



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de Fin de
Grado

Aprendizaje Basado en el Juego e implicaciones en la motivación del alumnado dentro del aula de lengua inglesa

Estudio de caso

Alex Gómez Sixto

Junio 2024

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro/a de Educación Primaria

Aprendizaje Basado en el Juego e implicaciones en la motivación dentro del aula de lengua inglesa: estudio de caso

Aprendizaxe Baseada no Xogo e implicacións na motivación dentro da aula de lingua inglesa: estudo de caso

Game Based Learning and implications in motivation in the english language classroom: a case study

Índice

Índice de tablas	4
Resumen	5
Introducción	7
Objetivos	8
1. Marco teórico	8
1.1. Revisión conceptual del juego	8
1.1.1. Orígenes del juego como actividad lúdica	8
1.1.2. El juego en el sistema educativo	10
1.1.3. El juego en el aula de lengua inglesa	12
1.1.3.1. Presencia del juego en el currículum	14
1.1.3.2. Situación del juego en el MCERL	14
1.2. Aspecto metodológico del ABJ en el aula de lengua inglesa	15
1.2.1. Definición	16
1.2.2. ABJ y Gamificación: similitudes y diferencias	17
1.2.3. Tipos de juegos	18
1.2.4. Utilidad del ABJ y beneficios del uso del juego	19
2. Metodología	21
2.1. Contexto	24
2.2. Conocimientos previos	25
2.3. Propuestas bajo una metodología ABJ	26
2.4. Propuestas bajo una metodología tradicional	29
2.5. Recogida de datos	30
2.5.1. Fichas de observación	30
2.5.2. Fichas de autoevaluación	31
2.5.3. Cuestionario final	31
3. Análisis de datos	32
3.1. Fichas de observación	32
3.2. Fichas de autoevaluación	34
3.3. Cuestionarios finales	36
4. Discusión	39
5. Conclusiones	41
Bibliografía	43
Anexos	47

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Sesiones de ambos grupos y contenido de las mismas</i>	24
Tabla 2 <i>Descripción “Answer Up Game”</i>	26
Tabla 3 <i>Descripción “Flashcards Game”</i>	27
Tabla 4 <i>Descripción “Body parts Worksheet”</i>	29
Tabla 5 <i>Descripción “Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet”</i>	30
Tabla 6 <i>Resultados obtenidos en el grupo de 2º A a través de los cuestionarios finales</i>	37
Tabla 7 <i>Resultados obtenidos en el grupo de 2º C a través de los cuestionarios finales</i>	37

Resumen

El juego en la Educación Primaria, a pesar de no ser considerado en muchas ocasiones por diversos docentes, constituye un recurso educativo con un gran potencial para una educación significativa y de calidad. En el área de lengua inglesa, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua se ve beneficiado en gran medida por la introducción del juego en el aula, favoreciendo situaciones comunicativas e incidiendo de forma positiva en la motivación del alumnado, en su participación y en su interés. De esta manera, en este trabajo se presenta una propuesta didáctica implementada en dos grupos de 2º de primaria, la cual se fundamenta en la observación de los beneficios que se obtienen a partir de la utilización del juego en el aula de lengua inglesa, contraponiéndose a la utilización de una metodología tradicional. Además, en las secciones finales del trabajo se analizan y discuten los resultados obtenidos tras la realización de la propuesta, lo que lleva a establecer unas conclusiones que respaldan con claridad los beneficios expuestos en el marco teórico relativos a la introducción del juego en el aula a través de una metodología ABJ.

Palabras clave: juego, enseñanza de la lengua inglesa, motivación, Aprendizaje Basado en el Juego, Educación Primaria.

Resumo

O xogo na Educación Primaria, a pesar de non ser considerado en moitas ocasións por diversos docentes, constitúe un recurso educativo cun gran potencial para unha educación significativa e de calidade. Na área de lingua inglesa, o proceso de ensinanza e aprendizaxe vese beneficiado en gran medida pola introducción do xogo na aula, favorecendo situacións comunicativas e incidindo de forma positiva na motivación do alumnado, na súa participación e no seu interese. De esta maneira, en este traballo preséntase unha proposta didáctica implementada en dous grupos de 2º de primaria, a cal se fundamenta na observación dos beneficios que se obteñen a partir da utilización do xogo na aula de lingua inglesa, contrapoñéndose á utilización de unha metodoloxía tradicional. Ademais nas seccións finais do traballo analízanse e discútese os resultados obtidos tras a realización

da proposta, o que leva a establecer unhas conclusións que respaldan con claridade os beneficios expostos no marco teórico relativos á introducción do xogo na aula a través de unha metodoloxía ABX.

Palabras clave: xogo, ensinanza da lingua inglesa, motivación, Aprendizaxe Baseada no Xogo, Educación Primaria.

Abstract

Play in Primary Education, although often being overlooked by many teachers, is an educational resource with great potential for meaningful and quality education. In the area of English Language, the process of teaching and learning the language benefits greatly from the introduction of games in the classroom, favouring communicative situations and having a positive impact on pupils' motivation, participation and interest. In this way, this paper presents a didactic proposal implemented in two groups of 2nd grade of primary school, which is based on the observation of the benefits obtained from the use of games in the English language classroom, as opposed to the use of a traditional methodology. In addition, the final sections of the paper analyse and discuss the results obtained after the implementation of the proposal, leading to conclusions that clearly support the benefits presented in the theoretical framework regarding the introduction of the game in the classroom through a GBL methodology.

Keywords: game, English language teaching, motivation, Game Based Learning, Primary Education.

Introducción

En la actualidad coexisten diversos enfoques y metodologías como alternativas innovadoras que se oponen y contrastan con lo que se conoce por metodología tradicional. Con estos nuevos enfoques metodológicos se busca la consecución de los objetivos didácticos así como la adquisición de los contenidos curriculares en un clima educativo en el que predomine la participación, la cooperación, la motivación y el total protagonismo del alumnado.

Conociendo estas ideas que desde las facultades se transmiten a los jóvenes y futuros docentes, surge el interés en este trabajo de probar la influencia y los beneficios que otorgan las propuestas innovadoras, concebidas como metodologías activas, en el rendimiento del alumnado. De esta manera, aprovechando la oportunidad de cursar el Prácticum II con la especialidad en lengua inglesa en un centro educativo real y siendo conocedor, por la propia experiencia, de las metodologías tan limitantes utilizadas para la enseñanza de la lengua inglesa, se ha propuesto la introducción del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en el aula de lengua inglesa como alternativa a la enseñanza tradicional de la lengua.

El juego, utilizado con fines didácticos y no solo prestando atención al carácter lúdico, resulta ser una actividad que atrae la atención del alumnado, genera una motivación y ganas de aprender, implica la creación de situaciones comunicativas, da lugar a que los mecanismos de aprendizaje se activen y tomen presencia, ofrece la posibilidad de adoptar distintas estrategias de aprendizaje entre el alumnado, potencia la cooperación y contribuye en gran medida al aprendizaje de los contenidos y al logro de objetivos (Chacón, 2008). El ABJ, cuyo elemento principal es el juego, además de ser una metodología muy versátil que aporta diferentes beneficios en el aula de lengua extranjera, actúa como un enfoque fundamental para la adquisición óptima de la competencia comunicativa del alumnado (Manzanares Triquet y Capperucci, 2022).

De esta manera, en este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se ofrece un marco teórico que gira en torno al juego, al ABJ, a la motivación y a los diferentes beneficios que aporta dicha metodología al proceso de aprendizaje. Este enfoque teórico permite comprender la siguiente sección, relativa a la confección e implementación de una propuesta didáctica desarrollada en el 2º curso de EP dentro del aula de lengua inglesa.

Finalmente, con el objetivo de clarificar y exponer las conclusiones pertinentes, se llevará a cabo un análisis de los datos obtenidos a través de la propuesta, así como una discusión de los mismos en la búsqueda de enunciados concluyentes.

Objetivos

Objetivo general

- Comprender los beneficios e inconvenientes de la aplicación de la metodología ABJ y su influencia en el alumnado dentro del aula de lengua inglesa.

Objetivos específicos

- Implementar en un aula de 2º de Educación Primaria recursos lúdicos de creación propia basados en el juego como herramientas alternativas a la enseñanza tradicional del inglés.
- Analizar la eficacia del juego en el aprendizaje de contenidos básicos de la lengua inglesa.
- Favorecer el trabajo en equipo y la ayuda entre los miembros de cada equipo a través de la metodología ABJ dentro del aula de lengua inglesa.
- Analizar el comportamiento del alumnado ante la implementación de una propuesta didáctica con metodología ABJ en el aula de lengua inglesa.

1. Marco teórico

1.1. Revisión conceptual del juego

En esta sección se tratará el juego desde su concepción más general hasta una visión del mismo más concreta y sobre la que se fundamenta principalmente este trabajo. En primer lugar, se hablará del juego desde sus orígenes, el cual nace como actividad lúdica y natural; se continuará con la introducción del juego en el sistema educativo y con su papel en las escuelas. Contextualizado el juego en el sistema educativo, se traslada el papel del mismo al aula de lengua inglesa, donde se expondrán las relaciones existentes entre el juego y la enseñanza de lenguas, en este caso, de la lengua inglesa. Para finalizar dicho apartado se hará referencia a la presencia del juego en el currículum de educación primaria en Galicia, así como en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

1.1.1. Orígenes del juego como actividad lúdica

La aparición del juego se remonta a los inicios de la humanidad, siendo prueba de ello los hallazgos en excavaciones de posibles juguetes primarios y el descubrimiento de pinturas que reflejan a niños y niñas desempeñando actividades lúdicas (Manzano Lagunas y Ramallo Ruíz, 2005, p. 287). Siguiendo a Huizinga (1972, p. 11), “el juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de esta, presupone siempre

una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar”.

A pesar de que esta afirmación es plenamente aceptada, desde su origen el juego permite establecer unos vínculos, entablar relaciones, florecer el conocimiento y favorecer el desarrollo cognitivo e intelectual, aspectos que no se pueden reconocer en el juego de animales a pesar de que estos se entretengan e interaccionen debido a que no lo hacen de una forma plenamente consciente (Lavado Paradinas, 2016, p. 13).

El juego, por lo tanto, aparece como una actividad creativa y natural que carece de aprendizaje previo y que surge con la vida (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2006, p. 113). Además de esto, Linaza (2013, p. 104) manifiesta que el juego es una necesidad que tiene la infancia ya que “afirmar que el juego es una necesidad es reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual” y también constituye un derecho en sí mismo debido a que “los niños tienen derecho al juego como expresión directa de su condición de menores”.

Conociendo la importancia de la actividad lúdica en los niños como “el contexto natural en el que se desarrollan los comportamientos más interesantes y genuinos de los niños” (Ortega, 1988, p.19), resulta relevante clarificar lo que se entiende por juego. A pesar de que las concepciones del juego y los criterios emitidos acerca del mismo varían entre unos estudios y otros, Piaget et al. (1982), en su obra *Juego y Desarrollo*, conciben que “el juego es básicamente una relación entre el niño y su entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo e incluso de modificarlo y construirlo” (citado en Manzano Lagunas y Ramallo Ruíz, 2005, p. 289). Sin embargo, siendo válida dicha definición, una gran mayoría comparte la siguiente:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (Huizinga, 1972, p.45)

Un concepto interesante asociado al juego es el círculo mágico, introducido por Huizinga (1972) en su obra *Homo Ludens*. Este concepto hace referencia al espacio en el que “está quien juega y que tiene por límite la realidad, es decir, nos separa del mundo real” (Borrás-Gené, 2022, p.12). Cornellá et al. (2020, p. 6) explican que en este círculo mágico, al cual se accede voluntariamente, existen una serie de reglas de obligatorio cumplimiento que no tienen relación con las reglas existentes fuera del círculo. Además, partiendo de las reglas establecidas, los jugadores podrán tomar una serie de decisiones que influyen directamente en el desarrollo del juego. Esta toma de decisiones permitirá que quien juegue goce de cierta autonomía, la cual no se suele alcanzar en una clase común. Las decisiones

que se tomen pueden ser acertadas o pueden causar el error, el cual está permitido a pesar de que afecte negativamente a quien lo cause. Uno de los objetivos finales de esta experiencia es alcanzar la diversión en el espacio en el que se desarrolla el juego, el cual puede contar con límites fijos o imaginarios.

A pesar de la existencia de juegos muy variados y diferentes, todos ellos guardan unos rasgos característicos que los definen. Caillois (2001) establece que los juegos: son libres, por lo que no es obligatorio jugar y en el caso de que lo fuese el juego perdería su esencia; cuentan con unos límites espaciales y temporales bien definidos que lo separan de la realidad; son inciertos, puesto que el transcurso del juego y su resultado no es conocido de forma previa, sino que es el jugador quien encamina el juego y quien dicta su resultado a medida que el juego avanza; son improductivos, lo que da lugar a que termine exactamente igual a cómo empezó sin generar ningún aspecto nuevo; tienen unas reglas que deben ser cumplidas por el jugador y están dotados de fantasía por enmarcarse en una segunda realidad confrontada con la vida real (pp. 9-10).

1.1.2. El juego en el sistema educativo

Como ya se ha comentado con anterioridad, el juego existe desde el origen de la humanidad, sin embargo, no se puede decir lo mismo de su introducción en el sistema educativo, siendo esta mucho más tardía. A pesar de que puedan existir tendencias a relacionar el juego con la innovación educativa de los últimos años, lo cierto es que han sido diversos los trabajos que han manifestado el valor del juego como herramienta educativa en siglos pasados.

Guzmán et al. (2021) comentan que “los primeros textos europeos que hablan del juego como elemento de relevancia para la educación datan de la Grecia clásica” (p. 14). Estos mismos autores destacan a diferentes figuras que reconocieron el potencial del juego en la educación a través de sus investigaciones, tales como Platón, Fröebel, los movimientos de la Escuela Nueva, Don Bosco, las hermanas Agazzi, María Montessori, Piaget o Huizinga.

En el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico moderno, el cual afirmaba la influencia del juego en el aprendizaje, y en el siglo XVIII se hablaba de la necesidad de un “sistema educativo útil y agradable” con la presencia del juego (Delgado Carrasco, 2011, p. 375). Sin embargo, la introducción del juego en el sistema educativo no llegó hasta el siglo XIX, como comentan Manzano Lagunas y Ramallo Ruíz (2005, p. 288), quienes reconocen que no se llegó a tratar de “una plena integración del juego en la escuela” y que esto pudo deberse a no otorgar al juego la importancia que tiene en la primera etapa de la vida, lo que tendría consecuencias en los más pequeños.

En el contexto de los sistemas educativos, Ortiz Cueva (2011) afirma que “no puede pasar desapercibida la utilidad del juego en el binomio enseñanza-aprendizaje, por el hecho de ser una actividad que ha aportado a la construcción del individuo y a la sociedad” (p. 112). Ante la utilización del juego en contextos educativos, Ramos (2000) comparte que “no es mera situación de azar, ya que jugar es una práctica inseparable del ser humano, la cual genera en el individuo un profundo impacto en su desarrollo psicológico y social” (citado en Ortiz Cueva, 2021, p. 112).

Chacón (2008, p. 2) asegura que “la diversión en las clases debería ser un objetivo docente” y que el uso del juego ayuda a llamar la atención de los alumnos. En García-Andrés y Gómez-Muñiz (2022) se resalta la gran relación entre aprender y jugar en la escuela, utilizando un término que Bruno-Jofré y Steiner (2008) (citados en García-Andrés y Gómez-Muñiz, 2022, p. 71) crearon para referirse a una educación en la que el entretenimiento está presente, el “edutrenimiento”.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje-entretenimiento “los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje” (Chacón, 2008, p. 2). Lo que Meneses Montero y Monge Alvarado (2002) comunican acerca del docente es que “desea que se dé el aprendizaje social, es decir que los alumnos tengan la oportunidad de obtener experiencias sociales y emocionales mientras juegan” (p. 115), ya que de esta forma aprenderán a resolver los conflictos que surjan. Además de esto, la docencia también debe fomentar a través del juego la exploración sensorial, aportando los materiales necesarios para ello; la interacción con otros individuos y con los objetos de su alrededor, así como la comunicación entre los alumnos (Manzano Lagunas y Ramallo Ruíz, 2005, p. 298-299).

Los nuevos enfoques y el desarrollo de estrategias en el contexto de la educación actual han dado lugar a una innovación educativa en la que el juego tiene cabida y se constituye “como una herramienta para transmitir valores que impactan en las actitudes en los estudiantes” y “como una forma diferente de enfrentar problemas y retos que promueve el crecimiento personal de los individuos siendo esto vinculativo a los objetivos que busca la educación en general” (Ortiz Cueva, 2021, p. 110).

Guzmán et al. (2021), afirman que en el proceso educativo “los valores están en la base” (p. 25). De esta manera, estos autores alertan de la importancia de tener conciencia acerca de los valores que promueven los juegos que se incluyen en el aula. Teniendo esta idea en cuenta y llevando a cabo una correcta introducción del juego se trabajarán “actitudes y valores que favorecerán una mayor implicación de los y las educandos/as en su proceso de aprendizaje y en su crecimiento como persona” (p. 26).

La presencia del juego en los sistemas educativos como herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de una educación integral se puede resumir de forma muy general con las palabras de Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), quienes sostienen que:

A través del juego, los niños aprenden valores, normas, roles, conductas, actitudes, interiorizan conceptos y desarrollan capacidades, exploran el mundo que les rodea, lo comprenden y se relacionan con él, se relacionan socialmente, conocen rasgos de su cultura, desarrollan su pensamiento e inteligencia, se integran en el mundo adulto y se divierten. (p. 49)

1.1.3. El juego en el aula de lengua inglesa

Tras una breve revisión del juego en el sistema educativo, el presente trabajo nos lleva a ubicar el juego en un ambiente más concreto como es el aula de lengua inglesa. Si bien es cierto que el juego es igualmente juego en cualquier área educativa, resulta interesante clarificar las relaciones entre el aprendizaje del inglés y el juego.

Juan Rubio y García Conesa (2013) explican que “para muchos alumnos, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio o en la escuela es un proceso antinatural y desmotivador para ellos” (p. 170), lo que hace que en muchas ocasiones los docentes no encuentren la manera en la que los alumnos aprendan significativamente la lengua inglesa. Estos autores culpabilizan a “los métodos convencionales en la enseñanza del inglés y a la aburrida explicación o los ejercicios mecánicos” (p. 169) de la desmotivación del alumnado en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Siguiendo este hilo, Zhu (2012, p. 801) expone un símil entre la enseñanza de las matemáticas y del inglés, manteniendo que “se presentan nuevas palabras, se explica la gramática relacionada y luego se asignan ejercicios escritos; si los estudiantes pueden hacer bien los ejercicios, significa que han aprendido bien el idioma y luego la lección continúa”. Bajo este procedimiento el autor denomina a los estudiantes “receptores pasivos de información”, ya que por mucho éxito que tengan en la resolución de ejercicios, en los exámenes, o incluso por muy buena capacidad que tengan para recordar los aspectos teóricos, “apenas tienen oportunidades de expresarse en el idioma de destino y comprobar su comprensión de la información recibida sobre el idioma”.

Con esto queda claro que uno de los principales objetivos en la enseñanza del inglés, y en general de las lenguas, se refiere a la capacidad del alumnado para utilizar la lengua inglesa de forma natural en su contexto social, siendo el uso de juegos una de las principales formas para alcanzar dicho objetivo (Juan Rubio y García Conesa, 2013, p. 170). Klimova (2015) afirma en la introducción de su trabajo que “el lenguaje y el juego se

complementan y enriquecen mutuamente” (p. 1157), por lo tanto, no resulta descabellada la idea de Simpson (2015), quien comparte que “los juegos deberían ser el centro de la enseñanza de lenguas extranjeras” (p. 7). Juan Rubio y García Conesa explican que:

El contexto del juego hace que el idioma extranjero sea de utilidad inmediata para los niños. El juego hace plausibles las razones para hablar incluso a los niños más reacios a hacerlo. A través de los juegos, los estudiantes pueden aprender inglés de la misma manera que aprenden su lengua materna, sin ser conscientes de que la están estudiando y aprendiendo. (p. 175)

De esta forma, los alumnos utilizan el inglés, a través del juego, utilizando la lengua como una regla del propio juego que propicia comunicación y “la oportunidad de usar y desarrollar el lenguaje de una manera creativa y comunicativa brindándoles un contexto significativo” (Lilić y Bratož, 2019, p. 50).

Simpson (2015) dedica un apartado de su trabajo a exponer diversas razones por las que resulta apropiado introducir el juego en el aula de idiomas. Algunas de estas razones son las siguientes: los juegos favorecen la comunicación significativa, aumentan el interés del alumnado en la lengua, permiten trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (siempre y cuando se lleven a cabo las adaptaciones necesarias), hacen que los alumnos se diviertan y aprendan simultáneamente, fomentan la participación activa del alumnado, ceden al alumnado un papel activo en su aprendizaje, se pueden incluir tanto dentro como fuera del aula y promueven la cooperación entre iguales (pp. 3-4).

Lilić y Bratož (2019) apuntan un aspecto relevante del juego que en muchas ocasiones no se tiene en cuenta. A muchos alumnos les genera presión el hecho de tener que expresarse en una lengua extranjera en el entorno del aula, sin embargo, esto no ocurre con el juego. Tal y como afirman ambos autores, los alumnos “se muestran ansiosos por participar activamente en el juego y ganar, en lugar de utilizar el idioma correctamente” (p. 54), lo que da lugar a que experimenten con la lengua, la usen libremente y no teman la corrección por parte del docente.

Si a todos los aspectos positivos que florecen tras la introducción del juego en el aula de lengua inglesa le añadimos la posibilidad de poder hacer uso del mismo en cualquier momento de la clase, tal y como afirma Zhu (2012), “al principio para diagnosticar lo que los estudiantes pueden o no hacer; durante la lección con fines de práctica del idioma; o al final como refuerzo y ‘recompensa’” (p. 803), se confirmará la gran utilidad que aporta el juego al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.3.1. Presencia del juego en el currículum

La introducción del juego en el aula de lengua inglesa implica una previa revisión de la presencia del mismo en el currículum de educación primaria, y más en concreto, de su presencia dentro del área de lengua extranjera.

El “Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia” (p. 49595), no menciona el juego ni en los objetivos del área, ni en los criterios de evaluación, ni en los contenidos de ningún curso. La primera mención al juego en este documento aparece en las orientaciones pedagógicas del área de lengua extranjera, donde se expone:

La creación de situaciones de interacción, de comunicación oral entre el alumnado de todos los niveles: en parejas, pequeños grupos o grupo-aula, en situaciones reales o supuestas (cubrir cuadros de datos sobre el otro; competición entre grupos de pregunta-respuesta; descubrir datos reales o supuestos sobre los demás a través de juegos como ¿Adivina quién es?; dramatizaciones de diálogos en situaciones reales o imaginarias, etc.). (pp. 49848-49849)

A continuación, en este mismo apartado referente a la comunicación oral entre el alumnado, se menciona la introducción del juego en diferentes soportes y formatos, tales como juegos de tarjetas, como los juegos de memoria; juegos de tableros temáticos y juegos lingüísticos, como el mimo (p. 49849). En otra de las orientaciones siguientes se menciona:

La aproximación a la lengua extranjera como a una herramienta para la comunicación que les va a permitir a los niños y niñas expresar lo que quieren en cada momento, desde sus necesidades básicas (átame los cordones, quiero ir al baño), relacionarse en los juegos (me toca a mí) y, al mismo tiempo, entender las necesidades de los demás. (Decreto 155/2022, p. 49850)

Con esto se observa la escasa presencia del juego en el área de lengua extranjera, siendo únicamente mencionado para el trabajo de la comunicación oral, o lo que es lo mismo, para el desarrollo de la destreza lingüística del inglés denominada *speaking*. Para el trabajo de las otras tres destrezas lingüísticas clásicas del inglés, *listening*, *reading* y *writing*, no se hace ninguna mención del juego, dando a mostrar la escasa relevancia que se le otorga al mismo en la enseñanza actual del inglés en la legislación actual.

1.1.3.2. Situación del juego en el MCERL

Otro documento relevante en la enseñanza del inglés, y en general de las lenguas, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el cual se conforma como un documento relevante para el establecimiento de estándares en los niveles

lingüísticos de cualquier lengua, con utilidad para la elaboración de programas o pruebas y de gran ayuda para determinar el nivel de competencia de una lengua, así como lo que los estudiantes deben dominar para un uso lingüístico óptimo (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

De la misma forma que ocurre en el Decreto 155/2022 de 15 de septiembre, el MCERL no ofrece amplias menciones al juego, ni acerca de su relevancia, introducción para la enseñanza de lenguas o beneficios. Se puede observar en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) una mención al juego dentro del “Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno” (p. 47), en el punto “4.3 Tareas y propósitos comunicativos (p. 57), un apartado con el título de “Usos lúdicos de la lengua” (p.59) en el que se exponen diferentes ejemplos que abarcan las actividades lúdicas, tales como “juegos de lengua de carácter social, como juegos orales; [...] actividades individuales, como pasatiempos; [...] y juegos de palabras como “Disfruta la fruta” (Consejo de Europa, 2002, p. 59).

Por otro lado, el volumen complementario que actualiza el MCERL de 2002 (Consejo de Europa, 2020) tampoco aporta significantes menciones al juego. Las únicas menciones que se exponen en dicho documento tienen que ver con lo que el alumno debería saber hacer o comprender en los distintos niveles de dominio de la lengua, por ejemplo, en el “Capítulo 3. Escalas de descriptores ilustrativos del MCER: actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (p. 59) aparece representada una tabla en el apartado “3.2.1. Actividades de expresión” (p. 73) con el título “Monólogo sostenido: describir experiencias” (p. 74), la cual menciona al juego en el nivel A2 de dominio de la lengua (p. 75).

La escasa mención al juego en los documentos más relevantes para el aprendizaje de las lenguas muestra una inexistente consideración del juego como recurso elemental en el aprendizaje de las lenguas. Por lo tanto, a pesar de que en diversos trabajos se confirma la influencia positiva del juego en el aprendizaje de las lenguas, en los documentos oficiales para la enseñanza de las lenguas no parece promoverse dicha idea.

1.2. Aspecto metodológico del ABJ en el aula de lengua inglesa

En este apartado, teniendo en cuenta que el juego como elemento central y fundamental del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) ya ha sido contextualizado, se llevará a cabo una revisión de la metodología ABJ. Esto implica clarificar dicha metodología como concepto, tratar su implementación en el aula, abordar los tipos de juegos e indicar qué utilidad puede tener la introducción del ABJ en el aula así como los beneficios que supone el uso del juego dentro de ella.

1.2.1. Definición

El Aprendizaje Basado en Juegos, o en inglés *Game Based Learning* (GBL), es una metodología que “supone la utilización, adaptación o creación de un juego para usarlo en el aula y, de esta forma, trabajar o reafirmar unos contenidos” (Guzmán et al., 2021, p. 19). Cornellà et al. (2020, p. 9), por su parte, sostienen que en dicha metodología el hecho de trabajar un concepto o llevar a cabo un aprendizaje se posibilita a través del juego. Siguiendo a García Andrés y Gómez Muñiz (2022, p. 77), el ABJ “se basa [...] en la utilización de un juego concreto, como palanca y trampolín que fomente y facilite el aprendizaje, por lo que en este caso podría decirse que se trata de ‘jugar aprendiendo’”.

En el trabajo de Escribano (2020) (citado en Manzanares Triquet y Capperucci, 2022, p. 71), se reconoce la influencia en el aprendizaje de dicha metodología, se hace mención a la motivación que la propia implementación del ABJ genera y se centra la atención en las habilidades que el ABJ permite desarrollar, estableciendo una clara comparación con actividades que tienen lugar en la vida real. De esta forma, en Manzanares Triquet y Capperucci (2022) se presenta un extracto de la obra de Escribano en la que se aclara dicha comparación, manifestando que el ABJ sitúa al discente en situaciones en las que este tendrá que dominar determinadas habilidades, como solventar una problemática u organizar el conocimiento, a modo de práctica y entrenamiento para afrontar las situaciones del mundo real.

En la primera definición aportada se identifica el ABJ como una metodología, en concreto, una metodología activa. Guayanlema et al. (2023, p. 2523) exponen que “estas metodologías se basan en la teoría constructivista, que sitúa al alumno como el protagonista central del proceso de enseñanza-aprendizaje” y que “se caracterizan por promover la participación activa de los estudiantes y fomentar el trabajo en equipo y cooperativo”. Por su parte, Bernal González y Martínez Dueñas (2009) afirman que las metodologías activas se sostienen a partir de tres pilares fundamentales:

El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje; [...] el aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición; [...] y los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido. (p. 102)

En este mismo trabajo se expone que una metodología activa debe promover “dos características de aprendizaje: la sociabilidad del aprendizaje y la interactividad del aprendizaje” (p. 103). Mientras que en la primera se destaca la importancia de la comunicación con otros sujetos para alcanzar el aprendizaje de uno mismo, en la segunda se subraya la utilidad de las nuevas tecnologías para fomentar la interacción. Guayanlema

et al. (2023) relacionan las metodologías activas con la enseñanza del inglés, afirmando que “pueden brindar a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma en situaciones reales, mejorar la motivación e interés, y producir un aprendizaje significativo” (p. 2521).

1.2.2. ABJ y Gamificación: similitudes y diferencias

Otro concepto que comparte cierta relación con el ABJ es la gamificación. A pesar de que existen diversas definiciones para dicho concepto, Foncubierta y Rodríguez (2014) establecen una relación entre la gamificación y el aprendizaje, proponiendo la siguiente definición:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p. 2)

A pesar de que tanto el ABJ como la gamificación comparten similitudes, por ejemplo, ambas son metodologías activas, se refieren a las experiencias en las que se incluye el juego con fines educativos, aprovechan la potencialidad del juego para fomentar aprendizajes y favorecen la motivación (Cornellà et al., 2020), lo cierto es que no son exactamente lo mismo.

Guzmán et al. (2021) establecen la diferenciación entre ambos conceptos explicando que el uso del ABJ se refiere a la implementación de un juego con unos objetivos didácticos y con el fin de generar un aprendizaje que pueda ser útil en otros campos y fuera del juego, por lo que “el contenido se adaptará al juego” (p. 19). De distinta manera, la introducción de una experiencia de gamificación implica el uso de elementos del juego (mecánicas, dinámicas, reglas, etc.) para trabajar los contenidos y alcanzar un aprendizaje, por lo tanto, “las reglas y la ludificación se adaptarán al contenido” (p. 20).

Al-Alzawi et al., (2016, p. 134), por su parte, establecen una diferencia general entre la gamificación y el ABJ: mientras que la gamificación utiliza la mecánica de los juegos y los elementos de este para aplicarlos al curso y a los contenidos impartidos, considerando todo el proceso de aprendizaje como un juego; el ABJ concibe el juego como una parte del proceso de aprendizaje.

En este mismo trabajo (pp. 134-135) se propone una comparación entre ambos enfoques atendiendo a diferentes aspectos. Se expone que, mientras que en la gamificación se utilizan los elementos del juego en situaciones carentes de juego, se recompensa a quien juega dependiendo de sus comportamientos y el objetivo responde a la adquisición de una motivación que proviene del juego; en el ABJ se utiliza el juego para la mejora del

proceso de aprendizaje y el objetivo se basa en motivar al alumnado durante el juego. Si bien es cierto que en la gamificación las técnicas empleadas se refieren al progreso en los niveles, a las puntuaciones, a los avatares, a las monedas virtuales y a la búsqueda de la competencia; las técnicas empleadas en el ABJ responden a la motivación, a la práctica relevante, al tiempo específico, y a los objetivos del juego. Además, mientras que en la gamificación las recompensas se orientan a la ganancia de puntos de experiencia y de nivel, en el ABJ las recompensas son intrínsecas, ya que perder o ganar no es lo relevante, sino que se trata de incrementar la motivación en la participación y en el aprendizaje.

Becker (2021, p. 2) propone una comparación entre diferentes técnicas que utilizan el juego para la enseñanza y aprendizaje, ubicando en ella al ABJ y a la gamificación, de las cuales se podrían resaltar dos nuevas diferencias. Por un lado, mientras que en el ABJ se pone el foco en el aprendizaje y en los objetivos, la gamificación se centra en la propia experiencia que tiene el alumnado a través del juego. Por otro lado, en el ABJ el juego se concibe como la propia sesión, o una parte de esta que se centra en el qué y en el cómo, sin embargo, en la gamificación el juego tiene un mayor impacto en el cómo se enseñan los contenidos, sin centrarse tanto en el qué enseñar.

1.2.3. Tipos de juegos

Existen diversas y diferentes tipologías del juego en el aula de lengua extranjera según los aspectos que se tengan en cuenta, tal y como dejan ver Juan Rubio y García Conesa (2013) en su trabajo. Además, en palabras de Caillois (1986), “la multitud y la variedad infinitas de los juegos hacen perder, al comienzo, la esperanza de descubrir un principio de clasificación que permita distribuirlos a todos en número reducido de categorías bien definidas” (p. 39).

Desde una perspectiva muy general, Jill Hadfield (1987) (citada en Juan Rubio y García Conesa, 2013, p. 177), atendiendo al funcionamiento interno del juego, diferencia entre juegos competitivos, aquellos en los que se busca alcanzar el primer puesto, y juegos cooperativos, aquellos en los que la ayuda grupal es clave para completar el juego.

Jan y Gaydos (2016) aportan otra clasificación de los juegos basándose en “la motivación, en el ejercicio y en la práctica, en el dominio de los contenidos y en las competencias del siglo XXI” (p. 7). De esta forma, diferencian entre juegos de motivación, aquellos que favorecen la implicación del alumnado en el aprendizaje de los contenidos; los juegos de ejercicio y práctica, que tienen como objetivo el trabajo y la revisión de los contenidos ya impartidos; los juegos de dominio de contenidos, que son similares a los juegos de ejercicio y práctica pero se centran en mayor medida en facilitar la comprensión de problemas complejos, conceptos o hechos; y los juegos de competencias del siglo XXI,

que tal y como afirman ambos autores, “se refieren a juegos que fomentan el pensamiento de orden superior y las habilidades sociales, como la resolución de problemas, la investigación, la argumentación, el pensamiento sistémico y la colaboración” (p. 7).

Por otro lado, el autor francés Caillois (1986) propone una clasificación del juego basándose en si predomina en mayor medida “el papel de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo” (p. 41), y denomina a dichas categorías como *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. De esta forma, en la primera categoría ubica los juegos que denomina *Agon*, refiriéndose a los juegos en los que predomina la competencia entre quien juega. En la segunda categoría sitúa los juegos a los que identifica como *Alea*, y que se basan, siguiendo sus palabras, “en una decisión que no depende del jugador, sobre la cual no podría éste tener la menor influencia y en que, por consiguiente, se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino”. La tercera categoría, bajo la identificación de *Mimicry*, abarca a todos aquellos juegos en los que los jugadores adoptan y desarrollan un papel determinado de un personaje ficticio. Por último, la cuarta categoría (p. 58) recoge los juegos que Caillois (1986) designa como *Ilinx*, los cuales consisten en “destruir por un instante la realidad del jugador, exaltando así valores como: la valentía, o poniendo de manifiesto el coraje que el jugador presenta al verse en una situación de riesgo” (Ortiz Cueva, 2021, p. 113).

Cabe mencionar también, tal y como se indicó en las secciones 1.1.3.1. y 1.1.3.2., que tanto el Decreto 155/2022 como el MCER (2002) ofrecen diferentes clasificaciones del juego, atendiendo al soporte y formato en el que se presentan y a diversos ejemplos de actividades lúdicas respectivamente.

1.2.4. Utilidad del ABJ y beneficios del uso del juego

La introducción en el aula de la metodología ABJ implica conocer los beneficios que aporta al alumnado. En Solas Martínez et al. (2023) se mencionan algunos de los aspectos positivos que el juego proporciona al proceso de enseñanza aprendizaje, como puede ser el fomento del pensamiento crítico o el desarrollo de habilidades básicas para la resolución de problemas. Además, en este trabajo, sin centrarse específicamente en un ámbito educativo, se afirma que los juegos contribuyen a la participación activa del alumnado; aportan retroalimentación instantánea, por lo que “proporcionan información inmediata sobre el rendimiento real de los estudiantes” (p. 31); pueden favorecer la concentración si se plantean correctamente así como la colaboración en un ambiente de escucha de ideas para la toma de decisiones.

Siguiendo este hilo y de forma general, Boyle (2011, p. 3) comenta que el juego como recurso pedagógico es útil para romper el hielo y generar innovación, contribuye a

que los alumnos recuerden los aspectos relevantes, posibilita diferentes estilos de aprendizaje, atrae la atención de los estudiantes, favorece el pensamiento creativo y genera aprendizaje entre iguales.

Centrando la atención en el aula de lengua inglesa, Lengeling y Malarcher (1997) proponen cuatro tipos de beneficios que generan los juegos (p. 3): beneficios afectivos, relacionados con la creatividad, espontaneidad, competencia comunicativa y diversión que fomenta el juego; beneficios cognitivos, debido a que el juego actúa como instrumento de refuerzo y repaso de contenidos; beneficios en las dinámicas de clase, ya que el juego pone su foco en el discente, otorgando al maestro un papel de mero facilitador; y beneficios de adaptabilidad, teniendo en cuenta que el juego permite su adaptación a la edad, nivel e intereses del alumnado. Chacón Garrido (2009) también propone algunas ventajas que aporta el juego en el aula de lengua inglesa en relación con el aumento de la motivación del alumnado a la hora de participar e intervenir en el aula, con la consolidación de aprendizajes y la capacitación del propio alumnado que no han adquirido los mismos, así como con la adquisición de aprendizajes significativos (pp. 9-10).

Un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa, que puede suponer el dominio de dicha lengua sin tener en cuenta las destrezas relacionadas con los idiomas (Catana, 2013, p. 20), es la motivación, entendiendo la misma como "la atracción hacia un objetivo, lo que va a implicar que la acción de una persona le permita aceptar el esfuerzo necesario para alcanzar dicho objetivo" (García Sánchez y Cruz Vargas, 2016, p. 73).

En un contexto motivacional se pueden diferenciar dos tipos de motivación, la motivación intrínseca, la cual "debe entenderse como aquella intensidad y persistencia que expresa una persona al realizar ciertas tareas sin necesidad de verse presionada o influida por agentes o factores externos, como presión, recompensas y otros" (Orbegoso, 2016, p. 87), y la motivación extrínseca, que "es aquella que se lleva a cabo con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar un castigo" (Aguado, 2019, p. 300). Ante ambos tipos de motivación, García Sánchez y Cruz Vargas (2016) reconocen que la motivación intrínseca es más relevante que la motivación extrínseca ya que, a pesar de que cualquier agente externo haga todo lo posible por motivar a un alumno, "este objetivo sería muy difícil si la persona hacia la cual se dirige el objetivo no se siente interesada en lo que se le está mostrando" (p. 75).

Tal y como afirman Carrillo-Ojeda et al. (2020, p. 432), resulta esencial analizar la relación que se establece entre el uso de metodologías activas, como es el ABJ, y la motivación en el alumnado para implementar formas de trabajo innovadoras que contribuyan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Para ello, Curbelo Molina et al. (2010, p.8) explican que la figura del maestro es relevante ya que "debe fomentar el interés

e involucrar de forma personal al estudiante en el proceso de aprendizaje y hacerlo significativo para él". Además, se debe crear una relación entre la enseñanza de la lengua inglesa y su cultura, ya que la motivación del alumnado para el aprendizaje de dicha lengua estará determinada, en gran parte, por la perspectiva que tenga el alumno de la cultura de la lengua que aprende (Catana, 2013, p. 20).

Curbelo Molina et al. (2010, p. 8) explican que el progreso en la adquisición de la lengua extranjera se debe "al dominio en la comprensión auditiva, al dominio en la comunicación, al dominio en la comprensión de lectura y al dominio en la expresión escrita", por lo que concluyen que, bajo este dominio, el alumno "llega a una autorrealización que le puede brindar cierta satisfacción a su personalidad".

Para concluir, los diferentes dominios de las destrezas en la lengua inglesa expuestos en este trabajo se identifican con los objetivos particulares que se orientan a la consecución de un fin general, como es el aprendizaje de la lengua (Juan Rubio y García Conesa, 2013). En la conclusión de esta última investigación (p. 184) se reconoce que "el juego aparece como una dimensión paralela a estos objetivos particulares, reforzando la motivación hacia un final satisfactorio" y que "se juega para ganar, se gana si se aprende, y si aprendes, ganas".

2. Metodología

Conociendo la finalidad de este trabajo, la cual se centra en comprender los beneficios e inconvenientes de la metodología ABJ en la motivación del alumnado del segundo curso de la educación primaria dentro del aula de lengua inglesa, se ha diseñado y desarrollado una propuesta didáctica para trabajar contenidos básicos de la lengua inglesa.

Dicha propuesta se ha conformado teniendo también en cuenta dos de los objetivos de la etapa de la educación primaria que se recogen en el Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, y que hacen referencia a "desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor." (p. 49604) y a "adquirir en, por lo menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desarrollarse en situaciones cotidianas." (p. 49604).

De esta forma, para el trabajo de los contenidos se han implementado y combinado en el aula dos metodologías. Por un lado, una propuesta didáctica basada en una metodología ABJ, en la participación activa del alumnado, en el trabajo cooperativo y en un papel mediador del docente, y por otro lado, una propuesta didáctica basada en una metodología tradicional. El contraste entre ambas propuestas ha posibilitado el análisis de

la influencia del juego en la motivación del alumnado, así como la identificación de las diferencias entre ambas metodologías.

A través de ambas metodologías se han trabajado dos núcleos temáticos, el primero centrado en las partes del cuerpo y en las características asociadas al pelo y a los ojos, así como también en breves expresiones que implican realizar una acción con alguna parte del cuerpo. Por otro lado, el segundo núcleo temático se ha basado en los miembros de la familia, en los sentimientos y en una revisión de los números del 1-100 utilizando las edades de los diferentes miembros de la familia. La elección de las temáticas se justifica con la presencia en el Decreto 155/2022 de dos contenidos en concreto que se abordan en el “Bloque 1. Comunicación” del 2º curso del área de lengua inglesa: “Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: [...] presentar y presentarse, identificar algunas características básicas de personas, responder con respuestas sencillas y concretas sobre cuestiones cotidianas, expresar [...] la cantidad” y “Léxico básico elemental relativo a relaciones personales básicas” (pp. 49832-49833).

Para cada uno de los dos núcleos temáticos se han elaborado dos propuestas, una con juego y la otra sin juego. Cada grupo ha trabajado un núcleo temático a partir de una metodología ABJ, y el otro a través de una metodología tradicional sin juego, por lo tanto, mientras el grupo de 2º A ha comenzado a trabajar las partes del cuerpo a partir del juego “*Answer Up*” y ha continuado trabajando los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 a partir de una ficha, el grupo de 2º C ha comenzado a trabajar las partes del cuerpo a partir de una ficha y ha continuado trabajando los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 a partir del “*Flashcards Game*”. Este hecho ha permitido trabajar los contenidos en ambos grupos de manera diferente.

Con estas ideas sobre el papel se han creado cuatro sesiones para cada uno de los dos grupos. La primera sesión de cada grupo tuvo como objetivo conocer los conocimientos previos del alumnado en relación con los dos núcleos temáticos que se pretendía trabajar a través de dos breves actividades. La segunda y tercera sesión de cada grupo consistió en el trabajo de los núcleos temáticos a partir de las dos metodologías presentadas anteriormente. Por último, en la sesión final de cada grupo se implementó un cuestionario final a modo de recogida de información relativa a la propuesta y se realizó una continuación de una breve actividad iniciada en la sesión inicial con el objetivo de observar cuántas nuevas palabras de vocabulario había adquirido el alumnado.

De forma general, todas las sesiones comparten varios rasgos. El primero de ellos se refiere al espacio, ya que todas las sesiones tuvieron lugar en el aula de cada grupo, la cual no se corresponde con el aula de inglés. El segundo rasgo se refiere a los materiales, ya que todo material utilizado desde la primera sesión hasta la última resulta de la creación

propia en la plataforma *Canva*. El tercer rasgo que comparten todas las sesiones se refiere a su duración, siendo de 50 minutos en todos los casos.

Centrando una atención más específica, las sesiones en las se trabajó con juegos y con fichas, además de las anteriores características comentadas, comparten dos aspectos. El primero se encuentra directamente relacionado con las competencias clave del Decreto 155/2022, de 15 de septiembre (p. 49605-40606), ya que en ellas se trabaja la competencia en comunicación lingüística, la competencia plurilingüe, la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana. Por otro lado, el segundo aspecto se refiere a la recogida de datos en dichas sesiones a través de dos instrumentos, las fichas de observación y las fichas de autoevaluación (ambas descritas en los apartados 2.5.1. y 2.5.2.), siendo partícipe tanto el alumnado como el docente. Además, a pesar de no constituir un aspecto compartido en las sesiones con y sin juego, en la última sesión de cada grupo se introdujo el tercer y último instrumento de recogida de datos, un cuestionario final para dar por finalizada la propuesta didáctica (descrito en el apartado 2.5.3.).

El completo desarrollo de la propuesta didáctica se ha realizado de forma grupal, obteniendo cinco grupos mixtos de cinco integrantes en cada grupo, manteniendo los mismos desde la primera sesión hasta la última y alcanzando un enfoque coeducativo. Se ha pretendido crear grupos equilibrados en cuanto al dominio de la lengua inglesa, es decir, conformando los grupos con integrantes con un alto dominio de la lengua inglesa en relación con su edad junto a otros integrantes que cuentan con dificultades en la adquisición de la lengua o con menor dominio de la misma.

La decisión relativa a realizar un trabajo grupal en el completo desarrollo de la propuesta se debe a que el trabajo cooperativo, siguiendo a Cerdá Vallès y Querol Julián (2014), puede dar lugar a diversos beneficios en el aula de lengua inglesa tales como la situación del alumnado en un contexto real de comunicación (p. 22), la mejora de su autonomía, la creación de un contexto de interacción positiva (p. 23) o el fomento de la participación (p. 23).

Los alumnos y alumnas han sido los protagonistas de su propio aprendizaje, contando con un papel activo a lo largo del desarrollo de la propuesta. El docente ha actuado como un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigiendo al alumnado hacia el aprendizaje y motivando en todo momento, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, actuando en base a sus necesidades, dificultades e intereses a través de una atención individualizada e integrando al alumnado con dificultades en las relaciones sociales dentro de sus respectivos grupos.

Para clarificar y observar de una forma más visual las diferentes sesiones que se han realizado en cada grupo, así como el contenido de las mismas (el color rosa para el grupo de 2º A y el verde para el grupo de 2º C), se aporta la Tabla 1:

Tabla 1*Sesiones de ambos grupos y contenido de las mismas*

Martes 2 de Abril	Miércoles 3 de Abril	Viernes 5 de Abril	Lunes 8 de Abril
2ºA Sesión de conocimientos previos	2ºA Juego "Answer Up" + Ficha de observación + Ficha de autoevaluación	2ºC Sesión de conocimientos previos	2ºC Ficha "Body parts" + Ficha de observación + Ficha de autoevaluación
Martes 9 de Abril	Miércoles 9 de Abril	Viernes 12 de Abril	Lunes 15 de Abril
2ºA Ficha "Family members, feelings and numbers" + Ficha de observación + Ficha de autoevaluación	2ºA Cuestionario final + "Knowledge Pyramid"	2ºC Juego "Flashcards" + Ficha de observación + Ficha de autoevaluación	2ºC Cuestionario final + "Knowledge Pyramid"

Nota. Fuente: autoría propia.

2.1. Contexto

La propuesta didáctica en cuestión fue llevada a cabo durante el período de prácticas de la asignatura Prácticum II con especialidad en Inglés en un centro público, lo que ha permitido incluir la propuesta diseñada en un contexto educativo real, probar su funcionamiento y analizar el comportamiento del alumnado durante su desarrollo.

Su implementación se introdujo en dos grupos (A y C) de 2º de Educación Primaria en el centro C.E.I.P Pío XII, en Santiago de Compostela. Dicho centro, situado en una de las calles céntricas de Santiago, cuenta con línea tres en todos sus niveles y con una no muy amplia diversidad. Una gran parte de los padres y madres del alumnado son funcionarios del Estado, contando con un nivel socioeconómico medio-alto, con una predominancia en el uso de la lengua castellana y con un escaso uso de la lengua gallega, igual que ocurre con el alumnado.

El grupo de 2º A cuenta con 25 alumnos, de los cuales 14 son niños y 11 son niñas. El grupo-aula, en general, tiene un nivel competente de inglés en relación con su edad que viene motivado, en cierta parte, por la asistencia de un gran número de alumnos y alumnas

a clases extraescolares de inglés. Se podrían destacar tres casos particulares en este grupo. En primer lugar, un niño con nacionalidad peruana que inició su etapa educativa en este centro este mismo curso 2023-2024. Dicho alumno no asiste a clases extraescolares de inglés y esto se ve reflejado en la diferencia de nivel en comparación con otros de sus compañeros/as. En segundo lugar, este grupo cuenta con un alumno nacido en Santiago pero con padres nativos de Reino Unido, en concreto de Londres. La lengua inglesa tiene gran presencia en su hogar y eso se traduce en un factor notorio en el aula, ya que cuenta con un conocimiento y una pronunciación muy superior al resto de sus compañeros. Por último, existe un caso de un alumno con TEA (Trastorno del Espectro Autista) con dificultades en las relaciones con otros niños y niñas, hecho por el que se encuentra sentado solo por preferencia propia, y con un nivel de inglés apropiado para su edad.

Por otro lado, el grupo de 2º C cuenta con 25 alumnos, de los cuales 12 son niños y 13 son niñas. De igual manera que ocurre con el grupo A, una mayoría del grupo asiste a clases extraescolares de inglés, por lo que cuenta con un nivel más que aceptable en relación con su edad. De nuevo, hay tres casos particulares en este grupo. Un alumno con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y disfemia que presenta muchas dificultades a la hora de comprender, asimilar y adquirir nuevos conocimientos. Un alumno con un TEA leve (Trastorno del Espectro Autista), que presenta destacables dificultades en el aprendizaje de la lengua inglesa así como también en otras áreas. Por último, existe un caso de una alumna diagnosticada con altas capacidades que no destaca por su participación en el aula pero sí lo hace a la hora de realizar fichas, controles o al dar respuesta a las preguntas que se le proponen.

2.2. Conocimientos previos

La primera sesión de la propuesta didáctica que se llevó a cabo con cada grupo se corresponde con una sesión en la que el objetivo fue trabajar sobre los conocimientos previos del alumnado en relación con los dos núcleos temáticos propuestos para su trabajo.

Para ello, cada grupo (A y C) fue dividido en cinco grupos, con cinco integrantes por grupo, siendo todos ellos grupos equilibrados, es decir, estaban formados por alumnos y alumnas con mayor y menor dominio de la lengua inglesa. A cada grupo se le entregó una hoja doblada por la mitad con una pirámide en cada parte, la pirámide del conocimiento (*"The Knowledge Pyramid"*) (Anexo I), la cual se utilizó en esta primera sesión para conocer los conceptos que el alumnado dominaba en relación con las temáticas, así como también se usó en la última sesión para observar cuántos nuevos conceptos había adquirido cada grupo durante el pleno desarrollo de la propuesta. De esta manera, cada grupo tuvo 5 minutos para escribir el máximo número de palabras asociadas con las partes del cuerpo en

la primera pirámide, y otros 5 minutos para escribir el máximo número de palabras asociadas con los miembros de la familia y con los sentimientos en la segunda pirámide.

A continuación, para continuar trabajando sobre los conocimientos previos del alumnado y aprovechando una de las rutinas de la clase de inglés (cada día el alumnado propone canciones en inglés para escuchar al principio o al final de la clase durante 5 o 10 minutos), se propuso jugar a las estatuas musicales utilizando dos canciones, “*Dance the night*” de Dua Lipa y “*Sugar*” de Maroon 5, ambas elegidas por preferencia del alumnado y por conceder un ambiente cómodo y lúdico. Mientras que cada canción sonaba, el alumnado bailaba hasta que se detenía la canción y se daba la indicación “*frozen*”, tras la cual debían permanecer quietos. Para poder volver a bailar cada equipo tuvo que responder a una pregunta en relación con las temáticas anteriormente mencionadas. Si no había respuesta o esta era incorrecta, el grupo permanecía congelado.

2.3. Propuestas bajo una metodología ABJ

Se han creado dos propuestas que se basan en la metodología ABJ, una de ellas permite el trabajo de las partes del cuerpo, las características asociadas al pelo y a los ojos, así como breves expresiones relacionadas con las partes del cuerpo a través del “*Answer Up Game*”, y la otra permite el trabajo, principalmente, de los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 a través del “*Flashcards Game*”. La información relevante del “*Answer Up Game*” se expone en la Tabla 2, mientras que la información relevante del “*Flashcards Game*” se expone en la Tabla 3.

Tabla 2

Descripción “*Answer Up Game*”

ANSWER UP GAME	
Objetivos	-Ampliar el vocabulario relativo a las partes del cuerpo. -Trabajar la estructura de la forma verbal “ <i>Have got</i> ”. -Motivar al alumnado en la adquisición de nuevos conceptos y expresiones relacionadas con las partes del cuerpo.
Correspondencia con el Decreto 155/2022	-OBJ 3. -OBJ 4.
Contenidos	-Partes del cuerpo (<i>hands, head, legs, fingers</i>). -Tamaño, forma y color del pelo (<i>straight hair, short hair, green hair</i>). -Tamaño y color de los ojos (<i>big eyes, blue eyes</i>). -Expresiones relacionadas con las partes del cuerpo (<i>shake your arms, nod your head, jump on the right leg</i>).

Correspondencia con el Decreto 155/2022	-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar algunas características básicas de las personas.
Recursos	-Tablero de juego en A3 (Anexo II), fichas de juego (Anexo III), carteles de preguntas y retos (Anexo IV), cartulinas borrables (Anexo V) y cartulina con normas del juego (Anexo VI).
Funcionamiento	
<p>Se dio inicio al juego con una breve explicación de su funcionamiento y con la lectura de las normas del juego. Cada grupo comenzó el juego con su tablero de juego, su ficha de juego en la casilla de “<i>Start</i>” y su cartulina borrable correspondiente, la cual fue utilizada para escribir sus respuestas. Se comenzó con la primera pregunta, se leyó la misma en voz alta varias veces, a la vez que se le mostraba a cada grupo durante unos segundos la tarjeta con la pregunta. A continuación, se hizo lo mismo con las siguientes preguntas. Cada grupo pensó, decidió y escribió su respuesta en su cartulina para, a continuación, levantar la misma cuando escuchaban “<i>Answer up</i>”, siendo esto el porqué del nombre del juego.</p> <p>El funcionamiento en cuanto a las respuestas fue el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta era correcta y estaba escrita correctamente el grupo avanzaba dos casillas. • Si la respuesta era correcta pero estaba escrita incorrectamente el grupo avanzaba una casilla. • Si no había respuesta o ésta era incorrecta no se avanzaba. <p>Cuando la ficha de juego caía en una casilla roja (“<i>red square</i>”) el grupo debía superar un reto que fue dictado en voz alta. Todos los retos se referían a acciones asociadas a partes del cuerpo, por ejemplo, “mueve tus manos” o “toca a un compañero con pelo rizo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el grupo superaba el reto avanzaba una casilla extra. • Si el grupo no superaba el reto no avanzaba casillas. <p>El juego siguió este funcionamiento hasta que todos los grupos llegaron a la casilla final o, al menos, se acercaron a la misma.</p>	

Nota. Fuente: autoría propia.

Tabla 3

Descripción “Flashcards Game”

FLASHCARDS GAME	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar el vocabulario relativo a los miembros de la familia y a los sentimientos. -Motivar al alumnado en la adquisición de nuevos conceptos relacionados con los miembros de la familia y los sentimientos. -Revisar los números del 1-100.
Correspondencia con el Decreto 155/2022	<ul style="list-style-type: none"> -OBJ 3 -OBJ 4

Contenidos	-Miembros de la familia (<i>aunt, cousin, brother, grandmother</i>). -Sentimientos (<i>nervous, cold, hungry, sleepy</i>). -Números 1-100.
Correspondencia con el Decreto 155/2022	-Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: presentar y presentarse, responder con respuestas sencillas y concretas sobre cuestiones cotidianas, expresar la cantidad. -Léxico básico elemental relativo a relaciones personales básicas.
Recursos	Flashcards (Anexo VII), tabla con etapas y rondas (Anexo VIII).

Funcionamiento

El “*Flashcards Game*” es un juego en el que a través de las cartas que cada grupo posee, se superan las diferentes rondas que conforman las diferentes etapas del juego. Cada etapa se centra en trabajar los miembros de la familia, los sentimientos o los números del 1-100, mientras que en cada ronda de cada etapa se realiza una pregunta diferente, que implica una acción diferente como respuesta, en relación con la temática de la etapa. Las etapas y las rondas con sus respectivos tipos de preguntas se ordenan en función de su dificultad creciente. El contenido de las diferentes etapas y rondas puede ser consultado en el Anexo 8.

Se dio inicio a la sesión con una breve explicación del funcionamiento del juego y se repartió a cada grupo las diferentes cartas correspondientes con los contenidos: los miembros de la familia (los miembros de la familia 1, con cartas moradas y los miembros de la familia 2, con cartas amarillas); los sentimientos, con cartas verdes; y los números 1-100, con cartas con números del 1 al 9 de diferentes colores. Se repartió también a cada grupo una cartulina borrable para escribir las respuestas cuando así se pedía y una tabla con las etapas y las rondas que se debían superar y colorear dependiendo del número de errores en dicha ronda: 2 errores (rojo), 1 error (amarillo), ningún error (verde). En la **etapa 1** (2 rondas) se trabajaron los miembros de la familia con preguntas que exigían una respuesta a través de la escritura (*writing*).

En la **etapa 2** (2 rondas) se revisaron los números del 1-100 haciendo referencia a las edades de los miembros de la familia. Las preguntas de cada ronda en esta etapa implicaron ofrecer respuestas con diferentes acciones : señalar (*point*), escribir (*write*) y hablar (*speak*).

La **etapa 3** (2 rondas) se centró en el trabajo de los sentimientos con preguntas que implicaron acciones diferentes como respuesta en cada ronda (*mime and point*).

La **etapa 4** (2 rondas) abarcó los tres contenidos del juego a través de la construcción de oraciones utilizando las cartas. De esta forma, cada grupo seleccionó las cartas que quiso para crear una oración que posteriormente leería en alto (*speaking*).

En la **etapa 5** (1 ronda) un integrante de cada grupo tuvo que adivinar qué miembro de la familia habían elegido los miembros de su grupo a través de preguntas cortas para trabajar la lengua oral (*speaking*) (*Is he/she young?*).

Por último, en la **etapa 6** (1 ronda) un integrante de cada grupo tuvo que adivinar qué sentimiento habían elegido los miembros de su grupo usando la lengua oral y la mímica (*speaking and mime*) (*Are you thirsty?*).

Nota. Fuente: autoría propia.

2.4. Propuestas bajo una metodología tradicional

En contraposición a las propuestas basadas en una metodología ABJ, se han creado dos propuestas basadas en una metodología tradicional que han permitido trabajar los mismos contenidos que los juegos, sin embargo, lo han hecho de una forma diferente, sin presencia de elementos de carácter lúdico. Ambas propuestas se conforman como fichas de trabajo (“worksheets”) en las que se proponen diferentes ejercicios para trabajar los dos núcleos temáticos propuestos. La información relevante de ambas fichas se expone en la Tabla 4 y en la Tabla 5.

Tabla 4

Descripción “Body parts Worksheet”

BODY PARTS WORKSHEET	
Objetivos	-Ampliar el vocabulario relativo a las partes del cuerpo. -Trabajar la estructura de la forma verbal “Have got”.
Contenidos	-Partes del cuerpo. -Tamaño, forma y color del pelo. -Tamaño y color de los ojos. -Expresiones relacionadas con las partes del cuerpo.
Recursos	Ficha de trabajo (Anexo IX) y encerado.
Funcionamiento	
<p>A cada integrante de cada grupo se le entregó una ficha de trabajo con 4 ejercicios diferentes para trabajar los contenidos indicados. Las fichas se completaron de forma individual, sin embargo, al formar parte de un grupo se permitió solicitar y ofrecer ayuda dentro del propio grupo. A medida que el alumnado terminaba la ficha, debía ofrecer ayuda a los miembros de su grupo que aún no habían terminado. Cuando esto ocurriese y todo el grupo terminase la ficha, cada integrante de cada grupo tuvo que realizar oralmente la segunda parte del último ejercicio, la cual proponía describir a cada compañero del grupo utilizando dos oraciones.</p> <p>Por último, el encerado fue utilizado como un espacio en el que se recogieron dudas en cuanto a la escritura de palabras, así como también se hicieron en él aclaraciones relativas a los ejercicios.</p>	

Nota. Fuente: autoría propia.

Tabla 5

Descripción “Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet “

FAMILY MEMBERS, FEELINGS AND NUMBERS 1-100 WORKSHEET	
Objetivos	-Ampliar el vocabulario relativo a los miembros de la familia y a los sentimientos. -Repasar los números del 1-100.
Contenidos	-Miembros de la familia. -Sentimientos. -Números 1-100.
Recursos	Ficha de trabajo (Anexo X) y encerado.
Funcionamiento	
<p>Se inició la sesión entregando a cada integrante una ficha de trabajo con 4 ejercicios. Si bien es cierto que la ficha se cubrió de forma individual, al formar parte de un grupo se permitió ayudar a otros dentro del propio grupo. Cada vez que un integrante de un grupo terminaba la ficha, debía ofrecer ayuda dentro de su propio grupo.</p> <p>Cuando todos los miembros de un grupo terminaron la ficha se llevó a cabo la segunda parte del cuarto ejercicio, la cual se corresponde con un ejercicio de mímica. Aprovechando los <i>emojis</i> del último ejercicio relacionados con los sentimientos, cada integrante de cada grupo imitó a un <i>emoji</i> como forma de dar respuesta a las preguntas que se le realizaron (“How are you if you are cold?”).</p> <p>El encerado sirvió como un espacio para resolver dudas que surgieron en el aula y para aclarar aspectos de las actividades que generaban confusión.</p>	

Nota. Fuente: autoría propia.

2.5. Recogida de datos

Para la obtención de datos y su posterior análisis, buscando establecer unas conclusiones finales, se utilizaron tres instrumentos de recogida de datos: las fichas de observación, las fichas de autoevaluación y los cuestionarios finales. Además, si bien es cierto que dichos instrumentos permitieron recopilar información, también se constituyen como instrumentos de evaluación, dirigidos hacia el alumnado, como en las fichas de observación y en las fichas de autoevaluación, y hacia la propuesta, como en los cuestionarios finales.

2.5.1. Fichas de observación

Gutiérrez Quintana (2008) explica que la observación en el ámbito educativo es “una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (p. 338), por lo tanto, en este caso se utiliza la ficha

como instrumento para llevar a cabo dicho registro de información. Además, esta misma autora afirma que es “un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula”, ya que permite una recogida de información con la mayor cantidad de datos posibles (p. 338).

Estas fichas de observación (Anexo XI) se completaron en las sesiones con y sin juego para obtener información de cada alumno o alumna en los aspectos en los que se centró el foco de atención, así como para establecer un contraste entre las respuestas aportadas por el alumnado en su ficha de autoevaluación y en su cuestionario final. Además, los datos recogidos en cada sesión han contribuido a la elaboración de diversas conclusiones relativas a la propuesta didáctica.

En estas fichas el docente evaluó a cada discente de manera individual y centró la atención en tres aspectos, la participación, el trabajo en equipo y la motivación, los cuales fueron evaluados con las puntuaciones de P = Poco, B = Bien y E = Excelente. Para determinar la puntuación correspondiente a cada discente tras su trabajo se siguió una rúbrica de evaluación, la cual puede ser consultada en los anexos de este trabajo (Anexo XI).

2.5.2. Fichas de autoevaluación

Dado que resultaba interesante dotar al alumnado de cierta iniciativa para evaluar su propio trabajo, se han propuesto fichas de autoevaluación (Anexo XII) referentes a las sesiones en las que se trabajó bajo una metodología ABJ y bajo una metodología tradicional, por lo tanto el alumnado se ha autoevaluado en dos ocasiones.

En dicha ficha el alumnado tuvo que evaluar cuánto le había gustado la sesión, cuánto había participado en ella y cuánto había trabajado en grupo. Para ello se propone colorear las luces de un semáforo, otorgando a la luz roja el significado de “*not at all*”, que implica un valor de 1 punto en el análisis de datos; a la luz amarilla el significado de “*more or less*”, que implica un valor de 2 puntos en el análisis de datos; y a la luz verde el significado de “*very much*”, que implica un valor de 3 puntos en el análisis de datos. A pesar de que se trata de una ficha breve y muy sencilla, permite que el alumnado reflexione sobre su trabajo, lo analice, lo valore, centre su atención en aquello que puede mejorar y se vea a sí mismo con una mayor autonomía (Basurto-Mendoza et al., 2021).

2.5.3. Cuestionario final

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la última sesión se introdujo un cuestionario final en cada grupo, uno en el grupo A y otro en el grupo C (Anexo XIII). Los cuestionarios de ambos grupos comparten los mismos ítems, la única diferencia que se

puede observar es la metodología que se utilizó en cada grupo para el trabajo de los contenidos.

Este cuestionario final, que constituyó el tercer y último instrumento de recogida de datos, fue a través del cual se obtuvo una mayor cantidad de datos. Podemos diferenciar en él dos partes: una primera parte con cuatro ítems centrada en la dificultad de las propuestas, en el trabajo cooperativo y en los materiales; y una segunda parte con cinco ítems centrada mayoritariamente en la actuación de cada alumno o alumna en la sesión con juego y sin juego.

La primera parte del cuestionario se completó a través de *emojis*, cinco en concreto, yendo del más triste, con un valor de 1 punto en el análisis de datos, al más contento, con un valor de 5 puntos en el análisis de datos. Los alumnos y alumnas tuvieron que elegir el *emoji* que más identificaba a cada ítem según su preferencia. En la segunda parte no se proporcionaron *emojis*, sino que simplemente se tuvo que elegir a través de qué metodología, con juego o sin juego, se cumplían en mayor medida los diferentes ítems según la preferencia de cada estudiante.

3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos a través de las fichas de observación, de las fichas de autoevaluación y de los cuestionarios finales, solamente se han tenido en cuenta los datos de aquel alumnado cuyos padres, madres o tutores legales han otorgado consentimiento para realizar la recogida de datos en cuestión en las autorizaciones que el alumnado llevó a sus hogares. A cada alumno/a se le entregaron dos documentos, uno de ellos meramente informativo, en el cual se describía brevemente la propuesta y su finalidad, y otro documento relativo al consentimiento para recoger información del alumnado.

De los 50 alumnos y alumnas que suman los grupos de 2º A y 2º C en la etapa de la educación primaria, 44 fueron los participantes totales, por lo tanto, se podría decir que participó un 88% del alumnado, 21 discentes en el grupo A y 23 en el grupo C, que constituyen un 47,73% y un 52,27% respectivamente de los participantes totales. El gráfico que se refiere a la participación del alumnado puede ser consultado en el Anexo XIV.

3.1. Fichas de observación

Se centrará la atención primeramente en las fichas de observación del grupo A y C, cuyos resultados se recogen en gráficos para el “*Answer Up Game*” (Anexo XV), la ficha relativa a los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 (Anexo XVI), el “*Flashcards Game*” (Anexo XVII) y la ficha relativa a las partes del cuerpo (Anexo XVIII).

Si se atiende a la participación en el juego “*Answer Up*” en el grupo de 2º A, de los 21 participantes, 2 participaron poco (9,52%), 5 participaron bien (23,8%) y 14 participaron de forma excelente (66,67%). En lo que se refiere al trabajo en equipo en este juego, 2 trabajaron poco en equipo (9,52%), 4 trabajaron bien en equipo (19,04%) y 15 trabajaron en equipo de forma excelente (71,43%). En este juego la motivación fue poca en 3 casos (14,29%), 3 discentes parecían tener una motivación media (14,29%) y 15 parecían tener una motivación elevada (71,43%).

En cuanto a la participación del grupo de 2º A en la ficha relativa a los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100, 6 discentes participaron poco (28,58%), 11 participaron bien (52,38%) y 4 participaron de forma excelente (19,04%). En referencia al trabajo en equipo en esta ficha, 10 estudiantes trabajaron poco en equipo (47,62%), 6 estudiantes trabajaron bien en equipo (28,58%) y 5 trabajaron de forma excelente (23,81%). En esta ficha, 7 estudiantes parecían estar poco motivados (33,33%), 10 estudiantes parecían contar con una motivación media (47,62%) y 4 estudiantes parecían tener una motivación alta (19,04%).

Centrando la atención en el grupo de 2º C y en su participación en el juego con *flashcards*, 1 estudiante participó poco (4,35%), 7 estudiantes participaron bien (30,43%) y 15 participaron de forma excelente (65,22%). En lo que se refiere al trabajo en equipo en este juego, 3 estudiantes trabajaron poco en equipo (13,04%), 5 estudiantes trabajaron bien en equipo (21,74%) y 15 trabajaron de forma excelente en equipo (65,22%). Durante este juego, ningún estudiante parecía estar poco motivado, 7 estudiantes parecían tener una motivación media (30,43%) y 16 parecían tener una motivación elevada (69,57%).

En la participación de la ficha relativa a las partes del cuerpo en el grupo de 2º C, 5 discentes participaron poco (21,74%), 9 participaron bien (39,13%) y otros 9 participaron de forma excelente (39,13%). Ante el trabajo en equipo en esta ficha, 10 estudiantes trabajaron poco en equipo (43,48%), 7 estudiantes trabajaron bien en equipo (30,43%) y 6 trabajaron de forma excelente (26,08%). Durante la realización de esta ficha, 9 estudiantes parecían poco motivados (39,13%), 8 estudiantes parecían contar con una motivación media (34,78%) y 6 parecían contar con una motivación elevada (26,09%).

De las fichas de observación cubiertas tras el juego “*Answer Up*” en 2º A se puede destacar que el trabajo en equipo fue excelente y la motivación fue elevada en más de un 70% de los casos, ocurriendo prácticamente lo mismo en la participación de forma excelente, la cual se dio en un 66,67%. Por otra parte, la poca participación, poco trabajo en equipo y poca motivación no sobrepasó en ningún caso el 15%, lo que muestra la implicación del alumnado durante el desarrollo del juego. La calidad “bien” referida a la participación, trabajo en equipo y a una motivación media, se mantuvo en un rango de entre el 15% y el 25%, lo que confirma el predominio de la excelencia.

En contraposición, la ficha de observación relativa al trabajo de los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 a través de una ficha de trabajo en el grupo de 2º A, muestra un descenso drástico de la calidad “excelente” en la participación, trabajo en equipo y motivación, no sobrepasando el 25% en ninguno de los tres aspectos. Resulta también interesante observar como la calidad “poco” se duplicó prácticamente en la participación, se triplicó en el trabajo en equipo y se duplicó también en la motivación, lo que muestra que es mayor la cantidad de alumnado que desempeñó poca participación, poco trabajo en equipo y se encontró poco motivado, que la cantidad de alumnado que actuó de forma excelente en los tres aspectos durante la realización de la ficha.

Las fichas de observación relativas a la actividad del grupo de 2º C durante la implementación de una metodología ABJ con la puesta en funcionamiento del “*Flashcards Game*”, transmiten resultados muy similares al grupo de 2º A, obteniendo la excelencia en participación, trabajo en equipo y motivación en más de un 65% en todos los casos, y sin superar el 15% en la calidad de “poco”. Los resultados de la calidad “bien” incrementaron levemente en comparación con el grupo de 2º A llegando en dos aspectos, participación y motivación, al 30%, sin embargo, no da lugar a ninguna implicación relevante. Además, cabe destacar que durante este juego no se observó a ningún discente que estuviese poco motivado.

Por otro lado, las fichas de observación centradas en el trabajo de las partes del cuerpo a través de una metodología tradicional en el grupo de 2º C, muestran un gran descenso de la excelencia en los 3 aspectos, sin embargo, menos marcado si se compara con el grupo de 2º A, ya que en el caso de 2º C la excelencia en la ficha de trabajo supera el 25% en participación, trabajo en equipo y motivación. En este caso, la calidad “poco” se triplicó en participación y trabajo en equipo y resultó ser el cuádruple en motivación, pasando del 0% a casi un 40%. Los resultados para la calidad “bien” se hallan entre el 30% y el 40%, que junto a los resultados concentrados en la calidad “poco”, muestran que como mínimo un 60% de los resultados se encuentran compartidos en dichas calidades, porcentaje que en el juego “flashcards” recae sobre la excelencia en los tres aspectos observados.

3.2. Fichas de autoevaluación

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en las autoevaluaciones cubiertas por cada estudiante de cada grupo, los cuales se representan a través de gráficos para el “*Answer Up Game*” (Anexo XIX), la ficha relativa a los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 (Anexo XX), el “*Flashcards Game*” (Anexo XXI) y la ficha de las partes del cuerpo (Anexo XXII). Cabe recordar que dicha autoevaluación se

completó teniendo en cuenta que la luz roja del semáforo equivale a 1 punto, la luz amarilla a 2 puntos y la luz verde equivale a 3 puntos.

El grupo de 2º A autoevaluó la sesión en la que se implementó el juego “*Answer Up*” con 1 voto de 1 punto (4,76%), 3 votos de 2 puntos (14,29%) y 17 votos de 3 puntos (80,95%). En cuanto a la participación, otorgaron 2 votos de 1 punto (9,52%) , 5 votos de 2 puntos (23,81%) y 14 votos de 3 puntos (66,67%) . Finalmente, al trabajo en equipo se le otorgaron 2 votos de 1 punto (9,52%), 4 votos de 2 puntos (19,05%) y 15 votos de 3 puntos (71,43%).

Este grupo de 2º A autoevaluó la sesión en la que se realizó la ficha relativa a los miembros de la familia, los sentimientos y los números del 1-100 con 5 votos de 1 punto (23,81%), 9 votos de 2 puntos (42,86%) y 7 votos de 3 puntos (33,33%). A la participación en esta ficha se le concedieron 3 votos de 1 punto (14,29%), 7 votos de 2 puntos (33,33%) y 11 votos de 3 puntos (52,38%). Por último, el trabajo en equipo recibió 6 votos de 1 punto (28,57%), 4 votos de 2 puntos (19,05%) y 11 votos de 3 puntos (52,38%).

Por otro lado, el grupo de 2º C autoevaluó la sesión en la que se implementó el “*Flashcards Game*” otorgando 1 voto de 1 punto (4,35%), y 22 votos de 3 puntos (95,65%). A la participación en este juego se le concedieron 3 votos de 2 puntos (13,04%) y 20 votos de 3 puntos (86,96%). El trabajo en equipo recibió 9 votos de 2 puntos (39,13%) y 14 votos de 3 puntos (60,87%).

El grupo de 2º C autoevaluó la sesión relativa a la ficha de las partes del cuerpo con 7 votos de 1 punto (30,43%), 10 votos de 2 puntos (43,48%) y 6 votos de 3 puntos (26,09%). A la participación en esta ficha se le concedieron 4 votos de 1 punto (17,39%), 7 votos de 2 puntos (30,43%) y 12 votos de 3 puntos (52,17%). Para finalizar, al trabajo en equipo se le otorgaron 6 votos de 1 punto (26,09%), 9 votos de 2 puntos (39,13%) y 8 votos de 3 puntos (34,78%).

En las fichas en las que el alumnado de 2º A autoevaluó el juego “*Answer Up*”, se obtuvo que para los tres aspectos en los que se centró la atención, la sesión, la participación y el trabajo en equipo, más de un 65% de los votos fueron de 3 puntos, lo que implica que el desarrollo de la sesión atrajo al alumnado y que la participación y el trabajo en equipo se llevaron a cabo con éxito. Hubo pocos discentes a los que no les gustase la sesión, no participasen o no trabajasen en equipo, ya que las valoraciones de 1 punto no superaron en ninguno de los tres aspectos el 10%, hecho que vuelve a confirmar el éxito del juego en los diferentes aspectos. Las valoraciones de 2 puntos para cada aspecto observado, referidos a “*more or less*”, fueron levemente mayores que los votos de 1 punto, sin embargo, el rango en el que se encuentran es entre el 14% y el 24%.

Por otro lado, las fichas de autoevaluación del grupo de 2º A referidas a la sesión en la que se implementó una ficha de trabajo para abordar los miembros de la familia, los

sentimientos y los números del 1-100, muestran cómo el número de votos de 3 puntos descendió en los tres aspectos observados, sin sobrepasar en ninguno de ellos el 53% de los votos. En el aspecto referente a la sesión, las valoraciones de 3 puntos pasaron de un 80,95% en la sesión con juego, a un 33,33% en la sesión sin juego, hecho que muestra claramente la sesión que repetiría el alumnado. La participación y el trabajo en equipo perdieron votaciones de 3 puntos en comparación con la sesión en la se incluyó el juego, por lo tanto, esos votos perdidos se repartieron entre los votos de 1 y 2 puntos, dando a ver una menor participación y trabajo en equipo en esta ficha.

Centrando la atención en el grupo de 2º C, las fichas de autoevaluación referidas al “*Flashcards Game*” muestran que en cada uno de los tres aspectos en los que se puso el foco, las valoraciones de 3 puntos constituyeron más de un 60%. En concreto, en el caso de evaluar la sesión en sí y la participación en ésta, se obtuvieron porcentajes de votos de 3 puntos muy elevados, siendo en la sesión del 95% y en la participación de prácticamente el 87%. Los votos de 1 punto fueron casi nulos, ya que solo se obtuvo una votación de 1 punto en total, dirigido a la valoración de la sesión. De la misma forma las valoraciones de 2 puntos tampoco tuvieron gran presencia, lo que deja ver como el grupo-aula identificó mayoritariamente el desarrollo de la sesión, su participación en ella y su trabajo en equipo con la mayor puntuación posible.

En contraste, las fichas de autoevaluación referidas a las fichas de trabajo basadas en las partes del cuerpo que se implementaron en el grupo de 2º C, muestran un gran descenso en las votaciones de 3 puntos para cualquiera de los tres aspectos en los que se centró la atención, sin llegar a superar el 35% en ninguno de los tres casos. Esto refleja que en dicha sesión la participación, el trabajo en equipo y el gusto por la propia sesión fue mucho menor que en la sesión en la que se incluyó una metodología ABJ. Consecuentemente, las valoraciones de 1 punto y 2 puntos se vieron incrementadas para los tres aspectos observados, hecho que, de nuevo, confirma una menor inclinación por la sesión y una menor participación y trabajo en equipo en comparación con la sesión en la se jugó al “*Flashcards Game*”.

3.3. Cuestionarios finales

La última recogida de datos se llevó a cabo a través de cuestionarios, una vez concluida la propuesta. A continuación, se exponen en la Tabla 6 y en la Tabla 7 los datos recogidos en los cuestionarios del grupo de 2º A y 2º C respectivamente. Además, debajo de cada número de votos se expone lo que representan estos sobre el total de votos de cada aspecto en forma de porcentaje. Los resultados de los cuestionarios de 2º A (Anexo

XXIII y Anexo XXIV) y 2° C (Anexo XXV y Anexo XXVI) se presentan recogidos a través de gráficos en los anexos de este trabajo.

Tabla 6

Resultados obtenidos en el grupo de 2° A a través de los cuestionarios finales

Final Survey 2° A					
General items	1 point emoji	2 points emoji	3 points emoji	4 points emoji	5 points emoji
I enjoyed working as a group	1 4,76%	0	0	8 38,06%	12 57,14%
I helped my partners while we were working	0	0	6 28,57%	7 33,33%	8 38,1%
I found the two ways of working easy	0	3 14,29%	4 19,05%	4 19,05%	10 47,62%
I like the materials we were provided	0	0	3 14,29%	7 33,33%	11 52,38%
Specific items	Answer Up Game		Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet		
Which would you repeat?	19 - 90,48%		2 - 9,52%		
In which you felt more motivated?	18 - 85,71%		3 - 14,29%		
In which you used most the English language?	13 - 61,9%		8 - 38,1%		
In which you participated more?	15 - 71,43%		6 - 28,57%		
In which you wanted to learn more?	17 - 80,95%		4 - 19,05%		

Nota. Fuente: autoría propia.

Tabla 7

Resultados obtenidos en el grupo de 2° C a través de los cuestionarios finales

Final Survey 2° C					
General items	1 point	2 points	3 points	4 points	5 points

	emoji	emoji	emoji	emoji	emoji
I enjoyed working as a group	0	0	1 4,35%	6 26,09%	16 69,57%
I helped my partners while we were working	0	0	5 21,74%	2 8,7%	16 69,57%
I found the two ways of working easy	0	0	3 13,04%	2 8,7%	17 73,91%
I like the materials we were provided	0	0	1 4,35%	1 4,35%	21 91,3%

Specific items	Flashcards Game	Body parts Worksheet
Which would you repeat?	21 - 91,3%	2 - 8,7%
In which you felt more motivated?	18 - 78,26%	5 - 21,74%
In which you used most the English language?	12 - 52,17%	11 - 47,83%
In which you participated more?	22 - 95,65%	1 - 4,35%
In which you wanted to learn more?	19 - 82,61%	4 - 17,39%

Nota. Fuente: autoría propia.

En la primera parte del cuestionario, referida a aspectos más generales de la propuesta didáctica, tales como el disfrute del trabajo en grupo, la ayuda ofrecida a los compañeros/as del grupo, la sencillez con la que se presentaron los contenidos a través de las dos metodologías y el gusto por los materiales incluidos en el aula, ambos grupos coincidieron al obtener una mayor acumulación de votos en los 5 puntos. Si bien es cierto que el grupo de 2º A no obtuvo más de un 50% de las valoraciones de 5 puntos en alguno de los cuatro aspectos mencionados, en el grupo de 2º C se disfrutó más del trabajo en grupo, se ayudó más a los compañeros/as del propio grupo, se encontró mayor sencillez en el tratamiento de los contenidos a través de ambas metodologías y se tuvo un mayor gusto por los materiales presentados. Esto se conoce, ya que, según los resultados, el grupo de 2º C obtuvo más de un 69% de votos de 5 puntos en cada uno de los cuatro aspectos mencionados, sin llegar a obtener votos de 1 punto o 2 puntos y, a su vez, obteniendo bajos votos de 3 puntos. Además, cabe destacar que al grupo de 2º A, en comparación con el grupo de 2º C, le resultó más complejo el trabajo a través de ambas metodologías, se proporcionó menor ayuda entre los compañeros/as de grupo y, sobre todo, se disfrutó en menor medida de los materiales implementados.

La segunda parte del cuestionario se centró en aspectos más concretos referentes a las dos metodologías implementadas, ABJ y tradicional: qué sesión se repetiría, en cuál se obtuvo mayor motivación, en cuál se utilizó en mayor medida la lengua inglesa, en cuál se participó más y en cuál se quería aprender más. Ambos grupos se decantaron en todos los aspectos, con mucha diferencia y con porcentajes de valoraciones elevados, por la sesión en la que se incluyó la metodología ABJ, sin embargo, hubo un aspecto en concreto en el cual ambos grupos obtuvieron valoraciones bastante similares para ambas metodologías, en especial, el grupo de 2º C. Dicho grupo transmitió que utilizó la lengua inglesa casi en la misma medida en ambas metodologías, obteniendo 12 votaciones para la sesión con juego y 11 para la sesión sin juego. En este mismo aspecto, el grupo de 2º A obtuvo 13 votaciones para la sesión con juego y 8 para la sesión sin juego, lo que muestra que también en este grupo se utilizó la lengua inglesa casi en la misma medida en ambas metodologías.

Cabe mencionar también que, en la última sesión, junto a la última recogida de datos a través de los cuestionarios, también se completó la actividad iniciada en la sesión inicial con *“The Knowledge Pyramids”*. A pesar de que los resultados de esta actividad no se tuvieron en cuenta en la elaboración de conclusiones finales, sí sirvieron para observar cuánto nuevo vocabulario había adquirido cada grupo. De esta forma, los diferentes grupos de ambos cursos, salvo únicamente un grupo en 2º C, incluyeron, como mínimo, 4 nuevas palabras aprendidas. Esto dejó ver que, bien a través del juego o del trabajo a partir de fichas, el alumnado obtuvo nuevos aprendizajes en cuanto al vocabulario referido a los dos núcleos temáticos abordados.

4. Discusión

Una vez recogidos todos los datos y teniendo analizado lo que supone cada información con respecto al total de los datos, se puede observar perfectamente la actividad del alumnado en ambas metodologías, con y sin juego. En este sentido, se tendrán en cuenta las fichas de observación, las fichas de autoevaluación y los cuestionarios finales.

Con la información obtenida a partir de las fichas de observación y, por lo tanto, percibida por el docente, se puede generalizar para ambos grupos, vistos los resultados tan similares, el predominio de la excelencia en los tres aspectos observados en más de un 65% durante la implementación de una metodología ABJ y, por el contrario, este mismo porcentaje se presenta tras la suma de las calidades de “poco” y bien” en las sesiones de ambos grupos en las que se implementó una metodología tradicional. Esto se traduce en que la participación, trabajo en equipo y motivación de ambos grupos en los juegos fue elevada, resultando no serlo en la realización de fichas de trabajo, en las cuales, en lugar de predominar la excelencia, lo hicieron otras calidades de menor rango.

A continuación, tras comentar lo percibido por parte del docente, se centrará la atención en lo que percibió el alumnado en las fichas de autoevaluación incluídas en ambos grupos, las cuales muestran importantes y diversas similitudes. Ambos grupos se encuentran en mutuo acuerdo ante su preferencia por la sesión en la que se implementó una metodología ABJ al recibir elevados porcentajes de valoraciones de 3 puntos. De forma opuesta, ambos grupos coincidieron también en que la sesión en la que se implementó una metodología tradicional no llamó tanto su atención, otorgando a la misma una mayor cantidad de votos de 1 punto y 2 puntos. A pesar de que ambos grupos no tuvieron una mala participación en la sesión en la que se realizó la ficha, obteniendo alrededor de un 50% de votos de 3 puntos en este aspecto, la participación del alumnado fue mayor en las sesiones en las que se implementaron los juegos.

Se observó también que el trabajo en equipo en ambas sesiones fue superior en el grupo de 2º A, llegando a obtener casi el mismo porcentaje de votos de 3 puntos (52,38%) en la sesión sin juego que el grupo de 2º C en la sesión con juego (60,87%). Sin embargo, ambos grupos obtuvieron, de nuevo, porcentajes de 3 puntos referidos al trabajo en equipo más elevados en la sesión con juego, lo que implica una mayor cooperación en dicha sesión. De esta manera, como idea global, se podría generalizar que las fichas de autoevaluación mostraron cómo el alumnado percibió en la sesión en la se implementó una metodología ABJ una mayor participación, trabajo en equipo y gusto por la propia sesión.

Tratadas las fichas de observación y las fichas de autoevaluación entra en juego la reflexión acerca de la información extraída de los cuestionarios finales. De forma general, se podría decir que en el grupo de 2º A se disfrutó del trabajo en grupo, se aportó ayuda entre los compañeros/as de un mismo grupo de una forma media, no se encontró el trabajo a partir de ambas metodologías muy sencillo ni tampoco muy complejo y se disfrutó de los materiales de una forma media. Por otro lado, en el grupo de 2º C se disfrutó del trabajo en grupo en mayor medida, se ayudó en un mayor grado a los compañeros/as de un mismo grupo, resultó bastante sencillo el trabajo a partir de ambas metodologías y se mostró un gusto muy elevado por los materiales presentados en el aula. Conociendo dicha información se podría mantener que el grupo de 2º C obtuvo mejores resultados en los aspectos generales que el grupo de 2º A.

En cuanto a los aspectos más específicos referidos a los juegos y a las fichas de trabajo, se obtuvo, sin ninguna duda, una clara inclinación por la metodología ABJ, confirmando en ambos grupos que se repetiría la sesión con juego, que el alumnado se encontró más motivado durante el juego, que la participación fue mayor en el juego y que se tenía intención de aprender más también en el juego. El aspecto referente al uso de la lengua quedó bastante igualado en ambos grupos, sin embargo, los votos fueron levemente mayores en el juego en los dos casos.

Para dar por finalizado este apartado cabe destacar dos ideas que resumen con claridad lo expuesto en el mismo. Por un lado, ha existido una relación entre las fichas de observación, las fichas de autoevaluación y los cuestionarios finales en cuanto a los resultados obtenidos, ya que los tres instrumentos de recogida de datos transmiten una distinguible inclinación del alumnado por la sesión en la se incluyó el juego. De esta forma, lo observado por el docente, lo autoevaluado por el alumnado y lo transmitido a través de los cuestionarios comparten un aspecto en común, directamente asociado a la segunda idea que se pretende exponer. Esta idea hace referencia a una clara influencia positiva de la metodología ABJ en la motivación del alumnado y, no solo esto, sino que también contribuye a una mayor participación, un mayor trabajo en equipo, un mayor disfrute durante el desarrollo de la sesión y una mayor disposición en el proceso de aprendizaje propio.

5. Conclusiones

La implementación de la propuesta hizo posible alcanzar los diferentes objetivos que se propusieron al comienzo de la misma. De esta manera, desde una perspectiva general, se ha alcanzado la comprensión de los diferentes aspectos positivos y negativos que concede la metodología ABJ al alumnado dentro del aula de lengua inglesa, los cuales se exponen en las siguientes líneas. Por otro lado, desde un punto de vista más específico y poniendo el punto de mira en el aula de lengua inglesa, se ha logrado la implementación de recursos lúdicos de elaboración propia en un aula real, se ha fomentado el trabajo cooperativo en el aula utilizando la metodología ABJ, se ha prestado atención al comportamiento y actuación del alumnado durante el desarrollo de la propuesta y ha sido posible analizar la eficacia del juego en el aprendizaje del alumnado.

El análisis del comportamiento del alumnado y de los resultados obtenidos han permitido contrastar y verificar lo expuesto en el marco teórico acerca del juego y de la metodología ABJ en el aula de lengua inglesa. Si bien es cierto que se han identificado inconvenientes en el uso de la metodología ABJ, tales como una mayor excitación del alumnado, la presencia de leves disputas en alguno de los grupos o la existencia de actitudes competitivas en determinadas situaciones, no han supuesto ningún tipo de impedimento o dificultad para continuar con la sesión. Los inconvenientes mencionados resultan prácticamente insignificantes al lado de los diferentes beneficios que aporta el uso del juego en el aula de lengua inglesa a la actividad y al comportamiento del alumnado.

Ante el juego, se ha observado un alumnado ilusionado por la sesión, por los contenidos y por la forma de trabajo. En el clima de aula se podía percibir interés por formar parte de las actividades y motivación intrínseca por realizar correctamente las mismas y adquirir los aprendizajes pertinentes. La participación del alumnado y su involucramiento en

las sesiones con juego les ha permitido acceder a nuevos aprendizajes y utilizar la lengua inglesa de una forma casi inconsciente para el propio alumnado. El trabajo en grupo y la ayuda mutua entre los discentes ha permitido disponer de una total autonomía y un completo protagonismo del grupo-aula, el cual dotó de estructura y encaminó la sesión a través de sus intervenciones y respuestas.

A pesar de la obtención de interesantes beneficios que aporta la metodología ABJ en el aula de lengua inglesa, en contraposición con una metodología tradicional, este trabajo presenta una limitación relevante. Debido a que se recoge una muestra muy pequeña, en un centro y en un nivel educativo en específico y con unos resultados limitados al tamaño de la muestra, los beneficios comentados no pueden generalizarse claramente a otros contextos educativos por la inexistencia de un análisis estadístico que permita determinar si las diferencias entre el uso de una metodología ABJ o tradicional son significativas.

Conociendo que el presente trabajo permite finalizar el estudio de dicho grado, resulta interesante establecer una relación entre este TFG y las competencias del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. De esta forma, en este estudio se alude, principalmente, a las competencias generales G2, G7 y G10, las cuales se refieren a la colaboración con agentes educativos en contextos formales, asumiendo la función docente en los mismos; al diseño, planificación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje; así como a la reflexión de las prácticas dentro del aula, promoviendo la autonomía y la cooperación y buscando la innovación educativa y la mejora de la docencia. También se podría hacer referencia a la competencia específica E.53 de la materia "Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas (Inglés)", la cual se refiere al tratamiento y evaluación de contenidos curriculares a través de recursos que permitan el desarrollo de competencias.

Finalmente, quizás sean los pequeños estudios como este los que lleven a los actuales docentes y a quien se forma para ejercer una futura docencia a una concienciación en la que el aprendizaje, el juego y el disfrute tengan cabida. Es tan relevante en la educación actual que esta se innove y se busquen alternativas para alcanzar una enseñanza significativa y de calidad, como que en las facultades de educación se forme al futuro profesorado para que este sea quien de tener en cuenta los intereses del alumnado y relacionarlos con aquello que se pretende aprender. Con esto se busca precisamente que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se conciba como una imposición sino como una situación que resulta contextualizada para el alumnado y que, por lo tanto, dará lugar a mejores aprendizajes con una mayor perdurabilidad en el tiempo.

Bibliografía

- Aguado, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación: un enfoque de procesos*. Alianza Editorial.
- Al-Alzawi, R., Al-Faliti, F. & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-136. <http://dx.doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659>
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408/4934>
- Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning? *Academia Letters*, 209, 1-4. <https://doi.org/10.20935/AL209>
- Bernal González, M. C. y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, 14, 101-106. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790/1527>
- Borrás-Gené, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/20346/fundamentos%20de%20la%20gamificacionOriolTIC.pdf>
- Boyle, S. (2011). Teaching Toolkit: and introduction to games based learning. Digital document. University College Dublin. <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLT0044.pdf.pdf>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. University of Illinois Press.
- Canva (2024). *Canva: una Suite Visual para todo el mundo* [Herramienta online]. Recuperado el 15 de marzo de 2024. <https://www.canva.com/>
- Carrillo-Ojeda, M. J., García-Herrera, D. G., Ávila Mediavilla, C. M. y Erazo Álvarez, J. C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Catana, D. M. (2013). *El vídeo como herramienta para motivar y desarrollar la comprensión oral en el aula de lengua inglesa* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2333/Trabajo.pdf?sequenc>
- Cerdá Vallès, C. y Querol Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de

- la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro*, 23, 16-29.
- https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21551/Cerda_Aprendizaje%20Encuentro_2014_N23.pdf
- Chacón Garrido, M. (2009). Beneficio del juego y la canción en el aula de inglés. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-13.
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16(5), 32-40.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920/466561>
- Curbelo Molina, A., García Fernández, T. y Pérez Martínez, N. (2010). La motivación: garantía a la efectividad del aprendizaje de un idioma extranjero. *Edumecentro*, 2(3), 6-9. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/84/171>
- Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de setembro de 2022, pp. 49595-50009.
- Delgado Carrasco, M. E. (2011). Aprendo con el juego en mi aula de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 373-381.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Gallardo López, J. A. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51.
- García Andrés, J., Gómez Muñiz, V. (2022). ¿Aprendizaje basado en juegos? “Catedral 1221” como ejemplo práctico. *Clio: History and History Teaching*, 48, 70-91

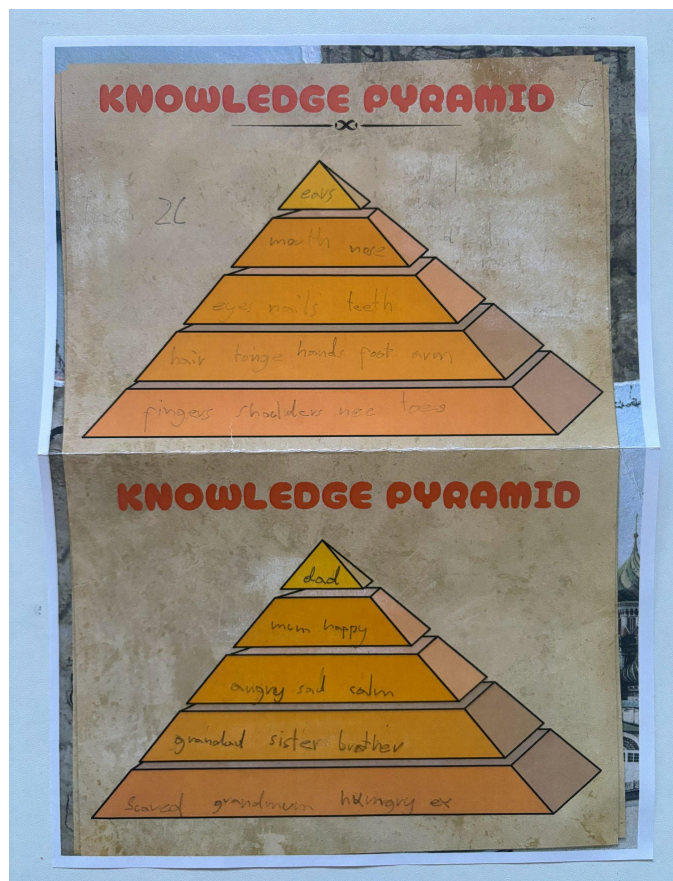
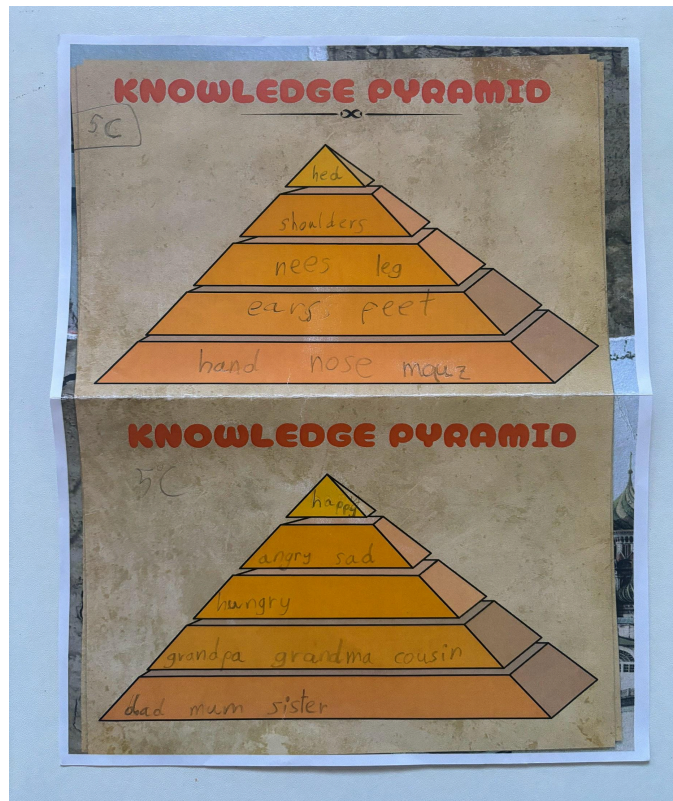
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487292

- García-Sánchez, M. E. y Cruz Vargas, M. L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 90, 72-93. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59646/R90-5.pdf?sequence=1>
- Guayanlema Chávez, I. G., Castillo Llamuca, D. F., Illicachi Rojas, G. K y Quishpi Espinel, L. M. (2023). Metodologías activas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. *Dominio de las ciencias*, 9(3), 2520-2542. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3607/7885>
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Dir.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf
- Guzmán, F., Rosales, R., Cantero, J., Gámiz, A. y Barrera, M. E. (2021). *Manual de Aprendizaje Basado en Juegos: Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Bosco Global. <https://boscoglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza editorial / Emecé editores.
- Jan, M. & Gaydos, M. (2016). What is Game Based Learning? Past, Present and Future. *Educational Technology*, 56(3), 6-11. <https://www.jstor.org/stable/44430486>
- Juan Rubio, A. D. y García Conesa, I. M. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-185. https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf
- Klimova, B. F. (2015). Games in the Teaching of English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157 – 1160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.312>
- Lavado Paradinas, P. J. (2016). Los discursos del juego y el juguete desde la perspectiva histórica. En P. J. Lavado Paradinas y V. M. Lacambra Gambau (Coords.). *IX Jornadas nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Ponencias y comunicaciones: Juegos y juguetes en la vida social*, (pp. 13-44). Comarca de la Sierra de Albarracín.
- Lengeling, M. & Malarcher, C. (1997). Index Cards: A Natural Resource for Teachers. *Forum* 35(4), 42-44.
- Lilić, P. & Bratož, S. (2019). The Effectiveness of Using Games for Developing Young Learners' Grammar Competence. *English Language Overseas Perspectives and*

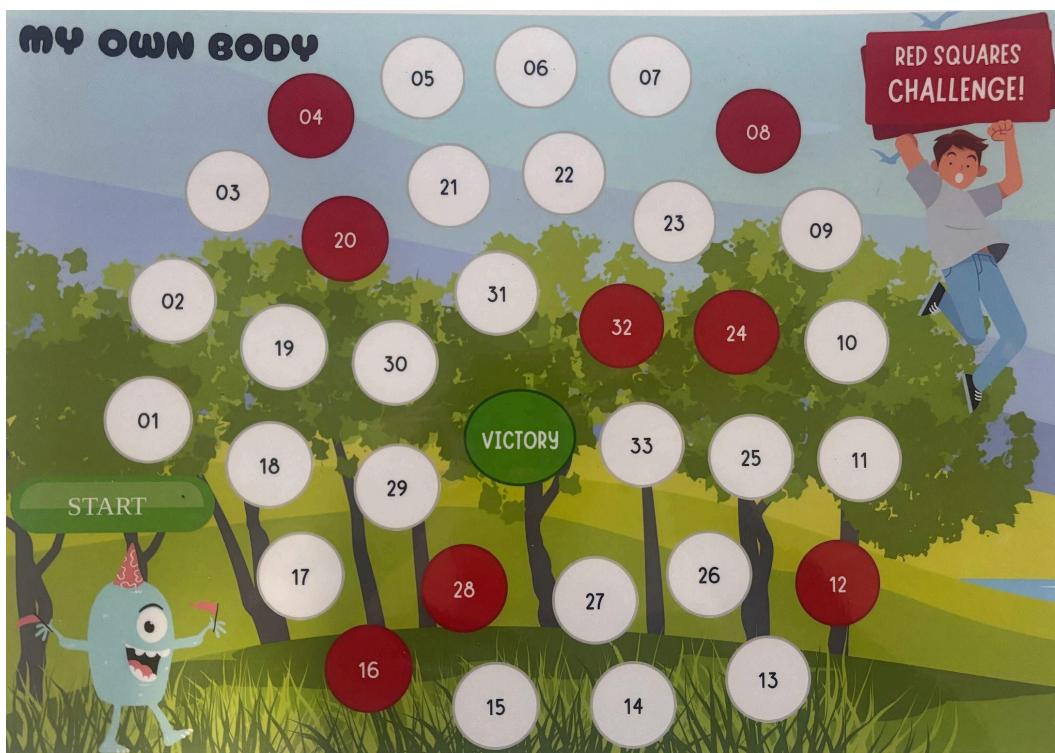
- Enquiries*, 16(2), 49-61. <http://dx.doi.org/10.4312/elope.16.2.49-61>
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista Bordón*, 1(65), 103-117. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662399/juego_linaza_b_2013.pdf
- Manzanares Triquet, J. C. y Capperucci, D. (2022). El aprendizaje basado en juegos como revulsivo didáctico para mejorar la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera: una revisión de la literatura. *Studi sulla Formazione*, 25(2), 69-86. <http://dx.doi.org/10.36253/ssf-13967>
- Manzano Lagunas, J. y Ramallo Ruíz, C. B. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo. *Isla de Arriarán*, 26, 287-300.
- Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M. A. (2002). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Orbegoso, G. A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Ortega, R. (1998). El juego infantil: revisión de la teoría de Vygotsky sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la Escuela*, 4, 19-24. <http://hdl.handle.net/11441/59110>
- Ortiz Cueva, F. (2021). Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Revista educ@rnos*, 11(43), 109-116. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/fernando.pdf>
- Simpson, A. (2015). *Using Games in the Language Classroom*. Smashwords. <https://www.smashwords.com/books/view/527354>
- Solas Martínez, J. L., Suárez Manzano, S., Martínez Redecillas, T. y Ruíz Ariza, A. (2023). *Aprendizaje Basado en Juegos como metodología activa en la etapa de Educación Primaria*. Wanceulen Editorial.
- Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.4.801-805>

Anexos

Anexo I. "Knowledge Pyramid"










Anexo II. Tablero "Answer Up Game"



Anexo III. Fichas de juego "Answer Up Game"



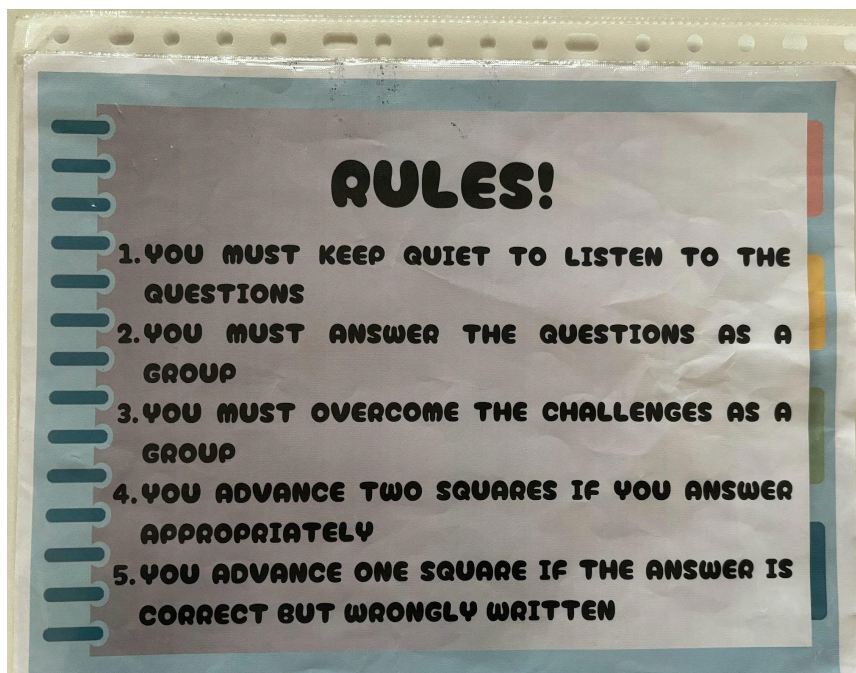
Anexo IV. Carteles con preguntas y retos "Answer Up Game"

<p>8</p> <p>Challenge</p> <p>You have to WAVE YOUR ARMS ten times</p>	<p>He has got two horns True or False?</p> 	<p>How many eyes has she got?</p> 
<p>4</p> <p>Challenge</p> <p>You have to STAMP YOUR FEET ten times</p>	<p>He has got big green eyes True or False?</p> 	<p>She has got th _ e h _ _ n _</p> 
<p>20</p> <p>Challenge</p> <p>You have to CLAP YOUR HANDS and NOD YOUR HEAD at the same time</p>	<p>Has he got earrings in his ears?</p> 	<p>Has she got long or short hair?</p> 
<p>24</p> <p>Challenge</p> <p>You have to TOUCH YOUR EARS and RUN around the class</p>	<p>Has she got big brown eyes?</p> 	<p>Has she got two toes?</p> 
<p>28</p> <p>Challenge</p> <p>You have to PUT YOUR HANDS UP and WIGGLE YOUR HIPS</p>	<p>He's got f _ v _ e _ _ s</p> 	<p>She has got c _ _ _ y hair</p> 

Anexo V. Cartulina borrable “Answer Up Game”



Anexo VI. Normas “Answer Up Game”





















Anexo VII. "Flashcards Game"

The flashcards are organized as follows:

- Emotion Cards (Top Left):** A 5x3 grid of cards with emojis and labels: BORING, SHY, SURPRISED, IN LOVE, EXCITED, HOT, HUNGRY, HAPPY, SAD, SLEEPY, SICK, COLD, THIRSTY, ANGRY, WORRIED.
- Family Cards (Top Right):** A 5x2 grid of cards with cartoon characters and family role labels: OLIVIA (DAUGHTER), CARLA (GRANDMOTHER), NICOLAS (SON), JOSEPH (GRANDFATHER), NORA (AUNT), JANET (MOTHER), EDGAR (UNCLE), JACK (FATHER), AARON (COUSIN), LUCY (COUSIN).
- Number Cards (Bottom):** A row of cards for numbers ZERO through NINE, each with a cartoon number character.
- Table (Center):** A table with 6 stages and 3 rounds, containing symbols like smiley faces and sad faces.
- Family Cards (Bottom Right):** A 3x4 grid of cards with cartoon characters and family role labels: JANE (DAUGHTER), NAOMI (GRANDMOTHER), BILL (SON), DAVID (GRANDFATHER), LISA (AUNT), LEA (MOTHER), MARK (UNCLE), JEFF (FATHER), LOLA (COUSIN), ROSE (COUSIN).

STAGE 6	ROUND 1	😊	😊	😊	😊
STAGE 5	ROUND 1	😊	😊	😊	😊
STAGE 4	ROUND 2	😊	😊	😊	😊
STAGE 4	ROUND 1	😊	😊	😊	😊
STAGE 3	ROUND 2	😞	😞	😞	😞
STAGE 3	ROUND 1	😞	😞	😞	😞
STAGE 2	ROUND 2	😊	😊	😊	😊
STAGE 2	ROUND 1	😊	😊	😊	😊
STAGE 1	ROUND 2	😊	😊	😊	😊
STAGE 1	ROUND 1	😊	😊	😊	😊

Anexo VIII. Tabla de etapas y rondas en “Flashcards Game” y su contenido

STAGE 6	ROUND 1	  
STAGE 5	ROUND 1	  
STAGE 4	ROUND 2	  
	ROUND 1	
STAGE 3	ROUND 2	  
	ROUND 1	
STAGE 2	ROUND 2	  
	ROUND 1	
STAGE 1	ROUND 2	  
	ROUND 1	

FUNCIONAMIENTO FLASHCARDS		
Stages	Rounds	Examples
Stage 1	Round 1 - Writing (Family 1) - 2 questions	Who is the father of Jeff?
	Round 2 - Writing (Family 2) - 2 questions	Carla is the ¿? of Olivia.
Stage 2	Round 1 - Writing (Family 1) - 2 questions	Write the age of the family member: Lea is 47 years old.
	Round 2 - Point and speak (Family 2) - 2 times	Create 2 sentences pointing at cards: Joseph is 87 years old
Stage 3	Round 1 - Mime 2 times	The teacher shows a feeling through gestures and then, they write it.
	Round 2 - Point 2 times	“Oh, I should go to the hospital”. Then, they point to the feeling.
Stage 4	Round 1 - Speaking	Each member constructs a sentence using 3 cards. “Janet is 35 years old and she feels tired”.

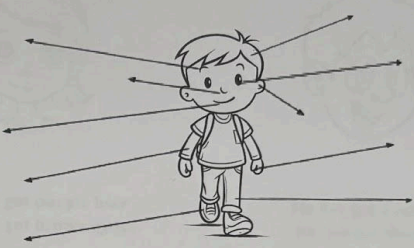
	Round 2 - Speaking	Each member constructs a sentence using 3 cards. "Jack is 56 years old and he feels surprised"
Stage 5	Round 1 - Speaking	Guess the family member: Is he/she old? Is he/she young? Is she the mother of...?
Stage 6	Round 1 - Speaking	Guess the feeling: Are you good? Are you thirsty They can also use gestures

Anexo IX. Ficha "Body parts"

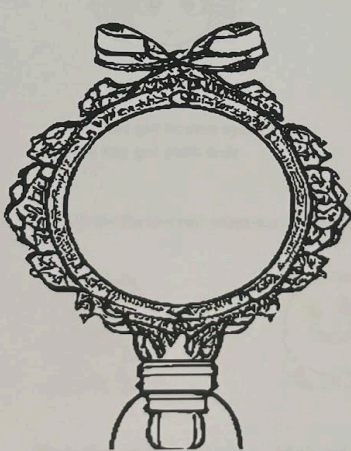
Name: _____ Date: _____

REVIEW: PARTS OF THE BODY

1. Write the parts of the body



2. Draw yourself and write five characteristics



1.- I have got
2.-
3.-
4.-

Name:

Date:

3. Colour



She has got purple hair
She has got brown eyes



He has got a red nose
He has got black eyes



She has got brown eyebrows
She has got pink hair



He has got pink lips
He has got yellow hair

4. Circle the correct sentence. Then describe your 4 partners using 2 sentences.



She's blue eyes
She's got blue eyes



She's got small
She's small



He's got horns and tail
He's horns and tail

Anexo X. Ficha “Family members, feelings and numbers 1-100”

1. NAME:

DATE:

REVIEW

→Family members

→Numbers

→Feelings

1. Complete with the words



Grandfather	Brother	Cousin	Father	Uncle
Aunt	Sister	Mother	Grandmother	Cousin

2. Complete

Dave is my

Sarah is my

Mary is my

John is my

Helen is my

Leah is my

Sam is my

Elisa is my

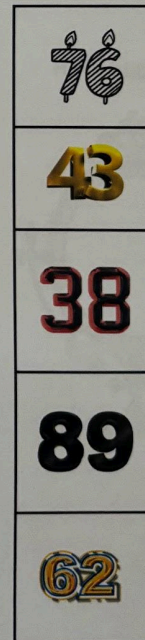
Erick is my

Bruno is my

3. Match



My father is forty-three years old
My mother is sixty-two years old
My grandfather is seventy-six years old
My aunt is thirty-eight years old
My grandmother is eighty-nine years old



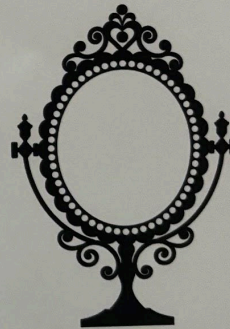
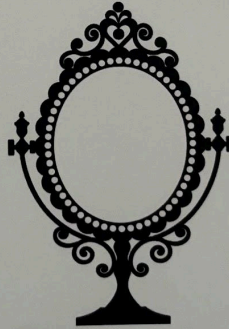
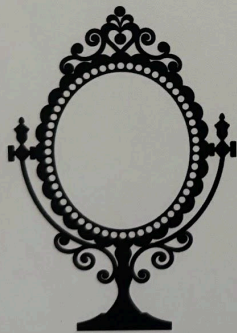
4. Circle, draw and then imitate



I am cold

She is sleepy

He is hungry



Anexo XI. Fichas de observación y rúbricas de evaluación (NC - No Consiente)

FICHA OBSERVACIÓN "FLASHCARDS GAME" (2º C)									
GRUPO	PARTICIPACIÓN			TRABAJO EN EQUIPO			MOTIVACIÓN		
	P	B	E	P	B	E	P	B	E
1			X			X			X
2			X			X			X
3		X			X			X	
4			X			X			X
5		X			X			X	
6			X			X			X
7		X		X				X	
8 (NC)									
9			X			X			X
10			X			X			X
11			X			X			X
12		X			X			X	
13			X			X			X
14 (NC)									
15			X			X			X
16			X			X			X
17			X			X			X
18		X			X				X
19			X			X			X
20		X		X				X	
21		X			X			X	
22			X			X			X
23	X			X				X	
24			X			X			X
25			X			X			X

"FLASHCARDS GAME"		PUNTUACIONES		
		P = Poco	B = Bien	E = Excelente
ÍTEMS	Participación	El alumno/a muestra escasa participación en el juego y no aporta apenas respuestas.	El alumno/a participa en el juego sin ser constante aportando un número de respuestas escaso.	El alumno/a participa en el juego de forma continua a lo largo de su desarrollo, realizando intervenciones y aportando respuestas.
	Trabajo en equipo	El alumno/a no se involucra en las decisiones grupales, no discute las respuestas y no ofrece ayuda al grupo.	El alumno/a se involucra en algunas decisiones grupales formando parte de las mismas en ocasiones y ayuda al grupo en un grado leve.	El alumno/a se involucra en las decisiones grupales, forma parte de las mismas y ofrece ayuda a los integrantes de su grupo para alcanzar respuestas acertadas.
	Motivación	El alumno/a no parece motivado/a, no tiene ilusión por incluirse en el juego ni por adquirir nuevos conocimientos.	El alumno/a parece motivado/a en ciertos momentos, sintiendo atracción por el juego en ocasiones y con ganas de adquirir nuevos conocimientos de forma intermitente.	El alumno/a parece motivado/a a lo largo del juego, muestra ilusión por el mismo y ofrece señales de querer aprender a la vez que juega.

"ANSWER UP GAME"		PUNTUACIONES		
		P = Poco	B = Bien	E = Excelente
ÍTEMS	Participación	El alumno/a muestra escasa participación en el juego y no aporta apenas respuestas.	El alumno/a participa en el juego sin ser constante aportando un número de respuestas escaso.	El alumno/a participa en el juego de forma continua a lo largo de su desarrollo, realizando intervenciones y aportando respuestas.
	Trabajo en equipo	El alumno/a no se involucra en las decisiones grupales, no discute las respuestas y no ofrece ayuda al grupo.	El alumno/a se involucra en algunas decisiones grupales formando parte de las mismas en ocasiones y ayuda al grupo en un grado leve.	El alumno/a se involucra en las decisiones grupales, forma parte de las mismas y ofrece ayuda a sus compañeros/as para alcanzar respuestas acertadas.
	Motivación	El alumno/a no parece motivado/a, no tiene ilusión por incluirse en el juego ni por adquirir nuevos conocimientos.	El alumno/a parece motivado/a en ciertos momentos, sintiendo atracción por el juego en ocasiones y con ganas de adquirir nuevos conocimientos de forma discontinua.	El alumno/a parece motivado/a a lo largo del juego, muestra ilusión por el mismo y ofrece señales de querer aprender a la vez que juega.

FICHA OBSERVACIÓN FICHA "THE BODY PARTS" (2º C)									
GRUPO	PARTICIPACIÓN			TRABAJO EN EQUIPO			MOTIVACIÓN		
	P	B	E	P	B	E	P	B	E
1			X			X			X
2		X			X			X	
3	X			X			X		
4	X			X			X		
5		X		X				X	
6			X			X			X
7	X			X			X		
8 (NC)									
9			X			X			X
10			X			X			X
11			X		X			X	
12		X			X		X		
13			X	X				X	
14 (NC)									
15			X		X			X	
16		X			X			X	
17		X			X		X		
18		X			X		X		
19			X			X			X
20		X		X			X		
21	X			X			X		
22		X		X				X	
23	X			X			X		
24			X			X			X
25		X		X				X	

METODOLOGÍA TRADICIONAL "THE BODY PARTS"		PUNTUACIONES		
		P = Poco	B = Bien	E = Excelente
ÍTEMS	Participación	El alumno/a muestra escasa participación en la ficha, no trata de avanzar en ella y no completa los ejercicios.	El alumno/a participa en la ficha de una forma no constante, trabaja con distracciones y no completa los ejercicios debido a las mismas.	El alumno/a trabaja en la ficha de forma constante a lo largo de la sesión, aportando respuestas para los ejercicios y completando los mismos.
	Trabajo en equipo	El alumno/a no trabaja de forma grupal, no ofrece ayuda ni tampoco la pide a sus compañeros/as.	El alumno/a trabaja en grupo en ocasiones, es capaz de pedir ayuda y ofrecer la misma en determinados momentos, en otros predomina la individualización.	El alumno/a ayuda a sus compañeros/as, así como también les pide ayuda en situaciones con dificultad a lo largo de la sesión
	Motivación	El alumno/a no parece motivado/a, no tiene ni disposición ni el objetivo de completar la ficha y adquirir nuevos conocimientos	El alumno/a parece motivado/a en ocasiones, tiene disposición de realizar la ficha y quiere aprender nuevos conocimientos de forma discontinua.	El alumno/a parece motivado/a a lo largo de la sesión, tiene el objetivo de completar la ficha y muestra disposición para conseguir el mismo.

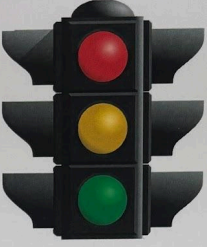
METODOLOGÍA TRADICIONAL "FAMILY MEMBERS, FEELINGS AND NUMBERS 1-100"		PUNTUACIONES		
		P = Poco	B = Bien	E = Excelente
ÍTEMS	Participación	El alumno/a muestra escasa participación en la ficha, no trata de avanzar en ella y no completa los ejercicios.	El alumno/a participa en la ficha de una forma no constante, trabaja con distracciones y no completa los ejercicios debido a las mismas.	El alumno/a trabaja en la ficha de forma constante a lo largo de la sesión, aportando respuestas para los ejercicios y completando los mismos.
	Trabajo en equipo	El alumno/a no trabaja de forma grupal, no ofrece ayuda ni tampoco la pide a sus compañeros/as.	El alumno/a trabaja en grupo en ocasiones, es capaz de pedir ayuda y ofrecer la misma en determinados momentos, en otros predomina la individualización.	El alumno/a ayuda a sus compañeros/as, así como también les pide ayuda en situaciones con dificultad a lo largo de la sesión
	Motivación	El alumno/a no parece motivado/a, no tiene ni disposición ni el objetivo de completar la ficha y adquirir nuevos conocimientos	El alumno/a parece motivado/a en ocasiones, tiene disposición de realizar la ficha y quiere aprender nuevos conocimientos de forma discontinua.	El alumno/a parece motivado/a a lo largo de la sesión, tiene el objetivo de completar la ficha y muestra disposición para conseguir el mismo.

Anexo XII. Ficha de autoevaluación

Self-Assessment 1.0c

TRAFFIC LIGHT ASSESSMENT

This traffic light will show how you have done in the session

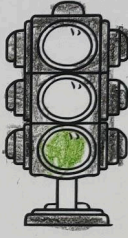


RED LIGHT
Not at all

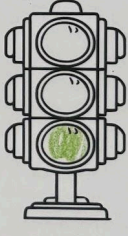
YELLOW LIGHT
More or less

GREEN LIGHT
Very much

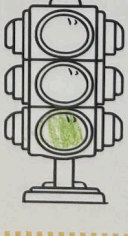
The session
Did you like the session?



Participation
How did you participate in the activities?



Teamwork
Did you help your partners?

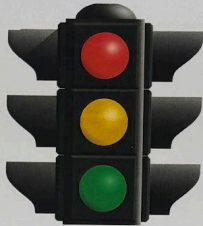


5

Self-Assessment

TRAFFIC LIGHT ASSESSMENT

This traffic light will show how you have done in the session



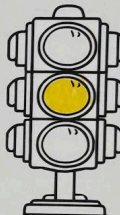
RED LIGHT
Not at all

YELLOW LIGHT
More or less

GREEN LIGHT
Very much

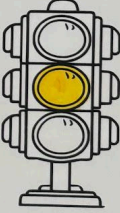
The session

Did you like the session?



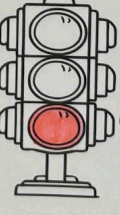
Participation

How did you participate in the activities?



Teamwork

Did you help your partners?



Anexo XIII. Cuestionario final






FINAL SURVEY

2º C
April 2024

Flashcards Game & Body parts Worksheet

Group : **5**
Date : **19/20/4**

Choose the emoji that most corresponds with the item

					
I enjoyed working as a group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
I helped my partners while we were working	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I found the two ways of working easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
I liked the materials we were provided	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Put a cross

	Flashcards Game	Body parts Worksheet
--	-----------------	----------------------

Which would you repeat?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you felt more motivated?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you used most the English language?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you participated more?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you wanted to learn more?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Thank you!

FINAL SURVEY






2° A
April 2024

Answer Up Game & Family, Numbers & Feelings Worksheet

Group 3 :

Date :

Choose the emoji that most corresponds with the item

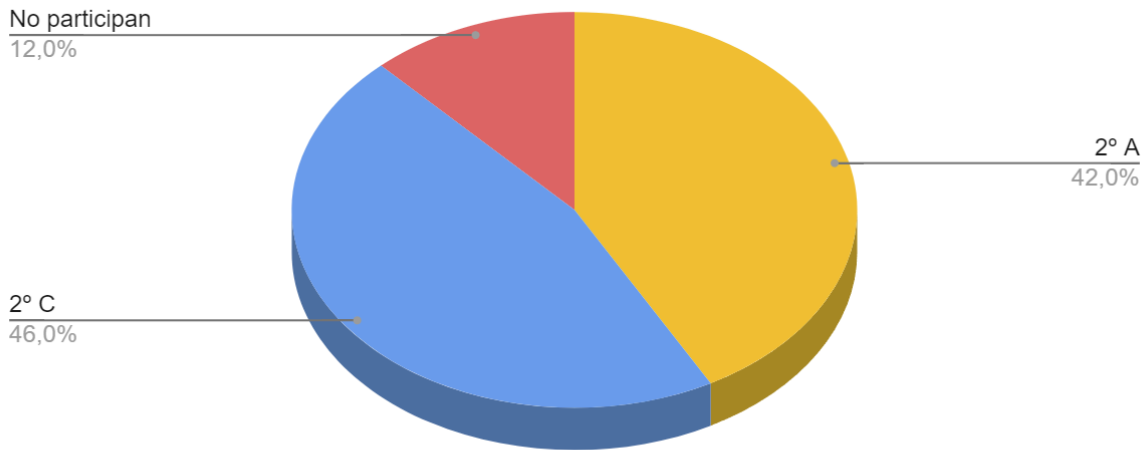
					
I enjoyed working as a group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
I helped my partners while we were working	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
I found the two ways of working easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
I liked the materials we were provided	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Put a cross	Answer Up Game	Family, Numbers and Feelings Worksheet
Which would you repeat?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you felt more motivated?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you used most the English language?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
In which you participated more?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
In which you wanted to learn more?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Thank you!

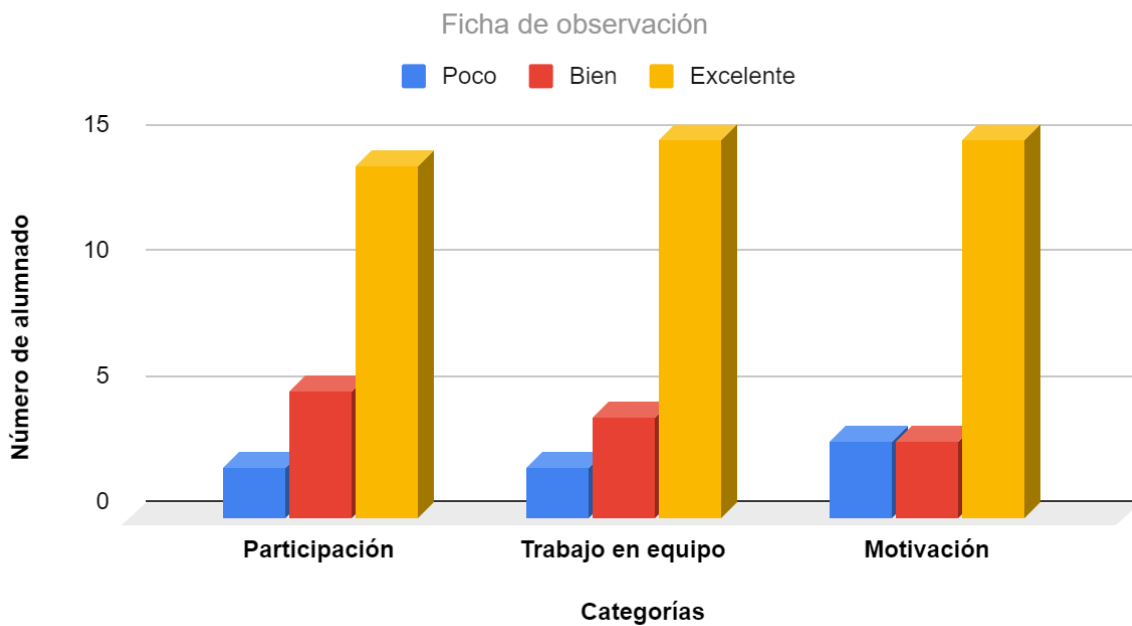
Anexo XIV. Gráfico de sectores referente a la participación del alumnado

Participación en la propuesta por parte del alumnado de 2º A y 2º C



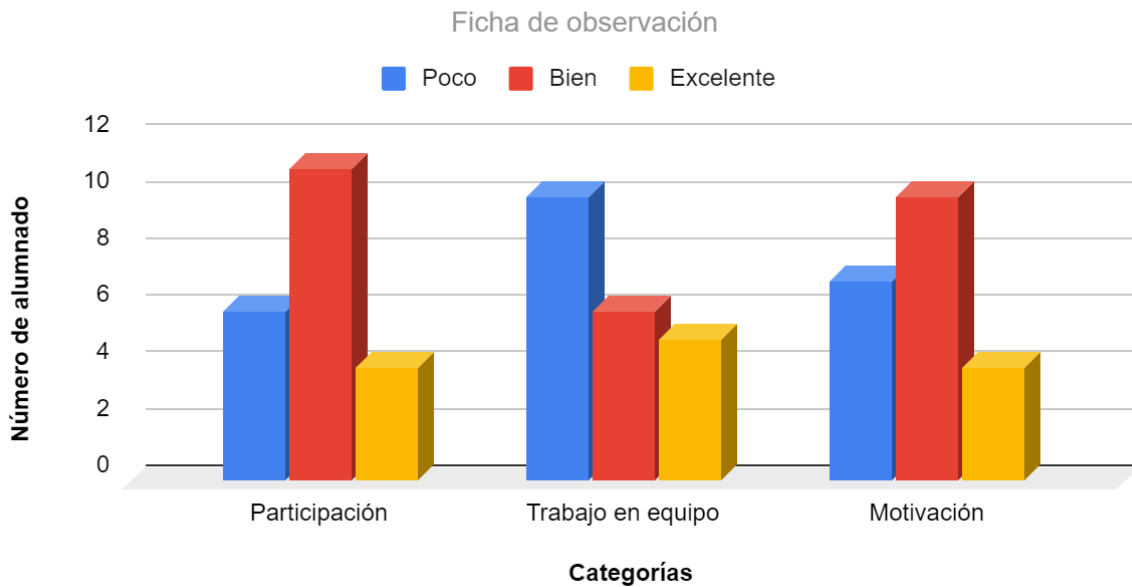
Anexo XV. Gráfico de barras con los resultados del "Answer Up Game" en 2º A en la ficha de observación

Resultados "Answer Up Game" en 2º A



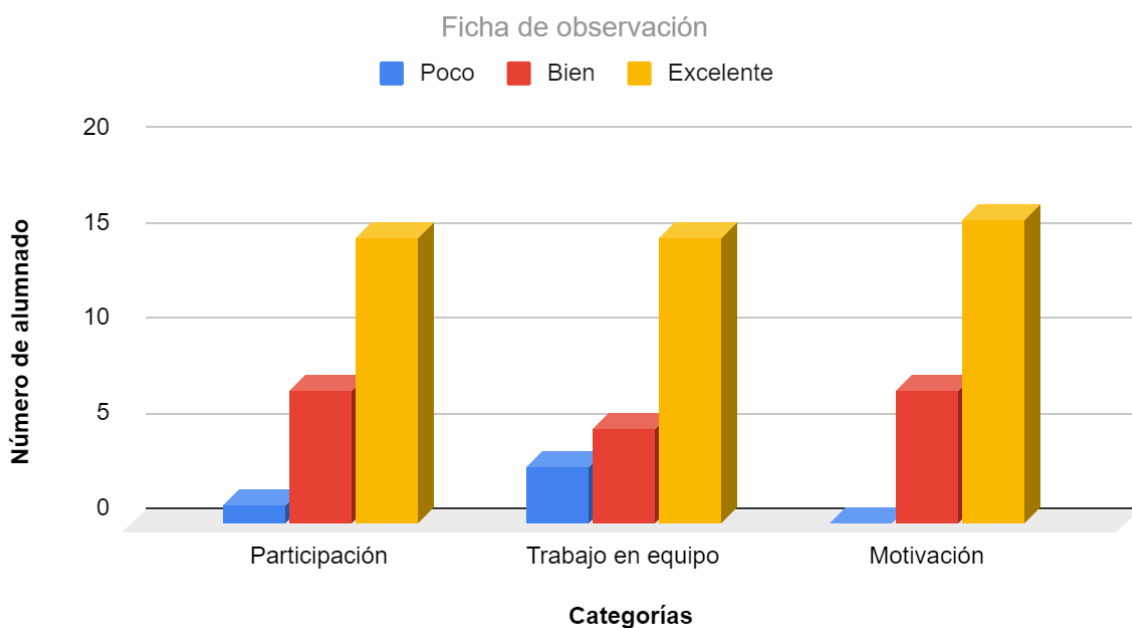
Anexo XVI. Gráfico de barras con los resultados de “Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet” en 2º A en la ficha de observación

Resultados "Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet" en 2º A

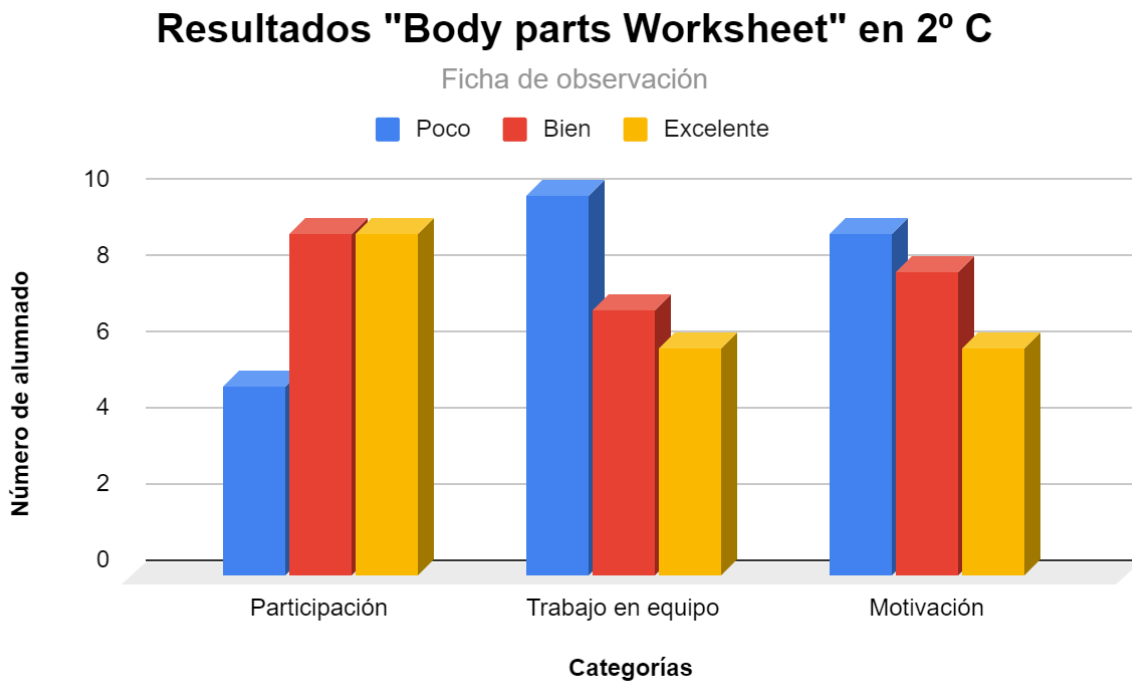


Anexo XVII. Gráfico de barras con los resultados del “Flashcards Game” en 2º C en la ficha de observación

Resultados "Flashcards Game" en 2º C



Anexo XVIII. Gráfico de barras con los resultados de “Body parts Worksheet” en 2º C en la ficha de observación

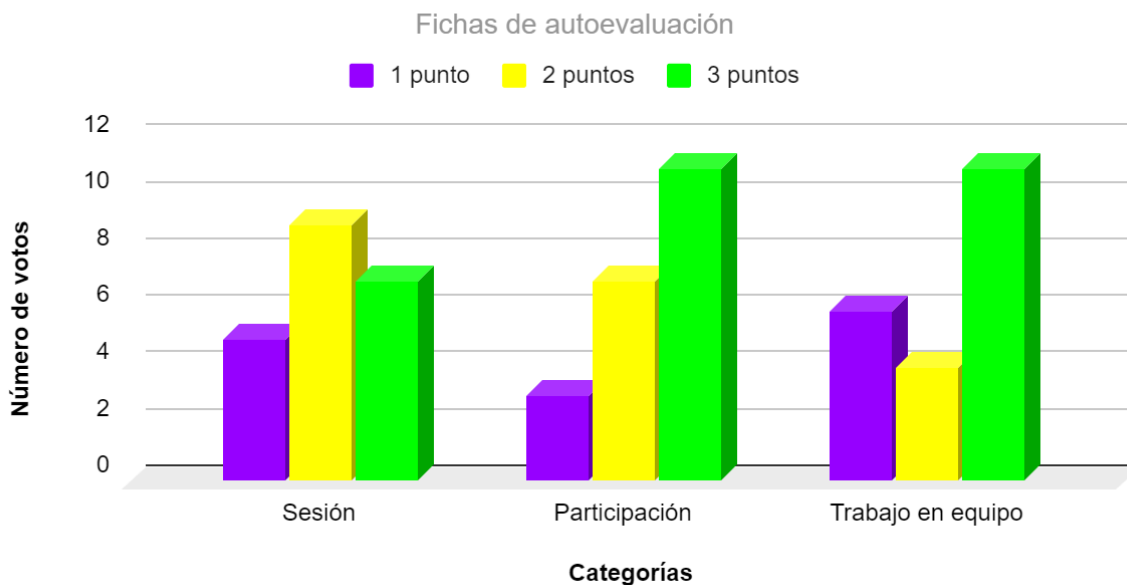


Anexo XIX. Gráfico de barras con los resultados del “Answer Up Game” en 2º A en las fichas de autoevaluación



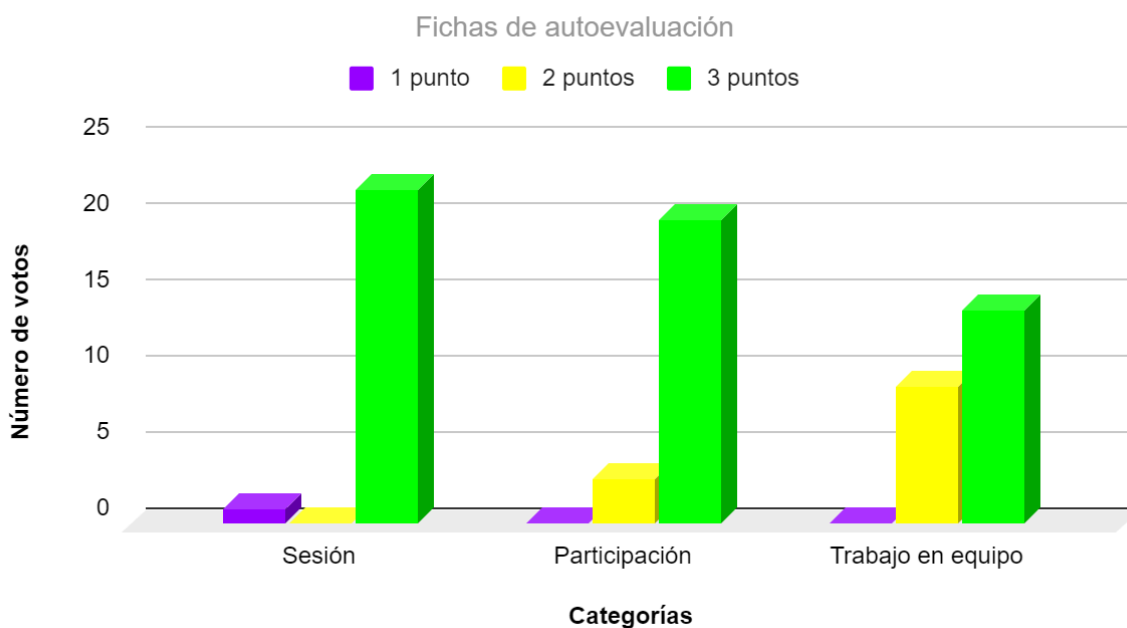
Anexo XX. Gráfico de barras con los resultados de “Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet” en 2º A en las fichas de autoevaluación

Resultados "Family members, feelings and numbers 1-100 Worksheet" en 2º A

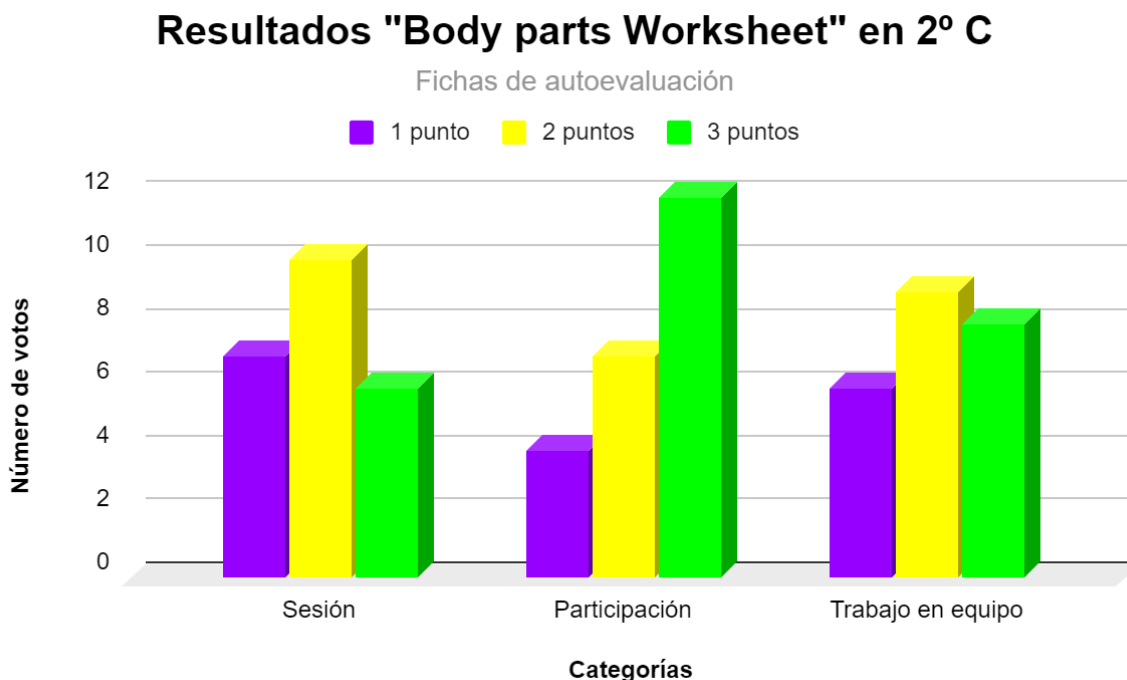


Anexo XXI. Gráfico de barras con los resultados del “Flashcards Game” en 2º C en las fichas de autoevaluación

Resultados "Flashcards Game" en 2º C

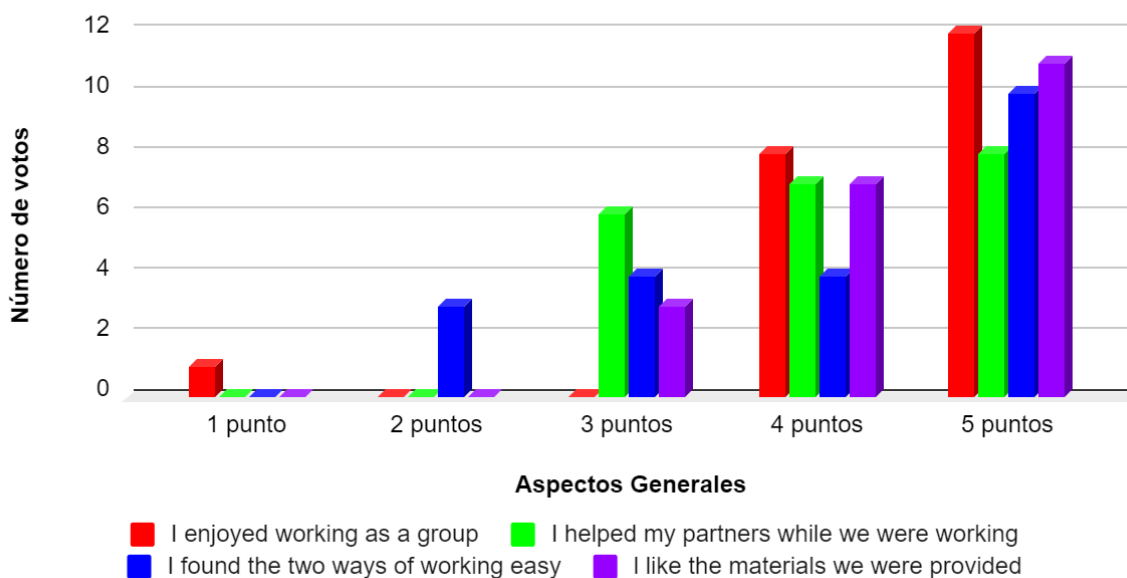


Anexo XXII. Gráfico de barras con los resultados de “Body parts Worksheet” en 2º C en las fichas de autoevaluación



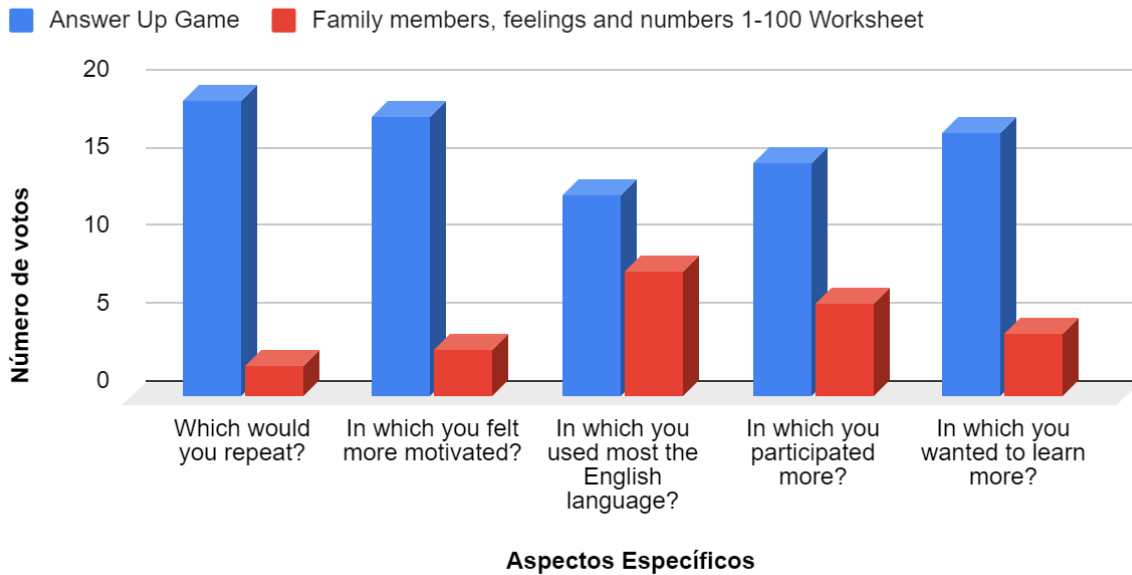
Anexo XXIII. Resultados obtenidos en el grupo de 2º A a través de los cuestionarios finales (Aspectos Generales)

Resultados obtenidos en el grupo de 2º A a través de los cuestionarios finales



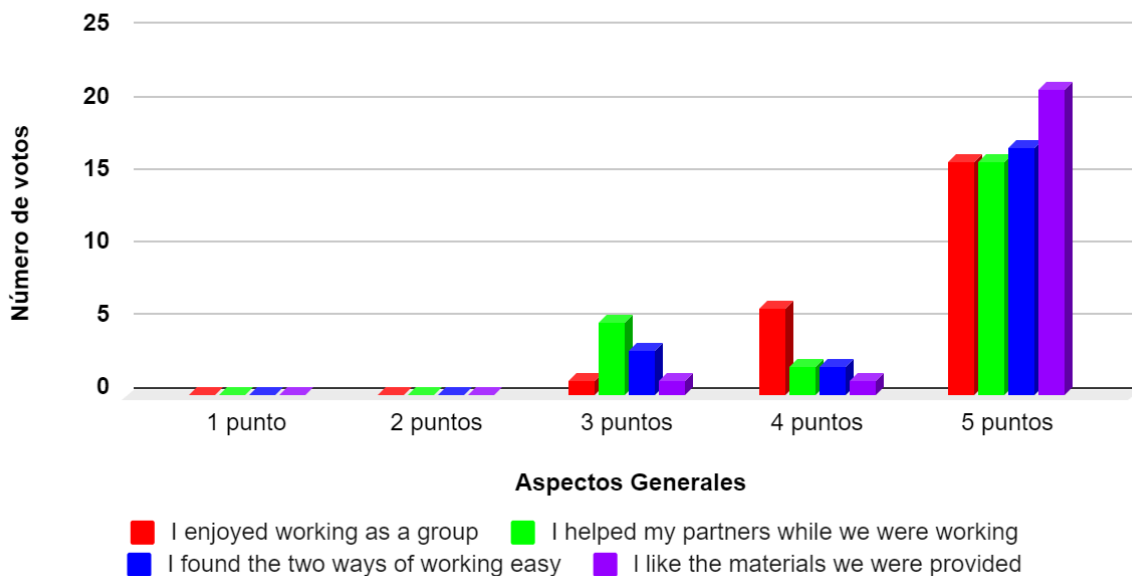
Anexo XXIV. Resultados obtenidos en el grupo de 2º A a través de los cuestionarios finales (Aspectos Específicos)

Resultados obtenidos en el grupo de 2º A a través de los cuestionarios finales



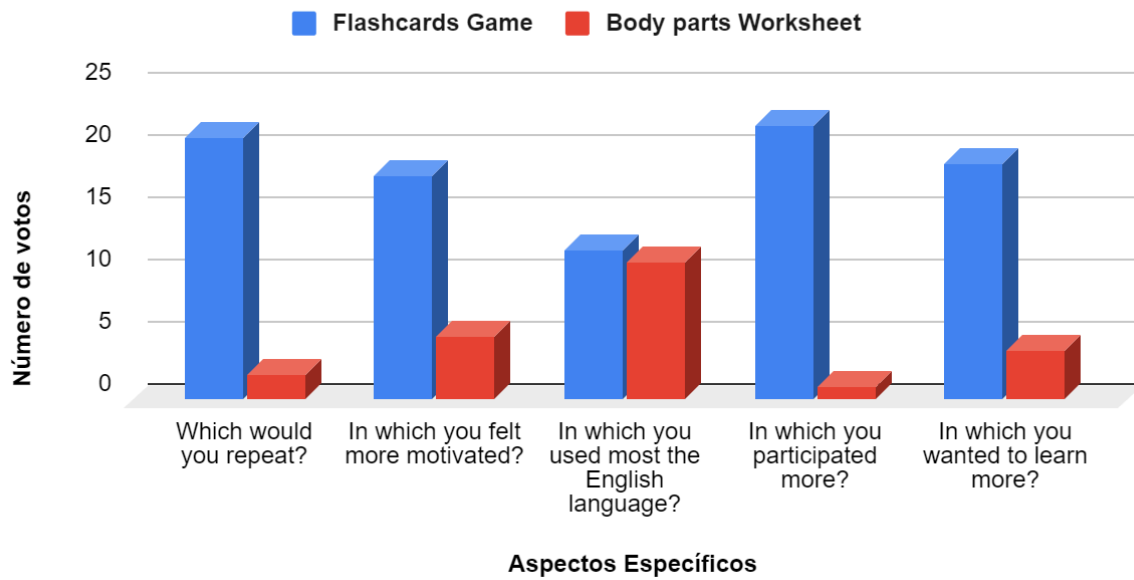
Anexo XXV. Resultados obtenidos en el grupo de 2º C a través de los cuestionarios finales (Aspectos Generales)

Resultados obtenidos en el grupo de 2º C a través de los cuestionarios finales



Anexo XXVI. Resultados obtenidos en el grupo de 2º C a través de los cuestionarios finales (Aspectos Específicos)

Resultados obtenidos en el grupo de 2º C a través de los cuestionarios finales



Anexo XVII. Autorización del Comité de Ética de la USC

VICERREITORÍA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN
Oficina de Investigación e Tecnoloxía
Edificio CACTUS – Campus de Lugo
27002 Lugo
Tel. 982 822 851
Correo electrónico: comit.bioetica@usc.es

Visto o informe realizado por D./Da **José Eulogio Rodríguez Fernández**, responsable do **Comité de Ética da Facultade de Ciencias da Educación (Campus Santiago)**, órgano responsable da revisión e informe previo das propostas de traballos académicos do tipo proxecto de investigación e/ou intervención con seres humanos, as súas mostras e os seus datos das titulacións adscritas a este Centro en canto o cumprimento das condicións e requisitos esixidos para ser informado favorablemente polo Comité de Biética da USC

O Comité de Bioética da USC da o visto e praxe a proposta titulada **“Aprendizaxe baseada no xogo e implicacións na motivación dentro da aula de lingua inglesa: estudo de caso”** presentada por D./Da. **Alex Gómez Sixto**, baixo a titorización de D./Da. **Fátima María Yaya Cerqueiro**.

Lugo, 09 de febreiro de 2024

O Presidente do Comité de Bioética da USC

CIFUENTES MARTINEZ
JOSE MANUEL -
02198348P

Firmado digitalmente por
CIFUENTES MARTINEZ JOSE
MANUEL - 02198348P
Fecha: 2024.02.09 17:20:45 +01'00'

Asdo. J. Manuel Cifuentes Martínez