

LA LUDIFICACIÓN COMO MEDIO PARA FOMENTAR LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO/ A EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
INVESTIGACIÓN

MACHADO YANES, MARÍA.

alu0101395562@ull.edu.es

VARGAS GARCÍA, ESTHER DEL CARMEN.

alu0101393346@ull.edu.es

TUTOR: PLASENCIA CARBALLO, ZEUS.

CURSO ACADÉMICO: 2023/2024.

CONVOCATORIA: JUNIO.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en una Investigación en Acción (I-A) que pretende demostrar que la ludificación es una estrategia metodológica innovadora que permite fomentar la motivación y las destrezas productivas del alumnado de Educación Primaria en la Lengua Extranjera, inglés.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las destrezas productivas en inglés, las dificultades encontradas en su enseñanza y aprendizaje y aspectos relacionados con la ludificación. También se han analizado las destrezas productivas desde el punto de vista del currículo de Lengua Extranjera de la ley de educación vigente en la Comunidad Autónoma de Canarias, la LOMLOE.

Por otro lado, se ha planteado una propuesta de actividades ludificadas para 6.º de Educación Primaria, en la que se fomenta el uso y la mejora de las destrezas productivas del estudiantado. Además, se han diseñado una serie de cuestionarios para el profesorado y el alumnado sobre la ludificación y las clases de Lengua Extranjera, que nos han servido como instrumentos para realizar un análisis sobre la posible efectividad de la ludificación como estrategia de aprendizaje innovadora para fomentar las destrezas productivas del alumnado en la enseñanza de la lengua extranjera.

Palabras clave: Ludificación, expresión oral, expresión escrita, motivación, inglés, Educación Primaria.

ABSTRACT

This end-of-degree project (TFG stands for “Trabajo Final de Grado” in Spanish) consists of an Action Research (A-R) project that aims to demonstrate that gamification is an innovative methodological strategy that promotes motivation and productive skills in Primary Education students in the subject of English as a Foreign Language.

Firstly, a literature review was conducted on productive skills in English, the difficulties encountered in teaching and learning these skills, and aspects related to gamification. Productive skills were also analyzed from the perspective of the Foreign Language curriculum education law in the Autonomous Community of the Canary Islands, the LOMLOE.

Additionally, a set of gamified activities was proposed for 6th grade of Primary Education, aimed at promoting the use and improvement of students' productive skills. Furthermore, a series of questionnaires for teachers and students about gamification and Foreign Language classes were designed, which served as instruments for analyzing the potential effectiveness of gamification as an innovative learning strategy to enhance students' productive skills in foreign language teaching.

Key words: Gamification, speaking, writing, motivation, English, Primary Education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	3
4. MARCO TEÓRICO	4
4.1 COMPETENCIAS CLAVE.....	4
4.1.1 <i>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</i>	4
4.1.2 <i>Competencia plurilingüe (CP)</i>	4
4.2 DESTREZAS PRODUCTIVAS EN LA LENGUA EXTRANJERA	5
4.2.1 <i>Niveles de competencia en la lengua extranjera: inglés</i>	5
4.2.2 <i>Destrezas productivas: hablar y escribir</i>	8
4.2.3 <i>Dificultades del alumnado en el aprendizaje de destrezas productivas</i>	9
4.2.4 <i>Dificultades del profesorado en la enseñanza de destrezas productivas</i>	11
4.3 LA LUDIFICACIÓN	12
4.3.1 <i>Aplicaciones en el aula</i>	12
4.3.2 <i>La ludificación para mejorar las habilidades productivas</i>	13
4.3.4 <i>Principales desafíos</i>	15
4.4 MARCO NORMATIVO.....	16
4.4.1 <i>Currículo de Lengua Extranjera en Primaria</i>	16
4.4.2 <i>Competencias específicas</i>	17
4.4.3 <i>Criterios de evaluación</i>	17
5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)	18
5.1 METODOLOGÍA	19
5.2 GRUPO DE INTERVENCIÓN	19
5.3.1 <i>Instrumentos para la obtención de datos</i>	19
5.3.2 <i>Descripción de la intervención didáctica</i>	20
5.3.3 <i>Actividades diseñadas para la I-A</i>	21
5.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS/RESULTADOS OBTENIDOS.....	23
6. CONCLUSIÓN	32
7. BIBLIOGRAFÍA	34
8. ANEXOS	42

1. INTRODUCCIÓN

El presente TFG consiste en una Investigación en Acción (I-A), en la que se planteará una propuesta de actividades con el objetivo de demostrar que la ludificación puede ser un medio para fomentar las destrezas productivas en la enseñanza de la lengua extranjera.

Para empezar, nos encontramos con la justificación (apartado 2), en la que se detallan las razones que nos han impulsado a efectuar esta I-A, sobre el empleo de elementos del juego para mejorar las destrezas productivas del alumnado en la lengua extranjera. El apartado 3 son los objetivos, en los que especificamos los propósitos de la investigación.

Seguidamente, introducimos el marco teórico (apartado 4), en el que se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre del objeto de estudio y que nos sirve para fundamentar la investigación. El marco teórico comienza con un subapartado sobre las competencias clave necesarias para la adquisición de la lengua extranjera, seguida de un apartado sobre las destrezas productivas en la lengua extranjera en el que se analiza el nivel actual de competencia en inglés en España y se investigan las destrezas productivas (hablar y escribir), para, posteriormente, analizar las posibles dificultades que surgen, tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de estas, es decir, los obstáculos encontrados por el alumnado y el profesorado, respectivamente. En el siguiente subapartado se define la estrategia metodológica de estudio, la ludificación, y se estudian sus distintas aplicaciones en el aula, cómo puede aplicarse para mejorar las destrezas productivas, cuál es la opinión del profesorado sobre su puesta en práctica, sus principales desafíos y, por supuesto, cómo puede implementarse favoreciendo la inclusión educativa. El último subapartado del marco teórico consiste en el análisis de la LOMLOE atendiendo a lo que señala sobre las destrezas productivas, teniendo en cuenta las distintas competencias específicas y criterios de evaluación que trabajan las destrezas productivas entre los diferentes cursos.

A continuación, en el apartado 5 se realiza una breve introducción sobre la I-A para explicar, en los siguientes subapartados, la metodología que se va a emplear, el grupo de intervención y la descripción de la intervención didáctica. Este último subapartado incluye los instrumentos para la obtención de datos, la descripción de la intervención y la propuesta de actividades diseñada para la I-A. Después, se realiza un análisis de los resultados obtenidos en la investigación.

Por último, nos encontramos con las conclusiones obtenidas tras la realización del presente TFG.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente TFG surge a partir del interés de las autoras por mejorar el nivel de inglés en las aulas de Primaria implementando la ludificación. Tal y como expresa González (2017), incorporar elementos del juego resulta atractivo y motivador para el alumnado, por lo que la ludificación es una estrategia innovadora que puede resultar eficaz. Así, el alumnado podría aprender de una manera más lúdica y amena que le permita asimilar de una forma más significativa las competencias en lengua inglesa.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lengua extranjera ha estado basada en el uso del libro de texto, que ha sido el recurso educativo que ha perdurado por más tiempo en la historia de la educación escolar y ha tenido un papel crucial en la forma de configurar el ejercicio docente (Braga y Belver, 2015). Sin embargo, es un recurso que puede resultar tedioso para el alumnado porque sus contenidos, actividades y ejercicios pueden no ser relevantes para la legislación actual o incluso para la dinámica de la clase (Molina y Alfaro, 2019).

En el transcurso de los tres Prácticums realizados, hemos podido comprobar que, todavía en algunos centros, el libro de texto sigue siendo el recurso educativo por excelencia. El uso exclusivo de este material ha supuesto, en muchos casos, la desmotivación de muchísimo alumnado que, a pesar de haber tenido la asignatura de Lengua Extranjera desde Primaria, no ha adquirido las competencias en lengua inglesa. Por ello, este TFG pretende ofrecer una alternativa que contribuya a fomentar la motivación y, por ende, las ganas de aprender del alumnado.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG consiste en comprobar la eficacia de la ludificación como vía para propiciar el aprendizaje de la lengua inglesa, concretamente las destrezas productivas del alumnado en las clases de la asignatura de Lengua Extranjera de la etapa de Educación Primaria. Otro objetivo es conocer el punto de vista del profesorado con respecto a utilizar la ludificación como estrategia para mejorar la competencia comunicativa del alumnado en la lengua inglesa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 COMPETENCIAS CLAVE

4.1.1 Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Las competencias clave, según el artículo 2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, son “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (MEFP, 2022, p.24388).

De acuerdo con la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), existen ocho competencias clave en el currículo. Una de ellas es la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), que es especialmente importante en la asignatura de Lengua Extranjera, pues “supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos” (MEFP, 2022, p.24404). Para poder aprender una lengua extranjera es necesario poseer unas competencias lingüísticas en la lengua materna. De esta forma, tal y como afirman Mendoza-Loor et al. (2023), la primera lengua de una persona puede tener un impacto significativo en la forma en que crea una segunda lengua, y esta influencia se puede ver tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. Desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ha ido aumentando la conciencia de la importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos y por ende de los estudiantes (García Gurrutxaga, 2010, p.1). Por ello, además de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), para poder adquirir las habilidades necesarias en una lengua extranjera, es indispensable abordar la Competencia Plurilingüe (CP).

4.1.2 Competencia plurilingüe (CP)

En este caso, nuestro principal objetivo con este trabajo es estudiar el desarrollo de la comunicación del alumnado en una lengua distinta de la materna, como el inglés, por lo que cobra especial relevancia la Competencia Plurilingüe (CP), que “implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación” (MEFP, 2022, p.24406). De esta forma, es necesario entender la competencia plurilingüe como una red de relaciones compleja de los conocimientos y las experiencias lingüísticas que el

alumnado va adquiriendo de forma progresiva. Estos conocimientos y experiencias permiten que el alumnado desarrolle una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002).

4.2 DESTREZAS PRODUCTIVAS EN LA LENGUA EXTRANJERA

4.2.1 Niveles de competencia en la lengua extranjera: inglés

Hoy en día, para comunicarnos con personas de diferentes culturas, orígenes étnicos y sociales, utilizamos el inglés, que es considerado globalmente como una lengua franca (Dewi, 2015, como se citó en Moses & Mohamad, 2019). Formamos parte de una sociedad que está en continuo desarrollo a nivel de tecnología y comunicaciones; internet y las redes sociales son parte de nuestra vida y, para disfrutar de su uso es imprescindible el dominio del inglés (Rodríguez, 2010). Además del disfrute, el inglés brinda oportunidades a nivel profesional y, saber la lengua, supone una ventaja en el mercado laboral actual. Tal y como explica la directora ejecutiva de Bright Castle Solutions, Liz Romero, el inglés se ha convertido en un idioma clave para numerosos países pues, además de ser el idioma preponderante en internet, su carácter universal impone la necesidad de estudiarlo antes de entrar al mercado laboral.

En el caso de España, como mencionamos anteriormente, el inglés es una asignatura pendiente, por lo que antes de abordar el desarrollo de las diferentes habilidades relacionadas con la producción en la lengua extranjera, proporcionaremos una breve introducción sobre los niveles de competencia en la lengua extranjera, concretamente del inglés.

De acuerdo con el informe EF English Proficiency Index (EF Education First, 2023), España se sitúa en el puesto 35 de 113 países estudiados, como se muestra en la Figura 1, con un total de 535 puntos, es decir, un nivel “medio”. En el contexto europeo, se encuentra en la posición 25 de 34 países analizados. La mayoría de estos países ocupan un nivel “muy alto” o “alto” de inglés, siendo diez países de nivel “muy alto”, como Países Bajos o Noruega y doce con un nivel “alto”, como Finlandia o Suiza; diez países se sitúan en un nivel “medio”, como España o Italia, y sólo Turquía y Azerbaiyán se encuentran en un nivel “bajo” de inglés.

Figura 1

El ránking mundial más grande según su dominio del inglés. Edición 2023.

Clasificación mundial

Nivel muy alto	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel muy bajo
1 Países Bajos (647)	13 Polonia (596)	31 Honduras (544)	64 Pakistán (497)	95 Palestina (445)
2 Singapur (632)	14 Finlandia (595)	32 Georgia (543)	65 Líbano (496)	93 Uzbekistán (443)
3 Austria (608)	15 Rumanía (594)	33 Bielorrusia (539)	66 Turquía (495)	94 Camerún (442)
4 Dinamarca (605)	16 Bulgaria (593)	34 Ghana (537)	67 Sri Lanka (494)	96 Senegal (439)
5 Noruega (594)	17 Hungría (588)	35 España (536)	67 Tanzania (493)	96 Jordania (439)
6 Suecia (593)	18 Eslovaquia (587)	35 Italia (535)	69 Etiopía (492)	97 Sudán (438)
7 Bélgica (592)	19 Kenia (585)	35 Indonesia (535)	70 Brasil (491)	98 Camboya (429)
8 Portugal (591)	20 Filipinas (578)	38 Costa Rica (534)	71 E.A.U. (490)	98 Haití (429)
9 Sudáfrica (590)	21 Lituania (576)	39 Albania (533)	71 Panamá (489)	100 Omán (418)
10 Alemania (584)	22 Luxemburgo (575)	39 Uruguay (533)	73 Mongolia (488)	101 Angola (416)
11 Croacia (583)	23 Estonia (570)	41 Bolivia (532)	73 Qatar (487)	101 Tailandia (416)
12 Grecia (582)	24 Serbia (569)	41 Rusia (532)	75 Colombia (486)	101 Berlín (416)
	25 Malasia (568)	43 Cuba (531)	76 Maruecos (485)	104 Kazajistán (415)
	26 República Checa (568)	43 Francia (530)	77 Argelia (479)	105 Somalia (415)
	27 Nigeria (562)	45 Ucrania (530)	78 Madagascar (474)	106 Irak (413)
	28 Argentina (560)	45 Paraguay (530)	79 Indonesia (473)	107 Costa de Marfil (409)
	29 Hong Kong, China (559)	47 Uganda (529)	80 Ecuador (469)	108 Arabia Saudita (408)
	30 Suiza (553)	48 Armenia (528)	80 Siria (467)	109 Ruanda (405)
		49 Corea del Sur (525)	82 China (464)	110 Libia (392)
		50 El Salvador (524)	83 Azerbaiyán (463)	110 Yemen (392)
		51 Perú (523)	83 Egipto (462)	112 Tayikistán (388)
		52 Chile (518)	85 Kuwait (461)	113 República Democrática del Congo (385)
		53 Guatemala (514)	86 Malau (460)	
		54 Israel (514)	87 Japón (457)	
		55 República Dominicana (512)	88 Afganistán (456)	
		56 Venezuela (509)	89 México (455)	
		57 Nepal (507)	90 Birmania (452)	
		58 Irán (506)	90 Kirguistán (452)	
		58 Vietnam (506)		
		60 Bangladesh (504)		
		60 India (504)		
		62 Nicaragua (503)		
		63 Tónex (502)		

Nota. La imagen muestra la clasificación de países según su dominio del inglés en 2023. Tomado de *EF EPI*, por EF Education First, 2023.

Dicho informe contiene datos sobre las tendencias del EF EPI en nuestro país. A partir del año 2011, hubo una subida que situó a España en una posición superior, es decir, pasó de ser un país con un nivel “bajo” de inglés, a uno con un nivel “medio”. Sin embargo, desde el año 2014, cuando alcanzó su mayor puntuación hasta ahora, con 549 puntos, en España se ha originado un estancamiento de la adquisición de la competencia en lengua inglesa. Durante los cinco años siguientes, se produjo una bajada de 22 puntos que volvió a aumentar progresivamente hasta el año 2022. El último informe, realizado en el año 2023, refleja una subida de 7 puntos que nos sitúa, en el ranking mundial, en el quinto puesto entre los países con un nivel de inglés “medio”.

Figura 2

Tendencias del EF EPI en España



Nota. Tendencias del EF EPI en España con respecto al dominio del inglés desde el año 2011 hasta el 2023. Tomado de *EF EPI*, EF Education First, 2023.

Otros datos que se reflejan en el citado informe son las tendencias según edad y género. Desde el año 2015, tal y como se puede observar en la Figura 3, se ha producido un incremento considerable del nivel de inglés de la población mayor de 31 años, mientras que sorprende la disminución de la población de entre 18 y 20 años. Por otro lado, como indica la Figura 4, en cuanto al género, se destaca un cierto equilibrio que mantiene tanto a hombres y mujeres con un nivel “medio” de inglés, con algunos aumentos y descensos que dejan a los hombres en ventaja con 14 puntos más que las mujeres en el año 2023.

Todo lo anterior nos permite llegar a la conclusión de que se ha producido un estancamiento del nivel de inglés. Según el director general de EP Education First, Xavi Martí, el sistema educativo español no está dando el nivel que debería en cuanto a la enseñanza del inglés, en otras palabras, el inglés es una asignatura pendiente en España.

Figura 3

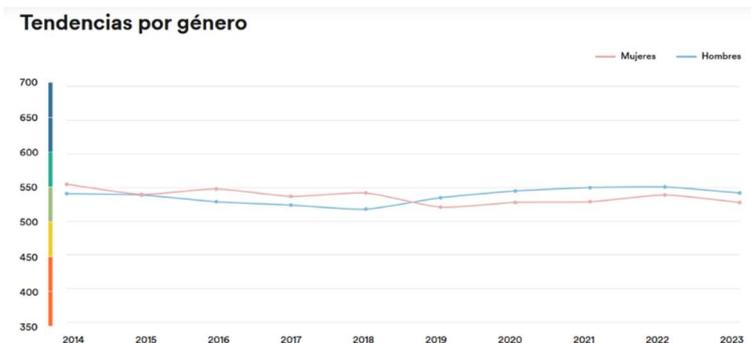
Tendencias según edad



Nota. Tendencias del EF EPI en España según la Edad en 2023. Tomado de *EF EPI*, EF Education First, 2023.

Figura 4

Tendencias por género



Nota. Tendencias del EF EPI en España según el género en 2023. Tomado de *EF EPI*, EF Education First, 2023.

4.2.2 Destrezas productivas: hablar y escribir

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) define el término de actividades de la lengua como aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos. Estas “comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación” (MCER, 2002, p.28).

De estos procesos, la comprensión y la expresión están vinculados con las destrezas receptivas y productivas, respectivamente. La comprensión se relaciona con las habilidades de escuchar (*listening*) y leer (*reading*), mientras que la expresión se asocia con las habilidades de hablar (*speaking*) y escribir (*writing*), que son las que nos conciernen.

El *speaking* o expresión oral, es una destreza que “abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos.” (MCER, 2001). Según Ramírez (2002), “hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos, e intentar llegar a puntos de encuentro” (p.59). Por tanto, la habilidad de utilizar el inglés como lengua extranjera implica *saber* usarla; un intercambio comunicativo involucra a un emisor y a un receptor, no se trata de una simple transmisión de un mensaje (Navarro dos Santos, 2016). Además, es una destreza que resulta especialmente complicada para el alumnado debido a que, en vez de priorizar la práctica de hablar, se suele priorizar el aprendizaje rutinario de palabras, ortografía y patrones oracionales (Liu & Chen, 2013). Dado que el estudiantado tiene que responder de forma espontánea al hablante(s), en tiempo real, debe tener un buen conocimiento del

vocabulario y la estructura gramatical del idioma, por lo que es común que se considere una de las habilidades más difíciles a la hora de aprender inglés como lengua extranjera (Rao, 2017).

Por otro lado, el *writing* o expresión escrita, es una actividad compleja que no sólo abarca la gramática, la ortografía y el vocabulario, sino que también es un proceso por el que se expresan ideas, opiniones y sentimientos (Flores y Zegarra, 2020). Debido a la complejidad y dificultad de esta habilidad, algunos autores hablan de la existencia de una relación entre la motivación y la escritura. Por ejemplo, Bruning y Horn (2000) argumentaron la necesidad de desarrollar la motivación para escribir (Bruning & Horn, 2000, como se citó en Caso y García, 2006). Según ellos, los escritores altamente motivados son capaces de desplegar diferentes estrategias, técnicas y acercamientos a medida que cambian sus propósitos y su audiencia (Caso y García, 2006). En general, sabemos por experiencia que la mayoría de los estudiantes realizan esta actividad sin prestar mucha atención a lo que escribe (Scardamalia & Bereiter, 1992) y sin tener en cuenta las necesidades de la audiencia, la organización del texto e incluso el tema que se va a tratar, lo que nos puede llevar a pensar que el origen de este problema es la escasa motivación que muestran hacia el proceso en sí (Caso y García, 2006).

4.2.3 Dificultades del alumnado en el aprendizaje de destrezas productivas

Como se mencionó anteriormente, la lengua inglesa es ampliamente considerado como la lengua franca y el idioma más hablado en el mundo (Yen & Mohamad, 2010). Los estudiantes se enfrentan a diversas dificultades a la hora de adquirir el aprendizaje de las destrezas productivas, pues aprender inglés como lengua extranjera supone un desafío. Se necesitará un esfuerzo colaborativo, masivo y extraordinario tanto por parte de los estudiantes como de los educadores (Khasbani, 2018). Según Rubio y Martínez (2008), para que los estudiantes se conviertan en hablantes de una lengua extranjera necesitan procesar el lenguaje cognitivamente, lo que implica esfuerzo y desgaste, y puede llevar al alumnado a evitar la producción oral o a adoptar actitudes negativas para participar.

Asimismo, el desarrollo de la competencia oral es uno de los objetivos principales en el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo una de las 4C'S (Pensamiento Crítico, Creatividad, Colaboración y Comunicación) del aprendizaje del siglo XXI. De acuerdo con Sifrar (2012), la expresión oral es la destreza que más miedo, inquietud y ansiedad genera en los estudiantes. Los resultados que obtuvo en su investigación reflejan que las dificultades más relevantes están relacionadas con la expresión oral, el miedo a cometer errores, encontrar y

recordar palabras de vocabulario y hablar en público. Durante el proceso de escritura, el alumnado avanza por sí mismo, a su propio ritmo, sin embargo, la habilidad oral necesita que el alumnado se involucre en un acto comunicativo, como puede ser una conversación (Tran, 2022). Es por ello que la expresión oral puede considerarse la habilidad más difícil de adquirir ya que es necesario el dominio de la comprensión auditiva y la producción oral en situaciones no planificadas (Celce-Murcia & Olshtain, 2000). De esta forma, a pesar de la importancia que tienen las habilidades orales en nuestro día a día, todavía se favorece la enseñanza de otras destrezas; tal y como expresa Plasencia Carballo (2020):

Todavía existe la prevalencia de un tipo de enseñanza de la LE basada en el modelo tradicional, donde el vocabulario y la gramática se “entrenan” de manera exhaustiva y continuada por medio de ejercicios destinados a dicho fin, junto al predominio del ejercicio de las destrezas de expresión escrita y comprensión tanto oral como lectora sobre las destrezas orales. (p.26)

La escritura es una parte fundamental de la comunicación, y es uno de los métodos más empleados para comunicarnos. Actualmente, gracias a internet, vivimos conectados a la red las veinticuatro horas del día, por lo que estamos intercambiando información por escrito constantemente. Sin embargo, a pesar de la relevancia que tiene esta destreza en nuestra vida diaria, el sistema educativo sigue centrando la atención en la comprensión y la expresión oral, sobre todo en los niveles básicos e intermedios (Mota, 2006). Además, es considerada la habilidad lingüística más difícil ya que enseñar y aprender a escribir en inglés se percibe como una tarea ardua (Peter y Singaravelu, 2020). Uno de los retos a los que el alumnado se enfrenta es la pobreza léxica, Asep (2014) afirma que el vocabulario es el elemento fundamental en la construcción de oraciones y es el núcleo de las habilidades de escritura efectivas (Asep, 2014, como se citó en Moses y Mohamad, 2019). Moses y Mohamad (2019) afirman que el alumnado también se enfrenta a errores ortográficos, carencia de preparación y exposición a materiales de lectura. La escritura es crucial para un adecuado progreso académico, así como para un apropiado desarrollo social y emocional de las personas. En función de sus características cada estudiante hace frente a diferentes dificultades a la hora de aprender a escribir. En la Educación Primaria, ciertos estudiantes pueden encontrar problemas en la gramática. Muhammad Fareed et al. (2016) aseguraron que los errores más comunes incluyen problemas de concordancia sujeto-verbo, pronombres, tiempos verbales, artículos, preposiciones y estructuras básicas de las oraciones. Tales dificultades gramaticales podrían solventarse si el profesorado propusiera

actividades más llamativas que se produjeran dentro de un contexto y no de forma aislada y que, además, captaran el interés del alumnado (Caso y García, 2006). De esta forma, según Rioseco y Romero (1997), la elección del contexto juega un papel fundamental a la hora de determinar la autenticidad de la actividad, y supone una gran responsabilidad para el docente que debe tener en cuenta que el aprendizaje de una destreza se produzca en el contexto de un proyecto amplio de interés para el alumno. Por tanto, trabajar a partir de los intereses del alumnado propiciará su motivación que, según Maquilón y Hernández (2011), es el motor detrás de toda acción que facilita los cambios tanto a nivel escolar como a nivel personal.

4.2.4 Dificultades del profesorado en la enseñanza de destrezas productivas

El aprendizaje del inglés requiere docentes que apliquen un enfoque metodológico adecuado para desarrollar un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, que tenga la capacidad de reconocer los diferentes tipos de estudiantes, sus estrategias de aprendizaje, sus problemas en el aprendizaje, etc. (Juan y García, 2012). Al enseñar una lengua extranjera, los docentes pueden enfrentarse a diversos obstáculos que dificultan la adquisición de estrategias didácticas que favorezcan la resolución de las mencionadas dificultades por parte del alumnado.

Por un lado, el profesorado puede encontrar dificultades en la enseñanza de la expresión oral, puesto que es una destreza fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua, pero resulta una habilidad compleja de adquirir y enseñar. Para ello, es necesario que el profesorado entienda que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pueden surgir dificultades que precisen de cambios en las metodologías o técnicas que se estén aplicando (Rao, 2019). Por ejemplo, gran parte del alumnado muestra falta de confianza al expresarse oralmente ante sus compañeros porque no consideran el error como una oportunidad para aprender o reforzar los saberes básicos y competencias específicas de la materia no adquiridos aún, sobre todo, en lo que se refiere a la pronunciación. De acuerdo con Juan y García (2012): “las posibilidades de que se utilice el inglés en el aula aumentarán si, entre otros aspectos, el docente tiene en cuenta el nivel de sus alumnos y es consciente de que entienden más de lo que son capaces de producir, si se expresa de forma clara y simple, si refuerza sus explicaciones o correcciones de forma visual y si familiariza al alumnado con el uso de expresiones más comunes que se utilizan en el aula y las usa con frecuencia y de forma coherente.” (p.7) Además, según Ceballos y Dávila (2014), el inadecuado progreso académico

del alumnado puede ser un indicador de las dificultades de aprendizaje, de las cuales podemos destacar la insuficiente competencia en inglés por parte del profesorado, práctica de metodologías propias de la enseñanza tradicional, falta de desarrollo de la competencia oral y la focalización en utilizar un libro de texto, entre otras.

Por otro lado, en cuanto a la expresión escrita, actualmente los docentes se enfrentan a la falta de motivación que presenta el alumnado, así como al desinterés generado por la necesidad de conocer y dominar diferentes aspectos, tales como la pronunciación, la gramática o la estructura de oraciones, que son necesarias para redactar de una manera adecuada (Anyiendah, 2017). Uno de ellos, la gramática, se ha vinculado de alguna manera con la escritura, por lo que se responsabiliza la escritura deficiente al fracaso del profesorado de enseñar gramática al alumnado y provoca que se genere la falsa idea de que sin gramática, no se puede escribir (Clark, 2003). Por tanto, para evitar este tipo de falsas creencias, es necesario contar con docentes que promuevan el desarrollo de la escritura y faciliten al alumnado la integración de las habilidades lingüísticas, en vez de percibir las de forma aislada (Saborit et al., 2014). Asimismo, Gündoğmuş (2018) afirmó que la falta de experiencia profesional es otro desafío que enfrentan los docentes, pues la formación y experiencia con la que cuente el maestro repercute en la manera en la que afronta los retos que surgen.

4.3 LA LUDIFICACIÓN

4.3.1 Aplicaciones en el aula

Kapp (2012) define la ludificación como “el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no relacionados con juegos para involucrar y motivar a las personas”. El término más utilizado para referirnos a esta metodología es “gamificación”, pero según el Observatorio de palabras de la RAE (Real Academia Española), la forma *gamificación* es una adaptación del inglés *gamification* que se desaconseja emplear por ser un híbrido formado a partir del inglés *game* (“juego”) y resultar, por tanto, poco transparente semánticamente en español. En su lugar, se recomienda emplear *ludificación*.

De acuerdo con lo discutido en puntos anteriores, la motivación es un elemento clave para conocer el origen del comportamiento del alumnado con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es fundamental que el profesorado sepa incentivar a su alumnado (González, 2017). Este mismo autor considera la motivación como una necesidad

crucial en el aprendizaje de una segunda lengua, por eso contempla la ludificación como un método para cubrir esta necesidad (p.17).

De esta forma, Huang y Soman (2013) presentaron un modelo de cinco pasos sobre la aplicación de la ludificación en la educación:

1. Conocer el grupo de personas y el contexto en el que se llevará a cabo el programa de ludificación. Esto permitirá al docente conocer los *pain points*, es decir, los factores que impiden que los estudiantes alcancen los objetivos establecidos. Dichos obstáculos pueden diferir según la edad del alumno o su formación. Entre ellos podemos encontrar la motivación, la atención o las habilidades. Atendiendo a estos aspectos, se elegirán los elementos de la ludificación que se pueden emplear para el diseño de los programas y los recursos.
2. Definir los objetivos del aprendizaje que los alumnos deben alcanzar al finalizar el programa educativo. Estos podrían ser de enseñanza general, como que los estudiantes completen una prueba de evaluación; específicos, por ejemplo, ser capaz de comprender un concepto o de realizar una tarea y de comportamiento, lograr que el estudiante lleve a cabo las tareas más rápido y que se encuentren más concentrados en la clase.
3. Estructurar la experiencia dividiendo el programa en partes diferentes y establecer los objetivos principales. Esto nos habilita a secuenciar los conocimientos y medir el aprendizaje que los estudiantes han obtenido al terminar cada etapa del programa.
4. Identificar los elementos de la ludificación que pretendemos implementar con respecto a las distintas etapas del programa, considerando los mecanismos de seguimiento, los niveles, las normas y la retroalimentación.
5. Implementar los mecanismos de ludificación que el docente estima más conveniente en cada caso. Los podemos clasificar en *self-elements* o *social-elements*. Los primeros son elementos que fomentan a los estudiantes a competir consigo mismo e identificar sus logros, como por ejemplo los puntos o las insignias de logros. Mientras que los segundos son una actividad de competencia interactiva y cooperación, en la que los progresos y logros se hacen públicos.

4.3.2 La ludificación para mejorar las habilidades productivas

De acuerdo con Kapp (2012) de las habilidades lingüísticas, las más complejas y significativas son aquellas que se focalizan en la producción oral y escrita. Es fundamental que

los docentes incorporen recursos interactivos y tecnológicos en el aula para potenciar estas habilidades. Según Orihuela (2019), la implementación del juego en el aula es una de las estrategias de aprendizaje que puede ayudar a incrementar la motivación, la atención y la implicación del alumnado en la adquisición de un segundo idioma. Como afirma Genesee (1994), el uso de juegos en la enseñanza de la lengua extranjera es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en las primeras etapas, considerando que promueve la adquisición de habilidades esenciales para la sociedad actual desde una perspectiva didáctica. Y es que, según Uberman (1998), el juego no sólo favorece el aprendizaje de la lengua extranjera, sino que también propicia el desarrollo integral del alumnado en las demás áreas (Uberman, 1998, como se citó en Alcedo y Chacón, 2011). Tal y como señala Figueroa (2015), ludificar el aula de inglés ayuda a reforzar el aprendizaje de la comprensión escrita y la expresión oral y escrita y motiva la colaboración e interacción. Esto posibilita un entorno en el que el estudiantado se siente más seguro al poner en práctica sus conocimientos. Investigaciones como las de Korkealehto y Siklander (2018) respaldan la eficacia de la incorporación de esta técnica de aprendizaje para mejorar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los citados autores llevaron a cabo un estudio a 23 estudiantes de inglés como lengua extranjera que evidenció la mejora de las habilidades de comunicación oral, así como el fomento de la participación y experiencias positivas de los alumnos. Por consiguiente, es fundamental destacar que:

La enseñanza eficaz del idioma inglés empieza como una tarea compartida entre docentes y estudiantes en la que se incluyen aspectos como revisión de contenidos, comprensión de conceptos, análisis situacionales, decodificación del lenguaje, clarificación de ideas y planteamiento de actividades para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa. Estas tareas corresponden a una dinámica constante en que el docente interpreta las dificultades de aprendizaje y propone estrategias aplicadas de manera individual y colectiva para llegar a un fin común (Tigua et al., 2022, p. 379).

Además, tal y como afirman estos autores, el disfrute está intrínsecamente ligado al entendimiento, por lo que, si se quiere fomentar el compromiso y la resolución de tareas entre el alumnado, el profesorado debe aplicar de manera constante aquellas actividades que promuevan el razonamiento y la comprensión, en lugar de simplemente la memorización.

4.3.4 Principales desafíos

Uno de los principales problemas en el ámbito educativo a los que se enfrentan los docentes en la actualidad es la desmotivación escolar. Según sostiene Antonio Valle (2006), existe una percepción común de que el nivel de aprendizaje del estudiantado está en declive y están mostrando menos interés en aprender. Por tanto, la implementación de la ludificación en el aula está centrada en paliar problemas como “la dispersión, la inactividad, la no comprensión o la sensación de dificultad mediante el acto de no implicar al alumno” (Foncubierta y Rodríguez, 2012, p. 2).

La educación ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, y hemos pasado de una enseñanza en la que el docente tenía un rol activo y el alumnado un papel más pasivo, por lo que, para que funcionara adecuadamente ese proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesitaban diversos elementos; mientras que, actualmente, se precisa un mayor dinamismo ya que las circunstancias han cambiado y el alumnado ha adoptado un rol más activo (Ramírez y García, 2017). Por ello, la aplicación de la ludificación supone motivar al alumnado para que participe activamente en el cambio de una clase rutinaria en un momento de aprendizaje estimulante en el que se implementen estrategias ludificadas que generen un interés genuino en participar y colaborar en la construcción de su propio conocimiento (Oliva, 2016). Por consiguiente, uno de los retos a la hora de implementar actividades divertidas y estimulantes que en el aula sería dar solución a la necesidad actual de reforzar las facultades cognitivas del estudiantado (Godoy, 2019).

Por otro lado, según Mero y Castro (2020), el profesorado prevé que otro de los desafíos a los que se enfrenta la ludificación en la educación es la exhaustiva planificación de los componentes del juego que se van a utilizar, es decir, si habrá un número máximo de niveles, bonificaciones, restricciones, retroalimentación o, incluso, historia (Werbach & Hunter, 2012, como se citó en Mero y Castro, 2020).

De esta forma, se puede afirmar que la ludificación como estrategia metodológica permite incentivar al alumnado y estimular sus ganas de aprender, por lo que aprenderán de una forma más lúdica y amena. No obstante, es necesario contar con docentes capacitados que puedan ponerla en práctica. Según un estudio realizado por Romero y López (2021), se observa una inquietud real sobre la eventualidad de que los aprendizajes sean parciales debido a un enfoque educativo poco riguroso, en el que la gamificación se interprete más como una actividad lúdica sin propósito educativo claro que como una estrategia didáctica efectiva.

4.3.5 La ludificación para la inclusión educativa

El concepto de “inclusión” tal y como lo conocemos en la actualidad se originó en el informe Warnock de 1978 (Perazzo y Gargiulo, 2009). Este surgió a partir de la diversidad y reconoce las diferencias de los niños entre sí.

Tal y como afirma García Tudela (2019): “la educación inclusiva es un reto que plantea diferentes propuestas de innovación y líneas investigativas cuyo fin es el de transformar la realidad en beneficio del compromiso social.”

El cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, establece la importancia de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (UNESCO, 2015). Según Ballesteros (2014), cada alumno proviene de contextos sociofamiliares diversos, por lo que tienen unas necesidades específicas que deben ser identificadas para tratar de ofrecer una solución que se adapte a las características individuales de cada uno. Debemos tener en cuenta que, la institución no garantiza igualdad de oportunidades al alumnado en función de su diversidad, ya que promueve un sesgo que favorece a unos y perjudica a otros (Sebastián y Scharanger, 2007). Como se estableció en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (*Inclusive Education: The way of the future*), se debe ofertar una educación inclusiva con el propósito de garantizar un sistema educativo de calidad que respete la diversidad, características y necesidades de todos los alumnos, suprimiendo cualquier tipo de discriminación. Por lo tanto, “se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores para alcanzar mejoras sustanciales en la educación, con lo cual se pueda atender a la diversidad del alumnado” (Batanero, 2018, p. 20).

4.4 MARCO NORMATIVO

La presente I-A se desarrolla siguiendo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y comenzó a aplicarse el curso académico 2022-2023.

4.4.1 Currículo de Lengua Extranjera en Primaria

El currículo de Lengua Extranjera en la etapa de Primaria se establece en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que, además del currículo, se establece la ordenación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. En dicho decreto se expresa

la importancia de la lengua extranjera para formar estudiantes activos y abiertos a descubrir otras culturas, por lo que es necesario entender la lengua inglesa como un instrumento de aprendizaje cuyo uso frecuente es imprescindible (Decreto 211/2022, 2022). Para ello, como hemos mencionado anteriormente, es necesario transmitirle al alumnado la importancia de las destrezas productivas en la lengua inglesa.

4.4.2 Competencias específicas

Según el Decreto 211/2022, las competencias específicas son “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área” (p. 45519). En el currículo de Lengua Extranjera existen seis competencias específicas, tres de las cuales se refieren a las destrezas productivas. La competencia específica 2 está relacionada con la producción oral, escrita y multimodal de textos sencillos, y requiere de la utilización de estrategias que permitan al alumnado expresar un mensaje que dé respuesta a una tarea comunicativa. Por otro lado, la competencia específica 3 está relacionada con la interacción con otros individuos, y demanda la utilización de expresiones del día a día usando material visual. Por último, la competencia específica 4 está relacionada con la mediación en distintas situaciones que requieran de la interpretación y posterior explicación de textos sencillos, orales, escritos y multimodales, con el objetivo de favorecer la comunicación.

De esta forma, la competencia específica 2 está vinculada con las destrezas productivas, es decir tanto la expresión oral como la escrita, pero las competencias específicas 3 y 4 se han formado de la unión de las destrezas receptoras, que son la comprensión auditiva y lectora, y las destrezas productivas, mencionadas anteriormente. Esta unión da lugar a las destrezas interactivas, que se relacionan con los diálogos orales y escritos, y las destrezas de mediación, como puede ser explicar de forma oral unas instrucciones o resumir un texto por escrito.

4.4.3 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se emplean como guía para señalar el desempeño esperado de los estudiantes. En nuestro caso, nos centraremos en la producción oral y en la escrita. Tanto en el primer, como en el segundo y tercer ciclo se hace referencia a ambas en el criterio 2.1, 3.1 y 4.1.

Como se puede observar en el criterio 2.1 del currículo de Lengua Extranjera del Decreto 211/2022 (2022), en el primer ciclo, el alumnado debe desarrollar la capacidad de elaborar palabras y frases simples tanto en textos escritos como orales y multimodales, mediante la utilización de recursos analógicos y digitales que les permitan realizar intervenciones básicas en situaciones comunicativas cercanas a las experiencias propias de los estudiantes. En el segundo ciclo, deben comenzar a generar estas frases de manera codirigida, mientras que, en el tercer ciclo, se espera que los alumnos empiecen a elaborar estos textos de forma autónoma.

Con respecto al criterio 3.1, que también puede observarse en el currículo de Lengua Extranjera del Decreto 211/2022 (2022), en 1.º y 2.º de Primaria, el alumnado debe participar en breves interacciones guiadas sobre temas significativos, utilizando para ello una variedad de soportes convencionales y digitales. Dichas interacciones deben involucrar la búsqueda de respuestas simples que cumplan con los objetivos de comunicación y que fomenten la cooperación y el respeto. En 3.º y 4.º curso se espera que intervengan de manera supervisada, promoviendo la búsqueda de soluciones creativas con el propósito de lograr los objetivos específicos de comunicación, propiciando un uso ético y eficaz del lenguaje (Decreto 211/2022, 2022). Finalmente, en el tercer ciclo también se requiere que los alumnos puedan, de forma autónoma, resolver desafíos que impliquen la creación de ideas y la búsqueda de respuestas y soluciones creativas.

Con relación al criterio 4.1, en los tres ciclos se trabajan los mismos contenidos, pues se espera que los estudiantes comprendan conceptos básicos, textos simples y emociones, utilizando recursos tecnológicos y analógicos para solucionar los posibles desafíos que puedan surgir en situaciones de comunicación sencillas para favorecer la convivencia y la igualdad de oportunidades desde un prisma de respeto y empatía. En el primer ciclo serán guiados durante la ejecución, mientras que en el segundo ciclo se espera que lo lleven a cabo de forma codirigida (Decreto 211/2022, 2022). Finalmente, en el tercer ciclo el alumno deberá poder realizarlo paulatinamente de forma autónoma.

5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)

La presente I-A permitirá observar si la ludificación favorece la mejora de las destrezas productivas en el aula de Lengua Extranjera. Para ello, se planteará una propuesta de intervención didáctica que se describirá y explicará en los siguientes apartados.

5.1 METODOLOGÍA

La I-A planteada a continuación consistirá en la propuesta de unas actividades ludificadas que promoverá el aprendizaje de la expresión oral y escrita, y la realización de un cuestionario que servirá para conocer la opinión del profesorado y el alumnado sobre la ludificación y sobre el aprendizaje de la lengua inglesa en la actualidad.

Las actividades que se plantearán en el siguiente apartado serán una propuesta, es decir, no se pondrá en práctica debido al ajustado tiempo del que se dispone para llevar a término la implementación de dichas actividades y, por tanto, planteará actividades ludificadas que permitan que el alumnado desarrolle las competencias específicas en lengua inglesa y, sobre todo, que favorezcan su motivación y ganas de aprender. Por otro lado, se pretende realizar un cuestionario que permita conocer si el profesorado está familiarizado con el término “ludificación” y cuál es su opinión de esta estrategia metodológica. Igualmente, se llevará a cabo un cuestionario al alumnado para saber si están satisfechos con las técnicas de enseñanza utilizadas en la asignatura de Lengua Extranjera y si consideran que son efectivas.

5.2 GRUPO DE INTERVENCIÓN

La I-A se llevará a cabo en las clases de 6.º de Primaria del CEIP Las Mercedes y del CEIP Camino Largo, en San Cristóbal de La Laguna, Tenerife. Ambos centros pertenecen al programa AICLE, por lo que, además de la Lengua Extranjera, el alumnado imparte las asignaturas de Educación Artística y Educación Emocional y para la Creatividad en inglés.

Las clases para las que se diseña esta propuesta de actividades están formadas por los dos grupos del CEIP Las Mercedes, que cuentan con dos clases de 25 alumnos cada una, distribuidos en grupos de 4-5 miembros; en uno de los grupos hay 12 niñas y 13 niños, y en el otro hay 11 niñas y 14 niños; y los dos grupos del CEIP Camino Largo están formados por 23 alumnos cada uno, distribuidos por parejas; siendo una clase de 10 niñas y 13 niños y otra de 12 niñas y 11 niños.

5.3.1 Instrumentos para la obtención de datos

La obtención de datos se realizará vía Formularios de Google. En primer lugar, se llevará a cabo un cuestionario para el profesorado (ver ANEXO 1) de los dos centros en los que se han realizado los Prácticums de Mención, el CEIP Las Mercedes y el CEIP Camino Largo, y también lo responderán maestras del CEIP Julio Castillo Torroba y del CEIP Agüere.

Este cuestionario tendrá como objetivo principal conocer la opinión de los docentes a cerca de la ludificación y el nivel competencial en inglés del alumnado. Por otro lado, se realizará un cuestionario (ver ANEXO 2) al alumnado de 6.º de Primaria del CEIP Las Mercedes, que también responderán algunos niños y niñas de otros colegios de La Laguna, como el CEIP Narciso Brito o el CEIP Camino Largo, y del sur de la isla, como el CEIP Almácigo o el CEIP Adoración Rodríguez Alonso, para conocer su opinión sobre el proceso de enseñanza actual de la lengua extranjera y si consideran que es eficaz.

5.3.2 Descripción de la intervención didáctica

La propuesta de actividades que se propone está compuesta por varias actividades que se llevarán a cabo en un periodo de dos semanas y está planteada para el alumnado de 6.º de Primaria. El tema principal de la propuesta es “las *celebrities*”, que se considera una materia de interés para el alumnado si se tiene en cuenta que, al disponer de dispositivos electrónicos que le permiten estar conectados a internet en su día a día, les posibilita estar familiarizados con las redes sociales y, por ende, con las distintas celebridades, *influencers* o personajes de interés público. A través de esta temática, se pretenden abordar los intereses del alumnado favoreciendo, de esta manera, un aprendizaje más significativo y estimulante. Asimismo, se pretenderá promover la expresión oral y escrita y la interacción oral.

Además del interés del alumnado por la temática de la propuesta, es importante destacar que también estarán familiarizados con los juegos. Dentro de estas actividades lúdicas están integrados el “Heads Up” y el “Guess the celebrity by emojis”. Por otro lado, la propuesta está planteada para llevarse a cabo en dos semanas, si se toma en consideración que el alumnado de 6.º tiene cuatro sesiones de Lengua Extranjera a la semana. Por tanto, durante la primera semana se llevarían a cabo cuatro actividades, entre las que se incluyen el “Heads Up” y el “Guess the celebrity by emojis”, y la segunda semana, en su totalidad, se dedicaría a preparar la actividad final, que consiste en una representación teatral. De esta forma, el alumnado presentará su representación en la primera sesión de Lengua Extranjera de la tercera semana.

Las competencias específicas seleccionadas para esta propuesta son la 1, 2 y 3, que están relacionadas con la comprensión, producción de textos orales y escritos y la interacción con otros individuos, respectivamente. En cuanto a los criterios de evaluación, se tendrán en cuenta los criterios 1.1 y 1.2, que consideran que el alumnado identifique el sentido general de palabras y oraciones en textos orales y escritos y que sepan utilizar distintos recursos para

entender esa información; también se consideran los criterios 2.1 y 2.2, que contemplan no sólo la expresión oral y escrita, sino también el uso de estrategias o recursos para su producción. Por último, se toma en consideración el criterio 3.1, que valora la intervención del alumnado en situaciones de intercambios de información a través de recursos digitales y convencionales.

5.3.3 Actividades diseñadas para la I-A

Tiempo	Actividad 1: “Heads-Up”	Agrupamientos	Materiales	Evaluación
Una sesión de 45 minutos.	<p>La clase se dividirá en dos equipos: equipo A y equipo B. Cada grupo dispondrá de unas tarjetas con nombres de distintas celebridades. Un alumno de uno de los equipos elegirá una carta, la pegará en el velcro de la cinta que tiene en la cabeza y tendrá que realizar diversas preguntas a sus compañeros para tratar de adivinar qué celebridad es. El alumnado dispondrá de un tiempo límite de un minuto para tratar de averiguarlo, si no lo consiguen no obtendrán el punto y le tocará al otro equipo. Independientemente de si aciertan o no, el turno se irá alternando. Se realizarán cinco rondas por equipo. El equipo que consiga adivinar más celebridades ganará.</p> <p>Además, cada alumno/a tendrá tres vidas. De tal forma que, cada vez que utilice el español, se le quitará una vida.</p>	Pequeños grupos (PGRU)	<p>-Flashcards con nombres de celebridades (ver ANEXO 3)</p> <p>-Cinta de cartulina con velcro para pegar las tarjetas</p>	<p>-Hoja de registro de observación de la actividad “Heads-Up” (ver ANEXO 4)</p> <p>-Hoja de registro de las puntuaciones de la actividad (ver ANEXO 5)</p>

Tiempo	Actividad 2: “Interviewing Stars”	Agrupamientos	Materiales	Evaluación
--------	-----------------------------------	---------------	------------	------------

-Una sesión de 45 minutos para preparar la entrevista -Una sesión de 45 minutos para exponer.	En esta actividad el alumnado se dividirá por parejas y elegirá una celebridad. Deberán elaborar una breve entrevista en inglés (máximo cinco frases) donde cada estudiante asuma el rol de celebridad o entrevistador.	Trabajo en parejas (TPAR)	-Libreta -Lápiz o bolígrafo	-Hoja de registro de observación de la entrevista (ver ANEXO 6)
Tiempo	Actividad 3: “Guess the celebrity by emojis”	Agrupamientos	Materiales	Evaluación
Una sesión de 45 minutos.	En esta actividad, cada pareja de la actividad anterior tendrá que salir a la pizarra digital y, usando la aplicación de EmojiTool, pondrá una combinación de emoticonos que definan a la celebridad en cuestión. El resto de la clase tendrá que tratar de averiguar de qué celebridad se trata.	Gran Grupo (GGRU)	-Tarjetas con el nombre de diferentes celebridades (ver ANEXO 3) -EmojiTool App: https://emojitool.com/ -Pizarra digital interactiva	

Tiempo	Actividad 4: “Celebrity Word Race”	Agrupamientos	Materiales	Evaluación
Una sesión de 45 minutos.	El alumnado se distribuirá en dos equipos (A y B). Cada equipo elegirá una celebridad y deberá escribir tantas palabras relacionadas con esa persona como sea posible en dos minutos. Una vez transcurrido ese tiempo, el equipo contrario deberá intentar adivinar de qué	Pequeños grupos (PGRU)	- Folio - Bolígrafo - Cronómetro	-Hoja de registro de observación de la actividad (ver ANEXO 7)

	celebridad se trata. El equipo con más palabras gana.			
--	---	--	--	--

Tiempo	Actividad 5: “Celebrities on Stage”	Agrupamientos	Materiales	Evaluación
-Cuatro sesiones de 45 minutos para preparar la representación. -Una (o dos) sesiones de 45 minutos para exponer la representación.	Para comenzar esta actividad, en primer lugar, el alumnado deberá dividirse en grupos de 4 o 5 personas y elegir una celebridad. A continuación, tendrán que pensar en un momento de esta celebridad, por ejemplo, una entrevista, videoclip, película o serie, y preparar una breve escena teatral en inglés que represente ese momento. La siguiente actividad consistirá en representar dicha escena.	Pequeños grupos (PGRU) de 4-5 personas.	-Folio -Bolígrafo -Cualquier material que el alumnado necesite para llevar a cabo la representación.	-Hoja de registro de observación del trabajo del alumnado durante las cuatro sesiones de preparación (ver ANEXO 8) -Rúbrica de coevaluación para que el alumnado evalúe a sus compañeros/as (ver ANEXO 9) -Rúbrica de autoevaluación para que el alumnado evalúe su trabajo (ver ANEXO 10)

5.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS/RESULTADOS OBTENIDOS

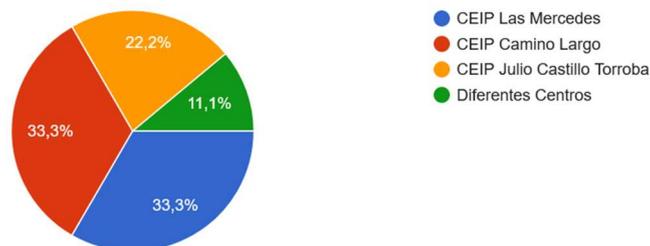
En primer lugar, como se observa en la Figura 5, en los resultados obtenidos del formulario del profesorado de la asignatura de Lengua Extranjera de los distintos centros, tuvimos nueve respuestas. De las nueve maestras, ocho afirman conocer el concepto de ludificación (ver Figura 6), lo que sugiere un interés creciente en enfoques pedagógicos innovadores. Sin embargo, sólo siete de ellas han implementado esta estrategia metodológica en sus clases (ver Figura 7); según nos justificaba la docente cuya respuesta fue negativa, a pesar de no estar acostumbrada a usar únicamente el libro de texto como recurso educativo, la metodología utilizada en el centro estaba basada en su uso exclusivo. No obstante, en algunos casos, podría ser un indicador de falta de recursos o capacitación docente o, incluso, resistencia a cambiar de método de enseñanza. A pesar de que algunas no la hayan puesto en práctica,

todas coinciden en que la ludificación favorece la adquisición de conocimientos (ver Figura 8). Asimismo, el conjunto de maestras está de acuerdo en que el alumnado mejoraría su nivel competencial en inglés si se realizaran más juegos durante las clases (ver Figura 9), sosteniendo, además, que estarían dispuestas a aplicar esta técnica de aprendizaje para lograr un aprendizaje más significativo por parte del alumnado (ver Figura 10). Algunas maestras del mismo centro afirmaban notar cierta desmotivación en el alumnado durante el primer trimestre, a lo que además se le añadía un nivel competencial bajo de inglés, pero que pronto se disipó cuando las docentes implementaban actividades lúdicas en sus clases. Aunque tenían un nivel bajo, se les notaba más motivados y con ganas de aprender.

Por otro lado, también se les solicitó que valoraran el nivel competencial en inglés del alumnado en general del 1 al 5, siendo 1 muy malo y 5 excelente (ver Figura 11).

Figura 5

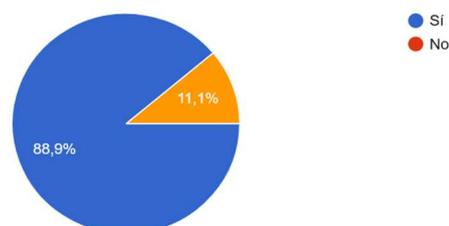
Centros encuestados



Nota. El diagrama circular representa el centro del que proceden las maestras encuestadas.

Figura 6

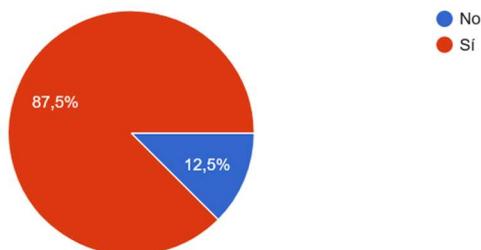
Concepto de ludificación



Nota. El diagrama circular muestra el conocimiento de las docentes sobre el concepto de ludificación. Lo señalado en azul muestra las respuestas afirmativas y la parte naranja las respuestas negativas.

Figura 7

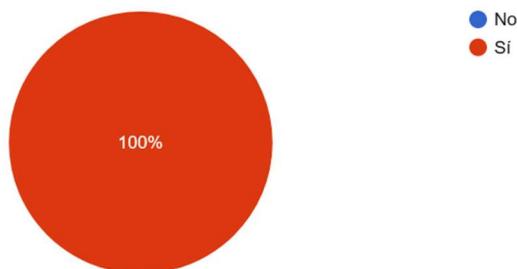
Implementación de la ludificación



Nota. El diagrama circular refleja el porcentaje de maestras que han implementado la ludificación

Figura 8

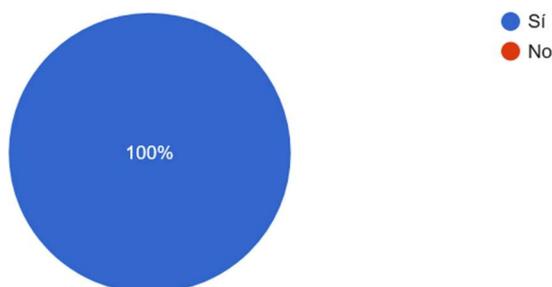
Adquisición de conocimiento a través del juego



Nota. El diagrama circular ejemplifica la proporción de docentes que considera que se puede adquirir conocimientos mediante la implementación de la ludificación.

Figura 9

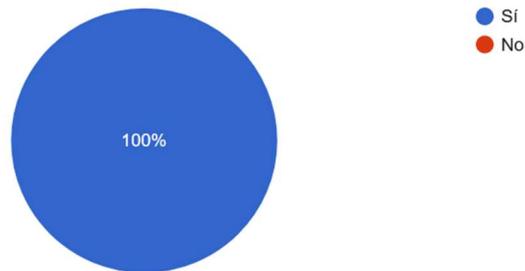
Aprendizaje del alumnado mediante juegos



Nota. El gráfico muestra la proporción de profesoras que opinan que la inclusión de juegos en clase podría mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 10

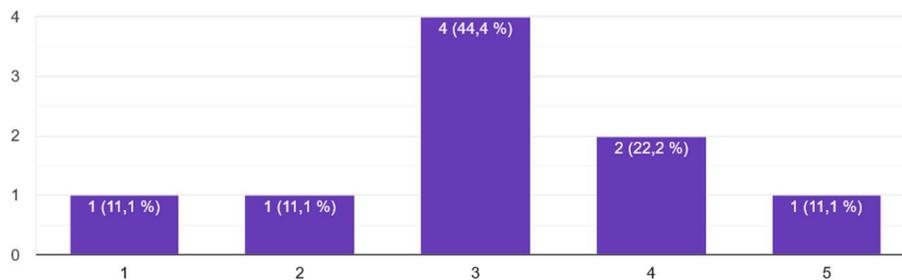
Disposición del profesorado de implementar la ludificación



Nota. El gráfico muestra la disposición de las maestras de poner en práctica la ludificación en sus clases para lograr un aprendizaje significativo.

Figura 11

Nivel competencial en inglés del alumnado



Nota. El diagrama de barras muestra cómo valoran las maestras el nivel competencial actual en inglés del alumnado en general.

Además de las preguntas anteriores, se realizaron dos cuestiones más para conocer con mayor profundidad la opinión de las docentes sobre la ludificación. Para ello, en una de las preguntas, se les ofrecían distintas definiciones de ludificación entre las que tenían que elegir las que consideraran convenientes (ver Figura 12). De las cuatro opciones, las que habíamos puesto como “más acertadas” fueron las escogidas por las maestras.

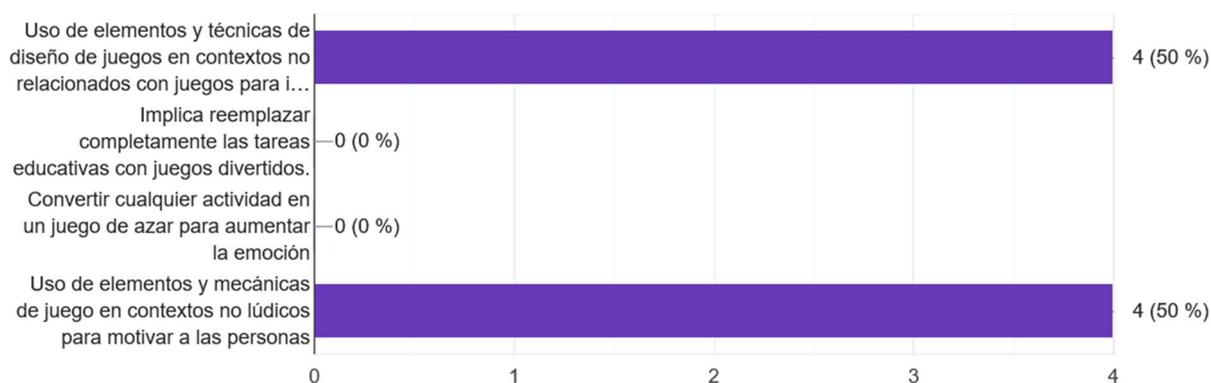
Por último, pudimos conocer qué consideran que debería cambiar para que pueda aumentar el nivel de inglés del alumnado (ver Figura 13). En primer lugar, se puede observar que varias maestras coinciden en la falta de recursos. Creen que es necesario que los centros cuenten con auxiliares de conversación que permitan que el alumnado se familiarice con el idioma y mejore su comprensión auditiva. También piensan que debe aumentar el número de horas de inglés e, incluso, más que la implementación de una metodología AICLE, dedicar más tiempo al aprendizaje de la lengua inglesa en sí. Por otro lado, como hemos mencionado en algunas ocasiones, también consideran que se debe fomentar la motivación del profesorado y el estudiantado y llevar a cabo un mayor número de dinámicas lúdicas y estimulantes, por lo que también es necesario, como señala una de las maestras, contar con docentes capacitados.

Otro aspecto destacable que comenta una de las docentes es la ratio de las aulas. La maestra en cuestión pertenece a uno de los centros de zona urbana, en el que el número de alumnos por clase suele estar en torno a los 20-25 alumnos, por lo que considera que una disminución de la ratio podría fomentar un aprendizaje más individualizado y un aumento de la calidad del mismo. Esta característica no afecta a los centros que pertenecen a zonas rurales, puesto que el número de alumnos por clase suele ser menor, en torno a los 16 alumnos.

Por último, una docente señala que se debería cambiar la edad de iniciación del inglés, y otra sugiere trabajar la fonética desde edades más tempranas, lo que nos hace reflexionar sobre la necesidad de promover la producción oral para que, a medida que van pasando de curso, la expresión oral no suponga un impedimento.

Figura 12

Definiciones de ludificación



Nota. El diagrama representa cuáles son, según las maestras, las definiciones más acertadas de ludificación. La primera definición es: Uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no relaciones con juegos para involucrar y motivar a las personas.

Figura 13

Cambios para aumentar el nivel de inglés del alumnado

Trabajar más la parte oral.
Dedicar más tiempo con una auxiliar de conversación.
Más recursos
Disponer de más horas de inglés en el horario, que no sean el cómputo de las áreas
Debería cambiar la edad de iniciación del inglés y la formación del profesorado en la materia
Motivación del profesorado en general y del alumnado
Trabajar el mayor número de destrezas lingüísticas posibles desde el comienzo de la etapa de Primaria, disminución de ratios por aula para trabajar y atender al alumnado de forma más individualizada; mayor implicación, formación y concienciación de la importancia del idioma por parte de todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentar el número de sesiones del área y darle un enfoque motivador, lúdico y variado a la enseñanza del inglés; mayor número de auxiliares lingüísticos en los centros
Desde mi punto de vista, aparte de gamificar el aula, debería darse 1 sesión de inglés al día y así disponer de más tiempo para organizar proyectos con alumnos de otros países (sea intercambio de cartas, Erasmus +...)
Considero que más que una metodología AICLE, en la que se imparten contenidos no lingüísticos en inglés, se necesita más tiempo de lo que es el aprendizaje de la lengua inglesa en sí misma.
Trabajar mucha fonética desde edades tempranas con técnicas motivadoras como music-phonics y dar mucho inputs de calidad a los alumnos desde el silent period.

Nota. La imagen muestra los aspectos que las maestras cambiarían para aumentase le nivel de inglés entre los alumnos.

Por otro lado, también se realizó un cuestionario al alumnado de 6.º de Primaria de distintos centros, al que respondieron 54 alumnos/as, para conocer su opinión sobre las clases de Lengua Extranjera. En primer lugar, se quiso conocer su centro de procedencia (ver Figura 14) y si alguna vez habían repetido curso (ver Figura 15). Posteriormente, se les preguntó si les gustaba el inglés (ver Figura 16) y si consideraban que las clases eran divertidas (ver Figura 17). Como se puede observar en la figura 16, el mayor porcentaje de alumnado se concentra entre el 4 y el 5, es decir, que les gusta mucho el inglés. Sin embargo, su nivel competencial en la lengua es muy bajo. Lo mismo ocurre en la figura 17, es decir, el porcentaje más alto es el de alumnado que considera que las clases de inglés son divertidas. Estos dos resultados nos llevan a suponer varias conclusiones. En primer lugar, en el caso de los centros que utilizan el libro de texto como principal recurso educativo en todas las asignaturas, podemos deducir que, aunque utilizan el mismo material, algunas materias como Conocimiento del Medio o Lengua Castellana son más teóricas y difieren de la condición más práctica de Lengua Extranjera, por

lo que el alumnado puede considerarla más divertida con respecto al resto. Por otro lado, a pesar de que el estudiantado tenga una actitud positiva hacia el inglés, lo cual es un buen punto de partida, puede carecer de estrategias efectivas de estudio y aprendizaje autónomo fuera del aula. Por último, como se puede observar en la figura 7, existe profesorado que no ha implementado la ludificación, por lo que también podemos llegar a la conclusión de que el profesorado necesita más formación en metodologías que equilibren diversión y efectividad.

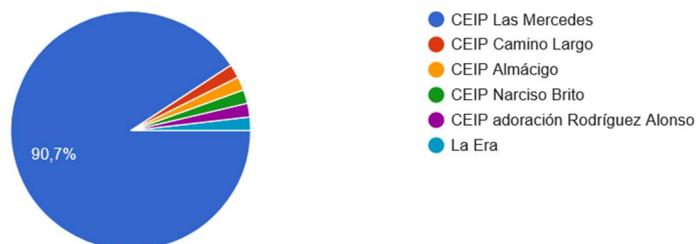
A continuación, se les hicieron preguntas más específicas sobre el objeto de estudio, como cuánto creen que han mejorado su nivel de inglés durante su etapa de Primaria (ver Figura 18), si les gustaría que se hicieran más juegos en las clases de inglés (ver Figura 19) o si creen que aprenderían más si se realizaran más juegos (ver Figura 20).

Con respecto a la figura 18, destacamos que el alumnado constata que ha mejorado considerablemente a lo largo de su etapa de Primaria. Sin embargo, objetivamente hablando, su nivel competencial es bastante bajo, por lo que se puede asumir que es posible que tengan una percepción que difiere de la realidad, es decir, pueden considerar que cualquier avance se siente significativo; además, pueden no tener un criterio claro para evaluar su nivel real de inglés, ya que sin puntos de referencia pueden pensar que han mejorado mucho. Otro aspecto que se puede suponer es que puede haberse dado un mayor aprendizaje en ciertas áreas, como el vocabulario, pero no en otras habilidades esenciales como la comprensión auditiva o la expresión oral.

Por último, las respuestas obtenidas que se muestran en las figuras 19 y 20 nos sorprendieron porque un alto porcentaje del alumnado eligió la opción “Me da igual”. Con estas respuestas podemos deducir que es posible que el alumnado no haya experimentado la ludificación como estrategia metodológica en el aula, por lo que desconocen cómo funciona, que hayan tenido una mala experiencia o, simplemente, no hayan experimentado juegos educativos que les hayan ayudado.

Figura 14

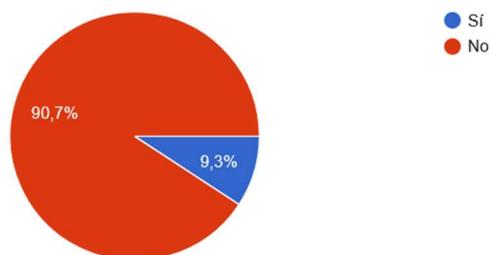
Centro de procedencia



Nota. El diagrama muestra los centros de procedencia del alumnado de 6.º de Primaria. Se obtuvieron 49 respuestas del CEIP Las Mercedes y, de resto, una respuesta por cada centro.

Figura 15

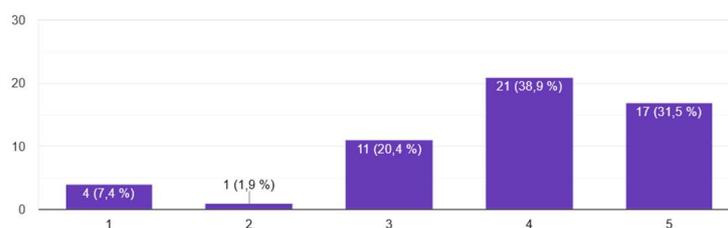
Repetición de curso



Nota. El diagrama representa el porcentaje de alumnado que ha repetido curso alguna vez.

Figura 16

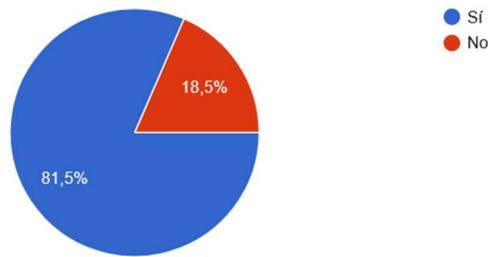
Grado de disfrute del inglés



Nota. El diagrama de barras muestra, del 1 al 5 siendo 1 nada y 5 mucho, cuánto les gusta el inglés al alumnado de 6.º de Primaria.

Figura 17

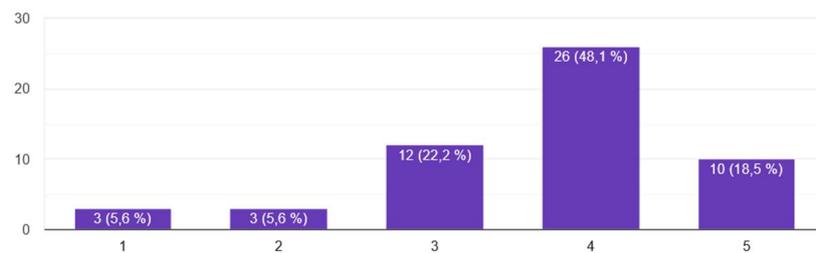
Diversión en las clases de inglés



Nota. El diagrama representa el porcentaje de alumnado que considera que las clases de inglés son divertidas.

Figura 18

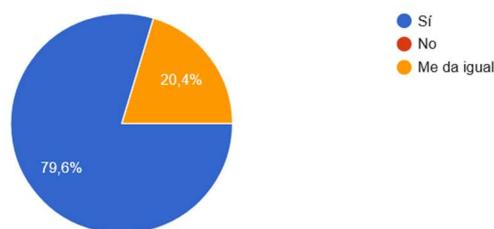
Mejora durante la etapa de Primaria



Nota. El diagrama muestra el grado de mejoría, del 1 al 5 siendo 1 nada y 5 mucho, del alumnado de 6.º durante la etapa de Primaria.

Figura 19

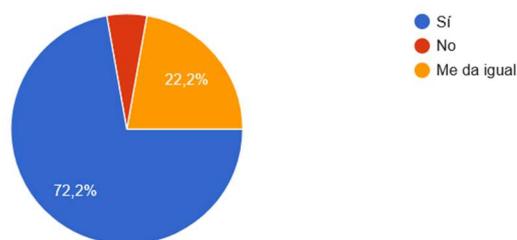
Actividades lúdicas en inglés



Nota. El diagrama representa el porcentaje de alumnado de 6.º al que le/no le gustaría que se hicieran más juegos en las clases de inglés.

Figura 20

Aprendizaje a través de juegos en la clase de inglés



Nota. El diagrama muestra el porcentaje de alumnado que considera que aprendería más si se hicieran juegos en la clase de inglés.

6. CONCLUSIÓN

Tras la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, hemos llegado a la conclusión de que la ludificación puede ser una estrategia metodológica efectiva para mejorar las destrezas productivas del alumnado. Sin embargo, durante nuestro periodo de prácticas y a través de la investigación realizada para este trabajo, hemos identificado un factor determinante a la hora de conseguir resultados óptimos utilizando esta técnica: la motivación.

Como hemos mencionado en el marco teórico, una problemática actual en el ámbito educativo es la creciente desmotivación del alumnado. Numerosos investigadores sostienen que la ludificación podría ser una posible solución para esta cuestión. De esta manera, utilizar esta estrategia con alumnado motivado, permitirá favorecer la adquisición de la lengua extranjera; no obstante, si contamos con alumnado desmotivado, primero es necesario alentarles para incentivar su interés por aprender y así poder favorecer su implicación en la mejora de la adquisición de competencias lingüísticas.

En cuanto al tema de análisis de este Trabajo de Fin de Grado, hemos apreciado que el alumnado tiene dificultades a la hora de expresarse de forma oral en inglés; esto lo hemos podido comprobar tanto en los distintos periodos de prácticas como en nuestra experiencia personal como estudiantes. Si hablar en público en nuestra lengua materna puede generar cierta ansiedad, hacerlo en una lengua extranjera puede incrementar significativamente esa angustia debido a la falta de fluidez y confianza en el uso del idioma, el miedo a cometer errores y, evidentemente, el miedo escénico. Por tanto, contemplamos la ludificación como una estrategia que podría paliar el estrés generado por comunicar de manera oral, pues la introducción de elementos del juego crea un entorno seguro y familiar entre el alumnado, en el que la comunicación no resulta tan amenazante, por lo que añadir una dinámica competitiva, puede

estimular la motivación y el compromiso del hablante, alentándolo a superarse a sí mismo y a destacar entre sus iguales.

Otro elemento importante que hemos discernido durante nuestra investigación es el papel trascendente del profesorado. La ludificación no sería posible si no se contara con docentes cualificados y formados en metodologías y estrategias específicas adecuadas. Para llevar a cabo este tipo de dinámicas se requiere de tiempo y dedicación, así como tener acceso o disponibilidad a cualquier tipo de recurso educativo. Esto garantiza que las clases no solo tengan un enfoque motivador y fomenten una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, sino que también aseguren el logro de un dominio sólido del idioma.

Además, como pudimos comprobar en los cuestionarios que se realizaron a las maestras, aunque la mayoría de las docentes afirmaron haber implementado la ludificación con anterioridad, todavía existen algunas maestras que no la han puesto en práctica. Esto puede deberse a varias razones, como el compromiso de tener que adaptarse a la metodología empleada de forma general en el centro, la incertidumbre de emplear nuevos métodos sin la certeza de que puedan funcionar en un grupo determinado o, incluso, debido a que el profesorado se resiste al cambio de metodología por el compromiso y esfuerzo que implica la implementación de la ludificación.

Para finalizar, la conclusión que hemos obtenido tras realizar el presente Trabajo de Fin de Grado es que la ludificación es una estrategia de aprendizaje que, si se implementa de forma adecuada, con los recursos materiales necesarios y la dedicación y formación apropiada del profesorado, puede ser efectiva para mitigar la falta de motivación entre el alumnado y favorecer la mejora de las destrezas productivas, lo que implica una mayor seguridad del estudiantado en el uso del idioma y una mayor fluidez.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcedo, Y., y Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado--Odina, T. y Malik--Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 99. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/93/162021>
- Braga Blanco G. y Berver Domínguez J. L. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Caso-Fuertes, Ana María de, García-Sánchez, Jesús Nicaso. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=pt&tlng=es.
- Celce Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University press. Recuperado de https://books.google.es/books?id=E89KFhKefWoC&pg=PA73&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Clark, L. I. (2003). Grammar and Usage. In William D.J. (Ed.), *Concepts in Composition Theory and Practice in the Teaching of Writing* (pp 313 – 337). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Recuperado de [http://kimberlydeguzman.weebly.com/uploads/4/9/5/0/49501931/\[irene_1._clark\]_concepts_in_composition_theory_a\(bookfi.org\).pdf](http://kimberlydeguzman.weebly.com/uploads/4/9/5/0/49501931/[irene_1._clark]_concepts_in_composition_theory_a(bookfi.org).pdf)

- Cole, J., & Feng, J. (2015). Effective Strategies for Improving Writing Skills of Elementary English Language Learners. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556123.pdf>
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Instituto Cervantes y Anaya*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Education First (2023). *Tendencias del EF EPI en España según el género*. [Figura 3]. EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/wwes/epi/regions/europe/spain/>
- Education First (2023). *Tendencias del EF EPI en España según la edad*. [Figura 2]. EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/wwes/epi/regions/europe/spain/>
- Education First. (2023). *Clasificación mundial según el dominio de inglés* [Figura 1]. EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/wwes/epi/>
- Fernández Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542600>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review, RCUB*. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912>
- Flores Zegarra, E. y Zegarra Cachay, E. V. (2020). Nivel de comprensión y producción escrita del Idioma Inglés, según el nivel A1 del MCER en los estudiantes del V ciclo de EBR de la Institución Educativa María Parado de Bellido, [http://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1798/1/TESIS%20FLOR ES.pdf](http://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1798/1/TESIS%20FLOR%20ES.pdf)
- García Gurrutxaga, M. L. (2010). Hacia una competencia lingüística plurilingüe. *Avances En Supervisión Educativa*, (13). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/459>
- García Tudela, P. A. (2019). Gamificación e inclusión: rutas de aprendizaje en Educación Primaria. *Research Gate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Pedro->

[Garcia-Tudela-](#)

[2/publication/334170720_Gamificacion_e_inclusion_rutas_de_aprendizaje_en_Educacion_Primeria/links/5d1b668c458515c11c0b14b1/Gamificacion-e-inclusion-rutas-de-aprendizaje-en-Educacion-Primaria.pdf](#)

Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children*. Cambridge: *Cambridge University Press*. Recuperado de

<https://archive.org/details/educatingsecondl00gene/page/n7/mode/2up>

Godoy, M. E. (2019). La Gamificación desde una Reflexión Teórica como recurso estratégico en la Educación. *Revista ESPACIOS*, 40(15). Recuperado de

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p25.pdf>

González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.

https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/4674/Gonz%c3%a1lez_Alonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gündoğmus, H.D. (2018). The Difficulties Experienced by Teachers in the Process of Primary Reading and Writing Instruction and Their Solution Offers for Eliminating These Difficulties. *Universal Journal of Educational Research*. Recuperado de

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170479.pdf>

Juan, A., García, I. (2012). “Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras”. *Didacta*, 21, (38). Recuperado de

<https://docplayer.es/10510490-Los-diferentes-roles-del-profesor-y-los-alumnos-en-el-aula-de-lenguas-extranjeras.html>

Huang, W.H.-Y. & Soman, D. (2013) Gamification of Education.

<https://mybrainware.com/wp-content/uploads/2017/11/Gamification-in-Education-Huang.pdf>

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons

<https://dokumen.pub/the-gamification-of-learning-and-instruction-1nbsped-9781118096345-2011047543.html>

- Khasbani, I. (2018). Revealing Teachers' Motivational Strategy in Indonesia EFL Classrooms. *European Journal of English Language Teaching*, 3, 1-14. Recuperado de <https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/1746/4386>
- Korkealehto, K., & Siklander, P. (2018). Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences through gamification on an English course for health care students. *Seminar.net*, 14(1), 13–30. [tps://doi.org/10.7577/seminar.2579](https://doi.org/10.7577/seminar.2579)
- Liu, H.J., & Chen, T.H. (2013). Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5). <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/05/05.pdf>
- Maquilón Sánchez, Javier J., y Hernández Pina, Fuensanta (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678771>
- Mendoza-Loor, K. M., Carpio-García, J. C., y Macias-Moya, V. P. (2023). Influencia de la lengua materna (L1) en la producción de un segundo idioma (L2). *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354.*, 6(12), 132-145. <https://doi.org/10.46296/rc.v6i12.0147> Recuperado de <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/138/248>
- Mero Mendoza, G. M., y Castro Bermúdez, I. E. (2020). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Revista Cognosis*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2902/3430>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 23 de noviembre). Decreto 211/2022. *Por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias 231. Recuperado de <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Molina Puche, S. y Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado, 22(2), 179--197. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/332021/261231>
- Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, 10, 3385-3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260> Recuperado de https://www.scirp.org/pdf/ce_2019121315284071.pdf
- Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl). *Acción Pedagógica*, 15(1), 56-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968877>
- Navarro dos Santos, H. d., y Zarate Rodríguez, W. E. (2016). Dificultades que presentan los estudiantes en la producción oral del inglés en el grado quinto de primaria del Liceo Max Planck. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/169
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2008, 25-28 de noviembre). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [Conferencia]. XLVIII Congreso Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, (44). Recuperado de <https://icti.ufg.edu.sv/doc/RyRN44-nOliva.pdf>
- Orihuela, P. (2019). La gamificación como estrategia de enseñanza en docentes de inglés para fomentar el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos de 9 a 12 años de un instituto de idiomas de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabajo de titulación, pp. 136. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14515/ORIHUELA_ARREDONDO_LA_GAMIFICACION_COMO ESTRATEGIA DE ENSE%
c3%91ANZA EN DOCENTES DE INGLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14515/ORIHUELA_ARREDONDO_LA_GAMIFICACION_COMO ESTRATEGIA DE ENSE%c3%91ANZA EN DOCENTES DE INGLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Perazzo, G., y Gargiulo, L. (2009). Informe Warnock: revisión y reflexión bioética a los 25 años de su publicación. *Vida y Ética*, (1), 9-25. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1388/1/informe-warnock-revision.pdf>

- Peter, J., & Singaravelu, G. (2020). *Problems in Writing in English among High School Learners*. Research Gate. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Govindarajan-Singaravelu/publication/351048985_Problems_in_Writing_in_English_among_High_School_Learners/links/60811e828ea909241e16e201/Problems-in-Writing-in-English-among-High-School-Learners.pdf
- Plasencia Carballo, Z. (2020). Elementos que intervienen en el éxito –y en el fracaso– de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *DIGILEC: Revista Internacional De Lenguas Y Culturas*, 6, 14–26. <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5425> Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/25475/Digilec_2019_6_art._2.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Rao, P. S. (2017). The characteristics of effective writing skills in English language teaching. *Research Journal of English*, 2(2), 75-86. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334762820_THE_CHARACTERISTICS_OF_EFFECTIVE_WRITING_SKILLS_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334283040_THE_IMPORTANCE_OF_SPEAKING_SKILLS_IN_ENGLISH_CLASSROOMS
- Real Academia Española (s.f.) Gamificación. En Observatorio de Palabras. Recuperado de <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>
- Rioseco, M., y Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, 253-262. Recuperado de <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30Z58M4-WQV64-QQ2/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20elemento%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>

- Rodríguez Peña, J. C., (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, XVI(4), 1-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/1815/181520804016.pdf>
- Romero Rodrigo, M., y López Marí, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.470991> Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/470991/303701>
- Romero, L. (2021). La importancia de aprender inglés. *Universo de la Tecnología*, 3. Recuperado de <https://revista.utnay.edu.mx/index.php/ut/article/view/60/54>
- Saborit Leiva, H., Texidor Pellón, R., y Portuondo Ferrer, N. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 605-611. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v13n4/rhcm12414.pdf>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 19-36.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/231>
- Tigua Anzules, J. O., Sanlucas Marcillo, M., Játiva Acebo, E. Y., y Parrales Calderón, T. M. (2022). La gamificación como estrategia de enseñanza aplicada al idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 368-383. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042772>
- Tran, T. T. L. (2022). An Investigation into the Causes of Students' Anxiety in Learning English Speaking Skills. *International Journal of TESOL & Education*, 2(3), 183-196.
<https://doi.org/10.54855/ijte.222312>

UNESCO. 2015. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Francia
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Yen, E. L. Y., & Mohamad, M. (2020). Utilising E-Learning to Assist Primary School ESL Pupils in Learning to Spell during COVID-19 Pandemic: A Literature Review. *Creative Education*, 11, 1223-1230. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118091>
https://www.scirp.org/pdf/ce_2020080716003353.pdf

8. ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario sobre la ludificación para el profesorado de Primaria de distintos centros del norte y del sur de la isla de Tenerife.

LUDIFICACIÓN

Conteste a las siguientes preguntas

CEIP Las Mercedes

CEIP Camino Largo

Otro: _____

¿Sabe lo que es la gamificación/ludificación?

Sí

No

De las siguientes definiciones, ¿cuál cree que es la más acertada para definir la ludificación?

Uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no relacionados con juegos para involucrar y motivar a las personas.

Implica reemplazar completamente las tareas educativas con juegos divertidos.

Convertir cualquier actividad en un juego de azar para aumentar la emoción

Uso de elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos para motivar a las personas

¿Ha implementado alguna vez esta técnica de aprendizaje?

No

Sí

¿Considera que se puede adquirir conocimientos a través del juego?

- No
 Sí

¿Cree que si se hicieran más juegos en la clase de inglés el alumnado aprendería más?

- Sí
 No

¿Estaría dispuesto a implementar esta técnica de aprendizaje?

- Sí
 No

Del 1 al 5, siendo 1 muy malo y 5 excelente, ¿cómo valoraría actualmente el nivel competencial en inglés del alumnado en general?

- | | | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muy malo | <input type="radio"/> | Excelente |

Desde su punto de vista, ¿qué debería cambiar para que aumentara el nivel de inglés del alumnado?

Tu respuesta _____

ANEXO 2. Cuestionario sobre la ludificación para el alumnado de 6.º de Primaria de distintos centros del norte y del sur de la isla de Tenerife.

LUDIFICACIÓN

Conteste a las siguientes preguntas

¿Has repetido alguna vez?

- Sí
 No

¿Te gusta el inglés?

- 1 2 3 4 5
- No me gusta Me encanta

¿Te parecen divertidas las clases de inglés?

- Sí
 No

Del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, ¿cuánto crees que has mejorado en la asignatura de Inglés durante la etapa de Primaria?

- 1 2 3 4 5
- Nada Mucho

¿Te gustaría que se hicieran juegos en la clase de inglés?

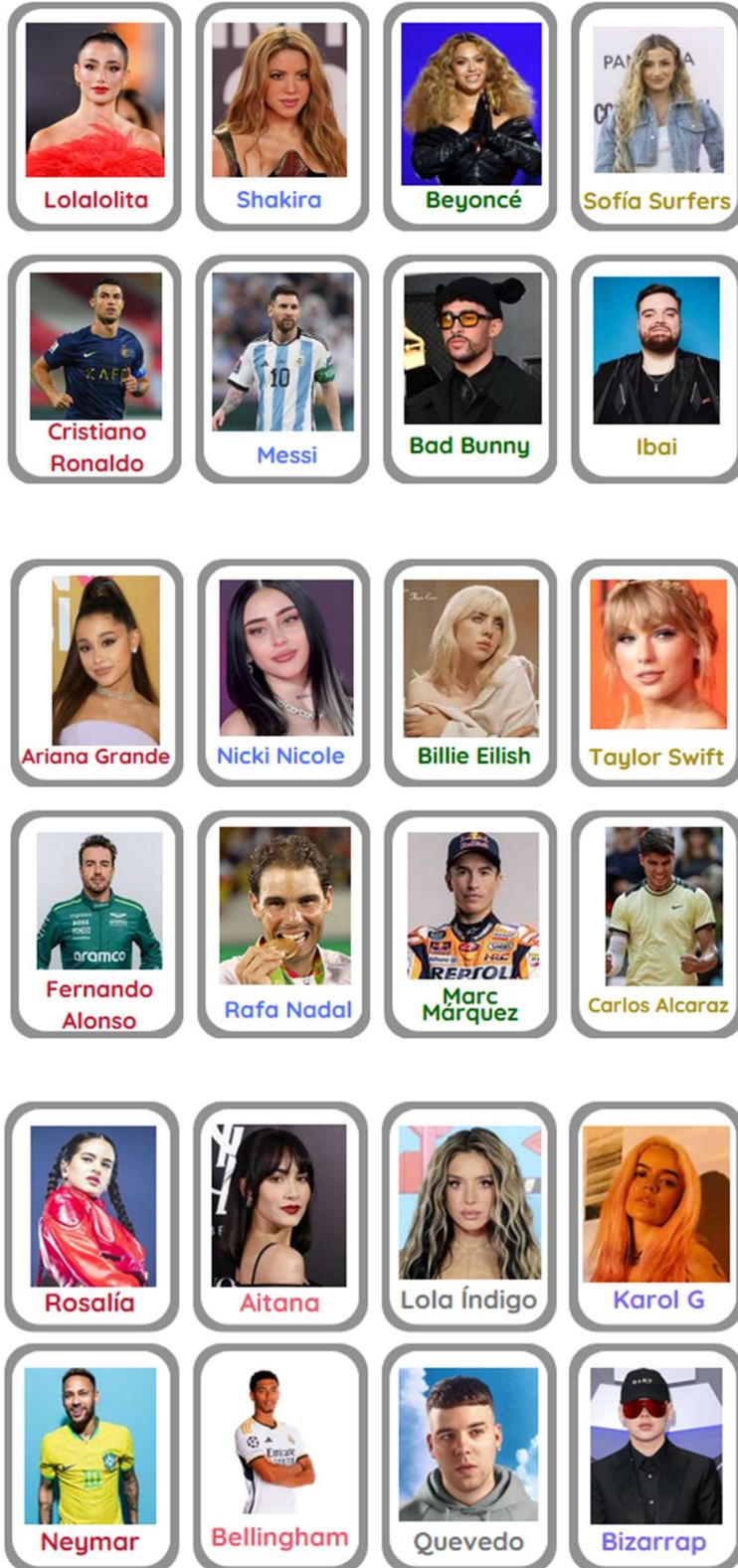
- Sí
 No
 Me da igual

¿Crees que aprenderías más si se hicieran juegos?

- Sí
 No
 Me da igual

ANEXO 3. Flashcards con la foto y el nombre de celebridades.

ANEXO 3 FLASHCARDS



ANEXO 9. Rúbrica de coevaluación para que el alumnado evalúe a sus compañeros/as en la actividad “Celebrities On Stage”.

ANEXO 9 REGISTRO DE OBSERVACIÓN

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN

CRITERIO			
CREATIVIDAD	LA REPRESENTACIÓN ES MUY CREATIVA	LA REPRESENTACIÓN TIENE ALGUNOS ELEMENTOS CREATIVOS	LA REPRESENTACIÓN NO ES CREATIVA
REPRESENTACIÓN DE LA ESCENA	LA ESCENA ESTÁ BIEN REPRESENTADA	LA REPRESENTACIÓN ES ADECUADA	LA REPRESENTACIÓN NO ES ADECUADA
COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	LOS MIEMBROS DEL EQUIPO COLABORAN ACTIVAMENTE	LOS MIEMBROS DEL EQUIPO COLABORAN EN SU MAYORÍA	LOS MIEMBROS DEL EQUIPO MUESTRAN POCAS COLABORACIONES

ANEXO 10. Rúbrica de autoevaluación para que el alumnado evalúe su trabajo individual en la actividad de “Celebrities On Stage”.

ANEXO 10 REGISTRO DE OBSERVACIÓN

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

ÍTEMS			
COLABORACIÓN EN EL GRUPO	COLABORÉ CON MIS COMPAÑEROS, COMPARTIENDO IDEAS Y TRABAJANDO COLABORATIVAMENTE	A VECES COLABORÉ CON MIS COMPAÑEROS	NO COLABORÉ CON MIS COMPAÑEROS Y
RESPECTO A LAS IDEAS DE LOS DEMÁS	ESCUCHÉ Y RESPETÉ LAS IDEAS DE MIS COMPAÑEROS	A VECES ESCUCHÉ Y RESPETÉ LAS IDEAS DE MIS COMPAÑEROS	NO ESCUCHÉ NI RESPETÉ LAS IDEAS DE MIS COMPAÑEROS
ESFUERZO DURANTE LA PREPARACIÓN	ME ESFORCÉ MUCHO POR HACER UN BUEN TRABAJO	ME ESFORCÉ LO JUSTO	NO ME ESFORCÉ NADA
SATISFACCIÓN PERSONAL	CONSIDERO QUE HE REALIZADO UN BUEN TRABAJO	CONSIDERO QUE DEBO MEJORAR EN ALGUNOS ASPECTOS	CONSIDERO QUE DEBO MEJORAR EN MUCHOS ASPECTOS