

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

GamEnglish: disfruta del aprendizaje

Trabajo de Fin de Máster

Alumno: Héctor Castillo Ramos

Tutor: Javier Esteban Marrero Acosta

Fecha: 22/05/18

ÍNDICE

1. Resumen	3
2. Abstract	4
3. Introducción	5
4. Fundamentación teórica	8
→ Capítulo 4.1: TIC y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje	8
→ Capítulo 4.2: “Gamificación” VS Métodos tradicionales	12
→ Capítulo 4.3: “Gamificación” en la asignatura de Inglés	15
4.3.1. Revisión de estudios	18
4.3.1.1. Destrezas y componentes trabajados	18
4.3.1.2. Recursos	19
4.3.1.3. Resultados obtenidos	20
4.3.1.4. Lenguas meta	20
4.3.2. “Gamificación” en una segunda lengua extranjera	21
4.3.3. “Gamificación” en lengua inglesa	23
4.3.4. Estudios en lengua inglesa	24
5. Metodología de la investigación	26
5.1. Objetivos de la investigación	26
5.2. Propuesta didáctica	26
5.2.1. Temática	26
5.2.2. Módulos	26

5.2.3. <i>Temporalización</i>	27
5.2.4. <i>Sesiones</i>	28
5.2.5. <i>Criterios de evaluación</i>	38
5.2.6. <i>Procedimientos de evaluación</i>	39
5.2.7. <i>Instrumentos de evaluación</i>	40
6. <i>Resultados y análisis</i>	43
→ <i>Objetivo 1 de la investigación</i>	43
→ <i>Objetivo 2 de la investigación</i>	52
→ <i>Objetivo 3 de la investigación</i>	57
→ <i>Objetivo 4 de la investigación</i>	63
→ <i>Objetivo 5 de la investigación</i>	68
7. <i>Discusión</i>	83
8. <i>Conclusiones</i>	90
9. <i>Prospectiva futura</i>	93
10. <i>Reflexión personal sobre la experiencia del TFM</i>	96
11. <i>Bibliografía</i>	100
12. <i>Anexos</i>	102

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se corresponde con una investigación cualitativa en el ámbito educativo que toma como procedimiento de recogida de información la aplicación práctica de un proyecto de innovación pedagógica e integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en una organización educativa. De acuerdo a esto, el método escogido para tal fin se denomina “gamificación”, modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el juego, y su aplicación práctica toma lugar en un centro concertado de enseñanza-aprendizaje localizado en Tenerife. Asimismo, la etapa educativa seleccionada para dicha práctica es Educación Primaria y más concretamente la asignatura de Inglés concerniente a la misma. Por su parte, los destinatarios de dicha programación didáctica es un grupo de 24 alumnos pertenecientes al nivel de 6º de Primaria (curso 2017/2018), por lo que estos poseen edades comprendidas entre los 11 y los 13 años. Cabe destacar que este ha sido el nivel seleccionado por dos motivos. Por un lado, porque el autor de esta investigación cualitativa es maestro-especialista de inglés en dicha escuela y el grupo seleccionado es uno en los que ejerce su profesión, y por otro, ya que un alumnado de estas edades demuestra mayor autonomía y solvencia a la hora de manejar recursos TIC en comparación con otros posibles niveles (4º y 5º de Primaria). Sin más, los resultados obtenidos a partir de la aplicación práctica de esta propuesta de investigación demuestran que una metodología de estas características mejora las destrezas orales y escritas del alumnado en comparación con otros modelos de instrucción. Por consiguiente, la “gamificación” se postula como una alternativa eficaz a prácticas docentes tradicionales y los recursos TIC adquieren especial importancia como material complementario a la práctica escolar. Por último, las prácticas desarrolladas y las conclusiones extraídas de las mismas permiten confirmar que el interés y motivación del alumnado aumenta gracias a metodologías de estas características y al trabajo cooperativo comúnmente desarrollado.

** El concepto “gamificación”, a pesar de no estar registrado en la Real Academia Española (RAE), es un término comúnmente aceptado en los campos educativos que han sido visitados.*

ABSTRACT

This Final Master's Project (TFM) corresponds to a qualitative research in the educational field that takes as information collection procedure the practical application of a pedagogical innovation project which also includes the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in an educational organization. According to this, "gamification" method has been chosen to satisfy this purpose, which refers to the teaching-learning model based on the game. Its practical application takes place in the English subject of a teaching-learning school located in Tenerife, and specifically in its Primary Education Stage. In this way, 24 students belonging to the 6th grade level (in 2017/2018 academic year) are the recipients of this educative programming. It should be noted that 6th year has been the level selected for two reasons. On one hand, because the research's author is an English teacher who works at the aforementioned school and with the students described above, and on the other hand, since students of these ages demonstrate greater autonomy and solvency managing ICT resources than other possible levels (4th and 5th of Primary). Having said that, the results obtained from this practical application demonstrate that this methodology improves students' oral and written skills compared to other instructional models. Therefore, "gamification" is postulated as an effective alternative to traditional teaching performances and ICT resources acquire special importance as complementary material to school practices. Finally, the conclusions extracted from these innovative practices confirm that students' interest and motivation increase thanks to this type of methodologies and the cooperative work commonly developed.

INTRODUCCIÓN

Los escenarios y contextos educativos, al igual que el resto de los ámbitos sociales que integran el mundo en el que vivimos, demandan cambios que se deben tener en cuenta para formar al alumnado en base a los requerimientos planteados por los distintos tipos de sociedades que se van configurando. Así, un reflejo de este carácter de reinención asociado a la escuela se encuentra en la naturaleza de las distintas leyes educativas que van surgiendo con el paso del tiempo, ordenaciones que cada vez aluden con mayor énfasis y determinación a la motivación, la centralización del alumnado y al juego como elementos esenciales en cualquier programación educativa que se desarrolle. Muestra de ello se recoge en el DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y más concretamente en la sección referida a la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés), indicando literalmente que “el profesorado ha de propiciar siempre un entorno motivador que surja de los intereses de su grupo-clase, que se adecue a sus necesidades, atienda a sus expectativas y se vincule al conocimiento previo del alumnado y a los gustos propios de estas edades. Igualmente se recomienda el diseño de situaciones de aprendizaje e interacciones de la lengua relacionados con temas de interés para el alumnado, suponiendo estas un objetivo asumible para sus características y capacidades en un entorno de inmersión lingüística y método natural de adquisición del aprendizaje”. (En Boletín Oficial de Canarias (BOC), 2014).

Por consiguiente, este nuevo planteamiento de la educación deja en entredicho la utilidad de modelos educativos tradicionales en los que el alumno adquiere un papel pasivo y secundario respecto a la figura dogmática del profesor, recurriendo por su parte a nuevas metodologías de escolarización que cumplan con las características impulsadas por las leyes actuales de educación, estas son, contextos de enseñanza-aprendizaje donde el alumno adquiera conocimientos a partir de su propia experimentación. Es en este nuevo escenario donde aparece el aprendizaje basado en juegos (“gamificación”) y a través de recursos TIC como alternativas innovadoras y eficaces a las prácticas docentes ancladas en el pasado, vertiente educativa con poco bagaje literario de acuerdo a la revisión literaria realizada (sobre todo en el campo de la lengua inglesa).

Así, la identificación de estos vacíos bibliográficos también es compartida por Manuel Area (2014) al afirmar que *“creo que hay más moda o ruido publicitario que realidades tangibles en las prácticas educativas. Los términos que indicas (MOOCs, gamificación, flipped, y otros similares) circulan más en los twitter o blogs de los*

expertos que en las palabras que utilizan a diario la mayoría de los maestros y profesores” (En Area Moreira, 2014). Por consiguiente, esta situación ha contribuido a enfocar este Trabajo de Fin de Máster (TFM) en esta línea de investigación cualitativa, pudiendo experimentar así nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje que sirvan como punto de partida para futuras programaciones educativas tanto propias como ajenas. Por ello, para llevar a cabo este proyecto de innovación pedagógica e integración TIC en una organización educativa, se ha optado por realizar un procedimiento de investigación-acción en el que el sujeto que realiza la investigación no es una persona externa al proceso educativo que se desarrolla, sino que este también ejerce como profesor en el grupo en cuestión. Así, esta modalidad de investigación es definida por Lomax (1990) como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. A pesar de que este marco de investigación que se propone no representa una indagación colectiva dentro del campo de estudio ya mencionado (aspecto diferencial de esta modalidad), sí que comparte características con este método como son: espiral introspectiva (planificación, acción, observación y reflexión); registro, recopilación y análisis de las reacciones e impresiones deparadas por la programación; etc. De este modo, y de acuerdo a las aportaciones de Kemmis y McTaggart (1988), una investigación de estas características tiene como beneficios la “mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios”. (En Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., Bernal Escámez, S., 2011).

Sin más, una vez establecida la línea de investigación que regirá este proyecto de innovación pedagógica e integración TIC, ahora es momento de enmarcar la programación educativa (es decir, el procedimiento de recogida de información que se aplica para extraer conclusiones útiles para la investigación) en el centro escolar en el que se desarrolla. Este se corresponde con un colegio concertado de enseñanza infantil, primaria y secundaria localizado en el norte de Tenerife (Islas Canarias), institución en la que trabaja el autor de este proyecto educativo como especialista de inglés en varios cursos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria. Uno de estos niveles se corresponde con 6º de Primaria, y la aplicación práctica de la programación toma lugar concretamente en 6ºC, colectivo de 24 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 13 años y pertenecientes a la generación del curso escolar 2017/2018. Por consiguiente, la persona que realiza la investigación es a su vez el sujeto que lleva a cabo la aplicación práctica de la propuesta educativa que se plantea. Asimismo, la temática que caracteriza esta propuesta de “gamificación” con inclusión TIC en la

asignatura de inglés se corresponde con el vocabulario y estructuras concernientes al tiempo verbal “Past Simple”, tópico impuesto por el cronograma establecido por los libros de textos utilizados en el centro en cuestión. Por último, cabe destacar que la aplicación práctica de esta propuesta didáctica se extiende por un periodo temporal de dos semanas lectivas, esto es, en torno a unas 10 sesiones de 45 minutos cada una de ellas (del lunes 19 al jueves 29 de marzo de 2018), correspondiéndose la primera y última de estas con una evaluación inicial y final respectivamente las cuáles permiten medir el progreso y eficacia de la propuesta desarrollada en función del desempeño del alumnado.

En este sentido, la realización y comparación de las evaluaciones previamente comentadas, así como las triangulaciones de datos formuladas para justificar la consecución de cada uno de los objetivos que encabezan esta investigación cualitativa, ha permitido verificar los siguientes logros: mayor y mejor dominio de las destrezas orales y escritas por parte del alumnado en comparación con modelos educativos tradicionales; consolidación del método de “gamificación” como una alternativa eficaz a prácticas docentes anticuadas; concepción de las herramientas TIC como recursos útiles para el aprendizaje, mostrando un buen dominio de las mismas; incremento del interés y compromiso del alumnado hacia la materia gracias al método de “gamificación” ya comentado; y potenciación del trabajo cooperativo así como de mecanismos de evaluación sobre el propio desempeño, el de los compañeros y el de la propia programación didáctica.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este nuevo apartado se establece un marco teórico donde se analiza el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad y más concretamente en el ámbito educativo, las posibilidades del método de “gamificación” en comparación con modelos pedagógicos tradicionales y su potencial en la asignatura de Inglés, así como estudios extraídos a partir de una revisión bibliográfica en relación a la temática en cuestión.

→ Capítulo 4.1: TIC y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje

El mundo es cambiante y ejemplo de ello son las constantes variantes que vive diariamente cualquier contexto y/o ámbito de la sociedad. La educación no queda al margen de este proceso, y su directa vinculación con el mundo laboral hace que se adapte a esta transformación la cual está especialmente influenciada por las TIC. Este nuevo contexto global que se plantea es ya reconocido por el profesor Amador Guarro Pallás en su libro “Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja”, indicando lo siguiente:

“Una primera cuestión relevante es la relación entre las TIC y el fenómeno de la globalización. Esta relación es tan estrecha que se suele considerar el mismo fenómeno, o dos aspectos del mismo fenómeno: <<Dos de las principales bases de la globalización son la información y la innovación, y ambas, a su vez, son fuertemente dependientes del conocimiento>> (Carnoy, 1999b: 154)”. Asimismo, el autor añade que “el impacto de las TIC está suponiendo, además, un nuevo modelo de mediación cultural [...] porque el grado de penetración en todos los ámbitos (familiar, escolar, social) y de influencia es ahora tal, que está transformando la cultura y la estructura social”. (En Guarro Pallás, 2005).

Estas herramientas comprenden un conjunto de tecnologías que en el ámbito de la educación vienen a ofrecer nuevas vías de enseñanza-aprendizaje, posibilidades de las cuáles se pueden extraer más ventajas que inconvenientes, aunque eso sí, todo depende del uso que se le de a las mismas. El hecho de resaltar la importancia de estos recursos no representa una opinión sin fundamentar, y es que estas herramientas están colapsando todos los niveles y ámbitos de la sociedad a un ritmo vertiginoso. Ya no solo aludiendo al tema de educación, sino que cada vez es más común ver que los puestos de trabajo en general estén supeditados a un alto dominio de distintos recursos tecnológicos, e incluso en ocasiones se sustituye el desempeño humano por la efectiva y rápida labor de estas herramientas.

“El profesional del siglo XXI debe ser una mezcla de persona y de ordenador”. Sin embargo, todos estos cambios, que también afectan al mundo de la educación, no tienen que ser percibidos con ningún miedo. *“Simplemente, nos enfrentamos a un cambio de los ecosistemas de aprendizaje, en los que habrá que redefinir las escuelas, sumar a ellas todos los agentes que participarán en el proceso educativo y modificar las funciones del profesorado”* (Marina, s.f.; En Sempere, 2016).

Así, Amador Guarro Pallás evidencia la vinculación existente entre la formación escolar y el futuro desempeño en el contexto laboral, aportando al respecto que *“la escuela ha ido ganando autonomía respecto a consideraciones puramente materiales y relacionadas con el mundo laboral [...] pero aún mantiene una fuerte dependencia con esa función de socialización que incluye la preparación para el desempeño de roles adultos y, en especial, en el mercado laboral”.* (En Guarro Pallás, 2005).

Sin embargo, esta función de preparación para roles adultos asociada a la escuela está adquiriendo cada vez mayor complejidad, y es que *“el contenido de trabajo de las ocupaciones está cambiando rápidamente, lo que genera nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos”.* Ejemplo de esta reformulación de las competencias se expone en un cuadro comparativo rescatado de las aportaciones de Bertrand (1998), en el que se distingue entre destrezas tradicionales y destrezas nuevas (En Guarro Pallás, 2005):

Destrezas tradicionales	Destrezas nuevas
Generales	
<ul style="list-style-type: none"> - Actividad estable en una organización rígida. - Trabajo directo con documentos. - Habilidades para recibir y cumplir instrucciones. - Trabajo individualizado. - Limitado horizonte de tiempo y espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilidad a nuevos productos, tecnologías y métodos de organización. - Trabajo abstracto sobre pantalla usando códigos y símbolos. - Autonomía y responsabilidad. - Trabajo en contacto constante con clientes y colegas. - Horizonte más amplio de tiempo y espacio.
Específicas	
<p>Nivel superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Staff de gerencia general. - Managers de la empresa y del personal. <p>Nivel intermedio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de producción especializado. - Conocimiento detallado de los procedimientos. 	<p>Nivel superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especialistas al lado del staff de gerencia general. - Staff técnico de alto nivel. <p>Nivel intermedio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Versatilidad para el trabajo de ventas y relaciones con usuarios.

<p>Nivel subordinado: - Trabajo especializado de reunir y procesar información.</p>	<p>- Conocimiento amplio de la empresa, sus productos, mercados y clientes.</p> <p>Nivel subordinado: - Tendencia a eliminar puestos de recolección de información a través de automatización y reestructuración.</p>
---	---

De esta forma, y centrando la atención en el contexto escolar, las TIC ofrecen grandes alternativas a las vías tradicionales de enseñanza que aún siguen caracterizando la rutina diaria de muchos centros. Estas nuevas formas incluyen herramientas como ordenadores, conexión a Internet, tablets, iPads, pizarras digitales, etc., sin embargo, es tal la cantidad de posibilidades que estos recursos ofrecen que el sujeto debe sumergirse en las mismas y discernir cuáles de estas son útiles y aplicables al mundo de la educación, y cuáles no (esto es, convertir las TIC en TAC). No tener en cuenta estos filtros ni un proceso fundamentado de selección de la información disponible en la red podría derivar en posibles problemas como son (Aviram, 2002: 10; En Guarro Pallás, 2005):

“1. <<Las escuelas aún no son “amigas de las TIC”, la mayoría aún no han integrado realmente las TIC, la mayoría de los docentes no las usan todavía, o lo hacen de modo superficial y técnico, y la mayor parte de la enseñanza de las áreas de estudio no se ha cambiado para integrarlas.

2. En general, las TIC en la educación no han conducido a un mejor rendimiento en los estudiantes.

3. En la mayoría de los casos, las TIC en las escuelas no han comportado cambios en la enseñanza/aprendizaje hacia métodos activos, como se esperaba desde segunda oleada. Existe un gran salto entre las grandes expectativas de que las TIC potenciaran los procesos de aprendizaje activo, orientado hacia el estudiante, reflexivo, constructivista y crítico (todos ellos términos comunes en el argot de los intentos contemporáneos de potenciar la unión de las Tic y la educación) y el modesto nivel de éxito, e incluso fracaso, en alcanzar estos objetivos>>”.

No obstante, independientemente de los inconvenientes previamente citados así como muchos otros que también podrían aparecer, la realidad es que las TIC, a priori, ofrecen más ventajas que inconvenientes y en esta línea Amador Guarro indica que *“nunca hubo tanta información disponible ni tan poco criterio para elegirla [...] La escuela tiene que capacitar a sus alumnos (ciudadanos) para que la información se*

convierta en conocimiento, para que sepamos seleccionar la información que necesitamos: <<El conocimiento no reside tanto en las bases de datos como en las personas (...) es algo que se digiere, no algo que se lleva puesto. Implica comprensión del que conoce y algún grado de compromiso >> (Brown y Duguid, 2000: 120-121; En Guarro Pallás, 2005).

Sin más, este alzamiento de las TIC implica que *“la escuela tiene que asumir que ya no es el único, ni quizá el principal, proveedor de información y deberá acostumbrarse a convivir (o a competir) con otros medios sobre los que tendrá que formar a su alumnado para que los use”*. (En Guarro Pallás, 2005).

“El punto es que no se trata de tener computadoras, WiFi o artefactos en el aula tanto como la forma en que se usa la tecnología. En las escuelas públicas de todo el país, las computadoras se están convirtiendo en un sustituto del aprendizaje real. Usar las máquinas para hacer ejercicios y prácticas no es más que un sustituto carísimo de las viejas fotocopias.”. (En Mamiverse Team, 2013).

En otro término, una vez justificada la necesidad de cimentar la propuesta educativa concerniente a esta investigación cualitativa en los recursos TIC, ahora es momento de resaltar otra de las características más importantes de este documento, que es la revalorización del estudiante como el agente central y/o protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la propuesta educativa que se presenta a continuación el alumno se convertirá en el principal actor de su propia escolarización, implicando esto tal grado de exposición a la realidad y a los fenómenos que se den en la misma que resulta ineludible que el discente, tarde o temprano, caiga en el error. Sin embargo, este acontecimiento no debe ser concebido como un aspecto negativo sino más bien como una oportunidad de aprendizaje, tal y como argumentan Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta en su libro “Educar en la era planetaria”: *“Observamos que la vida comporta innumerables procesos de detección, de represión del error, y el hecho extraordinario es que la vida también comporta procesos de utilización del error, no solo para corregir los propios errores, sino para favorecer la aparición de la diversidad y la posibilidad de evolución”*. (En Morin, E., Roger Ciurana, E., Domingo Motta, R., 2002).

Además, estos mismos autores añaden que la preconcepción y dogmatización de una única explicación o verdad ante un fenómeno no contribuye a la revalorización del error como un mecanismo de aprendizaje: *“La aparición de la idea de verdad agrava el problema del error, pues cualquiera que se crea poseedor de la verdad se*

vuelve insensible a los errores que pueden encontrarse en su sistema de ideas y evidentemente tomará como mentira o error todo lo que contradiga su verdad. La idea de verdad es la mayor fuente de error que se pueda considerar jamás; el error fundamental reside en la apropiación monopólica de la verdad". (En Morin, E., Roger Ciurana, E., Domingo Motta, R., 2002).

Por tanto, durante y después de la aplicación práctica de esta propuesta de investigación se pretenderá que el alumno conciba y reconozca distintas vías de resolución para cualquier situación o problema que se le plantee, abandonando así una concepción tradicional del aprendizaje donde se obvian las características y necesidades personales de cada alumno en favor de una solución única y común para todos.

Aclarado este aspecto, cabe destacar que son muchos los métodos pedagógicos que han ido surgiendo en los últimos tiempos y gran parte de estos adoptan un nuevo planteamiento de la enseñanza, donde el docente abandona su rol autoritario en favor de un papel más flexible y cercano al alumno y en el que los discentes se convierten en el eje central del proceso educativo. En esta línea, son muchas las fuentes y aportaciones que corroboran que el aprendizaje entre iguales y a través de la propia experimentación es mucho más efectivo que cualquier otra vía de formación académica, por lo que atendiendo a todos estos aspectos he decidido aplicar el método didáctico correspondiente a esta investigación haciendo uso de la "Gamificación".

→ Capítulo 4.2: "Gamificación" VS Métodos tradicionales

Tal y como evidencian De Sousa Borges, Durelli, Reis, and Isotani (2014), el modelo pedagógico de "gamificación" no ha sido aun extensamente utilizado en la etapa de Primaria, marco en el que se desarrolla esta investigación educativa, por lo que esta puede representar una buena oportunidad para contribuir en este sentido y modificar la tendencia:

"It was found that gamification has been primarily used in educational contexts within higher education. The researchers believe that this may be related to the growing interest in eLearning in the field of education. As gamification takes many elements from video or computer games, eLearning platforms are a logical extensión". (En Garland, 2015).

Así, la “gamificación”, tal y como expone Sebastian Deterding, se define como *el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego*, enmarcándose estos en el contexto educativo. Así, las actividades realizadas en este nuevo escenario buscan lograr tres claros objetivos: por un lado, la fidelización con el alumno al crear un vínculo con el contenido que se está trabajando; por otra parte, estos nuevos retos educativos buscan ser una herramienta contra el aburrimiento y motivarles:

“According to Lee and Hammer (2011) <<Gamification can motivate students to engage in the classroom, give teachers better tools to guide and reward students, and get students to bring their full selves to the pursuit of learning>>”. (En Garland, 2015).

Por último, esta metodología innovadora también quiere optimizar y recompensar al alumno en aquellas tareas en las que no hay ningún incentivo más que el propio aprendizaje.

Sin más, a modo de resumen podrían destacarse cuatro claves que caracterizan a la “gamificación” y por consiguiente a la buena práctica que se desarrollará posteriormente:

1. Mecánicas de la gamificación: dentro de esta categoría se postulan distintas posibilidades como el ranking, la colección de logros o recompensas, la superación de niveles, etc., sin embargo, la modalidad escogida para esta propuesta es la consecución de puntos a través de la plataforma virtual “Class Dojo”.
2. Dinámicas de juego de la gamificación: estas dinámicas son las que consiguen despertar la motivación e interés del alumno por la tarea que se les presenta, siendo referentes para esta buena práctica la recompensa como el reconocimiento del buen desempeño a través de la asignación de un punto en la plataforma virtual “Class Dojo”, y la competición, cualidad positiva siempre que se gestione correctamente y no derive en conflicto.
3. Componentes de la gamificación: existen distintos tipos de componentes, no obstante, en esta propuesta educativa se focalizará la atención en los avatares (representación gráfica en forma de monstruo que será asociada a cada alumno), badges (puntos otorgados al alumnado y distintivos en forma de diplomas dependiendo de las capacidades mostradas) y regalos (que será entregado a aquel alumno con mayor puntuación en la plataforma “Class Dojo” al final de la propuesta educativa).

En la tabla que se adjunta a continuación se recogen, a rasgos generales, cuáles son todos los componentes que se integran dentro del modelo de “Gamificación” (En Figueroa, 2015:39):

Points	Numeric accumulation based on certain activities.
Badges	Visual representation of achievements for the use.
Leaderboards	How the players are ranked based on success.
Progress bars/Progression	Shows the status of a player.
Performance graph	Shows player performance.
Quests	Some of the tasks players have to fulfill in a game.
Levels	A section or part of the game.
Avatars	Visual representation of a player or alter ego.
Social elements	Relationships with other user through the game.
Rewards/reward system	System to motivate players that accomplish a quest.

4. Tipos de jugadores: el alumnado tendrá un espíritu explorador durante toda la aplicación práctica de la propuesta, no obstante, se combinarán actividades individuales y grupales las cuáles potenciarán el jugador competidor y social respectivamente.

Para concluir, convendría rescatar las hipótesis realizadas por Echeverría (1999 y 2000) acerca de los entornos educativos que se han ido sucediendo en el tiempo. Este análisis es útil para terminar de justificar la utilización de “Class Dojo” como plataforma educativa durante toda la aplicación práctica de esta propuesta, y es que dicho autor expone la sucesión de una serie de contextos (un primer entorno natural y un segundo entorno urbano) que concluye, al menos por el momento, con un tercer entorno creado por las TIC. Este nuevo espacio que se plantea busca generar “*un telepatio en el que se favorezcan las interacciones entre los niños*” de tal forma que estos se vayan “*familiarizando con el entorno de forma lúdica*”. Para conseguir esto, Echeverría sugiere algunas acciones educativas como son: ver la televisión en horario escolar (determinados programas adaptados a la finalidad académica en cuestión), navegar por Internet, jugar con videojuegos, etc., resumiéndose todas estas acciones en un fin concreto como es el control educativo del espacio telemático por parte de los discentes. Sin más, seguir las indicaciones ofrecidas por Echeverría derivaría en una alfabetización tecnológica del sector estudiantil que facilitaría la integración de estos en el tercer entorno que se plantea, representando “Class Dojo” una vía excepcional

para tal fin ya que contiene ese componente lúdico y de interacción que previamente se ha destacado. (En Morin, E., Roger Ciurana, E., Domingo Motta, R., 2002).

Por último, y no menos importante, conviene resaltar que esta plataforma rescataría el protagonismo de las familias como un agente educativo más del contexto escolar, y es que al menos hasta el momento *“el proceso de desinstitucionalización (o de desocialización, según Touraine) también alcanza a la familia, que parece no estar en condiciones de ofrecer la correspondiente educación moral y cívica, afectividad, etc., por lo que se obliga a la escuela, en una especie de delegación salvaje de responsabilidades (o al menos una dimensión de sus funciones educativas), a convertirse en una institución total (Tedesco, 1995), que debe asumir tanto la socialización primaria (tradicionalmente a cargo de la familia) como la secundaria, para que estaba concebida”*. (En Morin, E., Roger Ciurana, E., Domingo Motta, R., 2002). La inclusión de “Class Dojo” en esta propuesta permitirá establecer un clima de interacción y trabajo constante entre los tres principales agentes educativos (alumnos, docentes y familias), siendo cada uno de ellos parte activa del proceso de escolarización.

→ Capítulo 4.3: “Gamificación” en la asignatura de Inglés.

Por último, la contextualización de la investigación que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Máster concluye con una alusión directa a la asignatura de Inglés en la etapa de Educación Primaria, materia en la que se desarrollará la misma. El principal motivo que ha postulado a esta asignatura como marco de actuación se debe básicamente a que mi profesión actual se corresponde con la misma, por lo que he decidido aprovecharme de esta situación para así poder llevar a la práctica esta investigación educativa con mi propio alumnado. No obstante, considero que esta disciplina curricular es idónea de acuerdo a la naturaleza de la propuesta educativa que se pretende desarrollar, y ejemplo de ello son muchas de las aportaciones que hace al respecto la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y más concretamente el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias., marco oficial de referencia para la elaboración de cualquier otro documento educativo emanado del mismo y que tenga como ámbito de actuación la Comunidad Autónoma de Canarias.

Así, ya desde la propia introducción del decreto y su sección referida a la asignatura de Inglés se hace referencia a los beneficios que acarrea desarrollar hábitos

de trabajo colaborativo entre el alumnado, técnica de agrupamiento reconocida en esta propuesta didáctica tal y como se comentó previamente en los tipos de jugadores involucrados en la “gamificación”. Se expone lo siguiente: *“El dominio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo integral de las personas: facilita el acceso a nuevas experiencias y relaciones interpersonales, permite acceder a otras culturas, tender puentes y participar en una sociedad cada vez más globalizada y plurilingüe”. En suma, “la lengua extranjera es, sin duda, una puerta abierta a una nueva realidad, a otra cultura y otras costumbres cuyo conocimiento permite a los alumnos y a las alumnas participar en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe en la que los flujos migratorios son mayores de manera creciente, y que demanda de su ciudadanía el ejercicio del diálogo y de la tolerancia entre culturas para construir una sociedad más democrática y libre de estereotipos y prejuicios”.*

En otro término, y para correlacionar este espíritu colaborativo con la integración de los recursos TIC también presentes en esta investigación educativa, esta misma ordenación educativa indica que *“las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) modelan la manera en que nos relacionamos y accedemos a la información y son un elemento que allana el aprendizaje de las lenguas, fomentan el contacto con los hablantes de la lengua extranjera y con su cultura, impulsan las transacciones económicas o gestiones varias y contribuyen a las interacciones virtuales desde cualquier lugar, entre muchos otros beneficios”.* Asimismo, *“las TIC siguen abriendo un inmenso abanico de posibilidades para aproximarse a otras culturas de manera inmediata y real desde cualquier lugar. Esto condiciona la forma de aprender del alumnado, puesto que puede experimentar por sí mismo, con el auxilio de diversos y potentes medios, comunicándose con hablantes de otra lengua, navegando y creando materiales, entre otras opciones, tanto dentro como fuera del contexto educativo”.*

Para concluir, el tercero de los aspectos que cerrará este triángulo de interés inicialmente compuesto por el trabajo colaborativo y las TIC es la motivación y revalorización del rol del alumnado. Continuando con el mismo decreto educativo, en el apartado referido a la “Contribución a las competencias” y más concretamente el “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” se hace alusión al respecto en la medida en que *“se reconoce el aprendizaje de idiomas como un proceso que dura toda la vida, la motivación se torna en un elemento crucial para aprender, no sólo en el aula sino también fuera de ella. El alumnado debe ser protagonista de su propio aprendizaje logrando paulatinamente la suficiente autonomía para resolver tareas, elaborar presentaciones, participar en entrevistas, etc.”.* Por otra parte, autores como Gardner (1985) también subrayan la importancia de la motivación al reconocer que *“la motivación y las actitudes influyen en la adquisición de una segunda lengua*

orientando al individuo a buscar las oportunidades de aprendizaje”, entendiéndose de esto que la motivación será lo que determine el interés del individuo por aprender esa lengua. Además, Espí y Azurmendi (1996) señalan que “la relación entre la motivación y el aprendizaje es recíproca; es decir, cuanto mayor es la motivación, mayor será el aprendizaje y viceversa, entrando así en un bucle favorable que proporciona experiencias puntuales y novedosas que seducen al receptor”.

Es por ello que, en base a lo anteriormente expuesto y en relación a mi situación laboral actual, mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) se identificará con una investigación educativa relacionada con la “Gamificación” en lengua inglesa aplicada en un nivel de 6º de Primaria. La educación ha estado y sigue estando estancada en enfoques de enseñanza-aprendizaje tradicionales en los que el alumnado no vivencia en primera persona sus propios aprendizajes, por lo que la propuesta educativa concerniente a esta investigación pretende revertir esta concepción de la educación en favor de un modelo alternativo e innovador en el que los discentes se conviertan en los protagonistas de su propia escolarización, utilizando el juego para generar un sentimiento de pertenencia al mismo que derive en la utilización del idioma de forma natural.

En consonancia con las aportaciones de Chica, el nacimiento de este y otros modelos pedagógicos innovadores es consecuencia del cuestionamiento al que se comenzó a someter a la escuela tradicional por parte de profesores como Karl Fisch, quien en sus diversos estudios pone en duda el sistema educativo actual ya que considera que está más centrado en la escuela que en la perspectiva del alumno. Y eso es indudable: en una tradición eminentemente industrializada, el tiempo del profesor se convierte en un “producto” a consumir y en una ‘tarea’ a desarrollar con sus “clientes” que son los alumnos.’. (2015, párr.3.).

Así, una vez reconocida la importancia del surgimiento de metodologías de estas características, a continuación me centraré en los principales tópicos que marcarán el desarrollo de esta investigación cualitativa. En primer lugar, esta nueva distribución de la enseñanza implica una revalorización de la práctica y el aprendizaje significativo por parte del alumnado. En otro término, a través de este método el profesor puede propiciar un aprendizaje colaborativo en el aula, donde las dudas y cuestiones de un alumno pueden ser resueltas por cualquier agente de la comunidad educativa. Asimismo, una educación de estas características permite la involucración de las familias en la escolarización de sus hijos, de manera que tanto estas como los discentes tienen acceso directo a los recursos enviados a casa como material de estudio. Por último, las tareas y/o actividades que debe enfrentar el alumnado no se

conciben negativamente por estos, sino que su planteamiento en forma de juego propicia una mayor motivación e interés a la hora de realizarlas por parte de los discentes.

4.3.1. Revisión de estudios

Por otra parte, después de realizar un análisis exhaustivo en la red he identificado algunos estudios de utilidad para la realización de mi propia investigación. De esta forma, en primer lugar me gustaría rescatar un Trabajo de Fin De Grado realizado en la Universidad de La Rioja por la alumna Patricia Mangado Aguirre (2017), el cual recibe el nombre *“La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas”*. Esta investigación tiene como propósito analizar diferentes variables del uso de la “gamificación” y sus variantes en el contexto de la enseñanza de lenguas (L2 o LE), abordándose distintos apartados o secciones de análisis como son los siguientes:

- 1) la “gamificación” y otras aplicaciones distintas a la enseñanza de lenguas,
- 2) el papel de la “gamificación” en la educación, más concretamente, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (LE/L2) en las etapas de Infantil y Primaria, donde se han incluido variables como las destrezas y los componentes trabajados, las herramientas utilizadas para tal fin, los resultados obtenidos , las lenguas meta,
- 3) la “gamificación” como elemento de ayuda para incrementar la motivación, y
- 4) el uso de la “gamificación” para la enseñanza de lenguas en edades superiores.

Por consiguiente, y de acuerdo a los intereses que se persiguen en el desarrollo de esta nueva propuesta metodológica, el apartado al que se atenderá con mayor atención será el b). Dentro de esta sección se aclara que de los 50 estudios analizados solo 22 de ellos contienen resultados relacionados con el nivel de Primaria e Infantil, agrupándose estos hallazgos en cuatro nuevos sub-apartados que facilitan su análisis: destrezas y componentes trabajados, recursos, resultados obtenidos y lenguas meta.

4.3.1.1. Destrezas y componentes trabajados

En este primer análisis autores como Figueroa (2015) afirma que “gamificar el aula de L2 ayuda a que progrese el aprendizaje de la competencia escrita, la lectora y la oral, al mismo tiempo que motiva la colaboración y la interacción”. Por su parte,

“Kayimbaşioğlu et al. (2016) concluyeron que enseñar una lengua mediante el uso de las TIC y de la gamificación optimizó significativamente la adquisición de la lengua inglesa, en concreto”. Además, también comentan que “las TIC pueden disminuir la distracción del alumnado, incrementando así la curva del aprendizaje. Algo parecido ocurre en Moreno, Leiva, y Matas (2016), quienes destacan las TIC, la realidad aumentada, la gamificación y las aplicaciones móviles como elementos muy beneficiosos para utilizar en la clase de lengua extranjera”. (En Mangado Aguirre, 2017).

En otro término, Casado (2016) llevó a cabo una propuesta didáctica en Inglés en la que centró su atención en aspectos como los saludos, escribir correctamente en presente, etc., derivándose resultados sorprendentes como que “los estudiantes que aprendieron inglés a través de juegos de rol en línea obtuvieron puntuaciones más altas en la comprensión oral y en la comprensión y expresión escrita que aquellos que utilizaron el método tradicional”. (Suh, Kim, y Kim, 2010). Por último, Alpar (2013) también comprobó que los juegos hacen que las habilidades lingüísticas mejoren mucho más rápido que con una metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje (En Mangado Aguirre, 2017).

Por otra parte, y ahora en relación a la adquisición de vocabulario, Benoit (2017) no aprecia diferencias significativas entre los métodos tradicionales de enseñanza como el aprendizaje basado en el juego, considerando que ambas funcionan de igual manera y son estrategias viables que deberían seguir siendo usadas en la Educación Primaria. En contraposición a esto, Chou (2014) sí demostró en su estudio que “los juegos, las canciones y las historias tuvieron un efecto positivo en el aprendizaje e incrementaron la cantidad de vocabulario con expresiones inglesas que los niños poseían”.

Para concluir con este apartado, cabe destacar que García y Fombona (2015) y Ramírez y Alonso (2007) realizaron pruebas con dos grupos de estudio, uno control y otro experimental, en relación a la comprensión auditiva. Para ello, el primero de los colectivos fue sometido a un método tradicional de enseñanza mientras que el segundo disfrutó de la escucha de historias digitales. Los resultados determinaron que este segundo grupo superó al primero en cuanto a los índices de comprensión auditiva.

4.3.1.2. Recursos

En esta nueva sección se vislumbran más paralelismos entre la propuesta didáctica de “gamificación” que se desarrolla y el estudio que se está analizando. Ejemplo de

ello son las aportaciones realizadas por Figueroa (2015) y Casado (2016), quienes sugieren herramientas o recursos que recomiendan utilizar en propuestas de “gamificación”. Estas se corresponden respectivamente con Duolingo, Socrative, ClassDojo, Edmodo, Zondle y Brainscape, y por otra parte, Duolingo, Kahoot y ClassDojo (En Mangado Aguirre, 2017).

De esta forma, y tal y como se puede comprobar en futuros apartados de este TFM, algunas de estas aplicaciones (ClassDojo y Kahoot, entre otras) serán comúnmente utilizadas durante la aplicación práctica de la propuesta de investigación.

Por último, en otro de los estudios objeto de análisis Bakhsh (2016) introduce cinco juegos interesantes para aprender vocabulario en lengua inglesa, correspondiéndose uno de estos con el bingo, actividad de similares características a una de las planteadas en esta propuesta que se desarrolla. Además, Dourda et al. (2014), en otro de los trabajos estudiados, incluye los códigos QR en su videojuego de geografía educativa, elemento también común a esta investigación educativa a través de las actividades de Realidad Aumentada que se plantean (ARcrowd). (En Mangado Aguirre, 2017).

4.3.1.3. Resultados obtenidos

Para comenzar conviene resaltar que ninguno de los datos extraídos de los estudios experimentales seleccionados ha sido negativo, no obstante, y como ya se comentó previamente, Benoit (2017) concluye que “no existen diferencias apreciables entre el método tradicional de enseñar vocabulario y el aprendizaje basado en el juego, es decir, ambas son estrategias viables que se deben emplear en clase” (En Mangado Aguirre, 2017).

Sin más, el resto de resultados obtenidos han sido positivos y podrían ser catalogables en dos gran grupos: los que probaron que la “gamificación” resultó beneficiosa en la adquisición de los aprendizajes y de LE/L2 y los que se centraron en demostrar los beneficios en la motivación, la participación, el interés y la actitud de los estudiantes.

4.3.1.4. Lenguas meta

El propósito de esta investigación así como del documento que se analiza es reflexionar sobre el uso de la “gamificación” en el inglés como lengua extranjera o segunda lengua, no obstante, alguno de los estudios que forman parte de esta revisión también conciben la “gamificación” en el contexto del español como lengua extranjera, el francés como lengua extranjera con un nivel A1 del Marco Común

Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y a los niños bilingües que hablan tanto inglés como alemán.

4.3.2. “Gamificación” en una segunda lengua extranjera

Por otra parte, a continuación se analizarán y compararán dos nuevos proyectos o estudios relacionados con la misma temática de esta investigación educativa. Así, en primer lugar se recurre a otro Trabajo de Fin de Grado realizado en la Universidad de Burgos. Este nuevo documento tiene como autor a David González Alonso (2017) y recibe el nombre *“La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria”*.

Para comenzar, en el apartado “Recursos para gamificar el aula” ya se identifican paralelismos entre esta nueva propuesta y la realizada por David González Alonso, y es que “ClassDojo”, “Plickers” y “Kahoot” también serán aplicaciones que en mayor o menor medida contarán con protagonismo en la investigación que se plantea a continuación. En suma, el autor de esta propuesta de estudio también alude a los juegos tradicionales como un recurso de “gamificación” y esta modalidad de actividad también gozará de especial importancia a través de, por ejemplo, el juego del bingo con los verbos en pasado.

Otra de las coincidencias plasmadas en el trabajo realizado por David González y el mío es que la conclusión de la aplicación práctica, en ambos casos, se corresponde con una prueba de evaluación donde el alumnado tendrá que demostrar el dominio y adquisición de los contenidos vistos en ambas propuestas. No obstante, en mi programación también he asociado esta prueba a la primera de las sesiones que integran dicho planteamiento didáctico, pretendiendo así establecer una comparativa entre los conocimientos del alumnado antes y después de la aplicación práctica de la misma.

Sin más, y aprovechando la primera de las diferencias previamente comentada, ahora es momento de identificar cuáles son a mi juicio los principales “vacíos” hallados en este Trabajo de Fin de Grado en comparación con la nueva propuesta que se pretende desarrollar. En primer lugar, el nivel educativo es distinto, siendo 2º de Primaria el seleccionado por David González Alonso y 6º de primaria la etapa curricular en la que se desarrollará esta buena investigación.

Por otra parte, a pesar de que el número de sesiones destinadas a la aplicación práctica es similar (9 y 10 respectivamente), lo cierto es que la distribución de las

mismas es bien distinta. La propuesta de David, al igual que la mía, cuenta con dos módulos bien diferenciados, no obstante, en su caso esta segregación se caracteriza por contar con un conjunto de tres sesiones sin “gamificar” y las cinco restantes aplicando las características de la “gamificación”. En otro término, mi propuesta cuenta con dos módulos en los que se aplica constantemente la “gamificación”, estableciéndose dicha división en base a los contenidos vistos en cada momento (en la primera sección: vocabulario y verbos en pasado; en la segunda sección: estructuras correspondientes al Pasado Simple).

En relación a este mismo aspecto, cabe destacar que la explicación concerniente a cada sesión es bastante similar entre ambas propuestas, sin embargo, echo en falta algunos elementos como son los agrupamientos que caracterizan cada uno de los juegos así como todos los recursos TIC necesarios para el desarrollo de la sesión en cuestión (ordenador, iPads, altavoces, etc.).

En suma, la propuesta realizada por David no cuenta con un espacio intermedio que permita reconducir la aplicación práctica de la misma en función del “feedback” otorgado por el alumnado, posibilidad que sí es ofrecida en esta nueva programación a través de un cuestionario online que será compartido con los discentes una vez concluya el primer módulo así como la propuesta en su totalidad.

Por último, otra diferencia digna de mención que he identificado entre la propuesta realizada por David y la mía está relacionada con el apartado de evaluación. Los criterios de calificación de este autor se distribuyen de la siguiente manera: 50% correspondiente al desempeño registrado en ClassDojo, 20% correspondiente a la observación en el aula, 20% correspondiente a un “listening” final y un 10% correspondiente a un test “Plickers” final. Por mi parte, esta distribución es bien distinta y se establece de la siguiente manera: 50% correspondiente al desempeño diario en los distintos juegos y/o actividades (incluyéndose aquí la prueba final), 35% correspondiente a las observaciones diarias realizadas por el profesor y un 15% final correspondiente a las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas por el alumnado en determinadas sesiones. Respecto a la decisión de David de atribuir un 50% de la calificación final al desempeño registrado en la plataforma “ClassDojo” tengo ciertas discrepancias, y es que el puntaje asociado a un determinado alumno puede verse favorecido o perjudicado en función del desempeño de su grupo de trabajo, aspecto que podría ser bien distinto a su rendimiento individual.

4.3.3. “Gamificación” en lengua inglesa

Para concluir, para finalizar con la revisión del estado de esta temática he identificado un tercer trabajo que se corresponde nuevamente con otro Trabajo de Fin de Grado, realizado en esta ocasión por la alumna de la Universidad de Valladolid María Casado Ramos (2016). Esta nueva propuesta recibe el nombre *“La gamificación de la enseñanza del inglés en educación primaria”*.

Para comenzar, al igual que en casos anteriores se procederá a identificar las equivalencias entre esta propuesta y la investigación que se desarrolla en este mismo documento. Así, el primero de estos paralelismos se corresponde con las herramientas que María reconoce como idóneas para la aplicación de la “gamificación”: Duolingo, Classdojo y Kahoot. Como ya se ha comentado previamente, estos dos últimos recursos TIC gozarán de especial importancia durante la aplicación práctica de mi propuesta didáctica.

En suma, la explicación de las sesiones es bastante detallada y este aspecto es similar al de mi propuesta didáctica, sin embargo, no se especifica una temporalización concreta para la aplicación de cada una de estas sesiones ni los recursos TIC necesarios para aquellas sesiones que lo precisen.

Por su parte, existen muchas diferencias entre ambas propuestas. En primer lugar, la temporalización diseñada para una y otra programación son totalmente opuestas, y es que mientras mi aplicación práctica conllevará un total de 10 sesiones, el diseño elaborado por María se distribuye a lo largo de todo el curso académico aunque en momentos puntuales, esto es, al inicio o final de la unidad temática que toque en cada momento y en función de los intereses del profesor en cada momento. Esto, desde mi punto de vista, no es muy recomendable, y es que una temporalización tan distante entre una sesión y otra podría derivar en una desconexión por parte del alumnado respecto a la metodología en cuestión. Asimismo, al finalizar el proceso de aplicación de la propuesta sería complicado determinar el grado de efectividad de la “gamificación” como método de enseñanza-aprendizaje ya que su puesta en práctica se resumiría a momentos muy concretos de todo el curso escolar.

A su vez, considero que el apartado de evaluación correspondiente a la propuesta realizada por la alumna María es bastante incompleto, indicándose únicamente que los instrumentos de evaluación serán la observación del propio profesor así como el desempeño de los alumnos en cada tarea. No obstante, en ningún caso se hace referencia a la porcentualización de cada uno de estos instrumentos en relación a la

calificación final, ni se adjuntan herramientas de evaluación como rúbricas o listas de control (entre otras posibilidades) en los anexos.

Por último, quisiera destacar que en este Trabajo de Fin de Grado tampoco se contemplan espacios o recursos que permitan obtener “feedback” por parte del alumnado, aspecto que podría reorientar la programación y adaptarla a los intereses y necesidades del alumnado.

4.3.4. Estudios en lengua inglesa

En otro término, también quisiera incluir algunos hallazgos identificados a partir de una revisión literaria en lengua inglesa sobre la temática de estudio. Estos se centrarán, por una parte, en modelos extraídos del documento *“Introduction to gamification”* elaborado por Piet van den Boer. Así, a pesar de ser aplicaciones reales que no se adecúan estrechamente ni a la temática ni a la etapa en la que yo desarrollaré mi propuesta educativa, lo cierto es que representan ejemplos reales y eficientes de la aplicación del método de “gamificación” en la práctica escolar.

Sin más, por un lado se identifica el “Classroom Game Design” desarrollado por Paul Andersen. Este es un profesor de biología (concretamente de Montana) el cual ha configurado su clase como un juego al que denomina “Biohazard 5” (como el conocido videojuego). En este caso, todos los alumnos cuentan con una tablet y todos estudian a su propio ritmo a través de video-tutoriales, textos, evaluaciones, cuestionarios, etc. A medida que van avanzando en los distintos retos o tareas prefijados, el alumnado va obteniendo “feedback” de su propio rendimiento así como recompensas en forma de puntos, puntuación que se va recopilando y mostrando de forma conjunta con la del resto de compañeros en un panel informativo que establece un “ránking” de todos los discentes.

Por su parte, el segundo método “gamificado” que aporta el documento se denomina “Codecademy”. En este caso, el curso tiene como fin enseñar a los estudiantes a codificar informáticamente, por lo que este representa una plataforma libre en la que cualquier persona involucrada puede aprender las concepciones más básicas del lenguaje JavaScript, HTML5 and PHP. El proceso de instrucción es similar al anteriormente planteado, este es, facilitando pequeñas píldoras informativas con sus respectivas evaluaciones las cuáles permiten al usuario ir accediendo a tareas más complejas y así ir adquiriendo un mayor dominio del lenguaje informático. Todo el proceso previamente citado es complementado con la disponibilidad de “feedback” a tiempo real así como con el otorgamiento de puntos y recompensas en función de los

logros conseguidos. Como novedad respecto al anterior método, en este caso también se pueden desarrollar discusiones en grupo sobre distintos tópicos y/o asuntos.

Otro de los documentos que me ha deparado hallazgos aplicables a este apartado de revisión bibliográfica se corresponde con *“Gamification and implications for second language education: A Meta Analysis”*, elaborado por el autor Christopher M. Garland (2015). En este estudio he encontrado prácticas escolares “gamificadas” mucho más acordes a la naturaleza de mi investigación educativa, y ejemplo de ello es la utilización de este método en una clase universitaria de francés:

“This gamification was somewhat different from many other studies, in that there were no leaderboards or badges, as are commonly found in educational gamification research. Instead, this study used game models and game design methods, in the form of quests and challenges from completing those quests. It was found that students generally approved of the gamified system, and found it enjoyable. Some even described the gamification as motivating, which provides support for the use of gamification in second language learning contexts”. (Perry, 2015; En Garland, 2015.).

Asimismo, en este mismo artículo también se alude a una propuesta de “gamificación” desarrollada por Hasegawa, Koshino, and Ban (2015) en la que se hace uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa:

“<<A smartphone is effective for independent learning such as English vocabulary memorization because a learner can use the smartphone anytime and anywhere when the learner has only little time>>. To develop their gamified application, the researchers used a variety of gamifying factors, including a character growth system, time trials and ranking, and social network connectivity”. (En Garland, 2015).

METODOLOGÍA

Esta investigación educativa y cualitativa, utilizando como procedimiento de recogida de información la propuesta didáctica que a continuación se plantea, persigue unos objetivos generales como son:

1. Verificar que una propuesta de gamificación en lengua inglesa permite mejorar las destrezas orales y escritas del alumnado.

2. Comprobar que la metodología de gamificación es una alternativa eficaz a las prácticas docentes tradicionales y que esta permite alcanzar los mismos y/o mejores aprendizajes.

3. Reconocer la utilidad y solvencia de los recursos digitales (TIC) que se incluyen dentro de esta propuesta didáctica, sabiendo hacer uso de los mismos y sobreponiéndose a posibles dificultades en su manejo.

4. Comprobar que una propuesta didáctica basada en la gamificación en lengua inglesa incrementa el interés y compromiso del alumnado hacia la materia.

5. Fomentar el trabajo cooperativo entre el alumnado, adoptando razonamientos objetivos sobre el propio desempeño, el de los compañeros así como el de la propia aplicación práctica de la propuesta.

De esta forma, una vez aclarado cuáles serán los objetivos de referencia que enmarcan toda acción derivada de esta propuesta de investigación, a continuación se explica cuál es la estructura de esta programación. Así, la propuesta didáctica que se plantea a continuación representa el principal procedimiento de recogida de información que surte a esta investigación, y esta se encuentra fundamentada en el método didáctico de “gamificación”. Asimismo, dicha programación educativa se desarrolla en la asignatura de Inglés y consta de un total de diez sesiones divididas en dos módulos, correspondiéndose el primero de estos con una programación en la que se trabajará el vocabulario concerniente al tema y los verbos regulares e irregulares en pasado. Por otra parte, el segundo y último módulo de esta propuesta didáctica estará destinado al estudio de la estructura gramatical del pasado simple en lengua inglesa con todas sus posibles modalidades (afirmativo, negativo e interrogativo).

Esta división de la propuesta en dos módulos no ha sido un elemento al azar, sino que se ha determinado de esta manera para poder obtener “feedback” del alumnado en cuanto al transcurso de la unidad y así modificar o corregir aquellos aspectos que se consideren de cara al segundo módulo de la propuesta. Por tanto,

desde el jueves 5 y hasta el domingo 8 de abril el alumnado dispondrá de una invitación para cumplimentar un cuestionario anónimo online a través de Google Drive en el cuál se registrarán todas sus impresiones después de haber cursado este primer módulo de la programación. Asimismo, otro cuestionario de similar naturaleza pero con diferentes cuestiones será compartido una vez finalizada la aplicación práctica de la propuesta, esto es, en torno al jueves 12 de abril de 2018.

No obstante, antes de comenzar el primer módulo se realizará una prueba diagnóstico (examen inicial) que permitirá extraer cuáles son los conocimientos previos del alumnado en relación a la nueva temática que se les plantea. Los resultados obtenidos en dicha prueba no serán compartidos con el alumnado en ese mismo momento, sino que se guardarán hasta el martes 15 de mayo de 2018, día en el que los discentes volverán a realizar ese mismo examen (examen final). Ya con los resultados de ambas pruebas podrá determinarse el grado de eficacia de la propuesta didáctica y también se podrá verificar qué alumnos han mostrado un mayor progreso y, por el contrario, quiénes no han mostrado un desempeño adecuado.

EXAMEN INICIAL**SESIÓN 1 (PREVIOS KNOWLEDGE)**

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>El alumnado será sometido a una prueba de comprensión oral y comprensión y expresión escrita (ANEXO 1) en la que dejará patente su conocimiento sobre la materia antes de la aplicación práctica de la propuesta. Dicha prueba constará de vocabulario concerniente a las profesiones del pasado, la estructura del Pasado Simple y los verbos regulares e irregulares en pasado.</p>	<p>Lunes 19 de marzo de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>Individual.</p>	<p>- Reproductor de sonido.</p>	<p>Un punto positivo en "Class Dojo" para las calificaciones iguales o superiores a 9.</p>

MÓDULO 1**SESIÓN 2 (WHO AM I?)**

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>Una vez realizada la prueba diagnóstico, y como punto inicial de esta propuesta de “gamificación” en lengua inglesa, el profesor solicitará al alumnado que piense sobre una profesión característica del pasado y que haga su aportación (pudiendo utilizarse el diccionario), anotándose todas las respuestas en la pizarra. Hecho esto, distintos voluntarios comprobarán cuáles de las aportaciones se corresponden con el vocabulario del tema, utilizando para ello “ARcrowd” como recurso de realidad aumentada (ANEXO 2).</p> <p>Por último, distintos voluntarios saldrán al frente de la clase y se sentarán dando la espalda a la proyección realizada por el profesor. De esta manera, el docente dispondrá una imagen en la pizarra (ANEXO 3) y el resto del grupo, por turnos, tendrá que dar pistas en lengua inglesa para que el “alumno ciego” pueda descubrir de qué profesión se trata.</p>	Lunes 2 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.	Gran grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Conexión a Internet. - Cámara integrada. - Proyector. - ARbook en ARcrowd. - Proyección de imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un punto positivo en “Class Dojo” para los alumnos que aporten una profesión correspondiente al vocabulario del tema. - Un punto positivo en “Class Dojo” para el “alumno ciego” que consiga averiguar la profesión que tiene proyectada a su espalda así como para el alumno que dio la pista clave.

SESIÓN 3 (TREASURE HUNT)

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>Para reforzar el vocabulario aprendido en la sesión anterior, el alumnado realizará una búsqueda del tesoro en la que tendrá que enfrentar distintas pruebas distribuidas por todo el edificio de Primaria (ANEXO 4). Así, el juego consta de cinco tareas de distinta naturaleza (ANEXO 5) que tendrán que ser resueltas por cada uno de los integrantes de los equipos formados (ANEXO 6).</p> <p>Una vez resuelta la actividad en cuestión, el alumno deberá retornar al aula y mostrar su respuesta al profesor, pudiendo dar paso al siguiente compañero de equipo en caso de que esta sea correcta o teniendo que volver a la tarea para intentarlo de nuevo si fuera incorrecta.</p> <p>A medida que los distintos equipos vayan superando pruebas, el profesor irá facilitando cifras al alumnado las cuáles a posteriori servirán para abrir el candado que encierra el tesoro (ANEXO 7).</p>	<p>Martes 3 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>5 equipos de 5 alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos ordenadores. - Conexión a Internet. - Reproductor de vídeo. - Cámara integrada en un ordenador. - Proyector. - ARbook de ARcrowd. - Videoquiz de Educaplay. - Mapas. 	<p>- Dos puntos positivos en "Class Dojo" para cada integrante del equipo ganador, los cuáles se encontrarán dentro del baúl en forma de pegatinas.</p>

SESIÓN 4 (IRREGULAR VERBS BINGO)

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>Después de haber entregado al alumnado un listado de verbos irregulares (ANEXO 8), estos deberán jugar al bingo haciendo uso de unas plantillas facilitadas por el profesor en la que se podrán encontrar verbos irregulares conjugados en su forma de pasado simple (ANEXO 9). De esta manera, cuando ya todos dispongan de su boleto el profesor reproducirá un sonido (ANEXO 10) en el que se irán recitando verbos en su forma base, teniendo los discentes que identificarlo y tachar su correspondiente forma en pasado en caso de tenerla en su boletín.</p> <p>Este juego se podrá repetir cuantas veces se quiera, pudiendo el alumnado intercambiarse las plantillas y pudiéndose reproducir nuevas secuencias o recitarlas de manera improvisada por el mismo profesor.</p> <p>Por otra parte, al final de la sesión se jugará a una nueva modalidad en la que los boletines constarán de verbos en inglés escritos en su forma base (ANEXO 11), mientras que las secuencias recitadas se corresponderán con esos mismos verbos en español.</p>	<p>Miércoles 4 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>Individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Reproductor de sonido. - Altavoces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un punto positivo en "Class Dojo" para todos aquellos alumnos que consigan hacer bingo correctamente y en primer lugar durante las distintas partidas. - Un punto negativo en "Class Dojo" para aquellos alumnos que canten bingo y tengan alguna incorrección (por ejemplo: un verbo incorrectamente tachado) en su boleto.

SESIÓN 5 (PLICKERS TEST)

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>A modo de conclusión de este primer módulo que integra esta propuesta práctica de “gamificación” en lengua inglesa, el alumnado tendrá que realizar un test online de diez preguntas (ANEXO 12) con respuesta de elección múltiple en el que mostrarán qué han aprendido durante estas primeras cuatro sesiones. Para ello se utilizará la herramienta informática “Plickers” (ANEXO 13), un recurso que permite dar respuesta a las distintas cuestiones que se planteen en función de la orientación que cada alumno de al código que previamente le ha sido entregado. Las preguntas tendrán que ver con el vocabulario de las profesiones y los verbos regulares e irregulares en su forma en pasado así como su significado en español.</p>	<p>Jueves 5 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>Individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador - Proyector - Códigos “bidi” de Plickers. - Conexión a Internet. - Un móvil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres puntos positivos en “Class Dojo” para aquellos alumnos que respondan correctamente a todas las preguntas. - Dos puntos positivos en “Class Dojo” para aquellos alumnos que respondan correctamente nueve de las diez preguntas. - Un punto positivo en “Class Dojo” para aquellos alumnos que respondan correctamente ocho de las diez preguntas.

MÓDULO 2**SESIÓN 6 (SENTENCE AUCTION)**

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>El inicio de este segundo y último módulo de la propuesta práctica se corresponde con una subasta de oraciones en la que el grupo será dividido en cinco equipos de cinco integrantes cada uno de ellos (ANEXO 14). De esta forma, el profesor asignará un espacio físico del aula a cada uno de los grupos y les entregará seis oraciones en pasado simple de las cuáles tres contienen errores (ANEXO 15), además de una cantidad de dinero falso (ANEXO 16) con la que poder negociar con el resto de equipos.</p> <p>Sin más, para comenzar el alumnado dispondrá de cinco minutos para discutir qué oraciones ponen a la venta y cuál sería el precio de mercado de cada una de ellas, pudiendo a continuación visitar distintos “puestos” para comprar frases que consideren correctas. Cabe destacar que dispondrán de una proyección en la que podrán ver y utilizar estructuras referidas a la compraventa en lengua inglesa. (ANEXO 17)</p> <p>Cuando resten diez minutos de sesión el profesor detendrá la actividad y dará paso para que los distintos equipos expongan al resto</p>	<p>Lunes 9 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>5 grupos de 5 integrantes.</p>	<p>- Ordenador - Proyector</p>	<p>- Un punto positivo en “Class Dojo” para cada integrante del equipo ganador.</p>

sus adquisiciones finales y expliquen por qué consideran que las oraciones en cuestión son correctas o incorrectas. Evidentemente, el equipo ganador será aquel que reúna mayor número de oraciones correctamente formuladas.				
---	--	--	--	--

SESIÓN 7 y 8 (INVENTS TIME LINE)

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>Esta nueva actividad se corresponderá con la realización de un mini-proyecto en el que el alumnado tendrá que investigar en la sala de informática acerca de las invenciones más importantes en la historia. Con dicha información deberán realizar una presentación virtual con el programa "PowerPoint" (ANEXO 18), recurso de apoyo para la exposición final de su proyecto, así como una planilla física en cartulina (ANEXO 19) que recoja imágenes e información esencial de su hallazgo. Este último material será utilizado para decorar el exterior del aula con una gran línea del tiempo (ANEXO 20) a modo de cronología que permita situar los distintos inventos por su orden de aparición.</p> <p>Sin más, la condición principal para la realización de ambos productos (presentación virtual y planilla física) es que se utilice la estructura del pasado simple en lengua inglesa.</p>	<p>Martes 10 y miércoles 11 de abril de 2018: 2 sesiones de 45 minutos.</p>	<p>5 grupos de 5 integrantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenadores. - Conexión a Internet. - Programa informático "PowerPoint". - Proyector. 	<p>- Dos puntos positivos en "Class Dojo" para cada integrante del equipo que mejor trabajo haya realizado.</p>

SESIÓN 9 (KAHOOT TEST)

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>A modo de conclusión de este segundo y último módulo que integra esta propuesta práctica de “gamificación” en lengua inglesa, el alumnado tendrá que realizar un test online de diez preguntas (ANEXO 21) con respuesta de elección múltiple en el que mostrarán qué han aprendido durante estas últimas cuatro sesiones. Para ello se utilizará la herramienta informática “Kahoot” (ANEXO 22), un recurso que permite dar respuesta a las distintas cuestiones que se planteen haciendo uso de un dispositivo móvil que esté conectado a la plataforma en cuestión. Las preguntas tendrán que ver con la estructura correspondiente al pasado simple y sus distintas modalidades (afirmativo, negativo e interrogativo).</p>	<p>Jueves 12 de abril de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>Individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Proyector. - Conexión a internet. - 25 dispositivos móviles (iPads). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres puntos positivos para el alumno que quede en primera posición (lo cual depende del número de respuestas correctas y la velocidad en la respuesta). - Dos puntos positivos para el alumno que quede en segunda posición (lo cual depende del número de respuestas correctas y la velocidad en la respuesta). - Un punto positivo para el alumno que quede en tercera posición (lo cual depende del número de respuestas correctas y la velocidad en la respuesta).

EXAMEN FINAL**SESIÓN 10 (POST KNOWLEDGE)**

Descripción	Temporalización	Agrupamientos	Recursos TIC	Recompensa
<p>Para concluir la aplicación práctica de esta propuesta, el alumnado nuevamente será sometido a una prueba de comprensión oral y comprensión y expresión escrita (ANEXO 1) muy similar a la planteada en la sesión 1. En esta ocasión el alumnado se habrá formado en base a los contenidos y estructuras objeto de estudio, por lo que estos resultados permitirán establecer una comparativa entre lo que el alumnado sabía al principio y lo que sabe al final de la aplicación práctica de esta propuesta. Al igual que en la primera prueba, este examen constará de vocabulario concerniente a las profesiones del pasado, la estructura del Pasado Simple y los verbos regulares e irregulares en pasado.</p>	<p>Martes 15 de mayo de 2018: 1 sesión de 45 minutos.</p>	<p>Individual</p>	<p>- Reproductor de sonido.</p>	<p>- Un punto positivo en "Class Dojo" para cada alumno que obtenga una calificación igual o superior a 9.</p>

En otro término, el **proceso de evaluación** de esta propuesta didáctica está enfocado a distintos ámbitos. Por un lado, se evaluará la **eficacia de la implantación de este proyecto** basado en la “gamificación” en lengua inglesa a través de unos cuestionarios online a cumplimentar por el propio alumnado y sus respectivas familias (ANEXOS 23 Y 24).

Por otra parte, también se analizarán los **conocimientos adquiridos por el alumnado** a partir de los siguientes criterios de evaluación:

1. Conocer y manejar en la práctica diaria tanto de forma oral como escrita profesiones del pasado en lengua inglesa.
2. Conocer y hacer uso tanto de forma oral como escrita de verbos regulares e irregulares en pasado en lengua inglesa.
3. Conocer y hacer uso tanto de forma oral como escrita de la estructura correspondiente al pasado simple en inglés, atendiendo a su variante afirmativa, negativa e interrogativa.
4. Reconocer las posibilidades lúdicas y educativas que ofrecen herramientas y programas tecnológicos como Plickers, Kahoot, ARcrowd, Educaplay, etc.

Conviene resaltar que los criterios de evaluación previamente indicados se desglosan especialmente a partir del primer objetivo referencial de esta investigación, este es, “verificar que una propuesta de gamificación en lengua inglesa permite mejorar las destrezas orales y escritas del alumnado”. De esta forma, esta correlación entre ambas categorías de indicadores permite confirmar la relación existente entre los aspectos dignos de evaluación tanto en la vertiente investigativa desarrollada (objetivo principal de este TFM) así como en la aplicación de la propuesta didáctica (medio que permite recolectar información para dar respuesta a los objetivos referenciales de la investigación).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación diseñados para las sesiones previamente planteadas son:

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA		
INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	APLICABILIDAD
Observación diaria a través del diario del profesor	La observación representa el mecanismo de evaluación más fiable para todo profesor. Diariamente se dan infinidad de situaciones por parte del alumnado las cuáles sirven como referente para evaluar conocimientos del alumnado, así como la destreza de estos a la hora de manejar los dispositivos electrónicos requeridos para la propuesta de “gamificación” en lengua inglesa.	Sesión 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

PRODECIMIENTO DE EVALUACIÓN: INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS		
INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	APLICABILIDAD
Charlas o tutorías en los grupos de trabajo: evaluación formativa no estructurada. (ANEXO 25)	Debido al carácter innovador de esta propuesta de trabajo es necesario que el profesor intervenga de manera puntual durante la aplicación práctica de la programación. Con estos apoyos podría reorientarse la labor de los alumnos, quienes en ocasiones podrían tener dificultades a la hora de manejar un programa informática o navegando por la red.	Sesión 3, 5, 6, 7, 8 y 9.
Aportaciones a las actividades diarias. Autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones del proyecto.	Los alumnos podrán evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros en distintas sesiones, con el objetivo de que reconozcan méritos y sean críticos en su juicio. Además, también tendrán que valorar distintos aspectos en relación con la propuesta vivenciada.	Sesión 3, 6, 7 y 8.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: PRUEBAS ESPECÍFICAS		
INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	APLICABILIDAD
Resolución de ejercicios y problemas	Este tipo de instrumentos de evaluación representan el método más efectivo (junto a las pruebas específicas) para valorar el grado de aprendizaje del alumnado. Con este tipo de pruebas podría ir comprobando progresivamente los avances de los alumnos en cuanto a la pronunciación en lengua inglesa.	Sesión 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN		
INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	PORCENTUALIZACIÓN
Observación diaria a través del diario del profesor (ANEXO 26).	Partiendo de la calificación final de la unidad obtenida a partir de las distintas tareas, el profesor podrá aumentar o disminuir la calificación del alumno en función de las aportaciones que este vaya haciendo durante el transcurso de la programación. Así, cada contribución que se considere relevante se traducirá en un 0,1 más en la nota final, y viceversa.	35%
<p>CRITERIOS DE CALIFICACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aportar soluciones eficaces a distintas situaciones o problemáticas que se presenten. 2. Mostrar una actitud de interés y trabajo constante durante la sesión. 3. Realizar evaluaciones objetivas sobre el desempeño propio, sobre el desempeño de los compañeros así como sobre el desarrollo de la propuesta. 		

INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN		
INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTUALIZACIÓN
<p>Aportaciones a las actividades diarias. Autoevaluaciones (ANEXO 27), coevaluaciones (ANEXO 27) y evaluaciones de la propuesta didáctica (ANEXO 23 Y 24).</p>	<p>En diferentes actividades los alumnos tendrán que asumir un rol evaluador de su propia práctica y del desempeño de sus compañeros. Asimismo, también tendrán que evaluar la eficacia de la propuesta puesta en práctica. Para ello deberán hacer uso de rúbricas.</p>	15%
<p>CRITERIOS DE CALIFICACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar con objetividad el desempeño y los propios logros así como el de los compañeros, atendiendo para ello al grado de trabajo realizado respecto a los objetivos establecidos en la tarea. 2. Evaluar con objetividad el carácter innovador de la propuesta “Gamificación” en lengua inglesa y todos los elementos y aspectos que la componen (dispositivos electrónicos requeridos, distribución del trabajo, etc.). 		

INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN		
INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTUALIZACIÓN
Resolución de ejercicios y problemas. (ANEXO 28)	Las tareas y actividades que conforman esta propuesta representan el principal material de calificación del alumnado. De esta manera, el grado de desempeño que se lleve a cabo en las distintas tareas a las que se enfrente un alumno, será medido a través de rúbricas y escalas de valoración.	50%
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar con objetividad los resultados obtenidos en la tarea de acuerdo a los objetivos que se enmarcaban en la misma. 2. Valorar los medios de resolución tecnológicos empleados en una tarea y reconocer la utilidad de los mismos. 3. Reconocer y hacer uso de profesiones del pasado. 4. Dominar y hacer uso de verbos regulares e irregulares en su forma en pasado. 5. Dominar y hacer uso del pasado simple como estructura verbal y sus distintas modalidades en afirmativo, negativo e interrogativo. 		

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para extraer una reflexión acertada de los resultados deparados por esta investigación cualitativa en base a la propuesta didáctica previamente planteada, considero que lo más acertado es analizar el material de estudio derivado de la misma en relación a los objetivos generales y referentes de esta investigación en el terreno educativo. Así, para justificar la consecución de cada uno de estos objetivos a continuación recurriré al método de triangulación metodológica, combinación que siempre contempla tres o más fuentes de datos al respecto. Sin más, estos objetivos generales y referentes de la investigación desarrollada se recuerdan a continuación:

1. Verificar que una propuesta de gamificación en lengua inglesa permite mejorar las destrezas orales y escritas del alumnado.

Para comenzar el proceso de triangulación metodológica, en primer lugar se atiende a una prueba evidente acerca de la evolución del alumnado en este sentido. A continuación se establece una comparativa entre los resultados obtenidos por el alumnado en el examen inicial y final, pruebas creadas exclusivamente para medir el impacto educativo del método de “gamificación”, y en el tradicional examen que se realiza en el centro al finalizar cada unidad temática.

NOMBRES	EXAMEN INICIAL	EXAMEN FINAL	EXAMEN OFICIAL	PROGRESIÓN
ESTUDIANTE 1	4,5	10	8,7	+5,5
ESTUDIANTE 2	3,4	6,3	5,2	+2,9
ESTUDIANTE 3	5,5	7,4	8,7	+3,2
ESTUDIANTE 4	6,4	10	9,7	+3,6
ESTUDIANTE 5	2,4	8,6	9	+6,6
ESTUDIANTE 6	2,3	-	5,4	+3,1
ESTUDIANTE 7	3,1	10	6,2	+6,9
ESTUDIANTE 8	4,2	9,6	7,8	+5,4
ESTUDIANTE 9	4,1	10	8,1	+5,9
ESTUDIANTE 10	5,1	9,2	9,8	+4,1
ESTUDIANTE 11	3,2	8,8	5,8	+5,6
ESTUDIANTE 12	2	6,8	4	+4,8
ESTUDIANTE 13	4,4	-	4,6	+0,2
ESTUDIANTE 14	4,7	10	9,1	+5,3
ESTUDIANTE 15	3,9	6,3	5,3	+2,4
ESTUDIANTE 16	4,4	7,6	7,1	+3,2
ESTUDIANTE 17	-	-	7,1	-
ESTUDIANTE 18	6,4	9,2	9,2	+2,8
ESTUDIANTE 19	3,2	7,6	5,5	+4,4
ESTUDIANTE 20	5,8	10	9,5	+4,2

ESTUDIANTE 21	4	10	9,8	+6
ESTUDIANTE 22	3,2	8,2	7	+5
ESTUDIANTE 23	3,9	9,2	7,3	+5,3
ESTUDIANTE 24	5	10	9,8	+5

En segundo lugar, y manteniendo la línea de análisis previamente iniciada, las rúbricas y listas de control cumplimentadas por el profesor en la realización de distintas actividades también representan indicadores dignos de mención. Así, estas herramientas de evaluación han sido aplicadas en cuatro momentos específicos de la programación didáctica:

- Para evaluar el “writing”: elaboración de la presentación “PowerPoint” realizada en el proyecto “Invents time line”.
- Para evaluar el “reading”: el test individual realizado en la plataforma “Kahoot”.
- Para evaluar el “speaking”: producciones orales realizadas en la actividad “Treasure Hunt”, tanto para la comunicación entre los distintos miembros del grupo como para los razonamientos finales.
- Para evaluar el “listening”: cumplimentación de las cuartillas correspondientes al bingo en función de los verbos que van escuchando.

Así, estas son las rúbricas y listas de control originales cumplimentadas en las situaciones previamente comentadas (representan una pequeña muestra a modo de ejemplo, pudiendo consultarse el resto de ellas en el **ANEXO 29**):

DIARIO DEL PROFESOR		
SESIÓN/ACTIVIDAD: 1 (Who am I?) AR		
ALUMNOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1. TE	- Comprende el uso y maneja de ARGrawd. - ↑ Sp.	
2. FA	- Comprende el uso y maneja de ARGrawd. - ↓ hist.	- Participa cuando es obligada a ello.
3.	- Comprende ARGrawd. - ↑ Sp. - ↑ hist.	
4. VIS	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp. - ↑ hist.	
5. GC	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	- Participa cuando es obligada a ello.
6. RC	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	- Participa cuando es obligada a ello.
7. AR	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp. - ↑ hist.	
8. HE	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	
9.	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	- Participa cuando es obligada a ello.
10	- Comprende ARGrawd - ↑ Speak. - ↑ hist.	A pesar de su gran dominio oral, es forzada a participar.
11 SP	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	- Participa cuando es obligada a ello.
12 HE	- Comprende ARGrawd - ↓ Sp. - ↓ hist.	- " "
13	- Comprende ARGrawd - ↑ Sp.	
14 RC	- Comprende ARGrawd - ↑ Speak.	
15 MC	- Comprende ARGrawd - ↑ Speak.	

16.	- Comprende ARGaudi - ↑ pp. - ↑ list.	
17.	- Comprende ARGaudi - ↑ sp.	
18. RO	- Comprende ARGaudi - ↑ speak.	
19. REI	- Comprende ARGaudi - ↑ speak.	- Participa cuando es obligado a ello.
20. RA	- Comprende ARGaudi - ↑ pp. - ↑ list.	
21. VIÑ	- Comprende ARGaudi - ↑ pp. - ↑ list.	
22.	- Comprende ARGaudi - ↑ speak	
23.	- Comprende ARGaudi - ↑ speak.	
24. HE	- Comprende ARGaudi - ↑ speak.	

En tercer lugar, quisiera adjuntar como nueva fuente de información una de las preguntas incrustadas en los cuestionarios online destinados al alumnado con sus respectivas respuestas. A pesar de que dichos comentarios no aluden específicamente a las destrezas escritas u orales, se puede apreciar que el alumnado reconoce a este método de enseñanza como un procedimiento a través del que mejora su dominio de la lengua inglesa y sus correspondientes destrezas en comparación con otras metodologías.

Si tuvieras que destacar algún aspecto positivamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

21 respuestas

- Con los juegos se me quedan más rápidamente los conceptos (2)
- El kahoot (2)
- Ninguna (2)
- Que me parece mucho mas facil aprender el ingles jugando (2)
- La enseñanza
- Que hemos hecho muchos fuegos guay 😊
- Todas las cosas
- Destacaría tu grandísimo trabajo Héctor cómo profesor 🙌
- Se aprende mucho jugando
- Me gusta mucho que hagamos juegos porque aprendes y lo pasas bien
- Que me ha resultado más fácil aprender con estos métodos
- Que podemos aprender de un modo diferente
- No se
- Es más divertido y he aprendido más porque me doy cuenta de mis errores
- Que es didáctica
- La dinámica con los juegos para aprender
- Me gusta aprender con juegos

Si tuvieras que destacar positivamente algún aspecto de este segundo módulo de la programación, ¿cuál sería?

14 respuestas

- Ninguno (3)
- Todo me ha gustado (3)
- Destacaría todo.... Me parece positivamente todo lo que hacemos contigo... 😊 😊
- Todo
- Me ha gustado, porque hemos usado las tic
- Aprendemos mucho más rápido y nos motiva
- Facilidad del aprendizaje
- Jugar al bingo
- Buena
- Trabajo con kahoot

Para concluir, ¿podrías realizar una pequeña valoración general y personal de lo que te ha parecido esta propuesta de "gamificación" en lengua inglesa?

15 respuestas

- Me ha gustado y de esa forma me es más fácil de aprender (3)
- Mi valoración es ¡SIGUE ASÍ! 😊 😊 😊 😊 😊
- Me ha parecido magnífica
- Mi valoración es que con este método, la asignatura de inglés es más divertida y aprendes mucho más.
- Me encanta, deberían hacerlo con todas las asignaturas, lo paso muy bien en clase y aprendo, hay que empezar a cambiar que a lo largo del tiempo han cambiado muchas cosas y las clases siguen igual, me encanta este método, lo paso muy bien
- Mi valoración ha sido muy positiva sobre lo que se ha dado.
- Me parece un buen método debido a que es más fácil aprender inglés
- Me ha gustado mucho
- Que me ha parecido mas facil y divertido aprende ingles con este metodo
- Fantástica me ha ayudado mucho al aprendizaje y a divertirme
- Me a gustado mucho
- Ha sido muy divertido trabajar así y me ha costado menos aprender porque ha sido como un juego.
- Me ha gustado mucho, es diferente al resto de clases

Ya para concluir, la cuarta y última fuente de información que corrobora que una propuesta de “gamificación” en lengua inglesa potencia la expresión oral y escrita del alumnado se corresponde con unas listas de control evaluativas las cuáles fueron rellenadas por el propio alumnado:

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Ivan		Dau		Noelia		Ivana		Elena	
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	X		X		X		X		X	
Attitude	X		X		X		X		X	
Cooperation		X			X		X			X
Oral expression	X				X		X			X
Written expression	X				X		X		X	

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Alvaro		Edu		Saul		Sandra			
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	X		X		X		X		X	
Attitude	X		X		X		X		X	
Cooperation	X		X		X		X		X	
Oral expression	X		X		X		X		X	
Written expression	X		X		X		X		X	

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Cristina		Daniela		Saul		Yakira			
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	X		X		X		X			
Attitude	X		X			X	X			
Cooperation	X		X			X	X			
Oral expression	X		X		X		X			
Written expression										

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Noelia		Ivana		Elena		Ivan		Navet	
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	X		X		X		X		X	
Attitude	X		X			X	X		X	
Cooperation	X			X		X	X		X	
Oral expression	X	X		X		X		X		X
Written expression	X		X		X		X		X	

La selección de listas de control representa una pequeña muestra del total de ejemplares recogidos la cual ha sido seleccionada al azar, no obstante, después de establecer una comparativa entre estas y el resto de evaluaciones puedo afirmar que los resultados son generalizables al total del grupo. Asimismo, cabe destacar que los elementos de interés en este sentido son los dos últimos (oral expression and written expression) y confiere especial credibilidad a estos resultados el hecho de que las evaluaciones previamente expuestas no siempre se correspondan con la misma actividad (en algunos casos se evalúa “Treasure Hunt” y en otros “Sentence Auction”).

La comparación previamente comentada también ha permitido verificar que el alumnado ha adoptado una capacidad de enjuiciamiento crítica y objetiva en comparación con las calificaciones otorgadas por el profesor. Como muestra de ello, y tomando como referencia la actividad “Invents Time Line”, a continuación se exponen las calificaciones obtenidas al respecto desde el punto de vista del docente y del alumnado, pudiendo apreciarse en ambos casos la similitud de criterios.

INVENTS TIME LINE (producción escrita)	
ALUMNO: NAUZET	
CALIFICACIÓN DEL PROFESOR	CALIFICACIÓN DEL ALUMNADO (cifra derivada de una media entre todas las coevaluaciones realizadas por los compañeros)
8	7,5

Cabe destacar que para obtener una calificación numérica a partir de las coevaluaciones del alumnado se ha seguido este procedimiento: contando al propio Nauzet, su equipo de trabajo estaba compuesto por cinco componentes, por lo que cuatro de ellos formularon una valoración en forma de “V” o “X” sobre la expresión escrita del alumno en la actividad ya señalada (coevaluación). De esta manera, a cada una de estas valoraciones se le asoció un valor de 2,5 sobre 10, por lo que el 7,5 final se desprende de la evaluación positiva de 3 de sus compañeros (mientras que la restante fue negativa). Por su parte, la calificación otorgada por el profesor puede ser consultada en la primera rúbrica adjunta al Anexo 29.

Sin más, el hecho de que este objetivo encabece la lista no supone un elemento al azar, sino que a mi juicio representa el indicador más fiable para determinar si el modelo pedagógico de “gamificación” representa una vía eficaz y a tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. De esta forma, considero que los resultados obtenidos al respecto son concluyentes y podría afirmar que este método mejora los aprendizajes generales por parte del alumnado, sin embargo, también he

percibido que esta mejoría en los resultados académicos no solo se debe a las características de esta metodología, sino que también ha contribuido al respecto el interés y la motivación mostrada por los discentes (aspectos que se valoran con mayor profundidad en otro de los objetivos que se estudiarán más adelante).

2. Comprobar que la metodología de gamificación es una alternativa eficaz a las prácticas docentes tradicionales y que esta permite alcanzar los mismos y/o mejores aprendizajes.

Para dar comienzo a la triangulación de fuentes de datos que he seleccionado para este nuevo objetivo, en primer lugar establezco una comparativa entre calificaciones obtenidas después de haber experimentado ambos estilos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en este caso la comparativa se establece entre las calificaciones obtenidas por el alumnado en dos unidades temáticas distintas, específicamente entre los exámenes oficiales del centro correspondiente a los temas cuatro y cinco. Como se puede observar, las calificaciones sufren un notable ascenso en el último de los temas evaluados, programación aplicada en base a al método de “gamificación”.

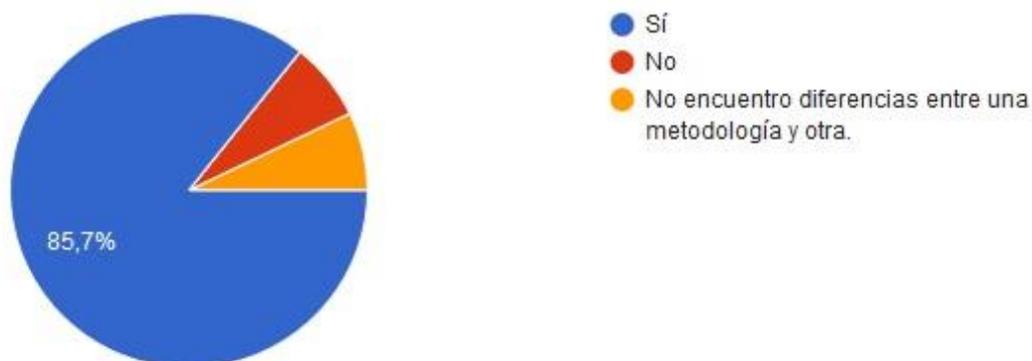
NOMBRES	EXAMEN TEMA 4	EXAMEN TEMA 5	PROGRESIÓN
ESTUDIANTE 1	8,2	8,7	+0,5
ESTUDIANTE 2	4,6	5,2	+0,6
ESTUDIANTE 3	7,2	8,7	+1,5
ESTUDIANTE 4	10	9,7	-0,3
ESTUDIANTE 5	6	9	+3
ESTUDIANTE 6	6,6	5,4	
ESTUDIANTE 7	4,3	6,2	+1,9
ESTUDIANTE 8	6,3	7,8	+1,5
ESTUDIANTE 9	6,5	8,1	+1,6
ESTUDIANTE 10	8,5	9,8	+1,3
ESTUDIANTE 11	6	5,8	-0,2
ESTUDIANTE 12	6,2	4	-2,2
ESTUDIANTE 13	5,5	4,6	-0,9
ESTUDIANTE 14	7,5	9,1	+1,6
ESTUDIANTE 15	5,8	5,3	-0,5
ESTUDIANTE 16	6	7,1	+1,1
ESTUDIANTE 17	6,8	7,1	+0,3
ESTUDIANTE 18	7,9	9,2	+1,3
ESTUDIANTE 19	5,2	5,5	+0,3
ESTUDIANTE 20	8,8	9,5	+0,7

ESTUDIANTE 21	9	9,8	+0,8
ESTUDIANTE 22	6,3	7	+0,7
ESTUDIANTE 23	6,6	7,3	+0,7
ESTUDIANTE 24	8,6	9,8	+1,2

En segundo lugar, y al igual que en el caso anterior, los cuestionarios online enviados al alumnado tanto en el Ecuador como al finalización de la programación recogen evidencias aplicables a las demandas de este nuevo objetivo. Aunque estas evidencias no muestran literalmente el grado de dominio de la lengua inglesa por parte del alumnado (aspecto que permitiría establecer una comparativa directa entre los resultados obtenidos en esta programación y los extraídos con otros modelos), los propios discentes reconocen un aprendizaje más significativo haciendo uso de la “gamificación”. Por ello, un aprendizaje de dichas características tiene repercusión directa en la calificación final y por consiguiente se confirma que este modelo pedagógico garantiza los mismos o mejores resultados académicos que cualquier otra metodología (tal y como se observa en la primera fuente de información comentada).

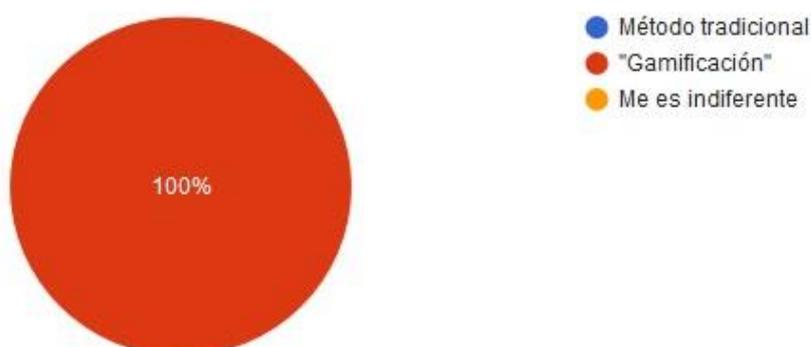
¿Consideras que esta metodología facilita el aprendizaje de los contenidos en comparación con el método tradicional?

14 respuestas



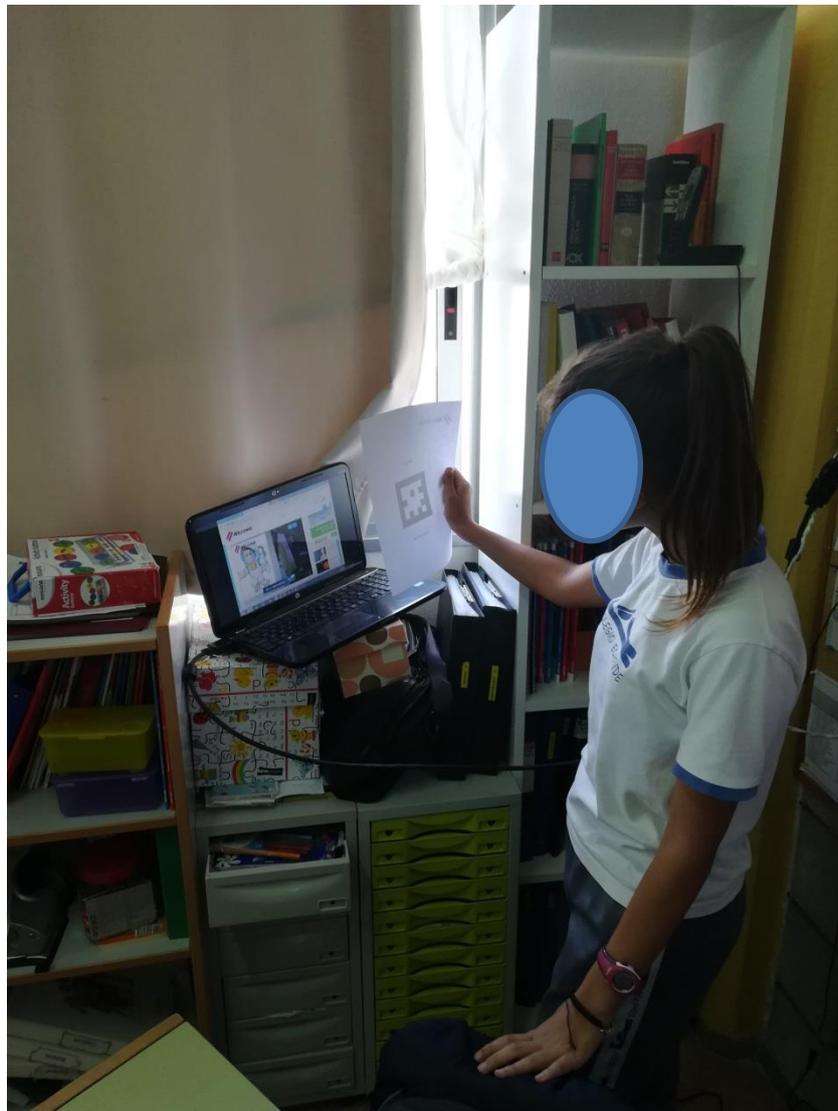
Si tuvieras que elegir una metodología de enseñanza-aprendizaje con la que seguir tu escolarización, ¿cuál sería?

17 respuestas



Asimismo, también resulta de interés volver a visualizar las imágenes adjuntas en la tercera fuente de información mencionada en la justificación del primer objetivo.

Para concluir, en tercer lugar y como última fuente de información destacable se exponen una serie de imágenes reales tomadas en el aula. Estas muestran alguna de las actividades llevadas a cabo durante la programación para facilitar al alumnado la adquisición del vocabulario y estructuras concernientes al tema en cuestión, situaciones de aprendizaje en la que ellos eran los principales protagonistas de la escolarización. Todas las actividades que se desarrollaron durante la programación fueron de similares características, esto es, basadas en el juego, por lo que estas instantáneas representan evidencias de que esta dinámica de aprendizaje repercutió eficazmente y positivamente en las calificaciones finales del alumnado.

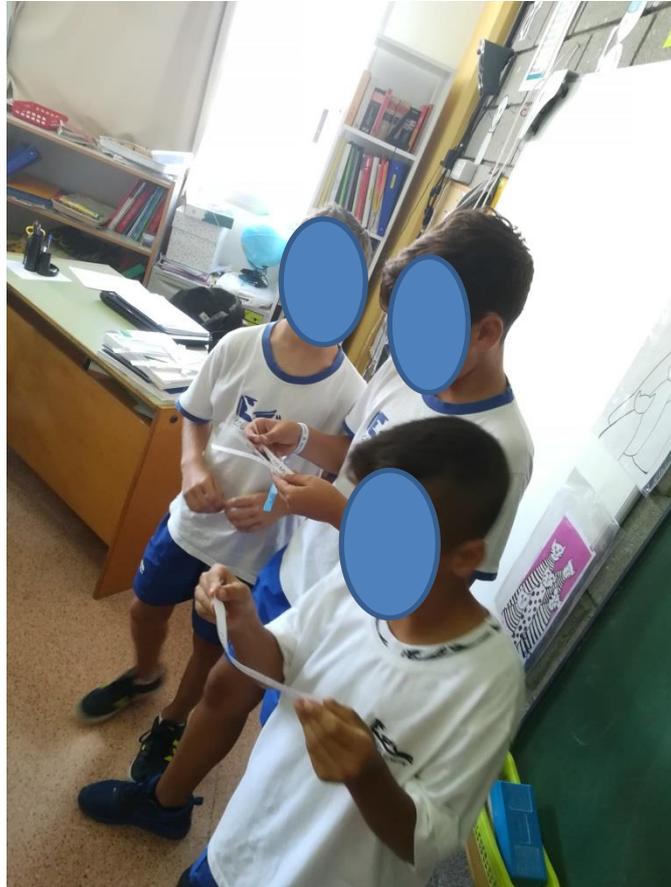


GamEnglish: disfruta del aprendizaje

Trabajo de Fin de Máster

Alumno: Héctor Castillo Ramos





Así, después de haber experimentado en primera persona cómo ha sido la aplicación práctica de esta propuesta de “gamificación”, me encuentro en disposición de afirmar que este método representa una alternativa eficaz y a tener en cuenta en detrimento de las prácticas docentes tradicionales. A pesar de que no concebía/concibo mi desempeño como una modalidad de enseñanza tradicional, lo cierto es que considero que una docencia de estas características permitiría extraer mayor rendimiento al alumnado, partiendo para ello principalmente de la implicación y motivación que el alumnado muestra de forma natural.

3. Reconocer la utilidad y solvencia de los recursos digitales (TIC) que se incluyen dentro de esta propuesta didáctica, sabiendo hacer uso de los mismos y sobreponiéndose a posibles dificultades en su manejo.

La triangulación de fuentes de datos escogida para este nuevo objetivo se corresponde con las siguientes producciones: entrevistas orales realizadas al alumnado, fotos que muestran al alumnado utilizando los recursos digitales seleccionados, y las respuestas otorgadas por los discentes a varias preguntas planteadas en los cuestionarios online.

De esta forma, en primer lugar atenderé a las grabaciones de audio correspondientes a las entrevistas con al alumnado. A continuación se expone un link de acceso que posibilita escuchar cada una de estas, pudiéndose consultar la composición de los distintos grupos en el **ANEXO 25**:

- Equipo 1: <https://drive.google.com/open?id=11PFhOHyl3-B4tcLhHhA4U5ykG3eQw63>

- Equipo 2: <https://drive.google.com/open?id=11NZ62kz8XIUal542KluzD4sEKTBDsLPW>

- Equipo 3: https://drive.google.com/open?id=1vz-9gn4VBxwuO31HfzRNR8ixZHz_7eO-

- Equipo 4: <https://drive.google.com/open?id=157BnmDJuY6oy5PqSvgyw7FDft8JMqvTx>

- Equipo 5: https://drive.google.com/open?id=1p_5A0NM0b3hv0MnB-NoQa2eT1qBTdQmU

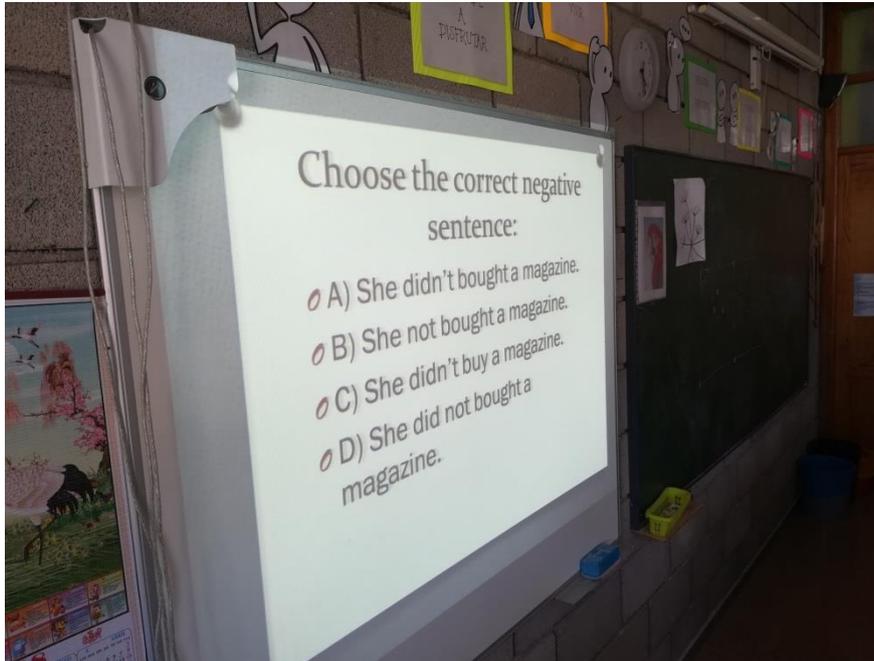
En consonancia con los argumentos planteados por el alumnado, los recursos TIC utilizados durante toda la programación no han deparado ningún problema digno de mención, resumiéndose los “inconvenientes” en un único comentario realizado de

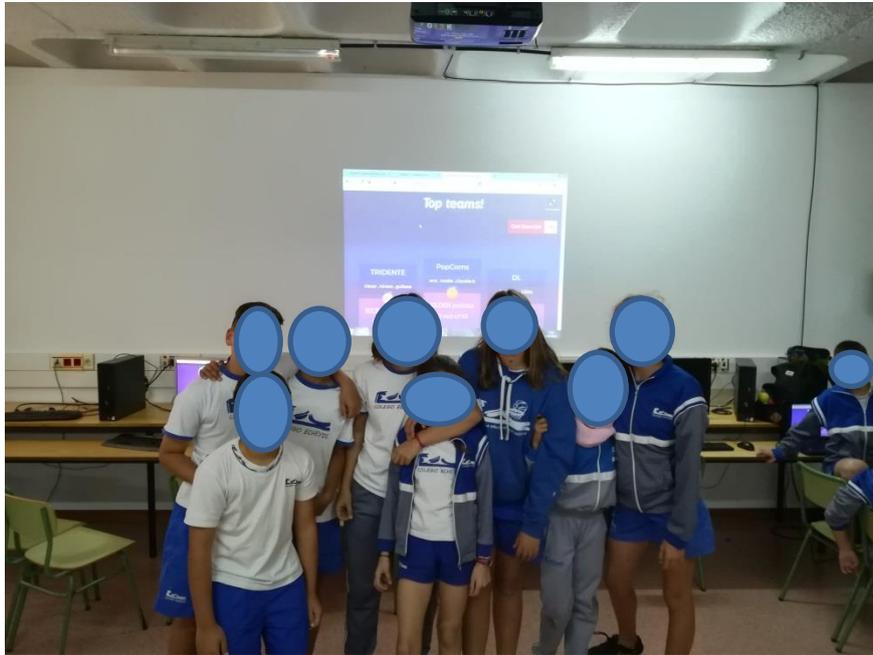
forma conjunta por Cristina y Claudia Barrera, alumnas que consideran que la manejabilidad del código “bidi” correspondiente a “Plickers” podría ser mayor y/o mejor. Esta queja viene a partir de su propia experiencia con la herramienta, y es que el dispositivo móvil que registra las respuestas del alumnado no es capaz de captar la orientación de estas si los discentes tapan parte del código con sus dedos a la hora de sujetar el mismo. Asimismo, también critican que en algunos casos el dispositivo móvil registraba respuestas involuntarias del alumnado, debiéndose esto a que al dejar el código boca arriba en sus respectivas mesas, el móvil disponía/dispose de tal grado de acción que registraba esas nuevas orientaciones no deseadas y por consiguiente se modificaba la respuesta final del alumnado. En este sentido, y aunque no es un comentario apreciable en las entrevistas, mi experimentación con la herramienta “Plickers” también me ha generado otra puntualización al respecto, y es que el dispositivo tiene dificultades a la hora de registrar las respuestas dependiendo de cómo se proyecte la claridad sobre los códigos en cuestión.

No obstante, obviando esta última puntualización, lo cierto es que la selección de recursos TIC integrados en la propuesta didáctica ha sido adecuada y estos han sido exitosamente utilizados por el alumnado en la amplia mayoría de casos.

En segundo lugar, otra evidencia que demuestra el exitoso desempeño del alumnado utilizando estos recursos se corresponde con las instantáneas que se exponen a continuación, imágenes que muestran al alumnado utilizando el abanico de herramientas TIC mencionadas en el desarrollo de todas las sesiones.







Vídeo: <https://drive.google.com/open?id=1Se8hnzy8YRdOenjaUNfX-bfpmGWNPRaw>

Por último, la tercera fuente de información seleccionada para justificar la consecución de este objetivo se corresponde con algunas de las preguntas y respuestas registradas en los cuestionarios online destinados al alumnado. La información que se recoge al respecto va muy en línea con lo ya expuesto en la entrevistas orales, no obstante, añado estas nuevas evidencias para reafirmar el correcto tratamiento de las herramientas TIC por parte del alumnado.

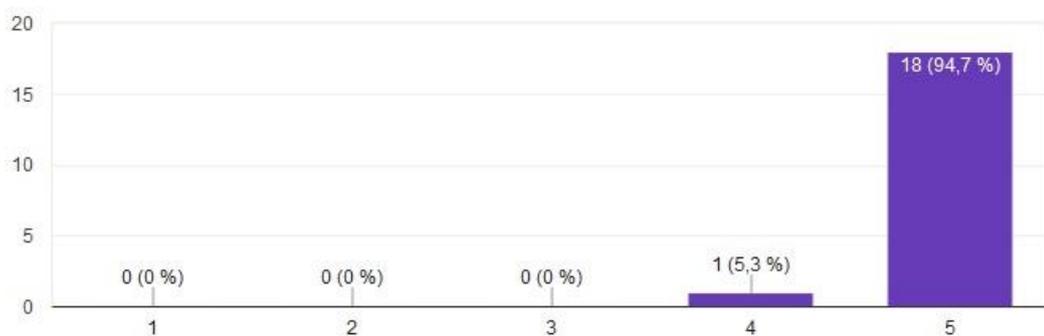
En estos primeros juegos de la programación ha habido que hacer uso de diferentes recursos TIC. ¿Alguno de ellos te ha generado problemas? En caso de que sí, ¿cuál ha sido ese recurso y qué tipo de problemas te has encontrado?

21 respuestas

No (6)
Ninguno (2)
Ningún problema (2)
No me han generado ningun problema (2)
Nada
No me he encontrado ningún problema
No he tenido ningún problema.
Ningun problema
No, ha sido fácil y divertido, también porque Héctor nos lo ha explicado
No me ha causado problemas
No he tenido problemas
No, ninguno

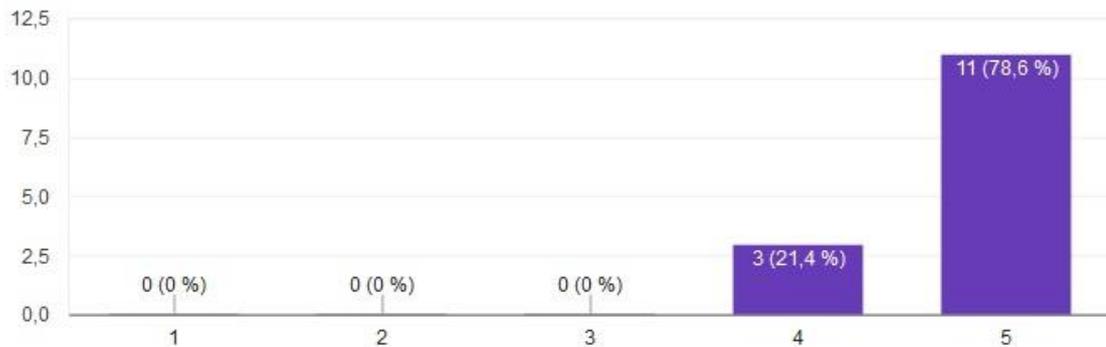
Durante la primera parte de la programación hemos utilizado la plataforma "Class Dojo" como medio de contacto entre alumnado, familias y profesorado. ¿Estás satisfecho/a con esta plataforma?

19 respuestas



¿Crees que la selección de recursos TIC a utilizar ha sido adecuada en relación al nivel de dominio de los estudiantes?

14 respuestas



En este segundo módulo de la programación se han introducido recursos TIC diferentes al primer módulo. ¿Alguno de ellos te ha generado problemas? En caso de que sí, ¿cuál ha sido ese recurso y qué tipos de problemas te has encontrado?

14 respuestas

- No (6)
- No me he encontrado ningún problema...😄
- Ningún problema
- No me ha generado problemas
- No, es fácil de usar
- Ningún problema
- No ha generado problema
- No he encontrado ningún problema
- Ninguno

Al igual que en los casos anteriores, considero que este objetivo también ha sido eficazmente alcanzado y ejemplo de ello es que siete de las diez sesiones que componen esta programación didáctica han implicado la manipulación directa de recursos TIC de diverso tipo. Además, las tres sesiones restantes se corresponden por un lado con el examen inicial y final que inicia y concluye respectivamente la propuesta

didáctica, y por otro, con una sesión “gamificada” destinada a la interacción oral, por lo que las posibilidades de incorporar herramientas digitales en estas lecciones son limitadas (al menos con el objetivo de que el alumnado las experimente directamente).

Así, considero que el éxito de esta propuesta didáctica ha estado cimentado en dos aspectos determinantes: la motivación del alumnado y la utilización de recursos TIC por parte del alumnado. Como se ha visto en anteriores apartados, los resultados académicos del alumnado se han incrementado positivamente si atendemos a las pruebas de medición más fiables en este sentido (el examen final y el examen oficial del centro), por lo que este rendimiento demuestra que la preparación previa ha sido fructífera (preparación cimentada en la utilización de recursos TIC).

4. Comprobar que una propuesta didáctica basada en la gamificación en lengua inglesa incrementa el interés y compromiso del alumnado hacia la materia.

La penúltima triangulación de datos contempla las siguientes fuentes de datos para justificar el cumplimiento de este objetivo: las entrevistas orales realizadas al alumnado, las respuestas ofrecidas a distintas preguntas pertenecientes a los cuestionarios online, y el rendimiento del alumnado en la plataforma “ClassDojo”.

De esta manera, a continuación se vuelven a exponer los link de acceso a las entrevistas realizadas con los grupos de trabajo:

- Equipo 1: <https://drive.google.com/open?id=11PFhOHyl3-B4tcLhHhA4U5ykG3eQw63>

- Equipo 2: <https://drive.google.com/open?id=11NZ62kz8XIUaI542KluzD4sEKTBDsLPW>

- Equipo 3: https://drive.google.com/open?id=1vz-9gn4VBxwuO31HfzRNR8ixZHz_7eO-

- Equipo 4: <https://drive.google.com/open?id=157BnmDJuY6oy5PqSvgYw7FDft8JMQvTx>

- Equipo 5: https://drive.google.com/open?id=1p_5A0NM0b3hv0MnB-NoQa2eT1qBTdQmU

De todas las entrevistas realizadas puede apreciarse el gusto y comodidad del alumnado en relación a las actividades y juegos realizados durante la programación, no obstante, quisiera detenerme en el comentario realizado por un alumno en concreto:

Guillermo. Este niño, al ser cuestionado sobre las actividades que menos le habían gustado de la propuesta didáctica, comenta que esta ha sido el proyecto concerniente a la línea del tiempo de los inventos, tarea mayormente impuesta por el propio centro en el que trabajo con el objetivo desarrollar actividades similares en todo el nivel educativo. Ante dicho comentario novedoso pretendí sacar más información al respecto, y el alumno justifica su respuesta añadiendo que en este proyecto tuvo que “trabajar”. Por ello, le pregunto que si en el resto de juegos no tuvo que hacerlo y reconoce que sí, pero en esos casos trabajaba de forma “divertida”. Por consiguiente, Guillermo (así como el resto de sus compañeros) no concibieron los juegos realizados como una tarea puramente académica y tradicional, sino que mostraron interés por los mismos y se comprometieron en su realización sin tener en cuenta el esfuerzo que ello les supusiese.

En otro término, la segunda de las evidencias rescatadas para corroborar el logro de este cuarto objetivo vuelve a corresponderse con respuestas del propio alumnado en los cuestionarios online que les fueron enviados. En las instantáneas que se adjuntan a continuación se puede observar literalmente y a partir de las reflexiones del propio alumnado su interés y compromiso hacia la materia.

Si tuvieras que destacar algún aspecto positivamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

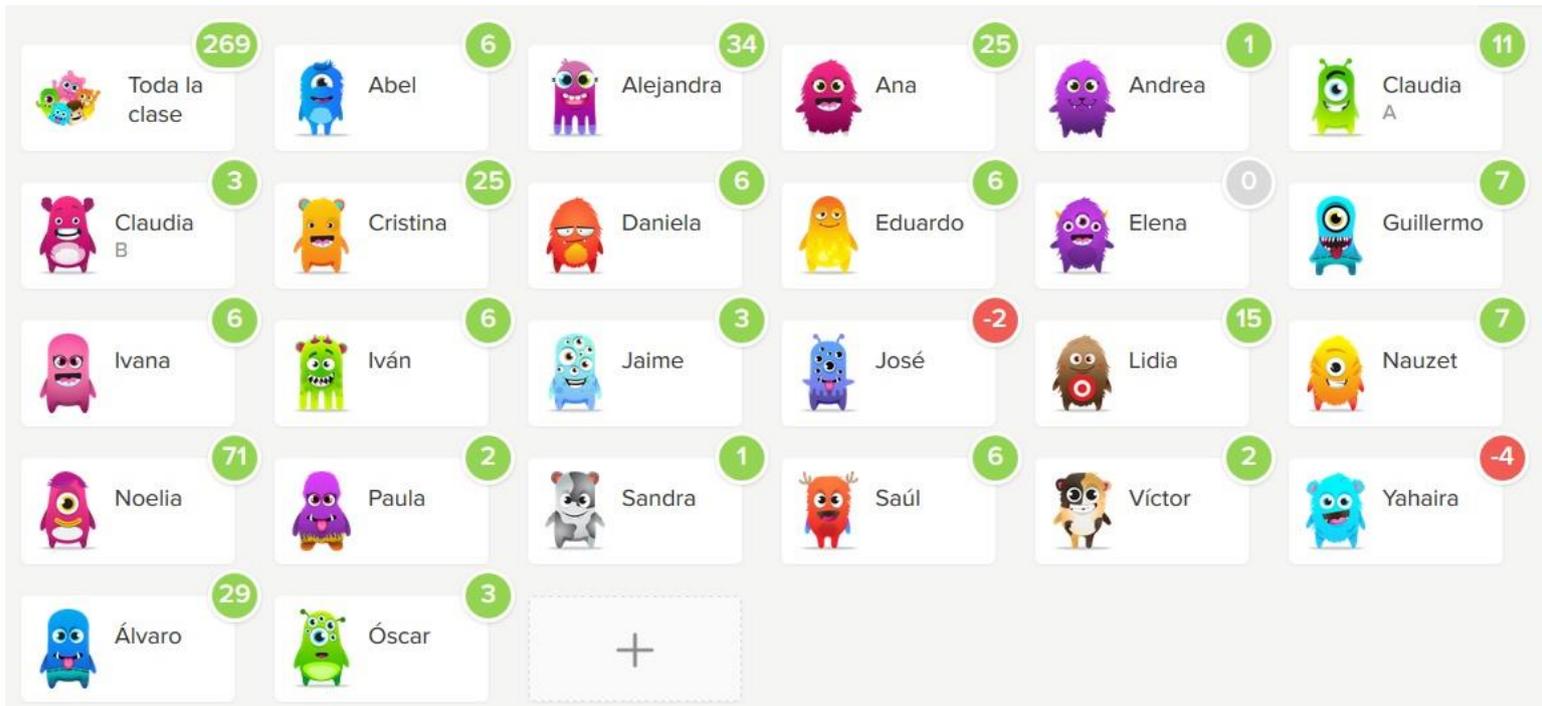
21 respuestas

- Con los juegos se me quedan más rápidamente los conceptos (2)
- El kahoot (2)
- Ninguna (2)
- Que me parece mucho mas facil aprender el ingles jugando (2)
- La enseñanza
- Que hemos hecho muchos fuegos guay 😄
- Todas las cosas
- Destacaría tu grandísimo trabajo Héctor cómo profesor 😄
- Se aprende mucho jugando
- Me gusta mucho que hagamos juegos porque aprendes y lo pasas bien
- Que me ha resultado más fácil aprender con estos métodos
- Que podemos aprender de un modo diferente

GamEnglish: disfruta del aprendizaje

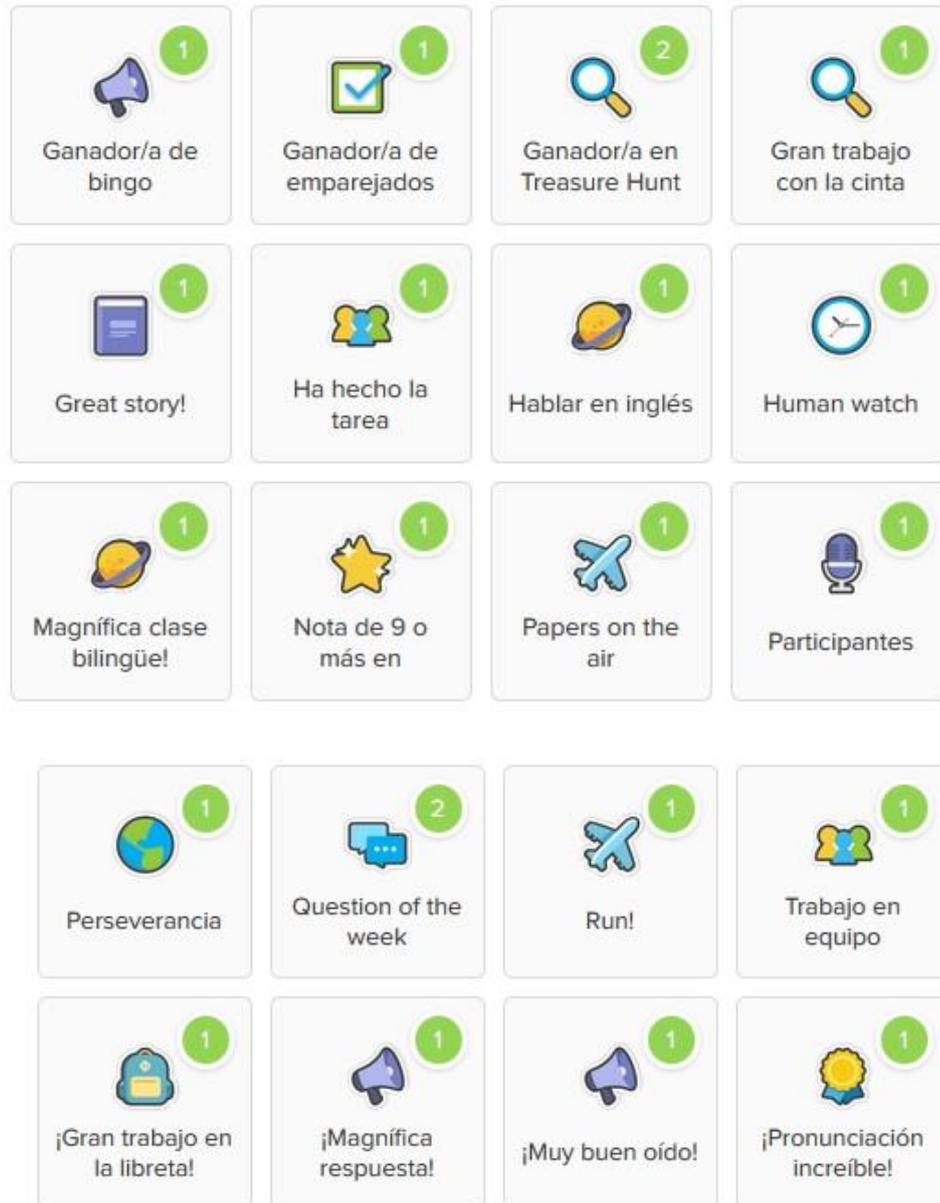
Trabajo de Fin de Máster

Alumno: Héctor Castillo Ramos



Como se puede observar, son escasos los alumnos que poseen puntuación negativa mientras que la tónica común se caracteriza por altas puntuaciones, estadísticas que se pueden traducir en buenas prácticas desarrolladas por el alumnado durante toda la programación. Este desempeño no hubiese sido posible sin un interés y compromiso constante durante la aplicación de la propuesta didáctica, y es que las categorías que permitían conseguir estos logros se corresponden con conductas del siguiente estilo:





La justificación previamente realizada corrobora la siguiente afirmación que me atrevo a lanzar: la propuesta de “gamificación” llevada a cabo ha incrementado el interés y compromiso del alumnado hacia la asignatura de Inglés, y ejemplo de ello son innumerables comentarios en relación a los juegos que tocaban ese día y los gestos de cariño mostrados por el alumnado cada vez que llegaba a su aula o en cualquier otro contexto del colegio (evidencias imprevistas que evidentemente no ha sido posible registrar).

5. Fomentar el trabajo cooperativo entre el alumnado, adoptando razonamientos objetivos sobre el propio desempeño, el de los compañeros así como el de la propia aplicación práctica de la propuesta.

La última triangulación de datos que se presenta alude a las siguientes fuentes de información: fotos que plasman distintos momentos del trabajo colaborativo entre los alumnos, respuestas facilitadas por el alumnado a algunas preguntas de interés en los cuestionarios online, y listas de control a modo de evaluación rellenas por los propios discentes.

De esta forma, en primer lugar se rescatan imágenes correspondientes a las cinco sesiones que han implicado trabajo grupal de forma constante. Estas son evidencias reales de que los propósitos de la tarea debían ser perseguidos y conseguidos de forma conjunta por el alumnado y que la colaboración entre los mismos era indispensable para dar caza a la recompensa final. Un claro ejemplo de ello se representa a través del **ANEXO 6**, tabla correspondiente al juego “Treasure Hunt” y donde se puede apreciar que cada componente de cualquier equipo tiene una tarea asociada, por lo que el desempeño individual y a la vez colectivo de cada grupo adquiere una importancia especial. Sin más, a continuación se exponen las imágenes:



GamEnglish: disfruta del aprendizaje

Trabajo de Fin de Máster

Alumno: Héctor Castillo Ramos

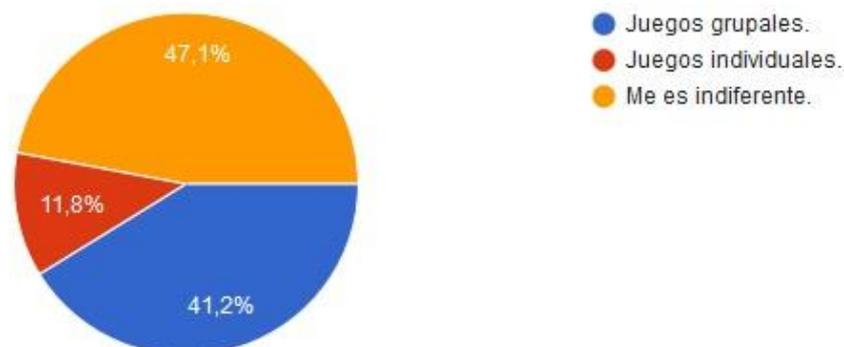




Por otra parte, en segundo lugar se atiende a reflexiones propias del alumnado en los cuestionarios online que tuvieron que responder en distintos momentos de la programación (en el ecuador y al final de la misma). A pesar de que existen comentarios al respecto distribuidos por todas las preguntas que componen el cuestionario (ver imágenes adjuntas en la justificación de objetivos anteriores), considero que la estadística idónea para corroborar esta afirmación es la siguiente:

Este primer módulo de la programación ha incluido juegos grupales e individuales. ¿Con cuáles te has sentido más cómodo/a?

17 respuestas



Como se puede observar, una amplia mayoría del grupo se decanta por las opciones “Me es indiferente” y “Juegos grupales”, mientras que la opción “Juegos individuales” apenas cuenta con detractores a su favor. Por consiguiente, este dato representa otro claro indicador de cómo convendría orientar y planificar una propuesta de “gamificación” y los correspondientes juegos que la compongan.

Por último, para concluir con la justificación de este objetivo a continuación nos detendremos en las listas de control rellenas por el propio alumnado. Estas herramientas de evaluación han servido, por un lado, para realizar una autoevaluación del propio desempeño (fijarse para ello en “Student 1” ya que se corresponde con la persona que realiza la evaluación), y por otra parte, para realizar una coevaluación del desempeño mostrado por los compañeros de equipo (fijarse para ello en el resto de “Students” que compongan la tabla). Estas listas de control se componen de cinco aspectos a ser evaluados (Participation, Attitude, Cooperation, Oral expression, Written expression), no obstante, para el caso que nos concierne convendría detenerse a analizar las respuestas otorgadas por los discentes en los indicadores “Participation” y “Cooperation”.

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Ivan		Dau		Valia		Ivana		Elera	
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Attitude	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cooperation		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Oral expression	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Written expression	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Alvaro		Edu		Saul		Sandra			
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	<input checked="" type="checkbox"/>									
Attitude	<input checked="" type="checkbox"/>									
Cooperation	<input checked="" type="checkbox"/>									
Oral expression	<input checked="" type="checkbox"/>									
Written expression	<input checked="" type="checkbox"/>									

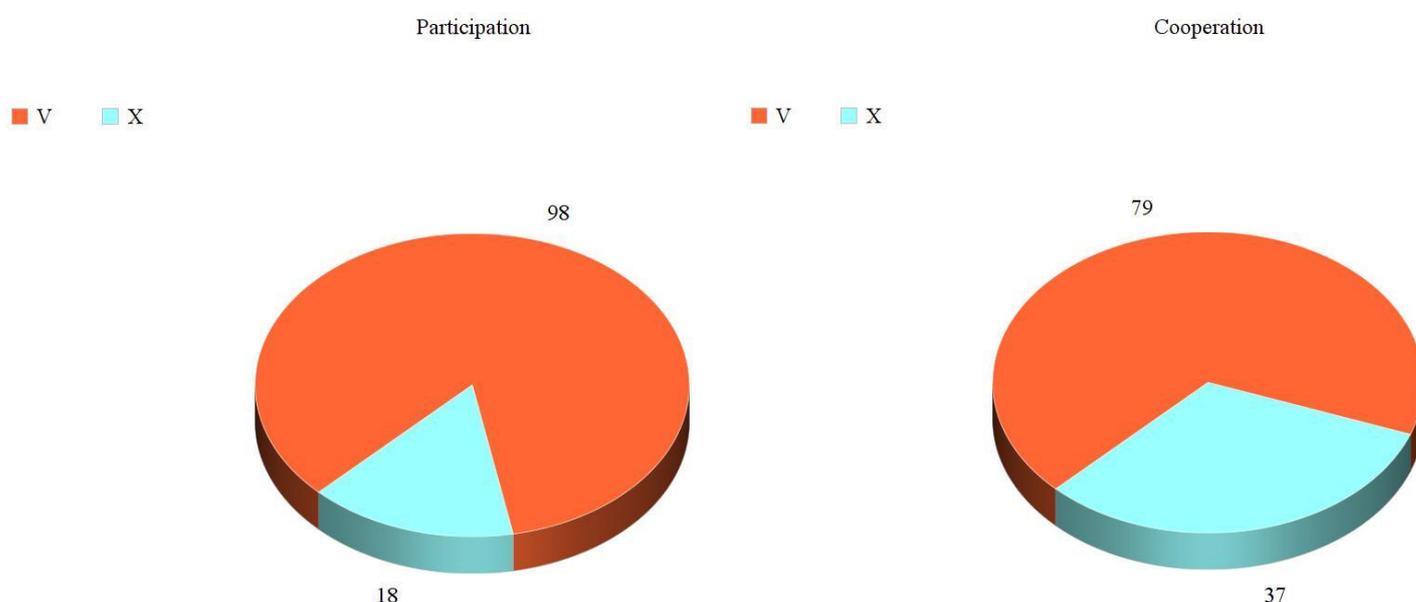
X

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Cristina		Daniela		Saul		Yakira			
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
Attitude	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Cooperation	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
Oral expression	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
Written expression										

X

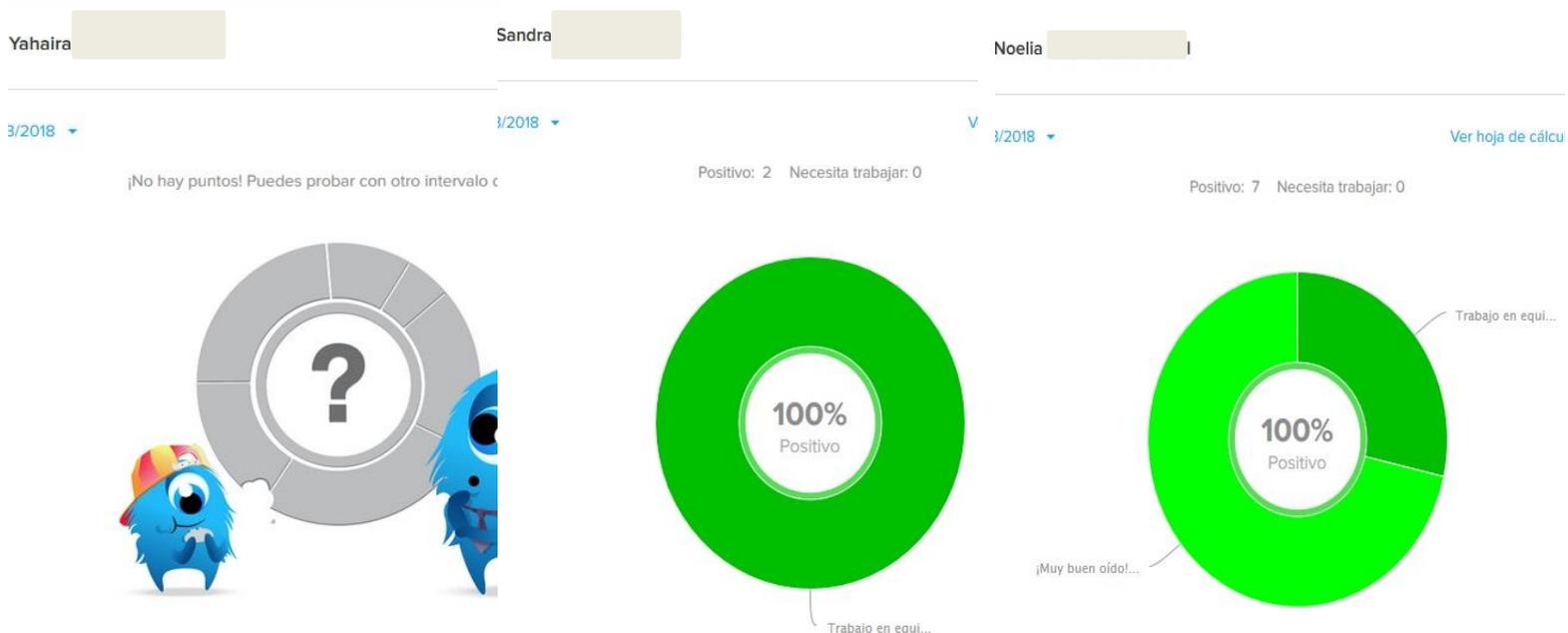
TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
	Noelva		Ivana		Elera		Ivan		Naret	
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation	<input checked="" type="checkbox"/>									
Attitude	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Cooperation	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
Oral expression	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>						
Written expression	<input checked="" type="checkbox"/>									

La selección de listas de control representa una pequeña muestra del total de ejemplares recogidos la cual ha sido seleccionada al azar, no obstante, después de establecer una comparativa entre estas y el resto de evaluaciones puedo afirmar que los resultados son generalizables al total del grupo y ejemplo de ello son las siguientes estadísticas. Cabe destacar que las gráficas que se muestran a continuación se corresponden con las autoevaluaciones y co-evaluaciones realizadas por el alumnado en la actividad "Treasure Hunt", sin embargo, los grupos de trabajo han sido los mismos durante la aplicación práctica de toda la programación por lo que los resultados son generalizables.



Resultan curiosas las diferencias apreciables entre ambos indicadores, y es que en varios casos no existe relación directa entre la participación de un alumno y su grado de cooperación dentro del grupo. Este también ha sido un aspecto observado por mí como profesor en el transcurso de las actividades grupales, y es que aunque es cierto que la naturaleza de los juegos implicaba la participación de todos los alumnos en uno u otro momento, también es cierto que algunos alumnos limitaban su momento de actuación a dicho espacio de tiempo, dejando que el resto de la actividad fuera desarrollada por sus compañeros de equipo. No cuento con evidencias literales registradas por mí que reflejen esta apreciación en el mismo momento de la aplicación práctica de la programación, no obstante, la plataforma "ClassDojo" puede contribuir a reforzar estos datos.

Tal es así que una de las categorías creadas en esta comunidad se denomina “Trabajo en equipo”, recompensa otorgada a los equipos ganadores de los distintos juegos que se plantearan. De acuerdo a esto, la información plasmada en los anteriores gráficos es corroborada por las siguientes estadísticas correspondientes a tres alumnas: la primera alude a una estudiante cuyo rendimiento es muy bajo durante esta experiencia de “gamificación” así como durante el resto del curso, la segunda instantánea se corresponde con una alumna de similares características a la anterior aunque su bagaje estadístico se vio beneficiado por el rendimiento de sus compañeros de equipo (en su caso, las “estrellas” ganadas son asociadas únicamente a la razón “Trabajo en equipo” y ningún mérito se corresponde a algún desempeño individual), y por último, la tercera alumna representa el caso contrario a los planteados previamente, este es, una estudiante que ha recibido “feedback” positivo tanto por su desempeño grupal como individual.



Por consiguiente, la combinación de los datos previamente planteados permite extraer una conclusión clara en relación a las variables de “cooperación” y “participación” que el alumnado tuvo que evaluar. Así, al menos en este planteamiento didáctico el indicador “participación” fue asociado a los momentos de actuación desempeñados por el alumnado, fueran estos forzados o voluntarios, mientras que el indicador “cooperación” fue concebido por el alumnado como los esfuerzos realizados por estos de forma voluntaria y en beneficio del bien colectivo. Esta valoración de ambas destrezas y los resultados derivados de la misma guardan relación directa con mi propio juicio académico sobre el alumnado, concluyéndose que los alumnos

introvertidos y faltos de confianza (y/o conocimientos) optan por pasar desapercibidos en las actividades grupales y refugiarse en el trabajo de sus compañeros. Este aspecto es apreciado por estos últimos y se refleja en los porcentajes negativos correspondientes a la variable “cooperación” (dato extraído de las autoevaluaciones y coevaluaciones del propio alumnado), mientras que el alumnado comprometido y resolutivo con las distintas tareas se corresponde con los porcentajes positivos y a su vez con las calificaciones académicas más altas.

En otro término, confiere especial credibilidad a estos resultados el hecho de que las evaluaciones previamente expuestas no siempre se correspondan con la misma actividad (en algunos casos se evalúa “Treasure Hunt” y en otros “Sentence Auction”).

Sin más, estos datos confirman que esta propuesta didáctica de “gamificación” ha fomentado y potenciado el trabajo cooperativo entre el alumnado, siendo el más claro ejemplo de ello que el propio grupo prefiere la realización de actividades grupales por encima de las individuales.

Ya para concluir con este apartado de resultados y análisis, y en relación al último elemento que se aborda en el quinto objetivo, este es, la evaluación de la propia programación didáctica, a continuación se exponen una serie de respuestas otorgadas por el alumnado en los cuestionarios online que vienen a realzar positivamente el valor pedagógico, didáctico y/o académico de la propuesta así como de la labor del profesor:

¿Te ha gustado la metodología empleada durante este primer módulo de la programación?

17 respuestas



Si tuvieras que destacar algún aspecto positivamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

21 respuestas

- Con los juegos se me quedan más rápidamente los conceptos (2)
- El kahoot (2)
- Ninguna (2)
- Que me parece mucho mas facil aprender el ingles jugando (2)
- La enseñanza
- Que hemos hecho muchos fuegos guay 😊
- Todas las cosas
- Destacaría tu grandísimo trabajo Héctor cómo profesor 🙌
- Se aprende mucho jugando
- Me gusta mucho que hagamos juegos porque aprendes y lo pasas bien
- Que me ha resultado más fácil aprender con estos métodos
- Que podemos aprender de un modo diferente
- No se
- Es más divertido y he aprendido más porque me doy cuenta de mis errores
- Que es didáctica
- La dinámica con los juegos para aprender
- Me gusta apreder con juegos

Si tuvieras que destacar algún aspecto negativamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

21 respuestas

Ninguno (6)
Nada (3)
Nada (3)
Ninguna (2)
Ninguna
Nada,me ha gustado todo
Ninguno, haces un grandísimo trabajo y la manera en como nos tratas.
No encuentro aspectos negativos.
Me ha gustado todo la verdad
Cuando se enfada el profe
No hay nada que no me guste

¿Te has encontrado con algún problema durante esta primera parte de la programación que NO tenga que ver con el uso de los recursos TIC?

21 respuestas

No (14)
Ningún problema (2)
Nada
No me he encontrado ninguno
No, tampoco he tenido ningún problema.
No, como dije antes me encanta todo
Escribir en la libreta

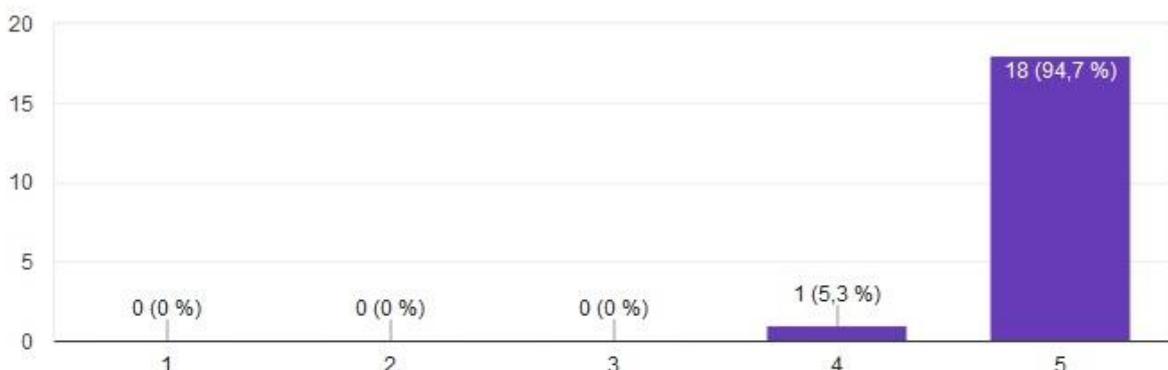
Todos los juegos que han tenido lugar en esta primera parte de la programación han tenido recompensa final. ¿Consideras que el sistema de recompensas es justo o harías cambios en el mismo?

21 respuestas

Es justo (6)
Es justo (3)
Me parece justo (3)
Sí es justo no haría cambios (2)
Nada (2)
Que hayan más 🌟 estrellas
Es muy bueno y justo
Todo me parece adecuado, pero cambiaría un pequeño ejercicio que nos hicistes del libro. Cuando respondía a varias preguntas seguidas, yo las respondí todas adecuadamente y en la última tuve un fallo, y X persona la acertó solo la pregunta que yo fallé (de muchas preguntas que yo había acertado) y X persona se llevó la recompensa... Yo cambiaría que se recompensaran los aciertos por igual... Haces un magnífico trabajo 🥰🥰.
Consideraría la posibilidad de más ganadores de estrellas en los dailyGames
Haría algunos cambios

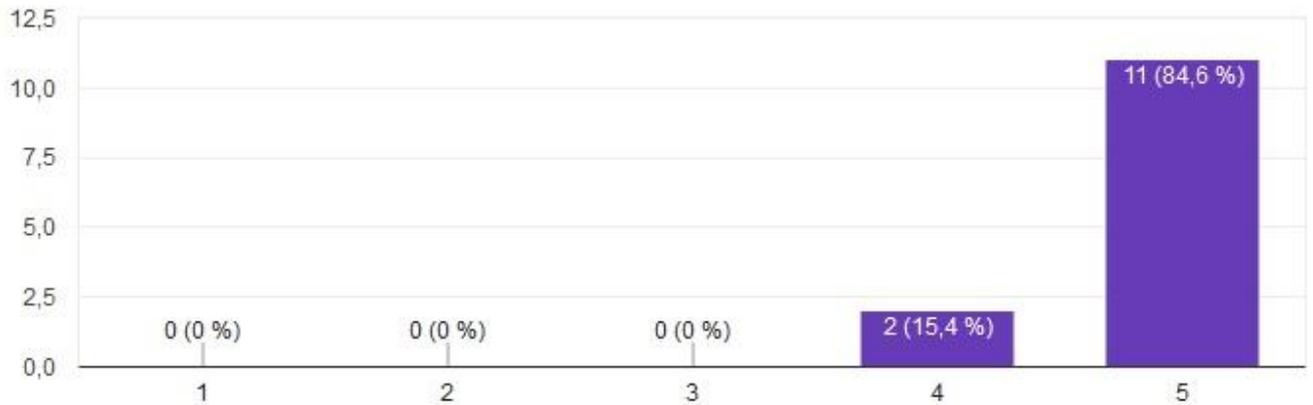
Durante la primera parte de la programación hemos utilizado la plataforma "Class Dojo" como medio de contacto entre alumnado, familias y profesorado. ¿Estás satisfecho/a con esta plataforma?

19 respuestas



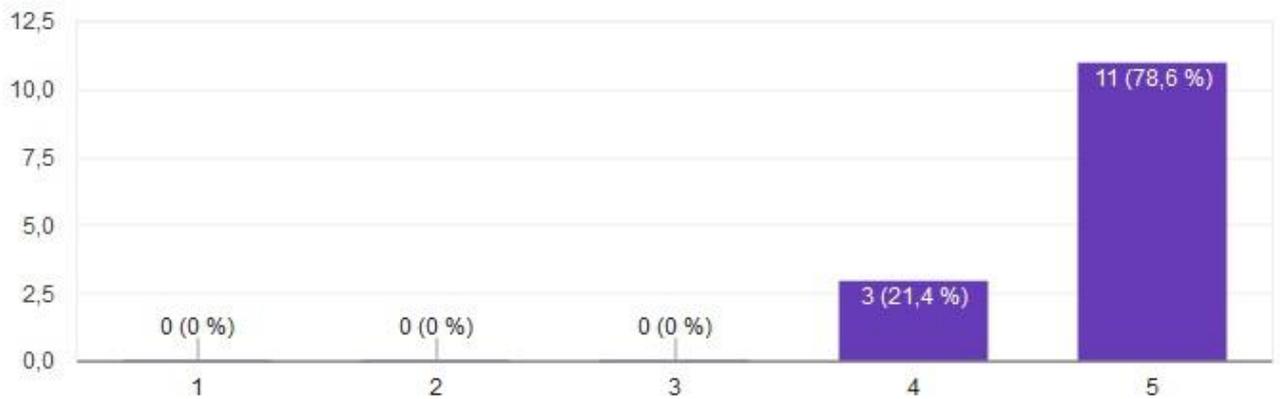
Una vez concluido el segundo módulo y por consiguiente toda la programación, ¿cómo valorarías esta propuesta didáctica de "gamificación" en lengua inglesa?

13 respuestas



¿Crees que la selección de recursos TIC a utilizar ha sido adecuada en relación al nivel de dominio de los estudiantes?

14 respuestas



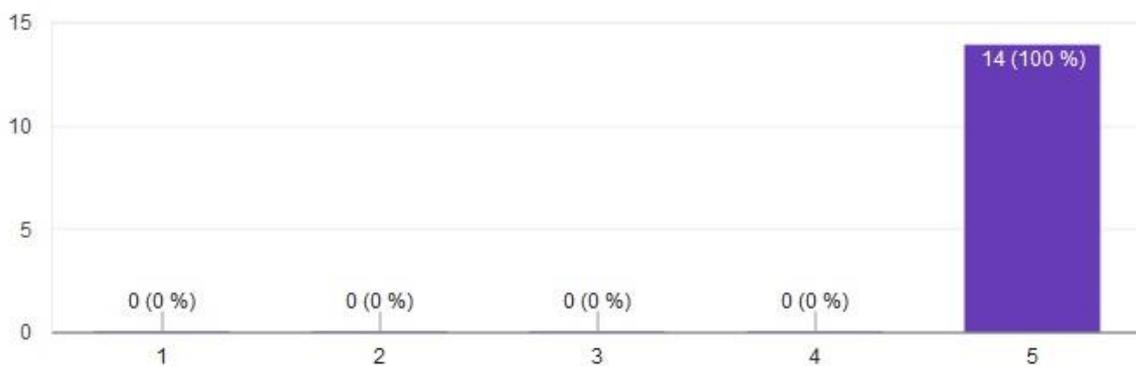
En este segundo módulo de la programación se han introducido recursos TIC diferentes al primer módulo. ¿Alguno de ellos te ha generado problemas? En caso de que sí, ¿cuál ha sido ese recurso y qué tipos de problemas te has encontrado?

14 respuestas

No (6)
No me he encontrado ningún problema... 😊
Ningún problema
No me ha generado problemas
No, es fácil de usar
Ningún problema
No ha generado problema
No he encontrado ningún problema
Ninguno

¿Consideras que la labor del profesor ha sido adecuada durante el transcurso de la programación?

14 respuestas



Si tuvieras que hacer una recomendación en cuanto a la labor del profesor, ¿cuál sería?

14 respuestas

- Ninguna (3)
- Que su forma de enseñar es muy buena (3)
- Recomiendo que sigas haciendo todo lo que haces con nosotros... 🥰🥰🥰
- Que siga siendo como es
- Pues que trabaja mucho con el alumnado.
- No habría ninguna, ya que las clases son perfectas
- Que puedan participar mas los alumnos
- Esta genial
- Buena
- Que los exámenes también fueran con TIC

Para concluir, ¿podrías realizar una pequeña valoración general y personal de lo que te ha parecido esta propuesta de "gamificación" en lengua inglesa?

15 respuestas

- Me ha gustado y de esa forma me es más fácil de aprender (3)
- Mi valoración es ¡SIGUE ASÍ! 😄😄😄😄😄
- Me ha parecido magnífica
- Mi valoración es que con este método, la asignatura de inglés es más divertida y aprendes mucho más.
- Me encanta, deberían hacerlo con todas las asignaturas, lo paso muy bien en clase y aprendo, hay que empezar a cambiar que a lo largo del tiempo han cambiado muchas cosas y las clases siguen igual, me encanta este método, lo paso muy bien
- Mi valoración ha sido muy positiva sobre lo que se ha dado.
- Me parece un buen método debido a que es más fácil aprender inglés
- Me ha gustado mucho
- Que me ha parecido mas facil y divertido aprende ingles con este metodo
- Fantástica me ha ayudado mucho al aprendizaje y a divertirme
- Me a gustado mucho
- Ha sido muy divertido trabajar así y me ha costado menos aprender porque ha sido como un juego.
- Me ha gustado mucho, es diferente al resto de clases

El trabajo grupal y colaborativo entre el alumnado ha sido una práctica constante durante la aplicación de toda la programación, y ejemplo de ello es que cinco de las ocho sesiones que componen esta planificación (obviando las clases correspondientes al examen inicial y final) implican esta dinámica de trabajo, utilizándose mayormente los grupos de trabajo que se pueden observar en el **ANEXO 14**.

En otro término, este trabajo cooperativo y empático entre el alumnado no solo ha dejado su huella en el desarrollo de las distintas actividades y/o juegos que componen esta programación didáctica, sino que también han tenido que ser jueces críticos con el desempeño mostrado por sus compañeros de equipo (coevaluación), por sí mismos (autoevaluación), así como con la propia propuesta didáctica.

Así, después de haber presenciado en primera persona el transcurso de toda la investigación estoy en disposición de confirmar que el alumnado ha potenciado sus técnicas y aptitudes a la hora de trabajar en grupo, aunque es cierto que este tipo de agrupamientos benefician/perjudican al alumnado más introvertido, aprovechándose este en ocasiones del trabajo de sus compañeros y así intentar pasar desapercibido. En suma, los mecanismos de evaluación del alumnado han sido por lo general sinceros y objetivos, conclusión extraída a partir de la comparación de mis propias anotaciones como maestro y las reflexiones de los discentes.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados y el análisis previamente planteado se realizará en base a los estudios ya identificados en el tercer capítulo (“Gamificación” en la asignatura de Inglés) y sus apartados derivados en la fundamentación teórica, artículos de referencia a la hora de comenzar esta nueva investigación cualitativa en “gamificación” para conocer los antecedentes en relación a esta temática.

De esta forma, el primero de los estudios a los que se recurrió fue un Trabajo de Fin De Grado realizado en la Universidad de La Rioja por la alumna Patricia Mangado Aguirre (2017), el cual recibe el nombre **“La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas”**. Esta investigación analiza 50 estudios y 22 de ellos contienen resultados relacionados con el nivel de Primaria e Infantil, extrayéndose de estos conclusiones de diverso tipo.

En primer lugar, Figueroa (2015) afirma que “gamificar el aula de L2 ayuda a que progrese el aprendizaje de la competencia escrita, la lectora y la oral, al mismo tiempo que motiva la colaboración y la interacción”. Esta teoría ha sido corroborada con la propuesta de “gamificación” que he desarrollado y ejemplo de ello son las justificaciones de los objetivos 1 y 5 desarrolladas en el apartado anterior, siendo excelentes evidencias de ello fuentes de información del tipo calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, las autoevaluaciones y coevaluaciones del alumnado, etc.

En segundo lugar, Kayımbaşıoğlu et al. (2016) concluyen que enseñar una lengua mediante el uso de las TIC y de la “gamificación” optimizó significativamente la adquisición de la lengua inglesa y, al igual que en el caso anterior, numerosas pruebas de ello fueron registradas durante la aplicación práctica de la programación, pudiendo consultarse las más importantes en el análisis concerniente a los objetivos 1 y 3. En cuanto al primer aspecto que se cita, este es, enseñar una lengua mediante el uso de las TIC, una buena evidencia al respecto podría identificarse tanto el “Kahoot” como “Plickers”, plataformas de test online simultáneos que permiten medir los conocimientos del alumnado. Por su parte, la optimización de la adquisición de la lengua inglesa, al igual que en el caso anterior, es fácilmente apreciable en las tablas comparativas de las calificaciones del alumnado, cuadro estadístico que generalmente muestra un progreso positivo del alumnado como resultado de la programación “gamificada” que se desarrolla.

Por otra parte, otra de las conclusiones que se extraen de este trabajo es que las TIC pueden disminuir la distracción del alumnado. En consonancia con la línea de

estudio iniciada previamente, una combinación del tercer y cuarto objetivo de esta programación y sus correspondientes justificaciones corroboran dicha afirmación, y es que el propio alumnado hace alusiones al respecto en los cuestionarios online, en las entrevistas orales, etc. En suma, la utilidad de los recursos TIC es resaltada por autores como Moreno, Leiva, y Matas (2016), quienes conciben la realidad aumentada, la “gamificación” y las aplicaciones móviles como elementos muy beneficiosos para utilizar en la clase de lengua extranjera”. (En Mangado Aguirre, 2017). Asimismo, Figueroa (2015) y Casado (2016) también sugieren herramientas aplicables a una programación de “gamificación” como la que se desarrolla: Socrative, ClassDojo, Edmodo, Zondle y Brainscape, Duolingo y/o Kahoot (En Mangado Aguirre, 2017). Conviene destacar que “Kahoot”, “ClassDojo” y la realidad aumentada (“ARcrowd”) han sido recursos TIC incluidos en mi propio diseño didáctico.

En otro término, la revisión literaria realizada por Patricia Mangado (2017) también ha permitido deducir que los juegos hacen que las habilidades lingüísticas mejoren mucho más rápido que con una metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje (Alpar, 2013. En Mangado Aguirre, 2017), y el más claro ejemplo que mi propuesta de “gamificación” hace al respecto se corresponde con la tabla comparativa entre las calificaciones obtenidas por el alumnado en el examen del tema 4 y del tema 5. Los contenidos concernientes al primero de estos fueron trabajados a través de un método tradicional o diferente al de “gamificación”, mientras que este último modelo si fue protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes al tema 5. Así, los mejores resultados académicos obtenidos en la prueba correspondiente a la unidad 5 permiten determinar que un aprendizaje basado en el juego permite mejorar las habilidades lingüísticas con mayor rapidez que a través de una metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje. Además, esta percepción también es literalmente reflejada por el alumnado en los cuestionarios online y en las entrevistas orales que les fueron realizadas.

Por último, y manteniendo el contexto de análisis previamente introducido, este es, las diferencias entre un modelo educativo tradicional y otro “gamificado”, conviene destacar que algunos recursos asociados a esta primera tipología fueron introducidos de forma lúdica en esta propuesta didáctica, siendo ejemplo de ello el bingo para así trabajar los verbos irregulares.

El siguiente artículo planteado en la fundamentación teórica se corresponde con un nuevo Trabajo de Fin de Grado el cual también fue realizado en la Universidad de Burgos. Este nuevo documento tiene como autor a David González Alonso (2017) y

recibe el nombre ***“La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria”***.

Así, para establecer una comparativa eficaz entre ambas propuestas didácticas considero que la mejor opción para ello es plasmar en una matriz comparativa las coincidencias y diferencias existentes. Asimismo, en aquellos casos en los que se considere que existen “vacíos” o “lagunas” se procederá a explicar cómo han sido estos complementados en esta nueva propuesta de “gamificación”.

“La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria”	"GamEnglish": disfruta del aprendizaje.
COINCIDENCIAS	
Utilización de los siguientes recursos TIC: “ClassDojo”, “Kahoot” y “Plickers”.	
Inclusión del juego tradicional “bingo” como parte de la propuesta didáctica.	
Realización de una prueba de evaluación final donde el alumnado demuestra el dominio y adquisición de los contenidos vistos en ambas propuestas.	
DIFERENCIAS Y/O VACÍOS	
Existencia de una única prueba de evaluación a realizarse al final de la propuesta de “gamificación”.	Existencia de tres pruebas de evaluación como son el examen inicial, el examen final y el examen oficial del centro por unidad propuesto por el centro. Por consiguiente, estos registros de evaluación permiten establecer un punto de partida y otro final para así determinar cuál ha sido el progreso del alumnado.
Programación desarrollada en 2º de Primaria.	Programación desarrollada en 6º de Primaria.
La propuesta didáctica se compone de un total de 9 sesiones las cuales contemplan respectivamente un primer módulo de 3 lecciones sin “gamificar” y un segundo periodo de 6 sesiones basadas en el juego.	La propuesta didáctica se compone de un total de 10 sesiones las cuáles se distribuyen equitativamente en dos módulos de 5 sesiones cada una de ellas. Este planteamiento permite reorientar la práctica en el ecuador de la programación, esto es, a la finalización del primer módulo y en base al “feedback” otorgado por el propio alumnado a través del cuestionario online al que debe responder.
La explicación asociada a cada sesión es completa, sin embargo, carece de elementos importantes como los agrupamientos que se desarrollarán y los recursos TIC necesarios para cada uno de los juegos planteados.	La explicación asociada a cada sesión es completa e incluye elementos no contemplados en la propuesta que se compara. Estos aspectos son los agrupamientos que se desarrollarán y los recursos TIC necesarios para cada uno de los juegos planteados.
Esta propuesta no cuenta con espacios	Esta propuesta sí cuenta con espacios intermedios y

<p>intermedios o posteriores a su aplicación práctica que permitan expresar las sensaciones del alumnado al respecto. Contar con esta realimentación permitiría reorientar la propia programación o futuros diseños que se planteen.</p>	<p>posteriores a su aplicación práctica que permiten expresar las sensaciones del alumnado al respecto. Contar con esta realimentación permite reorientar la propia programación o futuros diseños que se planteen.</p>
<p>Los criterios de calificación asociados a esta propuesta son los siguientes: 50% correspondiente al desempeño registrado en “ClassDojo”, 20% correspondiente a la observación en el aula realizada por el profesor, 20% correspondiente a un “listening” final y, finalmente, el último 10% alude a un test final en “Plickers”.</p>	<p>Los criterios de calificación asociados a esta propuesta son los siguientes: 50% correspondiente al desempeño diario en los distintos juegos y/o actividades (incluyéndose aquí la prueba final), 35% correspondiente a la observación en el aula realizada por el profesor y, finalmente, el último 15% alude a las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas por el alumnado en determinadas sesiones.</p> <p>Considero que esta porcentualización de la calificación final del alumnado es más coherente en función de los méritos de cada alumno, y es que el 50% asociado en la primera propuesta a los resultados registrados en “ClassDojo” puede derivar en resultados irreales los cuáles se han visto beneficiados/perjudicados por el desempeño grupal en actividades colectivas.</p>

El siguiente análisis se corresponde nuevamente con otro Trabajo de Fin de Grado, realizado en esta ocasión por la alumna de la Universidad de Valladolid María Casado Ramos (2016). Esta nueva propuesta recibe el nombre ***“La gamificación de la enseñanza del inglés en educación primaria”***.

Así, para establecer una nueva comparativa entre esta programación y la propuesta didáctica de “gamificación” que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Máster se procederá a realizar una matriz comparativa similar al caso anterior:

"La gamificación de la enseñanza del inglés en educación primaria".	"GamEnglish": disfruta del aprendizaje.
COINCIDENCIAS	
Ambas propuestas didácticas contemplan la utilización de los siguientes recursos TIC: "ClassDojo" y "Kahoot".	
DIFERENCIAS	
La explicación asociada a cada sesión es detallada, sin embargo, no se especifica una temporalización concreta para cada una de las actividades ni se alude a los recursos TIC que se utilizarán.	La explicación asociada a cada sesión es detallada e incluye una temporalización concreta para cada una de las actividades que se contemplan y los recursos TIC que se utilizarán.
Esta propuesta contempla un total de 10 sesiones distribuidas a lo largo de todo un curso académico. Estas tendrán lugar al inicio y a la conclusión de cada unidad temática así como cuando el profesor lo considere.	Esta propuesta contempla un total de 10 sesiones las cuáles se desarrollan continuamente y en una franja corta de tiempo (dos semanas, obviando el examen final). Considero que el método de aplicación planteado en la primera propuesta no es apropiado ya que podría derivar en la desconexión del alumnado entre una sesión "gamificada" y otra. Asimismo, una vez haya finalizado el proceso de aplicación de la propuesta será complicado determinar la utilidad de la misma ya que este método habrá sido continuamente combinado con otros estilos de enseñanza-aprendizaje.
El apartado concerniente a la evaluación es bastante pobre y solo contempla la observación del profesor así como el desempeño de los alumnos como instrumentos de evaluación. Sin embargo, no se hace referencia a la porcentualización asociada a cada instrumentado ni se adjuntan herramientas de evaluación como por ejemplo las rúbricas.	El apartado concerniente a la evaluación es muy completo. En esta sección se incluyen herramientas e instrumentos de evaluación, modelos reales de estos adjuntados al documento como anexos, así como una porcentualización de la calificación final en función de distintos criterios. Asimismo, también se contemplan métodos de autoevaluación y coevaluación y se adjunta una herramienta al respecto.
Esta propuesta no cuenta con espacios intermedios o posteriores a su aplicación práctica que permitan expresar las sensaciones del alumnado al respecto. Contar con esta realimentación permitiría reorientar la propia programación o futuros diseños que se planteen.	Esta propuesta sí cuenta con espacios intermedios y posteriores a su aplicación práctica que permiten expresar las sensaciones del alumnado al respecto. Contar con esta realimentación permite reorientar la propia programación o futuros diseños que se planteen.

Por último, los últimos hallazgos identificados en el apartado “Estado de la cuestión” se corresponden con artículos en lengua inglesa que también guardan relación con la “gamificación” en contextos escolares. Así, en primer lugar se alude al documento **“Introduction to gamification”** elaborado por Piet van den Boer. De entre las distintas propuestas que aquí se recogen goza de especial interés el método “Classroom Game Design” desarrollado por Paul Andersen. En este contexto que se plantea todos los alumnos cuentan con una tablet y esto les permite aprender de forma individualizada y a su propio ritmo. Asimismo, el desempeño del alumnado se ve complementado con la obtención de “feedback” inmediato que reorienta su actuación y se otorgan recompensas en forma de puntos en función de los logros obtenidos. Estos méritos son continuamente mostrados en un panel informativo que establece un “ránking” de todos los discentes.

De esta forma, el principal paralelismo que presenta esta propuesta con respecto a la que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Máster se corresponde con el sistema de recompensas asociado a la labor del alumnado. En el método “Classroom Game Design” el alumnado dispone de un panel informativo a modo de “ránking” para clasificar a estos en función de sus logros, mientras que en la propuesta “GamEnglish: disfruta del aprendizaje” el profesor muestra de forma periódica al alumnado las estadísticas registradas en forma de “estrellas” en la plataforma “ClassDojo”.

En otro término, la principal diferencia entre las dos anteriores programaciones se corresponde con la dotación tecnológica disponible en cada caso. El método “Classroom Game Design” ofrece una educación mayormente individualizada gracias a la disponibilidad de recursos TIC para cada uno de los alumnos, mientras que en el planteamiento “GamEnglish: disfruta del aprendizaje” el mobiliario TIC no es tal y por consiguiente se hace necesario un planteamiento colectivo de la enseñanza para así posibilitar un acceso equitativo a las herramientas TIC.

Para concluir, el documento **“Gamification and implications for second language education: A Meta Analysis”**, elaborado por el autor Christopher M. Garland (2015), contempla prácticas escolares “gamificadas” mucho más acordes a la naturaleza de mi propuesta, y ejemplo de ello es la utilización de este método en una clase universitaria de francés:

“This gamification was somewhat different from many other studies, in that there were no leaderboards or badges, as are commonly found in educational gamification research. Instead, this study used game models and game design methods, in the form of quests and challenges from completing those quests. It was found that students generally approved of the gamified system, and found it

enjoyable. Some even described the gamification as motivating, which provides support for the use of gamification in second language learning contexts". (Perry, 2015; En Garland, 2015.).

En este sentido, la principal diferencia entre ambas propuestas es que en este nuevo método no existe un marcador o panel informativo donde se registre de algún modo los méritos de los alumnos. En suma, de la rutina escolar previamente descrita se deduce que el alumnado tiene múltiple y constante acceso a los recursos TIC, por lo que en este caso se vuelve a vislumbrar un método de escolarización individualizado, naturaleza que no se corresponde con la propuesta que se desarrolla en este Trabajo de Fin de Máster.

En adición, este mismo artículo también alude a una propuesta de "gamificación" desarrollada por Hasegawa, Koshino, and Ban (2015) en la que se hace uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa. Esta caracterización de la enseñanza-aprendizaje vuelve a dejar de manifiesto que se produce un método de escolarización individualizada, aunque se producen ciertas semejanzas entre ambas propuestas en la medida en que en este caso sí se registran los logros y méritos del alumnado en una especie de "ránking".

"<<A smartphone is effective for independent learning such as English vocabulary memorization because a learner can use the smartphone anytime and anywhere when the learner has only little time>>. To develop their gamified application, the researchers used a variety of gamifying factors, including a character growth system, time trials and ranking, and social network connectivity". (En Garland, 2015).

CONCLUSIONES

La aplicación práctica de este modelo de “gamificación” me ha permitido extraer varias conclusiones las cuáles, por un lado, serán formuladas en base a los objetivos inicialmente fijados como referenciales de la investigación cualitativa y, por otra parte, son deducidas a partir del “feedback” facilitado por el alumnado y las familias a través de los cuestionarios online así como de las entrevistas orales ya estudiadas.

Sin más, y partiendo del primer objetivo general que enmarca esta propuesta de investigación educativa, se ha verificado que este diseño didáctico de “gamificación” ha permitido mejorar las destrezas tanto orales como escritas del alumnado en general, salvo alguna excepción puntual. Esta afirmación es corroborada en base a las similitudes reflejadas entre las calificaciones otorgadas por el profesorado y por el alumnado, cifras por lo general paralelas entre sí.

En otro término, este método de enseñanza-aprendizaje de “gamificación” también se ha confirmado como una alternativa eficaz a otras metodologías escolares. Ejemplo de ello es que esta propuesta ha permitido obtener mejores aprendizajes y por consiguiente mejores resultados académicos en el alumnado en comparación con otros modelos de instrucción experimentados con anterioridad. Así, para corroborar esta información podría consultarse de nuevo la tabla estadística disponible en la página 52 de este mismo documento, cuadro que recoge las calificaciones obtenidas por el alumnado en el examen oficial del centro correspondiente al tema 4 (instruido a través de métodos distintos al de “gamificación”) y las registradas en la prueba del tema 5 (el correspondiente a esta propuesta de gamificación). Estos datos así como los referentes a la progresión del alumnado permiten realzar la practicidad y eficacia del método de “gamificación” por encima de otros modelos de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, y ahora de acuerdo al tercer objetivo referencial que se planteaba al inicio de esta investigación, estamos en disposición de afirmar que los recursos TIC incluidos en este diseño didáctico han sido eficazmente utilizados por el alumnado y no han deparado ningún tipo de dificultad reseñable a la hora de ser manipulados, por lo que se confirma que la selección de estas herramientas ha sido adecuada en base a las competencias del alumnado. Además de las evidencias gráficas que se han mostrado al respecto a lo largo del documento, representan fundamentos de mayor garantía los comentarios del propio alumnado al respecto. Así, los dos cuestionarios online cumplimentados por estos contenían una pregunta sobre la selección de recursos TIC incluida en la programación y los problemas encontrados al manejar los mismos, siendo respondida en ambos casos en negativo, esto es,

confirmando que no tuvieron ningún inconveniente ni dificultad a la hora de hacer uso de los mismos. Esta misma línea de argumentación también puede ser verificada a través de las entrevistas orales.

En cuarto lugar y por consiguiente en relación al cuarto objetivo general, conviene aclarar de antemano que el juego, por lo general, representa una actividad motivante y de interés para la población infantil, por lo que resulta lógico y deducible que una metodología educativa fundamentada en esta rutina de acción garantizaría el compromiso por parte del alumnado en su propia escolarización. Por ello, los propósitos formulados por este objetivo (interés y compromiso) fueron eficazmente alcanzados desde el inicio de la aplicación práctica de esta propuesta de “gamificación”, siendo prueba clara de ello las respuestas facilitadas por el alumnado de nuevo en relación a los cuestionarios online. Así, comentarios como “Me gusta que hagamos juegos porque aprendes y lo pasas bien” o “Me encanta, deberían hacerlo con todas las asignaturas, lo paso muy bien en clase y aprendo, hay que empezar a cambiar que a lo largo del tiempo han cambiado muchas cosas y las clases siguen igual, me encanta este método, lo paso muy bien.” corroboran la consecución de este objetivo.

Por último, la propuesta didáctica de “gamificación” desarrollada en este Trabajo de Fin de Máster adopta una naturaleza colectiva y/o cooperativa muy evidente, siendo ejemplo de ello que siete de las diez sesiones que componen la misma implican trabajo grupal. La caracterización de este planteamiento educativo ha sido en parte forzado por el mobiliario tecnológico disponible en el centro, el cual no posibilita una educación individualizada en la que cada alumno tuviera acceso independiente y constante a un dispositivo electrónico con conexión a Internet. Este contexto ha permitido fomentar y reforzar el trabajo cooperativo positivamente y ejemplo de ello es la preferencia estudiantil por esta dinámica de trabajo en comparación con el agrupamiento individual.

Este primer módulo de la programación ha incluido juegos grupales e individuales. ¿Con cuáles te has sentido más cómodo/a?

17 respuestas



En otro término, el propósito de que el alumnado fuera objetivo a la hora de evaluar su propio desempeño así como el de sus compañeros también ha sido positivamente alcanzado, y es que por lo general las valoraciones ofrecidas por estos se corresponden con el propio juicio del profesor (puede consultarse de nuevo la comparativa establecida en la página 83). En suma, las valoraciones realizadas por estos en relación a la propia programación didáctica también han sido relevantes. A pesar de que algunas opiniones facilitadas a través de los cuestionarios online son insustanciales, por otra parte se pueden apreciar comentarios más fundamentados los cuáles han sido útiles incluso para formular posibles mejoras de cara a futuros planteamientos didácticos de “gamificación” (aspectos observables en el siguiente apartado “Prospectiva futura”).

Para concluir, quisiera resaltar la funcionalidad y practicidad ofrecida por la plataforma educativa “ClassDojo” durante toda la aplicación práctica de la programación. Este recurso innovador (al menos en el centro en el que trabajo) ha permitido involucrar a las familias en el contexto educativo en mayor medida y ejemplo de ello es que han podido ser testigos directos de las producciones de sus hijos e hijas (a través del “muro” que permite compartir publicaciones como fotos, comentarios, vídeos, etc.). Asimismo, este servicio facilita un servicio de mensajería que ha posibilitado la comunicación directa entre profesorado y familias para la resolución de dudas concretas y/o personales. Para concluir, la tercera funcionalidad de la plataforma se corresponde con un panel informativo donde se reflejan los méritos de todo el alumnado en términos de “estrellas” o puntos positivos y negativos, dependiendo de cada docente.

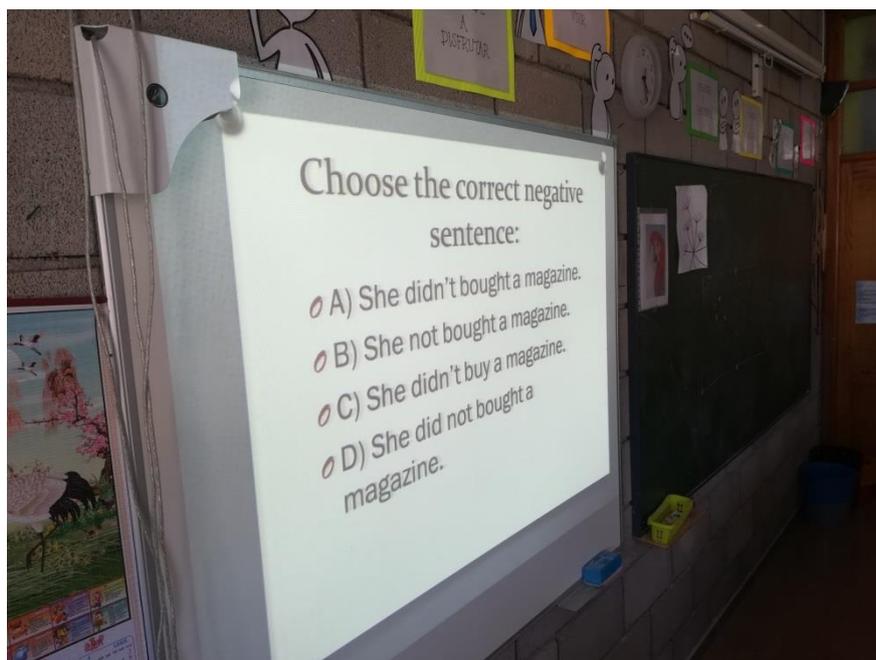
En relación a este último aspecto conviene afirmar que el sistema de recompensas creado para cada uno de los juegos que integran esta programación didáctica ha sido justo y generalmente aceptado por el alumnado. Sin embargo, la propia reflexión del profesor en el transcurso de la propuesta de investigación así como a la finalización de la misma ha derivado en una posible modificación de cara a futuros planteamientos didácticos “gamificados”, correspondiéndose esta con una redistribución de las recompensas de tal manera que las actividades grupales no beneficien en igual medida a todos los componentes de un mismo equipo, sino que se reconozcan esfuerzos de forma individual y se atribuyan méritos consecuentes a la labor de cada alumno.

PROSPECTIVA FUTURA

Los resultados y análisis previamente estudiados me han permitido extraer varias conclusiones en relación a los aspectos dignos de mejora para futuras investigaciones educativas centradas en la “gamificación”. Así, estos aspectos son de especial interés para aquellas propuestas de investigación cualitativa en las que el sujeto observador también sea el docente que la vivencie de primera mano con el alumnado, tal y como es la naturaleza de este proyecto. En suma, cabe destacar que dichas “sombras” han sido detectadas gracias a los comentarios del alumnado en los cuestionarios online, entrevistas orales, etc., así como en base a mis propias reflexiones como docente. Sin más, me propongo como aspectos de mejora para futuras investigaciones y por consiguiente para futuros diseños didácticos de “gamificación” los siguientes apartados:

1. La propuesta didáctica debe incluir un apartado sobre cómo actuar ante imprevistos de diversa naturaleza: la aplicación de esta propuesta me deparó una situación inesperada como fue no tener conexión a Internet para la quinta sesión de la programación, esta es, la correspondiente a “Plickers”. Por consiguiente, ese mismo día por la mañana y antes de la sesión en cuestión tuve que improvisar rápidamente una presentación “PowerPoint” con las preguntas en cuestión y utilizar los datos de mi dispositivo móvil para así poder realizar la actividad.

La foto que se ve a continuación se corresponde con la presentación “PowerPoint” ya mencionada y no con la plataforma “Plickers” que, en condiciones normales, debería estar proyectada:



2. Manejabilidad de los códigos “bidi” correspondientes a “Plickers”: en la entrevista oral algunos alumnos se quejaron de estos recursos por dos motivos. Por un lado, porque a la hora de sujetar el código en cuestión debían tener cuidado para no tocar el código con sus dedos y, por otro, que una vez formulada su respuesta el dispositivo móvil cambiaba la misma si no habían dejado su código boca abajo. Por consiguiente, considero que estos imprevistos tienen fácil solución a través de la impresión de unos códigos con mayor soporte de agarre y aclarando desde un inicio que una vez vean su respuesta registrada deben quitar el código de la vista del dispositivo móvil.

3. Mayor participación del alumnado: esta conclusión ha sido extraída a partir de las propias respuestas de los discentes y considero que deben referirse a las actividades grupales (tal y como se confirma en las entrevistas orales). Por consiguiente, a continuación propongo soluciones para cada uno de los juegos colectivos con el fin de asegurar la participación e involucración de todo el alumnado.

- Treasure hunt: establecer unos tiempos para que el alumnado resuelva su tarea en el turno que le corresponda. Si una vez superado dicho tiempo no ha dado con la solución de su tarea, deberá volver al aula y dará paso al siguiente componente del equipo. Dicha tarea quedará pendiente hasta que todo el equipo haya participado y vuelva a ser su turno.

- Sentence auction: el profesor establecerá las funciones a realizar por cada uno de los miembros que componen los equipos. Así, dos integrantes serán los encargados de vender oraciones mientras que los otros tres se dividirán el dinero para ir a comprar nuevas estructuras. Pasado un tiempo, los roles se cambiarán.

- Who am I: utilizar la opción que facilita la plataforma “ClassDojo” para seleccionar alumnado al azar. Los escogidos por este recurso serán los que saldrán al frente de la clase para descubrir qué imágenes se proyectan a sus espaldas. A partir de aquí, el profesor deberá asegurarse de que el resto del grupo vaya dando pistas y así todos participen.

- Invents time line: en lugar de facilitar un dispositivo electrónico por grupo, para futuras ocasiones el profesor determinará qué información debe buscar cada integrante del equipo. De esta manera, será necesario que cada alumno disponga de su propio ordenador y, una vez finalizada la búsqueda, el profesor recolectará todo el contenido y el grupo podrá reunirse para trabajar en base a sus hallazgos.

- Kahoot: la alternativa más eficaz para asegurar una participación alta de todos los alumnos sería jugar de forma individualizada, sin embargo, en caso de que el

alumnado prefiera jugar en grupo (opción que permite la plataforma “Kahoot”), el profesor irá pidiendo que estos vayan rotando en las sillas de tal manera que todos puedan dar respuesta al mismo número de cuestiones.

4. “Gamificar” en mayor medida el proyecto “Invents time line”: en una de las entrevistas orales uno de los alumnos asoció esta actividad a una carga de trabajo no deseada, por lo que el profesor debe encontrar una fórmula que motive al alumnado al respecto. Para ello se me ocurre que el profesor sea quien determine los inventos sobre los que investigar a cada grupo y que el alumnado sepa de antemano que a la conclusión del proyecto serán evaluados de esos contenidos a través de un test vía “Plickers” o “Kahoot”.

5. Examinar con recursos TIC: a pesar de que esta fue una variable que tuve en cuenta antes de desarrollar esta propuesta de “gamificación”, lo cierto es que no lo consideré una alternativa eficaz ya que no veía la forma de cómo evaluar la expresión escrita del alumnado (ya que solo concebía como herramientas eficaces en este sentido “Plickers” y “Kahoot”). Sin embargo, una vez he experimentado esta primera propuesta de “gamificación” contemplo nuevas opciones como por ejemplo realizar el examen en cuestión en la sala de informática, pudiendo en dicho espacio utilizar “Plickers” o “Kahoot” para las actividades de comprensión oral y escrita y los ordenadores para la expresión escrita.

6. Replanteamiento del sistema de recompensas a través de la plataforma “ClassDojo”: la naturaleza colaborativa de la mayoría de los juegos han implicado recompensas colectivas y similares a cada uno de los componentes que integran los distintos grupos, por lo que en muchos casos se ha estado premiando de igual manera distintos grados de sacrificio y/o desempeño. Por consiguiente, y con el objetivo de ser más objetivos y consecuentes a la hora de premiar el rol desarrollado por cada alumno, para futuros planes didácticos de “gamificación” se plantea la posibilidad de realizar coevaluaciones en todas las actividades grupales, pudiendo así conocer el grado de cooperación mostrado por cada integrante. En suma, también podría ser de interés tener entrevistas individuales con cada discente para así conocer sus impresiones sobre el trabajo grupal en el que se ha visto involucrado, aunque esta medida requeriría de mucho tiempo y dedicación por parte del profesor.

REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TFM

La realización de este Trabajo de Fin de Máster (TFM), al igual que el resto de asignaturas que componen estos estudios, me ha supuesto un esfuerzo considerable al tener que combinar mi trabajo como maestro de primaria con las exigencias planteadas por las tareas y especialmente la realización de este último trabajo. Este proceso de elaboración del TFM ha coincidido con las sesiones y juntas de evaluación finales en el colegio en el que trabajo, por lo que he tenido que duplicar mi dedicación en ambos sentidos para atender eficazmente a todas estas exigencias. Por tanto, reconozco que concebir esta carga de trabajo de forma anticipada provocó que mi predisposición inicial no fuese la idónea, sin embargo, la hoja de ruta establecida tanto por mi tutor (al que quisiera asignar especial mención y gran parte del éxito derivado de esta propuesta de investigación cualitativa) como por mí me permitió ir progresando eficazmente en la realización de los distintos apartados e ir adquiriendo cada vez más interés y curiosidad en las posibilidades prácticas de este proyecto de investigación.

Así, reconozco que las cuestiones teóricas y las revisiones bibliográficas introductorias de mi propuesta fueron hallazgos eficaces aunque laboriosos, sin embargo, el desarrollo de la investigación educativa y el diseño de la propuesta práctica y su correspondiente aplicación real (aprovechando para ello uno de los cursos en los que ejerzo) representaron claros puntos de inflexión que me sumergieron por completo en el perfeccionamiento de este TFM.

Por ello, considero que el gran aspecto positivo a destacar de esta investigación y la propuesta de innovación pedagógica e integración TIC que en ella toma lugar ha sido su aplicación real en un grupo de alumnos determinado, pudiendo establecerse medidas y/o comparativas significativas entre los resultados obtenidos en experiencias educativas previas y las nuevas conclusiones deparadas por esta propuesta de “gamificación” en lengua inglesa. Este cambio innovador metodológico me ha permitido sobrepasar casi que de forma involuntaria límites hasta ahora insalvables en el contexto educativo que había experimentado, correspondiéndose estos con altas tasas de participación del alumnado, integración de las familias en el proceso educativo a través de la plataforma educativa “ClassDojo”, dinamización de las clases a través del juego y consecución de resultados académicos superiores en base a los mismos, etc., por lo que he descubierto una alternativa eficaz a mis prácticas educativas las cual he adoptado tan pronto como concluyó la aplicación práctica de esta propuesta.

A pesar de que una metodología de enseñanza-aprendizaje de estas características implica un mayor esfuerzo y dedicación por parte del profesor en cuanto a la creación de materiales propios del juego, grabación de video tutoriales explicando cómo manejar herramientas TIC, publicación de recursos audiovisuales sobre el día a día de los alumnos en la escuela en “ClassDojo”, etc., lo cierto es que tanto los resultados académicos obtenidos al respecto así como el “feedback” otorgado por los alumnos y sus respectivas familias compensan dicho esfuerzo. Asimismo, considero que este trabajo es reciclable para futuros cursos académicos, por lo que este proceso de creación y/o elaboración de juegos didácticos en soporte digital o tradicional no es constante y por consiguiente podría buscar nuevas vías de innovación en un futuro.

En otro término, considero que la integración TIC realizada en esta propuesta didáctica de TFM ha sido eficaz y fructífera atendiendo a la disponibilidad de recursos TIC del colegio en el que trabajo, mobiliario técnico insuficiente para desarrollar una metodología de enseñanza-aprendizaje individualizada. Por consiguiente, estas limitaciones han derivado en el desarrollo de una propuesta didáctica mayormente grupal en la cual he distribuido los roles y demandas de forma alterna y equilibrada para que todos los alumnos tuvieran las mismas posibilidades de acceso a las herramientas TIC implicadas. En este sentido, pienso que mi distribución del trabajo ha sido adecuada y objetiva, sin embargo, para futuras propuestas educativas TIC considero que se podría potenciar el componente digital a través del trabajo autónomo e individual del alumnado en sus hogares. Durante este curso académico he comprobado que prácticamente la totalidad de estos cuentan con al menos un ordenador en casa, por lo que podrían realizar actividades a distancia que posteriormente compartan conmigo a través de las plataformas que se habiliten para ello (“ClassDojo”, “GoogleDrive”, etc.). Como se comentó previamente, esta profundización en la utilización de recursos TIC implicaría una mayor involucración del profesor en relación a la creación de video tutoriales en los que se explique el manejo de las herramientas TIC en cuestión o las propias tareas, por lo que este nuevo escenario que se plantea representa una vaga aproximación al método “Flipped Classroom”. Sin más, recursos útiles para este nuevo planteamiento educativo que se plantea podrían ser “Duolingo for schools”, “Edmodo”, etc.

Por su parte, y estableciendo un paralelismo con el planteamiento inicial reflejado en este apartado, este es, la identificación del aspecto más positivo que me ha deparado este TFM, a continuación quisiera señalar cuál ha sido desde mi punto de vista la mayor deficiencia derivada de la aplicación práctica de esta propuesta de investigación. Así, considero que uno de los principales retos que me debo fijar para

futuras propuestas de “gamificación TIC” es obtener mejores resultados académicos y una mayor involucración del alumnado con peores resultados en la materia, y es que tal y como se puede comprobar en los cuadros comparativos de las distintas pruebas evaluativas realizadas, el progreso de estos discentes, a pesar de ir en aumento, no llega a ser del todo positivo. Este ha sido un aspecto que me ha costado corregir durante toda la aplicación práctica de la propuesta y era una situación que esperaba encontrarme de antemano, ya que este alumnado ha sido el que por lo general ha tenido más problemas en la asignatura durante todo el curso escolar (y no solo en este proyecto de innovación educativa). Por consiguiente, identifico este aspecto como el mayor vacío o deficiencia de toda la aplicación práctica de mi propuesta, aunque se contrarresta parcialmente con el aceptable dominio TIC que han demostrado (otro de los elementos característicos de este planteamiento).

Para concluir, quisiera destacar que me han resultado especialmente útiles los momentos de reflexión compartidos con el alumnado, estos son, los cuestionarios online compartidos con ellos y las entrevistas orales realizadas con cada uno de los grupos de trabajo (sugerencias que agradezco especialmente a mi tutor del TFM). La mayoría de estos contactos se establecieron en mitad de la aplicación práctica de la propuesta, por lo que las respuestas del alumnado me sirvieron para redirigir y/o reenfocar la intencionalidad de cada una de las actividades restantes y así solventar posibles problemas que se hubieran sucedido con anterioridad. En suma, este “feedback” otorgado por los discentes también me permitió adaptar los juegos en la medida de lo posible a los requerimientos y gustos descritos por estos. Por ello, estos espacios de opinión y/o reflexión conjunta con el alumnado serán elementos imprescindibles en futuros diseños didácticos que desarrolle, representando dichas sugerencias cimientos sobre los que identificar mejoras y puntos de partida para sucesivas propuestas innovadoras.

Además, y con el objetivo de complementar la utilidad práctica de estos recursos, considero que también sería interesante conocer las preferencias del alumnado con anterioridad al inicio de la aplicación práctica de la propuesta, permitiendo esto realizar las variantes que se consideren ya desde un inicio. Por ello, en futuros proyectos pretendo contemplar un cuestionario online inicial que permita extraer conclusiones sobre la preferencia del tipo de juegos (individuales o grupales), los recursos y/o herramientas TIC que se demandan, los momentos y métodos de autoevaluación y coevaluación que se prefieran, etc.

En relación a este último aspecto, y como elemento de mejora de cara a futuras investigaciones educativas y por consiguiente a futuros diseños didácticos, considero

que los mecanismos de autoevaluación y coevaluación llevados a cabo han sido efectivos y ejemplo de ello es que, por lo general, las calificaciones numéricas que podrían extraerse de las mismas se corresponden con mis propias valoraciones. Sin embargo, existen determinados casos en los que concibo cierta imparcialidad y subjetividad en el juicio sobre el desempeño de otros compañeros, por lo que los cuestionarios o formularios online se convierten en una alternativa eficaz en este sentido. Realizar autoevaluaciones y coevaluaciones en la propia aula y tener a los compañeros de equipo al lado puede influir en la objetividad de un alumno a la hora de realizar sus propias valoraciones, por lo que este recurso virtual permitiría que los discentes realizaran juicios coherentes y objetivos en sus propias casas y sin la presión previamente comentada. Por ello, y como consideración final en este apartado de reflexión personal, en futuros planteamientos didácticos puede resultar beneficioso llevar a cabo evaluaciones fuera del propio contexto escolar, por lo que este representa otro elemento importante a tener en cuenta para mis futuros proyectos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Area Moreira, M. (2014). *Entrevista: "MOOCs, Flipped, gamificación... más ruido que realidades tangibles"*. [Web blog post]. Recuperado de <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.es/2014/02/entrevista-moocs-flipped-gamificacion.html>
- Aviram, R. (2002). <<¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC?>>, Ponencia presentada en el II Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la educación y la ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona: 26-28 de junio de 2002. Recuperado de <http://web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf>.
- Boletín Oficial de Canarias. (2014). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Brown, J. S. y Duguid, P. (2000). *The social life of information*, Boston: Harvard Business School Press.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*, París: UNESCO.
- Casado Ramos, M. (2016). *La gamificación en la enseñanza del inglés en educación primaria*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18538/1/TFG-O%20741.pdf>
- Chica, D. (2015). *Barreras para la integración de las TIC en el aula (y IV). Factores culturales*. The flipped classroom. Recuperado de <http://www.theflippedclassroom.es/barreras-para-la-integracion-de-las-tic-en-el-aula-y-iv-factores-culturales/>
- Figueroa, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- Garland, C. (2015). "Gamification and Implications for Second Language Education: A Meta Analysis" (2015). *Culminating Projects in English*. Paper 40. Página 13.
- Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide
- González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria*. Recuperado de http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/4674/1/Gonz%C3%A1lez_Alonso.pdf

Mangado Aguirre, P. (2017). *La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas*. Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002396.pdf

Moll, S. (2014). *Gamificación: 7 claves para entender qué es y cómo funciona*. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/>

Morin, E., Roger Ciurana, E., Domingo Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Padresonones.es. (2015). *Convertir las TIC en TAC*. Recuperado de <http://padresonones.es/noticias/ampliar/911/convertir-las-tic-en-tac>

Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., Bernal Escámez, S. (2011). *Investigación acción*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentacion/es/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Sempere, P (2016, junio, 08). Cuando el profesor es una máquina. *El País*. Recuperado de https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/06/07/sentidos/1465323179_937223.html

Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya/Aulada.

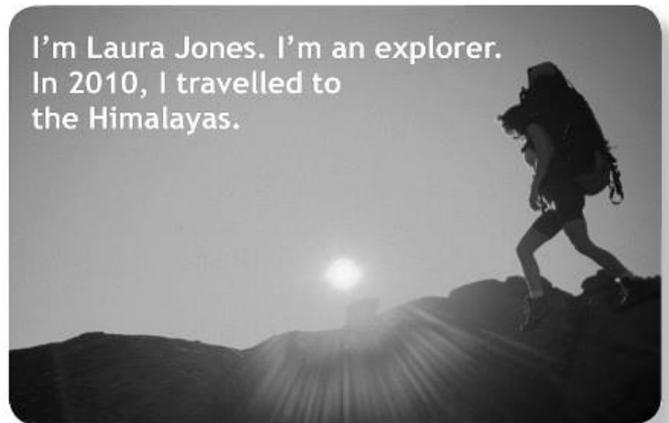
Van den Boer, P. (s.f.). Introduction to gamification. Recuperado de <https://www.cdu.edu.au/olt/ltresources/downloads/whitepaper-introductiontogamification-130726103056-phpapp02.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

1. Listen and tick (V) or cross (X):

- 1 Did she travel to the Himalayas?
- 2 Did she climb Mount Everest?
- 3 Did she travel on foot?
- 4 Did she walk every day?
- 5 Did she listen to music?
- 6 Did she cook rice every day?



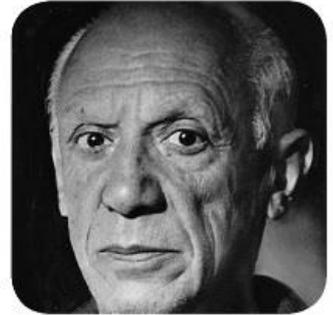
2. Write the past form of the following verbs:

BASE FORM	PAST FORM
DRAW	
RUN	
COME	
LEND	
FLY	

3. Read and complete using the Past Simple (affirmative and negative forms):

Pablo Picasso was an artist from Spain.

- (+) Picasso studied Art in Barcelona and Madrid. (study)
- (-) He _____ the Mona Lisa. (paint)
- (+) He _____ in a big house in France. (live)
- (+) He _____ colourful pictures of people. (paint)



Neil Armstrong was an astronaut from the USA.

- (-) He _____ Science at university. (study)
- (-) He _____ on a space station. (live)
- (+) He _____ to the moon in a spaceship. (travel)
- (+) He _____ on the moon for two hours. (walk)



4. Look, then write questions and answer:

- | | | |
|---------------------|-------|------------------------------|
| 1 Leonardo Da Vinci | | a walk on Mars |
| 2 Edmund Hilary | | b study French at university |
| 3 Cleopatra | | c paint the 'Mona Lisa' |
| 4 JK Rowling | | d climb Mont Blanc |
| 5 Neil Armstrong | | e invent the television |
| 6 John Logie Baird | | f live in Athens |

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 <u>Did Leonardo Da Vinci paint the 'Mona Lisa'?</u> | (+) <u>Yes, he did.</u> |
| 2 _____ | (-) _____ |
| 3 _____ | (-) _____ |
| 4 _____ | (+) _____ |
| 5 _____ | (-) _____ |
| 6 _____ | (+) _____ |

ANEXO 2

<http://arcrowd.com/viewer?url=1520197223>

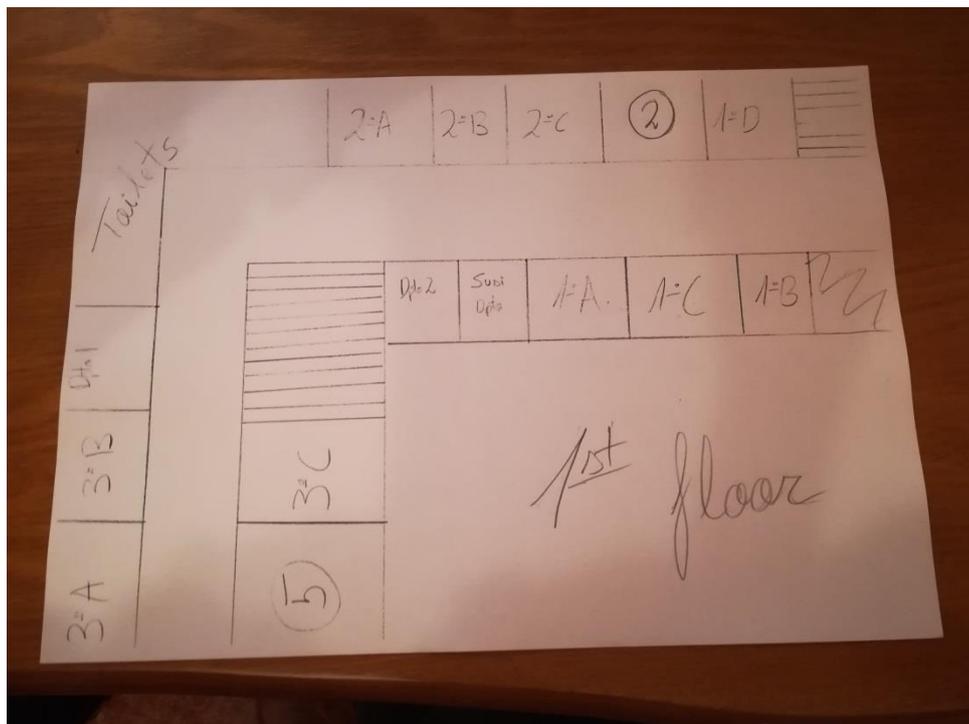
ANEXO 3

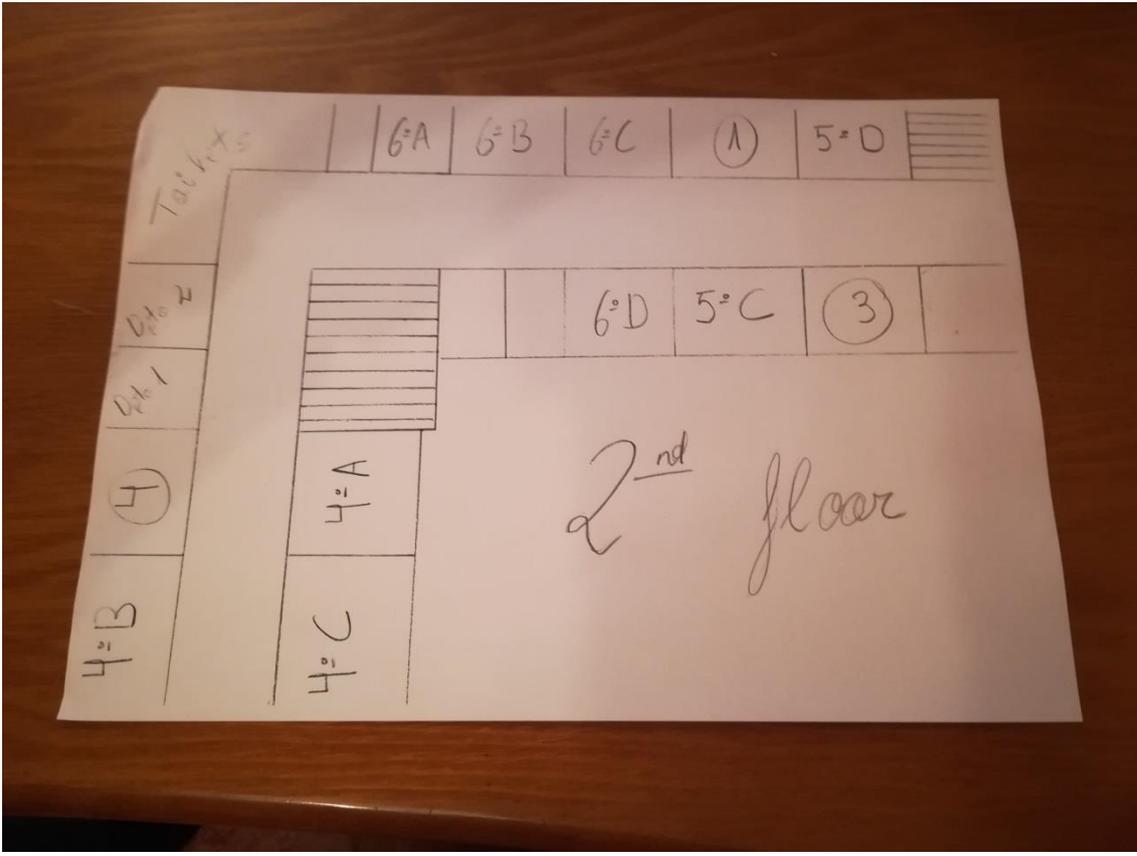
Por ejemplo:



www.shutterstock.com · 90667327

ANEXO 4





ANEXO 5

TASK 1

That person travels around the world looking for unknown places...

TASK 2

That person invents new things...

TASK 3

BASE FORM	PAST FORM
DRIVE	
TO BE	
SLEEP	

TASK 4

Write the interrogative form of the next sentence:

I sang a song in the concert.

_____?

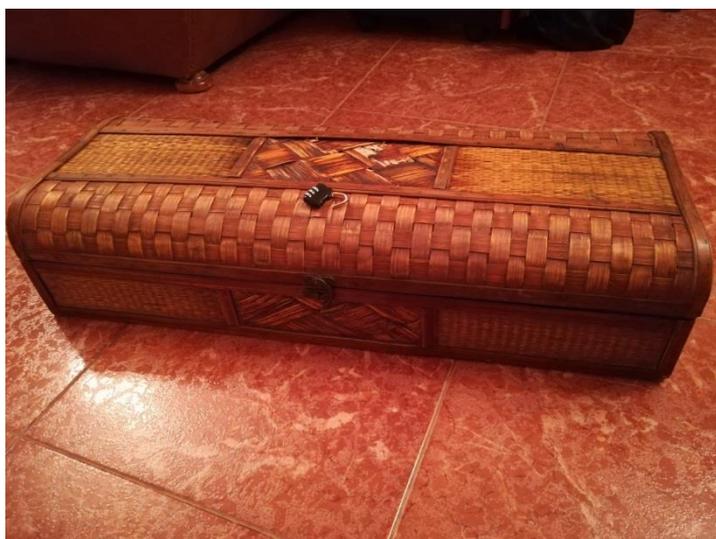
TASK 5

VIDEOQUIZ

<https://drive.google.com/open?id=1uNNE8GvEmxg3ZloRRR80QL-9hL5iopXt>

ANEXO 6

	TASK 1	TASK 2	TASK 3	TASK 4	TASK 5
TEAM 1	<u>NOELIA</u>	ELENA	IVÁN	NAUZET	IVANA
TEAM 2	ÁLVARO	<u>EDUARDO</u>	ÁLVARO	SANDRA	SÁUL
TEAM 3	ANABEL	VICTOR	<u>ANDREA</u>	ALEX	LIDIA
TEAM 4	ALEJANDRA	YAHAIRA	DANIELA	<u>ABRAHAM</u>	GUILLE
TEAM 5	CRISTINA	PAULA	ÓSCAR	CLAUDIA B	<u>CLAUDIA A</u>

ANEXO 7

ANEXO 8

Appendix 2 Irregular Verbs

Base Form	Simple Past	Past Participle	Base Form	Simple Past	Past Participle
be	was, were	been	keep	kept	kept
become	became	become	know	knew	known
begin	began	begun	leave	left	left
bend	bent	bent	lend	lent	lent
bite	bit	bitten	lose	lost	lost
blow	blew	blown	make	made	made
break	broke	broken	meet	met	met
bring	brought	brought	pay	paid	paid
build	built	built	put	put	put
buy	bought	bought	read	read	read
catch	caught	caught	ride	rode	ridden
choose	chose	chosen	ring	rang	rung
come	came	come	run	ran	run
cost	cost	cost	say	said	said
cut	cut	cut	see	saw	seen
do	did	done	sell	sold	sold
draw	drew	drawn	send	sent	sent
drink	drank	drunk	shake	shook	shaken
drive	drove	driven	shut	shut	shut
eat	ate	eaten	sing	sang	sung
fall	fell	fallen	sit	sat	sat
feed	fed	fed	sleep	slept	slept
feel	felt	felt	speak	spoke	spoken
fight	fought	fought	spend	spent	spent
find	found	found	stand	stood	stood
fly	flew	flown	steal	stole	stolen
forget	forgot	forgotten	swim	swam	swum
get	got	gotten/got	take	took	taken
give	gave	given	teach	taught	taught
go	went	gone	tear	tore	torn
grow	grew	grown	tell	told	told
hang	hung	hung	think	thought	thought
have	had	had	throw	threw	thrown
hear	heard	heard	understand	understood	understood
hide	hid	hidden	wake up	woke up	woken up
hit	hit	hit	wear	wore	worn
hold	held	held	win	won	won
hurt	hurt	hurt	write	wrote	written

ANEXO 9

BEGAN	BIT
CAUGHT	BOUGHT

ANEXO 10

Por ejemplo:

<https://drive.google.com/open?id=1y6GTMHDCzCocii6Mw-k5X-WtLDbVNg-Y>

ANEXO 11

CUT	HIT
FEEL	SWIM

ANEXO 12

 Question Queue 

 6°C Echeyde II 

Order the question: Saturday morning / Lucy / did / What / do / on?

Choose the correct negative sentence:

Order the question: Lucy / Where / bread / did / buy?

Choose the regular verb:

Choose the irregular verb:

Choose one expression of time of the past:

Choose the past form of the verb "to be":

What is the meaning of "become"?

Write the following sentence in past: Tony is in the supermarket.

 Ayuda

How do you write "dibujar"?

ANEXO 13ANEXO 14

	TASK 1	TASK 2	TASK 3	TASK 4	TASK 5
TEAM 1	<u>NOELIA</u>	ELENA	IVÁN	NAUZET	IVANA
TEAM 2	ÁLVARO	<u>EDUARDO</u>	ÁLVARO	SANDRA	SÁUL
TEAM 3	ANABEL	VICTOR	<u>ANDREA</u>	ALEX	LIDIA
TEAM 4	ALEJANDRA	YAHAIRA	DANIELA	<u>ABRAHAM</u>	GUILLE
TEAM 5	CRISTINA	PAULA	ÓSCAR	CLAUDIA B	<u>CLAUDIA A</u>

ANEXO 15

Por ejemplo:

1. She didn't bought a magazine.
2. They was the first in the race.
3. I did drive my car too fast.
4. Paco didn't sleep in his house.
5. You gave me some money in advance.
6. He ate pizza yesterday.

ANEXO 16



ANEXO 17

IF YOU WANT TO BUY A SENTENCE...	WE WANT TO BUY THIS SENTENCE. WE OFFER 20 EUROS FOR IT. DO YOU AGREE?
IF YOU DON'T WANT TO SELL A SENTENCE...	WE DON'T WANT TO SELL THIS SENTENCE.
IF YOU WANT MORE MONEY...	WE WANT MORE MONEY. (50) EUROS.

ANEXO 18



Invention: Youtube
Inventor: Chad Hurley
Year: 2005
Country: The USA
Utility: to watch videos.

ANEXO 19



ANEXO 20



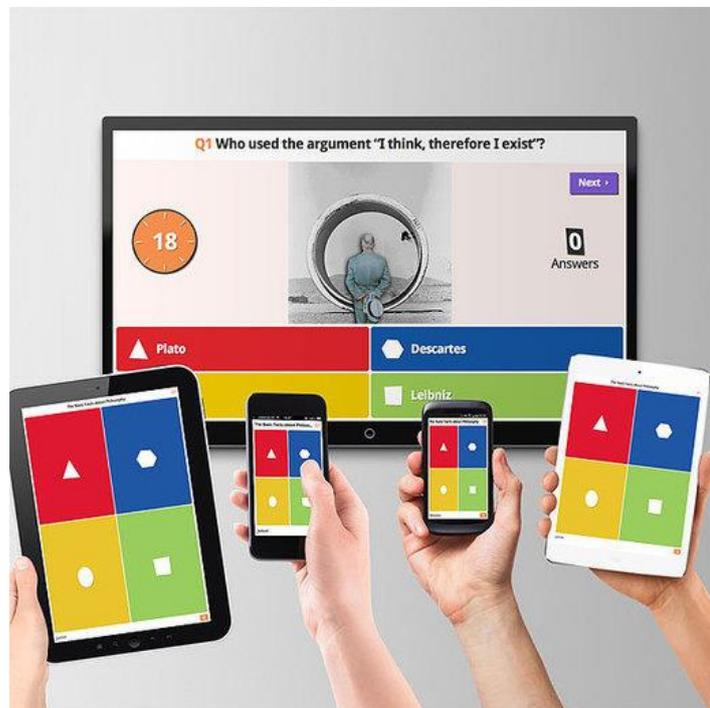
ANEXO 21

Q1: How do you write the verb 'to be' in past?	 20 sec
Q2: Write the nationality of 'Poland':	 20 sec
Q3: How do you write the nationality of the 'United Kingdom'?	 20 sec
Q4: Choose the correct year: 'Seventeen twenty-five'	 20 sec

Q5: How do you write 'científico'?	 20 sec
Q6: How do you write "marinero"?	 20 sec
Q7: The past form of "bite" is "bit".	 20 sec
Q8: The past form of the verb "find" is "fund".	 20 sec

<p>Q9: The past form of the verb "eat" is "eated".</p>	<p>▲ ◆ ● ■</p> <p>20 sec</p>
<p>Q10: How do you write "surcar o navegar"?</p>	<p>▲ ◆ ● ■</p> <p>20 sec</p>

ANEXO 22



ANEXO 23

"Gamificación" en lengua inglesa

Cuestionario sobre las impresiones generadas al estudiante en el primer módulo de la programación.

¿Te ha gustado la metodología empleada durante este primer módulo de la programación?

- Sí
- No
- Me ha sido indiferente

Si tuvieras que elegir una metodología de enseñanza-aprendizaje con la que seguir tu escolarización, ¿cuál sería?

- Método tradicional
- "Gamificación"
- Me es indiferente

Si tuvieras que destacar algún aspecto positivamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

Tu respuesta

Si tuvieras que destacar algún aspecto negativamente de esta primera parte de la programación, ¿cuál sería?

Tu respuesta

Este primer módulo de la programación ha incluido juegos grupales e individuales. ¿Con cuáles te has sentido más cómodo/a?

- Juegos grupales.
- Juegos individuales.
- Me es indiferente.

En estos primeros juegos de la programación ha habido que hacer uso de diferentes recursos TIC. ¿Alguno de ellos te ha generado problemas? En caso de que sí, ¿cuál ha sido ese recurso y qué tipo de problemas te has encontrado?

Tu respuesta

¿Te has encontrado con algún problema durante esta primera parte de la programación que NO tenga que ver con el uso de los recursos TIC?

Tu respuesta

Todos los juegos que han tenido lugar en esta primera parte de la programación han tenido recompensa final. ¿Consideras que el sistema de recompensas es justo o harías cambios en el mismo?

Tu respuesta

Durante la primera parte de la programación hemos utilizado la plataforma "Class Dojo" como medio de contacto entre alumnado, familias y profesorado. ¿Estás satisfecho/a con esta plataforma?

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho/a	<input type="radio"/>	Muy satisfecho/a				

Si pudieras hacer alguna recomendación de cara a la segunda parte de la programación, ¿cuál sería?

Tu respuesta

ANEXO 24

"Gamificación" en lengua inglesa

Cuestionario sobre las impresiones generadas al estudiante en el segundo módulo de la programación.

Una vez concluido el segundo módulo y por consiguiente toda la programación, ¿cómo valorarías esta propuesta didáctica de "gamificación" en lengua inglesa?

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho/a	<input type="radio"/>	Muy satisfecho/a				

¿En qué medida recomendarías una metodología de estas características al resto de tu profesorado?

	1	2	3	4	5	
Nada recomendable	<input type="radio"/>	Muy recomendable				

¿Consideras que esta metodología facilita el aprendizaje de los contenidos en comparación con el método tradicional?

- Sí
- No
- No encuentro diferencias entre una metodología y otra.

Si tuvieras que destacar positivamente algún aspecto de este segundo módulo de la programación, ¿cuál sería?

Tu respuesta

Si tuvieras que destacar negativamente algún aspecto de este segundo módulo de la programación, ¿cuál sería?

Tu respuesta

¿Crees que la selección de recursos TIC a utilizar ha sido adecuada en relación al nivel de dominio de los estudiantes?

	1	2	3	4	5	
Nada adecuada	<input type="radio"/>	Muy adecuada				

En este segundo módulo de la programación se han introducido recursos TIC diferentes al primer módulo. ¿Alguno de ellos te ha generado problemas? En caso de que sí, ¿cuál ha sido ese recurso y qué tipos de problemas te has encontrado?

Tu respuesta

¿Consideras que la labor del profesor ha sido adecuada durante el transcurso de la programación?

	1	2	3	4	5	
Nada adecuada	<input type="radio"/>	Muy adecuada				

Si tuvieras que hacer una recomendación en cuanto a la labor del profesor, ¿cuál sería?

Tu respuesta

Para concluir, ¿podrías realizar una pequeña valoración general y personal de lo que te ha parecido esta propuesta de "gamificación" en lengua inglesa?

Tu respuesta

ANEXO 25

ENTREVISTAS					
TEAM 1 (05/04/18)	NOELIA	ELENA	IVÁN	NAUZET	IVANA
TEAM 2 (09/04/18)	ÁLVARO	EDUARDO	ÁLVARO	SANDRA	SÁUL
TEAM 3 (10/04/18)	ANABEL	VICTOR	ANDREA	ALEX	LIDIA
TEAM 4 (11/04/18)	ALEJANDRA	YAHAIRA	DANIELA	ABRAHAM	GUILLE
TEAM 5 (12/04/18)	CRISTINA	PAULA	ÓSCAR	CLAUDIA B	CLAUDIA A

ANEXO 26

DIARIO DEL PROFESOR		
SESIÓN/ACTIVIDAD:		
ALUMNOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1. Alumno 1	Conjuga correctamente el verbo en su forma en pasado a la hora de formular la oración.	
2. Alumno 2		No conjuga correctamente el verbo en su forma en pasado a la hora de formular la oración.
3. Alumno 3		
4. Etc.		

ANEXO 27

TREASURE HUNT/SENTENCE AUCTION/TIME LINE										
MEMBER GROUPS:	STUDENT 1		STUDENT 2		STUDENT 3		STUDENT 4		STUDENT 5	
ASPECTS TO OBSERVE:	V	X	V	X	V	X	V	X	V	X
Participation										
Attitude										
Cooperation										
Oral expression										
Written expression										

ANEXO 28

RÚBRICA PARA EXPRESIÓN ORAL

ACTIVIDAD					FECHA:
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	1. Captar el sentido global e identificar la información esencial en textos orales sencillos y contextualizados, así como expresarse de forma básica con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social.				COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE:	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
8. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés... usando estructuras sencillas.	El alumno <u>no es capaz de expresarse</u> de forma básica sino de forma incongruente y con titubeos, desenvolviéndose sin autonomía.	El alumno es capaz de expresarse pero manifiesta mucha <u>inseguridad y muy poca fluidez</u> .	El alumno es capaz de expresarse con <u>cierta fluidez y generalmente con ayuda</u> .	El alumno es capaz de expresarse con <u>bastante fluidez y se desenvuelve, generalmente sin ayuda</u> .	El alumno es capaz de expresarse con <u>bastante precisión y fluidez</u> . Demuestra bastante <u>autonomía y hace uso de las estructuras estudiadas</u> .

RÚBRICA PARA COMPRENSIÓN ORAL

ACTIVIDAD					FECHA:
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	1. Captar el sentido global e identificar la información esencial en textos orales sencillos y contextualizados, así como expresarse de forma básica con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social.				COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE: 2. Comprende mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones y otro tipo de información (por ejemplo, números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes).	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
	El alumno <u>no es capaz</u> de comprender sobre qué trata el anuncio y tampoco responde a cuestiones concernientes al mismo.	El alumno es capaz de comprender el sentido global <u>siempre y cuando recibe ayuda</u> e identifica la información esencial con <u>bastantes imprecisiones</u> .	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio <u>con cierta ayuda</u> y es capaz de responder con claridad a algunas de las preguntas sobre el mismo.	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio y es capaz de <u>responder con claridad a muchas de las preguntas</u> sobre el mismo.	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio y es capaz de <u>responder con claridad a todas las preguntas</u> sobre el mismo.

RÚBRICA PARA PRODUCCIÓN ESCRITA

ACTIVIDAD					FECHA:
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	2. Leer y reconocer el sentido global en textos breves y familiares, así como producir textos escritos cortos y sencillos con el fin de desarrollar la escritura tanto formal como creativa, respetando y valorando las producciones de los demás.				COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE:	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
17.	El alumno tiene muchos errores en su producción escrita a pesar de contar con materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, no muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno tiene algunos errores en su producción escrita pero se comprende el mensaje que transmite. Requiere de materiales de apoyo y supervisión puntual del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no suele tener errores en su producción escrita y se suele comprender el mensaje que transmite. Requiere puntualmente de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no tiene apenas errores en su producción escrita y se comprende el mensaje que transmite. No suele requerir de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no tiene errores en su producción escrita y se comprende el mensaje que transmite. Casi nunca requiere de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.

RÚBRICA PARA COMPRENSIÓN ESCRITA

ACTIVIDAD					FECHA:
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	5. Seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para comprender y producir textos escritos <u>monológicos</u> a través de medios tradicionales y digitales, con el fin de afianzar un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje.				COMPETENCIAS: AA, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE: 12, 13, 14, 15, 16.	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
	El alumno no es capaz de comprender las preguntas formuladas y siempre requiere de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas parcialmente pero suele requerir de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas pero de vez en cuando requiere de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas y responde de manera autónoma y razonable a las mismas.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas y responde de manera autónoma y correcta a las mismas.

ANEXO 29

RÚBRICA PARA PRODUCCIÓN ESCRITA

ACTIVIDAD	PWP Invents fine line				FECHA: 10/04/18
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	2. Leer y reconocer el sentido global en textos breves y familiares, así como producir textos escritos cortos y sencillos con el fin de desarrollar la escritura tanto formal como creativa, respetando y valorando las producciones de los demás.				COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE: 17.	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
	El alumno tiene muchos errores en su producción escrita a pesar de contar con materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, no muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno tiene algunos errores en su producción escrita pero se comprende el mensaje que transmite. Requiere de materiales de apoyo y supervisión puntual del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no suele tener errores en su producción escrita y se suele comprender el mensaje que transmite. Requiere puntualmente de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no tiene apenas errores en su producción escrita y se comprende el mensaje que transmite. No suele requerir de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.	El alumno no tiene errores en su producción escrita y se comprende el mensaje que transmite. Casi nunca requiere de materiales de apoyo y supervisión del profesor/compañero. Además, muestra interés por mejorar su destreza escrita.

-Sandra
-Yahaira

-Victor
-Alex
-Daniela
-Abraham

-Ivan (8) - Andrea (7) - Noelia (10) - Alejandra (10)
-Nay (8) - Lidia (8) - Ivana (10) - Guille (9)
-Elena (7) - Oscar (8) - Alvaro (9) - Gustina (10)
-Edu (8) - Claudia (7) - Ana (10) - Luis A (9)

RÚBRICA PARA COMPRENSIÓN ORAL

ACTIVIDAD	Bingo Jueg. verbos				FECHA: 4/04/18
ALUMNO:					CURSO: 6º
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	1. Captar el sentido global e identificar la información esencial en textos orales sencillos y contextualizados, así como expresarse de forma básica con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social.				COMPETENCIAS: CL, CD, CSC
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE: 2. Comprende mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones y otro tipo de información (por ejemplo, números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes).	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
	El alumno <u>no es capaz</u> de comprender sobre qué trata el anuncio y tampoco responde a cuestiones concernientes al mismo.	El alumno es capaz de comprender el sentido global <u>siempre y cuando recibe ayuda</u> e identifica la información esencial con <u>bastantes imprecisiones</u> .	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio <u>con cierta ayuda</u> y es capaz de responder con claridad a algunas de las preguntas sobre el mismo.	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio y es capaz de <u>responder con claridad a muchas de las preguntas</u> sobre el mismo.	El alumno es capaz de comprender sobre qué trata el anuncio y es capaz de <u>responder con claridad a todas las preguntas</u> sobre el mismo.

-Yahaira (4)
-Paula (4)
-Sandra (3)

-Elena
-Victor

-Oscar
-Abraham
-Claudia B
-Lidia

-Edu (8) - Guille (8)
-Ivan (7) - Claudia (7)
-Daniela (8)
-Naveet (8)
-Alex (7)
-Sara (8)

-Nay (9) - Andrea (9)
-Alvaro (10) - Ivana (9)
-Arabel (10)
-Alejandra (9)
-Gustina (10)

GamEnglish: disfruta del aprendizaje

Trabajo de Fin de Máster

Alumno: Héctor Castillo Ramos

RÚBRICA PARA COMPRENSIÓN ESCRITA

ACTIVIDAD	<i>Yahoot</i>				FECHA:	<i>12/04/18</i>	
ALUMNO:					CURSO:	6º	
CRITERIO DE EVALUACIÓN DE REFERENCIA:	5. Seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para comprender y producir textos escritos <u>monológicos</u> a través de medios tradicionales y digitales, con el fin de afianzar un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje.				COMPETENCIAS: AA, CSC		
ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE: 12, 13, 14, 15, 16.	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE		
	El alumno no es capaz de comprender las preguntas formuladas y siempre requiere de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas parcialmente pero suele requerir de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas pero de vez en cuando requiere de ayuda o cooperación para formular una respuesta.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas y responde de manera autónoma y razonable a las mismas.	El alumno es capaz de comprender las preguntas formuladas y responde de manera autónoma y correcta a las mismas.		
			<ul style="list-style-type: none"> - Elena - Alex - Víctor - Paula - Yahaira - Sandra 	<ul style="list-style-type: none"> - Guille (8) - Alvaro (8) - César (8) - Iván (8) - Abraham (8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Daniela (7) - Andrea (7) - Clay B (7) - Franck (7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Noe (10) - Iván (10) - Clay A (10) - Cristhian (10) - Anabel (10) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alex (9) - Nao (9) - Gelu (9) - Scott (9)

DIARIO DEL PROFESOR		
SESIÓN/ACTIVIDAD: 2 (TH)		
ALUMNOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Video G TEI	- Comprende y maneja VA. - ↑↑ hist. - ↑↑ Read.	
G FAI		- ↓↓ Read. - ↓↓ Write. - Necesita ayudante
Video AR VIS	- Comprende y maneja VA. - ↑↑ hist. - ↑↑ Read.	- Necesita ver video 2 veces.
AR VIS	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	
G GO	- ↑↑ Reading - ↑↑ Writing	- Necesita 2 intentos
AR RO	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	
G AR	- ↑ Reading - ↑ Writing	- Necesita 3 intentos
AR HE	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	- Necesita 2 intentos
G GO	- ↑↑ Reading - ↑↑ Writing	- Necesita 2 intentos
AR 10	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	
G SP		- ↓↓ Read. - ↓↓ Write. - Necesita ayudante.
AR HE	- Comprende y maneja AR.	- ↓↓ Reading - Necesita ayudante
AR 13	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	
Video RC	- Comprende y maneja VA.	- hist x - Read x - Necesita 3 intentos
AR MI	- Comprende y maneja AR. - ↑↑ Reading	- Necesita 2 intentos.

Et	16.	- MM Read - MM Writ.	- Necesita 2 intentos
Et	17.	- MM Read - MM Writ.	
Visto	18. ROI	- Comprende y maneja VA - MM List. - MM Read.	
Et	19. REC	- MM Read. - MM Writ.	Necesita 3 intentos
AR	20. RAI	- Comprende y maneja AR - MM Read.	
AR	21. VIÑ	- Comprende y maneja AR - MM Read.	
Et	22.	- Reading MM - Writing MM	
Visto	23.	Comprende y maneja VA - MM List. - MM Read.	
AR	24. HEF	Comprende y maneja AR - Reading MM	

DIARIO DEL PROFESOR		
SESIÓN/ACTIVIDAD: 4 (Picturas)		
ALUMNOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
7 TE	-↑ Manejo código bidi -7/10 -↑↑ Read	
1 FA	-↑ Manejo código bidi	-1/10 -↓ Read
9	-↑ Manejo código bidi -9/10 -↑↑ Read	
10 VIS	-↑ Manejo código bidi -10/10 -↑↑ Read	
4 GC	-↑ Manejo código bidi	-4/10 -↓ Read - Intenta copiarse
8 RC	-↑ Manejo código bidi -8/10 -↑↑ Read	
5 AR	-↑ Manejo código bidi	-5/10 -↓ Reading
9 HE	-↑ Manejo código bidi -9/10 -↑↑ Read	
6	-↑ Manejo código bidi -6/10 -↑ Read	
9	-↑ Manejo código bidi -9/10 -↑↑ Read	
9 SPI	-↑ Manejo código bidi -9/10 -↑↑ Read	- Intenta copiarse
12 HE	NO	VINO
6	-↑ Manejo código bidi -6/10 -↑ Read	
10 RO	-↑ Manejo código bidi -10/10 -↑↑ Read	- Intenta copiarse
7 MC	-↑ Manejo código bidi -7/10 -↑↑ Read	

5	16.	-↑ Maneja cad. bidi - 5/10 - ↓ Read.	
9	17.	-↑ Maneja cad. bidi - 9/10 - ↑↑ Read.	- Intenta copiar
9	18. RO	-↑ Maneja cad. bidi - 9/10 - ↑↑ Read.	
6	19. REI	-↑ Maneja cad. bidi - 6/10 - ↑ Read.	
8	20. RA	-↑ Maneja cad. bidi - 8/10 - ↑↑ Read.	
8	21. VIÑ	-↑ Maneja cad. bidi - 8/10 - ↑↑ Read.	
9	22.	-↑ Maneja cad. bidi - 9/10 - ↑↑ Read.	
9	23.	-↑ Maneja cad. bidi - 9/10 - ↑↑ Read.	
8	24. HE	-↑ Maneja cad. bidi - 8/10 - ↑↑ Read.	