



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

A gamificación na ensinanza do inglés. Unha proposta para educación primaria de viaxe ao futuro con misterios culturais

La gamificación en la enseñanza del inglés. Una propuesta para educación primaria de viaje al futuro con misterios culturales

Gamification in English language teaching. A proposal for primary education to travel to the future with cultural mysteries

Autor/a/es/as: Cristina Carballo Gómez e Carla Fernández Rubio

Titor/a: Paula López Rúa

Xuño de 2023

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre ou Mestra de Educación Primaria

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaramos que redactamos o traballo titulado *A gamificación na ensinanza do inglés. Unha proposta para educación primaria de viaxe ao futuro con misterios culturais* para a materia Tránsito Fin de Grao no curso académico 2022-2023 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identificamos como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado.

Resumo

As esixencias do século XXI supoñen un novo campo de actuación para a ensinanza que fai necesario adaptar as estratexias didácticas actuais. Neste senso, a gamificación ofrece oportunidades eficaces para que, coa incorporación de elementos do xogo ao eido educativo, se incrementen a motivación e implicación do alumnado. Consecuientemente, a pretensión central deste traballo é analizar os seus efectos para deseñar unha proposta baseada na gamificación na ensinanza do inglés de xeito globalizado. Así, concédese gran relevancia ao achegamento a este idioma, atendendo aos distintos contidos e habilidades cun enfoque comunicativo e focalizando na competencia intercultural. Deste xeito, a base teórica constituíuse coa investigación e integración de distintas teorías de gamificación con relación ao inglés.

Estas finalidades aglutináronse nunha Situación de Aprendizaxe destinada ao sexto curso de educación primaria, mediante a xénese dunha narrativa futurista na que o alumnado ten a misión de recuperar a cultura das Illas Británicas. Coa intencionalidade de verificar a pertinencia dos obxectivos perseguidos, levouse unha adaptación á práctica nun contexto real. Os resultados observados e a análise reflexiva permitiron detectar a resposta positiva no interese e participación, pese á limitación temporal desta execución. En síntese, púidose comprobar a eficiencia da gamificación no tratamento globalizado do inglés. Por iso, cavíbase primordial seguir empregando esta estratexia didáctica nos distintos cursos para examinar os efectos positivos a longo prazo.

Palabras chave: gamificación, competencia intercultural, Situación de Aprendizaxe, educación primaria, lingua inglesa.

Resumen

Las exigencias del siglo XXI suponen un nuevo campo de actuación para la enseñanza que hace necesario adaptar las estrategias didácticas actuales. En este sentido, la gamificación ofrece oportunidades eficaces para que, con la incorporación de elementos del juego al campo educativo, se incrementen la motivación e implicación del alumnado. Consiguientemente, la pretensión central de este trabajo es analizar sus efectos para diseñar una propuesta basada en la gamificación en la enseñanza del inglés de manera globalizada. Así, se concede gran relevancia al acercamiento a este idioma, atendiendo a los distintos contenidos y habilidades con un enfoque comunicativo y focalizando en la competencia intercultural. De este modo, la base teórica se constituyó con la investigación e integración de distintas teorías de gamificación con relación al inglés.

Estas finalidades se aglutinaron en una Situación de Aprendizaje destinada al sexto curso de educación primaria, mediante la génesis de una narrativa futurista en la que el alumnado tiene la misión de recuperar la cultura de las Islas Británicas. Con la intencionalidad de verificar la pertinencia de los objetivos perseguidos, se llevó una adaptación a la práctica en un contexto real. Los resultados observados y el análisis reflexivo permitieron detectar la respuesta positiva en el interés y participación, pese a la limitación temporal de esta ejecución. En síntesis, se pudo comprobar la eficiencia de la gamificación en el tratamiento globalizado del inglés. Por eso, se considera primordial seguir empleando esta estrategia didáctica en los distintos cursos para examinar los efectos positivos a largo plazo.

Palabras clave: gamificación, competencia intercultural, Situación de Aprendizaje, educación primaria, lengua inglesa.

Abstract

The requirements of the XXI century suppose a new field of action for teaching that makes it necessary to adapt the current didactic strategies. In this sense, gamification offers effective opportunities so that, by incorporating game elements into the educational environment, the motivation and involvement of the students are increased. Consequently, the main aim of this work is to analyse its effects to design a proposal based on gamification to implement in the teaching of English in a globalized way. Thus, great importance is attached to the achievement of learning this language, attending to different contents and skills with a communicative approach, and focusing on intercultural competence. Thereby, a theoretical basis was established with the research and integration of different gamification theories in relation to English.

These purposes came together in a Learning Situation destined for the sixth year of primary education, through the introduction of a futuristic narrative in which the students have the mission of recovering the culture of the British Isles. To verify its relevance to the objectives pursued, it has been adapted to practice in a real context. The results observed and the reflective analysis allowed us to detect a positive response in interest and participation, despite the time limit of this execution. In summary, it was possible to verify the efficiency of gamification in the globalized treatment of English. Therefore, it is essential to continue using this didactic strategy at different levels to examine the positive effects in a long-term.

Key words: gamification, intercultural competence, Learning Situation, primary education, English language.

Índice

1. Introducción.....	10
2. Obxectivos	3
3. Metodoloxía	4
4. Marco teórico.....	5
4.1. A gamificación como estratexia didáctica	5
4.1.1. Concepto: etimoloxía, historia e significación na educación	6
4.1.2. Teorías relacionadas coa gamificación.....	11
4.1.3. Elementos da gamificación	16
4.1.3.1. <i>As dinámicas do xogo</i>	17
4.1.3.2. <i>As mecánicas</i>	19
4.1.3.3. <i>Os compoñentes</i>	21
4.1.3.4. <i>A estética</i>	22
4.1.3.5. <i>Relación dos elementos expostos</i>	23
4.1.4. Tipos de xogadores	24
4.1.5. Vantaxes e inconvenientes da gamificación nas aulas.....	26
4.1.5.1. <i>Beneficios</i>	26
4.1.5.2. <i>Desvantaxes</i>	27
4.2. O potencial da gamificación para o ensino da lingua e a cultura estranxeiras na educación primaria.....	29
4.2.1. Principios xerais para o ensino da lingua estranxeira	29
4.2.2. A competencia intercultural na ensinanza do inglés	32
4.2.3. A gamificación na aula de inglés	35
5. Situación de aprendizaxe. Journey to the future: A cultural mystery....	37
5.1. Contextualización do centro	37
5.2. Consideracións iniciais.....	38
5.3. Elementos da gamificación empregados na proposta.....	42
5.4. Concreción curricular.....	45

5.4.1. Obxectivos de xerais de etapa	45
5.4.2. Competencias clave	47
5.4.3. Elementos transversais	51
5.4.4. Análise da área de lingua inglesa	51
5.4.5. Metodoloxía.....	55
5.4.6. Atención á diversidade	56
5.5. Obxectivos específicos da SA.....	56
5.6. Recursos	57
5.7. Temporalización.....	58
5.8. Avaliación	60
5.9. Secuencia didáctica.....	61
5.9.1. Actividades iniciais	61
5.9.2. <i>Wales</i>	64
5.9.3. <i>England</i>	68
5.9.4. <i>Ireland</i>	70
5.9.5. <i>Scotland</i>	75
5.9.6. Actividades de repaso	79
5.9.7. Actividade final	81
5.9.8. Actividades de reforzo e ampliación	83
6. Análise da posta en práctica	83
6.1. Adaptacións realizadas	84
6.2. Análise reflexiva.....	85
6.2.1. Reflexión primeira sesión	86
6.2.2. Reflexión segunda sesión	88
7. Conclusións	90
8. Referencias	93
9. Anexos	101
9.1. Anexo 1. Materiais centrais da proposta	101

9.2. Anexo 2. Táboa viaxe do heroe	105
9.3. Anexo 3. Mecánicas na SA.....	105
9.4. Anexo 4. Compoñentes na SA.....	107
9.5. Anexo 5. Test de tipo de xogador ou xogadora.....	110
9.6. Anexo 6. Avaliación	110
9.7. Anexo 7. Materiais <i>Breaking news! What's that?</i>	112
9.8. Anexo 8. Materiais <i>Eli's here, we have help!</i>	114
9.9. Anexo 9. Materiais <i>Mystery map, run fast</i>	115
9.10. Anexo 10. Materiais <i>Cluedo in a castle</i>	118
9.11. Anexo 11. Materiais <i>Dynamic Recipe</i>	120
9.12. Anexo 12. Materiais <i>Performance in an English restaurant</i>	122
9.13. Anexo 13. Materiais <i>It's Boxing Day!</i>	125
9.14. Anexo 14. Materiais <i>England's monuments</i>	126
9.15. Anexo 15. Materiais <i>Belfast murals, paintings with message</i>	128
9.16. Anexo 16. Materiais <i>Discovering Giant's Causeway</i>	130
9.17. Anexo 17. Materiais <i>Music on, U2 is playing!</i>	132
9.18. Anexo 18. Materiais <i>It's Saint Patrick's Day</i>	134
9.19. Anexo 19. Materiais <i>Oh! It's a monster!</i>	137
9.20. Anexo 20. Materiais <i>What are you wearing? Is it a kilt?</i>	138
9.21. Anexo 21. Materiais <i>Welcome to Highland Games</i>	140
9.22. Anexo 22. Materiais <i>We have to escape!</i>	141
9.23. Anexo 23. Materiais <i>Finally... Back home!</i>	144
9.24. Anexo 24. Actividades de reforzo e ampliación	145
9.25. Anexo 25. Lista de control cuberta.....	145
9.26. Anexo 26. Reflexións primeira sesión posta en práctica	146
9.27. Anexo 27. Reflexións segunda sesión posta en práctica.....	148

Índice de figuras

<i>Figura 1. Interese de busca de “gamificación” entre 2004 e a actualidade</i>	8
<i>Figura 2. Relación de termos conectados coa gamificación</i>	10
<i>Figura 3. Comparativa Teoría Autodeterminación e Modelo RAMP</i>	13
<i>Figura 4. Explicación gráfica da Teoría do Fluxo</i>	14
<i>Figura 5. Adaptación da Viaxe do Heroe</i>	19
<i>Figura 6. Síntese dos elementos da gamificación</i>	23
<i>Figura 7. Síntese dos tipos de xogadores de Richard Bartle</i>	24
<i>Figura 8. Mensaxes</i>	143

Índice de táboas

<i>Táboa 1. Comparativa tipos de diversión e factores do Modelo RAMP</i>	16
<i>Táboa 2. Relación tipos de xogadores</i>	25
<i>Táboa 3. Obxectivos xerais de etapa</i>	45
<i>Táboa 4. Descritores operativos</i>	48
<i>Táboa 5. Área de lingua inglesa</i>	52
<i>Táboa 6. Obxectivos específicos</i>	57
<i>Táboa 7. Recursos xerais necesarios na SA</i>	57
<i>Táboa 8. Temporalización da proposta</i>	58
<i>Táboa 9. Actividades iniciais</i>	62
<i>Táboa 10. Wales</i>	64
<i>Táboa 11. England</i>	68
<i>Táboa 12. Ireland</i>	71
<i>Táboa 13. Scotland</i>	75
<i>Táboa 14. Actividades de repaso</i>	79
<i>Táboa 15. Actividade final</i>	82
<i>Táboa 16. Relación viaxe do heroe e SA</i>	105
<i>Táboa 17. Reparto puntos Gales 1</i>	118

Táboa 18. Reparto puntos Gales 2	120
Táboa 19. Reparto puntos Gales 3	121
Táboa 20. Reparto de puntos Inglaterra 1	125
Táboa 21. Reparto puntos Inglaterra 2	126
Táboa 22. Reparto de puntos Inglaterra 3	128
Táboa 23. Reparto de puntos Irlanda 1	129
Táboa 24. Reparto puntos Irlanda 2	132
Táboa 25. Rúbrica comprensión lenda	132
Táboa 26. Reparto puntos Irlanda 3	134
Táboa 27. Reparto puntos Irlanda 4	136
Táboa 28. Reparto puntos Escocia 1	137
Táboa 29. Reparto puntos Escocia 2	139
Táboa 30. Reparto puntos Escocia 3	141

Índice de ilustracións

<i>Ilustracións 1-6. Cabina telefónica</i>	101
<i>Ilustracións 7-9. Mapa Illas Británicas</i>	102
<i>Ilustracións 10-17. Pasaporte alumnado</i>	102
<i>Ilustración 18. Puntos na cabina</i>	105
<i>Ilustracións 19-28. Cartas de recompensas</i>	106
<i>Ilustracións 29-33. Cartas sorpresa</i>	107
<i>Ilustración 34. Escala numérica</i>	107
<i>Ilustración 35-37. ClassDojo</i>	107
<i>Ilustración 38. Niveis</i>	108
<i>Ilustracións 39-42. Insignias</i>	108
<i>Ilustración 43. Ruleta de potenciadores</i>	109
<i>Ilustración 44. Roles</i>	109
<i>Ilustración 45. Rexistro de roles</i>	110

<i>Ilustración 46. Captura vídeo presentación interactiva</i>	110
<i>Ilustración 47. Avaliación continua alumnado</i>	111
<i>Ilustración 48. Avaliación final alumnado</i>	111
<i>Ilustración 49. Lista de cotexo docente</i>	112
<i>Ilustración 50. Captura vídeo inicial</i>	112
<i>Ilustración 51. Billetes de avión</i>	113
<i>Ilustración 52. Pasaporte</i>	113
<i>Ilustracións 53-54. Exemplo Heroforge</i>	113
<i>Ilustración 55. Exemplo creación propia Polotno Studio</i>	114
<i>Ilustración 56. Captura vídeo presentación Culturator</i>	114
<i>Ilustración 57. Captura vídeo presentación Culturator</i>	114
<i>Ilustración 58. Primeira mensaxe</i>	115
<i>Ilustración 59. Mensaxe Gales 1</i>	115
<i>Ilustración 60. Folla libro Gales</i>	115
<i>Ilustración 61. Folla libro Maratón</i>	116
<i>Ilustracións 62-66. Mapa de cada un dos cinco grupos</i>	116
<i>Ilustracións 67- 71. Exemplos lugares de Cardiff</i>	118
<i>Ilustración 72. Mensaxe Gales 2</i>	118
<i>Ilustración 73. Folla libro castelo de Conwy</i>	119
<i>Ilustración 74. Taboleiro cluedo</i>	119
<i>Ilustración 75. Cartas personaxes, sitios e elementos</i>	119
<i>Ilustración 76. Mensaxe Gales 3</i>	120
<i>Ilustración 77. Folla libro Gales 3</i>	120
<i>Ilustración 78. Tarxetas comida Memory</i>	121
<i>Ilustración 79. Mensaxe Inglaterra 1</i>	122
<i>Ilustración 80. Folla libro Inglaterra</i>	122
<i>Ilustración 81. Folla libro Inglaterra 1</i>	122

<i>Ilustracións 82-86. Capturas preguntas Plickers</i>	122
<i>Ilustracións 87-89. Exemplos tarxetas Plickers</i>	123
<i>Ilustración 90. Ruleta personaxes restaurante</i>	123
<i>Ilustracións 91-93. Tarxetas axuda</i>	124
<i>Ilustración 94. Taboleiros de puntuación</i>	124
<i>Ilustración 95. Mensaxe Inglaterra 2</i>	125
<i>Ilustración 96. Padlet Boxing Day</i>	125
<i>Ilustración 97-98. Dous exemplos bingo</i>	126
<i>Ilustración 99. Mensaxe Inglaterra 3</i>	126
<i>Ilustración 100-104. Cartas monumentos</i>	127
<i>Ilustración 105. Exemplo primeira pregunta Kahoot</i>	127
<i>Ilustración 106. Folla libro Irlanda</i>	128
<i>Ilustración 107. Mensaxe Irlanda 1</i>	128
<i>Ilustracións 108-113. Follas libro murais</i>	128
<i>Ilustración 114. Debuxo colaborativo texto</i>	129
<i>Ilustración 115. Mensaxe Irlanda 2</i>	130
<i>Ilustración 116. Folla libro Irlanda 2</i>	130
<i>Ilustración 117. Letras Giant's Causeway</i>	130
<i>Ilustración 118. Genially Giant's causeway</i>	131
<i>Ilustracións 119- 120. WordMaster</i>	131
<i>Ilustración 121. Sopa de letras</i>	132
<i>Ilustración 122. Quizziz</i>	132
<i>Ilustración 123. Mensaxe Irlanda 3</i>	133
<i>Ilustración 124. Folla libro Irlanda 3</i>	133
<i>Ilustración 125. Captura Bamboozle</i>	133
<i>Ilustración 126. Canción U2 para completar</i>	134
<i>Ilustración 127. Mensaxe Irlanda 4</i>	134

<i>Ilustración 128. Folla libro Irlanda 4</i>	135
<i>Ilustración 129. Proba trevo</i>	135
<i>Ilustración 130. Modelo trevo</i>	135
<i>Ilustración 131. Proba de baile</i>	135
<i>Ilustración 132. Proba da historia</i>	136
<i>Ilustración 133. Proba de xogos</i>	136
<i>Ilustración 134. Mensaxe Escocia 1</i>	137
<i>Ilustracións 135-136. Folla do libro Escocia 1</i>	137
<i>Ilustracións 137-138. Dados</i>	137
<i>Ilustración 139. Twitter</i>	137
<i>Ilustración 140. Mensaxe Escocia 2</i>	138
<i>Ilustración 141. Folla do libro Escocia 2</i>	138
<i>Ilustracións 142-143. Tenda na pantalla dixital</i>	138
<i>Ilustracións 144. Diñeiro de exemplo</i>	138
<i>Ilustración 145. Tarxetas roupa</i>	139
<i>Ilustración 146. Mensaxe Escocia 3</i>	140
<i>Ilustración 147. Folla libro Escocia 1</i>	140
<i>Ilustración 148. Mensaxes encriptadas</i>	140
<i>Ilustración 149. Genially</i>	140
<i>Ilustración 150. Sopa de letras</i>	141
<i>Ilustración 151. Baile</i>	141
<i>Ilustración 152. Última mensaxe</i>	141
<i>Ilustración 153. Exemplo percorrido dun grupo</i>	141
<i>Ilustración 154. Captura dunha pregunta</i>	142
<i>Ilustración 155. Captura Wordwall</i>	142
<i>Ilustración 156. Mapa</i>	142
<i>Ilustracións 157-160. Bandeiras</i>	142

<i>Ilustración 161. Modelo choiva de ideas</i>	<i>142</i>
<i>Ilustración 162. Círculo pista</i>	<i>143</i>
<i>Ilustracións 163-167. Materiais por grupo</i>	<i>143</i>
<i>Ilustración 168. Acordo entre Culturator e Eli</i>	<i>143</i>
<i>Ilustración 169. Pasaporte avaliación final</i>	<i>144</i>
<i>Ilustración 170. Marcapáxinas.....</i>	<i>144</i>
<i>Ilustracións 171-172. Libro secreto</i>	<i>144</i>
<i>Ilustración 173. Captura vídeo final</i>	<i>144</i>
<i>Ilustración 174-177. Actividades de reforzo e ampliación por espazo</i>	<i>145</i>
<i>Ilustración 178. Lista de cotexo autoavaliación</i>	<i>145</i>
<i>Ilustracións 179-182. Presentación AhaSlides respostas.....</i>	<i>146</i>
<i>Ilustracións 183-187. Escudos dos gremios.....</i>	<i>146</i>
<i>Ilustracións 188-191. Chegada e presentación da aventura</i>	<i>147</i>
<i>Ilustracións 192-193. Realización presentación interactiva</i>	<i>147</i>
<i>Ilustracións 194-195. Explicación materiais</i>	<i>147</i>
<i>Ilustracións 196-198. Creacións escudos polos gremios</i>	<i>148</i>
<i>Ilustracións 199. Pasaportes cubertos</i>	<i>148</i>
<i>Ilustracións 200-202. Lectura mensaxe cabina</i>	<i>149</i>
<i>Ilustracións 203-205. Orden nome do lugar e código.....</i>	<i>149</i>
<i>Ilustracións 206- 208. Realización Genially.....</i>	<i>149</i>
<i>Ilustracións 209- 211. Reconto de puntos</i>	<i>150</i>
<i>Ilustración 212. Alumnado cubrindo os pasaportes</i>	<i>150</i>

1. Introducción

O presente informe xerouse coa intencionalidade de promover o proceso de ensino-aprendizaxe da lingua inglesa nun clima de motivación, globalización e participación. Desta forma, avogouse pola estratexia da gamificación para acadar estes fins, promocionando o interese polo descubrimento de realidades lingüísticas e culturais diversas. De forma parella, eríxese como un recurso eficaz para responder ás necesidades e características da sociedade actual, que cómpre analizar detidamente para entender as consecuencias que supón no eido educativo.

Actualmente, a realidade do século XXI coa prosperidade das tecnoloxías da información e comunicación deu lugar ás denominadas sociedades do coñecemento (Luna et al., 2011). Nelas, prodúcese unha transformación xeral que debe basearse en catro pilares como son a liberdade de expresión, a posibilidade de acceso á información, o respecto e valorización da pluralidade cultural e lingüística, ao igual que a educación de calidade (UNESCO, 2021).

Poñendo o foco de atención nos dous últimos aspectos citados, pode entreverse o requirimento de que as escolas ofrezan as ferramentas e oportunidades necesarias para desenvolverse con efectividade na sociedade actual. Asemade, os e as discentes que se atopan hogano nas aulas forman parte da denominada Xeración Alfa, unha cohorte demográfica que se caracteriza por ser nativos e nativas dixitais, cunha gran atracción polas contornas informatizadas (Labrador e Villegas, 2016; Turk, 2017).

En base a estes trazos pode detectarse a predisposición positiva cara á aprendizaxe baseada en elementos propios do xogo. Neste sentido, diversas investigacións analizaron os efectos da inclusión da gamificación nas aulas, percibindo datos alentadores no interese e implicación dos nenos e nenas. Unha exemplificación disto amósase no estudo de Gil-Quintana e Prieto (2020). Nel, case o 90% do alumnado de educación primaria enquisado expuxo que a incorporación do compoñente lúdico no espazo de aprendizaxe non supoñía unha perda de tempo, senón que valoraban positivamente a súa presenza. Identicamente, o 81% incluso ditaminou que un escenario de xogo nas materias implicaba un incremento do seu compromiso.

O compendio destes resultados patentiza a conveniencia da gamificación para o achegamento á aprendizaxe do inglés en relación a todas as destrezas básicas, por medio do aumento da participación que esta estratexia didáctica supón (Kim et al., 2018; Rodríguez-Cajamarca et al., 2020).

Simultaneamente a estas evidencias, tamén cómpre destacar a relevancia da ensinanza desta lingua estranxeira desde un enfoque comunicativo, coa globalidade e interacción dos contidos e destrezas. Por este motivo, focalízase na inclusión da competencia intercultural, partindo nesta casuística do coñecemento de aspectos propios das Illas Británicas, mais coa predisposición de lograr a indisoluble conexión entre cultura e lingua; comprendendo a importancia de coñecer, respectar e valorar todas estas diferenzas e similitudes que forman parte da realidade circundante.

Co obxectivo de reunir estes tópicos, avogouse pola creación dunha proposta práctica innovadora que respondese aos principios lexislativos da *Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación*. Por conseguinte, instaurouse unha Situación de Aprendizaxe (a partir de aquí SA) que englobase os aspectos mencionados.

Aclaradas as razóns da elección das temáticas centrais, é imprescindible explicar a estrutura seguida no decurso das vindeiras páxinas. Primeiramente incluíranse os obxectivos a alcanzar coa elaboración deste Traballo de Fin de Grao, ao igual que o procedemento metodolóxico executado.

Inmediatamente despois exporase o marco teórico organizado en dous bloques destinados á pormenorización na gamificación e no ensino do inglés. Finalizadas as bases teóricas, proseguírase coa SA creada. Neste apartado comezase deixando patente o contexto para o que se deseñou, unha introdución que permita a comprensión do pretendido e unha relación dos elementos da gamificación en función da súa presenza na proposta elaborada.

Acto seguido, preséntase a concreción curricular, ao igual que os obxectivos específicos estipulados. Identicamente, establécense os recursos necesarios e, para rematar o deseño, aparece a temporalización das sesións xunto á avaliación e á secuencia didáctica. Neste último apartado desenvólvense detalladamente as 25 sesións e as actividades de reforzo e ampliación xeradas.

Exposto o anterior, indícanse as adaptacións e reflexións derivadas da posta en práctica dalgunhas das dinámicas nun contexto real, cunha análise crítica do acontecido, dos puntos fortes e das posibles suxestións de mellora.

Por último, dispóñense as conclusións relativas a todo o proceso coa aclaración do cumprimento dos obxectivos iniciais; meditando sobre o conxunto da experiencia e ditaminando posibles vías de investigación futuras. Nas últimas páxinas amósanse as referencias empregadas para a elaboración do documento e distintos anexos que faciliten a comprensión do exposto, cos materiais creados, imaxes da posta en práctica e outras contribucións relevantes.

2. Obxectivos

Mediante a xénese deste Traballo de Fin de Grao preténdese un incremento da bagaxe de coñecementos persoais por medio da busca de información, reflexión crítica e creación dunha proposta práctica. Con isto avógase por unha aplicación do aprendido ao longo da formación universitaria recibida, xunto ao interese por engrandecer os saberes referidos aos tópicos seleccionados.

Concretamente, o obxectivo principal establecido para o decurso desta experiencia é investigar e analizar a gamificación como estratexia de ensino-aprendizaxe, coa que xerar unha proposta práctica innovadora que permita o tratamento globalizado dos distintos contidos e habilidades da lingua inglesa nas aulas. Deste xeito, buscarase que unha peza chave sexa o achegamento cultural dos nenos e nenas a outras realidades, desenvolvendo actitudes de respecto, enriquecemento e valorización.

Proseguindo cos fins perseguidos, e en congruencia co citado obxectivo xeral, preséntanse os seguintes de carácter máis específico.

- Levar a cabo unha recompilación de datos sobre a estratexia de gamificación, mediante unha análise reflexiva que permita a clarificación dun marco teórico sobre o que artellar a proposta práctica.
- Investigar os distintos enfoques e metodoloxías empregadas para a ensinanza da lingua inglesa e, especificamente, para a incorporación da cultura; co que erixir unha ensamblaxe de ambas baixo un deseño globalizador.

- Crear unha SA coherente co marco legislativo actual, innovadora e motivadora; focalizando na elección de aspectos culturais propios das Illas Británicas e con especial atención aos elementos propios da gamificación.
- Analizar as posibilidades da proposta deseñada mediante a aplicación dalgunhas das súas actividades, cos recursos oportunos e coa conseguinte meditación e extracción de conclusións.
- Traballar de forma cooperativa e organizada para compartir as distintas ópticas e expandir positivamente todo o proceso de aprendizaxe.

3. Metodoloxía

Aclarados os fins a alcanzar, cómpre determinar os pasos executados para a elaboración deste documento no que atinxe ás diversas fases desenvoltas. Pese ás grandes diferenzas no carácter de cada unha delas, todas converxen na absoluta coordinación entre as dúas integrantes da parella para enriquecer o proceso e lograr unha meta de aprendizaxe común.

Nun primeiro momento, elixiuse a temática principal en base a experiencias pretéritas nas que se buscara unha aplicabilidade da gamificación nas aulas. Porén, coa intencionalidade de afianzar o verdadeiro descubrimento e coñecemento desta estratexia avogouse polo seu establecemento como eixe central do traballo; xunto ao tratamento cultural como aspecto clave nas sesións de lingua estranxeira. Desta maneira, clarificáronse as finalidades perseguidas con todo o proceso ulterior na determinación duns obxectivos propios.

Progresivamente efectuouse unha recompilación de información a partir da análise de multiplicidade de fontes e reflexión conxunta sobre o aprendido. Con todo iso elaborouse o marco teórico, por medio de constantes reformulacións e retroalimentacións das dúas integrantes do equipo de traballo.

Tras a edificación das bases teóricas, continuouse coa creación da proposta práctica, co seguimento dos estadios considerados por Kim et al. (2018) e SMSEMmx (2021). Consecuentemente, partiuse da elección dun contexto real, das necesidades a considerar e do que se pretendía lograr coa SA. Despois, mediante un labor conxunto, tamén se concretou o deseño dos elementos propios da gamificación, atendendo a todos os conceptos

examinados na análise bibliográfica. Asemade, fóronse detallando as sesións coas actividades e materiais pertinentes, os cales se materializaron.

Nunha seguinte fase, e mantendo o procedemento exposto por Kim et al. (2018), solicitouse a colaboración dun centro que permitise a aplicación dalgunhas das dinámicas deseñadas para detectar a súa efectividade. Coa conformidade da escola, e aproveitando o remate do período de Prácticum, executáronse dúas sesións o 15 e 16 de maio. Nelas, dada a limitación temporal, foi necesaria unha adaptación e reorganización do proceso para estudar a motivación amosada e o funcionamento das distintas actividades creadas.

No transcurso da posta en funcionamento observouse e estudouse a resposta do alumnado, achegándose a variadas deliberacións coas que avaliar a proposta, detectar tendencias e incluír as melloras oportunas. Polo tanto, completáronse as reflexións desta experiencia, revisouse todo o traballo previo e reflectíronse unha serie de conclusións finais nas que examinar o realizado, ao igual que a morea de aprendizaxes acadadas coa xénese deste informe.

4. Marco teórico

Nas vindeiras páxinas realizarase unha análise teórica, a partir de diversas fontes bibliográficas, dos conceptos clave precisos para a proposta práctica. Con este fin, comezarase examinando o termo gamificación para achegarse ao seu significado e características distintivas, xunto á multiplicidade de fundamentos educativos a considerar para a súa utilización nas aulas. Acto seguido, afondarase na ensinanza do inglés predominante na actualidade e as posibilidades que ofrece a gamificación para a abordaxe dos contidos desta lingua estranxeira nos niveis de educación primaria. Simultaneamente, estudarase a relevancia do tratamento da cultura desde unha óptica de traballo globalizado e de enriquecemento intercultural.

4.1. A gamificación como estratexia didáctica

Neste apartado inicial pormenorizarase no vocábulo de gamificación, diferenciándoa doutras formas de ensino-aprendizaxe por medio da aclaración dos seus trazos. Tras iso, fundamentarase a importancia da súa utilización en base a numerosas teorías, continuarase poñendo atención aos seus elementos,

ao igual que as distintas tipoloxías de xogadores e xogadoras. Por último, incluírase unha comparativa das vantaxes e inconvenientes.

4.1.1. Concepto: etimoloxía, historia e significación na educación

Unha análise etimolóxica do termo gamificación amosa que a procedencia desta palabra deriva do vocábulo inglés “gamification”, o cal parte de “game” coa incorporación de distintos sufixos. Ao engadir a terminación “-ify” resulta no termo “gamify” que fai referencia a realizar situacións similares ao xogo. Proseguindo, o sufixo “-ation”, coa variante ortográfica necesaria, dá lugar ao substantivo que significa o proceso de utilización de xogos ou elementos destes (Merriam-Webster, 2002; Merriam-Webster Dictionary, 2023).

Desde o Observatorio de Palabras da Real Academia Española concrétase a información relativa a este híbrido adaptado do inglés, que sen recollese no dicionario, dimana nunha expresión que carece de transparencia semántica, polo que se propón a substitución do seu emprego por ludificación (RAE, s.d.).

Pese a que diversos autores e autoras recollen gamificación e ludificación como sinónimos, Conde (2019) expón certas disimilitudes que cómpre ter patentes para discernir as casuísticas en que se utiliza cadansúa palabra. Mentres que a busca dunha tradución optou pola raíz latina “ludus”, a diferenza semántica tamén supuxo unha distinción extensible aos seus trazos característicos.

A ludificación refírese a aquelas técnicas nas que se pretende ensinar un determinado contido difícil, ou mesmo desmotivador, por medio dun enfoque máis atractivo. Isto deriva en resultados a curto prazo que non esixen unha aprendizaxe comprensiva, senón que é máis periférica. No entanto, a gamificación consiste nun proceso máis complexo, cuxos resultados se perciben a longo prazo a través dunha ensinanza máis reflexiva. Nela especificáanse uns obxectivos a alcanzar e baséase, como se irá detallando nas vindeiras páxinas, no emprego das características propias do xogo cunha serie de regras e recompensas para a superación de retos (Conde, 2019; De Rodrigo, 2023).

Conde (2019) resalta que, pese aos matices que distinguen estes conceptos, ambos poden combinarse na educación. Deste modo, pódense erixir procesos de gamificación nos que se inclúan desafíos ludificados. Tomando isto como base, ao longo deste documento empregárase o termo de gamificación; no que se afondará deseguido partindo do xogo, aspecto do que deriva.

Neste sentido, o xogo é entendido por Teixes (2014) como “entornos seguros donde los jugadores experimentan, exploran, se equivocan, corrigen, adoptan roles y deciden la intensidad de su participación” (p. 31). Seguindo esta liña, Koster (2005) precisa o carácter abstracto da misión no que o ou a xogadora se involucra e que, a miúdo, provoca unha resposta emotiva nel ou nela. De feito, o xogo ten o poder de abstraer e absorber aos e ás participantes sen necesidade de incluír recompensa material (Huizinga, 2007). Polo tanto, os catro elementos que singularizan os xogos son a existencia de obxectivos, feedback, unha serie de normas, así como que a participación sexa voluntaria (McGonigal, 2012).

Poñendo o foco de atención nesta participación, o xogo é unha actividade latente en todos os estadios da vida humana, cunha destacada presenza na infancia. Tal e como establece Piaget (1935), os nenos e nenas xogan debido a que é o método co que interactúan coa realidade circundante. Simultaneamente, Veiga (2001) engade o carácter esencial destas actividades físicas ou mentais para o desenvolvemento da persoa. Todas estas aportacións supoñen que o xogo se erixa como “un escenario que hace fácil que el aprendizaje tenga lugar, al margen de que exista intencionalidad o no” (Vergara, 2018, p. 156).

Tendo en consideración estas premisas, a gamificación aproveita os beneficios que aporta o xogo; dado que consiste en, como apuntan Deterding et al., (2011), “the use of game design elements in non-game contexts”¹ (p. 9). Compartindo esta mesma explicación do concepto, Werbach e Hunter (2012) agregan a posibilidade que existe de utilizar a diversión propia do xogo de cara á consecución de metas da vida real, chegando a “modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación” (Teixes, 2014, p. 23).

Coa mestura destas aportacións poden entreverse as oportunidades da gamificación para integrarse en diversos eidos grazas á capacidade de potenciar a participación, resolución de problemas, colaboración e motivación nas distintas tarefas (McGonigal, 2012; Reeves e Read, 2009; Zichermann e Linder, 2013). En xeral, Kapp (2012) busca unha síntese do exposto ao afirmar que o obxectivo final é que as persoas se involucren mentalmente no desafío e aporten, desinteresadamente, o seu tempo e enerxía. Así, “learners, players, consumers, and employees engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity,

¹ “O uso de elementos de deseño de xogos en contextos non lúdicos” (tradución propia)

and feedback that results in a quantifiable outcome ideally eliciting an emotional reaction”² (Kapp, 2012, pp. 10-11).

Coa intención de comprender a presenza nos distintos campos da sociedade e a súa introdución na educación cómpre achegarse á súa orixe e expansión ao longo do tempo. Unha retrospección ao pasado mostra como no século XX, se ben non se pode detectar un punto de eclosión determinado, fundáronse múltiples iniciativas no sector empresarial baixo as premisas propias da gamificación (Kim et al., 2018). Paulatinamente, ao detectar os beneficios que aportaba, trasladouse a outros ámbitos sociais como a educación, no que se centra este documento.

Polo tanto, a incorporación ao proceso didáctico foi evolucionando ao longo do tempo, partindo desta técnica adoptada do contexto empresarial co adaxo de buscar novas formas máis atraentes de lograr a interiorización das aprendizaxes (Molina-García et al., 2021). Porén, sópésase que o vocábulo de gamificación non foi, probablemente, acuñado ata 2002 por Nick Pelling (Marczewski, 2013) baixo o carácter semántico que se está a definir.

Desde este punto de inflexión mantívose unha evolución progresiva que aumentou a integración de propostas gamificadas en múltiples iniciativas educativas, captando a atención de diversos autores que concretaron os seus trazos. Nesta mesma dirección, a sociedade comezou a tomar maior conciencia da existencia deste termo e do seu sentido; polo que se detecta un incremento de busca desta palabra na rede, tal e como se advirte na Figura 1.

Figura 1. Interese de busca de “gamificación” entre 2004 e a actualidade



Fonte: Extraída de Google Trends (25 de marzo de 2023)

² “alumnos, xogadores, consumidores e empregados participan nun desafío abstracto, definido por regras, interactividade e retroalimentación que dá lugar a un resultado cuantificable que, idealmente, provoca unha reacción emocional” (tradución propia)

Aclarada a evolución histórica desde os inicios, é o intre de profundar na gamificación e a súa aplicabilidade no contexto escolar. Esta consiste nunha estratexia educativa que, ao non ser propiamente unha metodoloxía, pode ser facilmente combinable con outras (Castillo-Mora et al., 2022; UNIR, 2019).

Regresando á significación do concepto e correlacionándoo co proceso de ensino, este supón, como se recompila no Glosario de Innovación Educativa, a xénese dunha contorna educativa na que se propoñen tarefas e dinámicas encadradas nas características do xogo para beneficiarse da inclinación natural dos nenos e nenas cara ao compoñente lúdico (Estrada, 2021). Isto realízase coa convicción de acadar un grao de estimulación e atracción maior no decurso da aprendizaxe (Ponz e Vernet, 2019), seleccionando para tal fin os elementos do xogo adecuados ou oportunos en cadansúa situación (Kapp, 2012).

Subsecuentemente, o que se persegue é, como postula Gee (2003), “finding ways to make hard things life enhancing so that people keep going and don’t fall back on learning and only work with what is simple and easy”³ (p. 6). Isto desemboca na noción de que pode modificar a forma de ensinar e aprender; adaptándose, en función do currículo, a todas as aulas e niveis (Matera, 2015).

Con todo, para lograr unha implantación eficaz da gamificación é necesario que se aborde como un proceso sistemático e organizado, cuxos obxectivos se analicen a longo prazo (Suárez-Bonnet et al., 2021). Tamén hai que contemplar a clara determinación e mestura, como enuncia Matera (2015) das tres Cs, “content, choice, and challenge”⁴ (p. 23). Estas refírense ao esclarecemento inicial dos contidos curriculares que se pretenden tratar, a liberdade do ou da estudante de tomar decisións como protagonista principal e a existencia de desafíos que manteñan a curiosidade e a participación. Desta maneira, artéllase unha proposta na que o control de avance da mesma sexa responsabilidade do propio alumnado (Matera, 2015).

Como se pode percibir, esta estratexia non se pode asociar a todas as experiencias relacionadas co xogo, senón que esixe os criterios expostos.

³ “atopar maneiras de facer que as cousas difíciles melloren a vida para que a xente siga adiante e non volva a caer na aprendizaxe, traballando só co que é simple e fácil” (tradución propia)

⁴ “Contido, elección e desafío” (tradución propia)

Especificamente, pódense citar certas distincións con respecto ao xogo, a Aprendizaxe Baseada en Xogos (ABX) ou os xogos serios (UNIR, 2019).

Primeiramente, a gamificación non supón só a busca de diversión, como se podería restrinxir no xogo (Kim et al., 2018). Requírese dunha finalidade a resolver, é dicir, duns obxectivos a alcanzar. Por esta razón, co uso exclusivo de puntos ou niveis, elementos que se detallarán máis adiante, non significa que se estea a executar un proceso gamificado. Contrariamente, establécense outros como o compromiso, a resolución do problema ou a historia narrada que constitúen “the real power of game-based thinking”⁵ (Kapp, 2012, p. 12).

No que atinxe á ABX, se ben xa existe un obxectivo didáctico, propónse a utilización dun xogo para a ensinanza dun contido específico. Polo tanto, ao contrario que na gamificación, dispónse dun tempo limitado e preestablecido, cun principio e un final a curto prazo (UNIR, 2019).

Proseguindo cos xogos serios, estes buscan, como a gamificación, facilitar unha aprendizaxe atractiva (Ponz e Vernet, 2019). Porén, un gran trazo distintivo é que se utiliza un espazo de xogo definido como un taboleiro (Kapp, 2012, p. 16). No polo oposto, a gamificación traslada estas características do xogo a espazos alleos, como se foi explicando. Pese a isto, Kapp (2012) manifesta que os xogos serios poderían considerarse unha concreción dentro do metaconcepto de gamificación. En conseqüente, na Figura 2 sintetízase a información para detectar a influencia destes conceptos na xénese da gamificación, mais sen concibirse como sinónimo do seu carácter holístico.

Figura 2. *Relación de termos conectados coa gamificación*



Fonte: elaboración propia

⁵ “o verdadeiro poder do pensamento baseado en xogos” (tradución propia)

Vistas estas distincións, percíbese que a gamificación non se restrinxe ao uso dun taboleiro de xogo, senón que se traslada á vida real nun ambiente de interacción (UNIR, 2019), para o que se poden empregar ou non ferramentas dixitais. Mencionando estes recursos do contexto tecnolóxico, pódense distinguir dúas tipoloxías. Na casuística de que se careza de medios informáticos denomínase analóxica, mentres que se se aproveitan as técnicas virtuais apúntase á dixital. Esta última pode propiciar experiencias máis sensoriais grazas ás posibilidades das ferramentas existentes na actualidade (BlinkLearning, 2017). Así, unha combinación de ambas permite o beneficio das vantaxes das dúas tipoloxías.

Con respecto ao clima de interacción citado nas liñas anteriores é preciso salientar que na gamificación non se persegue constantemente a competición, como podería semellar ao derivar de certas concepcións do xogo. Con esta estratexia metodolóxica favorécese a interconexión e colaboración do alumnado ao requirir o traballo grupal para a superación de distintos retos (Matera, 2015).

En síntese, ao longo deste apartado realizouse un estudo arredor do concepto de gamificación que permitiu a súa singularidade con respecto a outras estratexias inspiradas no xogo. Ademais, analizáronse os requirimentos e as posibilidades de aprendizaxe mediante a implantación de propostas gamificadas, aspecto no que se continuará a afondar nas seguintes seccións.

4.1.2. Teorías relacionadas coa gamificación

Aclarado o concepto e as súas particularidades, chega a quenda de detallar as teorías e principios sobre os que se artella a devandita estratexia metodolóxica. Dada a súa complexidade, absorbe ideas de moi diversa índole, polo que se focalizará nas máis destacadas en alusión á creación da proposta práctica, que se recollerá posteriormente neste documento.

Cunha primeira relación coas distintas teorías de aprendizaxe existentes pódese percibir que hai unha influencia dalgúns factores clave das mesmas. Partindo do condutismo e a relación estímulo-resposta, obsérvase unha posible referencia mediante a retroalimentación dos sistemas gamificados que desaugará nun determinado comportamento, condicionando á existencia ou non de recompensas na aventura. No que alude ao cognitivismo, este prosigue un paso máis alá ao determinar que a aprendizaxe non só se adquire por repetición,

senón que se erixen procesos de representación mental da nova información. Neste senso inclúese a Teoría da Autodeterminación que, como se explicará, trata de substituír a importancia das recompensas por unha motivación intrínseca (Borrás-Gené, 2022).

Así é todo, antes de afondar na motivación, é preciso mencionar outras teorías das que a gamificación recolle certos principios. Desta maneira, o construtivismo e conectivismo están latentes, dado que o alumnado é o protagonista do proceso na construción da súa propia aprendizaxe e na relación desta en redes e conexións neuronais (Zambrano-Álava et al., 2020). En adición, os sistemas gamificados propoñen a interacción entre os e as estudantes e co espazo de aprendizaxe, vinculándose con certos factores da Teoría do Aprendizaxe Social exposta por Bandura, a cal, tal e como aclaran Kim et al. (2018), sostén que os descubrimentos pódense aprender “by observing others, their behaviors, and the results of the observed behaviors”⁶ (p. 42).

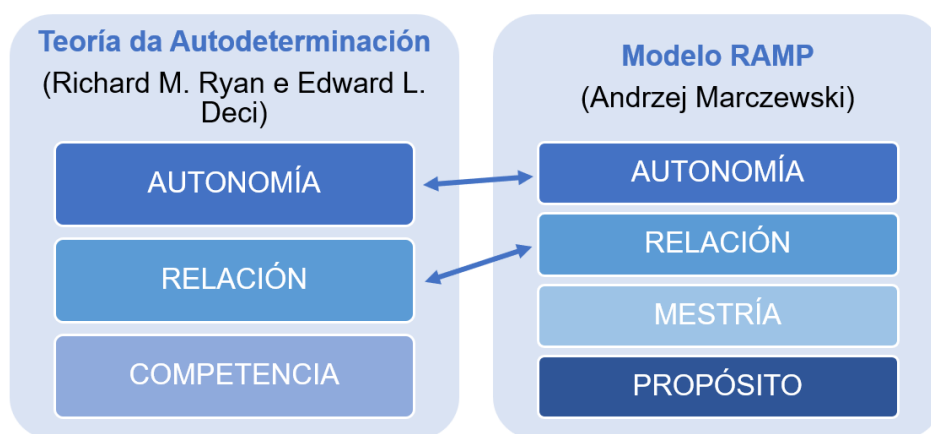
En xeral, esta breve análise das distintas teorías da aprendizaxe en conexión coa gamificación permite detectar as múltiples influencias consideradas para a xénese de procesos nos que os e as participantes se comprometan. Disto procede que a peza central sobre a que se asenta é a busca da motivación, aspecto sobre o que existen numerosas aportacións. Deseguido analizaranse algunhas destas explicacións teóricas como a Teoría da Autodeterminación, que se citaba en parágrafos anteriores, o Modelo RAMP, a Teoría do Fluxo ou o Modelo ARCS (Borrás-Gené, 2019; Kapp, 2012; Kim et al., 2019; Teixes, 2014). Comezando pola Teoría da Autodeterminación, Teixes (2014) clarifica que esta macro-teoría ideada por Richard M. Ryan e Edward L. Deci propón que as persoas se atopan motivadas de xeito natural. Neste modelo resáltase a motivación intrínseca, oposta á extrínseca, a cal se alcanza pola busca de certas recompensas. Polo contrario, a motivación intrínseca é a “tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (Teixes, 2014, p. 38), sen actuar condicionado por unha gratificación externa (Jiménez e Martín-Macho, 2022). Avógase pola énfase da motivación intrínseca coa intención de evitar o resentimento e outros efectos

⁶ “mediante a observación dos demais, dos seus comportamentos e dos resultados dos comportamentos observados” (tradución propia)

negativos que a externa pode causar cando xa non é imprescindible para involucrar ao ou á estudante (Kapp, 2012).

A importancia da motivación intrínseca nas propostas gamificadas seguindo este modelo conéctase coa maior conciencia da aprendizaxe propia e o mantemento no tempo. Por iso, a Teoría da Autodeterminación relaciona este tipo de motivación con tres elementos como son a competencia, a autonomía e a relación (Teixes, 2014). Xustamente, algúns destes coinciden cos expresados no Modelo RAMP de Andrzej Marczewski baseado na teoría anterior, polo que se agrupa a información na Figura 3 para a comparación de ambas (Borrás-Gené, 2022; UNIR, 2019; Teixes, 2014).

Figura 3. Comparativa Teoría Autodeterminación e Modelo RAMP



Fonte: Elaboración propia a partir de Borrás-Gené (2022), UNIR (2019) e Teixes (2014)

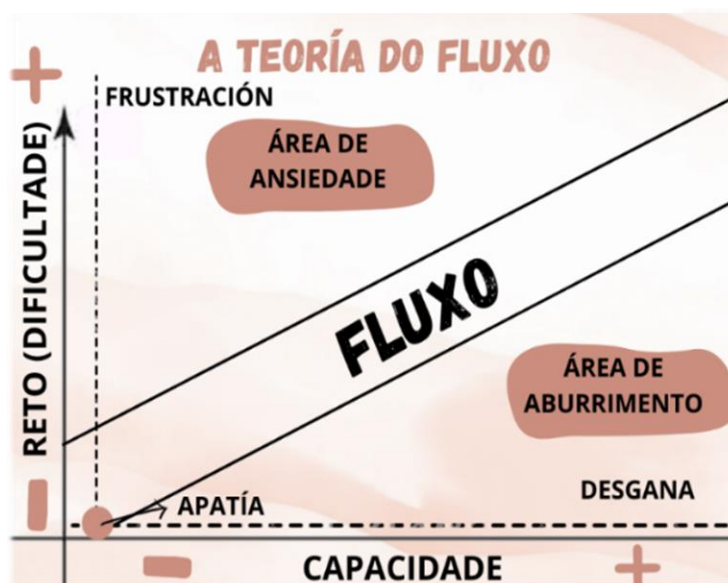
No caso do Modelo RAMP, entre os factores que distingue para a influencia da motivación intrínseca eríxense a autonomía, entendida como a posibilidade de sentirse libres e de crear o propio proceso; a relación, como o desexo de interactuar cos demais, de compartir e do sentido de permanencia; a mestría, na que os e as xogadores teñen a conciencia do avance e iso os impulsa a seguir e introducirse a novos desafíos; e o propósito, que se refire ao altruísmo para realizar as tarefas co fin de axudar aos demais (UNIR, 2019; Ordás, 2017; Teixes, 2014). Estas distincións na predominancia de motivación por un factor ou outro inflúen determinadamente no tipo de xogador que representa cada persoa, o cal se analizará máis adiante.

Adicionalmente, Csikszentmihalyi propuxo a Teoría do Fluxo cunha gran significación como fundamento psicolóxico da gamificación (Teixes, 2014). Neste

marco propónse o fluxo como “aquele estado mental en el que a persoa está totalmente inmersa en a actividade que executa” (Borrás-Gené, 2022, p. 34). O ou a estudante atópase concentrada na tarefa, estando as emocións aliñadas co alcance dos obxectivos. Adicionalmente, isto só se produce cando a dificultade da tarefa está nun termo medio, nin demasiado sinxela nin moi complexa, en relación ás capacidades e habilidades do alumnado (Kapp, 2012; Kim et al., 2018; Teixes, 2014).

Nesta Teoría do Fluxo existen tres estados mentais diferentes ao fluxo que cómpre evitar nas propostas. Estes son a apatía, a ansiedade e o aburrimiento, como se perciben na Figura 4.

Figura 4. Explicación gráfica da Teoría do Fluxo



Fonte: Elaboración propia a partir de Borrás-Gené (2022), Kim et al. (2018) e Teixes (2014)

Pormenorizando estes termos, a apatía consiste na presentación dunha actividade que non supón ningunha dificultade, e para cuxa realización a persoa considera que non dispón de habilidades. Proseguindo coa desgana ou aburrimiento, prodúcese cando os e as discentes precisan de actividades máis complexas para involucrarse. Por último, a ansiedade é o caso oposto, no que o profesorado debe potenciar previamente as habilidades do alumnado para que resolva o reto ou optar pola diminución da dificultade (Kim et al., 2018).

Esta análise permite detectar certas conexións da presente teoría coa Zona de Desenvolvemento Próximo de Vygotsky, xa que en ambas casuísticas avógase por SA que requiran o máximo nivel das habilidades do estudante, pero nunca

excedendo as súas capacidades. Simultaneamente, tamén se detecta a influencia da andamiaxe relacionada cos niveis no xogo, que permite vantaxes educativas porque favorece que o éxito se vaia alcanzando a medida que se desenvolven novas capacidades ata lograr o obxectivo final. Para propiciar esta progresión emprégase o efecto áncora que supón o progresivo incremento da dificultade a medida que as misións avanzan, axudando aos e ás estudantes a sentir confianza nas súas propias posibilidades (Kapp, 2012; Kim et al., 2018).

Outro concepto importante presente na Teoría do Fluxo é a constante retroalimentación, que propicia a información precisa para detectar como se está actuando en relación ao fin perseguido, aclarando se é necesario modificar o comportamento ou se debe manter na mesma liña; dado que, como formula Kapp (2012), “feed-back is designed to indicate the degree of “rightness” or “wrongness” of a response, action, or activity”⁷ (p. 36).

Como derradeira teoría da motivación a analizar no presente documento, o Modelo ARCS proposto por J. Keller examina a estimulación da participación por medio de catro factores. O primeiro deles, a atención, alude á necesidade de sentir interese no que se ensina. Seguidamente, a relevancia dos contidos pode lograrse, por exemplo, coa toma de conciencia do que se persegue ou coa asociación do xa coñecido por medio dunha aprendizaxe significativa. O terceiro grafema da sigla, o “C”, resume a confianza na capacidade de logralo e, finalmente, a satisfacción refírese á valoración das aprendizaxes acadadas mediante o seu uso (Kapp, 2012).

Sintetizando o exposto, infírese que estas teorías inclúen factores e centran a atención en aspectos diferentes, mais conflúen na relevancia da motivación. Por outra banda, outro elemento primordial como base para a motivación e, conseguintemente, para a gamificación é a diversión. Esta amenta a un estado emocional ou psicolóxico, de carácter positivo, no transcurso ou despois da realización dunha actividade agradable para o suxeito (Kim et al., 2018; Teixes, 2014). A diversión pode ser de diversa índole atendendo a varias clasificacións como a determinada por Lazzaro (2004), a cal se resume na Táboa 1 en relación cos factores do Modelo RAMP (Pedraz, 2016).

⁷ “a retroalimentación está deseñada para indicar o grao de “corrección” ou “incorrección” dunha resposta, acción ou actividade” (tradución propia)

Táboa 1. Comparativa tipos de diversión e factores do Modelo RAMP

Tipos de diversión		Modelo RAMP
Difícil	Relativa ao pracer de superar retos	Mestría
Fácil	Provocada pola curiosidade e a busca de novas experiencias	Autonomía
Con persoas	Debido á interacción cos demais, ben sexa por competición ou cooperación	Relación
Seria	Vinculada aos obxectivos da proposta	Propósito

Fonte: Elaboración propia a partir de Lazzaro (2004) e Pedraz (2016)

Esta clasificación retoma as diferenzas individuais de cada persoa e as razóns que inflúen na motivación e diversión. Por iso, cómpre mencionar a Teoría do Proceso Cognitivo Dual en base ás posibles situacións que xorden. Nelas, o mecanismo de resposta pode asociarse coa heurística ou o razoamento, é dicir, co automático e inconsciente fronte ao analítico e consciente. Nas casuísticas nas que se selecciona o primeiro dos sistemas, os e as xogadoras adiviñan e auguran os resultados ao contar con datos imprecisos. Namentres, no segundo, analízanse coidadosamente os datos para tomar decisións e planificar estratexias (Kim et al., 2018).

En suma, isto mostra como poden edificarse diferentes situacións nas propostas gamificadas que se inspiren nas teorías nas que se basea. Tamén se detectou que existen diferenzas individuais que hai que ter presentes para o deseño da secuencia de accións. Porén, identificáronse factores xerais de gran relevancia como a motivación, diversión, retroalimentación ou andamiaxe para un adecuado proceso de implantación da gamificación nas aulas.

4.1.3. Elementos da gamificación

Chegando a este apartado, é preciso especificar os elementos que se inclúen na gamificación para comprender de xeito integral todos os aspectos que vertebran o deseño da súa posta en práctica.

Para comezar, existen multiplicidade de elementos cuxa elección dependerá en todo momento do contexto no que se insira a proposta e das necesidades que

se perciban na análise do alumnado (BlinkLearning, 2017). Sincronicamente, hai que ter en conta a variedade de clasificacións pertencentes a distintos autores que serán subliñadas a continuación.

En primeiro lugar, Hunicke, LeBlanc and Zubek (2004) defenden o marco MDA, no que a gamificación se conforma de mecánicas, dinámicas e estética. Doutra banda, Werbach e Hunter (2012) dividen aos elementos en dinámicas, mecánicas e compoñentes. Nunha versión máis reducionista, Bunchball (2016) simplemente sinala as dinámicas e as mecánicas, mentres que, pola contra, Schell (2019) ofrece unha ampliación ao presentar as mecánicas e a estética xunto coa historia e a tecnoloxía.

Debido á falta de consenso, no presente documento analizaranse os elementos empregando a taxonomía de Werbach e Hunter (2012) como a principal e complementándoa coa estética de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004). De todas formas, a estas aportacións incorporaranse outras ideas de múltiples autores para especificar o significado e exemplos concretos, relacionados coa proposta relatada neste documento.

4.1.3.1. As dinámicas do xogo

As dinámicas forman parte da estrutura implícita da gamificación, considerándose a parte máis abstracta que instaura o seu carácter e funcionamento, á vez que se relacionan cos efectos, motivacións e desexos que se xeran nos participantes (Teixes, 2015; Werbach e Hunter, 2012). En consecuencia, conforman a experiencia vivida a través da estratexia lúdica e cumpren o propósito de incentivar “la interacción, la autonomía y el trabajo en equipo de los participantes, también permiten cumplir los objetivos planteados y alcanzar metas propuestas” (Rodríguez-Cajamarca et al., 2020, p. 386). Igualmente, representan os comportamentos observables dos e das xogadores e como se relacionan coa proposta (SMSEMmx, 2021; Kim et al., 2018).

Con isto exposto, Werbach e Hunter (2012) diferencian cinco aspectos: progresión, emoción, relacións, restricións e narración. En primeiro lugar, a progresión representa a evolución do xogador durante todo o proceso. Con respecto ás emocións, son as que agroman ao enfrontarse aos retos, como pode ser a curiosidade, frustración ou felicidade (Werbach e Hunter, 2012). Paralelamente, as relacións comportan todas as interaccións sociais que se

forman, incluíndo por exemplo o status, entendido como o recoñecemento por parte doutros, ou o altruísmo, que trata de ofrecer algo sen pretender ter unha compensación (Teixes, 2014).

A parte destes, as restricións defínense como a capacidade de resolución dun problema con limitacións (Werbach e Hunter, 2012). Neste sentido, creuse oportuno relacionalo coas regras, xa que a súa función é restrinxir as accións dos xogadores para manexar o xogo (Kapp, 2012). Salen e Zimmerman (2004) relataron catro tipos diferentes de regras a ter en conta: regras operativas, que describen o xogo; regras funcionais, que fan explícita a funcionalidade do xogo; regras de comportamento, que establecen como se deben rexer as relacións entre participantes; e regras de instrución, nas que se busca que as regras se interioricen ao remate do xogo.

Cambiando de terzo e focalizando no último aspecto mencionado por Werbach e Hunter, a continuación afondarase na narración ao considerarse unha “poderosa arma para cambiar la vida de tu aula” (Vergara, 2018, p.110). Segundo este autor, a historia será a base de todo o proceso e debe ser presentada a través dun fío condutor no que se estableza un problema ao que se debe enfrentar o alumnado, xa que engade significado e contexto para guiar a acción (Bell, 2018). Ademais, axuda a aumentar o nivel de inmersión, o cal “provides adventures and fantasy that people cannot experience in their daily lives. Story plays a role of the centre axis that integrates fun experiences in a game”⁸ (Kim et al., 2018, p.62).

Ademais da temática, segundo Matera (2015) unha historia debe conter outros elementos, como o escenario, empregado para somerxerse no tema e espertar a imaxinación; os personaxes, tanto pertencentes ao xogo como aos roles dos nenos e nenas; e a acción, composta por obstáculos que serán superados conxuntamente. Estes conflitos serán a base do desenvolvemento e axudan a que as crianzas vivan unha transformación na súa realidade (Vergara, 2018).

Para guiar esta acción, instaurouse unha configuración cíclica que describe todo o proceso. Esta denominouse “Víaixe do heroe” e foi proposta por Joseph Campbell e ampliada por Vogler (Borrás-Gené, 2022). En palabras de Bell (2018)

⁸ “Proporciona aventuras e fantasía que a xente non pode experimentar na súa vida diaria. A historia xoga un papel de eixe central que integra experiencias divertidas nun xogo” (tradución propia)

“The hero’s journey represents a quest with challenges and hardships on the way before a final, immensely rewarding conclusion”⁹ (p. 41). Deseguido, amósase unha táboa na que se resume esta viaxe tendo en conta as etapas necesarias para o fío condutor deste traballo, entendendo que a figura do heroe será desenvolvida polo alumnado. Para realizalo, conxugáronse na Figura 5 as ideas de Bell (2018), Kapp (2012) e Vergara (2018), reinterpretando a invención de Campbell ao simplificar e adaptar as fases.

Figura 5. Adaptación da Viaxe do Heroe

Preparando o escenario

- **O mundo ordinario.** Ignórase calquera problema ou necesidade en relación á temática no seu entorno habitual.
- **Chamada á aventura.** Introdúcese un elemento que produce un desequilibrio e precisa dun cambio.
- **Encontro co mentor.** Figura que axuda na adquisición de coñecementos para emprender a viaxe.

A viaxe comeza

- **Cruzando o límite.** Déixase o mundo ordinario e somérxense nunha nova contorna para realizar o desafío e buscar solucións.
- **Probas e inimigo.** Na preparación, o inimigo manda desafíos para dificultar a misión.
- **Enfrontando o último desafío.** Un xiro inesperado dos acontecementos ameazará aos heroes e hai que buscar novas solucións.

O camiño á vitoria

- **Camiño de regreso.** Non se dan por vencidos e aproveitan para reflexionar sobre todas as fortalezas e inseguridades do camiño.
- **Celebrando a vitoria.** Logran derrotar ao inimigo, cambiando o mundo ordinario para mellor.

Fonte: Elaboración propia a partir de Bell (2018), Kapp (2012) e Vergara (2018)

4.1.3.2. As mecánicas

As mecánicas son todos aqueles procesos máis concretos que favorecen o seguimento do progreso no xogo (Teixes, 2015). Polo tanto, inclúen accións detalladas que permiten cumprir os obxectivos perseguidos (Werbach e Hunter, 2012). Estas mecánicas “resultan el motor del juego [...] y motivan a los estudiantes a seguir participando y aprendiendo” (Ponz e Vernet, 2019, p.4). Así pois, son a peza esencial para que os xogos se convertan en desafíos ao desenvolver emocións pracentiras (Rodríguez-Cajamarca et al., 2020).

⁹ “A viaxe do heroe representa unha busca con desafíos e dificultades no camiño antes dunha conclusión final inmensamente gratificante” (tradución propia)

Considerando que todas deben estar conectadas para que sexa efectivo, o número ten que escollerse coidadosa e coherentemente (Kim et al., 2018). Neste senso, aínda que Werbach e Hunter sinalan dez aspectos, centrase a atención en cinco: quendas, competición, cooperación, retroalimentación e recompensas. As quendas son as diversas maneiras de interactuar co xogo e cos participantes. O seu uso vaise alternando, favorecendo a empatía e a cooperación para achegarse aos seus obxectivos grupais (Borrás-Gené, 2022).

Proseguindo, a competición débese enfocar no xusto medio para favorecer a motivación e non intervir na cooperación. Con respecto a este último concepto, este foi definido por Kapp (2012) como “the act of working with others to achieve a mutually desirable and beneficial outcome”¹⁰ (p. 32). Este autor defendeu que mellora o rendemento académico e autoestima, aínda que hai que favorecer o respecto e comunicación para evitar conflitos pola perda de recompensas. Asemade, elementos como os gremios axudan a sentirse un grupo e loitar polo fin común (Matera, 2015).

En relación cos dous conceptos, un estudo realizado por Toda et al. (2019) sinalou as diferenzas de xénero ao consideralos ou non como relevantes. Os datos reflectiron que só un 25% de mulleres cavilan a competición como unha dinámica importante, mentres que a cooperación a determinan en menor medida. En contraposición, os homes consideran relevantes ambos conceptos, cunha maior predilección pola competición, cunha porcentaxe do 54,5%.

Volvendo aos aspectos de Werbach e Hunter, tamén destacan a retroalimentación, que “permite a los jugadores conocer cuál es su grado de cumplimiento del progreso” (Teixes, 2015, p. 67). Ten que ser continua, pero oportuna e maioritariamente implícita para acompañar o feedback explícito que reciben coas recompensas.

Para finalizar as mecánicas, hai que sinalar as recompensas como forma de beneficios polos logros conseguidos. Pódese destacar o emprego de recompensas fixas, onde o xogador ou xogadora coñece previamente o premio por conseguir algo e recompensas inesperadas, as cales non se anticipan e producen sorpresa e gozo (Teixes, 2014). Tamén se poderá recorrer ás variables,

¹⁰ “o acto de traballar con outros para lograr un resultado mutuamente desexable e beneficioso” (tradución propia)

cuxa puntuación depende da dificultade da misión (Kim et al., 2018). En conexión con isto, tamén é relevante destacar as penalizacións para estabilizar o xogo ao limitar as recompensas de acordo a comportamentos específicos. Porén, é favorable recorrer antes ao reforzo positivo para favorecer comportamentos desexados e impedir a aparición doutros (Matera, 2015; Kim et al., 2018).

4.1.3.3. Os compoñentes

Estes son os recursos e ferramentas necesarias para deseñar o xogo e poñer en funcionamento as mecánicas anteriormente expostas. Por este motivo, pertencen ao nivel máis baixo de abstracción debido ao seu carácter concreto (Werbach e Hunter, 2012). Estes autores establecen quince compoñentes, mais a continuación seleccionáronse algúns destes e simplifícaranse, á vez que se nutrirán da aportación doutros e doutras intelectuais.

En primeiro lugar, os puntos, ou xeralmente denominados puntos de experiencia, son cuantificadores que representan o progreso no xogo e que son necesarios para pasar de nivel e mesmo recibir as insignias pertinentes. Emporiso, non se debe reducir o proceso a eles, senón que hai que formar unha confluencia entre todos os elementos para garantir que sexa unha experiencia significativa (Matera, 2015; Kim et al., 2018).

No referente aos niveis, indican a posición dun xogador ou do conxunto de xogadores (Matera, 2015). Estes conforman unha técnica aditiva para conseguir chegar ao seguinte nivel. Para a súa creación deben cumprir 3 obxectivos principais: “One is that each level helps the story narrative progress [...] The second is that skills are built and reinforced at each level [...] The third element is that levels serve as motivation”¹¹ (Kapp, 2012, pp. 38-39). Estes poden representarse con números ou con nomes relativos á narrativa (Kim et al., 2018).

Toda esta información pode estar recollida en táboas de clasificación nas que se reflicte o progreso individual ou dos grupos. Así, créase unha atmosfera motivadora para achegarse aos fins expostos (Matera, 2015). A modo aclaratorio, pode ser de diversos tipos, mais para eliminar a competitividade e fomentar esa cooperación concórdase coa postura de Teixes (2014) ao crear

¹¹ “Un deles é que cada nivel axuda a progresar a narración da historia [...] O segundo é que as habilidades son construídas e reforzadas en cada nivel [...] O terceiro elemento é que os niveis serven de motivación” (tradución propia)

unha clasificación individual no grupo, para apoiar aos e ás que o necesiten, e unha clasificación xeral da aula na que os resultados se reflectan grupalmente.

Outra forma de evidenciar os logros conseguidos é a través da recompilación de insignias, cuxa obtención pode diferir segundo o que se estableza. Pódense mesturar aquelas que se ofertan como indicador de niveis ou como representación da realización doutras tarefas complementarias (Antin e Churchill, 2011).

O conxunto de todo o anterior conséguese a través da superación de misións e retos, desafíos que teñen unha serie de obxectivos e recompensas determinadas (Werbach e Hunter, 2012). Malia que poden ser empregados como sinónimos, preténdese crear unha pequena distinción. Por exemplo, por un lado, poderanse crear misións cooperativas para superar os obstáculos e lograr desbloquear certo contido conxuntamente (Kim et al., 2018).

Isto vai en conformidade co Descubrimiento Comunitario exposto por Matera (2015), no que toda a clase se une para a consecución dun obxectivo, sentíndose parte dunha realidade máis extensa. Pola outra banda, sería posible propoñer retos individuais nun límite de tempo con actividades específicas e tamén recorrer aos potenciadores, entendidos como impulsos temporais para a personaxe (Teixes, 2014; Matera, 2015).

Por último, hai que destacar o emprego de distintos equipos como forma de cooperación. Para isto, o alumnado podería dispor de diferentes roles segundo a narración exposta para crear unha atmosfera colaborativa. Paralelamente, convén especificar o avatar como forma de representación persoal e visual que axude a incentivar a motivación intrínseca, previamente mencionada, e a integrarse na historia intensificando o apego (SMSEMmx, 2021; Kapp, 2012).

4.1.3.4. A estética

A estética ten moitos puntos en común coas dinámicas, mais é engadida por Hunicke (2004) tratándose da resposta emocional que se forma ao participar nun xogo “para crear una atracción vinculada, directamente, a los sentimientos” (Teixes, 2015, p.76). Estes aspectos son fundamentais para estimular a experiencia xeral de todos os participantes (Kapp, 2012).

Algúns exemplos expostos por Kim et al. (2018) son a sensación, como forma de pracer empírico; a fantasía, recreando vivencias; o desafío, motivando a resolución de retos; o compañeirismo, dentro dun marco social; o descubrimento, por exemplo, dun mapa por coñecer; a expresión, para traballar o auto-coñecemento, e a submisión como forma de pasatempo (Jiménez e Martín-Macho, 2022). Dentro destes tamén se encadra a narrativa, mais debido ao seguimento da teoría de Werbach e Hunter estableceuse nas dinámicas.

Referenciando as interpretacións diversas que existen, autores como Korhonen et al. (2009) crearon unha estrutura denominada *Playful Experience* con 20 exemplos, entre as que se encontran cautivación, control, exploración, simulación, simpatía ou subversión, entre outras.

Rematando coa estética, Kim (2013) estudou as preferencias destes elementos segundo os xéneros. Os homes séntense máis atraídos polo desafío, a finalización e a simulación e, pola contra, as mulleres adoitan preferir a relaxación, o descubrimento e a fantasía. Por esta razón, resulta de gran utilidade mesturalos na proposta para favorecer os intereses de todos e de todas.

4.1.3.5. Relación dos elementos expostos

Tras o relato dos compoñentes nos que se concretaba cada elemento, propónse a seguinte figura a modo aclaratorio coas ideas mencionadas anteriormente.

Figura 6. Síntese dos elementos da gamificación



Fonte: Elaboración propia a partir de Kapp (2012), Kim et al. (2018) SMSEMmx (2021) e Werbach e Hunter (2012).

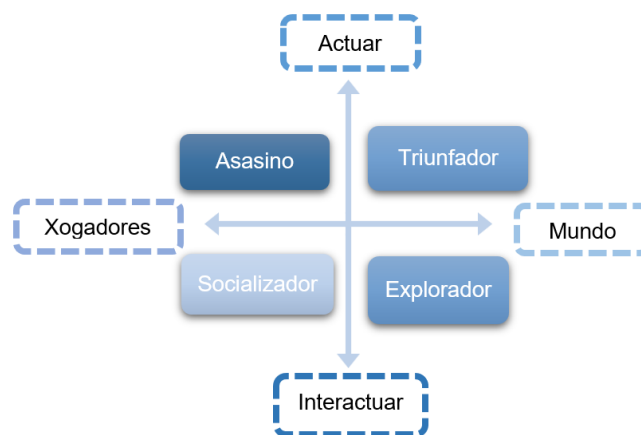
Concluindo, todos estes elementos deben estar relacionados de xeito coherente para lograr deseñar una proposta de gamificación realista e con posibilidades de éxito na súa realización.

4.1.4. Tipos de xogadores

A tipoloxía de xogadores debe establecerse co fin de adaptar o sistema a estes e poder intervir no proceso dunha forma eficiente. Estas clasificacións son varias segundo a autoría, mais teñen en común a relación que establecen entre tipos de xogadores e xogadoras coa súa personalidade e os elementos que constitúen os xogos (Moreno e Agapito, 2016; Teixes, 2015). Consecuentemente, nas vindeiras liñas sinalarase máis detalladamente a teoría de Richard Bartle, por ser necesaria para o desenvolvemento da proposta e nomearase a de Andrzej Marczewski co obxectivo de patentizar outras formas de clasificación.

En primeira instancia, Richard Bartle (1996) foi o autor da teoría dos tipos de xogadores, establecendo catro distincións segundo a preferencia para actuar e interactuar co mundo da narrativa ou cos e coas participantes. Antes de afondar neles, convén salientar o esquema no que se baseará a súa explicación.

Figura 7. Síntese dos tipos de xogadores de Richard Bartle



Fonte: Elaboración propia a partir de Bartle (1996)

Os triunfadores senten inclinación cara á actuación no mundo a través do seu desexo de acumular puntuacións e aumentar niveis, subordinándose todo o seu xogo a este fin (Bartle, 1996). No contexto escolar, os triunfadores buscarán o recoñecemento do docente polos seus logros (Matera, 2015). Os exploradores vense atraídos polo mundo e interactúan con el. A súa principal finalidade é descubrir os segredos do mundo e entender o seu funcionamento a través dos mapas (Bartle, 1996). Estes participantes examinan os elementos do xogo para gozalos, mais non se centran no seu dominio (Kapp, 2012).

Os socializadores tratan de interactuar coas persoas do xogo para coñecelas, comprendelas e conseguir a formación de relacións estables (Bartle, 1996). Así,

pretenden achegarse á creación de recordos significativos e median nos conflitos para favorecer a cohesión social e a colaboración (Teixes, 2015). Os asasinos teñen como prioridade actuar para dominar (Bartle, 1996). Segundo Kapp (2012) estas persoas gozan derrotando e causando frustración aos demais. Nunha aula, engaden competitividade ao xogo, pero cómpre reflexionar sobre as súas accións para evitar inconvenientes (Matera, 2015).

Tras a súa categorización, é preciso sinalar que estes catro tipos non son antagónicos, Teixes (2015) estableceu que “todos temos características de cada uno de estos tipos de jugadores. Sin embargo, siempre hay alguna predominante” (p. 57). Durante o proceso, moitos dos xogadores empregan facetas doutros para sacar proveito e conseguir o seu fin, por exemplo, os triunfadores entenden a exploración e a socialización como un método para descubrir riquezas ou sacar proveito dos saberes dos demais (Bartle, 1996).

Logo de analizar esta teoría e sopesar os seus desacertos, Bartle (2005) continuou a investigación para transformala e engadir unha nova dimensión, a acción explícita e a acción implícita, definidas como segue: “implicit action is that which is done automatically without the intervention of the conscious mind; explicit action is that which is considered or planned for, generally as a means to achieve some desired goal or effect”¹² (p. 2). Deste xeito, exponse a seguinte táboa a modo de resumo da nova distribución.

Táboa 2. Relación tipos de xogadores

	Triunfador	Explorador	Socializadores	Asasinos
Implícito	Oportunista , evitan os obstáculos e aproveitan todas as oportunidades.	Hacker , son intuitivos, déixanse levar pola fantasía e experimentan para descubrir.	Amigo , relaciónanse cos que mellor coñecen e aceptan as súas debilidades con comprensión.	Griefer , molestan aos demais, gozan coa mala reputación.
Explícito	Planificador , son estratéxicos, propóñense metas e son testudos para conseguilas.	Científico , son metódicos nas súas experimentacións para lograr explicar fenómenos.	Networker , prefiren facer novos amigos e avalíanos para ver si lles compensa a amizade.	Político , son precisos e provisorios, manipulan e buscan a boa reputación.

Fonte: Elaboración propia a partir de Bartle (2005) e Kim et al. (2018)

¹² “a acción implícita é a que se fai automaticamente sen a intervención da mente consciente; A acción explícita é a que se considera ou se planifica, xeralmente como un medio para acadar algún obxectivo ou efecto desexado” (tradución propia)

En comparación a este modelo, Andrzej Marczewski (2016) creador do modelo RAMP, comentado anteriormente, expuxo en base a isto un modelo hexagonal para delimitar o tipo de xogador segundo as relacións cos elementos do xogo. Desta maneira, dividiunos en intrínsecos (socializador, espírito libre, conseguidor, filántropo e destrutivo) e extrínsecos (networker, explotador, consumidor, autobuscador e xogador). En definitiva, nun xogo pódense atopar múltiples personalidades distintas, polo que cómpre analízalas seguindo o principio de que poden representar varios á vez. Amais, comprender esta información servirá para adaptar mellor a gamificación e consolidala (Kapp, 2012).

4.1.5. Vantaxes e inconvenientes da gamificación nas aulas

Despois de examinar os aspectos anteriores, recompílase unha serie de beneficios e desvantaxes que supoñen a súa utilización con fins educativos. Pese a que os efectos da gamificación oscilan en función de características, como o contido a ensinar ou o tipo de alumnado (Kim et al., 2018), a continuación recóllense os máis recorrentes tras a análise da bibliografía específica. De feito, poñerase o foco de atención nas distintas ideas que máis se vinculan coa aprendizaxe na educación primaria, algunha das cales xa se incluíron no documento, de cara á súa consideración no deseño da proposta. Por iso, na casuística dos inconvenientes estudaranse as ideas aportadas polas investigacións para a súa prevención ou supresión.

4.1.5.1. Beneficios

A principal característica positiva desta estratexia metodolóxica é que, como se comentou, pode ser adaptable a todos os cursos, materias e presupostos existentes, grazas á súa gran versatilidade (Matera, 2015). Paralelamente, Suárez-Bonnet et al. (2021) avalan esta idea sintetizando as oportunidades da gamificación en tres vertentes referidas a potenciar a vinculación do alumnado cos contidos tratados, a incrementar a súa motivación e a optimizar o propio proceso de ensino-aprendizaxe.

Partindo destes tres eixes e das posibilidades de incitar mudanzas psicolóxicas e comportamentais no alumnado (Kim et al., 2018), cómpre comezar analizando o tratamento dos contidos e a adquisición dos coñecementos. Nesta liña,

amplifícase o que acontece nas aulas, logrando a inclusión de temáticas complexas e acelerando a curva da experiencia da aprendizaxe (Kapp, 2012).

Todas estas ideas son factibles por mor do gran compromiso que se xera nos e nas estudantes para participar activamente e con esforzo, alcanzando así melloras nos resultados académicos (Bell, 2018). Desta forma, o segundo elemento clave é a motivación alcanzada para conseguir este compromiso. Isto pódese vincular coa historia na que se somerxen e que promove unha motivación intrínseca, dado que “instead of being a captive audience, your students will be captivated by the adventure of learning”¹³ (Matera, 2015, p. 16).

Analogamente, a gamificación permite pór en práctica o aprender facendo, onde o alumnado experimente e descubra a partir dos propios erros. Unha gran vantaxe é a percepción do fracaso desde unha óptica positiva, como unha nova oportunidade necesaria para o éxito (Matera, 2015; Kapp, 2012).

Cos diferentes mecanismos que se propoñen por medio das ferramentas utilizadas ofrécese unha retroalimentación constante (Borrás-Gené, 2022) coa que poden ser conscientes do avance propio. Aínda que os resultados son facilmente tanxibles e medibles, permiten que o liderado varíe constantemente dunhas tarefas a outras, en lugar de centrarse sempre nunha única persoa (Kapp, 2012).

Estes progresos ao longo da aventura esixen a toma de decisións rápidas, fomentan a creatividade, o pensamento crítico e a interacción ou colaboración entre iguais (Kapp, 2012; Matera, 2015; Segura, 2021). Seguindo con estas habilidades que se potencian no proceso educativo, resaltan as capacidades de tipo cognitivo. Chaves (2019) e Borrás-Gené (2022) explicitan como se favorecen multiplicidade de habilidades como a concentración ou a retención memorística, dada a maior atracción cara aos contidos.

4.1.5.2. Desvantaxes

Os puntos negativos no uso da gamificación deben entenderse como limitacións a manter presentes, co gallo de dispor dos mecanismos ou coñecementos precisos para evitalas ou revertelas e conseguir un proceso eficaz.

¹³ “en lugar de ser unha audiencia cautiva, os teus alumnos quedarán cautivados pola aventura da aprendizaxe” (tradución propia)

Nunha primeira instancia, Kapp (2012) recolle estudos, como a meta-análise de Hays, que aclara que a aprendizaxe non se alcanzará de forma óptima sen o establecemento previo dunha serie de obxectivos perseguidos. Por esta razón, é importante, como se concluíu na meta-análise de Randel, esclarecer con antelación o que se busca conseguir para obter os beneficios que aporta a gamificación. Sincronicamente, Borrás-Gené (2022) sinala que tampouco se pode deseñar o sistema sen partir da detección das necesidades existentes.

Ademais, é vital comprender que esta estratexia debe combinarse con distintas metodoloxías complementarias, polo que por si soa non resolve todas as problemáticas do campo educativo (Kim et al., 2018). Tampouco pode esquecerse que a gamificación non é sinónimo de xogar, como se foi aclarando ao determinar o concepto. Consecuentemente, a “pointsification” é unha situación a evitar, a cal consiste no abuso de mecánicas nas que se esquecen elementos esenciais ou os motivos subxacentes, chegando mesmo a derivar no aburrimiento e falta de compromiso (Borrás-Gené, 2022; Teixes, 2014).

Mencionando este exceso de elementos nas propostas, tamén hai que considerar a inversión de tempo que require. Polo tanto, débese examinar o período lectivo dispoñible e, en función disto, concretar o número de aspectos axeitados. Ademais, sempre habería que atender a posibles imprevistos organizativos, contando cun plan de continxencia froito dunha proposta adaptable a todas as casuísticas posibles (Kim et al., 2018).

Por outro lado, hai que supervisar e modificar as dinámicas para suprimir os comportamentos pouco éticos relacionados coa competitividade, a falta de cooperación ou a desmotivación provocada por constantes recompensas extrínsecas (Rodríguez-Cajamarca et al., 2020; Vaibhav e Gupta, 2014).

Estes obstáculos poden facilmente substituírse por oportunidades co deseño dun sistema que focalice na busca dunha competitividade axeitada e centrada na aprendizaxe, promovendo sempre a cooperación entre todos e todas. Igualmente, hai que considerar as características de cada discente, adaptándose ás actitudes que xurdan no transcurso do proceso de ensino-aprendizaxe para modificar o tipo de recompensas a medida que a experiencia avance (Borrás-Gené, 2022).

Como derradeira limitación a considerar, Caicedo-Coello et al., (2020) explican que o uso desta estratexia didáctica non debería estenderse a todas as temáticas impartidas para non caer na costume, senón que é preferible a súa limitación a certos instantes.

En suma, resulta fundamental valorar estas condicións para a xénese da proposta. Cun proceso sistemático e organizado de creación e implantación pódense aproveitar as vantaxes e controlar as limitacións para convertelas en oportunidades de enriquecemento do sistema gamificado.

4.2. O potencial da gamificación para o ensino da lingua e a cultura estranxeiras na educación primaria

Posteriormente á análise pormenorizada da gamificación, é preciso focalizar nas potencialidades do seu uso nunha aula de inglés. Por conseguinte, neste apartado farase referencia aos principios xerais da ensinanza desta lingua estranxeira, explicando as distintas metodoloxías que benefician a súa aprendizaxe. Acto seguido, subliñarase un elemento fundamental para esta proposta, a inmersión cultural e as súas posibilidades. Porase fin ao marco teórico destacando como a estratexia de gamificación é empregada para favorecer a motivación e participación nas aulas.

4.2.1. Principios xerais para o ensino da lingua estranxeira

O Decreto *155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* relata que as novas inspiracións e conexións das sociedades actuais “exixen o desenvolvemento daquelas competencias que axuden os individuos a practicar unha cidadanía independente, activa e comprometida coa realidade contemporánea, cada vez máis global, intercultural e plurilingüe” (p. 49824). Por esta razón, a ensinanza do inglés é de vital importancia para contribuír á formación integral dos e das estudantes en relación a estas novas esixencias (Molina-García et al., 2021, p. 724).

A aprendizaxe desta lingua estranxeira incentiva o desenvolvemento de actitudes abertas e valores como a tolerancia, o respecto e o sentimento de pertenza (Álvarez, 2019). Esta autora tamén remarca que é “ideal para abrir el pensamiento, concebir modos de vida, la formación de valores y el desarrollo de

procesos interculturales tan importantes para impulsar el desarrollo del ser humano” (p. 222).

Para conseguir o exposto, o ensino do inglés débese entender como o desenvolvemento de estratexias que propicien o coñecemento das catro habilidades da linguaxe, tanto de comprensión como de produción oral e escrita (Kapp, 2012). Desta forma, o alumnado familiarízase coa lingua favorecendo o pensamento creativo (Molina-García et al., 2021).

Emporiso, moitas veces na realidade das escolas móstrase como método imperante o enfoque gramatical baseado no “estructuralismo y generativismo, por tanto, nos presenta a la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo” (Prado, 2004, p.39). Establécese un coñecemento moldeado unicamente na lingua escrita, especificando a aprendizaxe da gramática. Os métodos na escola céntranse na presentación de contidos coa única finalidade de memorizar, sen buscar a implicación dos nenos e nenas. En liñas xerais, predomina a mecánica, esquecendo a reflexión e as conexións da aprendizaxe (Cassany et al., 1994).

En contraposición a este enfoque, o Decreto 155/2022 sinala que “a área de Lingua Estranxeira na etapa da educación primaria ten como obxectivo principal a adquisición da competencia comunicativa básica” (p.49824). Esta competencia alcánzase grazas ao enfoque comunicativo, que se demarca como o desenvolvemento das destrezas lingüísticas para aplicarlas a situacións cotiás (Briz, 2003).

O tipo de ensinanza que prevalece está centrada no alumnado e nas súas necesidades, ofrecendo oportunidades para desenvolver a súa autonomía a través da toma de decisións sobre a súa aprendizaxe (Luzón e Soria, 1999). Sincronicamente, trabállanse as habilidades lingüísticas por medio de dinámicas que incorporan, como clarifica o Volume Complementario do Marco Común Europeo das Linguas, a recepción, produción, interacción e mediación lingüística. Esta última enténdese como “a actividade orientada a facilitar a comprensión mutua e a procesar e transmitir información básica e sinxela” (Decreto 155/2022, p. 49825). No caso específico de educación primaria, a atención debe dirixirse aos procesos de comprensión e expresión, pois son os pasos previos para lograr a interacción (Council of Europe, 2020).

Consecuentemente, este enfoque pretende alcanzar a competencia comunicativa, a cal comprende, segundo o citado Volume, a competencia lingüística, que abrangue as destrezas léxicas, fonolóxicas e morfosintácticas; a competencia sociolingüística, que se refire ás condicións socioculturais do uso da lingua; e as competencias pragmáticas, as cales representan a funcionalidade dos recursos lingüísticos (Council of Europe, 2020).

Asemade, autores como Alonso (2006) incorporaron despois o concepto de competencia intercultural como imprescindible para adquirir verdadeiramente esta competencia comunicativa, mais neste aspecto afondarase máis adiante.

Resumidamente, as esixencias da actualidade traen consigo a necesidade de basear a ensinanza do inglés neste enfoque comunicativo para brindar “la oportunidad al aprendiz de comunicarse de forma significativa y con un propósito real” (Garrote, 2019, p. 79).

Neste senso, no Decreto 155/2022 instáurase a importancia da resolución de problemas creativa e colaborativamente e o fomento da iniciativa persoal, fortificando a autoestima, autonomía, a reflexión e a responsabilidade (p. 49848). Todo isto conséguese creando métodos baseados no “aprender facendo” de John Dewey, que axuda a potenciar unha aprendizaxe significativa, entendida como “o proceso de relacionar un novo coñecemento coa estrutura cognitiva da persoa, que aprende de maneira substantiva” (Rodríguez, 2011, p. 32).

Exemplificando un enfoque disto, Donna Ogle creou en 1986 o *KWL(H) approach*, tratándose dunha estratexia metacognitiva que asocia os coñecementos previos coas inspiracións de aprendizaxe e os resultados acadados contestando ás seguintes cuestións: “What do I know? - What do I Want to learn? - What did you Learn?”¹⁴ (Rajeh, 2020, p. 2).

Ademais disto, a andamiaxe é un principio fundamental para basear as propostas. Pretende aportar apoio necesario aos e ás estudantes cando algo lles resulta complexo de instaurar na súa estrutura mental para evitar posibles frustracións (Moro, s.d.).

Do mesmo xeito, e polo que concirne aos métodos relacionados directamente co inglés, durante o primeiro apartado do marco teórico destacouse a necesidade

¹⁴ “Que sei? - Que quero aprender? - Que aprendín?” (tradución propia)

do xogo como elemento base, xa que “playing games is a vital and natural part of growing up and learning. Through games, children experiment, discover and interact with their environment”¹⁵ (Lewis and Bedson, 1999, p. 5).

Outra aportación a ter en conta é a de Jeremy Harmer (2001), quen presentou o modelo ESA (Engage, Study, Activate). No relativo ao termo atraer, inténtase despertar o interese dos nenos e nenas a través das súas emocións e contextualizando todo o proceso. O seguinte paso trata de estudar, mais non se refire a un proceso pasivo, senón a adquirir coñecementos dunha forma práctica e significativa. Por último, amosa a necesidade de activar a linguaxe nas situacións cotiás con xogos e actividades motivadoras. Así pois, o autor presenta estes conceptos como claves para conseguir o éxito na aprendizaxe.

4.2.2. A competencia intercultural na ensinanza do inglés

Coa exposición das características fundamentais que deben primar no proceso de ensino-aprendizaxe do inglés como lingua estranxeira percibiuse a importancia, que se exalta desde o Decreto 155/2022, da utilización dun enfoque comunicativo. Nesta liña, sinalouse a competencia intercultural como un dos eixes básicos para desenvolver este enfoque e edificar unha aprendizaxe eficaz.

Dada a súa gran relevancia é vital examinar detalladamente o concepto de cultura. Este termo é definido pola Real Academia Galega como o “conxunto de coñecementos, crenzas e costumes que caracterizan as sociedades humanas organizadas, particularmente as máis avanzadas” (s.d., definición 2).

Pese a esta definición máis xeral, discírnense dúas visións contrapostas que, ao longo do tempo, propiciaron tendencias contrarias na concepción da cultura. Por unha banda, a visión humanista enténdea como a agrupación de saberes ou produtos de valor para unha sociedade, ou ben como o conxunto de coñecementos dos que dispón unha persoa. Esta maneira de comprender o concepto vincúlase cunha ideoloxía elitista e etnocéntrica, dado que se concibe a cultura propia como a universal (Busquet, 2006).

Por outra banda, a concepción antropolóxica da cultura enlázase coa definición exposta por Tylor (1871) ao afirmar que se trata dun “[...] complex hole which

¹⁵ “xogar é unha parte vital e natural de crecer e aprender. A través dos xogos, os nenos experimentan, descubren e interactúan co seu entorno” (tradución propia)

includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by a man as a member of society”¹⁶ (p. 1). Desde esta perspectiva xa se valoran as múltiples culturas coexistentes, detectando a indisoluble relación humanidade-cultura como un factor común (Grimson, 2008). Poñendo o foco de atención na cultura desde a óptica desta última visión, eríxense diversas formas de incorporar o tratamento da cultura nas aulas. O asimilacionismo, integracionismo ou multiculturalismo que estiveron vixentes ao longo do tempo non son axeitados baixo un paradigma de sociedades plurais, dado que, aínda con matices diferenciadores, seguen prevalecendo unha cultura dominante sobre as restantes. Polo contrario, a interculturalidade defende a posibilidade de interrelación e de enriquecemento entre as culturas existentes (Olveira e Santos, 2000).

Debido a isto, e revisando o Decreto 155/2022, nas aulas é preciso avogar polo tratamento intercultural, xa que se busca que o alumnado respecte e sexa consciente da existencia de diversas culturas, tal e como se recolle nun dos obxectivos xerais de etapa. Simultaneamente, na relación de competencias a desenvolver durante a educación primaria eríxense a Competencia en Conciencia e Expresión Cultural ou a Plurilingüe. En ambos casos, os descritores operativos, que aclaran as capacidades a alcanzar ao finalizar a etapa, refírense ao coñecemento e respecto pola variedade cultural e a lingüística, coa finalidade de alcanzar unha interacción democrática. Por último, un dos perfís de saída, que define os obxectivos a alcanzar ao rematar o ensino básico, enuncia a necesidade de “cooperar e convivir en sociedades abertas e cambiantes, valorando a diversidade persoal e cultural como fonte de riqueza e interesándose por outras linguas e culturas” (Decreto 155/2022, Anexo I, p. 49632).

En definitiva, percíbese que unha educación de calidade ten que aceptar e valorar as diferenzas culturais como un medio de enriquecemento. Asemade, o seu tratamento debería realizarse por medio da reflexión e da globalidade (Hernández, 2009), co que a confluencia entre a aprendizaxe de linguas e cultura é unha peza chave. En base a este razoamento, o bloque de interculturalidade da área de lingua estranxeira pode conxugarse cos outros contidos da área para

¹⁶ “[...] complexo que inclúe coñecementos, crenzas, arte, moral, lei, costumes e calquera outras capacidades e hábitos adquiridos por un home como membro da sociedade” (tradución propia)

alcanzar os fins que nel se recollen. Así, potenciarase o coñecemento de saberes e a apreciación cultural, ao igual que o interese por proseguir a aprendizaxe doutras linguas e culturas (Decreto 155/2022).

Todo isto desemboca nas numerosas oportunidades de conectar a ensinanza do inglés e a cultura de países anglófonos, dado que o “plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (Consejo de Europa, 2002). Adicionalmente, no Volume Complementario do Marco anterior continúan con este principio ao conceder gran relevancia á competencia plurilingüe e pluricultural (Council of Europe, 2020). Esta relación dialéctica é a que defenden Xiuzhen e Mei (2013) ao percibir como a linguaxe forma parte da cultura e mesmo a reflicte, pero tamén a cultura pode determinar a linguaxe.

Aínda que a firme relación entre ambos aspectos, linguaxe e cultura, é clara; a presenza de aspectos culturais na ensinanza das linguas estranxeiras segue a ser limitada (Álvarez, 2019). Esta situación non resulta coherente cos beneficios que pode supor a incorporación da competencia intercultural nesta materia.

Entre estes matices positivos, Morales (2009) declara que os elementos socioculturais poden servir como aspectos motivadores se se parte do interese dos e das discentes ao incluír temas como festividades, lugares ou alimentación, entre outros. Analogamente, os elementos culturais axudan ao alumnado a ser capaz de comunicarse de xeito oral e escrito, porque para logralo hai que coñecer o idioma e aos e ás falantes nativas (Lestari, 2010; Morales, 2009).

Álvarez (2019) engade que a incorporación da cultura nas aulas pode xerar un “diálogo intercultural que propicie una nueva forma de mirar el mundo” (p. 222). O coñecemento doutras culturas axuda a valorar as alleas, pero tamén a propia ao poder contrastalas e detectar analoxías e diferenzas; agrandando os horizontes persoais e a tolerancia ante distintos comportamentos (Morales, 2009; Goshkheteliani e Megrelidze, 2013). Lestari (2010) asenta que a cultura debe acceder ás aulas porque “one of the most fascinating aspects of any language is its cultural flavor”¹⁷ (p. 5).

¹⁷ “un dos aspectos máis fascinantes de calquera lingua é o seu sabor cultural” (tradución propia)

A modo de síntese, a cultura é un compoñente esencial na educación, que cobra aínda maior valor na ensinanza de linguas estranxeiras. Dadas as súas vantaxes e posibilidades nas aulas, o tratamento dos bloques do currículo da área débese abordar desde unha perspectiva globalizadora, que permita integrar os distintos contidos que se foron recollendo nestes apartados. Con esta finalidade, a estratexia metodolóxica da gamificación pode propiciar a posibilidade de efectuar estes principios expostos, como se continuará detallando deseguido.

4.2.3. A gamificación na aula de inglés

Unha vez asentadas as bases do significado de gamificación e expostas as condicións favorables para o ensino do inglés, cómpre realizar unha converxencia entre os dous aspectos para establecer o uso desta estratexia como potenciadora da aprendizaxe desta lingua dun xeito globalizador.

Rememorando algunha das ideas anteriores, os e as docentes teñen o cometido de capacitar aos máis pequenos e pequenas para alcanzar habilidades necesarias no contexto actual como a resolución de problemas, o pensamento creativo e crítico ou a competencia dixital, entre outras moitas. Para lograr isto, a gamificación na aprendizaxe do inglés suscitou o interese de múltiples pescudas e debates ao seu arredor (Anak e Kim, 2021).

Por exemplo, conforme ás investigacións de García et al. (2018), “la gamificación es una herramienta muy atractiva que, utilizada de forma adecuada en los entornos educativos, permite incrementar los niveles de eficacia didáctica junto con la calidad del aprendizaje en el ámbito de la Educación Primaria” (p. 466).

O emprego desta estratexia proporciona a adquisición dinámica e efectiva da lingua estranxeira nunha contorna de comunicación directa, ao potenciar a aprendizaxe significativa e favorecer a cohesión, integración e motivación polo contido. Este último aspecto é fundamental para superar o proceso con éxito, mais tal e como foi exposto anteriormente, precísase desenvolver a motivación intrínseca, que moitas veces é esquecida no ensino de linguas (Briceño de Osorio, 2019; Figueroa, 2015).

Así mesmo, como se determinou nos beneficios, aumenta a atención, a participación activa e a actitude positiva cara o idioma, xa que o alumnado aprende a considerar “el error en los entornos lúdicos como posibilidad de superación y como parte necesaria del propio proceso de aprendizaje” (Ponz e

Vernet, 2019, p. 7), contribuíndo ao desenvolvemento da resiliencia e da xestión emocional.

Atendendo a isto, para propiciar unha maior implicación na aprendizaxe, úsase a influencia na conduta psicolóxica e social (Díaz e Troyano, 2013). Polo tanto, para aportar calidade ás leccións de inglés á vez que dominio do idioma, moitos expertos e expertas avogan pola incorporación da tecnoloxía para aumentar o interese e favorecer as habilidades lingüísticas por medio das aportacións da gamificación dixital (Cronquist e Fiszbein, 2017).

Estas tecnoloxías emerxentes pretenden apoiar a innovación na educación, transformando a ensinanza do idioma estranxeiro en gratificante, mentres se adapta ás habilidades froito dos estilos de vida actuais (Anak e Kim, 2021; Timbe-Castro et al., 2020). Por esta razón, estes autores sinalan aplicacións como *Genially*, *Symbaloo*, *Zondle*, *Class Dojo*, *Quizziz*, *Quizlet* ou os *Plickers*.

Relacionando o anterior directamente coas implicacións na aprendizaxe do inglés, o aspecto primordial é que logre as expectativas en canto ao tópico establecido (Timbe-Castro et al., 2020, p. 169). Paralelamente, seguindo as ideas de Ponz e Vernet (2019), a adquisición de léxico específico, a aprendizaxe de estruturas gramaticais ou o dominio das restantes habilidades vese reforzado polo compoñente lúdico. Ademais, “la presencia de reglas a cumplir y la necesidad de implementar una cierta estrategia incentivan especialmente a los estudiantes a tomar decisiones respecto de la utilización de las formas lingüísticas, fomentando su capacidad crítica, lógica y reflexiva” (p. 2). Tamén axuda a favorecer a inmersión na cultura mediante un contexto lúdico. En xeral, esta práctica mellora o ambiente ao motivar ao alumnado cara á consecución dun fin, enriquecendo a diversidade de tarefas expostas.

Tamén Figueroa (2015) constata estas ideas aportando que co seu emprego mellórase “the learning of writing, reading, and speaking and motivates collaboration and interaction [...] the educator is able to create meaningful experiences that will move away from just a game thinking mentality to a techno-constructivist mentality”¹⁸ (p. 50).

¹⁸ “a aprendizaxe da escritura, lectura e fala e motiva a colaboración e a interacción [...] o educador é capaz de crear experiencias significativas que se afastarán dunha mentalidade de pensamento de xogo a unha mentalidade tecno-construtivista” (tradución propia).

Por estas razóns, hai que concienciarse de que tamén ten un papel moi importante para suplir os inconvenientes do enfoque tradicional como pode ser a frustración ou a desmotivación por desconexión do idioma coa realidade, ofrecendo un entorno significativo, interactivo e atraente (Anak e Kim, 2021).

Todas estas vantaxes foron analizadas nun estudo realizado por Rodríguez-Cajamarca et al. (2020), debido a que os e as estudantes enquisadas estableceron esta estratexia como adecuada para a aprendizaxe do inglés ao incentivar o estudo desta materia con reputación de complexa e de pouca utilidade. Así pois, esta ferramenta colaborou para a eliminación destes estigmas, percibíndose a materia con maior importancia ao involucrarse directamente e conseguir coñecementos significativos.

En definitiva, tras esta fundamentación teórica, a gamificación pode cambiar actitudes respecto a esta aprendizaxe e móstrase ideal para abrir a porta a engrandecer a experiencia, mentres o alumnado adquire multiplicidade de habilidades en moitos dos ámbitos mencionados (Figuroa, 2015).

5. Situación de Aprendizaxe. *Journey to the future: A cultural mystery*

Aclarado o marco conceptual sobre o que establecer a proposta, nas vindeiras liñas reflectiranse todos os aspectos a considerar no deseño da presente SA.

5.1. Contextualización do centro

Esta SA artéllase arredor dunha escola e contexto específico, mais non se detallarán datos identificativos co fin de preservar o seu anonimato. No entanto, todos os aspectos recollidos nas vindeiras liñas correspóndense con información verídica dispoñible nos documentos de centro e observada directamente nas instalacións.

En primeiro lugar, trátase dun colexio de titularidade pública, de liña un, ao que acode alumnado do segundo ciclo de educación infantil e primaria; polo que se discirnen nove unidades. O número de matriculados e matriculadas ascende actualmente a 142 alumnos e alumnas, presentando grupos-clase que oscilan entre catorce e vinte e un discentes. En relación ao corpo docente, este consta de 18 mestres e mestras, dos que tres dispoñen de perfil de inglés, aínda que só unha persoa está adscrita ao cargo de docente de lingua inglesa para a totalidade dos cursos.

Esta escola sitúase nun concello da zona rural, que agrupa a alumnado das parroquias circundantes. De xeito xeral, o nivel socioeconómico e cultural das familias é medio. Ademais, a economía predominante vincúlase co sector primario, aínda que a porcentaxe asociada ao terciario tamén é destacable.

No referente ás instalacións escolares, o colexio consta dun recinto amplo no que se erixen dous edificios diferenciados, de dúas plantas cada un. Nun deles localízase a biblioteca do centro, xunto ao espazo destinado a actividades extraescolares. Namentres, no outro, concibido como o edificio principal, é no que se instauran o conxunto de aulas, ao igual que outras específicas como a de Informática, Música, P.T. e Inglés.

Focalizando na destinada á ensinanza da lingua inglesa, é un espazo amplo en relación aos grupos existentes; acondicionado con diferentes recunchos con múltiples materiais, como xogos de mesa ou contos, accesibles aos nenos e nenas. Simultaneamente, dispón de mesas de traballo organizadas en grupos, tableiro e pantalla dixital. Amais, a docente de inglés conta cunha hora na aula de informática reservada para cadanseu curso, ao igual que a posibilidade de empregar tabletas para o quefacer diario das sesións de inglés.

Un aspecto a destacar é que todos os elementos localizados na aula de inglés tamén se empregan na materia de educación plástica e visual, a cal se imparte neste idioma estranxeiro. Esta situación débese a que o centro está incluído no programa de Seccións Bilingües nos últimos cursos de educación primaria. Isto permite que se conte cun auxiliar de conversa nativo que acode á maioría de sesións de inglés.

En definitiva, o centro en cuestión defínese nos seus principios de identidade como unha comunidade aberta aos cambios sociais e a prol do respecto e tolerancia, divisando o enriquecemento que aporta a diversidade. Consequentemente, estableceuse oportuno partir deste contexto co gallo de aplicar a seguinte proposta gamificada de achegamento ás Illas Británicas.

5.2. Consideracións iniciais

Journey to the future: A cultural mystery deseñouse co fin de aplicar unha metodoloxía innovadora nas aulas; coa que promover un proceso de ensino-aprendizaxe eficaz e motivador no que se palpen as distintas teorías expostas que xustifican os beneficios da gamificación, tal e como se mostra no marco

teórico. Adicionalmente, e en conexión coas anteriores sinais de identidade da escola, unha forma óptima de engrandecer as experiencias en relación á diversidade e ao fomento dunha actitude tolerante é co descubrimento de novas culturas de xeito inherente á aprendizaxe. Por conseguinte, recóllense os seguintes obxectivos xerais a alcanzar coa proposta.

- Desenvolver a competencia comunicativa básica na lingua inglesa co tratamento globalizado dos distintos contidos e habilidades lingüísticas.
- Lograr unha aprendizaxe motivadora por medio da estratexia da gamificación e dos seus elementos característicos.
- Descubrir e valorar positivamente aspectos culturais das Illas Británicas, promovendo unha perspectiva de aceptación e enriquecemento co diverso.

Os fins da vixente proposta diríxense ao alumnado de sexto de educación primaria, concretamente, ao grupo deste nivel do colexio contextualizado. Desta maneira, a clase está composta por 20 discentes, dos cales 11 son nenas e 9 son nenos.

Neste sentido e concretando o número de horas estipuladas para este curso, o Decreto 155/2022 establece tres sesións semanais de lingua estranxeira. Porén, con esta SA non se pretende unha temporalización continua e constante durante un período. Búscase a creación dunha aventura de 25 sesións que se prolonguen ao longo do ano escolar, co que xerar a participación do alumnado mediante a súa inclusión alterna no tempo. Trataríase de mesturar a proposta gamificada de achegamento cultural co resto da programación de aula para limitala a certos instantes, como se recomendaba nas investigacións analizadas no marco teórico.

Consecuentemente, avógase pola incorporación paulatina e adaptada dos contidos traballados, focalizando nos aspectos lingüísticos que se están a desenvolver, á par que se introduce o coñecemento cultural. Así, a SA iniciaríase en setembro e remataría en xuño coa incorporación de dúas ou tres sesións por mes; aínda que o fío condutor permanecería constante na aula por medio das actividades de reforzo e ampliación, relacionadas coa consecución de nova puntuación, tal e como se explicará máis adiante.

En alusión á narrativa, apostaríase polo seguimento das ideas de Matera no que se refire ás 3C, é dicir, incluírse o contido a desenvolver, a elección do alumnado como protagonista da aventura e o desafío coas dinámicas propostas. En detalle, concíbese como unha aventura futurista que acontece no ano 2200. Os e as discentes deberán superar distintas misións nas que reciben mensaxes das personaxes, vídeos e elementos que incitan ao establecemento dunha estética motivadora e, polo tanto, á implicación directa no acontecido.

Especificando esta evolución do fío condutor, todo comeza nas primeiras sesións co descoñecemento da existencia das Illas Británicas no ano 2200. Coa chegada dunha noticia transmítese a aparición das Illas, xunto coa información relativa a que unha persoa habita estas paraxes descoñecidas. A incerteza e curiosidade levará ao alumnado a desexar descubrir máis e máis información para detectar cal é o seu papel. Aproveitando este interese, e tras recoller as ideas previas, continuarase somerxendo á clase na aventura a través da figura de Culturator, unha vilá que quere apoderarse do mundo para destruír a cultura propia de cada lugar do planeta e impoñer a súa. Nesta casuística, o obxectivo de Culturator é acabar coas Illas Británicas, mais deben detela e reverter a situación, recuperando o característico destas zonas.

Con este fin, o alumnado traballará de xeito cooperativo en distintos grupos apoiados noutra figura, a mentora chamada Eli, que irá enviando a información presente nun libro secreto. Nel atópanse os últimos restos da cultura das Illas, pero Culturator xa comezara a súa destrución, polo que coa axuda de Eli, terán que ir investigando e completando os datos nas distintas misións.

Para facer posible a comunicación, a mentora enviará á aula tres elementos cruciais da narrativa. Por unha banda, as mensaxes chegarán aos e ás discentes por medio do centro de operacións, consistente nunha cabina telefónica vermella. Esta irá en consonancia co ano 2200 e no seu interior disporá dun *smartphone* futurista ao que chegan os encargos da mentora; podendo mesmo recibir imaxes impresas ou outros obxectos. Este centro de operacións tamén se empregará coa finalidade de expor nas súas paredes as distintas clasificacións ou niveis e conter, no seu interior, todo o relativo ás recompensas. Por outro lado, tamén contarán cuns pasaportes que ir cubrindo con insignias, ao igual que un mapa para completar cada nivel superado ou área descuberta ([Anexo 1](#)).

Tras dúas sesións iniciais nas que os nenos e nenas descubrirán o seu cometido, comezará o achegamento á cultura de Gales, Inglaterra, Irlanda do Norte xunto coa República de Irlanda e Escocia, respectivamente. Estas nacións representarán catro bloques nos que se distribúen as 17 sesións centrais, erixíndose tamén como os catro niveis que o alumnado debe superar para ir avanzando coa obtención de puntos, como se aclarará deseguido.

No decurso destes catro bloques seguirase unha estrutura similar. Inicialmente, na primeira sesión de cada nivel introducirase o novo territorio a traballar coa respectiva mensaxe da mentora e coa páxina do libro dese lugar. Na restante parte desta sesión, e nas dúas ou tres posteriores, focalizarase nalgúns aspectos como os lugares máis emblemáticos, monumentos, comida, roupa típica, festividades, lendas ou incluso música. Con tal interese, Eli enviará a mensaxe coa misión de recuperar certa información que a vilá foi destruindo, dificultando o camiño da aprendizaxe. Por último, establecerase unha sesión de revisión en cadanseu bloque para recapitular o aprendido. Neste instante tamén se recibirá a peza do mapa co que completar o espazo explorado, cubrir os seus pasaportes e dedicarase tempo á obtención de posibles recompensas cos puntos sobrantes, o cal tamén se especificará no seguinte apartado.

Cando todo parecese estar solucionado ao rematar os catro bloques, o alumnado atoparase coas sesións de repaso englobadas nun novo desafío: recordar todo o aprendido por medio dun *scape-room*¹⁹ para que a mentora lles envíe instrucións de como volver ao tempo presente co acordo ao que chegou coa inimiga. Porén, este trato significa eliminar todo o aprendido ata o momento, razón pola que deberán buscar un mecanismo co que retornar á actualidade e espallar, ao mesmo tempo, estes coñecementos.

Na derradeira xornada porase punto final ao vivido durante o curso coa avaliación do experimentado e a visualización, con toda a comunidade educativa, do produto final froito do anterior desafío. Amais, aparecerá na aula o gran libro secreto con todas as páxinas completadas, as cales foran enviando á mentora co seu esforzo conxunto, xunto a uns marcapáxinas conmemorativos e unha copia do libro secreto.

¹⁹ Estratexia que parte da ABX e que propón un escenario inmersivo, onde se precisa escapar dun espazo determinado mediante a resolución de desafíos (García-Tudela et al., 2020).

En suma, esta viaxe pola aprendizaxe está relacionada coas fases da viaxe do heroe, contempladas na análise teórica, e que se recollen sinteticamente con respecto a esta narrativa no [Anexo 2](#).

5.3. Elementos da gamificación empregados na proposta

Posteriormente a estas características esenciais da proposta é necesario comprender o funcionamento dos distintos elementos da gamificación, distribuídos en dinámicas, mecánicas, compoñentes e estética, como se aclarou no marco teórico.

Con respecto ás dinámicas, a progresión alternada ao longo do curso impide o tedio que se podería xerar por ser unha actividade repetitiva, tal e como se explicou, e favorece a determinación da evolución no tempo dos e das discentes. Todo isto polas emocións e relacións que se van creando grazas ao resto de elementos.

As restricións funcionarán a modo de reguladoras do xogo coas distintas limitacións que se propoñen. De xeito concreto, as regras son cruciais neste punto: as operativas, que explican a totalidade do xogo ao inicio da aventura; as funcionais, que as fan explícitas no transcurso das sesións; as de comportamento, que explican a necesidade de ser respectuosos en todos os ámbitos e sobre todo no traballo en grupo; e, por último, as de instrución coa interiorización ao remate de todas as anteriores para futuras experiencias. A última das dinámicas fai referencia á narración e como esta debe incorporar o escenario e os distintos personaxes para favorecer esa actuación coherente, o cal xa se comentou previamente.

Pasando ás mecánicas, cómpre instaurar as quendas nos equipos a través do respecto dos momentos de participación e, por exemplo, no reparto sen conflitos de roles, que se amosarán máis adiante. A competición e cooperación serán postas en marcha a través da creación de gremios para a superación grupal dos desafíos, sumando ao final as puntuacións de toda a aula.

Seguindo con estas, amósase a retroalimentación como constante no proceso; desde a intervención da mestra coa análise das actuacións, pasando pola autoavaliación e coavaliación, ata a visualización da táboa de puntos na parede externa da cabina ([Anexo 3.1](#)). Á parte, as recompensas divídense en fixas e inesperadas. As fixas represéntanse nas cartas de recompensas grupais dentro

da cabina, as cales escollen segundo os puntos sobrantes de cada equipo nas sesións de repaso ([Anexo 3.2](#)). Este tipo de cartas tamén teñen outra forma de consecución e intégranse nas mencionadas como inesperadas. Neste caso, emprégase unha caixa sorpresa que vale un certo número de puntos, mais descoñécese o seu contido, podendo ser incluso algo negativo ([Anexo 3.3](#)). Con esta mecánica preténdense crear estratexias de xogo para que debatan e cheguen a acordos.

Como penúltimo elemento están os compoñentes do xogo nos que, nun primeiro lugar, cabe destacar e diferenciar as misións e retos. Por unha banda, as sesións ao longo dos meses representan misións cooperativas sobre cada unha das paradas. Namentres, os retos son as actividades de reforzo e ampliación ás que poden acceder de forma individual tras rematar o traballo nas clases de inglés non inseridas nesta SA, presentándose ao remate da redacción das sesións.

Coa superación destas actividades, o alumnado adquirirá puntuación de distintos xeitos. En alusión as misións, contabilizaranse de xeito grupal na táboa de clasificación de gremios que se mencionou antes. Para isto, sempre se iría explicando aos e ás discentes a súa obtención con cada tarefa; dado que existen razóns múltiples como por votación, similitude co perseguido, rúbricas ou por número de acertos, entre outras. Ademais, a mestra avaliará o traballo en equipo a través dunha escala numérica grupal para cada un dos bloques, cuxos puntos tamén se sumarán ao anteriormente exposto ([Anexo 4.1](#)).

Sincronicamente, existirán puntos de carácter individual que se computarán na aplicación *ClassDojo*, onde cada estudante estará representado por un avatar de creación propia ([Anexo 4.2](#)). Neste caso, os puntos adquirense cos retos, pero tamén se poden perder extraordinariamente por non cumprir as regras comportamentais.

Os puntos de carácter individual súmanse ao cómputo do gremio e, á mesma vez, a puntuación de todos estes gremios reuniríase para que toda a clase poida pasar a un novo nivel. Isto significa proseguir a viaxe co descubrimento dun novo territorio, pero a puntuación requirida irá mudando. Seguindo o efecto áncora, analizado no marco teórico, ao inicio da experiencia, o número de puntos que se precisa para pasar de nivel será menor e a medida que aumente a dificultade tamén o farán as puntuacións para fomentar as estratexias de xogo. O conxunto

de niveis estarán representados cos nomes dos sitios e imaxes para establecer no centro de operacións ([Anexo 4.3](#)). Ao mesmo tempo, esta superación de nivel quedará reflectida nos pasaportes coa entrega das insignias como recompensa fixa adicional ([Anexo 4.4](#)).

Dados estes cambios na puntuación, no centro de operacións clarificarase o número exacto de puntos que se necesita en cada nivel. Así, se ao sumar os puntos de todos os gremios (seguindo as estratexias de xogo que consideren) quedan algúns sobrantes poderán empregalos para a compra de recompensas, o acceso á caixa sorpresa ou o uso de potenciadores.

Estes últimos son unhas ferramentas que permiten mellorar a eficiencia dun grupo no propio xogo. Para conseguilos, poderase tirar unha ruleta a cambio de 30 puntos ([Anexo 4.5](#)).

Outros compoñentes que se inclúen son o uso de roles por grupo, con determinadas tarefas necesarias durante o transcurso. Estarán representados por medallas e irán rotando ao longo dos días sen repetirse, cuxa información aparecerá reflectida nun rexistro grupal ([Anexo 4.6](#)). En detalle, os e as que reciban o rol de *explorer* teñen a tarefa de ler as mensaxes da mentora para comunicarlhas ao grupo, á vez que completar o mapa nas sesións de revisión. O papel de *mediator* consistirá en solventar as problemáticas e exercer de portavoz e o de *journalist*, en documentar o proceso con imaxes nas tabletas dispoñibles e expoñer as dúbidas á mestra. Namentres, os e as que actúen de *treasurer* encargaranse de contar os puntos e xestionar a cabina.

No relativo ao uso de avatares e escudos de grupos, isto favorecerá a inmersión na narrativa e o sentimento de pertenza, estando constantemente presentes nos distintos elementos utilizados e latentes na aula.

Como último elemento da gamificación, a estética referénciase ao crear múltiples sensacións grazas á fantasía da narrativa, á resolución dos desafíos, ao compañeirismo que se xere e á expresión continua en moitos soportes. Un dos aspectos clave é o descubrimento e exploración que se reflicte, por exemplo, no mapa que se irá conxugando como resumo do percorrido.

A parte de todo isto, ao inicio da experiencia realizarase un test adaptado para coñecer os tipos de xogadores que son ([Anexo 5](#)). Os resultados permitirán á

docente crear grupos heteroxéneos, seguindo tamén criterios como o xénero, afinidades ou o equilibrio entre niveis.

5.4. Concreción curricular

Cunha panorámica inicial do pretendido coa SA cómpre esclarecer a análise curricular que se tomou como base, atendendo aos obxectivos xerais de etapa, as competencias clave, os elementos transversais e a forma na que se desenvolven de xeito práctico. Despois, axúntase a análise da área de inglés para o nivel determinado, coa indicación dos obxectivos, contidos e criterios pertinentes; ao igual que a metodoloxía e a atención á diversidade.

5.4.1. Obxectivos de xerais de etapa

Ao longo desta SA abórdanse multiplicidade de obxectivos debido ao seu carácter integrador e holístico. Por esta razón, os incluídos no currículo como obxectivos xerais de etapa que se desenvolverían con este deseño son os seguintes (Decreto 155/2022).

Táboa 3. Obxectivos xerais de etapa

a) Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas de forma empática, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática.
b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor.
c) Adquirir habilidades para a resolución pacífica de conflitos e a prevención da violencia, que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito escolar e familiar, así como nos grupos sociais con que se relacionan.
d) Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e as diferenzas entre as persoas, a igualdade de dereitos e oportunidades de homes e mulleres e a non discriminación de persoas por motivos de etnia, orientación ou identidade sexual, relixión ou crenzas, discapacidade ou outras condicións.
f) Adquirir, polo menos, nunha lingua estranxeira a competencia comunicativa básica que lles permita expresar e comprender mensaxes sinxelas e desenvolverse en situacións cotiás.
i) Desenvolver as competencias tecnolóxicas básicas e iniciarse na súa utilización para a aprendizaxe, utilizando un espírito crítico ante o seu funcionamento e as mensaxes que reciben e elaboran.

j) Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas e iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais.

m) Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións cos demais, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas.

Fonte: Decreto 155/2022, artigo 7, pp. 49604-49605

Comezando polos tres primeiros obxectivos, encáixanse ao respecto do traballo en equipo coa relevante convivencia entre os gremios. Con estes entenderán a importancia de convivir entre iguais, respectándose e exercendo actuacións baseadas en conviccións democráticas, coa busca de solucións aos conflitos de forma pacífica e primando sempre a comunicación. En adición, instaurarán bos hábitos de traballo en grupo e individual para conseguir o fin común; incentivando o pensamento creativo, o sentido crítico, a confianza nun mesmo ou mesma e no grupo e a curiosidade por seguir aprendendo outra cultura.

Neste senso encádrase a pretensión “d”, entendendo a necesidade de coñecer, valorar e respectar, neste caso, a cultura das Illas Británicas e os factores que diferencian ás persoas para non caer en discriminacións. Trátase de visibilizar outras formas de vida que amplíen a súa propia bagaxe co que poder trasladar este fin a todas as demais culturas e persoas do mundo.

Todo o anterior dispónse tendo como elemento central o obxectivo “f”, ao tratar que os e as discentes adquiren un nivel de competencia comunicativa básica no inglés. Todo o proceso xira arredor disto e pretende achegar ao alumnado a esta lingua mediante o seu uso en situacións motivadoras e contextualizadas.

Outro aspecto clave nesta proposta de gamificación, é o exposto no apartado “i” e relativo á competencia tecnolóxica, a cal se expón co emprego de distintas aplicacións ou a busca de información por este medio, focalizando sempre no exercicio crítico de contrastar as distintas informacións. Atenderase polo tanto tamén ao obxectivo “j” na creación de propostas audiovisuais como a reportaxe, complementadas pola expresión artística en medios analóxicos, como na creación dos escudos ou outras actividades plásticas.

Xa por último, durante toda a experiencia aspírase a que o alumnado traballe na súa xestión emocional, desenvolvendo as capacidades afectivas coas interaccións na aula. Cobra especial relevancia o rexeitamento da resolución de

conflictos de forma violenta con respecto ás puntuacións, por isto sempre se busca a cooperación.

5.4.2. Competencias clave

A finalidade das competencias clave é dar importancia ás capacidades, coñecementos e actitudes que prepararán ás crianzas para a vida e os seus desafíos. Debido á súa transversalidade, todas as aprendizaxes aquí relatadas contribúen en maior ou menor medida á súa consecución. Polo tanto, achegarase unha explicación específica de como esta proposta se relaciona estrutural e funcionalmente co perfil de saída do alumnado ao rematar, neste caso, a ensinanza primaria, concretándose nunha táboa con estes descritores operativos. Isto realizarase seguindo o exposto no Decreto 155/2022 e na *Recomendación do Consello da Unión Europea do 22 de maio de 2018, relativa ás competencias clave para a aprendizaxe permanente*.

Primeiramente, a competencia lingüística eríxese como aquela latente en todas as interaccións comunicativas que se fomentan na aula a través do diálogo no traballo en común. Deste xeito, utilizarase a lingua inglesa como a vehicular nesta proposta, proporcionando experiencias que esixan o uso contextualizado da mesma a partir de intercambios orais e escritos cos distintos propósitos.

Paralelamente, a competencia plurilingüe é central ao implicar o uso eficaz do inglés. Trátase de respectar a propia aprendizaxe nesta lingua nun entorno motivador e que desenvolva unha conciencia cara á dimensión intercultural para valorar e coñecer a diversidade lingüística e cultural que envolve esta lingua.

No que atinxe á competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñaría trabállase principalmente co emprego da tecnoloxía como forma de mudar a realidade con metodoloxías novas, aínda que tamén se poden referenciar as matemáticas no momento de ter que contabilizar e xestionar cooperativamente os distintos puntos que van conseguindo.

De forma conexas á anterior, cómpre detallar a competencia dixital pola súa ampla presenza. Esta involucra todas as habilidades para facer un uso responsable da tecnoloxía ao empregar distintas ferramentas dixitais, acceder á información ou crear os seus propios contidos cos coñecementos acadados. En suma, perséguese que desenvolvan un pensamento crítico para lograr ser competentes

no novo entorno dixital que se está a orixinar; comprendendo as fortalezas e debilidades das TIC.

Proseguindo coa competencia persoal, social e de aprender a aprender téntase conseguir unha aprendizaxe significativa perseguindo os principios da teoría do fluxo e a motivación intrínseca. Búscase que sexan responsables da súa aprendizaxe realizando estratexias de xogo a través dos distintos elementos da gamificación. Tamén se inclúen as decisións que se toman no proceso con dinámicas nas que reflexionan sobre o experienciado e mesmo mediante a autoavaliación e coavaliación. Igualmente, contén a mediación que se precisa para solucionar os conflitos que van xurdindo e a adaptación aos cambios.

En canto á competencia cidadá, é importante falar da creación dun ambiente no que todo o alumnado poida sentirse seguro. En xeral, abárcase cos diálogos entre os membros do grupo para buscar solucións e creando interaccións baseadas no respecto mutuo para participar eficazmente na vida social e cívica. Insírese tamén a importancia de respectar e coidar o medio ao coñecer distintos sitios das Illas Británicas.

Namentres, a competencia emprendedora introdúcese ao tomar decisións constantemente e basear as solucións no pensamento creativo, na imaxinación, no pensamento crítico e na reflexión. Do mesmo xeito, preténdese que exploren, organicen e planifiquen as súas ideas para a superación das misións. Por último, a competencia en conciencia e expresións culturais é un dos focos iniciais ao somerxerse no coñecemento da cultura das Illas Británicas para a súa valoración e respecto. Nesta avógase pola toma de conciencia do patrimonio cultural a través das diversas formas de expresión artísticas, o que ampliará a súa mirada para entender as distintas maneiras de ver o mundo.

Neste intre, cómpre engadir a táboa de descritores operativos relativos á información anterior, que se atopan sintetizados seguindo o exposto no Decreto 155/2022.

Táboa 4. Descritores operativos

Competencia clave e os seus descritores operativos para o perfil de saída

Competencia comunicación lingüística

CCL1. Expressa feitos, conceptos, pensamentos, opinións ou sentimentos de forma oral, escrita, signada ou multimodal, con claridade e adecuación a diferentes contextos cotiáns da súa contorna persoal, social e educativa, e participa en interaccións comunicativas con actitude cooperativa e respectuosa [...].

CCL2. Comprende, interpreta e valora textos orais, escritos, signados ou multimodais sinxelos dos ámbitos persoal, social e educativo [...].

CCL3. Localiza, selecciona e contrasta, co debido acompañamento, información sinxela procedente de dúas ou máis fontes, avaliando a súa fiabilidade e utilidade en función dos obxectivos de lectura, e intégra e transfórmaa en coñecemento [...].

CCL5. Pon as súas prácticas comunicativas ao servizo da convivencia democrática, a xestión dialogada dos conflitos e a igualdade de dereitos de todas as persoas [...].

Competencia plurilingüe

CP1. Usa, polo menos, unha lingua, ademais da lingua ou linguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sinxelas e predicibles, de maneira adecuada tanto ao seu desenvolvemento e intereses como a situacións e contextos cotiáns dos ámbitos persoal, social e educativo.

CP2. A partir das súas experiencias, recoñece a diversidade de perfís lingüísticos e experimenta estratexias que, de maneira guiada, lle permiten realizar transferencias sinxelas entre distintas linguas para comunicarse en contextos cotiáns e ampliar o seu repertorio lingüístico individual.

CP3. Coñece e respecta a diversidade lingüística e cultural presente na súa contorna, e recoñece e comprende o seu valor como factor de diálogo, para mellorar a convivencia.

Competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñaría

STEM1. Utiliza, de maneira guiada, algúns métodos indutivos e dedutivos propios do razoamento matemático en situacións coñecidas, e selecciona e emprega algunhas estratexias para resolver problemas [...]

STEM4. Interpreta e transmite os elementos máis relevantes dalgúns métodos e resultados [...] tecnolóxicos de forma clara e veraz, [...] en diferentes formatos (debuxos, diagramas, gráficos, símbolos...) e aproveitando de forma crítica, ética e responsable a cultura dixital para compartir e construír novos coñecementos.

Competencia dixital

CD1. Realiza procuras guiadas na internet e fai uso de estratexias sinxelas para o tratamento dixital da información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) cunha actitude crítica sobre os contidos obtidos.

CD2. Crea, integra e reelabora contidos dixitais en distintos formatos (texto, táboa, imaxe, audio, vídeo, programa informático...) mediante o uso de diferentes ferramentas dixitais para expresar ideas, sentimentos e coñecementos [...].

CD3. Participa en actividades ou proxectos escolares mediante o uso de ferramentas ou plataformas virtuais para construír novo coñecemento, comunicarse, traballar cooperativamente e compartir datos [...], cunha actitude aberta e responsable ante o seu uso.

Competencia persoal, social e de aprender a aprender
<p>CPSAA1. É consciente das propias emocións, ideas e comportamentos persoais e emprega estratexias para xestionalas en situacións de tensión ou conflito [...].</p> <p>CPSAA3. Recoñece e respecta as emocións e experiencias das demais persoas, participa activamente no traballo en grupo, asume as responsabilidades individuais asignadas e emprega estratexias cooperativas dirixidas á consecución de obxectivos compartidos.</p> <p>CPSAA4. Recoñece o valor do esforzo e a dedicación persoal para a mellora da súa aprendizaxe e adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.</p> <p>CPSAA5. Planea obxectivos a curto prazo, utiliza estratexias de aprendizaxe autorregulada e participa en procesos de auto e coavaliación [...].</p>
Competencia cidadá
<p>CC2. Participa en actividades comunitarias, na toma de decisións e na resolución dos conflitos de forma dialogada e respectuosa cos procedementos democráticos [...].</p> <p>CC3. Reflexiona e dialoga sobre valores e problemas éticos de actualidade, comprendendo a necesidade de respectar diferentes culturas e crenzas [...].</p>
Competencia emprendedora
<p>CE1. Recoñece necesidades e retos que afrontar e elabora ideas orixinais, utilizando destrezas creativas [...], para propoñer solucións valiosas que respondan ás necesidades detectadas.</p> <p>CE3. Crea ideas e solucións orixinais, planifica tarefas, coopera con outros en equipo, valorando o proceso realizado e o resultado obtido, para levar a cabo unha iniciativa emprendedora, considerando a experiencia como unha oportunidade para aprender.</p>
Competencia en conciencia e expresión culturais
<p>CCEC1. Recoñece e aprecia os aspectos fundamentais do patrimonio cultural e artístico, comprendendo as diferenzas entre distintas culturas e a necesidade de respectalas.</p> <p>CCEC2. Recoñece e interésase polas especificidades e intencionalidades das manifestacións artísticas e culturais máis destacadas do patrimonio, identificando os medios e soportes, así como as linguaxes e os elementos técnicos que as caracterizan.</p> <p>CCEC3. Expressa ideas, opinións, sentimentos e emocións de forma creativa e cunha actitude aberta e inclusiva, empregando distintas linguaxes artísticas e culturais [...].</p> <p>CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios e soportes, e diversas técnicas plásticas, visuais, audiovisuais, sonoras ou corporais, para elaborar propostas artísticas e culturais.</p>

Fonte: Decreto 155/2022, Anexo 1, pp. 49635- 49643

5.4.3. Elementos transversais

Ao longo desta SA preténdense inserir certos elementos transversais que se acadarán en coordinación cos anteriores compoñentes.

O primeiro dos mencionados inclúe a “comprensión da lectura, a expresión oral e escrita, a comunicación audiovisual, a competencia dixital, o fomento da creatividade, do espírito científico e do emprendemento” (Decreto 155/2022, art.16, p. 49613). Estas calidades son inherentes a todo o proceso debido á aprendizaxe do inglés, da gamificación, do traballo en equipo e das distintas actividades que se levan a cabo.

De xeito paralelo, tratarase de por énfase na igualdade entre homes e mulleres evitando comportamentos e estereotipos sexistas e co emprego dunha linguaxe libre de prexuízos. Neste aspecto, incorporaranse modelos e figuras femininas para visibilizar o seu protagonismo na narrativa. Ao igual que se rachará co establecido, respectando os avatares que elixan e vendo a súa diversidade.

Outro dos elementos máis relevantes é a educación para a paz a través da resolución pacífica de conflitos e a integración de valores “que sustentan a liberdade, a xustiza, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respecto polos dereitos humanos e o rexeitamento de calquera tipo de violencia, a pluralidade e o respecto polo Estado de dereito” (Decreto 155/2022, art.17). Isto reflíctese no coñecemento doutra cultura e o seu respecto, entendendo tamén a totalidade da proposta como potenciadora destes valores ao desenvolver estratexias de equipo.

En último lugar, e en conexión con todos estes, búscase evidenciar o espírito emprendedor con aptitudes como a creatividade, a autonomía, a iniciativa, o traballo en equipo, a confianza propia e o sentido crítico. Estas explóranse no momento de tomar decisións para poder seguir o xogo, nas tarefas tanto individuais como colectivas e na busca de información.

5.4.4. Análise da área de lingua inglesa

Deseguido axúntanse os obxectivos da área de lingua estranxeira xunto coa concreción das táboas cos distintos bloques, os seus criterios de avaliación e contidos para o 6º curso de educación primaria. Todo isto amósase simplificado en función do perseguido, a partir da recompilación do Decreto 155/2022.

Táboa 5. Área de lingua inglesa

Obxectivos da área		
<p>OBX1. Comprender o sentido xeral e información específica e predicible de textos breves e sinxelos, expresados de forma clara e na lingua estándar, facendo uso de diversas estratexias e recorrendo, cando sexa necesario, ao uso de distintos tipos de apoio, para desenvolver o repertorio lingüístico e para responder a necesidades comunicativas cotiás.</p> <p>OBX2. Producir textos sinxelos de maneira comprensible e estruturada, mediante o emprego de estratexias como a planificación ou a compensación, para expresar mensaxes breves relacionados con necesidades inmediatas e responder a propósitos comunicativos cotiás.</p> <p>OBX3. Interactuar con outras persoas usando expresións cotiás, recorrendo a estratexias de cooperación e empregando recursos analóxicos e dixitais, para responder a necesidades inmediatas do seu interese en intercambios comunicativos respectuosos coas normas de cortesía.</p> <p>OBX4. Mediar en situacións predicibles, usando estratexias e coñecementos para procesar e transmitir información básica e sinxela, co fin de facilitar a comunicación.</p> <p>OBX5. Recoñecer e usar os repertorios lingüísticos persoais entre distintas linguas, reflexionando sobre o seu funcionamento e identificando as estratexias e coñecementos propios, para mellorar a resposta a necesidades comunicativas concretas en situacións coñecidas.</p> <p>OBX6. Apreciar e respectar a diversidade lingüística, cultural e artística a partir da lingua estranxeira, identificando e valorando as diferenzas e semellanzas entre linguas e culturas, para aprender a xestionar situacións interculturais.</p>		
Obx. área	Criterios de avaliación	Contidos
Bloque 1. Comunicación		
OBX1	<p>CA1.1. Recoñecer, interpretar e analizar o sentido global, así como palabras e frases específicas en textos de tipoloxía variada, orais, escritos e multimodais breves e sinxelos sobre temas actuais (...) próximos á súa experiencia, adecuados ao nivel de desenvolvemento do alumnado, expresados de forma comprensible, clara e en lingua estándar.</p> <p>CA1.2. Seleccionar, organizar e aplicar, de forma guiada, estratexias e coñecementos adecuados en situacións comunicativas cotiás e de relevancia para captar o sentido global e procesar informacións explícitas en textos diversos.</p>	<p>-Estratexias para a adquisición e afianzamento da autoconfianza no uso da lingua estranxeira.</p> <p>- Técnicas de aprendizaxe.</p> <p>-O tratamento do erro como parte integrante do proceso de aprendizaxe.</p> <p>-Estratexias básicas para a comprensión, a planificación e a produción de textos orais, e multimodais, breves, sinxelos e contextualizados.</p> <p>-Funcións comunicativas básicas de uso común adecuadas ao ámbito e ao contexto: (...) describir persoas, obxectos e lugares; situar eventos no tempo; situar obxectos, persoas e lugares no espazo; pedir e intercambiar información sobre</p>

OBX2	<p>CA1.3. Expresar oralmente textos breves e sinxelos, previamente preparados, sobre asuntos cotiáns e de relevancia, utilizando de forma guiada recursos verbais e non verbais, xunto con estruturas básicas e de uso frecuente.</p> <p>CA1.4. Organizar e redactar textos breves e sinxelos, previamente preparados, con adecuación á situación comunicativa proposta, a través de ferramentas analóxicas e dixitais, e usando estruturas e léxico básicos de uso común sobre asuntos cotiáns e frecuentes, de relevancia persoal e próximos á súa experiencia.</p> <p>CA1.5. Seleccionar, organizar e aplicar, de forma guiada, coñecementos e estratexias para preparar e producir textos útiles adecuados ás intencións comunicativas, as características contextuais e a tipoloxía textual, usando con axuda recursos físicos ou dixitais.</p>	<p>cuestións cotiás; dar indicacións e instrucións; expresar a pertenza e a cantidade.</p> <p>-Modelos contextuais e xéneros discursivos básicos, de uso común, na comprensión, produción e coprodución de textos orais, escritos e multimodais, breves e sinxelos, literarios e non literarios (...).</p> <p>-Unidades lingüísticas básicas e significados asociados a elas tales como expresión da entidade e as súas propiedades, o espazo e as relacións espaciais; o tempo, a afirmación, a negación, a interrogación e a exclamación, relacións lóxicas elementais.</p> <p>-Léxico relativo á identificación persoal, relacións persoais próximas, lugares e contornos de interese para o alumnado.</p> <p>-Convencións ortográficas básicas de uso común e significados asociados aos formatos e elementos gráficos (signos de puntuación, siglas, símbolos).</p>
OBX3	<p>CA1.6. Planificar e participar en situacións interactivas de intercambios breves de información sobre temas cotiáns, de relevancia persoal e próximos á súa experiencia, a través de diversos soportes, apoiándose en recursos tales como a repetición, o ritmo pausado ou a linguaxe non verbal, e mostrando empatía e respecto pola cortesía lingüística e a etiqueta dixital, así como polas diferentes necesidades, ideas e motivacións das e dos interlocutores.</p> <p>CA1.7. Seleccionar, organizar e utilizar, de forma guiada, en situacións cotiás, estratexias elementais para (...) formular e contestar preguntas sinxelas; expresar mensaxes e iniciar e terminar a comunicación</p>	<p>-Convencións e estratexias de conversación básicas de uso común: (...) manter e rematar a comunicación, tomar e ceder a palabra, pedir e dar indicacións, aclaracións e explicacións adaptadas ao seu nivel, colaborar, comparar e contrastar.</p> <p>-Recursos para a aprendizaxe e estratexias de procura guiada de información en medios analóxicos e dixitais.</p> <p>-Léxico e expresións básicas de uso común relacionados coa metalinguaxe para comprender enunciados sobre a comunicación, a lingua, a aprendizaxe e as ferramentas de comunicación e aprendizaxe.</p>

OBX4	<p>CA1.8. Inferir e explicar textos, conceptos e comunicacións breves e sinxelas, de forma guiada, en situacións de comunicación nas que atender á diversidade, mostrando respecto e empatía polas persoas interlocutoras e interese por participar na solución de problemas de intercomprensión e de entendemento na súa contorna próxima, apoiándose en diversos recursos e soportes.</p> <p>CA1.9. Seleccionar e aplicar, de forma guiada, estratexias básicas que axuden a crear pontes e faciliten a comprensión e produción de información e a comunicación fluída, adecuados ás intencións comunicativas, as características contextuais e a tipoloxía textual, usando, con axuda, recursos e apoios físicos ou dixitais.</p>	<p>-Ferramentas analóxicas e dixitais básicas de uso común para a comprensión, produción e coprodución oral, escrita e multimodal, así como plataformas virtuais de interacción, cooperación e colaboración educativa (...).</p> <p>-Destrezas, actitudes e situacións elementais que permiten iniciarse en actividades de mediación lingüística en situacións cotiás básicas.</p> <p>- Estratexias elementais que axuden a crear pontes e faciliten a comprensión e produción de información, e a comunicación fluída.</p> <p>-Recursos e apoios físicos e dixitais que permitan exercer a mediación lingüística dun xeito básico.</p>
------	--	---

Bloque 2. Plurilingüismo

OBX5	<p>CA2.1. Comparar e contrastar as similitudes e diferenzas entre distintas linguas reflexionando de maneira progresivamente autónoma sobre aspectos básicos do seu funcionamento.</p> <p>CA2.2. Utilizar e diferenciar de forma progresivamente autónoma os coñecementos e estratexias de mellora da súa capacidade de comunicar e de aprender a lingua estranxeira, con apoio doutros participantes e de soportes analóxicos e dixitais.</p> <p>CA2.3. Rexistrar e utilizar, de maneira guiada, os progresos e dificultades no proceso de aprendizaxe da lingua estranxeira, recoñecendo os aspectos que axudan a mellorar e realizando actividades de autoavaliación e coavaliación (...).</p>	<p>-Estratexias e técnicas de compensación das carencias comunicativas para responder eficazmente a unha necesidade concreta, a pesar das limitacións derivadas do nivel de competencia na lingua estranxeira e nas linguas familiares.</p> <p>-Estratexias básicas de uso común para identificar, organizar, reter, recuperar e utilizar unidades lingüísticas a partir da comparación das linguas e variedades que conforman o repertorio lingüístico persoal.</p> <p>-Estratexias e ferramentas básicas de autoavaliación e coavaliación, analóxicas e dixitais, individuais e colectivas.</p> <p>- Comparación elemental entre linguas a partir de elementos da lingua estranxeira e doutras linguas.</p>
------	---	---

Bloque 3. Interculturalidade

OBX6	<p>CA3.1. Actuar con aprecio e respecto en situacións interculturais, construíndo vínculos entre as diferentes linguas e culturas, e mostrando rexeitamento ante calquera tipo de discriminación, prexuízo e estereotipo en contextos comunicativos cotiáns e habituais.</p> <p>CA3.2. Aceptar e respectar a diversidade lingüística, cultural e artística propia de países onde se fala a lingua estranxeira como fonte de enriquecemento persoal, mostrando interese por comprender elementos culturais e lingüísticos básicos que fomenten a sustentabilidade e a democracia.</p> <p>CA3.3. Seleccionar e aplicar, de forma guiada, estratexias básicas para entender e apreciar a diversidade lingüística, cultural e artística</p>	<p>-Aspectos socioculturais e sociolingüísticos básicos e habituais relativos aos costumes, a vida cotiá e as relacións interpersoais, convencións sociais básicas de uso común, linguaxe non verbal, cortesía lingüística e etiqueta dixital propias de países onde se fala a lingua estranxeira.</p> <p>-Estratexias básicas de uso común para entender e apreciar a diversidade lingüística, cultural e artística, atendendo a valores ecosociais e democráticos.</p> <p>-Patróns culturais básicos de uso frecuente transmitidos a través dos usos da lingua estranxeira.</p> <p>-Estratexias básicas de detección de usos discriminatorios da linguaxe verbal e non verbal.</p>
------	---	--

Fonte: Decreto 155/2022, pp. 49844- 49847

5.4.5. Metodoloxía

A metodoloxía deste deseño establécese como unha unión entre o marco teórico e as orientacións pedagóxicas do Decreto 155/2022 da área de lingua estranxeira. Deste modo, xa se expuxo a pretensión de partir dun enfoque comunicativo centrado no alumnado e nas súas necesidades, desenvolvendo a competencia comunicativa ao focalizar nas catro habilidades lingüísticas. Igualmente, pártese das premisas de aprender facendo, da aprendizaxe significativa, do xogo como base e da andamiaxe da docente. En particular, séguese o exposto *KWL approach*, ao puntualizar as distintas fases da aprendizaxe e o método ESA, atraendo ao alumnado e activando o coñecemento significativamente.

En adición, nas liñas de actuación expostas nas orientacións pedagóxicas da lingua estranxeira comézase por establecer un paralelismo coas necesidades comunicativas do mundo real. Por isto avógase pola consecución das competencias clave, destacando a resolución creativa e colaborativa de problemas.

A modo metodolóxico, incentívase a interacción entre o alumnado con dramatizacións e diálogos; ao igual que se opta por introducir o xogo para a aprendizaxe de vocabulario e a tecnoloxía como medio para asegurar a motivación. Outro aspecto fundamental é asegurar un clima respectuoso para afianzar a confianza co idioma e adquirir técnicas de autoaprendizaxe.

En canto á figura docente, funcionará como guía e simplificadora da linguaxe, contando co apoio de materiais de diversos formatos e da linguaxe corporal para acompañar a súa mensaxe en vez de recorrer á tradución. Tamén ten a tarefa de observar as posibles dificultades do proceso e deseñar reforzos útiles e adaptados. Como última variable, debe existir unha coordinación constante cos mestres e mestras das linguas cooficiais para establecer bases similares.

5.4.6. Atención á diversidade

Respecto á atención á diversidade, esta proposta parte da consideración dos distintos ritmos de aprendizaxe, motivacións e capacidades, focalizando nas fortalezas do alumnado e non nas súas dificultades. Este enfoque denomínase Deseño Universal da Aprendizaxe e pretende a inclusión real e efectiva de todos e todas.

Este estará presente constantemente ao ter en conta múltiples medios de representación da información e de actividades para que resulten atraentes para todos e todas, estando adaptadas ás distintas habilidades e capacidades. Así mesmo, especificanse actividades de reforzo e ampliación a modo de retos aos que poden acceder facilmente.

Coñecendo o contexto de aplicación, nesta proposta partírase das medidas ordinarias establecidas na Orde do 8 de setembro de 2021, é dicir, pónse en práctica a mirada DUA ao adaptarse ao contexto e aos distintos ritmos de aprendizaxe para conseguir os obxectivos expostos.

5.5. Obxectivos específicos da SA

En base á anterior análise curricular, coa consideración de todos os elementos citados, creáronse os obxectivos específicos, recollidos na subsecuente táboa, e que gardan unha relación máis directa coas actividades da proposta.

Táboa 6. Obxectivos específicos

Obxectivos específicos
O1-Ser capaz de comunicar ideas, pensamentos e reflexións mediante a lingua inglesa.
O2-Comprender a información de múltiples fontes e formatos.
O3-Entender o contido de mensaxes escritas ou orais e transmitirlo a outras persoas.
O4-Empregar a lingua inglesa en situacións que simulen contextos realistas.
O5-Respectar, coñecer e valorar a cultura das Illas Británicas, aprendendo múltiples aspectos referidos aos seus espazos, arte, comidas, festividades e lendas.
O6-Aplicar os coñecementos e habilidades lingüísticas que van adquirindo no desenvolvemento das misións e retos.
O7-Cumprir as normas do proceso gamificado coa adquisición de estratexias de xogo axeitadas.
O8-Xestionar efectivamente o reparto de roles e respectar as diferentes ideas e os seus labores.
O9-Participar activa e cooperativamente nas distintas actividades, tanto dixitais como analóxicas.
O10-Rememorar o aprendido coa relación da nova información cos seus coñecementos previos.
O11-Desenvolver o pensamento creativo ao aglutinar todas as aprendizaxes nun produto final.
O12-Tomar consciencia da propia aprendizaxe e do logrado por medio do traballo grupal.

Fonte: elaboración propia

5.6. Recursos

No decurso de aplicación da SA requírese dunha serie de recursos xerais que se agrupan na seguinte táboa, en función da tipoloxía. Despois, na descrición de cada bloque detallaranse aqueles máis concretos que se precisan en cada intre.

Táboa 7. Recursos xerais necesarios na SA

Humanos	Docente de lingua inglesa e auxiliar de conversa
Materiais	Mapa con pezas para encaixar, cabina telefónica vermella co <i>smartphone</i> de comunicación, táboas de clasificación e niveis na parede exterior. Pasaportes, insignias, ruleta de potenciadores, caixa sorpresa, cartas de información da mentora e de recompensas, medallas e táboa de rexistro de roles, libro secreto, marcapáxinas e outros materiais concretos para a realización das sesións.

Tecnolóxicos	Ordenador e pantalla dixital con acceso a Internet, tabletas por grupo, vídeos e distintas aplicacións informáticas.
Espaciais	Aula de inglés e espazos xerais do centro

Fonte: elaboración propia

5.7. Temporalización

As sesións prográmanse, como se comentou, para efectuar ao longo do curso escolar. Por iso, para a temporalización dos bloques no decurso dos meses partiuse dunha posible distribución dos contidos que se estarían a desenvolver, tomando como base a adaptación ao currículo deste nivel.

Concretando o exposto, a SA concíbese para executarse a partir do próximo curso, no cal xa se aplica o novo Decreto 155/2022 no sexto curso de educación primaria. Desta maneira, recorreuse á *Orde do 3 de maio de 2023 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2023/24*, detectando que as actividades lectivas abranguen desde o 11 de setembro de 2023 ata o 21 de xuño de 2024.

Coa consideración deste período e os días non lectivos establecidos, ao igual que unha aproximación dos festivos locais que se adoitan seleccionar no centro educativo en base aos últimos anos; distribuíronse as sesións en semanas concretas, tal e como se recolle na vindeira táboa para que se poida adaptar ao horario concreto do curso.

Táboa 8. Temporalización da proposta

Mes do ano	Contidos traballados	Bloque	Sesións (50 min.)	Semana da sesión
Setembro	-Descricións físicas -Pronomes persoais -Verbos “to be” e “to have”	Actividades iniciais	Sesión 1. <i>Breaking news! What’s that?</i>	18/09/2023
			Sesión 2. <i>Eli’s here, we have help!</i>	25/09/2023
Outubro	-Lugares das vilas e cidades -Dar instrucións -Preposicións de lugar -Presente Simple e expresións “there is”, “there are” e derivados	Wales	Sesión 3. <i>Mystery map, run fast</i>	02/10/2023
			Sesión 4. <i>Cluedo in a castle</i>	23/10/2023

Novembro	-Alimentación -Interaccións comunicativas -Presente simple e expresións “I like” e derivados		Sesión 5. <i>Dynamic recipe</i>		06/11/2023
			Sesión 6. <i>Level raised, we discovered Wales</i>		20/11/2023
Decembro	- <i>Hobbies</i> -Presente simple ou continuo -Adverbios de tempo	<i>England</i>	Sesión 7. <i>Performance in an English restaurant</i>		04/12/2023
			Sesión 8. <i>It’s Boxing Day!</i>		18/12/2023
Xaneiro	-Coñecemento de espazos e nacionalidades -Pasado simple (regular)		Sesión 9. <i>England’s monuments</i>		08/01/2024
			Sesión 10. <i>Level raised, we discovered England</i>		22/01/2024
Febreiro	-A arte -Adxectivos para valorar -Pasado simple (introdución dos verbos irregulares) -Expresións “there was” ou “there were”	<i>Ireland</i>	Sesión 11. <i>Belfast murals, paintings with message</i>		05/02/2024
			Sesión 12. <i>Discovering Giant’s Causeway</i>		19/02/2024
Marzo	-Música -Pasado simple ou continuo -Adverbios de tempo		Sesión 13. <i>Music on, U2 is playing!</i>		04/03/2024
		Sesión 14. <i>It’s Saint Patrick’s Day</i>		11/03/2024	
		Sesión 15. <i>Level raised, we discovered Ireland</i>		25/03/2024	
Abril	-Animais salvaxes -Comparativos -Modais -Verbos en presente e pasado	<i>Scotland</i>	Sesión 16. <i>Oh! It’s a monster!</i>		08/04/2024
			Sesión 17. <i>What are you wearing? Is it a kilt?</i>		22/04/2024
Maiο	-Tempo libre e vacacións -Futuro		Sesión 18. <i>Welcome to Highland Games: Ready! Steady! Go!</i>		13/05/2024
			Sesión 19. <i>Level raised, we discovered Scotland</i>		20/05/2024
			Sesión 20. <i>We have to escape!</i>		27/05/2024
Xuño	-Interaccións comunicativas coa utilización do aprendido	Actividades de repaso	Sesión 21	<i>Let’s remember</i>	03/06/2024
			Sesión 22		

			Sesión 23	<i>everything forever.</i>	10/06/2024
			Sesión 24		
		Actividade final	Sesión 25. <i>Finally... Back home!</i>		17/06/2024

Fonte: elaboración propia

Todas estas sesións, recollidas na táboa anterior, poderían adaptarse a posibles cambios nos períodos lectivos ou polo propio ritmo do alumnado. Igualmente, ao ser unha proposta estendida ao longo dun curso cómpre contar cun Plan de Continxencia ante posibles imprevistos. Especificando este, prevalecerá o achegamento á totalidade dos bloques que se enunciaron para cumprir os obxectivos da proposta. Desta maneira buscaríase unha simplificación e mestura das dinámicas que se presentarán nas sesións, permitindo unha redución nas xornadas dedicadas a cada parada da viaxe, é dicir, a cada bloque. Exemplificando o anterior, sería posible presentar os contidos de dúas sesións conxuntamente, adaptando os recursos a esta fusión grazas á súa interrelación. Pese a iso, a prolongación das sesións ao longo do tempo deriva en que se poidan modificar as datas facilmente e así poder aproveitar a riqueza da SA completa.

5.8. Avaliación

A avaliación é unha práctica primordial do deseño para analizar o punto de partida, ter en conta o proceso, realizar os cambios necesarios neste e distinguir se os obxectivos foron cumpridos ao final. Esta fundaméntase na observación sistemática do traballo diario, focalizando nos distintos momentos e empregando técnicas e instrumentos variados.

Comezando pola avaliación diagnóstica, levarase a cabo na primeira sesión cunha presentación interactiva con *AhaSlides* ([Anexo 6.1](#)) na que terán que ir expoñendo de distintas formas as súas ideas previas sobre a cultura das Illas Británicas.

No que atinxe á avaliación formativa, a heteroavaliación da mestra ao alumnado enfocárase en ir observando o seu desenvolvemento durante as sesións e plasmar o percibido en listas de cotexo individualizadas que se cubrirían ao final

de cada bloque, tendo en conta os obxectivos específicos ([Anexo 6.2](#)). Amais, neste mesmo momento cubrirá a escala numérica grupal, focalizada no traballo en grupo e que servirá de *feedback* aos equipos. Isto outorgará distintas puntuacións a inserir nas táboas de clasificación da proposta gamificada, como se mencionou anteriormente e se pode percibir no Anexo 4.1.

Noutro sentido, o pasaporte servirá como diario individual, no que van apuntando os datos que consideren. Nas sesións de repaso, como se mostrou no Anexo 1, terán unha folla na que avalíen a proposta e a súa propia aprendizaxe, e outra cunha diana de coavaliación grupal.

Namentres, a avaliación sumativa terá en conta todo o anterior para reflectir nunha escala numérica o logro dos indicadores concretos baseados nos obxectivos específicos ([Anexo 6.3](#)). De feito, aquí consideraranse as listas de cotexo cubertas na avaliación continua para poder representar o progreso do alumnado.

Aproveitando a sesión final, para autoavaliarse e coavaliarse ao remate da SA empregaranse dinámicas de movemento; mentres que a valoración da proposta xeral, por parte do alumnado, efectuarase na última páxina do pasaporte.

Finalmente, a docente tamén se autoavaliará, creando indicadores de logro que representen a adecuación ao contexto, aos obxectivos, á programación e aos resultados. Isto plasmarase nunha lista de cotexo ([Anexo 6.4](#)).

5.9. Secuencia didáctica

Finalizado o establecemento de todos os aspectos que é preciso considerar para o deseño da SA, a continuación detállanse as dinámicas xeradas para cada sesión, seguindo os bloques comentados. Por esta razón, en todas elas seguirase a mesma estrutura; iniciarase cunha táboa que sintetice os obxectivos específicos a acadar e os recursos necesarios. Tras isto continuarase coa pormenorización das sesións, rematando cada unha delas cunha táboa na que se recollen os puntos que o alumnado podería acadar con cada parte da misión.

5.9.1. Actividades iniciais

Nestas dúas primeiras sesións de descubrimento da aventura, o alumnado achegarase á narrativa da proposta e ao coñecemento dos distintos elementos. Así, para poder chegar ao primeiro nivel terán que ir complementando estas

misións co obxectivo de superalas e lograr o pasaporte e billete que lles permitan comezar a viaxe. Estes intres servirán para coñecer o seu punto de partida, á par que xa se prograse na aprendizaxe do inglés e da cultura; tal e como se recolle na seguinte táboa que sintetiza os datos máis relevantes deste bloque.

Táboa 9. Actividades iniciais

Obx. específ.	O1, O2, O3, O5, O7, O9	
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa, vídeo-noticia, billetes de avión e pasaporte, presentación interactiva <i>AhaSlides</i> , vídeo presentación Culturator, tabletas, ordenador e pantalla dixital, vídeo presentación Eli, primeira mensaxe, útiles escritores e cartolinas.	
Duración actividades	Sesión 1. <i>Breaking news! What's that?</i>	Presentación aventura: 10 minutos (min.) Presentación interactiva: 10 min. Creación avatar e descrición: 25 min. Vídeo final e peche sesión: 5 min.
	Sesión 2. <i>Eli's here, we have help!</i>	Presentación e vídeo: 10 min. Creación grupos: 10 min. Elaboración escudo: 15 min. Explicación elementos gamificación: 10 min. Obtención pasaportes: 5 min.

Fonte: elaboración propia

➤ **Sesión 1. *Breaking news! What's that?***

A primeira sesión consistirá na visualización conxunta da noticia de última hora que dá lugar ao somerxemento na aventura ([Anexo 7.1](#)). Deste xeito, coa incógnita de que será o novo territorio descuberto, incitarase ao alumnado a efectuar distintas dinámicas que lles permitan obter o pasaporte e billetes de avión ([Anexo 7.2](#)).

Primeiramente, compartirán o seu coñecemento de partida por medio dunha presentación interactiva elaborada coa aplicación *AhaSlides*, como se indicou no Anexo 6.1. Nela iranse colocando fotografías e preguntas coa intencionalidade de que os e as discentes aporten as súas ideas de xeito individual en función das temáticas principais que se tratarán ao longo desta proposta. Toda esta información será o foco sobre o que se establecerá un diálogo conxunto no que ir compartindo os distintos puntos de vista dispoñibles, detectando os intereses e inquiredanzas que predominan na aula.

Unha vez feito isto, proseguirase coa creación dun avatar, xa que é imprescindible a identificación en calquera misión tematizada. Con este fin,

utilizarase a aplicación *Hero Forge* na que poderán personalizar o seu personaxe como desexen, optando pola similitude ao seu físico ou creando un alternativo ([Anexo 7.3](#)). O único requisito que se imporá para superar a misión é que copien o resultado en *Polotno Studio*, unha aplicación que non solicita rexistro, para incluír unha descrición física e dos gustos do personaxe ([Anexo 7.4](#)).

No remate da sesión, coas descargas dos resultados xerados e o envío á docente, na pantalla emerxerá un novo vídeo no que Culturator, a vilá, se presentará e dirá o que intenta facer coas illas descubertas ([Anexo 7.5](#)). Esta peza audiovisual pechará a sesión coa motivación de que a curiosidade siga latente entre os cativos e cativas ata a seguinte dinámica temporizada.

➤ *Sesión 2. Eli's here, we have help!*

Nesta segunda toma de contacto coas dinámicas gamificadas será cando descubran os distintos constituíntes da proposta. Coa chegada á aula de inglés, o alumnado atoparase co centro de operacións simbolizado coa cabina telefónica vermella e a silueta do mapa das Illas. Na pantalla emerxerá un vídeo no que se presenta a mentora, chamada Eli, e a forma na que procederán as súas axudas ao longo do curso ([Anexo 8.1](#)). Para comezar e, partindo do escoitado, o alumnado poderá acceder á cabina para visualizar a información dispoñible no *smartphone* das comunicacións, no que detectará unha mensaxe similar a un *WhatsApp*; o cal indica que o seguinte paso para achegarse aos pasaportes é formar grupos ([Anexo 8.2](#)).

Neste sentido cómpre destacar que nos primeiros días do curso escolar, e con anterioridade ao inicio da aventura, o alumnado responderá ao test exposto no Anexo 5 para achar o tipo de xogador que principalmente o define. Esta información será moi valiosa e imprescindible para xerar grupos heteroxéneos en base a estes xuízos previamente realizados.

Conseguentemente, no centro de operacións colocaranse unhas tarxetas compostas polos avatares, creados na sesión anterior dedicada á proposta. Estas identificarán a cada discente e disporán dunha cor distinta en función dos cinco equipos que se establecerán. Para descubri-lo, o alumnado irá entrando en fileira a descubrir que gremio lle corresponde, para despois agruparse en espazos distintos da aula.

Coa pretensión de busca de unión e sentido de pertenza solicitaráselles que deseñen o seu elemento de identidade propia, é dicir, un escudo. O método consistirá na execución artística e manual do mesmo para dispor nun espazo do centro de operacións.

Nos últimos intres explicaranse os elementos da cabina telefónica, o mapa e o funcionamento dos puntos e recompensas para coñecer de primeira man a forma de proceder nas restantes misións, adherindo os escudos previamente elaborados. Os nenos e nenas tamén recibirán os pasaportes e os billetes se a docente considera que superaron as primeiras tarefas encomendadas; xa que, en caso contrario, deberán repetir as actividades con tal fin.

En suma, este bloque de actividades iniciais remata cando todo o alumnado dispón dos elementos necesarios para a viaxe e do entendemento do que as diferentes misións suporán.

5.9.2. Wales

Este primeiro nivel, dedicado a Gales, contará con catro sesións, cuxa información esencial se recolle nesta táboa.

Táboa 10. Wales

Obx. específ.	O1, O2, O3, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O12	
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa e anaco de Gales, pasaporte, cartas do libro (Gales, maratón de Cardiff, castelo de Conwy e receita <i>Cawl</i>), mensaxes de Eli, cinco mapas de Cardiff, cartas destes lugares, materiais cluedo (mapa, cartas e follas), <i>memory</i> de comida, insignia Gales, tabletas, pantalla dixital e útiles escritores.	
Duración actividades	Sesión 3. <i>Mystery map, run fast</i>	Presentación (roles, mensaxe e follas do libro): 10 min. Busca información do mapa: 10 min. Exposición mapas: 15 min. Carreira de naipes: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	Sesión 4. <i>Cluedo in a castle</i>	Presentación: 10 min. Cambio grupos: 5 min. Cluedo: 30 min. Reparto puntos e completar folla libro: 5 min.
	Sesión 5. <i>Dynamic recipe</i>	Presentación: 10 min. Investigación: 15 min. Ditado dinámico: 20 min. Reparto puntos: 5 min.
	Sesión 6. <i>Level raised,</i>	Recapitulación do aprendido: 10 min. Mapa: 5 min.

	<i>we discovered Wales</i>	Avaliación pasaporte: 10 min. Cálculo puntos: 5 min. Tempo de recompensas: 15 min. Paso de nivel e insignia: 5 min.
--	--------------------------------	--

Fonte: elaboración propia

➤ *Sesión 3. Mystery map, run fast*

O primeiro paso de cada sesión será repartir os roles aleatoriamente entre o grupo e cubrir a ficha de rexistro para evitar repetilos en sesións vindeiras. Os e as exploradoras achéganse ao centro de operacións para descifrar a mensaxe da mentora, na cal se descobre unha folla do libro de presentación de Gales ([Anexo 9.1](#)) e outra sobre a maratón de Cardiff ([Anexo 9.2](#)). O problema radica en que Culturator borrou algunhas das zonas polas que pasa a carreira e non se poderá celebrar.

A mentora Eli envía cinco mapas aos que se lles borrou un lugar diferente ([Anexo 9.3](#)). Entre todos os grupos teñen que dar as instrucións aos demais para lograr completalos correctamente de forma veraz e contrastada para engadir unha copia no libro.

Para realizalo, poden buscar pola rede outros tipos de mapas e información para clarificar, traballando así o vocabulario das cidades, instrucións, preposicións de lugar e presente simple, xa vistos na aula. Despois, os e as mediadoras expoñerán a información que se concordou en cada grupo e deberán completar o mapa poñendo os nomes nos sitios que consideren. Cada lugar ben situado sumará 1 punto no equipo.

Para asegurar o coñecemento destes catro lugares, realizarase unha dinámica de movemento denominada “carreira de naipes”. Debido á súa forma de carreira de relevos, precísase dun espazo amplo para os catro equipos diferenciados. Así, cada grupo terá as cinco imaxes dos sitios boca abaixo, desordenadas, e terán que ir indo dun en un a levantar unha delas ([Anexo 9.4](#)). Se non corresponde coa orde dos lugares do maratón, deben deixala boca abaixo. Poden comunicarse entre eles e elas dando instrucións das xa levantadas cando crean conveniente. O primeiro grupo que consiga expoñelas por orde é o que conseguirá máis puntos, sendo o que remate de último o que menos obteña. Estas puntuacións a repartir recóllense no [Anexo 9.5](#).

➤ Sesión 4. *Cluedo in a castle*

Comézase a sesión repartindo os roles co seu posterior rexistro e indo os e as exploradores a rescatar a seguinte mensaxe para explicala. Neste caso, recibimos a información esencial do castelo de Conwy ([Anexo 10.1](#)), aínda que falta o nome da persoa que encargou a súa construción, xa que Culturator quixo cambiar a historia ao borrarlo.

O alumnado terá que atopar á citada persoa, ao igual que un obxecto e un lugar do castelo que o identificaba. Para iso, dispónse dun paquete que a mentora conseguiu roubarlle á vilá coa información, mais para destapalo terán que realizar por grupos un “Cluedo” adaptado. Neste caso, para evitar certas trampas para conseguir os puntos, faranse grupos por roles. Así, os membros dos gremios competirán para achegarse ao mesmo resultado simultaneamente.

Cada un dos novos equipos terá un mapa ao igual que catro cartas de personaxes, obxectos e lugares do castelo, unha de cada por participante ([Anexo 10.2](#)). Terán que irse movendo cuns dados para achegarse ás distintas estancias e realizar hipóteses sobre quen cre cada un que puido ser. Se o xogador ou xogadora da súa dereita ten unha carta desa conxectura, debe ensinala ao compañeiro ou compañeira, quen sinalará nunha folla de respostas aqueles personaxes, obxectos e estancias que teñen os demais. A solución serán as únicas cartas que ninguén teña (están no paquete inicial). A resposta será Edward I, cuxo obxecto representativo é a espada e o lugar do castelo, os seus aposentos nunha das torres.

Para facer estas predicións empregarán estruturas de presente simple e algunha preposición de lugar. Cando algún neno ou nena pense que ten a resposta, irá xunto á mestra para comprobala. Cada gremio terá dúas oportunidades, polo que non poderán adiviñar sen fundamento. Os puntos repartiranse aos e ás participantes que gañen en cada equipo dos creados ([Anexo 10.3](#)).

➤ Sesión 5. *Dynamic recipe*

Nesta última sesión de Gales e cos roles xa repartidos, lese a mensaxe da mentora dicindo que ten serias sospeitas de que a vilá quere roubar a famosa receita do “Cawl” e manda a folla do libro coa receita ([Anexo 11.1](#)).

Por esta razón, primeiro investigarán, por grupos, que elementos leva e terán un *memory* para afianzar o vocabulario ([Anexo 11.2](#)). Cada vez que encontren a parella, dirán se lles gusta ou non o alimento coa estrutura “I like” ou “I don’t like”.

Paralelamente, a mentora manda a receita para que cada grupo a copie e así previr a súa desaparición. Expoñerase o texto nun lugar da aula e os equipos deben facer quendas para levantarse, memorizar unha frase e escribirla no seu sitio. Con esta actividade preténdese facer un ditado dinámico, traballando a memoria, a comprensión escrita e a corrección ortográfica.

Neste caso, a puntuación contarase segundo a semellanza coa receita orixinal, podendo coincidir os grupos nestas ([Anexo 11.3](#)).

➤ *Sesión 6. Level raised, we discovered Wales*

Esta última sesión do bloque deséñase co obxectivo de servir de recapitulación deste primeiro nivel. Para iso, recordarase todo o visto e poderase ampliar máis información para poñer na cabina, sempre expoñéndoa a todo o grupo.

Ao recuperar a cultura desta zona, colocarase a peza do mapa no lugar correspondente. Tras todo isto chega o momento de cubrir as páxinas do pasaporte, coa autoavaliación e a diana de coavaliación, favorecendo o diálogo en grupo.

Nos últimos momentos a mestra reparte as escalas numéricas grupais a modo de *feedback* e os e as tesoureas suman os puntos destas escalas, os dispoñibles en todos os grupos e os individuais de *ClassDojo* para saber se se chega ao establecido para o seguinte nivel, neste caso 120 puntos. De ser o caso, poderán xestionar os seus puntos restantes para achegarse ás recompensas, á caixa sorpresa ou tiradas da ruleta. De non chegar a este cómputo, poderán realizar actividades de ampliación e reforzo para conseguilo entre todos e todas.

Ao final, cos puntos recadados, subirán de nivel e conseguirán a insignia identificativa de Gales para poñer no seu pasaporte, podendo escribir libremente nas follas deste documento persoal aquilo que lles gustou ou queiran recordar a modo de diario.

5.9.3. England

Chegando ao segundo nivel, coñeceranse tres aspectos distintos e, para iso, perséguese os seguinte obxectivos e empréganse estes recursos.

Táboa 11. England

Obx. especif.	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O12	
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa e anaco de Inglaterra, pasaporte, cartas do libro (Inglaterra, comida, monumentos), mensaxes de Eli, <i>Kahoot</i> , ruleta personaxes e presentación, taboleiros de puntuacións grupais, <i>Padlet</i> , cartóns bingo, <i>Plickers</i> , insignia Inglaterra, tabletas, pantalla dixital, taboleiros de puntuacións grupais e útiles escritores.	
Duración actividades	<i>Sesión 7. Performance in an English restaurant</i>	Presentación: 10 min. Investigación: 10 min. <i>Plickers</i> : 5 min. Ensaio dramatización: 10 min. Representación: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 8. It's Boxing Day</i>	Presentación: 5 min. <i>Padlet</i> : 15 min. Bingo grupal: 10 min. Adiviñar regalo ideal: 15 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 9. England's monuments</i>	Presentación: 10 min. Busca información e completar páxina: 15 min. Exposición información: 10 min. <i>Kahoot</i> : 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 10. Level raised, we discovered England</i>	Recapitulación do aprendido: 10 min. Mapa: 5 min. Avaliación pasaporte: 10 min. Cálculo puntos: 5 min. Tempo de recompensas: 15 min. Paso de nivel e insignia: 5 min.

Fonte: elaboración propia

➤ *Sesión 7. Performance in an English restaurant*

Comezando novo nivel e xa cos roles repartidos, chega a carta de presentación de *England*, a cal len os exploradores e exploradoras, e unha nova folla do libro con comida típica deste lugar ([Anexo 12.1](#)). A mentora mándaa porque di que Culturator está mesturando estas receitas con ingredientes estraños para cambialas e teñen que recuperar as versións orixinais, corrixindo as mal intencionadas modificacións.

Polo tanto, cada grupo disporá duns minutos para ler a carta e investigar sobre estas comidas. Nestas buscas por Internet, a docente supervisará o labor dos equipos asegurando que accedan a páxinas axeitadas, ofrecendo axuda. Despois, por grupos, contestarán unhas preguntas con *Plickers*, que se tratan duns códigos QR que se levantan nunha posición determinada segundo a resposta que o alumnado considere á pregunta visualizada na pantalla e que se escanea cun móbil para ver os acertos; outorgando puntos en función do *ránking* de respostas correctas ([Anexo 12.2](#)).

Logo disto, interactuarán realizando unha dramatización. Para este fin, disporase dunha ruleta online con tres personaxes: cociñeiro ou cociñeira, camareiro ou camareira e comensais. Con tarxetas de posibles preguntas, poñendo en práctica o presente simple e continuo, deberán representar unha escena propia en restaurantes ([Anexo 12.3](#)). O ideal sería que se fosen rotando os roles mediante a ruleta e que finalmente elixiran un papel cada persoa para dramatizalo diante de toda a clase.

Tras a exposición grupal, cada equipo dará unha serie de puntos segundo consideren ás actuacións a través duns taboleiros de puntuacións especiais ([Anexo 12.4](#)). Esta dinámica desenvolverase progresivamente tamén noutras sesións para xestionar os conflitos e a frustración que pode acaecer. Os puntos que se poderían obter están no [Anexo 12.5](#).

➤ Sesión 8. *It's Boxing Day!*

Coa entrega dos novos roles, o alumnado requirido le a mensaxe da mentora. Explica que, agora que se achega o Nadal, hai que descubrir unha festividade típica, mais a vilá borrou a información e precisamos recuperala ([Anexo 13.1](#)).

Entón, por grupos, investigarán datos na rede para engadilos nun *padlet*. Ese mesmo muro será impreso para engadir no libro de Eli ([Anexo 13.2](#)).

Unha vez coñecidas as bases deste día, realizarase un bingo grupal co vocabulario máis relevante, aínda que ten trampa, cando saia a imaxe teñen que tachar o nome e viceversa ([Anexo 13.3](#)). Desta maneira, asegúrase unha comprensión e atención maior cara ao léxico. Neste caso darase puntuación aos tres primeiros bingos.

Para finalizar esta sesión, farase unha dinámica para adiviñar o regalo ideal, por grupos teñen que poñerse de acordo e elixir unha tipoloxía de regalo que lles gustaría. Logo, a clase terá que adiviñar o agasallo de cada grupo facendo preguntas dos seus gustos, sen mencionar directamente o elemento. Será o ou a persoa co rol de periodista o que realice estas cuestións. En cada quenda será o primeiro grupo en adiviñar o que leve puntos; se algún grupo fixo un intento erróneo, non pode seguir participando nesa rolda para así evitar adiviñanzas sen fundamento. O reparto de puntos nesta sesión establécese no [Anexo 13.4.](#)

➤ *Sesión 9. England's monuments*

Comézase cambiando os roles e os e as exploradores van á cabina a buscar a mensaxe da mentora. Nesta avísase de que a vilá destruíu a folla de monumentos de Inglaterra, deixando intactas só as fotografías ([Anexo 14.1](#)).

Polo tanto, cada grupo recibirá un recorte con dous monumentos e os datos que deberán cubrir logo dunha busca por Internet, aproveitando para practicar o pasado simple e o vocabulario de espazos. Con todo iso formaranse as páxinas do libro secreto. Deseguido, os e as mediadoras expoñerán a información para exercitar a recepción e produción oral. Os grupos deberán estar atentos para o seguinte reto no que adquirirán puntos segundo os seus acertos.

Desta forma, contestarán a dez preguntas en *Kahoot*, que poden ser de calquera dos aspectos recadados anteriormente ([Anexo 14.2](#)). As puntuacións vense no [Anexo 14.3.](#)

➤ *Sesión 10. Level raised, we discovered England*

Nesta sesión realizarase a mesma estruturación e procedementos que na anterior de Gales. Neste caso, para o paso de nivel son necesarios 150 puntos.

5.9.4. Ireland

Coa chegada ao terceiro nivel os equipos terán que seguir superando novas misións, que cada vez requiren de maior puntuación e esforzo. No caso de Irlanda, aproveitarase para tratar distintas sesións destinadas a Irlanda do Norte e a República de Irlanda, vendo dunha maneira adaptada as distincións existentes. Os datos referidos ao perseguido e ao necesario para a execución do bloque inclúense na seguinte táboa.

Táboa 12. Ireland

Obx. especif.	O1, O2, O3, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O12	
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa e anaco de Irlanda, pasaporte, cartas do libro (Irlanda, murales de Belfast, <i>Giant's Causeway</i> , U2, <i>Saint Patrick's Day</i>), mensaxes de Eli, relato debuxo colaborativo, <i>Genially</i> de <i>Giant's Causeway</i> , <i>Bamboozle</i> , canción U2, tarxetas estacións, trevo, enlaces vídeo baile e historia, xogos en <i>Wordwall</i> , taboleiros de puntuación grupais, insignia de Irlanda, tabletas, pantalla dixital e útiles escritores.	
Duración actividades	Sesión 11. Belfast murals, painting with message	Presentación: 10 min. Descrición imaxes: 10 min. Busca información: 10 min. Debuxo colaborativo: 15 min. Reparto puntos: 5 min.
	Sesión 12. Discovering Giant's Causeway	Presentación: 5 min. Misións <i>Genially</i> : 20 min. Preparación lenda: 10 min. Exposición lenda: 10 min. Reparto puntos e completar folla: 5 min.
	Sesión 13. Music on, U2 is playing!	Presentación: 10 min. Reter información folla: 10 min. <i>Bamboozle</i> : 15 min. Completar canción: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	Sesión 14. Saint Patrick's Day	Presentación: 10 min. Estacións de aprendizaxe: 30 min. Completar información: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	Sesión 15. Level raised, we discovered Ireland	Recapitulación do aprendido: 10 min. Mapa: 5 min. Avaliación pasaporte: 10 min. Cálculo puntos: 5 min. Tempo de recompensas: 15 min. Paso de nivel e insignia: 5 min.

Fonte: elaboración propia

➤ Sesión 11. *Belfast murals, paintings with message*

Unha vez asentados os roles para a nova sesión, os e as exploradoras descubrirán o novo nivel coa lectura da tarxeta ao seu grupo, expoñendo os datos principais de Irlanda ([Anexo 15.1](#)). Nunha nova mensaxe, Eli explica que Culturator está comezando a borrar os coñecidos como murais de Belfast e solicítalles que sexan conscientes do seu valor para frear á inimiga. Por iso, Eli envía varias follas do libro con imaxes dos mesmos, unha para cada grupo ([Anexo 15.2](#)).

O primeiro paso a efectuar será que a persoa co rol de mediadora describa a súa imaxe aos restantes grupos, co uso de vocabulario relacionado coa arte e dos sentimentos que produce na persoa que o visualiza. Tratarán de buscar unha significación do que transmite, motivo polo que se seleccionarán imaxes axeitadas ao nivel e á idade do alumnado. Desta maneira estarán a desenvolver a súa produción escrita ao esbozar o que queren mencionar ao carón da imaxe, axudando a completar o libro secreto. Simultaneamente, potenciarase a fluidez oral coa transmisión en voz alta e a recepción oral, asociando a imaxe que mostra outro equipo e as caracterizacións que aportan.

Espalladas as súas ideas, para que quede constancia destas, deberán contrastar na rede as razóns do citado mural no momento en que se deseñou, detectando as coincidencias coas súas aportacións e indicando as razóns verídicas na folla do libro. Nesta casuística, os equipos poden recibir cinco puntos en caso de existir paralelismo co imaxinado nun comezo.

Finalmente, converteranse en artistas para dar lugar ao seu propio muro. Con este obxectivo, escoitarase un relato cargado de sentimentos e emocións que deberán ir plasmando no seu debuxo ([Anexo 15.3](#)). Porén, o papel irá rotando entre os e as integrantes do grupo para crear unha mecánica colaborativa na que expresen, persoalmente, unha ilustración do relato abstracto que lerá a mestra en voz alta. Rematada a creación, os folios de cada equipo mesturarase nunha cartolina grande a modo de *collage*, inventando un título representativo.

Todo isto expoñerase nun lugar da aula e os grupos terán que votar os resultados, sen contar o seu propio. Decidirán cos seus taboleiros de puntuacións a que se lles outorga a cada *collage*.

A sesión rematará co tesoureiro ou tesoureira de cada grupo enviando as imaxes completadas por medio do centro de operacións e pendurando os seus murais nun espazo determinado da aula. As puntuacións especificanse no [Anexo 15.4](#).

➤ Sesión 12. *Discovering Giant's Causeway*

Proseguindo co achegamento aos espazos de Irlanda do Norte, Eli enviará por medio do centro de operacións unha mensaxe explicando que Culturator segue destruindo todos os espazos destacados das Illas e está arrasando con este lugar tan fermoso que garda unha lenda increíble. Porén, atopou no seu libro

algúns trazos do sitio e da lenda que manda encriptados para que a inimiga non os intercepte. Para isto, axunta a páxina do libro sen completar ([Anexo 16.1](#)) e cinco sobres coas letras de *Giant's Causeway* cun código QR ([Anexo 16.2](#)).

Por grupos, deben ordenalas para chegar a un código que teñen por detrás e que lles permita entrar nun *Genially* cifrado con distintas paradas para achegarse á lenda e repasar o pasado, tal e como están traballando ([Anexo 16.3](#)). Ao acceder cos números resultantes atoparán unha pantalla na que emerxen as coordenadas xeográficas do espazo en cuestión. Por medio dun enlace incorporado poderán escribilas en *Google Earth* e analizar os lugares circundantes e mesmo recorrer virtualmente a Calzada.

Nunha seguinte parada atoparanse cunha sopa de letras na que buscar diversos termos relacionados coa lenda, contando coa axuda de ilustracións que simbolicen as citadas palabras. Tras rematar, e para poder comezar a descubrir o sucedido no mito elixido, solicitaráselles unha nova clave para asegurar que ensinan á docente todos os elementos atopados na dinámica anterior. Vista a efectividade do executado, a mestra explicará que o contrasinal é o vocábulo máis longo, podendo ver a primeira parte da lenda.

Logo disto, chegarán a un *Quizziz* no que resolver cinco preguntas relacionadas con todo o labor anterior. Este procedemento será repetido polo alumnado ata que logren ensinarlle á docente un acerto total das cuestións; recibindo o novo código que se corresponde co número total de respostas atinadas, é dicir, cinco. Recibirían a nova parte da lenda.

Na última parada, deberán completar dous *WordMaster* con palabras que se foran introducindo na sesión (*legend* e *giant*). Descubertas as mesmas transmitiríase a derradeira instrución para detectar o código, coincidente co termo máis curto (*giant*). Por último, poderían ler a parte final da lenda e completar o seu coñecemento sobre a mesma.

Con todo, o proceso non remata aquí, senón que chega a segunda parte da sesión. Especificamente, partindo das notas que foran tomando ao longo do proceso, terán que explicar o contido da lenda da forma máis orixinal que consideren. Despois de elixir o método, repartir os papeis e expoñela aos

restantes grupos, realizarase unha valoración por medio das habituais votacións en función da creatividade das mesmas ([Anexo 16.4](#)).

➤ Sesión 13. *Music on, U2 is playing!*

Coa lectura da mensaxe dispoñible darase lugar a unha misión de achegamento á banda U2, relevante na cultura irlandesa. Deste xeito, Eli enviará unha tarxeta con certa información do grupo, mais agardando que poidan axudar cunha problemática froito das actuacións de Culturator ([Anexo 17.1](#)). Coas súas accións borrou parte dunha canción desta banda, deixando a letra incompleta.

Como primeira dinámica, os grupos deberán recordar a información da folla do libro onde predomina a relación da banda con lugares destacados de Dublín, a capital da República Irlandesa. Tras a memorización efectuarase un *Bamboozle* no que cada equipo responderá diversas cuestións; dando lugar a un *ránking* final de acertos que suporía o consecuente reparto de puntos ([Anexo 17.2](#)).

Con todo, a sesión precisa dunha segunda parte para a resposta á misión da mentora. Así, de xeito individual, cada discente atoparase cunha folla da letra incompleta da canción de U2 e ocos para completar coa selección dunha palabra, dunha imaxe ou escribindo ([Anexo 17.3](#)). Con este fomento da recepción oral, cada neno e nena tratará de acertar o maior número posible de ocos, recibindo puntuación que se acumulará para o grupo. En adición, ao completar a letra estarían conseguindo progresar na recuperación da cultura e do libro secreto, quedando recollido no mesmo o seu esforzo. O cómputo de puntuacións totais establécese no [Anexo 17.4](#).

➤ Sesión 14. *It's Saint Patrick's Day*

Recibida a mensaxe de Eli, compártese a información de que Culturator secuestrou ao *leprechaun* e convenceuno para facer a maior trasnada de todas: borrar a información sobre *Saint Patrick's Day* no libro de cultura ([Anexo 18.1](#)). Polo tanto, Eli manda catro probas distintas para recuperar esta información, as cales se realizarán simultaneamente a modo de estacións de aprendizaxe. Os grupos repartiríanse nestes espazos, realizando rotacións de 6 minutos; instante tras o cal deben demostrarlle á mestra a superación destas para recibir puntos. As estacións constarán das seguintes actividades:

- *Shamrock: Write your wishes.* Neste espazo de escritura avogarase porque o alumnado, de xeito individual, xere desexos en cada unha das follas do trevo coa estrutura “I would like to...” Despois, deberán compartir o que escribiron, comunicándose uns e unhas coas outras ([Anexo 18.2](#)).
- *Dance with the stars: Irish dance.* Nesta casuística ofrecerase unha tableta cun vídeo no que terán que tentar reproducir o baile cos seus propios movementos ([Anexo 18.3](#)).
- *Discovering the history.* Un vídeo enfocado na historia de Saint Patrick, co cal cada grupo deberá recoller datos no seu pasaporte, facendo fincapé na mediación e na introdución do pasado simple. Ao comunicarlle á docente o executado, esta poderá realizar distintas preguntas de aspectos tratados no vídeo para asegurar a súa total comprensión ([Anexo 18.4](#)).
- *Traditions and games:* Na cuarta e quinta parada, o alumnado enfrontarase ao vocabulario desta festividade por medio de xogos aos que poden acceder nas tabletas por parellas ([Anexo 18.5](#)).

Ao final, crearán por cada grupo unha folla de información e mediadores e mediadoras xuntaranse para conxugar todas as anteriores no libro de Eli. Os puntos será repartidos segundo unha rúbrica por cada estación ([Anexo 18.6](#)).

➤ Sesión 15. *Level raised, we discovered Ireland*

Nesta sesión realizarase a revisión habitual, necesitado neste caso 250 puntos para o paso de nivel e a consecución das insignias.

5.9.5. *Scotland*

O cuarto e último nivel da aventura suporá a aproximación a Escocia, o derradeiro espazo inexplorado. Para iso recóllese a táboa ulterior con todos os datos iniciais para continuar, posteriormente, detallando as sesións.

Táboa 13. *Scotland*

Obx. específ.	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O12
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa e anaco de Escocia, pasaporte, cartas do libro (Escocia, Lago Ness, roupa e <i>Highland Games</i>), mensaxes de Eli, dado das partes dos animais, modelo <i>Twitter</i> , taboleiros puntuacións grupais, diñeiro e imaxes de roupa, <i>tarxetas de xogo</i> , nomes ocultos, <i>Genially</i> , <i>Educaplay</i> , enlace baile, taboleiros puntuacións grupais, insignia Escocia, tabletas, pantalla dixital e útiles escritores.

Duración actividades	<i>Sesión 16. Oh! It's a monster!</i>	Presentación: 5 min. Busca rede e completar folia: 10 min. Tirada dado e elección imaxe: 5 min Creación monstro: 5 min. Elaboración perfil <i>Twitter</i> : 10 min. Exposición monstros: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 17. What are you wearing? Is it a kilt?</i>	Presentación: 10 min. Tenda e xogos vocabulario: 35 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 18. Welcome to Highland Games: Ready! Steady! Go!</i>	Presentación: 10 min. Probas: 25 min. Exposición: 10 min. Reparto puntos: 5 min.
	<i>Sesión 19. Level raised, we discovered Scotland</i>	Recapitulación do aprendido: 10 min. Mapa: 5 min. Avaliación pasaporte: 10 min. Cálculo puntos: 5 min. Tempo de recompensas: 15 min. Paso de nivel e insignia: 5 min.

Fonte: elaboración propia

➤ *Sesión 16. Oh! It's a monster!*

Seguindo as rutinas instauradas, o inicio do bloque está caracterizado pola chegada da carta de información de Escocia. Esta vén acompañada da necesaria para superar a primeira misión, a cal se centra no monstro do Lago Ness. A mentora enviará información deste lugar para evitar que a inimiga seque o pantano e deixe atrás a lenda existente, datos que serán descubertos polos e polas estudantes co rol de exploradoras ([Anexo 19.1](#)). Aproveitando a curiosidade que se podería xerar efectuarase unha busca na rede de datos curiosos sobre a devandita historia para que mediadores e mediadoras reunidas completasen a folia do libro.

Tras descubrir a Nessie e os seus trazos, chegará a quenda de que xeren os seus propios monstros para acompañar ao anteriormente citado. Con esta finalidade, cada equipo accederá desde a súa tableta a un dado con seis partes distintas do corpo dos animais ([Anexo 19.2](#)). Cada integrante terá que lanzalo ata que dispoña dunha parte diferenciada, debido á seguinte tarefa da misión.

Despois acudirán a un espazo da aula onde se dispoñerían previamente recortes de partes de animais. Así, terán que buscar a imaxe que represente o anaco que lles tocou e elixir entre as dispoñibles. No intre en que todos os nenos e nenas

estean nos seus equipos co fragmento do animal elixido terán que combinalos coas partes dos seus equipos, dando lugar a un novo monstro. Este poderán rematar de trazalo mediante o debuxo, mais respectando os elementos iniciais.

Por último entregaráselle a cada equipo un modelo dun perfil de *Twitter*, no que presentarán ao seu animal cunha descrición física, das súas capacidades e con nome e idade ([Anexo 19.3](#)). En xeral, isto axudaría a que se potenciasen as descrições de animais salvaxes nun contexto aplicado á cultura co Lago Ness.

No remate da sesión sería o momento de entregar os puntos acadados mediante votación, co reparto dos puntos en función do que cada grupo considere máis orixinal, máis monstruoso ou máis bonito, entre outras razóns. Nesta entrega de puntos deberán utilizar a estrutura das comparacións para xustificar a súa elección e fomentar así o emprego do aprendido ([Anexo 19.4](#)).

➤ Sesión 17. *What are you wearing? Is it a kilt?*

Na segunda sesión vinculada con Escocia introdúcense algunhas pezas de roupa destacadas, focalizando na falda escocesa masculina (*kilt*) e outros complementos como *sporran*, *kiltpin* e *flashes*. Coa intencionalidade de logralo, Eli enviará unha mensaxe e a folla na que figuren estes elementos, mais pedirá axuda para recordalos porque Culturator está intentando mesturalos con outras pezas ([Anexo 20.1](#)).

Consecuentemente, enviará diñeiro para cada equipo e establecerá unha pequena tenda nun recuncho da aula ([Anexo 20.2](#)); onde o alumnado, por grupos, deberá acudir por quendas para comprar estes elementos descubertos. Dado que a docente intervirá como dependenta, focalizarase nas interaccións orais e na busca da fluidez seguindo distintos papeis segundo os roles. Como exemplo, os e as mediadoras e tesoureiras encargaranse do pagamento; os e as periodistas e exploradoras elixirán o que van comprar; mentres que, todo o gremio, realizará as intervencións orais.

Porén, estas interaccións iranse realizando progresivamente, mentres os outros grupos permanecen nos seus espazos con distintas tarxetas da roupa e do seu nome, permitindo practicar o coñecemento sobre as distintas pezas de roupa. Deste modo, utilizaranse a modo de *memory*, *Who I am?* ou incluso xogos

inventados por eles e elas ([Anexo 20.3](#)). Estes xogos favorecerán o emprego de preguntas e interaccións grupais.

A sesión rematará cando todos os equipos practicasen o vocabulario cos distintos xogos e realizasen os intercambios comunicativos na tenda. O reparto de puntos desempeñárase seguindo unha rúbrica para o intercambio oral grupal que estaría á súa disposición desde o comezo da clase ([Anexo 20.4](#)).

➤ Sesión 18. *Welcome to Highland Games: Ready! Steady! Go!*

Con esta sesión introducíranse, por medio da canle habitual, os Xogos das Terras Altas de Escocia con distintos datos relevantes. Pero, a inimiga freou todas as probas típicas destes xogos e é preciso volver a coñecelas. Eli mándaas encriptadas por medo ás represalias de Culturator ([Anexo 21.1](#)).

Así, cada grupo terá que superar catro probas, asociadas con catro tipoloxías distintas de aspectos típicos dos Highland Games. Cada unha destas dinámicas adecuadamente respondidas rematará coa entrega dos puntos e dun código por parte da docente para continuar na seguinte.

No que atinxe á primeira tarefa, o alumnado deberá adiviñar o nome de varias probas asociadas aos concursos de forza e outras similares. Para conseguilo terán que desencriptar os termos substituíndo cada oco pola primeira letra do debuxo asociado, os cales estarán relacionados con aspectos xa traballados na proposta ([Anexo 21.2](#)).

Ao conseguilo, a docente facilitarlles un link co *Genially* da seguinte proba ([Anexo 21.3](#)). Nesta segunda actividade, presentaranse varias imaxes escondidas nun crebacabezas sobre instrumentos musicais típicos (gaita, arpa, tambores ou violíns). A medida que se responde correctamente ás preguntas íranse borrando as pezas que ocultan a imaxe e estas descubriranse. Ao detectalas deberán adiviñar o seu nome en inglés ou investigar ao respecto para comunicarllos á docente, quen en caso afirmativo dará un novo *link*.

Como terceira parte da misión, o alumnado enfrontarase a un encrucillado na aplicación *Educaplay* sobre outros elementos que tamén están latentes nestes Xogos, incluíndo algúns animais ou arte céltica ([Anexo 21.4](#)). Partindo de debuxos e ilustracións terán que adiviñar o seu nome ou recaudar información precisa. Ao completalo, a docente entregará o derradeiro enlace.

Nesta última dinámica, o alumnado aprenderá algúns pasos do baile típico escocés para representar nos últimos minutos ante o grupo-clase ([Anexo 21.5](#)). Isto tamén será unha segunda oportunidade para recibir puntos, mediante a forma de votación grupal habitual ([Anexo 21.6](#)).

➤ *Sesión 19. Level raised, we discovered Scotland*

Finalizado o coñecemento sobre Escocia chega a sesión de recapitulación. Neste nivel a cantidade de puntuación esixida é de 300 puntos. No remate deste cuarto nivel, os e as discentes sentiranse preto do final, considerando que é o remate da aventura; pero, seguirán descubriendo novas misións a solucionar.

5.9.6. Actividades de repaso

Este bloque comporase dunha primeira sesión en relación a enfrontar o último desafío da viaxe do heroe, seguida de catro sesións pertencentes ao camiño de regreso no que se realizará un produto final.

Táboa 14. *Actividades de repaso*

Obx. específ.	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11	
Recursos	Distintas zonas do colexio, centro de operacións (cabina telefónica), mapa, pasaporte, mensaxes, <i>Quizziz</i> , <i>Wordwall</i> , modelo choiva de ideas, copias do mapa, cofre, acordo Culturator e Eli, pistas <i>scape-room</i> , tabletas, útiles escritores.	
Duración actividades	<i>Sesión 20. We have to escape!</i>	Presentación: 10 min. <i>Scape room</i> : 35 min. Lectura acordo: 5 min.
	<i>Sesión 21-24. Let's remember everything forever</i>	Sesión 21: Novos grupos, choiva de ideas, listaxe do necesario. Sesión 22 e 23: Realización do proceso Sesión 24: Elaboración final do resultado

Fonte: elaboración propia

➤ *Sesión 20. We have to escape!*

Rematados os bloques, a aventura prosegue con esta actividade de repaso do visto ata o momento. Con todos os niveis acadados ten lugar un aspecto chave da aventura, enfrontar o desafío final (aparentemente). Entón, recíbese unha mensaxe da mentora dicindo que sabe como escapar porque chegou a un acordo de paz coa vilá, mais que para atopar esta mensaxe, quere asegurarse do que aprenderon para trasladalo ao mundo ordinario ([Anexo 22.1](#)).

A modo de aclaración, os puntos xa non serán necesarios para avanzar de nivel, xa que se busca pasar da motivación extrínseca que xeraban á intrínseca. De feito, a única forma de conseguir puntuacións de aquí en adiante sería coas actividades de reforzo e ampliación para obter recompensas ou tiradas da ruleta, quedando pouco a pouco estes aspectos relegados a un segundo plano.

Volvendo ao reto final, trátase dun *scape room* adaptado por espazos do colexio. Constará de cinco probas distintas representadas cun código QR que deben escanear para resolvelas. Cada equipo terá un mapa con cinco espazos numerados, ao pasar cada proba terán que ir á aula para ensinarlle o resultado á mestra. Esta diralles o número da seguinte parada, sendo os percorridos dos grupos distintos para evitar coincidir ([Anexo 22.2](#)). As probas que se establecerían son as seguintes:

- Parada 1: *Quizziz* con preguntas variadas sobre todo o aprendido ao longo do ano, mesturando toda a cultura vista ([Anexo 22.3](#)).
- Parada 2: *Wordwall* no que terán que relacionar imaxes cos seus nomes (espazos, monumentos, comida, roupa) ([Anexo 22.4](#)).
- Parada 3: Daráselles unha copia do mapa en pequeno e terán que debuxar as distintas bandeiras e colocalas no seu lugar ([Anexo 22.5](#)).
- Parada 4: *Brainstorming* nuns modelos impresos para expoñer as temáticas vistas que recordan ([Anexo 22.6](#)).
- Parada 5: Escritura dunha mensaxe a Eli agradecendo as axudas.

Finalmente, todos e todas irán á última parada xuntos. Alí atoparán cinco sobres co escudo do seu gremio cun círculo concéntrico que terán que resolver para chegar ao nome dun lugar distinto por cada equipo ([Anexo 22.7](#)). Nesta nova estancia buscarán o seu escudo que aparece cun elemento esencial. Un grupo atopará un bolígrafo de tinta invisible, outro dous números de cores distintas, outro o número restante, outro un papel (no que aparecen agochados con tinta invisible os nomes das cores para ordenar o código) e o último ten un cofre que precisa do código para abrirse ([Anexo 22.8](#)).

Ao chegar á aula, ven como os seus elementos teñen sentido ao xuntarse e cooperar. Así, abrirán o cofre e atoparán unha mensaxe que recibiu a mentora co trato que lles ofrece a vilá: poden volver ao seu mundo ordinario a cambio de

perder todos os coñecementos gardados na súa memoria para que ninguén descubra a cultura das Illas Británicas. Aceptarán? ([Anexo 22.9](#)).

➤ Sesión 21-24. *Let's remember everything forever*

Co remate desta aventura de aprendizaxe, o alumnado executará as derradeiras dinámicas no último mes de curso. Desta forma, coa pretensión de evitar que a vilá impida o espallamento social do acontecido, o alumnado inicia o camiño de regreso da viaxe buscando a forma de gardar todos os coñecementos antes de que se borren da súa memoria. Como posibilidade de garantilo, poderase apostar pola filmación dunha reportaxe.

Neste sentido, os e as integrantes dos catro grupos repartiranse os roles e rexistraranos por derradeira vez. Utilizando estes resultados formaranse catro novos equipos, constituídos por representantes de cada rol. Así, habería un grupo de exploradores/as, outro de periodistas, mediadores/as e tesoureiros/as.

Esta nova organización promulgarase co obxectivo de que poidan levar a cabo un traballo con novos compañeiros e compañeiras, dado que os papeis xa non terán a mesma función que con anterioridade. Nesta casuística, cada equipo encargárase dunha parte do traballo para que, entre o conxunto da clase, logren a súa misión común.

Con todo, o conxunto do labor precisado non se poderá desenvolver nunha única sesión. Polo contrario destinaranse catro xornadas distintas nas que ir, paseniñamente, avanzando nas tarefas. Concretamente, a primeira sesión será relevante para asentar os novos grupos, realizar unha choiva de ideas do que pensan incluír na reportaxe e facer unha listaxe de todo o que necesitan.

Nunha segunda xornada poderán distribuír o traballo entre os catro grupos, segundo como consideren; fortalecendo a súa autonomía no reparto equitativo dos diferentes aspectos a considerar. Durante esta sesión e a seguinte disporán de tempo para a realización do labor de cadanseu grupo co seguimento da docente; deixando a final para filmar o resultado con todo o elaborado.

5.9.7. Actividade final

O remate da aventura pecharase cunha sesión final que será utilizada para a recompilación de datos sobre o funcionamento do conxunto da proposta, da

propia aprendizaxe e das experiencias vividas cos compañeiros e compañeiras. Ao mesmo tempo, dedicarase un papel crucial á reportaxe elaborada.

Táboa 15. Actividade final

Obx. específ.	O1, O2, O5, O9, O10, O12	
Recursos	Centro de operacións (cabina telefónica), mapa, pasaportes, ordenador, pantalla, canción U2, libro secreto, copias para cada discente e marcapáxinas.	
Duración actividades	<i>Sesión 25. Finally...Back home!</i>	Explicación: 5 min. Avaliación da proposta: 10 min. Autoavaliación: 10 min. Coavaliación: 10 min. Peche aventura: 15 min *Exposición produto final: Noutro momento da semana

Fonte: elaboración propia

➤ *Sesión 25. Finally... Back home!*

En alusión á avaliación da viaxe experimentada, o grupo disporá dunha última páxina nos seus pasaportes para incluír reflexións persoais do que máis lles gustou, do que menos e do que modificarían. Incluso se solicitaría que resumisen a SA nun *hashtag*, elixindo o que amosarían a alguén que descoñecese o levado a cabo ([Anexo 23.1](#)).

Proseguindo coa autoavaliación e coavaliación, estas efectuaríanse mediante xogos de movemento co que espertar a súa motivación para relatar abertamente todas as sensacións e pensamentos individuais. Na primeira casuística optaríase polo xogo da bomba, polo que todos e todas as discentes se colocarían nun gran círculo para irse pasando a caixa sorpresa mentres que unha persoa no interior conta ata 20. Ao rematar berraría *bomb!* Así, o ou a nena que a tivese na man tería que explicar que aprendeu e se considera que se esforzou. Despois de responder sentaríase no centro do círculo, substituíndo á outra persoa que inicialmente estaba neste posto, e continuaríase o proceso. Isto iríase repetindo ata que todos e todas estivesen sentados e ninguén quedase salvado.

Para a coavaliación camiñarán polo espazo mentres escoitan unha melodía de U2 xa coñecida, rememorando o aprendido. Cando a música se detén deben parar diante da primeira persoa coa que se cruzan e intercambiar opinións sobre como foi traballar con ela; pertencesen ou non ao mesmo grupo.

Ademais de todo o anterior, a mestra encargárase da montaxe do vídeo-reportaxe feito polos propios e propias discentes para esta sesión na que se comeza a celebrar a vitoria. Por iso, buscarase algún momento da mañá ou durante a correspondente semana para mostralo ao conxunto da comunidade educativa. Isto ofrece unha visibilización de todo o esforzo realizado xunto a unha mostra da utilidade do inglés nos distintos cursos. Despois da observación das imaxes e vídeos filmados, os nenos e nenas de sexto explicarán o proceso seguido e responderán ás distintas cuestións; celebrando o adquirido e detectando a súa importancia no día a día.

En suma, todas as dinámicas executadas axudarían a coñecer distintas ópticas de *Journey to the future: A cultural mystery*, que permitan analizar as fortalezas e debilidades de cara a futuras aplicacións. Sincronicamente, a posta en común da reportaxe sería o remate da experiencia, co que á volta na aula detectarían un presente enviado por Eli: o libro secreto para gardar na súa aula con copias para cada discente, un marcapáxinas e un vídeo de Culturator ([Anexo 23.2](#)).

5.9.8. Actividades de reforzo e ampliación

Estas dinámicas entendidas como retos de acceso individual permiten a disposición de propostas adaptadas aos diferentes ritmos e necesidades seguindo o enfoque DUA. Polo tanto, atoparase accesibles ao alumnado durante todo o curso no centro de operacións para que, autonomamente, nos últimos minutos das clases que non están gamificadas e rematado o labor estipulado, poidan decidir embarcarse nun destes retos. Coa súa realización coidadosa sumarán dous puntos, contabilizados con *Class Dojo*, ao total dos do equipo; mais só haberá dispoñibles un número limitado de actividades, tres por cada bloque, as cales se irán ampliando progresivamente coa superación dun novo nivel ([Anexo 24](#)).

En xeral, estes retos buscan repasar o aprendido sobre cada aspecto cultural traballado desde diferentes ópticas, fornecendo a posibilidade de ampliar a súa bagaxe de coñecementos coa busca en rede de novas cuestións solicitadas.

6. Análise da posta en práctica

Posteriormente ao deseño desta SA determinouse a posibilidade de analizar nun contexto real os resultados desta. Porén, debido ás restricións temporais froito

da coincidencia co período de *Prácticum* e da posta en práctica do outro Traballo de Fin de Grao, tívose que limitar o estudo a certos aspectos centrais. Especificamente, tratouse de concretar o nivel de interese do alumnado respecto á presentación da narrativa e algúns elementos da gamificación, á vez que destacar a adecuación dos recursos e actividades. Por tal razón, a continuación expoñerase a adaptación coas distintas modificacións de varias sesións e unha reflexión dos sucesos que se puideron observar coas súas propostas de mellora.

6.1. Adaptacións realizadas

Tendo en consideración que a presente proposta se realizaría durante un curso académico, agrupáronse algunhas sesións para levalas á práctica nos días 15 e 16 de maio; datas ás que se tivo que limitar pola organización dos horarios lectivos e da coincidencia de conmemoracións como o día das Letras Galegas. Co fin de axustarse a estas situacións organizativas, pretendeuse realizar, na primeira das sesións, unha presentación á narrativa e, na outra, unha análise das dinámicas deseñadas coa duodécima sesión relativa á Calzada do Xigante de Irlanda do Norte.

En consecuencia, na primeira sesión mesturáronse as dúas misións iniciais, referidas á primeira fase da viaxe do heroe (preparación do escenario). Entón, incluíríase o vídeo da noticia, o estudo de ideas previas, o vídeo de presentación da vilá e da mentora, a cabina telefónica, a creación de escudos grupais e a obtención final dos pasaportes e billetes de avión. Buscábase incentivar a motivación pola historia e xerar un clima de cooperación e pertenza ao grupo.

Na segunda xornada, presentaríanse os roles, explicaríanse os niveis e contextualizaríase toda a proposta ata a pertinente localización. Asemade, concretaríase o sistema de puntuacións para realizar unha actividade interactiva a través de *Genially*.

Polo tanto, nunha segunda fase da viaxe do heroe destacaríase o cruce do límite e as probas e inimiga. Debido á integración destas explicacións e á pretensión de crear un clima sereno, suprimiuse a interpretación da lenda por grupos e as consecuentes puntuacións. Porén, manteríase a intención de explicar a historia, aínda que entre todo o alumnado. Para finalizar, habería un reconto de puntos e abrírase a caixa sorpresa coas recompensas (cunha utilidade distinta á

preestablecida), contendo a insignia de Irlanda e un marcapáxinas en relación con esta temática. A elección desta estrutura ten como propósito poder observar o éxito ou non desta actividade ao integrar mecanismos dixitais e formar parte dun patrón que se repite ao longo de toda a SA.

Deste xeito, en consonancia coa progresión das dúas sesións, quíxose establecer o exposto sobre a motivación; comezando coa explicación de pasar unhas misións para a obtención dunhas recompensas fixas (pasaporte e billete) e integrando no segundo a motivación intrínseca ao obviar a obtención dos premios finais cunha recompensa inesperada. De tal maneira que se actuará en conexión coa finalidade da proposta e non só pola obtención de estímulos.

Como avaliación, axuntáronse no pasaporte cuestións relativas ao seu gusto polas sesións e á reflexión do que aprenderon. Ademais, inclúese a lista de cotexo para avaliar a nosa propia proposta e xestión da posta en práctica.

Con todo isto relatado, comezou un proceso complexo, á vez que fascinante, de produción de materiais para poder facer realidade todo o anterior e achegarse, aínda que dun xeito simplificado, aos obxectivos que se pretendían cumprir.

6.2. Análise reflexiva

Deseguido detallárase o proceso, mais cómpre efectuar unha primeira análise global do vivenciado. En liñas xerais, malia á brevidade de tempo, foi unha experiencia moi enriquecedora e frutífera ao poder observar a acollida destas actividades, o que trouxo consigo un engrandecemento notable das expectativas. Así, percibiuse unha gran implicación e participación que supuxo a base para o funcionamento do proceso. Igualmente, segundo a teoría do fluxo, non se detectaron estados mentais de apatía, aburrimiento ou ansiedade.

No concernente aos obxectivos xerais da proposta, reflectiuse un moi bo desenvolvemento da competencia comunicativa do inglés a partir das múltiples intervencións nas que se esforzaban por incorporar o vocabulario visto cos seus coñecementos. Ademais, creouse un ambiente rico con continuas contribucións, que favorecía positivamente toda a aprendizaxe. Emporiso, foi dificultoso incentivar esta faceta en todo o alumnado debido ao número de grupos, requirindo máis sesións para conseguir coñecer as necesidades dos equipos.

Falando da gamificación, amosaron gran interese polos distintos elementos presentados, o que confluía nun entendemento holístico da súa función. Concretamente nas dinámicas introducíronse plenamente na historia, malia o seu carácter abstracto e o resumo que se tivo que facer a causa do tempo; estableceron máis as súas relacións nos grupos e viviron emocións constantes. En canto ás mecánicas, foi sorprendente o acollemento das recompensas e tamén a falta de competitividade entre os distintos grupos e a gran cooperación en cadanseu equipo. A modo de mellora, deberíase fomentar, paseniñamente, a colaboración entre toda a clase; xa que coa disposición en grupos entendían que só se tiñan que centrar nestes.

Finalizando cos compoñentes, o tema dos puntos e niveis introduciuse de forma moi reducida, e aínda que amosaron agrado por estes elementos, advertiuse maior gozo polo propio proceso e pola curiosidade do que viría despois. Isto foi consecuencia directa da adaptación da proposta, pois non acababan de imaxinar todo o que comportaban estes elementos. De todas formas, tendo en conta o tempo do que se dispoñía foi óptima a importancia que se lle deu a este aspecto.

Proseguindo co último dos obxectivos xerais, o descubrimento da cultura das Illas Británicas, tiñan unha visión reduccionista ao inicio, centrándose primordialmente en Inglaterra nas ideas previas. Ademais, froito dalgúns conceptos confusos, tivemos que especificar a concreción do espazo que incluía a denominación destas illas, apoiándonos no mapa para a súa mellor comprensión. Puidemos observar como na sesión de Irlanda, gustoulles poder coñecer a *Giant's Causeway* e sobre todo “viaxar” a ela a través de Google *Earth*, pois era como se estiveran fisicamente e fixo que se sentisen máis conectados.

Todo o anterior tamén foi analizado desde unha perspectiva propia ao cubrir, tras todo o proceso, a pertinente lista de cotexo ([Anexo 25](#)).

6.2.1. Reflexión primeira sesión

Nos días previos á sesión sentimos certa inquedaanza debido ao descoñecemento total deste curso de educación primaria e á súa metodoloxía respecto ás aulas de inglés. Porén, ao chegar, estas dúbidas iniciais disipáronse grazas á boa acollida que nos deron, tanto a mestra e o auxiliar de conversa, como todos os nenos e nenas. Tras unha breve presentación, unha das nenas

preguntounos se necesitaban o libro, ante a resposta negativa foron moitos os comentarios de alivio. Por esta razón, quedaron abraizados co vídeo inicial polo cariz inesperado froito do enquistamento co sistema tradicional.

Esta forma de traballar a escoita en inglés promovía o seu entendemento e, nun diálogo estableceron o significado desta especial noticia. Se ben é certo, entenderon ao revés a aparición das Illas determinando que desapareceran, probablemente influído pola conexión coa realidade. Ademais, respondendo a que crían que eran estas Illas amosáronse confusos e algúns ditaminaron a súa mera conexión con Londres. Así, expuxémoslles que para viaxar ao futuro necesitabamos os pasaporte e os billetes de avión, os cales conseguiríamos pasando probas nos grupos nos que estaban divididos.

A primeira era a presentación de ideas previas. A gran maioría de respostas foron influídas polo seu gran interese no fútbol e tamén por presentacións culturais que lles fixera o auxiliar de conversa ([Anexo 26.1](#)). Como forma de mellora, sería favorable bloquear a pantalla ou que se subiran todas as respostas á vez, porque algúns grupos copiaban as ideas que vían no taboleiro dixital.

Feita esta primeira aproximación, procedemos a visualizar os dous seguintes vídeos de presentación de Culturator e Eli. O primeiro foi comprendido facilmente pola súa brevidade. Porén, tivemos que apoiar máis a explicación do segundo, pola gran cantidade de información. Deste xeito, presentamos a cabina e o seu funcionamento, ante o cal aumentaron as súas ganas de empezar a empregala. Dividindo pouco en pouco os conceptos, foron entendendo globalmente todo o reto na recuperación do libro de cultura.

A última proba consistía en conformar o seu escudo de equipo nuns anacos de cartolina para poñer na cabina. Foi moi interesante observar as estratexias que seguían, por exemplo, todos os grupos menos un optaron por realizar primeiro un bosquejo. En específico, outro equipo quixo facer catros exemplos distintos e despois votar un, o resultado de todos estes era moi elaborado, o que fixo que no momento de decidir non se puxeran de acordo e pola falta de tempo plasmaron un ao azar rapidamente. Noutros conxugaron as súas iniciais para crear o nome ou integraban vocabulario en inglés; mentres que outros decidiron aportar un ton máis cómico ([Anexo 26.2](#)).

En síntese, este momento aumentou o seu sentimento de pertenza cara ao grupo, ao representarse conxuntamente. A modo de mellora, precisaríase máis tempo, pois tiveron 10 minutos para realizalo e gustaríalles poder perfeccionalo. Con todo, a temporalización da adaptación axustouse ao tempo dispoñible (50 minutos) e tendo en consideración que se xuntaron dúas das sesións (suprimindo varios elementos, pero engadindo explicacións xerais da proposta) podemos ditaminar, neste caso, que o deseño foi eficaz en base ao perseguido, tal e como se pode visualizar nas imaxes ilustrativas do [Anexo 26.3.](#)

6.2.2. Reflexión segunda sesión

Continuando coa segunda xornada, tivemos que adaptarnos aos requirimentos da escola porque tiñan que realizar unha actividade polas letras galegas. Emporiso, ofrecéronnos o tempo restante desa hora e o que precisásemos da última, organizándose entre o profesorado para permitirnos os mesmos minutos que compoñen unha sesión.

Desde a nosa chegada, os nenos e nenas non paraban de preguntar o que lles depararía o novo reto e sentiron gran pena ao confirmarlles que sería o último. Así, comezamos a repasar o fío condutor e especificamos os niveis que xa estarían pasados e os puntos que necesitaban para alcanzar o seguinte, contando xa cada un con 10 puntos pola elaboración do escudo.

Cos roles introducidos ao azar, entenderon á perfección ao que se referían, pero tivemos que explicar que algúns están enfocados a toda a proposta. Este aspecto chamoulles moito a atención e favorecía que se sentiran como parte dun todo ao ter cada quen a súa responsabilidade.

Seguidamente, os e as exploradoras leron a mensaxe da cabina rapidamente para comunicarlle ao seu grupo, poñendo en práctica a mediación. Previamente á clase, para acomodarnos aos recursos dixitais dos que dispoñían (tabletas) tivemos que abrir a presentación de *Genially* pola imposibilidade de lectura dos códigos QR. Así, démoslles as letras do nome do lugar para que as ordenaran e puxeran o código de entrada.

O tema dos códigos e das distintas probas motivábaos firmemente, mais o principal obstáculo era que se contiveran e comprenderan as pantallas de información sobre a lenda, xa que todos os recursos supuñan unha estimulación

moi elevada por poder avanzar cara ás probas seguintes. Por conseguinte, sería favorable focalizar máis na explicación da necesidade de ler as pantallas de información para explicala ao final, aspecto que posiblemente se solucionaría co deseño inicial ao ser coñecedores de que a consecución de puntuación sería por expoñer a lenda axeitada e creativamente por grupos.

Durante esta tarefa, nalgúns ocasións a propia presentación xeraba certa incerteza. Por exemplo ao non ter *Google Earth* nas tabletas, tivemos que adaptarnos e facer esa proba en conxunto no taboleiro. Igualmente, nestes dispositivos ao facer *clic* nos enlaces a presentación volvía a comezar, coa conseguinte introdución de todos os códigos. Aínda que isto puidera ser un inconveniente, tamén se facían conscientes da necesidade de ir apuntando todo; permitíndolles unha nova oportunidade para achegarse á lenda.

Reflexionando sobre os resultados das distintas probas, todas foron desenvolvidas con éxito. Na que houbo máis equivocacións foi no *Quizziz* no relativo aos nomes dos xigantes (3 de 5 grupos), tendo que repetilo coa nosa guía ([Anexo 27.1](#)). A pesar disto, o vocabulario adquiriuse de xeito significativo e empregárono no posterior diálogo de explicación da lenda, o cal íamos guiando con preguntas.

Finalmente, os e as tesoureiras engadían a puntuación ao seu equipo (20 puntos) e, entre estes, sumaron todos os da aula, chegando ao 150 puntos que se necesitaban para abrir a caixa sorpresa. Nesta estaban as insignias, o marcador do seguinte nivel e os marcapáxinas. Con todo adquirido, comezaron a cubrir a avaliación no pasaporte, sendo moi positiva e reflexiva [Anexo 27.2](#).

Neste caso, debido aos cambios organizativos, seguimos un ritmo máis elevado para non intervir demasiado no porvir da xornada e realizamos todo o anterior en 45 minutos, sendo conscientes da dificultade que ten acomodarse ás distintas modificacións no horario pero logrando os fins a alcanzar, como se expón a través de imaxes no [Anexo 27.3](#).

En consecuencia de todo o anterior, puidemos comprobar de primeira man a efectividade desta narrativa e o emprego da gamificación, polo que se pode esclarecer que esta SA amosa unhas boas bases para poder conseguir todos os seus propósitos.

7. Conclusións

Coa chegada ás derradeiras páxinas deste informe gustaríanos deixar constancia dunha serie de conclusións que xorden froito da reflexión de todo o aprendido, o experimentado e a maneira na que concibimos os nosos futuros pasos cara á docencia.

Primeiramente, e retrocedendo aos obxectivos establecidos neste traballo, é preciso clarificar as limitacións atopadas e o grao de consecución dos mesmos ao longo da experiencia. Neste sentido, logrouse a finalidade central coa indagación efectuada arredor da gamificación e a posterior SA deseñada, na que se implementou a competencia intercultural no ensino globalizado da lingua inglesa. Así, para aclarar o anterior analizaranse deseguido os obxectivos específicos instaurados.

No que atinxe á investigación e revisión bibliográfica sobre o concepto de gamificación, esta supuxo unha tarefa complexa de constante retroalimentación ao requirir dunha interrelación de múltiples aspectos. Isto desembocou nunha etapa longa de lectura e análise, co necesario contraste entre as distintas fontes utilizadas. Consecuentemente, puidemos ampliar en gran medida os nosos coñecementos iniciais, ao igual que achegarnos a un tema que captara o noso interese desde o inicio. De feito, coa curiosidade de descubrir máis datos para a xénese do marco teórico, incluso acadamos a algunha formación sobre gamificación que influíu positivamente na creación da proposta.

Identicamente, o segundo dos fins expostos, relativo á exploración das metodoloxías de lingua estranxeira, precisou dun profundo estudo. Coa meditación dos puntos fortes e febles dos distintos enfoques, puidemos conxugar os aspectos positivos para edificar un enfoque comunicativo con dinámicas globalizadas que cumprisen cos parámetros recollidos no marco teórico.

A necesaria adaptación ao contexto curricular vixente derivou na inclinación de crear unha proposta en forma de SA para o vindeiro curso escolar no que se instauran os principios da nova lei educativa no nivel elixido. A reducida información existente con respecto a este xeito de programar deu lugar a un camiño de incerteza, o cal foi solucionado por medio do exhaustivo exame das publicacións dispoñibles e coa adaptación aos trazos da proposta.

Asemade, en conexión co anterior, somerxémonos nunha fase de revisión coa que percibir o xeito no que materializar os elementos propios da gamificación. Este proceso altamente enriquecedor tomou como base a creatividade e imaxinación para lograr a ensamblaxe da vertente teórica na práctica. Simultaneamente, levamos a cabo un recordo de todos os aspectos propios das Illas Británicas aos que desexabamos conceder un papel relevante na vixente SA, podendo mesmo ampliar a nosa bagaxe persoal.

De forma parella, a experiencia continuou co cumprimento do obxectivo asociado á posta en práctica da proposta nun contexto real. Pese ás limitacións temporais existentes no actual curso académico, tivemos a sorte de adaptar algunhas sesións e levalas a cabo co alumnado. Aínda que ao longo das nosas estadías de prácticas na Mención de Inglés puideramos executar sesións con algunha inspiración na estratexia de gamificación, estas eran moi limitadas e focalizaran nos primeiros cursos de educación primaria. No polo oposto, desta vez introducímonos nun nivel máis alto coa consciencia do verdadeiro significado e caracterización da gamificación. Polo tanto, esta experiencia foi moi gratificante porque nos permitiu observar, de primeira man, a motivación, efectividade dos materiais, actividades e narrativa creada.

Como último fin, podemos concluír que o traballo en parella foi altamente enriquecedor á par que revelador. Se ben ao longo da formación universitaria o levamos a cabo, nesta experiencia foi altamente destacable. En cada fase do proceso estableceuse unha comunicación e colaboración constante, demandando dunha especial organización efectiva. Os avances paulatinos derivaban da retroalimentación e das distintas ópticas aportadas, co cal se engrandeceron as oportunidades de aprender, formarnos e gozar deste período coa adquisición persoal de novas perspectivas.

De forma xeral, todas as dificultades e limitacións presenciadas neste camiño de cumprimento dos obxectivos estipulados favoreceron o descubrimento do pretendido, á par que outras múltiples e constantes aprendizaxes non consideradas nun inicio; deixando valiosas pegadas na nosa formación tanto profesional como persoal.

Continuando con estas ideas e focalizando aínda máis na vertente emocional, este traballo supuxo para nós unha andaina sorprendente e enriquecedora.

Todo este sendeiro englobouse na proposta práctica, incluíndo tamén trazos da identidade docente que fomos creando ao longo deste anos no noso percorrido pola facultade. Emporiso, conseguir levala á práctica foi unha vivencia insólita que nos permitiu xerar recordos indelebles ao poder constatar, como aclaramos, o seu funcionamento na realidade.

Amais, pese á brevidade da experiencia, a implicación dos e das discentes foi un profundo impulso que fixo crecer en nós o desexo de poder levala enteira á práctica e que, á mesma vez, incrementou a paixón que sentimos pola docencia ao poder visualizar o funcionamento das nosas ilusións e aspiracións iniciais.

Paralelamente, implicou un proceso de reflexión que estendeu a nosa formación para conxectar posibles liñas futuras de aplicación. Así, determinamos que o fío condutor, coa vilá Culturator, tivera un final aberto para adaptar esta narrativa a outros países de fala inglesa ou a calquera país do mundo, podendo servir tamén para todo o conxunto de materias. Igualmente, unha extensión ao longo de todos os cursos de educación primaria podería favorecer o asentamento destes coñecementos significativamente e crear unha cidadanía que respecte e valore a interculturalidade.

En conclusión, a realización deste Traballo de Fin de Grao foi para nós moito máis que o paso final para rematar os nosos estudos. Todo este proceso significou rememorar toda a nosa traxectoria pasada e prepararnos para a nosa futura, tendo en conta a valía da conxunción dos nosos tres pilares fundamentais: gamificación, inglés e cultura. Por conseguinte, puidemos ratificar que a aprendizaxe dun novo idioma é embarcarse nun novo mundo no que poden existir moitas ondas que sortear, mais co amparo da gamificación, da inmersión nesta lingua e na súa cultura, crease unha travesía motivadora para concluír nun porto inmensamente enriquecedor.

8. Referencias

- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 16, 17-26. <https://n9.cl/w62a8>
- Álvarez, A. C. (2019). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: formación de la identidad cultural y la competencia intercultural. *Revista Cedotic*, 4(1), 222-245. <https://n9.cl/vwzl2>
- Anak, C. C., & Kim, T. (2021). Exploring a Gamified Learning Tool in the ESL Classroom: The Case of Quizizz. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(1), 103-108. <https://doi.org/h66c>
- Antin, J., & Churchill, E. F. (2011). *Badges in social media: A social psychological perspective*. Gamification Workshop Proceedings.
- Bartle, R. (1996). *HEARTS, CLUBS, DIAMONDS, SPADES: PLAYERS WHO SUIT MUDS*. MUSE Ltd <https://n9.cl/3upszm>
- Bartle, R. (2005). *Virtual worlds: Why people play*. MMP Game Development. <https://n9.cl/lu7wra>
- Bell, K. (2018). *Game On!: Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*. Johns Hopkins University Press.
- BlinkLearning. (2017, 3 agosto). #JGA17: ¿Cómo introducir la gamificación en el aula? [Vídeo]. YouTube. <https://n9.cl/adqcv>
- Borrás-Gené, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://n9.cl/3ekvm>
- Briceño de Osorio, A. (2019). Aprendizaje de lenguas para la diversidad cultural. *EPISTEME KOINONIA*, 2(4), 53- 71. <https://doi.org/kdjg>
- Briz, E. (2003). Habilidades y competencias lingüísticas. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 175-216). Pearson Educación.
- Bunchball. (2009). *Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior*. <https://n9.cl/tnhv0>

- Busquet, J. (2006). Reflexiones en torno a la concepción humanista y antropológica de la cultura. *Questiones Publicitarias*, 1(11), 95-109. <https://doi.org/kdjs>
- Caicedo-Coello, J. A., Vallejo-Valdivieso, P. A., & Martínez, M. E. M. (2020). Juegos dirigidos y la motivación en estudiantes del décimo año de Educación General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 189-203. <https://doi.org/kdjt>
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Graó
- Castillo- Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., Barragán-Murillo, R. A. Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del conocimiento*, 7 (1), 686-701. <https://n9.cl/2fx3r>
- Chaves, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8. 422-430. <https://doi.org/kdjv>
- Conde, R. [Universidad Camilo José Cela] (2019, 12 de julio). *Diferencias entre ludificación y gamificación* [Vídeo]. Youtube. <https://n9.cl/y6bhe>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://n9.cl/g956>
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo. <https://n9.cl/umdfd>
- De Rodrigo, D. (2023). *¿Gamificación o ludificación? Diferencias entre ambos términos*. Elías Vega Riera. <https://n9.cl/dotgo>
- 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*, 26 de setembro de 2022, núm. 183, 49595-50009. <https://n9.cl/c3jki>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to Gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic*

- MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15).
<https://doi.org/ctbr>
- Díaz, J., & Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Universidad de Sevilla. <https://n9.cl/nz5c>
- Estrada, J. A. (2021). *Glosario de innovación educativa 2020*. Observatorio de Innovación Educativa y Tecnológico de Monterrey. <https://n9.cl/2vc2be>
- Figuroa, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54. <https://n9.cl/51ni8>
- García, F., García, Ó., & Martín, M. (2018). La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria. En F.J. Murillo (Coord.), *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación* (pp.466-468). <https://n9.cl/xm4qf>
- García-Tudela, P. A., González- Calatayud, V., & Serrano-Sanchez, J. L. (2020). La habitación de escape como estrategia en la resolución de problemas. *REDU*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/g9hz>
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. MacMillan. <https://doi.org/bnrhmk>
- Gil-Quintana, J., & Prieto, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria: Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123. <https://doi.org/kdjx>
- Google. (s. d.). *Google Trends*. <https://n9.cl/xxpei>
- Goshkheteliani, I. y Megrelidze, D. (2013). Lingua-cultural approach to teaching english idioms to georgian students. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (13). <https://n9.cl/5pjc2>
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula rasa* (8), 45-67. <https://doi.org/kdjw>
- Harmer, J. (2001). *How to Teach English*. Longman.

- Hernández, E. (2009). Una educación entre culturas en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-12. <https://n9.cl/u0plq>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial. <https://n9.cl/65lr2>
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1). <https://n9.cl/c25ux>
- Jiménez, S., & Martín-Macho, A. (2022). Gamificación digital con Genially y Blooket en el aula de inglés. En J.M. Rodríguez & S. Sánchez-García (Coords), *Didáctica de la lengua y la literatura y nuevas tecnologías* (pp. 179-192). Dykinson. <https://doi.org/kdjz>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer/ ASTD. <https://doi.org/kdj2>
- Kim, S. (2013). Analysis of Engineering Students' Needs for Gamification based on PLEX Model. *Journal on Knowledge and Data Engineering (JKDE)*, 1(1), 1-7. <https://n9.cl/jy0ro0>
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Springer. <https://doi.org/kdj3>
- Korhonen, H., Montola, M., & Arrasvunori, J. (2009). Understanding playful user experience through digital games. In A. Guenand (Ed.), *Proceedings of the 4th International Conference on Designing Pleasurable Products and Interfaces, DPPI 2009* (pp. 274–285). Compiègne, France: ACM Press.
- Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. O'Reilly Media.
- Labrador, E., & Villegas, E. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 125- 142. <https://doi.org/kdj4>
- Lazzaro, N. (2004). *Why we play games: Four keys to more emotion without story*. XEODesign, Inc. <https://n9.cl/x4ykax>
- Lestari, L. (2010). *Teaching English along with Its Culture*. Universitas Negeri Surabaya. <https://n9.cl/3ui0i>

- Lewis, G. & Bedson, G. (1999). *Games for Children. Resource Books Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Luna, L., Castillo, B., & Campos, J. (2011). Las Sociedades del Conocimiento: desafíos en el Siglo XXI. *Plumaje*, 16-19. <https://lc.cx/9IBDz4>
- Luzón, J. M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40-58. <https://n9.cl/fzn1yo>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction. Tips, advice and thoughts on gamification*. Lulu.com.
- Marczewski, A. C. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. Createspace Independent.
- Matera, M. (2015). *Explore Like a PIRATE: Gamification and Game-Inspired Course Design to Engage, Enrich and Elevate Your Learners*. Dave Burgess Consulting.
- McGonigal, J. (2012). *Reality is Broken*. Penguin Book.
- Merriam-Webster (2002). *A Dictionary of Prefixes, Suffixes, and Combining Forms from Webster's Third New International Dictionary, Unabridged*. <https://lc.cx/3N5Uj9>
- Merriam-Webster Dictionary (2023). Gamification. *En Merriam-Webster.com dictionary*. Recuperado el 28 de abril de 2023, de <https://lc.cx/Kii3s6>
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 722-730. <https://n9.cl/6j53g>
- Morales, M. L. (2009). Enseñar una lengua y su cultura. *CSIF Innovación y experiencias educativas* (16). 1-8. <https://n9.cl/nikf8>
- Moreno, M., & Agapito, J. B. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 4, 52-60. <https://doi.org/kdj5>
- Moro, B. (s.d.). *Scaffolding Strategies for English Language Learners* [Diapositivas]. Fordham. <https://n9.cl/i6aga>

- Olveira, M. E., & Santos, M. A. (2000). Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia. *Revista Española De Pedagogía*, 58(215), 341-358. <https://n9.cl/4enur>
- Ordás, A. (2017). Los usuarios en el centro del diseño. La gamificación como actitud en las bibliotecas. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario* (48). 50-53. <https://n9.cl/bchsz>
- Orde do 3 de maio de 2023 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2023/24 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. 16 de maio de 2023, núm. 93, 30426-30437. <https://lc.cx/SNTlqg>
- ORDE do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario oficial de Galicia*. 26 de outubro de 2021, núm 206, 52272- 52379. <https://n9.cl/uosv3>
- Pedraz, P. (2016, 23 agosto). Las llaves de la diversión. *Alaluzdeunabombilla*. <https://n9.cl/sizrd>
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Librería española y extranjera y editorial Francisco Beltrán.
- Ponz, M. J., & Vernet, M. (2019). El rol del juego y la gamificación en la enseñanza del inglés. *Puertas Abiertas*, (15), 1-9.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla. <https://n9.cl/7dyyk>
- Rajeh, N. (2020). The Effects of the Use of the Know-Want-Learn Strategy (KWL). *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1–14. <https://n9.cl/vrhfq>
- Real Academia Española. (s.d.). Gamificación. *En Observatorio de Palabras*. Recuperado en 28 de marzo de 2023, de <https://n9.cl/jvlb3>
- Real Academia Galega. (s.d.). Cultura. *En Dicionario da RAG*. Recuperado en 26 de marzo de 2023, de <https://rdra.es/6021ac>

- RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. 4 de junio de 2018, C 189/1, 1-13. <https://n9.cl/gh1ow>
- Reeves, B., & Read, J. L. (2009). *Total engagement: How games and virtual worlds are changing the way people work and businesses compete*. Harvard Business Press.
- Rodríguez-Cajamarca, L. P., García-Herrera, D. G., Guevara-Vizcaíno, C. F., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del Inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 370-391. <https://doi.org/kdj6>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. The MIT Press.
- Schell, J. (2019). *The Art of Game Design: A Book of Lenses, Third Edition*. A K Peters/CRC Press.
- Segura, M. N. (2021). La gamificación virtual: como incluir en nuestra metodología los paisajes de aprendizaje. En A. Lomba, J.R. Jáber, & D. C. Sánchez (Coords.), *Gamificación en el aula* (82-116). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://lc.cx/DBb-k>
- SMSEMmx. (2021, 20 abril). *NORBERTO CUARTERO | GAMIFICACIÓN DEL AULA* [Video]. YouTube. <https://n9.cl/mcvfl>
- Suárez-Bonnet, A., Melián, C., Ramírez, A., Rosales, R. Gebril, M., & Raduán, J. (2021). La gamificación: revisión de herramientas actuales y una propuesta gamificadora para la docencia práctica de anatomía patológica veterinaria. En A. Lomba, J.R. Jáber, & D. C. Sánchez (Coords.), *Gamificación en el aula* (117-137). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://n9.cl/o2mw4>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial Uoc.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar Jugando*. Editorial UOC.
- Toda, A. M., Oliveira, W., Shi, L., Bittencourt, I. I., Isotani, S., & Cristea, A. I. (2019). *Planning gamification strategies based on user characteristics and*

- DM: a gender-based case study*. Educational Data Mining. <https://n9.cl/hq8udd>
- Turk, V. (2017). *Entendiendo a la generación Alfa*. Wired Consulting. <https://lc.cx/oXKulj>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture, researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom* (Volume 1). Bradbury & Evans. <https://n9.cl/tqsy9d>
- UNESCO (2021). *Sociedades del conocimiento: el camino para construir un mundo mejor*. <https://lc.cx/kOcBQy>
- UNIR, La Universidad en Internet. (2019, 29 mayo). *La gamificación en el aula* [Vídeo]. YouTube. <https://n9.cl/uikn4>
- Vaibhav, A., & Gupta, P. (2014). Gamification of MOOCs for increasing user engagement. *IEEE International Conference on MOOC, MITE*, 290-295. <https://doi.org/gg8zkv>
- Veiga, P. (2001). *Xogo popular galego. Educación e identificación cultural*. Sotelo Blanco.
- Vergara, J. J. (2018). *Narrar el aprendizaje: La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Ediciones SM.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Xiuzhen, G., & Mei, W. (2013). Introduction of Culture into English Teaching. *International Conference on Education Technology and Management Science* (pp. 97-100). Atlantis Press. https://lc.cx/c_1qbo
- Zambrano-Álava, A. P., Lucas-Zambrano, M. A., Luque-Alcívar, K. E., & Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369. <https://doi.org/kdj7>
- Zichermann, G., & Linder, J. (2013). *The gamification revolution: How leaders leverage game mechanics to crush the competition*. McGraw Hill.

9. Anexos

Nas seguintes páxinas recompílanse os recursos creados, imaxes da posta en práctica e outros materiais ilustrativos do traballo desenvolvido. A modo aclaratorio, todo o que se expón deseguido é de elaboración propia, agás os materiais nos que se especifique outra fonte. As ilustracións empregadas son de licenza libre.

9.1. [Anexo 1](#). Materiais centrais da proposta

- Cabina

Ilustracións 1-6. Cabina telefónica



- Mapa

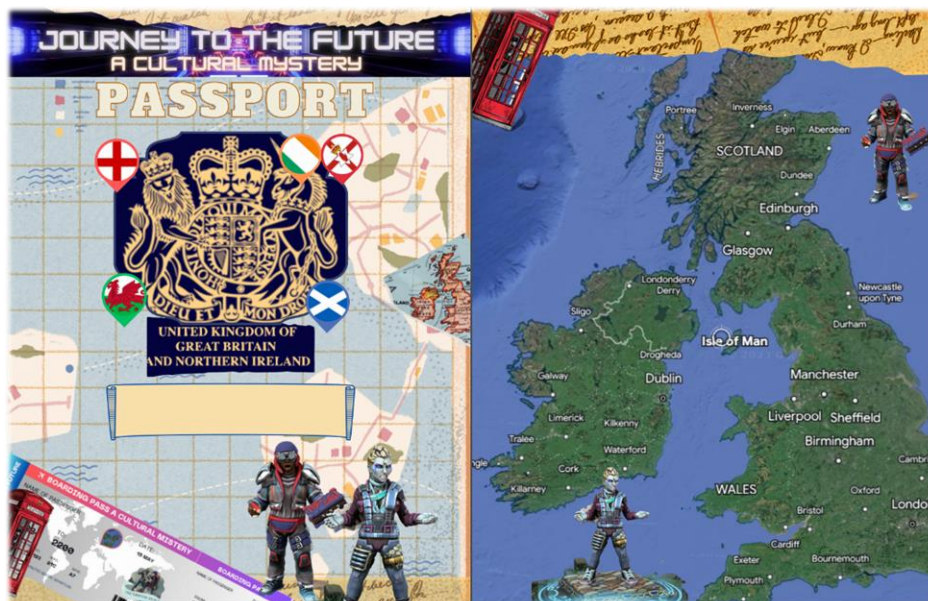
Ilustracións 7-9. Mapa Illas Británicas

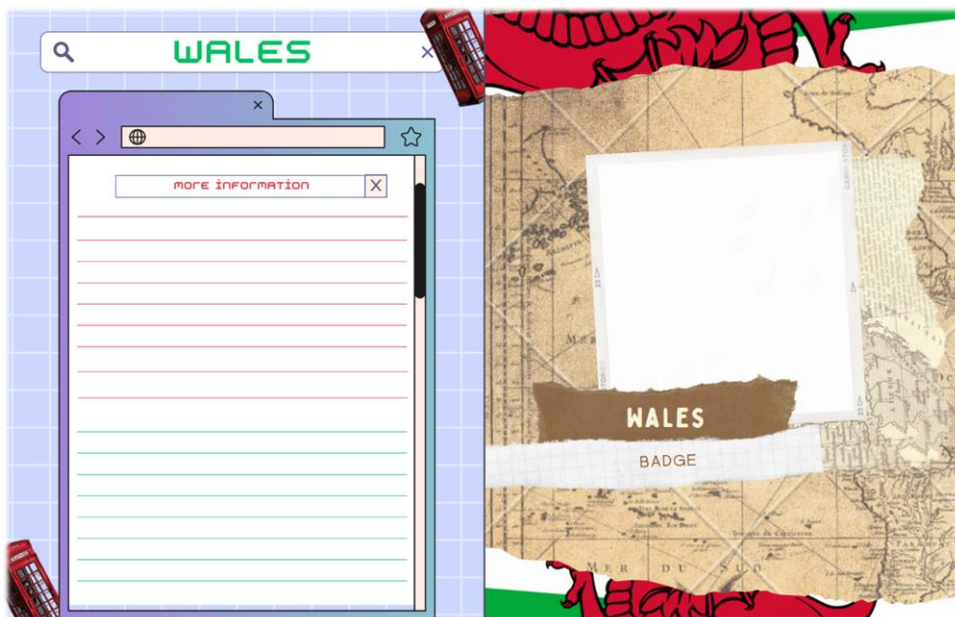
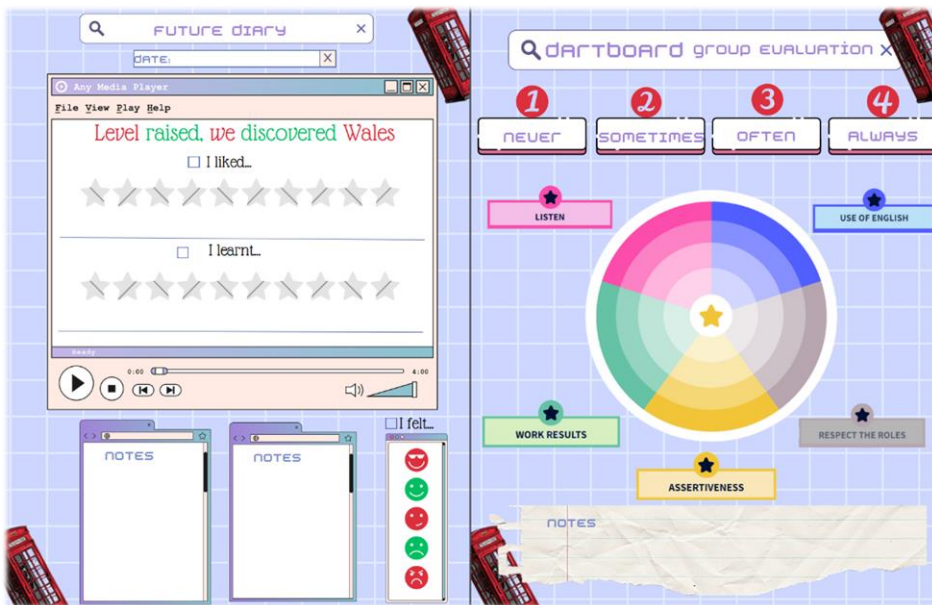
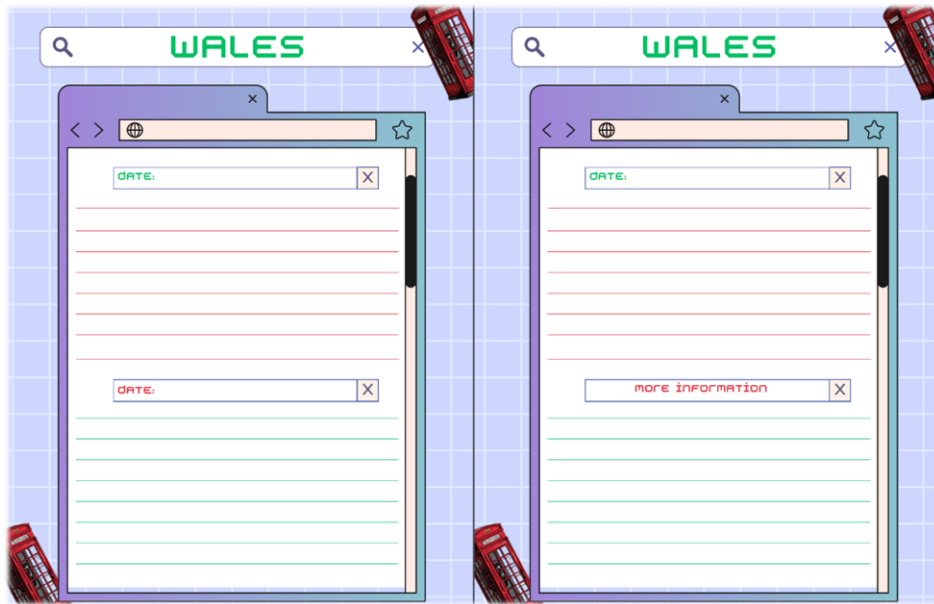


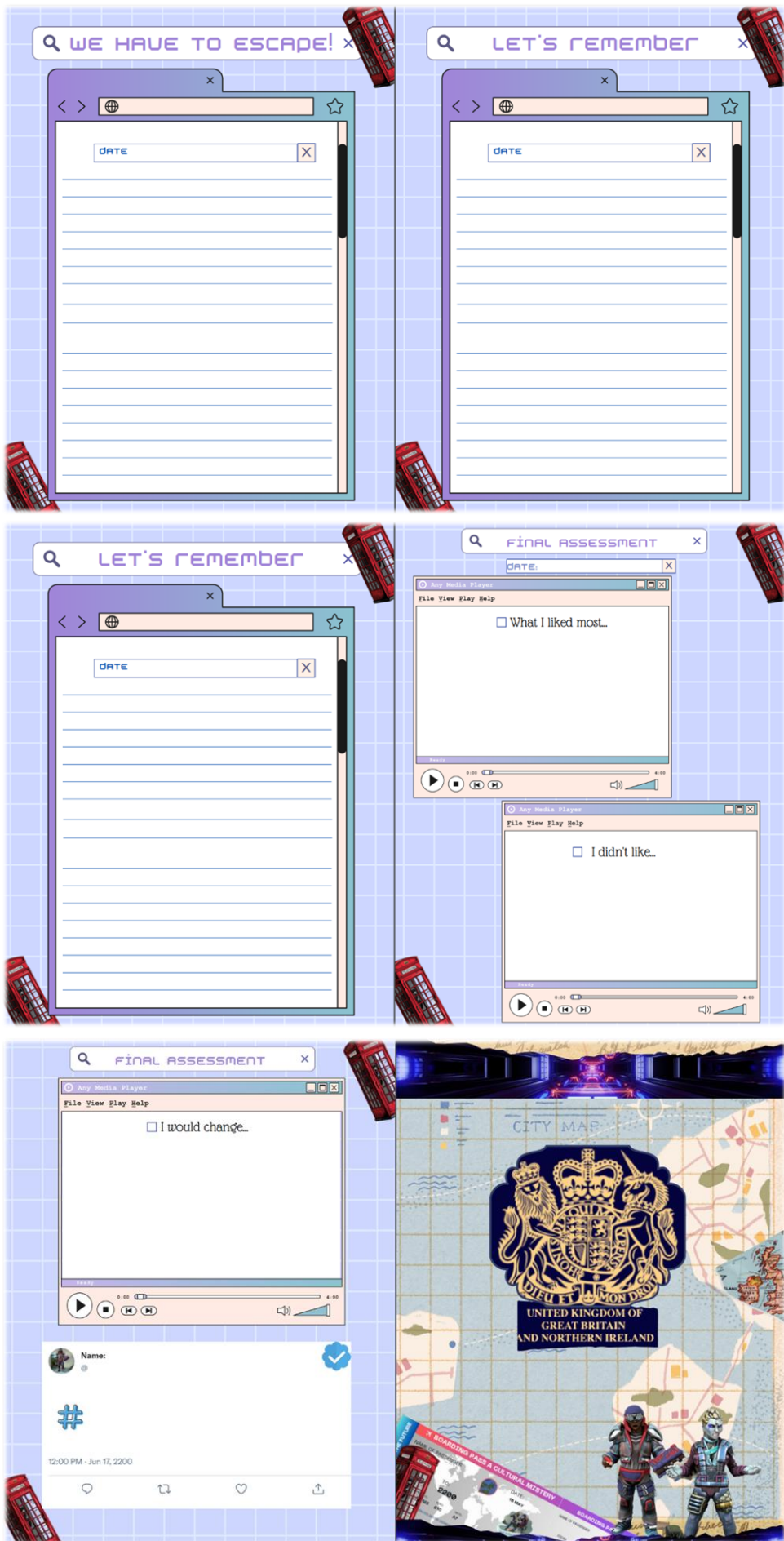
- Pasaporte

A continuación expone o pasaporte con capturas das partes esenciais: portada e contraportada, exemplo dun bloque e partes finais. Para visualizalo completo facer *clic* neste [link](#).

Ilustracións 10-17. Pasaporte alumnado







9.2. [Anexo 2](#). Táboa viaxe do heroe

Táboa 16. *Relación viaxe do heroe e SA*

Fases viaxe	Momentos da aventura
<i>O mundo ordinario</i>	O comezo do curso, intre no que o alumnado descoñece a aventura á que se enfrontará durante o curso escolar.
<i>Chamada á aventura</i>	A ambientación da aula no ano 2200 e a chegada da noticia que presenta o descubrimento dunhas Illas, xunto á vilá que trata de eliminar a súa cultura.
<i>Encontro co mentor</i>	Aparición da personaxe que incita e axuda no decurso das misións por medio das mensaxes do centro de operacións.
<i>Cruzando o límite</i>	Inicio da superación de misión de forma cooperativa, somerxidos e somerxidas no fío condutor.
<i>Probas e inimigo</i>	No decurso das distintas paradas de cada nivel, Culturator dificultará o proceso de descubrimento da cultura.
<i>Enfrontando o último desafío</i>	Tras superar os catro niveis, Eli (a mentora) di que chegou a un acordo de volta coa vilá, pero para iso deben demostrar os seus coñecementos cun <i>scape-room</i> .
<i>Camiño de regreso</i>	O trato anterior consistía na eliminación dos recordos. Por iso, o alumnado deberá pensar como gardar estas aprendizaxes para non esquecerlas na volta ao tempo presente. Conseqüentemente, decidirán como reflectilo, por exemplo, cunha reportaxe.
<i>Celebrando a vitoria</i>	Tras vencer a Culturator trasladan as aprendizaxes acadadas ao conxunto da comunidade escolar e da sociedade, axudando a mellorar o mundo ordinario coa visión positiva e necesaria da diversidade cultural.

9.3. Anexo 3. Mecánicas na SA

- [Anexo 3.1](#). Representación puntos na cabina

Ilustración 18. Puntos na cabina



- [Anexo 3.2.](#) Cartas de recompensas

Ilustraciones 19-28. Cartas de recompensas



- [Anexo 3.3.](#) Caixa sorpresa, inspirada en *Mario Bros* e cartas negativad

Ilustracións 29-33. Cartas sorpresa



9.4. Anexo 4. Componentes na SA

- [Anexo 4.1.](#) Escala numérica de avaliación grupal

Ilustración 34. Escala numérica

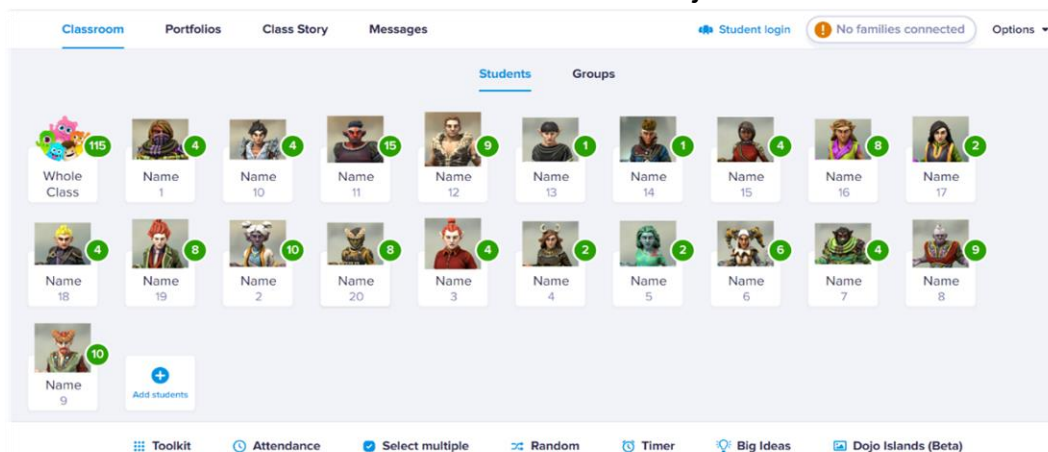
Escala avaliación grupal
Ao remate de cada bloque

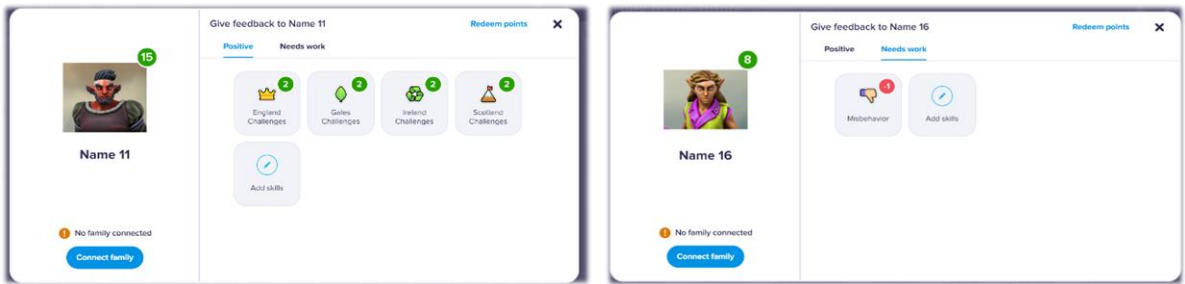
Criterios	1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> • Escoitan e teñen en conta as aportacións de todos e de todas • Esfórzanse por empregar o inglés durante o proceso comunicativo • Actúan con asertividade, chegando a acordos e respectando aos demais • Xestionan e cumpren os roles asignados • Realizan o traballo diario con efectividade 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sumando entre 20 e 25 nos valores: 3 puntos
 Sumando entre 10 e 20: 2 puntos
 Sumando entre 0 e 10: 1 punto

- [Anexo 4.2.](#) Aplicación *ClassDojo*

Ilustración 35-37. *ClassDojo*





▪ [Anexo 4.3. Niveis](#)

Ilustración 38. Niveis



▪ [Anexo 4.4. Insignias](#)

Ilustracións 39-42. Insignias



- [Anexo 4.5.](#) Ruleta de potenciadores inspirados en *Mario Bros*

Ilustración 43. Ruleta de potenciadores



- [Anexo 4.6.](#) Medallas roles e registro

Ilustración 44. Roles



Ilustración 45. Rexistro de roles



9.5. [Anexo 5](#). Test de tipo de xogador ou xogadora

Realizárase o seguinte test adaptado de Bartle: <http://matthewbarr.co.uk/bartle/>
Neste caso precisarán dunha guía directa da docente para poder achegarse ao resultado, o cal aparece dividido segundo a porcentaxe de cada tipo de xogador.

9.6. Anexo 6. Avaliación

- [Anexo 6.1](#). Avaliación inicial. Presentación interactiva *AhaSlides*

Ilustración 46. Captura vídeo presentación interactiva



Enlace de acceso: [Presentación interactiva AhaSlides.mp4](#)

- [Anexo 6.2.](#) Avaliación formativa. Lista de cotexo individualizada

Ilustración 47. Avaliación continua alumnado

Nome: _____

Crterios de avaliación	SI	NON	Observacións
É capaz de comunicar ideas, pensamentos e reflexións mediante a lingua inglesa			
Comprende a información de múltiples fontes e formatos			
Entende o contido de mensaxes escritas ou orais e transmitilo a outras persoas			
Emprega a lingua inglesa en situacións que simulen contextos realistas			
Respecta, coñece e valora a cultura das Illas Británicas, aprendendo múltiples aspectos referidos aos seus espazos, arte, comidas, festividades e lendas.			
Aplica os coñecementos e habilidades lingüísticas que van adquirindo no desenvolvemento das misións e retos			
Cumpre as normas do proceso gamificado coa adquisición de estratexias de xogo axeitadas			
Xestiona efectivamente o reparto de roles e respectar as diferentes ideas e os seus labores			
Participa activa e cooperativamente nas distintas actividades, tanto dixitais como analóxicas			
Rememora o aprendido coa relación da nova información cos seus coñecementos previos			
Desenvolve o pensamento creativo ao aglutinar todas as aprendizaxes nun produto final			
Toma consciencia da propia aprendizaxe e do logrado por medio do traballo grupal			

- [Anexo 6.3.](#) Avaliación final. Escala numérica

Ilustración 48. Avaliación final alumnado

Avaliación final

Nome alumno/a:					
Crterios de avaliación	1	2	3	4	5
É capaz de comunicar ideas, pensamentos e reflexións mediante a lingua inglesa					
Comprende a información de múltiples fontes e formatos					
Entende o contido de mensaxes escritas ou orais e transmitilo a outras persoas					
Emprega a lingua inglesa en situacións que simulen contextos realistas					
Respecta, coñece e valora a cultura das Illas Británicas, aprendendo múltiples aspectos referidos aos seus espazos, arte, comidas, festividades e lendas.					
Aplica os coñecementos e habilidades lingüísticas que van adquirindo no desenvolvemento das misións e retos					
Cumpre as normas do proceso gamificado coa adquisición de estratexias de xogo axeitadas					
Xestiona efectivamente o reparto de roles e respectar as diferentes ideas e os seus labores					
Participa activa e cooperativamente nas distintas actividades, tanto dixitais como analóxicas					
Rememora o aprendido coa relación da nova información cos seus coñecementos previos					
Desenvolve o pensamento creativo ao aglutinar todas as aprendizaxes nun produto final					
Toma consciencia da propia aprendizaxe e do logrado por medio do traballo grupal					

- [Anexo 6.4.](#) Avaliación docente. Lista de cotexo

Ilustración 49. Lista de cotexo docente

 LISTA DE COTEXO				
INDICADORES DE LOGRO	SI	NON	ÁS VECES	OBSERVACIÓNS
As actividades propostas adecúanse ao contexto para o que foron deseñado (espazo, recursos e grupo)				
Os obxectivos propostos son coherentes coas dinámicas creadas				
A programación e secuencia didáctica establecida resulta viable e axeitada na súa aplicación				
Os materiais creados e a dificultade das tarefas adecúanse ás capacidades do alumnado				
Mantívose o enfoque DUA perseguido para propor dinámicas axeitadas ao conxunto do grupo				
A interacción realizada foi axeitada para motivar a participación dos e das discentes				
Os resultados acadados na implementación reflicten o alcance dos fins perseguidos				

9.7. Anexo 7. Materiais *Breaking news! What's that?*

- [Anexo 7.1.](#) Vídeo noticia-inicio aventura

Ilustración 50. Captura vídeo inicial



Enlace: [Vídeo 1.mp4](#)

- [Anexo 7.2.](#) Billetes de avión e pasaporte

Ilustración 51. Billetes de avión



Ilustración 52. Pasaporte



- [Anexo 7.3.](#) Aplicación Heroforge

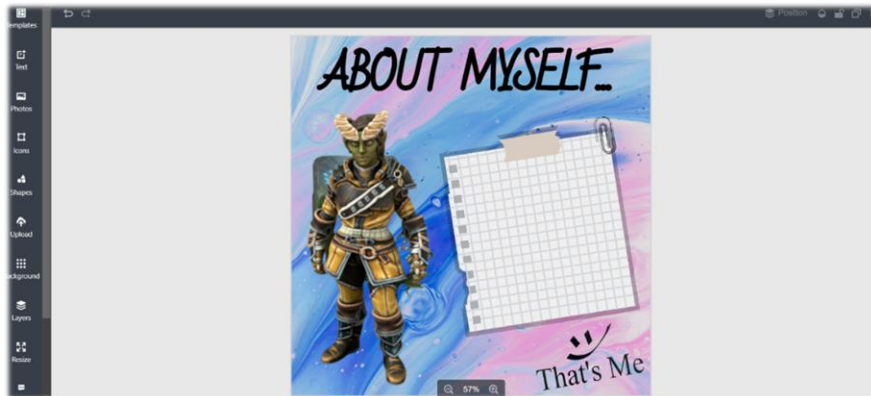
Ilustraciones 53-54. Exemplo Heroforge



Fonte: Captura de <https://www.heroforge.com/>

- [Anexo 7.4.](#) Aplicación *Polotno Studio*

Ilustración 55. Exemplo creación propia Polotno Studio



Fonte: captura de <https://studio.polotno.com/>

- [Anexo 7.5.](#) Vídeo Culturator

Ilustración 56. Captura vídeo presentación Culturator



Enlace: [video 2 .mp4](#)

9.8. Anexo 8. Materiais *Eli's here, we have help!*

- [Anexo 8.1.](#) Vídeo Eli

Ilustración 57. Captura vídeo presentación Culturator

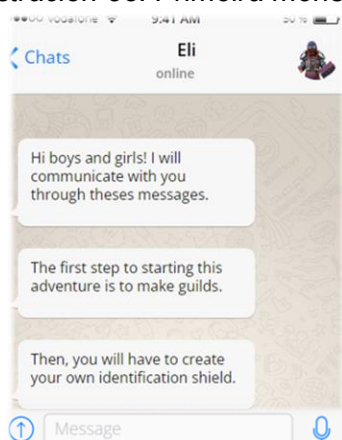


Enlace: [Vídeo 3.mp4](#)

- [Anexo 8.2.](#) Mensaxe de *WhatsApp* inicial

Todas as mensaxes foron creadas con <https://www.fakewhats.com/generator>

Ilustración 58. Primeira mensaxe



9.9. Anexo 9. Materiais *Mystery map, run fast*

- [Anexo 9.1.](#) Mensaxe e carta de Gales

Ilustración 59. Mensaxe Gales 1

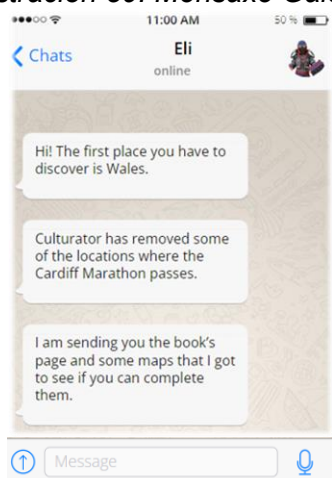
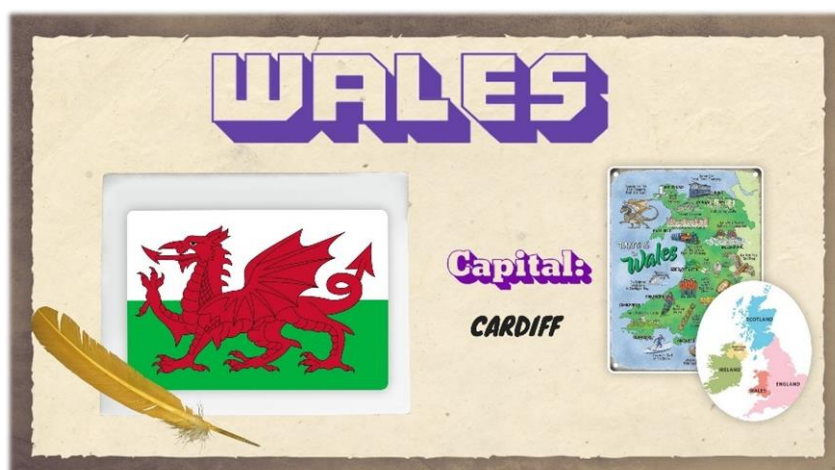


Ilustración 60. Folla libro Gales



- [Anexo 9.2.](#) Carta de Maratón de Cardiff

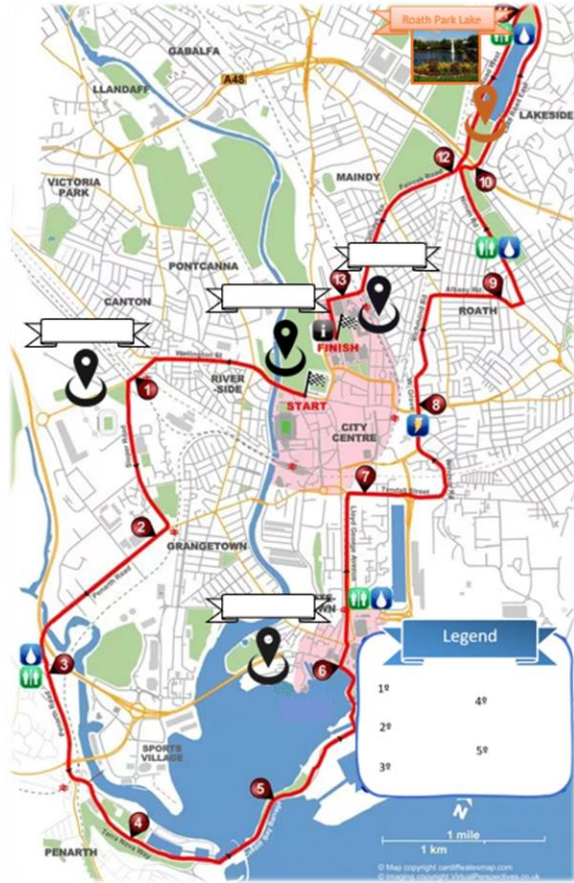
Ilustración 61. Folla libro Maratón



- [Anexo 9.3.](#) Mapas

Ilustraciones 62-66. Mapa de cada un dos cinco grupos





- [Anexo 9.4.](#) Cartas dinámica carreira de naipes

Ilustracións 67- 71. Exemplos lugares de Cardiff



- [Anexo 9.5.](#) Reparto de puntos

Táboa 17. *Reparto puntos Gales 1*

Reparto de puntos	
Actividade mapa	1 punto por equipo e lugar ben posto
Carreira de naipes	1º equipo: 6 puntos (p.) 2º equipo: 5 p. 3º equipo: 4 p. 4º equipo: 3 p. 5º equipo: 2 p.

9.10. Anexo 10. Materiais Cluedo in a castle

- [Anexo 10.1.](#) Carta castelo de Conwy

Ilustración 72. Mensaxe Gales 2

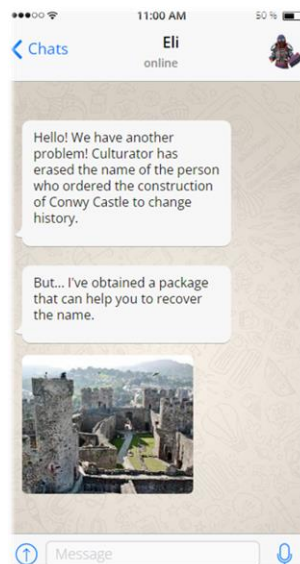
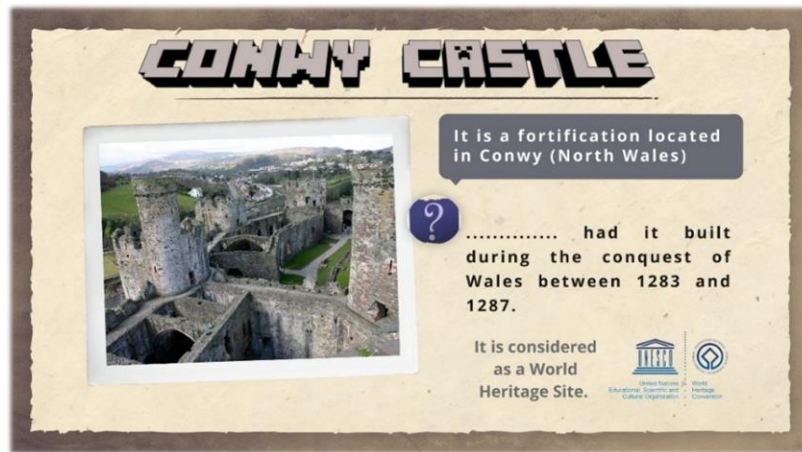


Ilustración 73. Folla libro castelo de Conwy



- [Anexo 10.2](#). Materiais Cluedo

Ilustración 74. Taboleiro cluedo

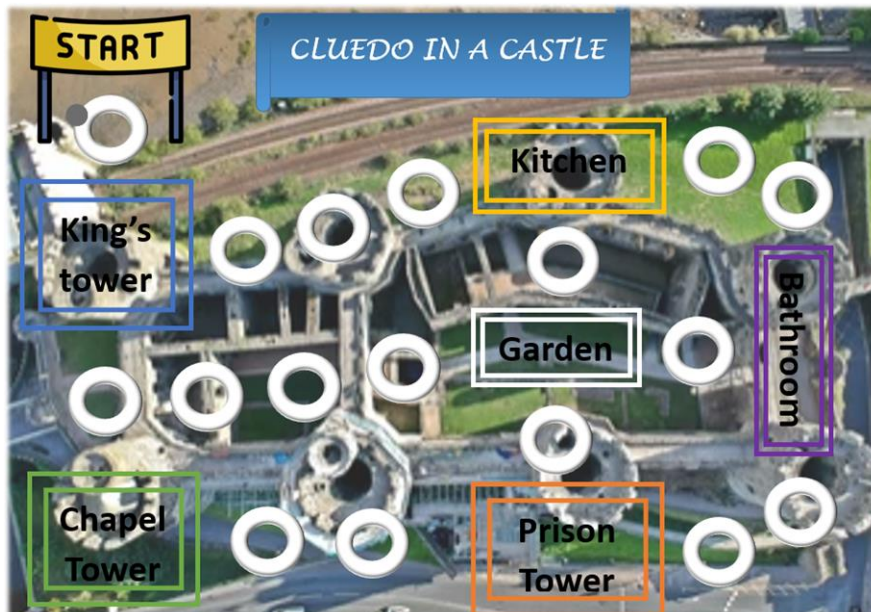


Ilustración 75. Cartas personaxes, sitios e elementos





Aclaracións: As estancias do castelo pretenden respectar as estancias orixinais, aínda que no caso do baño engadiuse para adaptarse ao xogo. As cartas diferéncianse con iconas: man (ferramentas), persoa (personaxes) e símbolo localización (lugares). Os personaxes explicaríanse ao final e son:

- Edward I:** Rei que encargou construílo
- James of Saint George:** Deseñador
- Mystery Lady:** Engadida para o xogo
- Richard II:** Refuxiouse no castelo en 1399
- Charles I:** Conquistouno no 1642
- Thomas Girtin:** Fixo pinturas para o castelo

- [Anexo 10.3.](#) Reparto puntos

Táboa 18. *Reparto puntos Gales 2*

Reparto de puntos	
Cluedo in a castle	Acerto do personaxe de cada equipo conformado polos roles: 5 p. (Poden gañar os do mesmo gremio, sumando varias veces 5 p.)

9.11. Anexo 11. Materials Dynamic Recipe

- [Anexo 11.1.](#) Mensaxe e carta receita *Cawl*

Ilustración 76. *Mensaxe Gales 3*

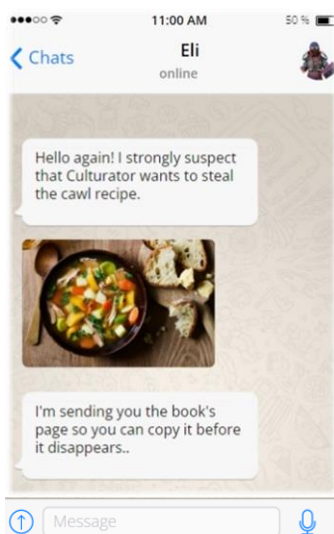


Ilustración 77. *Folla libro Gales 3*



- [Anexo 11.2.](#) Tarxetas dinámica *Memory*

Ilustración 78. Tarxetas comida Memory



- [Anexo 11.3.](#) Reparto puntos

Táboa 19. *Reparto puntos Gales 3*

Reparto de puntos	
Receita dinámica	<p>Segundo o parecido coa receita orixinal:</p> <p>Parécese moito: 8 p. Parécese un pouco: 4 p.</p> <p>Non se parece: 0 p.</p>

9.12. Anexo 12. Materiais *Performance in an English restaurant*

- [Anexo 12.1.](#) Mensaxe, carta Inglaterra e carta de comidas típicas

Ilustración 79. Mensaxe Inglaterra 1

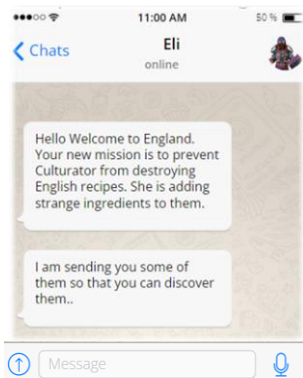


Ilustración 80. Folla libro Inglaterra



Ilustración 81. Folla libro Inglaterra 1



- [Anexo 12.2.](#) *Plickers*

Ilustracións 82-86. Capturas preguntas Plickers

English breakfast has cereals

- A True
- B False

A very famous dish is fish and...

- A Potatoes
- B Meat
- C Chips
- D Pizza

The secret ingredient in Yorkshire pudding is pepper.

A True

B False

The main ingredients of Shepherd's Pie are...

A Cheese and salt

B Meat and potatoes

C Leeks and onions

D Rice

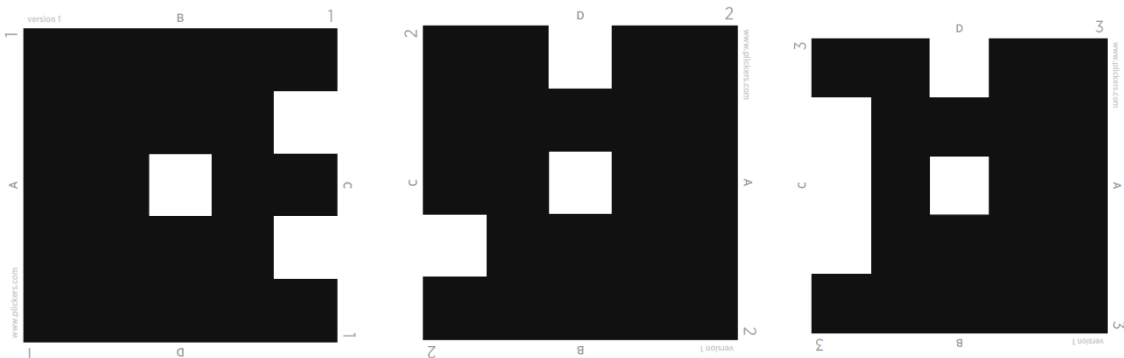
The crumble is a...

A A main course

B A type of tea

C A dessert made with fruit

Ilustraciones 87-89. Ejemplos tarjetas Plickers



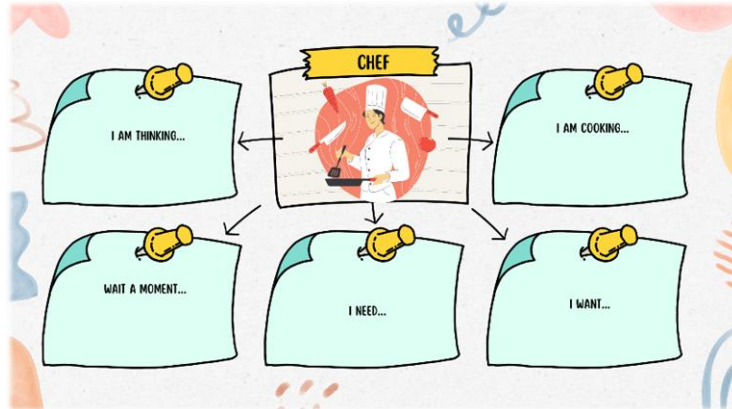
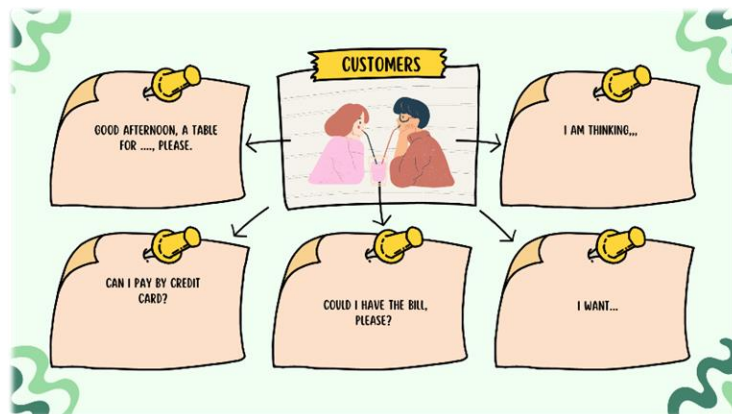
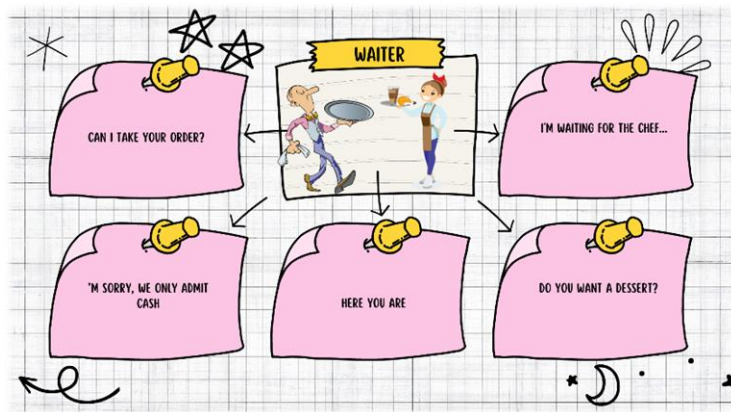
- [Anexo 12.3](#). Ruleta personaxes e presentación de axudas

Ilustración 90. Ruleta personaxes restaurante



Enlace: <https://wordwall.net/es/resource/57198460/sin-t%c3%adtulo1>

Il·lustracions 91-93. Tarxetas axuda



- [Anexo 12.4](#). Taboleiros de puntuación grupal

Il·lustración 94. Taboleiros de puntuación



- [Anexo 13.3.](#) Cartóns bingo

Ilustración 97-98. Dous exemplos bingo



- [Anexo 13.4.](#) Reparto de puntos

Táboa 21. Reparto puntos Inglaterra 2

Reparto de puntos			
Bingo	1º bingo: 3 p.	2º bingo: 2 p.	3º bingo: 1 p.
Adiviñar o regalo	Cada acerto correcto: 2 p.		

9.14. Anexo 14. Materiais *England's monuments*

- [Anexo 14.1.](#) Mensaxe e carta de monumentos

Ilustración 99. Mensaxe Inglaterra 3

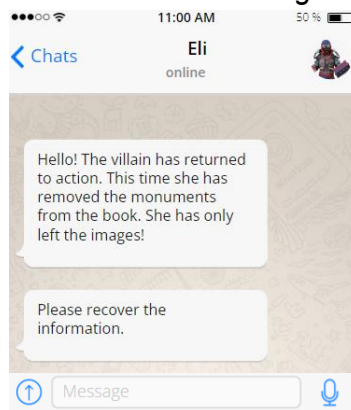


Ilustración 100-104. Cartas monumentos



▪ [Anexo 14.2. Kahoot](#)

Ilustración 105. Exemplo primeira pergunta Kahoot



Enlace para visualizar as 10 cuestións en modo deberes:

https://kahoot.it/challenge/07963646?challenge-id=b5cd8f03-4986-4684-ab0d-13bb28047eb3_1686224000021

- [Anexo 14.3](#). Reparto puntos

Táboa 22. Reparto de puntos Inglaterra 3

Reparto de puntos	
Kahoot	Segundo o número de acertos totais por gremios: 10, 8, 7, 5 ou 3 p.

9.15. Anexo 15. Materiais Belfast murals, paintings with message

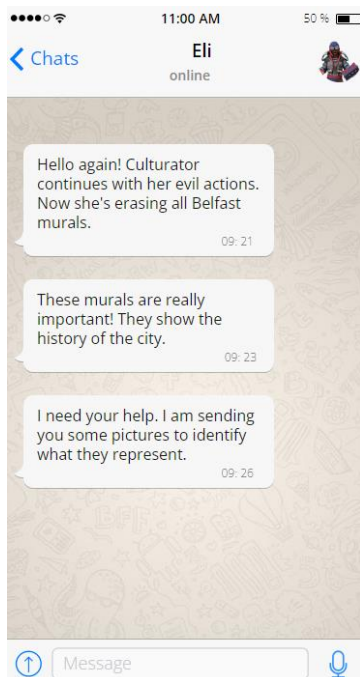
- [Anexo 15.1](#). Tarxeta Irlanda (do Norte e República)

Ilustración 106. Folla libro Irlanda

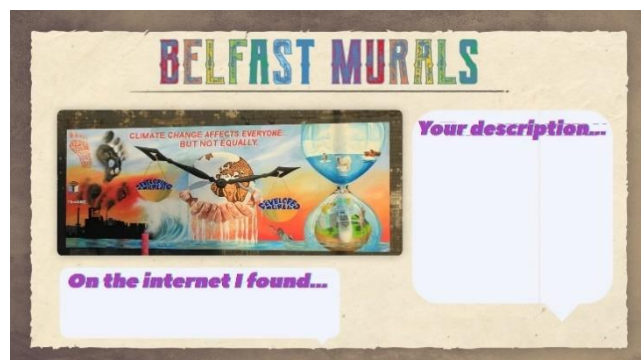


- [Anexo 15.2](#). Mensaxe e carta murais de Belfast

Ilustración 107. Mensaxe Irlanda 1



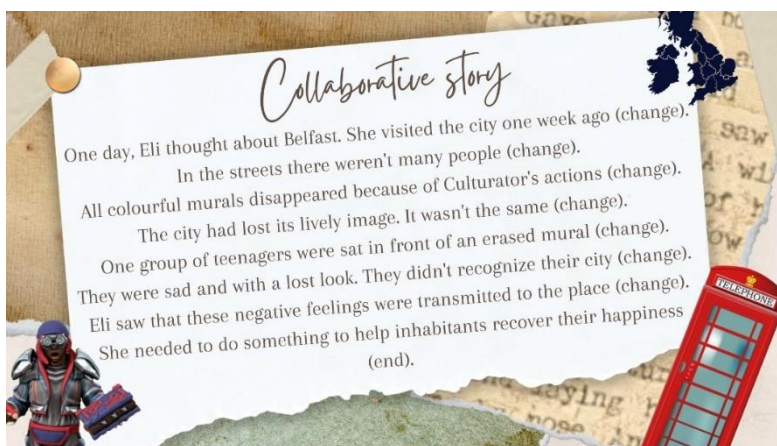
Ilustracións 108-113. Follas libro murais





- [Anexo 15.3.](#) Relato debuxo colaborativo

Ilustración 114. Debuxo colaborativo texto



- [Anexo 15.4.](#) Reparto de puntos

Táboa 23. Reparto de puntos Irlanda 1

Reparto de puntos	
Imaxinación significado mural e coincidencia coa busca	5 puntos pola existencia de certos paralelismos.
Votación Collage	Cada gremio poderá repartir 4,3,2 e 1 p. en función da creatividade e relación co relato escoitado.

9.16. Anexo 16. Materiais Discovering Giant's Causeway

- [Anexo 16.1.](#) Mensaxe e carta *Giant's Causeway*

Ilustración 115. Mensaxe Irlanda 2

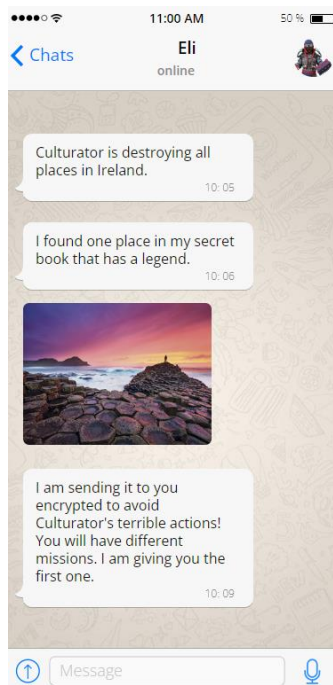


Ilustración 116. Folla libro Irlanda 2



- [Anexo 16.2.](#) Letras e código QR

Ilustración 117. Letras *Giant's Causeway*



Cada letra, na parte posterior, leva un número asociado. Ao ordenar todos os grafemas e crear o nome do lugar (*Giant's Causeway*) resultar o seguinte código:

23687947562345

▪ [Anexo 16.3. Genially](#)

Ilustración 118. Genially Giant's causeway



Enlace: <https://view.genial.ly/645d062c73df3b0012b849ed/interactive-content-escape-maquina-del-tiempo>

Claves requeridas

1. Número resultante ordenar letras: 23687947562345
2. Palabra máis longa: causeway
3. Número de acertos: 5
4. Palabra máis curta: giant

Deseguido expone unha gravación de pantalla que sintetiza e clarifica todos os pasos a seguir polo alumnado nesta misión: [GIANT'S CAUSEWAY.mp4](#)

Algúns dos recursos creados e incluídos no *Genially* anterior agrúpanse a continuación para poder percibir ou acceder directamente ao seu contido:

Ilustracións 119- 120. WordMaster

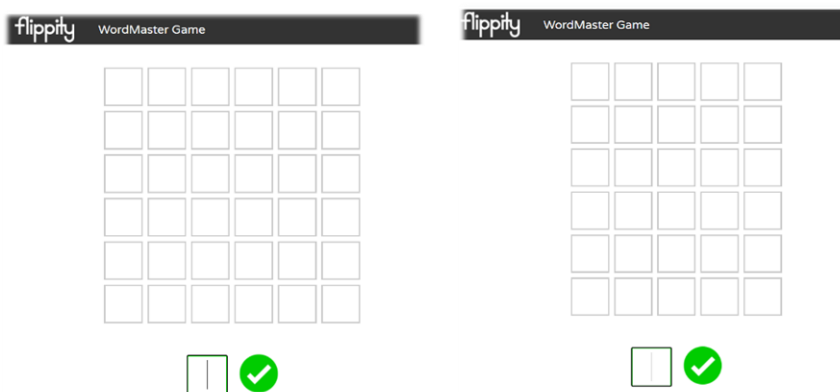


Ilustración 121. Sopa de letras

C	F	R	N	K	S	Z	J
A	U	H	Z	P	N	J	F
U	K	G	F	B	O	O	U
S	S	F	I	G	H	T	V
E	Z	C	Q	A	E	T	M
W	S	S	T	O	N	E	Y
A	I	D	W	W	A	T	J
Y	I	Q	A	I	Z	N	R



Ilustración 122. Quizziz



Enlace modo deberes:

<https://quizziz.com/join?gc=77532969>

- [Anexo 16.4.](#) Reparto de puntos

Táboa 24. Reparto puntos Irlanda 2

Reparto de puntos	
Comprensión da lenda observada	A mestra outorgará de 1 a 5 p en función do nivel de comprensión (recollido na subsecuente rúbrica).
Orixinalidade representación	Cada grupo repartirá 4,3,2 e 1 p segundo consideren.

Táboa 25. Rúbrica comprensión lenda

Comprensión lenda
Recordan moi poucos datos e non amosaron gran interese pola mesma: 1 p.
Representaron con interese algúns datos correctos, aínda que limitados e desordenados: 2 p.
Amosaron de forma motivadora moitos datos axeitados, cunha carencia de orde temporal: 3 p.
Trasladaron unha imaxe global da lenda adecuada con motivación, pero esquecendo moitos datos interesantes: 4 p.
Expuxeron con interese unha representación completa e coherente dos datos aportados: 5 p.

9.17. Anexo 17. Materiais *Music on, U2 is playing!*

- [Anexo 17.1.](#) Mensaxe e carta U2

Ilustración 123. Mensaxe Irlanda 3

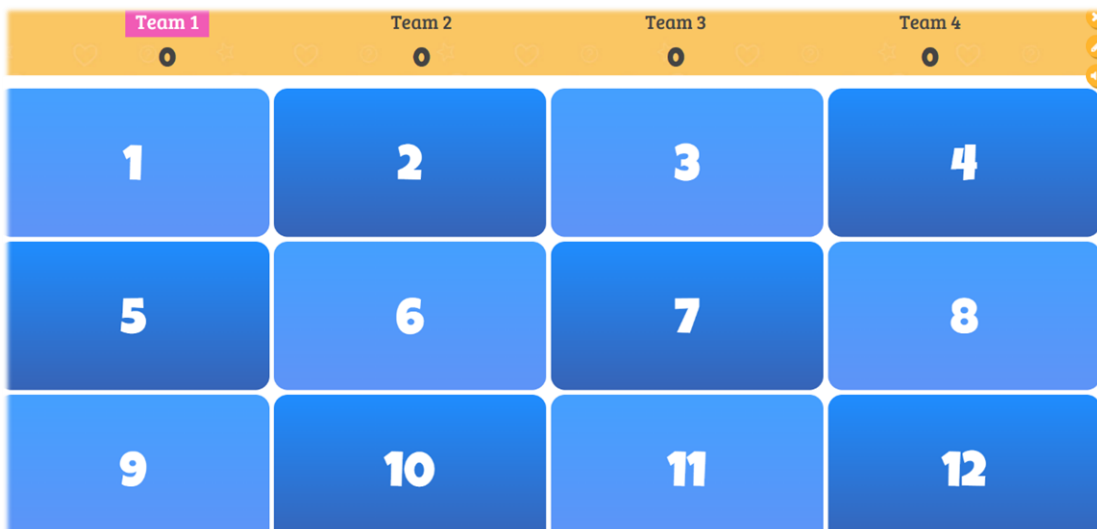


Ilustración 124. Folla libro Irlanda 3



- [Anexo 17.2.](#) Bamboozle

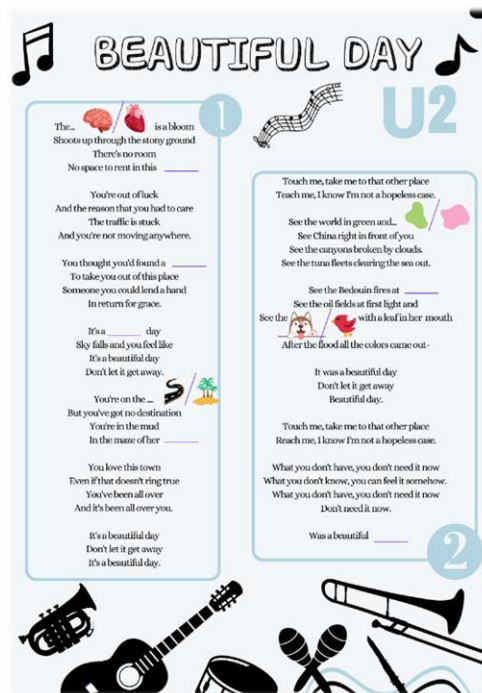
Ilustración 125. Captura Bamboozle



Enlace: <https://www.baamboozle.com/game/1624861>

- [Anexo 17.3.](#) Canción incompleta

Ilustración 126. Canción U2 para completar



- [Anexo 17.4.](#) Reparto de puntos

Táboa 26. Reparto puntos Irlanda 3

Reparto de puntos			
Resultados Bamboozle	1º equipo acada 5 puntos		2º equipo, 4 p.
	3º equipo: 3 p. 4º equipo: 2 p. e 5º equipo: 1 p.		
Ocos cubertos da canción (por persoa)	De 1 a 5 acertos: 1 p.	De 6 a 8 acertos: 2 p.	9 ou 10 acertos: 3 p.

9.18. Anexo 18. Materiais *It's Saint Patrick's Day*

- [Anexo 18.1.](#) Mensaxe e carta *Saint Patrick's Day*

Ilustración 127. Mensaxe Irlanda 4

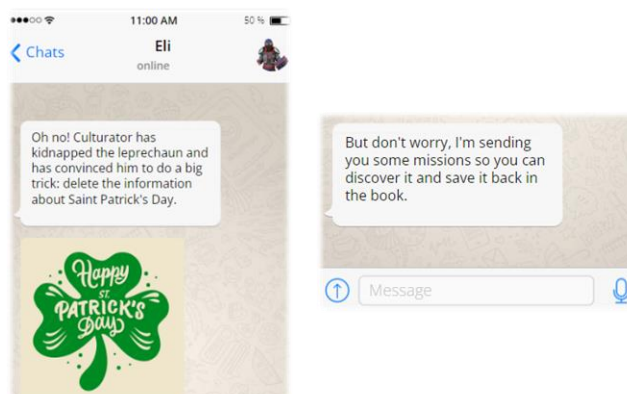


Ilustración 128. Folla libro Irlanda 4



- [Anexo 18.2. Shamrock](#)

Ilustración 129. Proba trevo

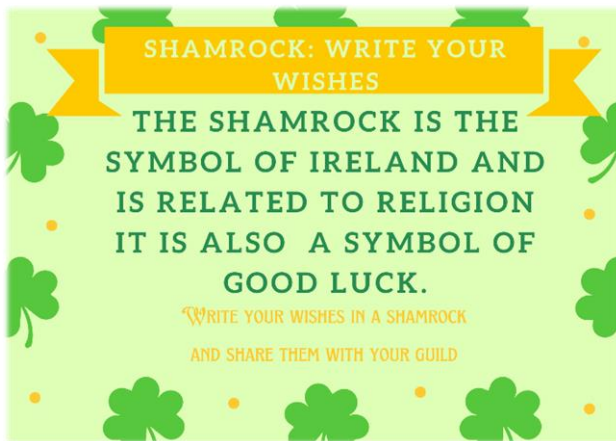


Ilustración 130. Modelo trevo



- [Anexo 18.3. Baile](#)

Ilustración 131. Proba de baile



- [Anexo 18.4.](#) Historia Saint Patrick

Ilustración 132. Proba da historia



- [Anexo 18.5.](#) Xogos

Ilustración 133. Proba de xogos



- [Anexo 18.6.](#) Rúbrica de reparto de puntos

Táboa 27. Reparto puntos Irlanda 4

Reparto de puntos: Rúbrica por cada proba	
Realizaron exitosamente a proba, sen conflitos e recordan a información	3 p.
Realizaron a proba con algúns conflitos e rememoran a información básica	2 p.
Realizaron a proba con moitos conflitos, non achegándose á información.	0 p.

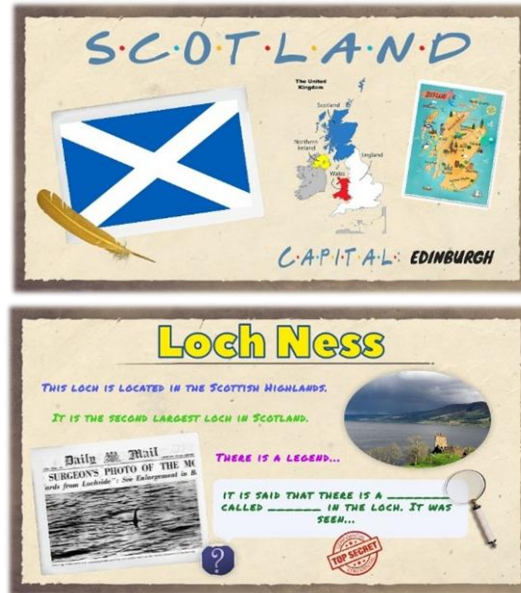
9.19. Anexo 19. Materiais *Oh! It's a monster!*

- [Anexo 19.1.](#) Mensaxe e cartas Escocia e Lago Ness

Ilustración 134. Mensaxe Escocia 1



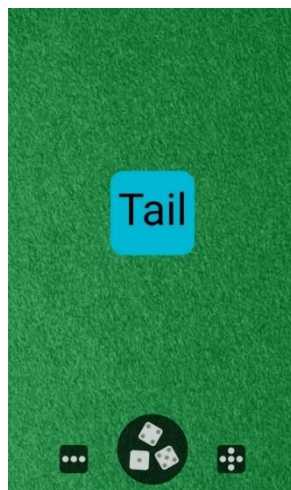
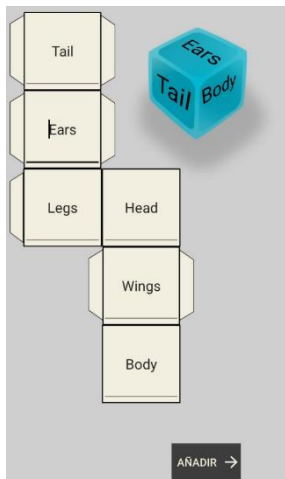
Ilustracións 135-136. Folla do libro Escocia 1



- [Anexo 19.2.](#) Dado partes animais

Ilustracións 137-138. Dados

Cada grupo terá na tableta acceso ao dado coa Aplicación *DiceApp2D*.



- [Anexo 19.3.](#) Modelo *twitter*

Ilustración 139. Twitter



- [Anexo 19.4.](#) Reparto de puntos

Táboa 28. *Reparto puntos Escocia 1*

Reparto de puntos	
Creación monstro	Cada grupo repartirá 4,3,2 e 1 p. en función do resultado exposto.

9.20. Anexo 20. Materiais *What are you wearing? Is it a kilt?*

- [Anexo 20.1.](#) Mensaxe e carta roupa escocesa

Ilustración 140. Mensaxe Escocia 2



Ilustración 141. Folla do libro Escocia 2



- [Anexo 20.2.](#) Diñeiro e imaxes tenda

Ilustracións 142-143. Tenda na pantalla dixital



Ilustracións 144. Diñeiro de exemplo



- [Anexo 20.3.](#) Tarxetas para xogos

Ilustración 145. Tarxetas roupa



- [Anexo 20.4.](#) Reparto de puntos

A mestra dará os puntos coa seguinte rúbrica sobre intercambio comunicativo:

Táboa 29. Reparto puntos Escocia 2

	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos
Participación	Non se involucran na actividade.	Manteñen interese e participan, mais delegan as súas aos outros integrantes.	Participan activamente en certos instantes concretos.	Participan activamente en todos os momentos.
Vocabulario	Non tratan de usar ningún termo novo.	Utilizan palabras aprendidas, pero sen coñecer realmente o seu significado.	Comprenden e empregan puntualmente as palabras.	Comprenden e empregan sempre os novos termos.
Comprensión no intercambio comunicativo	Non seguen o intercambio comunicativo.	Tratan de manter a conversa, pero non a seguen axeitadamente.	Manteñen unha conversa continua, pero con dificultades de comprensión.	Seguen a conversa de xeito continuado e activo.
Uso de formas de cortesía axeitadas	Non utilizan formas de cortesía	Empregan algunha forma de cortesía, pero sen ser o momento.	Utilizan formas de cortesía de xeito limitado.	Usan as formas de cortesía precisas no seu momento.

9.21. Anexo 21. Materiais Welcome to Highland Games

- [Anexo 21.1.](#) Mensaxe e carta de Highland Games

Ilustración 146. Mensaxe Escocia 3

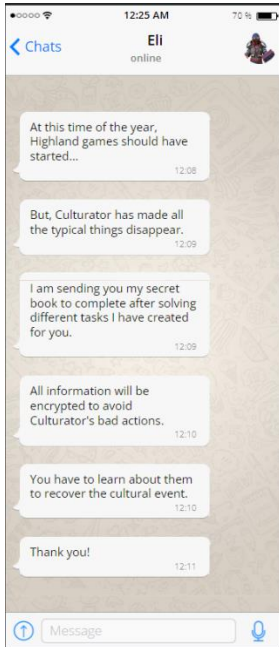


Ilustración 147. Folla libro Escocia 1



- [Anexo 21.2.](#) Nomes probas encriptadas

Ilustración 148. Mensaxes encriptadas



- [Anexo 21.3.](#) Genially

Ilustración 149. Genially

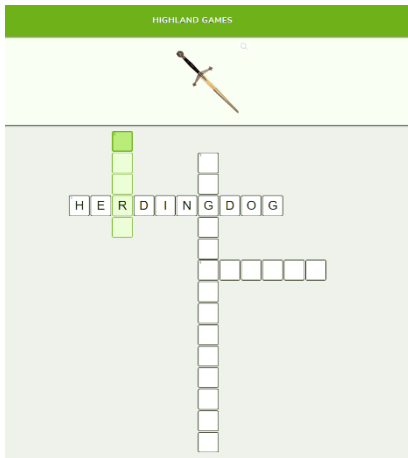


Enlace:

<https://view.genial.ly/64786e6146c3f600111ab044/interactive-content-highland-games-music>

- [Anexo 21.4. EducaPlay](#)

Ilustración 150. Sopa de letras



Enlace: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/15148213-highland_games.html

- [Anexo 21.5. Baile](#)

Ilustración 151. Baile



Xerado con <https://me-qr.com/es/qr-code-generator/qr>

- [Anexo 21.6. Reparto puntos](#)

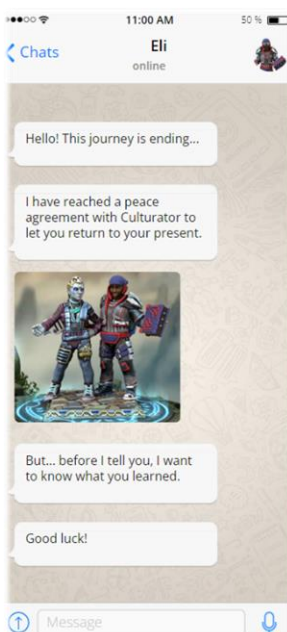
Táboa 30. Reparto puntos Escocia 3

Reparto de puntos	
Superación probas	5 puntos por proba superada para cada equipo.
Votación baile escocés	Cada equipo repartirá 4,3,2 e 1 p. segundo consideren.

9.22. Anexo 22. Sesión 20. We have to escape!

- [Anexo 22.1. Mensaxe](#)

Ilustración 152. Última mensaxe



- [Anexo 22.2. Mapas e percorridos](#)

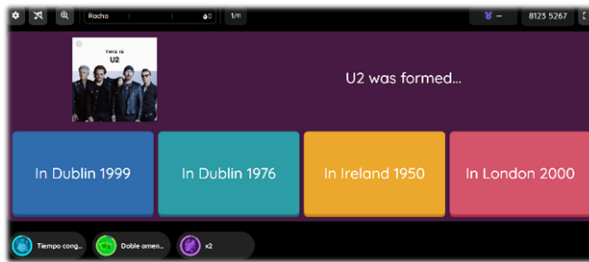
Mapa de creación propia con HomeByMe. Serve de exemplo mais non corresponde exactamente ao colexio en cuestión.

Ilustración 153. Exemplo percorrido dun grupo



- [Anexo 22.3. Quizziz](#)

Ilustración 154. Captura dunha pregunta



Enlace modo deberes:

<https://quizziz.com/join?gc=92749435>

- [Anexo 22.4. Wordwall](#)

Ilustración 155. Captura Wordwall



Enlace:

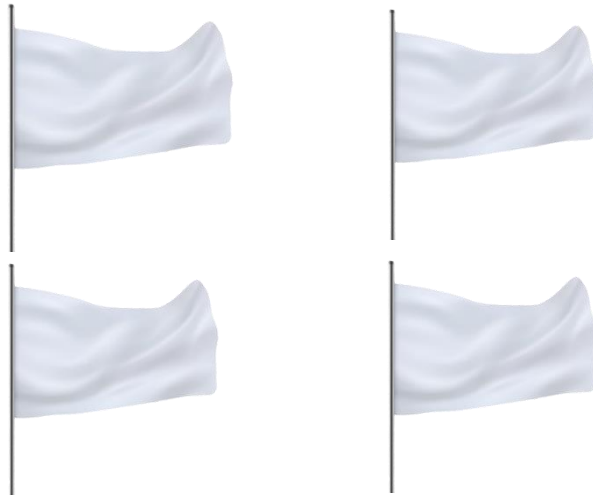
<https://wordwall.net/es/resource/57224350/scape-room>

- [Anexo 22.5. Mapa e bandeiras](#)

Ilustración 156. Mapa



Ilustracións 157-160. Bandeiras



- [Anexo 22.6. Modelo brainstorming](#)

Ilustración 161. Modelo choiva de ideas



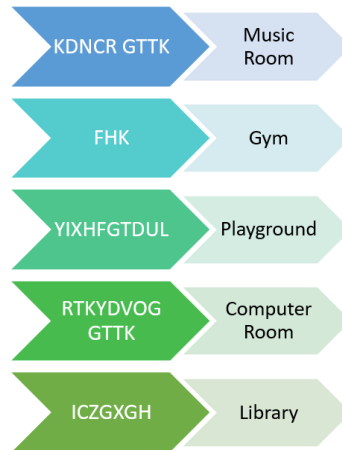
- [Anexo 22.7.](#) Pista para descriptar mensaxe

Mediante este instrumento deberían descriptar as seguintes mensaxes substituíndo a letra do círculo interior pola correspondente do exterior. As pistas de cada equipo, xunto ás respostas perseguidas, son as seguintes:

Ilustración 162. Círculo pista



Figura 8. Mensaxes



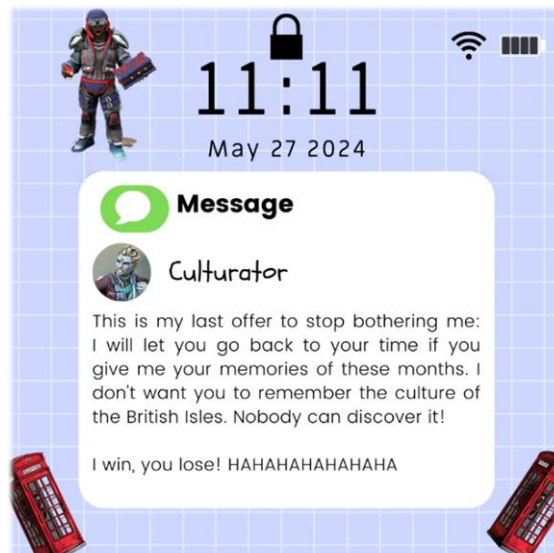
- [Anexo 22.8.](#) Materiais busca tesouro

Ilustracións 163-167. Materiais por grupo



- [Anexo 22.9.](#) Acordo final

Ilustración 168. Acordo entre Culturator e Eli



9.23. Anexo 23. Sesión 25. *Finally... Back home!*

- [Anexo 23.1.](#) Evaluación final no pasaporte

Ilustración 169. Pasaporte evaluación final



- [Anexo 23.2.](#) Marcapáxinas, libro secreto e vídeo de Culturator

Ilustración 170. Marcapáxinas



Ilustracións 171-172. Libro secreto



Ilustración 173. Captura vídeo final



Enlace: [Vídeo 4.mp4](#)

9.24. Anexo 24. Actividades de reforzo e ampliación

Ilustración 174- 177. Actividades de reforzo e ampliación por espazo



9.25. Anexo 25. Lista de cotexo cuberta

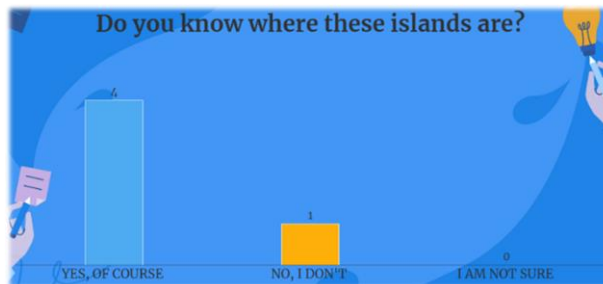
Ilustración 178. Lista de cotexo autoavaliación

INDICADORES DE LOGRO	SI	NON	ÁS VECES	OBSERVACIÓNS
As actividades propostas adecúanse ao contexto para o que foron deseñado (espazo, recursos e grupo)	✓			Realizamos unha adaptación do espazo e a os recursos estaban coherentemente adaptados ao seu nivel.
Os obxectivos propostos son coherentes coas dinámicas creadas	✓			Puidemos ser conscientes de que os obxectivos xerais en canto ao idioma, a cultura e a gamificación eran alcanzables.
A programación e secuencia didáctica establecida resulta viable e axeitada na súa aplicación			✓	Tivemos que realizar algunhas adaptacións por motivos de organización da escola.
Os materiais creados e a dificultade das tarefas adecúanse ás capacidades do alumnado	✓			Os materiais resultáronlles moi motivadores e axustados ao seu nivel, o que supuxo que participaran activamente.
Mantívose o enfoque DUA perseguido para propor dinámicas axeitadas ao conxunto do grupo			✓	Tratamos de adaptarnos ás súas necesidades, mais debido ao pouco tempo de aplicación non puidemos observar as características persoais de cada quen.
A interacción realizada foi axeitada para motivar a participación dos e das discentes	✓			O bo ambiente co que nos recibiron incentivou que se xerara unha atmosfera de confianza na que se esforzaban por comunicarse en inglés.
Os resultados acadados na implementación reflicten o alcance dos fins perseguidos			✓	Con esta limitada posta en práctica puidemos comprobar que os obxectivos se poden cumprir.

9.26. Anexo 26. Reflexión primeira sesión posta en práctica

- [Anexo 26.1.](#) Ideas previas resultantes

Ilustracións 179-182. Presentación AhaSlides respostas



Answers provided:

- New Castle, Manchester, norwich, Londres,
- Manchester, Londres Inglaterra
- Manchester, Londres y Inglaterra
- Manchester, London, Birmingham, Liverpool, Leicester, Oxford, Newcastle, Norwich, Leeds, Tottenham
- Manchester Liverpool Chelsea new Castel bringful London tothenham leeds norwich
- Manchester, Liverpool, Lodon, Leeds, New castle, Norwich, Tottenham
- Manchester Newcastle Oxford Tottenham Leeds Chelsea

Answers provided:

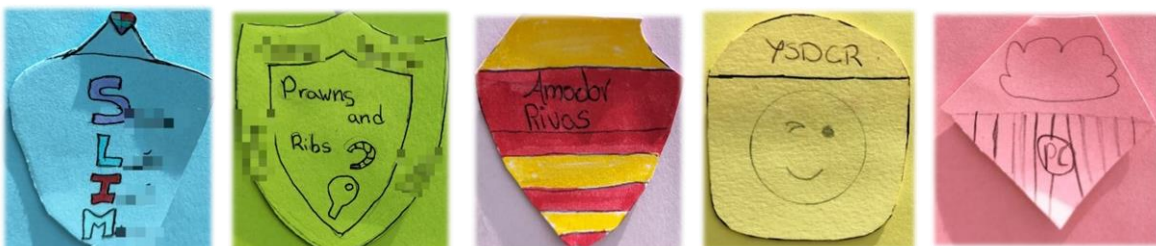
- pudding
- chips
- men jengibre
- fried chicken
- fish and chips
- thanksgiving
- meat and chips
- starbucks
- meet

Answers provided:

- Thanksgiving
- Music festival
- Food festival
- Halloween
- Toys Festival
- Saint Patricks day, Halloween, Christmas,
- Thanksgiving, Christmas lake, Halloween, san patricks,
- Thanks giving
- Christmas
- Pascuas
- San Patrick 's day.
- Christmas.
- Halloween,

- [Anexo 26.2.](#) Escudos creados

Ilustracións 183-187. Escudos dos gremios



▪ [Anexo 26.3](#). Imaxes da primeira sesión

Ilustracións 188-191. Chegada e presentación da aventura



Ilustracións 192-193. Realización presentación interactiva



Ilustracións 194-195. Explicación materiais



Ilustracións 196-198. Creacións escudos polos gremios



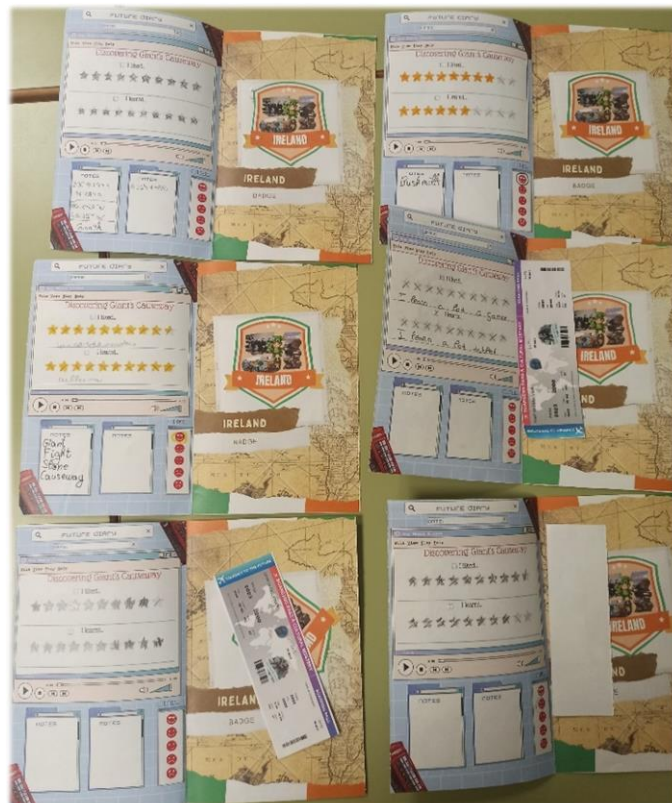
9.27. Anexo 27. Reflexións segunda sesión posta en práctica

- [Anexo 27.1.](#) Acertos resposta Quizziz

O informe pódese visualizar no seguinte enlace: [Informe Quizziz .xlsx](#)

- [Anexo 27.2.](#) Avaliación pasaportes cuberta

Ilustracións 199. Pasaportes cubertos



A totalidade das aportacións pódense visualizar en: [Avaliación pasaportes nenos e nenas .pdf](#)

- [Anexo 27.3](#). Imaxes da segunda sesión

Ilustracións 200-202. Lectura mensaxe cabina



Ilustracións 203-205. Orde nome do lugar e código



Ilustracións 206- 208. Realización Genially



Ilustracións 209- 211. Reconto de puntos

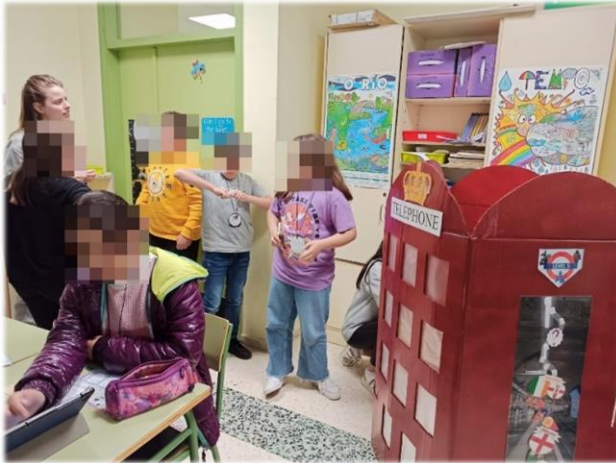


Ilustración 212. Alumnado cubrindo os pasaportes

