiones en las que se interactúa a través de los juegos serios con la lengua extranjera, centrando la atención en aspectos específicos de la misma reflejados en los contenidos curriculares pertinentes. Del mismo modo, el carácter lúdico de dichas sesiones permite mejorar las habilidades de cooperación entre los alumnos al llevarlos a través del juego a un trabajo en equipo que les permita alcanzar sus objetivos.

En último lugar, y atendiendo a que la propuesta no se ha puesto en práctica en un aula real, se ha buscado que la intervención sea flexible ante las posibles adaptaciones que se requirieran. Todas las actividades permiten variar el nivel de dificultad, así como las interacciones entre alumnos, generando otros tipos de dinámicas y reglas dentro de los propios juegos. El hecho de que gran parte de los juegos tengan un carácter autocorrector permite que los profesores vayan adaptándolos en función del progreso del alumno, del mismo modo que permite al alumno un conocimiento más real de sus propios avances.

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado ha permitido dar respuesta a muchas de las preguntas que se presentaron antes de su realización, permitiendo comprender la naturaleza de los juegos serios dentro del ámbito educativo y los posibles beneficios que podrán tener en una futura actividad docente.

5. Referencias

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- Aslan, S., & Balci, O. (2015). GAMED: digital educational game development methodology. *Simulation*, 91(4), 307-319. doi:10.1177/0037549715572673
- Chow, Y. K. (2016). *Actionable Gamification. Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Octalysis Media.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545-559.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL, núm.190, de 30 de septiembre de 2022)
- Francesch, D. (2014). *Imagina, crea, aprende. El aprendizaje colaborativo definirá la escuela en 2030*. WISE 2014. Suplemento Magisterio Nº 12040.
- Gómez Sanz, B. (2020) Gamificación y juegos serios: curso práctico. 1. ed. Paracuellos de Jarama, Madrid: RA-MA Editorial, 314 p. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaui1/222716?page=19>. Consultado en: 16 Feb 2023
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Institute of English.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación («BOE» núm. 340, de 30/12/2020).
- Lobo, J. C., & del Sur, M. (2014). *Juegos serios: alternativa innovadora*. II Congreso en línea en Conocimiento Libre y Educación (CLED).

- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y Desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>.
- Marcano, B. T. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Education in the Knowledge Society*, 9(3), 93-107. <https://doi.org/10.14201/eks.16791>.
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska & Lipman/Premier-Trade.
- Morales, J. (2015). *Serious games: Diseño de videojuegos con una agenda educativa y social*. Editorial UOC.
- Muriel, D. y Crawford, G. (2018). *Video games as culture. Considering the role and importance of video games in contemporary society*. Routledge.
- Navarro, C. (2017). En la frontera del Entretenimiento y la Educación: Juegos Serios. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC.*, 2(2), 30-46.
- Rapp, A. (2017). From Games to Gamification: A Classification of Rewards in World of Warcraft for the Design of Gamified Systems. *Simulation&Gaming*, 48(3), 381-401. doi:10.1177/1046878117697147
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* («BOE» núm. 52, de 02/03/2022).
- Robinson, K (2008). Changing Education Paradigms [Speech transcript]. RSA Events. <http://recit-nomade.uqam.ca/sites/nomade.aegir.nt2.uqam.ca/files/rsa-lecture-ken-robinson-transcript.pdf>
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós Educación
- The LEGO® Foundation. (2017). *Aprendizaje a través del juego: Nuestra definición*. <https://es.scribd.com/document/457397155/Aprendizaje-a-traves-del-juego-pdf>
- Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*. <https://doi.org/10.1155/2019/4797032>
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer*, 38(9), 25-32.

6. Anexos

Anexo 1. Imagen del juego “Pop for sight words” (Imagen del juego tomada de <https://www.learningresources.com/>)



Anexo 2. Imagen del juego “Poptropica english” (Imagen del juego tomada de App Store Preview)



Anexo 3. Imagen del juego “Turbo reader” (Imagen del juego tomada de <https://www.amazon.es/>)



Anexo 4. Imagen del juego “Speed cups for grammar” (Imagen del juego tomada de <https://sandboxeducacion.es/speed-cups>)



Anexo 5. Imagen del juego “Think words” (Imagen del juego tomada de <https://www.amazon.es/>)



Anexo 6. Imagen del juego “Party charades” (Imagen del juego tomada de App Store Preview)



Anexo 7. Criterios de evaluación e indicadores de logro

Criterios de evaluación	Indicadores de logro
<p>1.1 Reconocer e interpretar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.</p>	<p>El alumno reconoce los alimentos tratados en clase a través de la lectura/escucha de la palabra asociada al alimento.</p> <p>El alumno utiliza las estructuras “there is” y “there are” correctamente a la hora de nombrar los alimentos, diferenciando entre el singular y el plural.</p>
<p>2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, estrategias para expresar mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>El alumno puede construir oraciones simples que describan la cantidad de alimentos que observa.</p> <p>El alumno posee destrezas para elaborar un elemento visual en el que muestre la creación de su propio menú escolar, seleccionando los elementos clave para indicar dicha información.</p>
<p>3.1 Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.</p>	<p>El alumno comprende el objetivo de un juego y se involucra con sus compañeros de manera colaborativa para lograrlo.</p> <p>El alumno comprende y respeta las normas de un juego, valiéndose de sus conocimientos y los de sus compañeros para alcanzar el éxito en el mismo.</p>