



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA GAMIFICACIÓN COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ORAL INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS

CURSO ACADÉMICO 2024-2025

AUTORA: Inés Blanco Herrera

TUTORA: Tamara Gómez Carrero



Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Grado se analiza cómo el uso de la gamificación puede ayudar a la mejora de la competencia oral en la lengua inglesa del alumnado de Educación Primaria. Para ello, se ha elaborado esta propuesta didáctica destinada al 5º curso de Educación Primaria basada en la aplicación de un enfoque comunicativo, lúdico y cooperativo donde predomina el uso funcional del idioma en situaciones contextualizadas. Durante el desarrollo de esta unidad, se aborda la estructura gramatical “be going to” y el vocabulario vinculado a la temática de aventuras, priorizando la producción oral como eje vertebrador y conductor del aprendizaje. El proyecto concluye con la elaboración de una grabación grupal que sintetiza los aprendizajes orales y gramaticales adquiridos. La gamificación está presente durante el desarrollo de la unidad como metodología que guía al alumnado favoreciendo un aprendizaje significativo, motivador e inclusivo.

Palabras clave

Gamificación, competencia oral, lengua inglesa, Educación Primaria, metodología activa y motivación.

Abstract

This Final Degree Project analyses how gamification can help to improve oral skills in English among Primary Education students. To do so, this teaching proposal has been developed for 5th grade primary school students and is based on a communicative, playful, and cooperative approach that emphasizes the functional use of language in contextualized situations. During the development of this unit, the grammatical structure “be going to” and vocabulary related to the theme of adventure are addressed, prioritizing oral production as the backbone and driving force of learning. The project concludes with the creation of a group recording that summarizes the oral and grammatical learning acquired. Gamification is present during the unit developing as a methodology that guides students, promoting meaningful, motivating, and inclusive learning.

Keywords

Gamification, oral skills, English language, Primary Education, active methodology and motivation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	1
OBJETIVOS	2
Objetivo general.....	2
Objetivos específicos	2
MARCO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1: La enseñanza del inglés en Educación Primaria.	3
1. Factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia.....	3
2. Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés: de lo tradicional a lo innovador.....	7
3. Dificultades en el desarrollo de la competencia oral en inglés en Educación Primaria .	10
Capítulo 2: La gamificación y su impacto en el desarrollo de la competencia oral en inglés	12
1. Definición y características de la gamificación.....	12
2. Recursos de gamificación para el desarrollo de la competencia oral en inglés en el aula.	15
3. El impacto de la gamificación en la competencia oral en inglés.	18
4. Desafíos y limitaciones en la implantación de la gamificación.....	19
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	21
1.Contexto de aplicación.....	21
2. Aspectos curriculares	22
2.1. Objetivos.....	22
2.2. Contenidos.....	22
2.3. Competencias clave	24
2.4. Competencias específicas y criterios de evaluación	27
3. Fundamentación teórica y metodología	28
3.1. Diseño.....	28
3.2. Metodología.....	30
4. Secuenciación de la propuesta (sesiones y actividades)	31
5. Atención a la diversidad.....	43
6. Evaluación	44
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA.....	48
ANEXOS.....	51

INTRODUCCIÓN

En Educación Primaria, el aprendizaje del idioma extranjero inglés constituye uno de los pilares del sistema educativo, el cual se sitúa inmerso dentro de un contexto de sociedad globalizada, multicultural e interconectada. En este ámbito, la competencia comunicativa y más específicamente el desarrollo de la expresión oral, es caracterizado como el eje vertebrador del aprendizaje, permitiendo al estudiante en manejo en contextos reales donde la comunicación es el eje central, tanto dentro como fuera del aula (Council of Europe, 2020).

La Ley Orgánica 3/20, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, fomenta el uso de metodologías activas que promueven el desarrollo y adquisición de habilidades por parte del alumnado, poniendo el foco en los aprendizajes significativos, funcionales y emocionalmente notables. Este Trabajo de Fin de Grado se posiciona dentro de este contexto, con el propósito de evidenciar cómo una metodología lúdica y activa como la gamificación, puede favorecer el desarrollo de la competencia oral en la lengua inglesa en los estudiantes de Educación Primaria.

La gamificación definida como la incorporación de elementos del juego en contextos educativos no lúdicos (Deterding et al., 2011, se ha presentado como una estrategia innovadora que fomenta la participación del alumnado, su autonomía y la creación de un ambiente seguro donde pueda comunicarse en inglés. Como sostienen Zichermann y Cunningham (2011), la gamificación otorga una motivación continua a través del uso de técnicas y dinámicas que potencian el compromiso del estudiante durante su proceso de aprendizaje. En concreto, esta metodología ofrece eficacia en el desarrollo de la competencia oral en la lengua extranjera inglesa, pues permite que los alumnos simulen situaciones de comunicación reales o ficticias, creen narrativas, establezcan roles, etc.

Por lo tanto, con este Trabajo de Fin de Grado se busca analizar y respaldar la utilización de la gamificación como metodología educativa para desarrollar la competencia oral en inglés a través del diseño de una unidad didáctica fundamentada en metodologías activas, trabajo cooperativo y aprendizaje significativo.

JUSTIFICACIÓN

La etapa de Educación Primaria integra el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, un auténtico reto para el profesorado y el alumnado de esta etapa. El aprendizaje de esta lengua extranjera en la infancia es un proceso complejo influenciado por diversos factores como el contexto, los procesos cognitivos, los aspectos afectivos, etc. Teorías como la Hipótesis del Input de Krashen, la Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg y los planteamientos socioculturales de Vygotsky

ofrecen marcos teóricos fundamentales para comprender cómo los niños adquieren una segunda lengua. La enseñanza del inglés en Educación Primaria debe considerar estos elementos para diseñar estrategias efectivas que potencien el aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia, resulta imprescindible la indagación de nuevas metodologías que potencien un aprendizaje comunicativo, significativo y emocionalmente seguro para el alumnado.

Siguiendo esa línea, este Trabajo de Fin de Grado plantea la hipótesis de partida de cómo el uso de la gamificación en la enseñanza del inglés en Educación Primaria contribuye al desarrollo de la competencia oral en el alumnado aumentando su motivación, reduciendo su ansiedad comunicativa y fomentando su espontaneidad y adquisición significativa del lenguaje a través de un entorno lúdico e interactivo. El desarrollo y justificación de esta hipótesis es fundamentada mediante teorías como el filtro afectivo de Krashen (1982) o el enfoque comunicativo de Canale y Swain (1980).

Este trabajo no solo contribuye a la verificación de la hipótesis planteada, sino que ofrece además una propuesta didáctica innovadora respaldada con la implementación del aprendizaje de la lengua extranjera inglesa mediante una técnica motivadora, contextualizada y cooperativa, enfocada en el fortalecimiento de la producción oral en el idioma por parte de los estudiantes. Así mismo, esta propuesta da respuesta al ofrecimiento de una metodología de enseñanza como es la gamificación, aplicada como estrategia para el alcance significativo del desarrollo de esta competencia oral en inglés y el acercamiento hacia enfoques innovadores educativos que se alejen de aquellas metodologías tradicionales basadas procesos de repetición o memorización.

OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo general de este proyecto es comprender cómo el uso de la gamificación en la enseñanza del inglés en Educación Primaria contribuye al desarrollo de la competencia oral en el alumnado, aumentando su motivación, reduciendo su ansiedad comunicativa y fomentando su espontaneidad y adquisición significativa del lenguaje a través de un entorno lúdico e interactivo.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en este proyecto serán los siguientes:

1. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa a través de la implementación de nuevas metodologías como la gamificación.
2. Comprender y experimentar el concepto de la gamificación en el aprendizaje del inglés como recurso motivador.

3. Identificar las principales dificultades en la expresión oral en los alumnos y proponer estrategias basadas en la gamificación para abordar y resolver esos desafíos.
4. Explorar el impacto positivo de la gamificación en los factores afectivos del alumnado (motivación, ansiedad y autoestima).
5. Diseñar una propuesta de gamificación aplicable a un aula de 5º de primaria.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La enseñanza del inglés en Educación Primaria.

La enseñanza del inglés en Educación Primaria ha sido objeto de diversos estudios y enfoques metodológicos en el tiempo. En este capítulo se analizarán los aspectos clave de la enseñanza del inglés durante esta etapa educativa, explorando los procesos de aprendizaje desde la infancia, los enfoques metodológicos empleados desde las últimas décadas y las posibles barreras que pueden aparecer en ese proceso de aprendizaje y que dificultan el desarrollo de la competencia oral.

1. Factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia.

El desarrollo y funcionamiento de la adquisición de una segunda lengua en la infancia ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, especialmente en la psicología del desarrollo y la educación. Según Lenneberg (1967), la infancia representa un momento crítico para el aprendizaje de una lengua. Este autor sostiene que la interiorización de estructuras gramaticales y fonéticas se ejecuta con mayor eficacia en este periodo debido a la notable plasticidad neuronal presente en el cerebro de los niños. La interiorización de estructuras gramaticales y fonéticas se ejecuta con mayor eficacia en el periodo de la infancia debido a la notable plasticidad neuronal presente en el cerebro de los niños. Según la hipótesis del periodo crítico, postulada por E. Lenneberg (1967), la capacidad para adquirir el lenguaje merma al alcanzar la pubertad dado que el cerebro pierde plasticidad, lo que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua. Guerra (2004) apoya esta idea afirmando que antes de la pubertad el cerebro tiene mayor plasticidad cognitiva para el aprendizaje de la lengua. Debido a esta plasticidad, el niño presenta una mayor facilidad en el desarrollo de la pronunciación y fluidez, pues su aparato fonador y sus músculos son más adaptables (Kang 2006).

El inglés, es una lengua a la que los niños están expuestos como segunda lengua desde edades muy tempranas en España. Resulta inevitable observar que el aprendizaje de esta lengua extranjera no se efectúa de igual manera en cada uno de los niños. Los alumnos se sienten vulnerables ante un idioma en el que no se sienten competentes. Diversos autores han investigado la influencia de diversos factores que inciden de diferentes formas en el aprendizaje del idioma durante el periodo de la infancia. Con la hipótesis del filtro afectivo, Krashen explica que las

diferentes formas de aprendizaje en cada uno de los niños se deben a **factores afectivos**. Para él, este tipo de factores están directamente relacionados tanto con el proceso de adquisición de una segunda lengua como con los resultados obtenidos a lo largo y al final de este proceso (Contreras, 2012). En el pasado, los sistemas educativos que se implantaban restaban la relevancia que tenía el desarrollo emocional del niño en el aprendizaje de un idioma. La sociedad actual se enfoca en ese aspecto. Existen diversos factores emocionales que afectan a la adquisición de una lengua donde la motivación, la ansiedad y la autoestima encabezan esa lista.

La motivación se presenta como una herramienta de desarrollo fundamental en el alumnado. Gardner y Lambert (1972) diferencian dos tipos de motivaciones en la adquisición de una lengua extranjera: la motivación integradora que, según Gardner, es el deseo por aprender una lengua y poder utilizarla, propiciando una actitud positiva hacia el aprendizaje de esta y condicionada por el esfuerzo que uno está dispuesto a hacer; por otro lado está la motivación instrumental, que según Gardner se relaciona con el hecho de aprender una lengua extranjera como medio para mejorar tu estatus social. Ambos tipos de motivación afectan al aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera. La primera motivación, surge cuando el alumnado siente interés y afinidad por el idioma y la cultura y desea aprenderlo para comunicarse. Esto se fomenta a través de actividades culturales como el conocimiento de festividades importantes de esta cultura o el desarrollo de proyectos comunicativos como el intercambio de cartas entre los estudiantes de un país con otro. Según Ushioda (2011), la creación de conexiones culturales significativas en el aula fomenta el desarrollo de la motivación integradora, desarrollando un mayor compromiso y autonomía por parte del estudiante. Por otro lado, la motivación instrumental surge desde un primer instante porque el inglés es una asignatura obligatoria dentro del currículo escolar. El aprendizaje está orientado a finalidades prácticas y externas como es la aprobación de exámenes con buenas calificaciones o la adquisición de este lenguaje que será útil en la mayor parte de los casos para su futuro laboral. Según Dörnyei (1994), en los contextos educativos la motivación instrumental predomina debido a que el aprendizaje de idiomas suele asociarse con el éxito académico, las calificaciones y las oportunidades profesionales.

La autoestima desempeña otro papel fundamental. Montes de Oca (2008) destaca que el desarrollo de una alta autoestima en los estudiantes provoca una participación activa y mayor confianza a la hora de comunicar sus ideas en el aula, mientras que aquellos que presentan una baja autoestima pueden limitar sus expresiones en el aula por miedo al error o equivocación.

Por otro lado, la ansiedad es un factor cada vez más diagnosticado en nuestra sociedad. San de la Cal, Lezcano-Barbero y Casado-Muñoz (2021) analizan percepciones y estrategias educativas cómo la ansiedad influye en el aprendizaje del inglés de educación primaria. Destacan que las

situaciones de evaluación y comunicación a las que están expuestos los estudiantes puede limitar la participación de estos en el aula debido al error y a la interacción social.

Ligado a estos factores afectivos, tiene relevancia la influencia del tipo de retroalimentación por parte del profesor hacia los alumnos que se da en el aula. Si la retroalimentación es positiva, favorecerá el desarrollo de la confianza por parte de los estudiantes además de los factores mencionados previamente, lo que tenderá a mejorar el desempeño lingüístico por parte de los alumnos (Brown, 2007). Es importante hacer ver a los alumnos que el error forma parte del proceso de aprendizaje y que más allá de ser una amenaza se integra dentro del desarrollo formativo tanto en el ámbito educativo como personal.

Existen otros factores que intervienen en el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa. Los **procesos cognitivos** de cada alumno tienen un papel clave. Piaget (1952) sostiene que los niños atraviesan diferentes etapas en su desarrollo intelectual, lo que influye en su capacidad para aprender un idioma. La fase de primaria se corresponde con la etapa de operaciones concretas de Piaget (7-11 años), donde los niños comienzan a entender las reglas gramaticales y las estructuras sintácticas, aunque necesitan ejemplos concretos y situaciones significativas para asimilar el conocimiento. En cada etapa, la memoria, la atención y el procesamiento de la información inciden de una manera u otra en el aprendizaje del idioma.

Para lograr el desarrollo de una comunicación lingüística efectiva, el cerebro humano pone en marcha un conjunto de funciones que permiten la comprensión del lenguaje, además de la elaboración y emisión de mensajes propios simultáneamente. Estas funciones se desarrollan en distintas áreas del cerebro y presentan una coordinación y conexión efectivas, garantizando el correcto procesamiento y comprensión de los mensajes. El desarrollo de la memoria juega un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según la teoría del procesamiento de la información, la memoria se divide en tres tipos según Atkinson & Shiffrin (1968):

1. Memoria sensorial: según Klein (1994) en esta surge el primer momento de registro de los eventos externos, donde estos o también reconocidos como inputs se almacenarán en ella durante un tiempo limitado. La recepción de la información se realiza mediante los órganos sensoriales, que posteriormente llega al cerebro desembocando en la pérdida de la información o parte de ella o en su traslado hacia el procesamiento en la memoria a corto plazo.
2. Memoria a corto plazo: la información que ha sido transferida a esta memoria requiere necesidad de repetición y repaso constante para su conservación y perduración afirma Klein (1994). La información perdura durante un tiempo mayor que la memoria sensorial, aunque es limitada. Continuamente nuestro cerebro procesa la información en esta

memoria y en muchas ocasiones parte de la información almacenada que tenemos, es desplazada por la llegada de nueva información.

3. Memoria a largo plazo: según Fuenmayor y Villasmil (2008) esta memoria está formada por el conjunto de conocimientos, experiencias y saberes que presenciamos a lo largo de nuestra vida y que adquieren gran relevancia. Esta información se almacena en el cerebro permanentemente o durante muchos años de nuestra vida.

El desarrollo de la atención es primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera, en especial lo que respecta a la identificación y discriminación de sonidos y patrones lingüísticos. La atención funciona como una característica cognitiva que permite al estudiante la recepción de la información y su posterior procesamiento y comprensión de la información más relevante. Schmidt (1990) establece que, para un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera, los estudiantes deben discriminar conscientemente los sonidos, la entonación y las estructuras gramaticales de la lengua y para ello es necesario el uso de la atención. Tomlin y Villa (1994) afirman que la atención selectiva es imprescindible para el correcto procesamiento de la información lingüística recibida.

Por otro lado, es relevante la automatización de habilidades lingüísticas. Anderson (1983) explica en su teoría del aprendizaje cognitivo que el cerebro humano pasa por tres etapas en la adquisición de una habilidad cognitiva compleja: la fase cognitiva, donde adquieren conciencia acerca de las reglas gramaticales; la etapa asociativa, donde practican y refinan sus habilidades; la etapa autónoma, adquiriendo fluidez en el idioma.

Existe otro factor relevante e influyente como es el entorno social y cultural. Gardner (1982), en su modelo-socioeducativo, asignó el **entorno social y cultural** como factor que influye en el desarrollo de un segundo idioma. La exposición al idioma en diferentes contextos, especialmente en la escuela en este caso, es lo que determinará la evolución de la competencia lingüística del alumnado. La enseñanza del inglés en un entorno donde se fomente la interacción con el alumnado y el uso funcional del idioma favorecerá su aprendizaje de una forma más significativa. Vygotsky (1978) resalta su concepto de la “zona de desarrollo próximo” explicando que los niños aprenden de una manera más significativa cuando actúan con hablantes más competentes en entornos colaborativos e interactivos. Vygotsky (1978, p.86) definió la zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)”.

El aprendizaje del inglés en la infancia es un proceso complejo que depende de diversos factores. Es importante que un docente tenga en cuenta estos aspectos y adapte su enseñanza en base a las necesidades de cada alumno sacando el máximo potencial de cada uno de ellos para conseguir un desarrollo óptimo del idioma.

2. Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés: de lo tradicional a lo innovador.

A lo largo de las últimas décadas, la enseñanza del inglés ha experimentado cambios pasando desde enfoques tradicionales centrados en la gramática hasta la creación de metodologías innovadoras de aprendizaje en el aula. Estos cambios se han visto condicionados por diversos factores como consecuencia de la evolución lingüística del idioma y de las sociedades. Estos se encuentran en continuo cambio y velan por la satisfacción de las necesidades del alumnado teniendo en cuenta los factores afectivos y cognitivos del alumnado y el contexto influyente.

Los primeros métodos datan de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se desarrolla el **método tradicional o de gramática-traducción**. Este modelo es el más antiguo dentro de la enseñanza y “tomaba como modelo la metodología empleada para la enseñanza de las lenguas clásicas” (Cuéllar Lázaro, 2005, pág. 52). Según Calderón (2006), el docente se limitaba a la explicación del uso de las reglas gramaticales, la entrega de una lista de vocabulario y la traducción de los textos. El desarrollo de la competencia comunicativa era prácticamente nulo y la traducción de oraciones aisladas al inglés formaba la unidad básica de la enseñanza.

No resulta extraño que este método haya quedado totalmente obsoleto al presentar carencias en el desarrollo de las destrezas orales, el fomento de la interacción, la evasión del conocimiento de situaciones comunicativas reales en la lengua extranjera o el impulso motivador en el estudiante.

A mediados del siglo XX surge el **método directo**. Teniendo en cuenta las carencias del método tradicional, este modelo tomó como pilar central el desarrollo de la comunicación oral, considerada primordial ante expresión escrita. El docente se centraba en la ejecución de actividades relacionadas con el desarrollo de la expresión oral. En este caso “la enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral” (Martín Sánchez, 2009, pág. 63). De esta manera el desarrollo de la gramática fue eclipsada por la competencia oral, recurriendo en ocasiones a la realización de ejercicios donde los alumnos debían rellenar los huecos normalmente de forma oral, aunque también se realizaba de forma escrita.

A pesar de que este método buscaba satisfacer las necesidades del alumnado en el uso de una lengua extranjera, seguía presentando carencias, por lo que pasó a ser un método de aprendizaje poco efectivo. Según Martín Sánchez (2009), el uso de diálogos o contextos poco realistas para los alumnos, junto con el aprendizaje de un vocabulario con términos abstractos, dificultaba las explicaciones a través de gestos o demostraciones físicas para facilitar su comprensión. Además, la falta de corrección podría derivar en la aparición de errores tempranos que a posteriori puedan ser complicados de eliminar a consecuencia de su interiorización.

A mediados del siglo XX, Estados Unidos entra en la Segunda Guerra Mundial y comienza a emerger la importancia de la lengua inglesa popularizándose en el ámbito militar. Charles Fries fue el principal promotor del **método lingüístico** o **Audiolingual Method**, que defiende que el aprendizaje de una lengua se basa en la repetición de patrones sistemáticos básicos de forma oral para el desarrollo de la pronunciación y de estructuras gramaticales de forma escrita hasta que el estudiante lo aprende. “Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista” (Martín Sánchez, 2009, pág. 64). Sin embargo, este método no tardó en fracasar debido a la poca efectividad que presentaba, a pesar de resultar más útil que los métodos anteriores. El estilo de aprendizaje se caracterizaba por la repetición de estructuras que resultaban ser monótonas y poco dinámicas, lo que generaba la desmotivación de los estudiantes y la limitación de su propio desarrollo creativo.

El desarrollo de la competencia oral seguía sin estar relacionada con las situaciones reales en las que se podrían encontrar los estudiantes para hacer uso del idioma. Además, no se tenía en consideración que cada alumno tenía una forma diferente de aprender, por lo que era necesario que el método se adaptase a las necesidades de estos.

Siguiendo la cronología, posteriormente surge en Gran Bretaña el **enfoque situacional**. Este método también es reconocido como enfoque oral y se caracteriza por la aplicación de la gramática y el vocabulario en contextos específicos de situaciones reales de la vida, dando prioridad al desarrollo de la competencia oral frente a la escrita. Hornby (1950) estableció los principios esenciales para el desarrollo de la enseñanza estructurada del idioma y expone que el aprendizaje de una lengua en un niño adquiere un mayor desarrollo cuando dicha enseñanza se da con la práctica de contextos comunicativos reales o simulados.

Este método tomó como base de desarrollo las teorías del conductismo impulsadas por Skinner (1957) abogando por el aprendizaje del idioma a través de la repetición, la enseñanza estructurada y el desarrollo de hábitos lingüísticos. Además, el modelo adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática donde el alumno deduce el uso correspondiente de las estructuras y el significado de las palabras en base al contexto que se le presenta. Sin embargo, este enfoque resultó ser ineficaz. El estudio y repetición de estructuras fijas limitaban la creación propia por parte del alumno y el desarrollo y la espontaneidad del uso del idioma en situaciones diferentes.

En los años 70, Asher (1977) desarrolla la **Respuesta Física Total** o el **Total Physical Response**. Es un modelo muy común para principiantes y se caracteriza por la enseñanza del idioma mediante el movimiento corporal. En los primeros años el docente hace uso del idioma dando instrucciones desde actividades sencillas a juegos que presentan una mayor dificultad, que los alumnos deberán llevar a cabo sin hacer uso de la palabra. En edades más avanzadas se utiliza ese método entre los propios alumnos, fomentando su creatividad, escucha e interiorización del

idioma. De esta forma, se trabaja el inductivismo donde los alumnos crean hipótesis a raíz de las observaciones y escucha de las palabras y gestos que el docente efectúa.

Una década más tarde Krashen y Terrell (1983) desarrollan el **enfoque natural**, asentando las bases de este modelo en su obra “the Natural Approach Language Acquisition in the Classroom”. Se fundamenta en la premisa de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debe desarrollarse de manera similar a la forma de adquisición natural y espontánea de la lengua materna. Para ello, este modelo enfatiza la competencia comunicativa ante el desarrollo de la gramática: “the Natural Approach is designed to develop basic personal communications skills” (Krashen & Terrell, 1983, pág 67). Ambos distinguen la diferencia entre adquisición y aprendizaje en su obra. La adquisición surge de forma inconsciente en un individuo cuando se expone a un idioma de manera natural, mientras que el aprendizaje se basa en el estudio de las reglas gramaticales. Además, enfatizan el desarrollo del “input hypothesis” que consiste en la enseñanza de un nivel más avanzado del idioma ($i + 1$) para la adquisición de estructuras del lenguaje que todavía no han sido adquiridas por los estudiantes.

El método **Sugestopedia** fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978), quien investigó las dificultades que presenciaban los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Observó los problemas de ansiedad que podía provocar en ellos y abogaba por la búsqueda de soluciones ante ello. Para ello diseñó este método que buscaba la creación de un clima sereno y pacífico en el aula provocando intencionadamente en los alumnos un estado de “psico-relajación concentrada” que produzca la liberación de tensiones. Lozanov y Gateva (1989) estipulan la necesidad de ofrecer un ambiente acogedor en el aula a través del uso de pintura clara en las paredes y el techo, pupitres ubicados en una forma semicircular junto a la mesa del docente situada en el centro de ese espacio y el uso correspondiente del tipo de luz de acuerdo con los diferentes contextos. Según Lozanov (1978), la aplicación de estos factores resultará beneficioso para lograr el aprendizaje significativo del idioma, pues el estado de relajación en el que se sumergen los alumnos favorece la retención de una mayor cantidad de información en menor tiempo y con una mayor efectividad.

A consecuencia de algunos métodos mencionados previamente, Hymes (1972) desarrolla en la década de los años 70 **enfoque comunicativo**, cuyo objetivo es la comunicación y la enseñanza de la lengua, como afirma Martín Sánchez (2009). El docente priorizaba el uso de la lengua oral en situaciones comunicativas reales para ofrecer un aprendizaje más interactivo y contextualizado. Se da prioridad al desarrollo de la producción oral a través del uso de criterios funcionales para lograr un uso más efectivo del lenguaje en la vida cotidiana.

En la década de los años 80 surge el **enfoque por tareas** o **Task-Based Language Teaching** (TBLT). Consiste en la realización de tareas para el desarrollo y consecución de una tarea final

como medio de enseñanza y aprendizaje del idioma. Según Tippelt y Lindemann (2001), el rol del profesor se limita a la organización y secuenciación de los contenidos en base a proyectos divididos en pequeñas tareas previas. Según Vázquez (2009) el profesor deberá velar por la adquisición del éxito, canalizando posibles conflictos que pueden surgir, brindándoles seguridad y dominar los contenidos a trabajar priorizando el desarrollo de la fluidez oral ante la gramática. Tippelt y Lindemann (2001), exponen, además, la asignación del alumnado como “personajes” principales de ese proceso, trabajando su autonomía, capacidad de liderazgo, competencia comunicativa y toma de decisiones mediante la interacción y comunicación entre ellos. Esto favorece el desarrollo de factores afectivos como la motivación, la autoestima o la confianza.

Una década más tarde, en los años 90 se empieza a consolidar el **enfoque Content and Language Integrated Learning (CLIL)**. Actualmente, es uno de los enfoques más importantes actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras y parte de teorías constructivistas como las de Vygotsky o Piaget. Marsh (1994) fue quién promovió este enfoque definiéndolo como una metodología que consiste en el uso de la lengua extranjera como lengua vehicular para la enseñanza de otros contenidos lingüísticos. Coyle (2010) expuso que para que un docente pueda impartir este enfoque en el aula y a su vez pueda llevar a cabo propuestas didácticas efectivas, es imprescindible que sepa establecer una conexión entre los siguientes elementos o conocidas como las 4Cs: trabajo de los contenidos curriculares, uso de la comunicación en el desarrollo de la lengua extranjera, desarrollo de habilidades cognitivas del alumnado y fomento de la cultura.

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han presenciado una notable evolución desde los métodos más tradicionales hasta enfoques más innovadores que atienden mayoritariamente a las necesidades del alumnado. Estos cambios han sido impulsados gracias al desarrollo de la lingüística y la psicología del aprendizaje que han considerado imprescindible el aprendizaje del idioma adaptado a los contextos reales y significativos. Los métodos más innovadores proponen el fomento de la competencia oral y la adquisición natural del idioma mediante las interacciones y el uso de diálogos.

3. Dificultades en el desarrollo de la competencia oral en inglés en Educación Primaria

El desarrollo de la competencia oral en inglés en Educación Primaria se enfrenta a una diversidad de dificultades que implican la superación de barreras en el desarrollo del aprendizaje por parte del alumnado. Tras la aparición de las nuevas metodologías, el desarrollo de la competencia oral ha sido clave en el aprendizaje del idioma y ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones implicadas en su mejora y efectividad.

El aprendizaje de la competencia oral se ve afectado frecuentemente por la mezcla fonológica entre la lengua materna del estudiante y la nueva lengua, en este caso el inglés. Flege (1995)

expone que los hablantes de una lengua desarrollan la escucha y la producción oral en base a su lengua materna, lo que puede generar errores de pronunciación y dificultades de comprensión auditiva. En el caso de los hispanohablantes, la presencia de una menor variedad de fonemas vocálicos en el idioma puede generar dificultades en la pronunciación de palabras similares, afectando a la inteligibilidad del discurso. Clemente (2001) afirma que cuando aprendemos a leer recurrimos a un proceso fonológico que consiste en una primera visión general de cada letra donde al mismo tiempo le caracterizamos el sonido que creemos que corresponde con esa letra, como si estuviéramos diciendo las letras en voz alta para entender esa palabra. A pesar de que cada niño posee diferentes niveles de capacidad para una efectiva adquisición fonética de la lengua, hay autores como Morais (1979) que demuestran que es necesario la presencia de una intervención didáctica efectiva por parte del profesor para un desarrollo óptimo de la conciencia fonológica. Adams (1990) y Johnston (1998) afirman la eficacia de esta práctica en el aula siendo beneficiosa para el alumnado en el desarrollo del proceso de lectura y fonología.

Otro factor clave es la escasa exposición y práctica oral del idioma en el aula. En muchas ocasiones, el docente se limita a la práctica de la gramática y vocabulario escrito, dejando un vacío importante en el desarrollo de la práctica oral. Esto provoca que el alumno tenga una escasa fluidez, pronunciación y confianza en la producción oral.

Por otro lado, la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982), mencionada en el primer subcapítulo sostiene que la intervención de factores como la ansiedad, la autoestima y la motivación perjudican el desarrollo de la segunda lengua. Liu y Jackson (2008) destacan que el miedo a cometer errores, la expresión oral en público y la corrección de errores por parte de los profesores a los alumnos son factores cruciales en el desarrollo de la ansiedad o miedo. Por otro lado, la baja autoestima o motivación en el estudiante está hilado a la confianza que puede tener sobre sí mismo. Esto puede desembocar negativamente en la falta de participación en el aula por miedo al fracaso.

Para abordar estos desafíos, Canale y Swain (1980) defienden que es imprescindible la implementación de estrategias pedagógicas basadas en enfoques comunicativos y metodologías innovadoras y efectivas, alejadas del enfoque individual hacia el desarrollo de la gramática como aprendizaje de una lengua. El propósito de los docentes es solventar las dificultades que se producen en el desarrollo la interacción oral y debe ser consciente del papel relevante que este tiene. Los métodos empleados en la enseñanza del idioma, la retroalimentación generada en el aula con los alumnos, la adaptación de las necesidades a cada estudiante de acuerdo con sus características y aprendizaje son algunos de los factores que debe tomar en consideración el docente para facilitar el éxito de la competencia oral.

En conclusión, el desarrollo de la competencia oral en inglés en Educación Primaria está condicionada por una variedad de factores que dificultan su adquisición. Se observa una perspectiva general, como es la falta de exposición significativa del idioma, hasta algo más concreto, como pueden ser aspectos emocionales de los propios alumnos como la ansiedad o la baja autoestima. Pese a estas barreras, se ha demostrado en algunas teorías como el enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980) o en la hipótesis y el filtro afectivo (Krashen, 1982) que la implantación de metodologías innovadoras y comunicativas, así como la creación de un ambiente motivador y en confianza pueden favorecer significativamente el desarrollo de la producción oral en el alumnado. Además, el docente juega un papel crucial en este proceso, ya que, a través de la implantación de estrategias adecuadas en el aula, es posible superar estas dificultades y potenciar una comunicación efectiva en el idioma.

Capítulo 2: La gamificación y su impacto en el desarrollo de la competencia oral en inglés

Durante los últimos años el término de gamificación se ha constituido como una estrategia innovadora y eficaz en el ámbito educativo, promoviendo herramientas novedosas para la mejora de la motivación y la participación de los estudiantes. La presencia de esta metodología en el aula permite la creación de un ambiente dinámico y fluido donde los participantes puedan crear experiencias siendo los protagonistas de su propio aprendizaje. Este capítulo aborda más en profundidad el funcionamiento de esta metodología, así como sus componentes esenciales y su impacto en el desarrollo de la competencia oral en la lengua extranjera.

1. Definición y características de la gamificación

La primera referencia que se tiene de la gamificación fue en el año 2003, cuando Nick Pelling, un programador de videojuegos, fascinado por el funcionamiento y mecánica del juego, decidió incluir esta dinámica dentro del mundo de la empresa. Sin embargo, no fue hasta 2010 cuando este término empieza a adquirir relevancia evolucionando notablemente y extendiéndose desde el ámbito de los videojuegos hacia distintos sectores como la educación, el marketing o el ámbito empresarial. Poco después, Deterding et al. (2011) definió la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos. Su propósito era mejorar la participación y el rendimiento a través del compromiso y motivación que generan los juegos y las recompensas tras su alcance. Así mismo, Kapp (2012) planteó la gamificación como la utilización de estrategias, elementos visuales y el pensamiento reflexivo para captar la atención del alumnado, facilitar su aprendizaje, motivarlo a actuar y resolver problemas. Destaca que la gamificación no consiste simplemente en “jugar en el aula” sino en integrar dinámicas y elementos que forman parte del juego mediante recompensas, niveles o puntos para lograr un aprendizaje significativo captando la atención del alumnado e impulsando su motivación. Zichermann & Cunningham

(2011) establecen que la gamificación es una metodología activa relacionada con el pensamiento del jugador y las estrategias de juego que se emplean para la resolución de problemas atrayendo la atención del jugador. Esto favorece el aprendizaje por descubrimiento, el trabajo grupal si se emplea en grupos y la autonomía del alumno a través de la toma de decisiones propias que velen por su éxito.

De esta forma, la finalidad de la gamificación según estos autores se basa en la influencia del comportamiento psicológico y social del jugador a través de la integración de elementos propios del juego como puntos, niveles o recompensas para así aumentar la motivación e implicación del jugador en la actividad o proyecto.

La gamificación dispone de unas características o elementos básicos que debemos tener en cuenta para llevar a cabo un aprendizaje más atractivo y favorecer el desarrollo competencial del alumnado:

- Desarrollo de la motivación en los participantes: Uno de los pilares fundamentales de la gamificación es la búsqueda de la motivación en los participantes. Existen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca, y según Archilie-Valencia (2024), la gamificación tiene un impacto significativo en ambas. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca está presente cuando el participante realiza la actividad por un interés o satisfacción propia, al contrario que la motivación extrínseca que se da cuando el participante se mueve por la adquisición de recompensas. La gamificación combina ambos tipos de motivación. Según Vera Mora (2024) uno de los objetivos de la gamificación es generar un equilibrio entre ambos tipos de motivación, de manera que se genere un entorno retador que motive a los alumnos a participar. Durante ese proceso se ofrecen recompensas que refuerzan la motivación de los participantes. Vera Mora (20124) establece que no solo se debe poner el foco en las recompensas, sino que debemos hacer hincapié en el desarrollo y la adquisición del aprendizaje.
- Fomento de la autonomía: La gamificación favorece el desarrollo de la autonomía del alumnado al permitir que los participantes tomen sus propias decisiones y experimenten el control y libertad durante su proceso de aprendizaje. Según Deci y Ryan (2000), la autonomía es una de las tres necesidades psicológicas básicas para lograr el desarrollo de la motivación intrínseca, como exponen en su Teoría de la Autodeterminación. Esta teoría establece que cuando una persona posee estímulos de desarrollo o fomento de la autonomía, el interés y la confianza que muestra en una actividad se incrementa, mejorando el rendimiento y aumentando la persistencia. Asimismo, Reeve (2003) expone que desarrollo de la autonomía a través de la gamificación fomenta el desarrollo del pensamiento crítico.

- Presencia de una narrativa o contexto significativo: La narrativa tiene un papel crucial como elemento de gamificación y actúa como una herramienta motivadora que ofrece una contextualización y coherencia al proceso de aprendizaje. Marczewski (2019) expone que la narrativa es un elemento clave que permite que los alumnos mejoren su atención reteniendo una mayor cantidad de conocimientos, asuman un rol significativo y activo durante ese proceso, y que su compromiso sea mayor, conectando el contenido con el estudiante a través de un medio más dinámico y significativo.
- Progresión estructurada y sentido de logro: Según Werbach y Hunter (2012), un sistema gamificado debe tener unas metas claras y que los participantes puedan alcanzar. El establecimiento de estos objetivos favorece el desarrollo de la competencia en los participantes mediante la superación de los desafíos, otra necesidad psicológica básica para potenciar el desarrollo de la motivación intrínseca como explica Ryan y Deci (2000).
- Sistema de retroalimentación: Potenciar el refuerzo del jugador durante el proceso es imprescindible. Ryan & Deci (2000) argumentan que una retroalimentación adecuada puede influir sobre el comportamiento y emociones de los participantes de manera positiva. Chou (2015) expone que la retroalimentación ayuda a los participantes en la orientación hacia la consecución de los objetivos, mejora de la motivación y ayuda a la comprensión y análisis de su progreso. Shute (2008) argumenta que la creación de una retroalimentación orientada a los aspectos positivos tiene mayor eficacia que poner el foco en los errores de los participantes. Algunos investigadores como Bangert-Drowns et al. (1991) o Pridemore y Klein (1995) establecen que la retroalimentación o feedback tiene mayor eficacia cuando se detallan ideas sobre cómo mejorar la respuesta en vez de limitarse a decir si el trabajo de los participantes es correcto o no.
- Sistemas de recompensas: Los logros de los participantes desembocan en la adquisición de un sistema de recompensas a través de puntos, insignias o logros, según Caponetto, et al. (2014). Gil-Quintana & Prieto Jurado (2020) afirman que la introducción de estos sistemas de recompensas refuerza generalmente la motivación de los participantes, haciendo que adquieran un papel relevante elevando su sentimiento de pertenencia en el proceso de aprendizaje y quieran participar de una forma más activa en ella.
- Resultados: La implementación de la gamificación, puede generar beneficios en el desarrollo académico, motivación, participación... Según Domínguez et al., (2013). Esto debe ser evaluable a través de la creación de rúbricas o sistemas de evaluación, aunque, según Sailer et al. (2017), se puede observar el seguimiento del alumno a través de la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.

2. Recursos de gamificación para el desarrollo de la competencia oral en inglés en el aula.

Werbach y Hunter (2012) defienden que para llevar a cabo una estrategia de gamificación óptima en el aula se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Definir los objetivos claros del aprendizaje.
2. Establecer las actitudes que se esperan de los participantes.
3. Caracterizar el perfil de los participantes.
4. Planificar secuencialmente las actividades que se van a llevar a cabo.
5. Diseñar herramientas de aprendizaje atractivas y adecuadas a la diversidad del aula.
6. Implantación de herramientas adaptadas a las distintas realidades educativas del contexto donde se lleva a cabo la gamificación.

Además, señalan la existencia de elementos que derivan del juego, como las dinámicas, mecánicas y componentes de la gamificación que se representan en forma piramidal estableciendo los elementos más abstractos en la parte superior a los más concretos en la base de la pirámide como se puede observar en la figura 1:



Figura 1: Representación de los elementos de gamificación propuestos por Werbach y Hunter (2012).

Los tres elementos claves de gamificación son:

- Dinámicas: Son elementos que reúnen aspectos de gamificación que no se relacionan directamente con el juego. Este factor se relaciona con los aspectos psicológicos y motivacionales de los jugadores que se deben atender a través de mecánicas o componentes. Estos elementos generan una experiencia motivadora en los participantes y hace que entablen

una interacción con esa experiencia gamificada. Algunos de estos elementos son la narración (hilo conductor), las emociones (alegría, enfado, frustración), la progresión (mejoras, avances...), las relaciones (que entablan los participantes con los conocimientos, ellos mismos u otros)

- Mecánicas: Son las reglas, técnicas y acciones que emplean los jugadores y que les permiten alcanzar los objetivos propuestos. Según Gabe Zichermann y Joselin Linder (2013) las mecánicas se pueden clasificar en categorías: puntos, niveles, desafíos, recompensas, misiones, tableros de liderazgo y coleccionables.
- Componentes: Son elementos necesarios para el funcionamiento de las mecánicas del juego. Según Werbach y Hunter (2012), los componentes pueden ser logros, avatares, insignias, peleas heroicas, colecciones, combates, desbloqueo de contenido, regalos, tablas de clasificación, niveles, puntos, cruzadas, gráficos sociales, equipos y bienes virtuales. Estos se encuentran en el nivel más bajo de abstracción.

Por ejemplo, en una actividad gamificada de inglés, los estudiantes se transforman en exploradores cuya misión es completar tareas para recuperar un mapa perdido, una dinámica narrativa que provoca una implicación emocional y motivación inherente, tal como señalan Werbach y Hunter, 2012. Cada misión implica solucionar desafíos trabajando al mismo tiempo el desarrollo lingüístico de la lengua, a través de retos y misiones, mediante los cuales los estudiantes adquieren puntos, avanzan en su nivel y desbloquean premios. Conforme progresan, obtienen medallas o pegatinas y tienen acceso a una tabla de clasificación que se puede ver en la clase (elementos específicos como puntos, niveles, insignias y ranking). Además de implementar los componentes fundamentales de la gamificación, esta estructura promueve el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) al vincular los nuevos contenidos con una experiencia significativa, estimulante y emocionalmente atractiva para los estudiantes.

La gamificación se muestra como una estrategia metodológica eficaz al transformar el aula en un entorno más creativo, motivador y dinámico. Esta metodología permite el diseño de actividades que promueven el uso del lenguaje en contextos significativos, potenciando el desarrollo de la expresión y la fluidez oral. Con el tiempo, se han definido diversas estrategias gamificadas para fomentar la mejora de la competencia oral. Para llevar a cabo esas estrategias en el aula es importante tener en cuenta los pasos y elementos sugeridos por Werbach y Hunter (2012) mencionados arriba, para conseguir una situación de gamificación óptima. Algunas estrategias son:

- Role Play: Según Doff (1990) esta estrategia es una forma de llevar a cabo situaciones de la vida real y transportarlo al aula. Los personajes asumen roles, diálogos y situaciones

simuladas donde emplean el inglés como idioma vehicular de comunicación. Oradee (2012) destaca que este tipo de actividades son efectivas para el desarrollo de la competencia oral debido a que los participantes se exponen a situaciones comunicativas reales donde hacen uso del idioma, mejorando su fluidez y expresión.

- Escape Room: Nicholson (2015) lo define como una estrategia donde los jugadores deben llegar a las pistas, resolver acertijos, puzles y misiones en diferentes lugares con una limitación del tiempo para alcanzar un objetivo final. Esta estrategia no solo se centra en el desarrollo de aprendizaje teórico, sino que ayuda a trabajar y fortalecer las diferentes capacidades y competencias del alumnado como el trabajo en equipo, el diálogo, la resolución de problemas o el pensamiento crítico. Según Fernández (2016), es una herramienta efectiva para potenciar la motivación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Speaking challenge: Consiste en la realización de actividades breves donde los alumnos deberán hablar sobre un tema en específico, describir imágenes, responder preguntas, anticipar escenarios que pueden ocurrir, etc. Según Richards y Rodgers (2001) la práctica usual de estas actividades en diferentes contextos mejora la fluidez oral.
- Storytelling cooperativo: Los alumnos se encargarán de construir una historia oral. Esto se puede ejecutar de tal manera que cada alumno vaya diciendo una frase para ir creando la historia que finalmente tenga coherencia.
- Digital games: La tecnología está cada vez más presente en las aulas y existen diferentes plataformas donde se puede hacer uso de la gamificación. Se pueden emplear este tipo de recursos estableciendo una retroalimentación oral entre el profesor y los alumnos. Algunas de ellas son:
 1. Kahoot: Es una plataforma de aprendizaje donde se pueden crear cuestionarios. Los estudiantes tienen un tiempo limitado para responder a las preguntas con opción múltiple. Wang, L. (2016) dice que es una herramienta digital popular en el ámbito educativo debido a que, a través de esta, los alumnos mejoran su motivación y rendimiento académico.
 2. Quizlet: Es un recurso cuya función principal es el aprendizaje del vocabulario de una forma interactiva, aunque también tiene actividades de desarrollo de la escritura, responder preguntas, etc.
 3. Quizziz: Es un recurso digital que facilita la elaboración de cuestionarios interactivos en formato de juego, efectivos para repasar e interiorizar contenidos de manera dinámica. Los alumnos contestan a las preguntas utilizando sus propios dispositivos y obtienen retroalimentación instantánea, lo que promueve la autoevaluación y el aprendizaje independiente. Además, el sistema integra componentes característicos de la gamificación, tales como puntos, clasificaciones o avatares, lo que potencia la motivación

extrínseca de los estudiantes (Zichermann & Cunningham, 2011). Desde un punto de vista educativo, Quizizz concuerda con el modelo de enseñanza fundamentado en el refuerzo inmediato y la práctica reiterada, principios que, de acuerdo con Skinner (1954), impulsan el desarrollo del conocimiento en contextos de aprendizaje conductista. Igualmente, al posibilitar ajustar las preguntas al nivel de la clase, se fomenta un aprendizaje relevante y distintivo.

4. Wordwall: Recurso que se emplea para la creación de actividades como sopas de letras, ruletas, cuestionarios, completar frases, entre otras, donde los alumnos pueden trabajar la gramática y el vocabulario.
5. Genially: Es un recurso que permite la creación de contenidos visuales e interactivos como infografías, escapes rooms, mapas interactivos, etc. de tal manera que el contenido educativo sea más atractivo.

3. El impacto de la gamificación en la competencia oral en inglés.

La gamificación se ha ido consolidando como un método de aprendizaje innovador, motivador y dinámico. El desarrollo de la competencia oral en inglés es esencial y esta estrategia es una herramienta para favorecer el desarrollo y fluidez del habla en los alumnos de una forma más significativa y lúdica.

Sadiku (2015) establece que escuchar, hablar, leer y escribir son las cuatro habilidades lingüísticas esenciales para el aprendizaje de la lengua. Dentro de esas habilidades lingüísticas, la expresión oral y la producción escrita representan dos de las habilidades más complejas en el aprendizaje de una lengua, según Kapp (2012). Díaz y Suárez (2011) indican que para que se produzca el acto comunicativo por completo, es necesario que se produzca la intervención de dos de esas habilidades. Por ello, a la hora de implantar propuestas que fomenten la competencia oral en el aula, se debe tener en cuenta la presencia de mínimo dos de esas habilidades lingüísticas para establecer un uso más significativo y real del idioma. Sin embargo, Richards y Rogers (2001) mencionan que el desarrollo de la competencia oral enfrenta mayores complejidades en los alumnos, y es por ello por lo que es fundamental el uso de metodologías activas y motivadoras que generen un compromiso en el alumnado durante ese proceso de aprendizaje.

La gamificación es una estrategia que favorece ese desarrollo ya que el aula puede ser transformado en un espacio de comunicación donde los alumnos participen activamente dentro de un entorno seguro. Oradee (2012) afirma que, para desarrollar la expresión oral en el aula, es necesario llevar a cabo actividades comunicativas interactivas, como los juegos, ejercicios de complementar información en los espacios en blanco, situaciones de resolución de problemas, representaciones teatrales o rompecabezas. Estas dinámicas favorecen el uso de la lengua en contextos significativos. Menéndez (2007) apoya esa idea exponiendo que ese tipo de actividades

provocan en el alumnado la necesidad de expresión y construcción de significados a través del uso de la lengua extranjera.

Varios autores han llevado a cabo ideas que utilizan la gamificación para potenciar la producción verbal en inglés en el contexto educativo. Por ejemplo, Soria Pacheco et al. (2024) llevó a cabo una iniciativa fundamentada en la utilización de la plataforma Flipgrid, un instrumento de gamificación, que aportó de manera significativa al crecimiento de la producción oral en alumnos de nivel B1 en la lengua inglesa. Los resultados mostraron un incremento en la fluidez de los estudiantes debido a la producción de un ambiente estimulante e integrador que promovía su implicación activa. Igualmente, Neira-Piñeiro et al. (2022) implementó una estrategia de gamificación enfocada en desafíos comunicativos, notando un avance significativo en la habilidad oral de alumnos de Educación Primaria.

Otros investigadores como Korkealehto y Siklander (2018) llevaron a cabo un estudio con veintitrés estudiantes de Finlandia concluyeron que la implementación de la gamificación impulsó la mejora en las habilidades de comunicación oral de los estudiantes fortaleciendo su compromiso y motivación en la misma línea,

Buckley y Doyle (2016) afirman que la implementación de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tomado impulso incrementando la motivación del alumnado y a su vez promoviendo el desarrollo de la producción oral de los estudiantes dentro de un ámbito donde sienten comodidad para desenvolverse. Así mismo Kim et al. (2018) apoya esta afirmación aportando que este enfoque aprovecha los factores cognitivos y motivaciones para estimular el desarrollo de la competencia oral.

De esta forma, la implementación de la gamificación se establece como una táctica útil y efectiva para potenciar el desarrollo de la fluidez en la expresión verbal en inglés. Su incorporación en el aula promueve la inmersión del alumnado en un entorno motivador y colaborativo de manera que los estudiantes se sienten atraídos por la aplicación del juego en su proceso de aprendizaje sumergiéndose en esta dinámica y siendo atraídos por la competencia, las recompensas, la superación, etc. logrando expresar sus ideas y comunicarse de forma interactiva con el entorno.

4. Desafíos y limitaciones en la implantación de la gamificación.

A pesar de los numerosos beneficios de la implementación de la gamificación en el aula, esta estrategia presenta ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de un proceso de aprendizaje óptimo y significativo.

Deci, Koestner y Ryan (2001) establecen que el fomento de una motivación mayoritariamente extrínseca puede afectar al desarrollo de la motivación intrínseca. Esto se debe a que el uso excesivo o continuado de recompensas hacia los estudiantes como motivo de superación de las

pruebas o retos puede hacer que el estudiante participe únicamente por la obtención de esas recompensas, alejándose de el objetivo final, que es el aprendizaje. Por lo tanto, no se trata de eliminar las recompensas, sino de utilizarlas de manera estratégica. Como propone la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), es imprescindible fomentar tres necesidades fundamentales de los estudiantes para mantener la motivación intrínseca: autonomía, competencia y relación. En este contexto, la gamificación debe estructurarse de tal forma que las recompensas no sean el núcleo de la experiencia, sino un refuerzo breve y relevante que respalde el progreso eficaz del alumnado. Por lo tanto, es importante regular no solo la cantidad, sino también la frecuencia y el tipo de recompensa (por ejemplo, dar preferencia a las recompensas simbólicas o sociales por encima de las meramente materiales), incorporarlas en un ambiente que promueva la participación voluntaria, el reto personal y la vinculación con los materiales.

Lepper, Greene y Nisbett (1973) establecieron un estudio sobre el efecto de las recompensas como método de atracción. Exponen que una recompensa puede invertirse y hacer el efecto negativo provocando que los participantes no quieran formar parte del proceso si no existe una recompensa. Así mismo puede llegar un punto donde la recompensa ya no actúe como elemento motivador si se hace un uso excesivo de esta. Esto supone un punto relevante en la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov rompiendo con la premisa de que el ofrecimiento de un premio o recompensa refuerza la conducta o motivación. Además, Zaunuddin et al. (2020) y Koivisto & Hamari (2019) establecen que muchos recursos gamificados hacen hincapié en la competencia individual provocando que los alumnos especialmente más tímidos disminuyan las oportunidades de comunicación oral ya que la práctica oral necesita una interacción social.

Por otro lado, Kapp (2012) dice que el planteamiento, desarrollo y puesta en práctica de una experiencia gamificada requiere una inversión de tiempo y esfuerzo en la elaboración de materiales, conexión de los contenidos, creación de narrativas y elaboración de tablas de puntuación y sistemas de evaluación. Además, es esencial que esta propuesta de gamificación se conecte con los objetivos de aprendizaje, los cuales deben estar bien definidos.

Sheldon (2011) y Werbach y Hunter (2012) defienden la idea de la creación de un ambiente positivo y libre de tensiones o conflictos. Indican que el uso de clasificaciones o adquisición de recompensas tras la superación de las pruebas puede generar en los alumnos un ambiente competitivo tenso y negativo. Cada alumno posee un ritmo de aprendizaje diferente y muchos de ellos se desmotivan durante el proceso o se comparan con aquellos que poseen mayores capacidades. Resulta inevitable pensar que esto es un aspecto negativo por lo que se debe optar por la creación de un ambiente equitativo donde todos tengan la posibilidad de adquirir y aprender conocimientos evitando la generación de conflictos entre los estudiantes. Para ello se debe

establecer en la medida de lo posible un ambiente de cooperación, donde también haya cabida a la competitividad de una forma sana y positiva.

Kapp (2012) identifica la falta de formación de los docentes en el ámbito de la gamificación como otro de los desafíos a la hora de implantar la gamificación en el aula. Es necesario que estos conozcan diferentes técnicas y estrategias para saber cómo integrar de una forma efectiva los contenidos a través de la gamificación teniendo en cuenta los objetivos, competencias y criterios de evaluación. Este desafío destaca la necesidad de establecer formaciones para el profesorado sobre la gamificación y de tener en cuenta los materiales y herramientas necesarias por parte de los centros para poder llevarlo a cabo en el aula. Con ello se debe tener en cuenta también según Gros (2007) que algunos centros pueden carecer de los recursos necesarios para el desarrollo de la experiencia gamificada.

A la hora de establecer un aprendizaje gamificado se deben tener en cuenta las características de los alumnos y sus niveles de conocimiento y alcance. Los objetivos que han de alcanzar deben de ser realistas y acorde a su nivel.

PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Contexto de aplicación

La propuesta didáctica “Operation rescue: Finding Reese” está diseñada para ser implementada en el quinto curso del CEIP Raimundo de Blas Saz, un Centro Público de línea dos donde se imparten Educación Infantil y Educación Primaria. Se encuentra ubicado en La Flecha, un núcleo de población perteneciente al municipio de Arroyo de la Encomienda situado aproximadamente a siete kilómetros de la capital, Valladolid. Sus habitantes poseen un nivel económico, social y cultural medio-alto, aunque existen situaciones de alumnado con dificultades de integración o la presencia de barreras en el idioma, pudiendo generar desigualdades en el rendimiento académico y en la adquisición de competencias clave. Desde el centro educativo se trabaja la integración y desarrollo óptimo del proceso educativo de los alumnos.

El centro cuenta con una fase de desarrollo avanzada en cuanto a la integración curricular de las TIC, lo que ha facilitado la incorporación de herramientas digitales en esta unidad, así como el diseño de actividades gamificadas que promueven un aprendizaje activo, significativo y contextualizado.

El curso donde se ha impartido esta unidad didáctica es 5º de primaria con alumnos de diez y once años. El aula está compuesta por un total de 19 alumnos que cuentan con tres horas semanales de impartición de la asignatura de inglés como lengua extranjera. El grupo presenta unas características relativamente homogéneas lo que facilitará el desarrollo de mi intervención y el

dinamismo de las actividades. Los niños son inquietos, independientes, poseen un alto nivel de motivación y presentan una participación activa. Gracias a ello, mi papel como docente será más sencillo, puesto que podré desarrollar la propuesta de una manera adecuada y fluida.

2. Aspectos curriculares

La propuesta planteada ha sido diseñada para desarrollarse en un centro educativo de la comunidad de Castilla y León teniendo en cuenta el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León. La propuesta didáctica “Operation rescue: Finding Reese” ha sido elaborada acorde a lo regulado en la legislación del sistema educativo español actual, en este caso la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en particular en su Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

2.1. Objetivos

En consonancia con la normativa anteriormente citada, los objetivos de etapa de Educación Primaria que se trabajan directamente con esta unidad didáctica “Operation rescue: Finding Reese” son:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir, en al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

Los objetivos específicos de cada sesión que se pretenden trabajar o alcanzar mediante el desarrollo de la Unidad Didáctica propuesta para este proyecto se detallarán posteriormente en el apartado de secuenciación de la propuesta.

2.2. Contenidos

Los contenidos curriculares que se trabajarán en 5º de primaria en la comunidad de Castilla y León vienen detallados en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León. Los contenidos a trabajar en la unidad didáctica serán los siguientes.

Bloque de contenidos	Contenidos específicos a abordar
A. COMUNICACIÓN	- Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora. - Estrategias básicas y elementales para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. - Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse y participar en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas. - Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: • saludar, despedirse, presentar y presentarse. • describir personas, objetos, lugares, plantas, animales y actividades. • describir rutinas. • situar eventos en el tiempo. • situar objetos, personas y lugares en el espacio. • pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas. • pedir y ofrecer ayuda. • pedir permiso y disculpas. • dar indicaciones e instrucciones. • expresar la pertenencia, el tiempo, la cantidad, el espacio, la posesión, la existencia, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo y la capacidad. • utilización de lenguaje en el aula. • narrar hechos presentes, pasados y acciones que están ocurriendo. • indicar aficiones e intereses - Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
B. PLURILINGÜISMO	- Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas. - Léxico y expresiones básicos para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje). - Herramientas que faciliten el desarrollo de un aprendizaje autónomo y competente de las lenguas.

C. INTERCULTURALIDAD	- Valoración positiva e interés por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. - Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, las convenciones sociales básicas de uso común, el lenguaje no verbal, la cortesía lingüística y la etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera. - Estrategias básicas de uso común para entender, valorar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.
D. ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS	- Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and), disyunción (or), oposición (but), causa(because). - Afirmación: frases afirmativas; Yes + tag. - Negación: frases negativas with not, No + negative tag, nobody, nothing, never. - Interrogación: Wh- questions; auxiliary verbs in questions (to be and to have). - Expresión de la modalidad: frases declarativas; obligación (have to); capacidad (can); permiso (can, may); frases imperativas; necesidad (must, need); obligación (must); sugerencia (should); intención (going to); adverbios de modo: e.g. slowly, well, quickly, badly. - Expresión de la cantidad: singular/plural; números cardinales de hasta tres dígitos; números ordinales hasta dos dígitos; cantidad: all, many, a lot, some, more, much, half, a bottle, a piece of; grado (very). - Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia y dirección. - Expresiones de tiempo: las horas; adverbios de tiempo (now, tomorrow, after, before, first, then, at the same time); adverbios de frecuencia e.g. sometimes, on Sundays; preposiciones, frases preposicionales. - Expresión de hechos: presente simple, presente continuo y pasado

Tabla 1: Contenidos 5º de Educación Primaria Inglés. Fuente: Elaboración propia a partir del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre.

2.3. Competencias clave

A continuación, se detalla la relación del tema elegido para la realización de la unidad, “Operation Rescue: Finding Reese”, con las siete competencias clave establecidas por el Decreto 38/2022,

del 29 de diciembre. Estas competencias contribuirán al desarrollo óptimo de los estudiantes para la adquisición de las destrezas necesarias para desenvolverse de forma eficaz en los distintos ámbitos personales, sociales y académicos.

Competencia en comunicación lingüística (CCL)	Implica comprender, reconocer y manifestar pensamientos, ideas o emociones en los diferentes ámbitos. La adquisición de esta competencia asienta los cimientos para la construcción de un aprendizaje que fomente el desenvolvimiento óptimo en los diferentes ámbitos de la vida. Durante la unidad, los estudiantes trabajarán esta competencia a través de la participación activa en el aula, las actividades que implican el desarrollo de las habilidades de expresión oral donde expresen sus pensamientos, ideas, ofrezcan descripciones, narración de historias, respuestas orales en relación con los textos, creación del “Booklet”, relación comunicativa entre los estudiantes y con el profesor y la exposición de la presentación final.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	Implica la capacidad de resolución de problemas, el empleo del razonamiento lógico, el uso de herramientas tecnológicas de forma responsable y eficaz, etc. En esta unidad, los estudiantes desarrollarán esta competencia a través de la toma de decisiones respecto al proyecto final, la planificación de la misión, el trazado de la ruta en el mapa, etc.
Competencia plurilingüe (CP)	Consiste en el uso de la Lengua Extranjera como medio vehicular para un desarrollo óptimo y significativo de la comunicación. Implica además el reconocimiento y respeto de los distintos perfiles lingüísticos de cada individuo, así como el uso de experiencias propias para el aprendizaje de esta Lengua Extranjera. A ello se le añade el valor por el conocimiento y el respeto de la variedad lingüística y social presente en la sociedad fomentando la diversidad y la democracia. Esta competencia se trabaja durante todo el transcurso de la unidad didáctica a través del uso del inglés en las interacciones comunicativas, discursos y textos instruccionales, explicativos expositivos y descriptivos en inglés.
Competencia digital (CD)	Implica la adquisición de habilidades relacionadas con las tecnologías digitales mediante un uso responsable, seguro y sostenible de estas. Esta competencia implica el desarrollo de capacidades para la búsqueda, interpretación uso eficaz de los datos, además de aspectos como la creación de contenido digital, la ciberseguridad o privacidad entre otros. Esta competencia se trabaja en la unidad a través del uso de las tablets de una manera responsable y segura para la realización de

	actividades online en relación con el contenido trabajado, además de la búsqueda o mostración en el aula de elementos visuales que fomenten su entendimiento o creatividad para las actividades, siempre con el permiso del docente.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Implica el desarrollo de habilidades individuales relacionadas con la capacidad de conocerse así mismo, el desarrollo óptimo de la organización de la información y el tiempo, el trabajo cooperativo y la motivación por el aprendizaje. Así mismo incluye temas como la adaptación a los cambios, superaciones de dificultades, desarrollo de la empatía entre otros. Esta competencia se trabaja en la unidad mediante el trabajo cooperativo, la asunción de roles, la capacidad de autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros, el aprendizaje ante los errores y la capacidad de reorganización de las ideas.
Competencia ciudadana (CC)	Incluye factores como la actuación responsable con relación al compromiso activo con la sociedad y con el planeta, el respeto, el entendimiento del funcionamiento de nuestro alrededor, incluyendo el uso de las normas, la política, el medio ambiente, etc. Esta competencia se trabaja a través del respeto de las normas del aula como la comunicación respetuosa o pedida el turno de palabra alzando la mano, apoyo cooperativo en las actividades grupales, la gestión de disputas, la toma de decisiones colectivas entre otras.
Competencia emprendedora (CE)	Implica la detección y aprovechamiento de oportunidades en los diferentes ámbitos incluyendo criterios como la innovación, la creatividad, el uso del pensamiento crítico, ser capaz de tomar la iniciativa para la resolución de problemas o toma de decisiones, etc. Esta competencia se trabaja especialmente en el desarrollo del proyecto final donde los alumnos deberán ser capaces de desarrollar ideas, plasmar su creatividad, tomar decisiones, exponer los problemas encontrados y las soluciones ante ello.
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	Implica la comprensión y el respeto por las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Los alumnos desarrollarán esta competencia a través de actividades que potencian su creatividad y expresión personal. El alumnado diseñará su propia identidad del grupo además de un símbolo de representación. Esta competencia se promueve también a través del respeto por parte de los alumnos hacia otros procedentes de diversas culturas.

Tabla 2: Competencias clave en Educación Primaria Inglés. Fuente: Elaboración propia a partir del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre.

2.4. Competencias específicas y criterios de evaluación

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación competencial del alumnado. El nivel de desarrollo de cada competencia específica vendrá determinado por el grado de consecución de los criterios de evaluación con los que se vincula, por lo que estos han de entenderse como herramientas de diagnóstico en relación con el desarrollo de las propias competencias específicas.

CE	Criterio de evaluación
1	1.1 Reconocer e interpretar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2) 1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos orales, escritos y multimodales. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)
2	2.1 Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando estructuras básicas y de uso frecuente, así como reproduciendo patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, propios de la lengua extranjera. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4). 2.2 Organizar y redactar, de forma guiada, textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando las funciones comunicativas principales y estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4). 2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y expresar textos orales y escritos adecuados a las intenciones comunicativas y las características contextuales, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5)
3	3.1 Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia e intereses, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CCEC3). 3.2 Seleccionar y utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e

	iniciar y terminar la comunicación, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en distintas situaciones y contextos. (CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3)
4	4.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y expresión de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas elementales, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL5, CP1, STEM1, CPSAA1, CPSAA3)
5	5.2 Utilizar y diferenciar, de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3) 5.3 Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, normalizando el error y valorándolo como una fuente de aprendizaje. (STEM1, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5).

Tabla 3: Competencias específicas y criterios de evaluación en el quinto curso de Educación Primaria Inglés. Fuente: Elaboración propia a partir del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre.

3. Fundamentación teórica y metodología

A continuación, se detallará el diseño general de la unidad didáctica que posteriormente en el apartado 5.4 secuenciación de la propuesta (sesiones y actividades), se detallará con mayor precisión y la metodología empleada para llevar a cabo la propuesta.

3.1. Diseño

La unidad didáctica “Operation rescue: Finding Reese” consistirá en un total de ocho sesiones a través de las cuales los alumnos de 5º de primaria se embarcarán en una aventura para poder rescatar a un explorador llamado Reese. En esta unidad didáctica, los alumnos trabajarán la estructura gramatical “be going to” con el objetivo de adquirir el desarrollo de la capacidad de expresión oral basado en la expresión de planes o acciones futuras. Además, se introducirán términos relacionados con las aventuras, con el objetivo de ampliar su vocabulario a la hora de expresarse. Para promover el desarrollo de la competencia oral en la lengua extranjera de inglés y trabajar a su vez la estructura gramatical mencionada y el vocabulario correspondiente de una forma motivadora y eficiente, se empleará la gamificación como metodología principal. Este enfoque se constituirá a través de un hilo conductor basado en una narrativa de aventuras donde los estudiantes se embarcarán en diversas actividades y retos que acompañarán a los alumnos durante la unidad didáctica y que culminará con la elaboración de un proyecto final donde los

alumnos grabarán su trabajo en forma de presentación oral utilizando la estructura gramatical y vocabulario trabajados previamente durante la unidad didáctica.

Los estudiantes se embarcarán en esta primera sesión a través de una carta enviada por Reese (anexo 1) donde necesitará su ayuda para superar unas misiones y poder rescatarle, dando comienzo al desarrollo de la unidad. Su misión final será el rescate del explorador, sin embargo, un aventurero no se lanza de primeras sin antes adquirir unos conocimientos, ¿no? Los alumnos se sumergirán en el mundo de la aventura aprendiendo consigo nuevos conceptos relacionados con esta temática (anexos 2 y 11) además del aprendizaje del “be going to” (anexo 7) para expresar y entender planes o intenciones futuras sobre la misión. Pero esto no se resume en el aprendizaje del vocabulario y la gramática, sino en que los estudiantes podrán trabajar y fortalecer el desarrollo de sus habilidades orales a través de diferentes actividades o dinámicas para potenciar su comunicación oral y pronunciación. ¡Hay mucho trabajo por delante! Como buenos exploradores, a la vez que completen cada misión, se les hará entrega de una pegatina aventurera (anexo 6) que deberán pegar en su pasaporte entregado en la primera sesión simulando la superación de las misiones (anexo 5).

La unidad transcurrirá hasta que en la sesión cinco, los exploradores ya estarán preparados para comenzar con el diseño de la misión, que será el producto final. Los alumnos trabajarán de manera cooperativa en grupos de cuatro, excepto un grupo que estará constituido por tres miembros. A cada grupo se le hará entrega de un “Booklet” que deberá rellenar a través de un desarrollo guiado por el profesor. Esto quiere decir que, en cada sesión, se marcarán unas pautas y tiempos a los que se deben atener para realizar correctamente el cumplimiento del proyecto final.

El proyecto se iniciará con la creación de un título para la misión que van a ejecutar, la designación de un nombre grupal y la creación de un símbolo como representación del grupo en la primera hoja (anexo 13). Posteriormente, los alumnos deberán escoger un rol (líder, navegador, mánager del material y comunicador) previamente explicado, y cumplir con la función asignada para dichos roles y plasmarlo en la segunda hoja (anexo 14) junto a su nombre y un dibujo para conocer más a los miembros del grupo. En la siguiente parte, el navegador se encargará de dibujar el mapa (anexo 15) siguiendo las instrucciones orales que le dan sus compañeros tras la lectura de una carta que les ha mandado Reese con las instrucciones a seguir (anexo 19). Después, en la tercera hoja, el mánager del equipo deberá escribir y dibujar materiales que va a llevar su equipo en la misión y que serán comunicados de forma oral por sus compañeros, además de justificarlo (anexo 16). Una vez que los alumnos ya tienen la ruta trazada, las actividades que van a realizar y los materiales que van a emplear, será el turno del comunicador, quién desarrollará detalladamente el plan que van a llevar a cabo incluyendo la información que ya han recabado previamente (anexo 17) y que el resto del grupo le comunicará. El objetivo final será el desarrollo de un vídeo grupal

por cada equipo donde expliquen el desarrollo de la ruta que han planeado junto con toda la información recabada previamente como los materiales, las actividades que van a realizar, el motivo por el cual han iniciado esta misión, o los datos del grupo.

La implantación de la técnica de gamificación será significativa y motivadora. A través de actividades de carácter lúdico y dinámico se plantea la búsqueda de un ambiente de aprendizaje donde los alumnos tengan una participación activa y entusiasta. La gamificación, como se ha definido en el primer subapartado del capítulo dos del marco teórico, consiste en el empleo de una metodología de carácter lúdico para la adquisición de un aprendizaje significativo y enriquecedor fomentando la motivación del alumnado a través de actividades que mejoren su colaboración, creatividad y compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

Con esta propuesta, se pretende, a través del uso de la gamificación y un hilo conductor que guía la unidad didáctica, que, una vez sembrados los conocimientos, en este caso relacionados con el aprendizaje de conceptos asociados con las aventuras y el uso del “be going to” para hablar de intenciones futuras, los alumnos puedan plasmarlo en un proyecto final que englobe ambas ideas trabajando aspectos como el desarrollo de sus habilidades cooperativas, orales, creativas y escritas. Se valorarán aspectos como la creatividad, la limpieza y presentación, la capacidad cooperativa la expresión escrita, la expresión oral o el trabajo grupal.

3.2. Metodología

La metodología empleada en esta unidad didáctica se centra en un enfoque activo, competencial donde el alumno es el elemento central, teniendo en cuenta lo establecido en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León. La propuesta que se va a llevar a cabo establece su enfoque en un aprendizaje significativo de la competencia oral de la lengua extranjera (inglés) a través del uso de metodologías que fomentan la autonomía del alumnado, su participación, motivación y la adquisición de las competencias clave de Educación Primaria.

La metodología clave y que sustenta el proyecto es la gamificación, como se ha indicado en el capítulo 2 de este TFG empleada como eje central a través de la introducción de elementos motivadores característicos del juego: superación de misiones o retos asignadas, elementos que formen parte de ese hilo conductor de la historia (pasaporte, cartas, mapa, ruta, etc.), recompensas (pegatinas, diploma, carné y kit de explorador). La inclusión de estos elementos fomentará la motivación, participación y compromiso del alumnado proporcionándoles una retroalimentación continua logrando un aprendizaje significativo y progresivo a través de la estimulación del estudiante.

Este proyecto también hace uso de otras metodologías como el enfoque por tareas. Durante la unidad los alumnos realizan actividades orientadas al desarrollo de una tarea final interconectando los conocimientos que plasmarán en dicha propuesta final. El aprendizaje cooperativo también está presente durante la unidad favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, interacción entre los alumnos y la gestión eficaz del trabajo en equipo. Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se trabaja ya que la unidad se desarrolla ante un objetivo común, rescatar al explorador Reese. A través de este hilo conductor, los alumnos trabajan diferentes tareas interconectadas que desembocan en la elaboración de una tarea final, el diseño del plan de rescate.

Estas metodologías favorecen el desarrollo de la competencia oral integrando otras habilidades como la expresión y comprensión escrita, la comprensión lectora y la interacción y trabajo entre iguales.

Así mismo, las sesiones presentes en la unidad didáctica se secuencian a través de una estructura:

- **Introducción o contexto:** Constituirá la primera parte de cada sesión. En este intervalo de tiempo se contextualizará el motivo de esa sesión en base al hilo conductor de la unidad y al proyecto final.
- **Actividades:** Se llevará a cabo el desarrollo de actividades cuyo objetivo es el entendimiento de los contenidos gramaticales a través del empleo de juegos o actividades que fomenten la práctica de la competencia oral.
- **Rutina final:** Constituirá la última parte de las sesiones. En este intervalo de tiempo se le hará entrega a los alumnos de la pegatina correspondiente a la misión que hayan superado de tal forma que la peguen en su pasaporte de explorador simulando el alcance de esa misión.

4. Secuenciación de la propuesta (sesiones y actividades)

A continuación, se expondrá de una forma más detallada la unidad didáctica diseñada. Además, esta propuesta incluye de forma transversal los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la siguiente manera:

- Educación de calidad: mediante una educación inclusiva, equitativa y de calidad a través de metodologías como la gamificación que fomentan la participación, el aprendizaje significativo y la motivación del alumnado.
- Igualdad de género: mediante la formación de grupos y parejas de forma equitativa para la consecución de un objetivo final.

- 10. Reducción de desigualdades: a través de el desarrollo de actividades que incluyen los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de participación en igualdad de condiciones.
- 13. Acción por el clima a través de una pequeña conexión transversal al diseñar un plan de aventuras llevado a cabo en la naturaleza.
- 17. Alianzas para lograr los objetivos: mediante el desarrollo de un aprendizaje cooperativo para lograr un objetivo común, desarrollando a su vez las habilidades de comunicación, cooperación y coordinación.

Sesión 1: The explorer's call: Embarking on an adventure	
Objetivo	Recursos
Iniciar la unidad didáctica mediante el uso de una narrativa gamificada que motive al alumnado, presentar el contexto de la misión de rescate del explorador Reese e introducir y practicar del vocabulario relacionado con las aventuras a través de dinámicas cooperativas y orales que fomenten la interacción, la comprensión y la producción oral en inglés.	- Carta del explorador: (ver anexo 1). - Vocabulario de la unidad: (ver anexo 2). - Flashcards de vocabulario: (ver anexo 3). - Ficha de una situación de aventura (ver anexo 4). - Pasaportes de exploradores (ver anexo 5). - Pegatinas (ver anexo 6).
Desarrollo de las actividades	
Actividad 1: “The explorer's call” (15 minutos): Los alumnos recibirán una carta (anexo 1) que leerán en alto por turnos, donde un explorador llamado Reese les cuenta que se ha embarcado en una increíble aventura. Sin embargo, tras varios días de fantásticas aventuras, una mañana se despertó y descubrió que su mochila había desaparecido. En ella llevaba objetos que le ayudaban a sobrevivir y guiarse por un desconocido lugar. Ahora no sabe cómo regresar y necesita la ayuda de los alumnos que tendrán que superar misiones para llegar hasta él y convertirse en verdaderos exploradores. A continuación, el docente leerá la carta en voz alta acompañando su discurso con gestos para que los alumnos puedan escuchar la pronunciación de las palabras a la vez que adquieren información visual. Una vez finalizada la lectura, el docente realizará preguntas a los estudiantes acerca de la carta para observar su comprensión: “Who can tell me a summary of the letter?”, “What is the name of the explorer”, “What does the explorer need?”, “How can you help him?”, “What is your objective?” “Do you embark on this adventure?” A continuación, tras la última pregunta, los estudiantes deberán marcar con una cruz en la casilla correspondiente a su respuesta y pegarán la carta en sus cuadernos para conservarla. Aunque la estructura del “be going to” se trabaje en profundidad a partir de la siguiente sesión, es relevante que el docente exponga de forma oral y natural esta estructura para que los alumnos se vayan familiarizando de forma auditiva a través de expresiones como:	

- “We are going to start a new unit” (al inicio)
- “We are going to read the letter” (durante el desarrollo)
- “You are going to embark on an adventure to rescue Reese” (una vez presentado el reto)
- “You are going to become real explorers” (al cierre).

Actividad 2: “Exploring the adventure vocabulary” (20 minutos): Antes de ponerse manos a la obra, el explorador Reese quiere que los alumnos aprendan vocabulario acerca de las aventuras para convertirse en verdaderos exploradores. El objetivo es que conozcan los conceptos básicos sobre las actividades que pueden realizar o los objetos que pueden llevar consigo para superar los obstáculos durante la misión del rescate. Se les entregará una hoja con el vocabulario e imágenes que trabajarán (anexo 2) que deberán pegar en el cuaderno. El docente pronunciará cada palabra y los alumnos deberán repetirla. A continuación, el docente guiará una actividad oral donde describirán el objeto o qué actividad es, para qué sirve, etc. usarán algunas frases de plantilla para el comienzo de la oración:

- It is ____ (an object, an activity, an item of clothing)
- You can use this object/item of clothing for ____
- This activity consists of...

Después el docente copiará los significados de las palabras en la pizarra y los alumnos lo copiarán junto al vocabulario de la hoja.

Actividad 3: “Adventure circuit” (20 minutos): Se dividirá a los alumnos en cuatro grupos de cuatro y en uno de tres, y cada grupo será ubicado en una parte del aula. Cada grupo deberá completar el circuito compuesto por tres estaciones, con una actividad por estación que todos los grupos realizarán a la vez. El profesor guiará los tiempos y organizará el orden de las actividades. En este circuito, cada equipo deberá cooperar, razonar y comunicarse en inglés para superar tres desafíos distintos que les permitirán transformarse en auténticos aventureros.

- Estación 1: “The boom word” (6 minutos): En cada grupo habrá tres personas que se encargarán de dar pistas y uno que será el que deba adivinar la palabra. En el caso del grupo de tres integrantes, dos ofrecerán pistas y uno adivinará. El jugador deberá cerrar los ojos mientras el resto coge una carta de vocabulario (anexo 3) y la observa. Cada uno de los tres integrantes deberá decir solo una palabra que esté relacionada con el término que corresponde a la tarjeta cogida, de manera que sea una distinta a la palabra secreta y que sea en inglés. Cuando los tres hayan mencionado su palabra, el integrante que se encarga de adivinar, deberá decir en alto “Is it ____ (word)?”
- Estación 2: “Act it out” (4 minutos): Un integrante de cada grupo deberá escoger una palabra del vocabulario de su cuaderno y describirla en inglés y el resto tratará de adivinarla. Cuando la adivinen se rotará de tal manera que el estudiante situado a la derecha de la persona que comenzó describiendo le corresponderá el turno. Deberán ir rotando en cada ronda de tal manera que todos puedan describir una palabra tratando de no repetir las que han mencionado previamente.

- Estación 3: “Team decision” (10 minutos): Se les presentará a cada grupo una situación de aventura (anexo 4) y tendrán que escoger tres elementos del vocabulario justificando con sus propias palabras cómo usarán esas herramientas para ponerse a salvo. Cada grupo deberá elegir a un representante que exponga la respuesta del grupo al resto de la clase de una forma breve y concisa. Se les recordará a los alumnos la importancia de la comunicación en inglés para su práctica oral en un contexto significativo.

Rutina final (5 minutos): Los estudiantes recibirán la primera pegatina que deberán pegar en la misión correspondiente del pasaporte de manera que simbolice que han completado la primera misión (anexo 6).

<i>Sesión 2: Exploring the future</i>	
Objetivo	Recursos
Aprender la estructura “be going to” a través de actividades orales y cooperativas en un entorno gamificado.	- Pasaportes de exploradores (anexo 5) y pegatinas (anexo 6). - Esquema de la estructura “be going to” (anexo 7). - Oraciones con “be going to” (anexo 8). - Carta de las palabras perdidas del explorador (anexo 9). - Pizarra y tiza.
Desarrollo de las actividades	
Introducción (5 minutos): Reese les ha enviado una segunda carta (anexo 9). En ella pretende contar lo que va a hacer en su aventura y los objetos que va a necesitar, pero... ¡algunas palabras han desaparecido misteriosamente! Para poder ayudarlo los estudiantes deberán aprender la estructura del “be going to” para descifrar el mensaje por completo y continuar con la misión. El docente introducirá de forma oral la misión utilizando expresiones como: • “We are going to start the second mission” • “Reese is going to tell us about his adventures” • “You are going to learn the structure “be going to” • “You are going to decode the letter”. La carta será producto final de la sesión, pero desde el inicio se contextualizará el aprendizaje del “be going to” para poder descifrar la carta y que forme parte de la misión. Actividad 1: “Fun future with “Going to”” (10 minutos): El docente explicará a los alumnos la estructura del “be going to” con ayuda de un esquema que escribirá en la pizarra (anexo 7). A continuación, el profesor elegirá al azar a alumnos para que formen frases con la información que ellos deseen, usando la estructura. El docente les pondrá algún ejemplo: “I am going to eat	

carrots at night”. Después, los alumnos crearán frases de forma oral con alguna de las estructuras del “be going to” (en forma afirmativa, negativa o interrogativa)

Actividad 2: “Walk and talk”: (10 minutos): El docente proyectará en la pizarra digital una plantilla de preguntas explicando brevemente el significado de cada una:

- What are you going to eat at night?
- What are you going to do at the weekend?
- What are you going to wear tomorrow?
- What are you going to do in the summer camp?

Explicará a los alumnos que van a realizar una dinámica donde se moverán caminando por el aula. Durante 5 minutos tendrán tiempo para encontrarse con otro estudiante y formularle una de las preguntas que están plasmadas en la pizarra digital. Ese estudiante deberá responder con una respuesta coherente siguiendo la estructura “be going to”. Una vez finalizada esa interacción deberán buscar a otro estudiante para formularle otra pregunta de la lista. El docente recordará a los alumnos la importancia de no elevar el volumen de ruido y la relevancia de la comunicación en inglés. Cuando terminen, los alumnos se sentarán y el profesor preguntará de forma oral las cuestiones de la pizarra digital sobre los diferentes alumnos. Por ejemplo:

- What is ____ (name of the student) going to do at the weekend?
- What is ____ (name of the student) going to eat at night?
- What is ____ (name of the student) going to wear tomorrow?
- What is ____ (name of the student) going to do in the summer camp?

El alumno que le toque el turno deberá contestar a la pregunta formulada siguiendo la estructura “be going to” para responder. Por ejemplo:

- He is going to go to Barcelona.
- She is going to eat pasta.

Actividad 3: “Future talk show: Affirmative, Negative and Question” (10 minutos): El profesor visualizará en la pantalla digital frases (anexo 8) con espacios en blanco para que los alumnos la formen en afirmativa, negativa e interrogativa de manera oral. Siguiendo un orden se le pedirá al primer alumno que pronuncie la frase en afirmativa, al segundo alumno la frase en negativa, etc. De esta manera todos los alumnos serán partícipes de la actividad practicando de forma oral la estructura.

Actividad 4: “Decoding the message” (20 minutos): En parejas, los alumnos completarán la carta de Reese (anexo 9) rellenando los espacios en blanco que faltan, usando la estructura “be going to”. El profesor pasará por las mesas ayudándoles en las dudas que tengan. Una vez completada la carta, cada pareja leerá una parte de la carta con una entonación y gestos adecuados como si estuviesen imitando a Reese.

Rutina final (5 minutos): Los estudiantes recibirán la segunda pegatina (anexo 6) que deberán pegar en la misión correspondiente del pasaporte de manera que simbolice que han completado la segunda misión.

<u>Sesión 3: A team of heroes</u>	
Objetivo	Recursos
Desarrollar la comprensión lectora y la competencia oral a través de la lectura, análisis del contenido y la participación en actividades para el desarrollo de la producción oral en inglés.	- Pasaportes de exploradores (anexo 5) y pegatinas (anexo 6). - Lectura (anexo 10). - Pelota.
Desarrollo de las actividades	
Introducción (5 minutos): El docente presentará la sesión como una nueva misión. Explicará que Reese quiere que conozcan la historia de dos amigas suyas, quienes narran una gran aventura en el Wild Explorer Camp. El docente introducirá expresiones como: • “We are going to read the story about Reese’s friends” • “They are going to embark in a summer adventure camp” • “They are going to do many activities like caving, rafting or hiking” Actividad 1: “Team Adventures” (15 minutos): Cada alumno leerá en voz alta un fragmento de la historia (anexo 10) sobre dos chicas que se embarcan en una aventura en un campamento donde realizarán varias actividades al aire libre. Después, el docente leerá la narración de nuevo para que escuchen la correcta pronunciación de las palabras. En esta historia, trabajarán el uso de la estructura gramatical “be going to” y el vocabulario de la primera sesión de la unidad didáctica. Actividad 2: “The Adventure hot potato” (20 minutos): El profesor trabajará con los alumnos de forma oral preguntas relacionadas con la historia para poner en práctica sus habilidades orales. Los alumnos se sentarán en el suelo en círculo. El profesor pondrá música que sonará entre 10-15 segundos. Mientras tanto, los alumnos se pasarán una pelota entre ellos siguiendo un orden. Cuando la música se detenga, el alumno que tenga la pelota deberá responder a una pregunta relacionada con la historia. Por ejemplo, se les pedirá que hagan un resumen de la historia con sus propias palabras; la descripción de una imagen o preguntas relacionadas con lo que ocurre en la historia, sus personajes, sus opiniones sobre ello. Todo ello usando “be going to”. Actividad 3: “Pass the story” (15 minutos): El profesor dirá una palabra y el primer estudiante deberá iniciar una historia de aventuras donde introduzca esa palabra. A continuación, el profesor dirá otra palabra y el estudiante que esté situado a la derecha seguirá esa historia introduciendo la segunda palabra que ha dicho el profesor y así sucesivamente logrando crear una historia. El profesor calculará el tiempo para que los alumnos puedan concluir con un final coherente. Las palabras serán: <i>Jungle, map, mountain biking, river, waterproof jacket, caving, torch, lost, helmet, rafting, wetsuit, hiking, rope, kayaking, life jacket, gloves, danger, rock climbing, treasure, rescue, safe.</i>	

Rutina final (5 minutos): Los estudiantes recibirán la tercera pegatina (anexo 6) que deberán pegar en la misión correspondiente del pasaporte de manera que simbolice que han completado la tercera misión.

Sesión 4: Exploring the unknown

Objetivo	Recursos
Aprendizaje de nuevo vocabulario de aventura a través de actividades orales y entretenidas dentro de un contexto gamificado.	- Pasaportes de exploradores (ver anexo 5) y pegatinas (ver anexo 6). - Palabras de vocabulario (ver anexo 11). - Cartones de bingo (ver anexo 12). - Enlace a wordwall: https://wordwall.net/es/resource/91961969/adventure-vocabulary - Pizarra y tiza

Desarrollo de las actividades

Introducción (5 minutos): El profesor pondrá en contexto a los alumnos explicándoles que Reese les ha enviado una nueva lista de palabras (anexo 11) que necesitan para preparar su plan de rescate. Estas serán herramientas o prendas de ropa que puedan usar o actividades que pueden llevar a cabo durante su misión final, además de poder entender las instrucciones que el explorador les ofrece a los alumnos.

El docente introducirá expresiones como:

- “You are going to start the fourth mission”
- “We are going to learn new adventure vocabulary”
- “You are going to describe each word”

Actividad 1: “Adventure vocabulary challenge” (15 minutos): El profesor les repartirá una hoja con palabras del nuevo vocabulario (anexo 11), aunque también estarán incluidas las que se han trabajado previamente. Se formarán grupos de 3-4 estudiantes donde por turnos uno de ellos describirá de forma oral una de esas palabras sin mencionarla usando la estructura “be going to” para describir cómo pueden usar ese objeto o prenda de ropa en una posible misión de aventura o en qué consiste en el caso de una actividad. Por ejemplo: “I am going to wear it on my head when I go climbing”, “We are going to wear it to keep our hands warm”. El integrante del grupo que quiera decir la respuesta deberá seguir la estructura “Is it ____?” De esta manera los alumnos trabajarán de forma oral las nuevas palabras de vocabulario y a su vez mejorando el uso del “be going to” además de practicar las preguntas.

Actividad 2: “Special Bingo” (20 minutos): El profesor explicará a los estudiantes que realizarán un bingo con el vocabulario trabajado durante la unidad didáctica. Para ello, el profesor hará entrega a los estudiantes de un cartón de bingo diferente a cada estudiante (anexo 12) donde habrá imágenes del vocabulario de aventuras practicado. A continuación, el profesor

pedirá un voluntario, al que se le mostrará una palabra y su correspondiente imagen (anexo 11). Es importante que el docente tenga una lista con el orden de las palabras que van definiendo los alumnos para su posterior comprobación. El estudiante tendrá que describir la actividad, el objeto o la prenda de ropa en inglés al resto de la clase sin decir la palabra trabajando la competencia oral. El resto de los alumnos, de forma individual, tendrán que escuchar la descripción y tachar la imagen de vocabulario que creen que se corresponde con esa definición. Ganará el alumno que complete su cartón de bingo.

Actividad 3: “Wordwall” (15 minutos): El profesor mostrará en la pizarra la siguiente actividad creada a través de Wordwall, <https://wordwall.net/es/resource/91961969/adventure-vocabulary>. Se puede llevar a cabo la actividad a través de diferentes formatos de juego, pero en este caso se llevarán a cabo tres juegos: 1) cada oveja con su pareja, donde los alumnos, uno por uno, deberán leer en voz alta una definición que se muestra en la pantalla y asociarla con una de las imágenes que aparecen, así sucesivamente hasta completar todas las definiciones; el anagrama donde se mostrará una definición y las letras de la palabra de forma desordenada de manera que el alumno deberá deletrear el correcto orden de la palabra y su composición total. Cada alumno completará una palabra diferente; 3) cartas al azar donde el alumno podrá ver la definición y deberá mencionar la palabra correspondiente a esa definición, con la diferencia que en este caso no habrá opciones, sino que deberá pensarlo o ayudarse de la hoja de vocabulario (anexo 11). En los tres casos, el docente asistirá a los alumnos.

De esta manera, se trabajará el vocabulario de la unidad a través de una evolución en la complejidad de las actividades, comenzando con una propuesta sencilla a través de la asociación de distintas definiciones con su correspondiente imagen, deletreando las palabras y concluyendo con una asociación de las definiciones con su término correspondiente aumentando su dificultad sin tener opciones de respuesta visibles.

Rutina final (5 minutos): Los estudiantes recibirán la cuarta pegatina (anexo 6) que deberán pegar en la misión correspondiente de manera que simbolice que han completado la cuarta misión.

<i>Sesión 5: Mission initiation: Finding Reese</i>	
Objetivo	Recursos
Planificación de la misión de rescate mediante la asignación de roles, la creación de un plan detallado y la descripción de las funciones de cada miembro del grupo, promoviendo la colaboración y el desarrollo de la competencia oral en inglés.	- Pasaportes de exploradores (anexo 5) y pegatinas (anexo 6). - Primera página del “Booklet” (ver en anexo 13) - Segunda página del “Booklet” (anexo 14). - Tarjetas de roles (anexo 18) - Materiales de clase: rotuladores. Lapiceros, pinturas, pizarra, tizas.

Desarrollo de las actividades

Contexto (10 minutos): El profesor informará a los alumnos que comenzarán la misión final que consistirá en el desarrollo de un vídeo grupal final sobre un desarrollo más específico de su misión hasta llegar a Reese. Pero antes de salir corriendo entre selvas misteriosas y montañas nevadas, necesitan trazar las bases de la misión. Para ello, dividirá a los alumnos en 4 grupos de cuatro personas y uno de tres, teniendo en cuenta las capacidades y habilidades de los estudiantes para la creación de grupos equilibrados. A cada grupo se le repartirá un “Booklet” (anexos 13-17) que irán completando a lo largo de las siguientes sesiones donde diseñarán y presentarán su plan de rescate.

Fase 1: “Team identity” (20 minutos): En esta primera sesión el objetivo de los grupos será la creación de un título para la misión, un nombre para el equipo y un símbolo que les represente. Esto lo deberán hacer en la primera página del “Booklet” (anexo 13). El profesor les mostrará un ejemplo de cómo lo deben hacer escribiendo en la pizarra como si fuese la hoja del “Booklet” y les recordará a los alumnos la importancia de comunicarse entre ellos usando el inglés para enfocarse en el desarrollo de la competencia oral. El profesor les dirá que se valorará la creatividad, el trabajo cooperativo, la presentación, la comunicación entre ellos en inglés y el comportamiento, por lo que deberán tener en cuenta esos factores.

Fase 2: “Distribution of roles and functions” (25 minutos): El profesor explicará que en cada grupo habrá cuatro roles (anexo 18). “The Leader” se encargará de la correcta organización del grupo, toma de decisiones, etc. “The navigator” se encargará de dibujar la ruta del mapa que debe seguir el grupo con ayuda de las instrucciones de la carta de Reese que se les entregará después (anexo 19). “The equipment manager” se encargará de decidir los objetos que van a llevar a la misión y explicar cómo los van a usar. Además, para hacerlo más realista deberá dibujarlo en el “Booklet”. “The communicator” una vez desarrollados los pasos anteriores se encargará de exponer por escrito el plan que va a llevar a cabo el equipo basándose en la plantilla del “Booklet”. Además, deberá pensar los posibles problemas que se pueden presentar durante la misión y las soluciones que prevén para esas circunstancias.

En el caso del grupo de tres, se repartirán los roles de tal manera que el líder ejercerá también el rol de comunicador realizando ambas funciones.

Una vez explicados los roles, se les entregarán las tarjetas con el nombre de cada rol y cada grupo deberán comunicarse de forma oral para repartirse los roles. A continuación, en la segunda hoja del “Booklet” los grupos rellenarán los siguientes apartados: “name” donde escribirán su nombre, “role” mencionando el rol que desempeñarán durante la misión, “description of the role” donde explicarán la función que tienen en base al rol que desempeñe y “picture of you” donde harán un pequeño dibujo de ellos mismos. Con esta página se conocerá mejor la constitución de los miembros del grupo.

Rutina final (5 minutos): Los alumnos deberán dejar todo recogido en las mesas y entregarles el “Booklet” al profesor, que los dejará en el aula para la próxima sesión. Una vez terminada la sesión se le entregará a cada alumno la pegatina que simbolizará que han completado la quinta sesión (anexo 6).

<i>Sesión 6: Rescue route. Follow the clues!</i>	
Objetivo	Recursos
Desarrollar la competencia oral en inglés a través del diseño cooperativo de una ruta y selección justificada de los materiales, utilizando la estructura de “be going to” y el vocabulario de la unidad didáctica dentro de un contexto gamificado de una misión de rescate.	- Pasaportes de exploradores (anexo 5) y pegatinas (anexo 6). - Tercera página del “Booklet” (anexo 15). - Cuarta página del “Booklet” (anexo 16). - Mapa (anexo 20) - Pizarra y tiza.
Desarrollo de las actividades	
Contexto (5 minutos): Los estudiantes comenzarán la segunda parte de la misión final. En esta ocasión, Reese les ha dejado una carta (anexo 20) donde indica las instrucciones para llegar hasta él y los obstáculos que se encontrarán por el camino. Fase 3: “Following the clues” (30 minutos): Todos los alumnos, excepto el “navigator” leerán la carta para descifrar el camino que les ha marcado Reese. Deberán reconstruir la ruta comunicándose oralmente en inglés, utilizando frases que incluyan la estructura “be going to” y el vocabulario trabajado en sesiones anteriores. El objetivo de esta fase es que todos participen oralmente, explicando paso a paso el camino al “navigator” a la vez que este va trazando la ruta. Mientras tanto, el “navigator” dibujará en el espacio en blanco de la tercera hoja del “Booklet” (anexo 15) un mapa similar al modelo que aparece en esa misma hoja (anexo 20) sobre el cual trazará la ruta explicada por sus compañeros. Esta información formará parte del vídeo grupal final, por lo que es una oportunidad perfecta para que practiquen la comunicación oral y la forma de transmitirlo. Fase 4: “Equipment challenge” (20 minutos): Será el turno del “equipment manager”. Teniendo en cuenta la ruta definida y los posibles obstáculos, el resto del grupo deberá comunicarse en inglés para proponer y justificar los materiales necesarios para completar la misión con éxito. El “equipment manager” escuchará atentamente las indicaciones de sus compañeros y en la página 4 del “Booklet” (anexo 16) deberá plasmar un dibujo de cada material, su nombre correspondiente, la razón de por qué han elegido llevarlo a la misión y para que les va a servir. El docente escribirá en la pizarra unas frases de plantilla que puedan usar: “We are going to use _____ (the name of the material) because /to _____ (reason)”, “The _____ (name of the material) helps us to _____ (reason)”, y se pasará por cada grupo para asegurar de que la comunicación está siendo fluida y en inglés, además de para ayudarles. Rutina final (5 minutos): Cuando los grupos terminen de trazar la ruta del mapa, se le entregará a cada alumno la pegatina que simboliza que han completado la sexta sesión (anexo 6).	

<i>Sesión 7: The rescue plan: from ideas to action</i>	
Objetivo	Recursos
Diseñar de forma grupal un plan de rescate utilizando el vocabulario específico de la unidad didáctica además de la estructura de “be going to” para desarrollar la competencia oral en inglés mediante la interacción para la puesta en común de ideas.	- Pasaportes de exploradores (anexo 5) y pegatinas (anexo 6). - Quinta página del “Booklet” (anexo 17). - Pizarra y tiza.
Desarrollo de las actividades	
Contexto (10 minutos): Los estudiantes se adentrarán en la tercera parte de la misión final. Una vez definida la ruta y seleccionados los materiales, es hora de diseñar en plan de rescate paso a paso. Los estudiantes deberán usar todo lo que han aprendido durante la unidad (“be going to”, vocabulario de aventuras, habilidades comunicativas y cooperativas) y comunicarlo por escrito, de manera que el resultado sea el guion final para el vídeo oral grupal. Deberán preparar bien cada parte y escribirlo en la página cinco del “Booklet” (anexo 17). El docente recordará la importancia de debatir y justificar las decisiones antes de escribirlo. Fase 5: “The rescue plan” (45): El “communicator” será el encargado de escribir en la página 5 del “Booklet”, pero el contenido debe ser acordado de forma oral entre el resto de los miembros del equipo. Los alumnos deberán completar las pautas que están marcadas: • “<u>Presentation</u>”: se presentará al grupo mencionando sus nombres, el rol de cada uno, el nombre del grupo y deberán decir que van a presentar su plan de rescate usando como plantilla “We are going to present our rescue plan to save Reese”. • “<u>Mission name</u>”: escribirán el título de la misión que escribieron en la primera página. • “<u>What happened</u>”: contextualizarán la misión, es decir qué ha pasado y por qué están haciendo esa misión. • “<u>The mission goal</u>”: escribirán el objetivo final de la misión usando la frase “the mission goal/objective is __” como plantilla. • “<u>How are you going to get there?</u>”: desarrollarán la ruta que van a seguir, los retos o actividades que tendrán que llevar a cabo y los materiales que van a usar y para qué los van a emplear usando frases de plantilla como “____ (first, second, etc. we are going to ____ (activities)”, “We are going to use ____ (equipment)”, “To rescue Reese we are going to use ____ (equipment). • “<u>Problems and solutions</u>”: escribirán los problemas que se van a encontrar por el camino y cómo los van a solucionar. Usarán como plantilla las siguientes frases: “We are going to go to ____”, “The problems that we are going to find are”, “We are going to solve with __”, “We are going to use ____”. • “<u>Conclusions</u>”: cerrarán la exposición con las conclusiones indicando que esta ruta los ha llevado hasta Reese, indicando el lugar donde lo han encontrado y cómo le han rescatado allí finalmente. Utilizarán las siguientes plantillas de frases: “Finally we are	

going to save Reese who is in ____ (place)”, “he is tied with a rope, so we are going to use ____ (object)”, “This is our rescue plan, thank you for listening to us, bye!”.

El docente recordará que la comunicación oral en el grupo es fundamental. Deberán debatir, justificar y consensuar las ideas antes de escribirlas. Por otro lado, irá supervisando los diferentes “Booklets” aportando correcciones en la escritura de estos.

Rutina final (5 minutos): Cuando los grupos terminen, se le entregará a cada alumno la pegatina correspondiente a la séptima sesión (anexo 7)

Sesión 8: The great rescue presentations

Objetivo	Recursos
Desarrollar la competencia oral en inglés a través de la presentación de una grabación grupal acerca de un plan de rescate, utilizando el vocabulario específico y la estructura “be going to”, como producto final de un proyecto gamificado cooperativo con desarrollo de la competencia oral en inglés.	- Pasaportes de exploradores (anexo 6) y pegatinas (anexo 7). - Carné de explorador (anexo 21) - Diploma de explorador (anexo 22) - Kit de explorador. - Pizarra y tiza.

Desarrollo de las actividades

Contexto (10 minutos): El docente recordará a los alumnos que ha llegado la última etapa de la misión: la presentación final. Reese necesita conocer qué plan ha diseñado cada equipo para su rescate. Sin embargo, necesita que los estudiantes graben un vídeo para enviárselo además de poder compartir sus misiones con otros exploradores del mundo.

Se les explicará que usarán el plan que escribieron en la sesión anterior en la quinta página del “Booklet” (ver en anexo 18) como guion para el desarrollo y grabación del vídeo grupal, donde cada miembro deberá participar oralmente de forma equitativa. Servirá como la culminación del trabajo cooperativo, comunicativo y lingüístico de la unidad didáctica. Algunas expresiones que el docente puede decir para introducir la sesión son:

- “Today you are going to complete the final mission”.
- “You are going to record your rescue mission plan”
- “Each group is going to speak in English to present the plan”
- “Remember that the pronunciation, the teamwork and the use of the structure ‘be going to’ and vocabulary adventures are very important”.

Fase final: “The group recording video” (40 minutos): Esta fase se dividirá en dos partes:

- Parte 1: Cada grupo deberá revisar el diseño del plan escrito en la sesión anterior y repartir de forma equitativa el guión entre los miembros del grupo de manera que se aseguren de que todos intervienen. Podrán ensayar en voz baja usando gestos, utilizando el “Booklet” como material visual para la explicación, etc. El docente

explicará a los alumnos que aparte del guion escrito, pueden mencionar otras frases que no tienen por qué estar detalladas de forma escrita en el “Booklet”, pero que deben tener relación con lo que se va a presentar.

- Parte 2: El docente les proporcionará una tablet a cada grupo recordándoles el uso responsable que deben hacer de esta. El docente explicará a cada grupo que deberán hacer un vídeo bien grabado de forma continua o por partes. Los alumnos podrán pedir ayuda al docente para que les graben si es necesario. El profesor explicará a los alumnos que podrán grabar el vídeo fuera del aula en una zona habilitada como “speaking corner”.

Rutina final (10 minutos): Una vez finalizadas las grabaciones el docente reunirá las tablets con los vídeos y lo visualizará en la pantalla digital. Una vez terminadas, el profesor les hará entrega de la última pegatina para que puedan completar su pasaporte de explorador. Al haber superado todas las misiones y rescatar al explorador Reese, se les hará entrega de un carné de explorador a cada uno (anexo 21), un diploma de explorador (anexo 22) y un kit de explorador que incluirá una lupa de juguete, una brújula pequeña, un silbato, un bolígrafo y una libreta como recompensa por el esfuerzo y compromiso que han tenido con esta misión finalizando así esta propuesta.

5. Atención a la diversidad

Esta unidad didáctica ha sido diseñada desde un enfoque inclusivo, caracterizado por la presencia de una flexibilidad permitiendo la modificación o adaptación de las distintas actividades a aquellos alumnos que lo requieran, siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Este DUA propone el ofrecimiento de diversos medios de representación, implicación y de expresión, reflejados a través de las distintas sesiones. Con relación a la representación, he presentado los contenidos a través del uso de distintos canales de transmisión de la información: visuales (tarjetas y fichas de vocabulario, cartones del bingo, el mapa, recursos interactivos en Wodwall), auditivos (lectura de cartas, narración de la historia, preguntas orales guiadas) y kinestésicos (juegos por estaciones, juegos dinámicos, manipulación de tarjetas de vocabulario) permitiendo así el acceso al aprendizaje del contenido a través de una forma adaptada al estilo de aprendizaje del alumno o las posibles dificultades de comprensión.

Por otro lado, la motivación del alumnado está muy presente en esta unidad. La gamificación actúa como un factor clave en su consecución. El hilo conductor de una narrativa de aventuras donde los alumnos se convierten en exploradores, así como las recompensas y elementos motivadores como el pasaporte, las pegatinas, el diploma o el carné de explorador fomenta la participación activa del alumnado y la adaptación a los distintos niveles de implicación emocional y social. Esta dinámica favorece la autoestima y el sentido de pertenencia del alumnado.

Por último, a pesar de un mayor enfoque en el desarrollo de la expresión oral, se proponen diversos medios para que el alumnado participe en la consecución de los objetivos y exprese lo aprendido. Esta expresión está presente en las dinámicas orales en grupo, exposiciones orales grabadas en vídeo, creación de un mapa y trazado de la ruta, escritura cooperativa o juegos digitales. Además, se opta por la incorporación de estructuras lingüísticas y plantillas de frases, que actúan como soporte para respaldar la producción oral de los estudiantes con escasa habilidad lingüística, además del trabajo colaborativo dirigido, que facilita el apoyo mutuo entre los estudiantes.

De esta forma, la unidad busca asegurar el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes, respetando lo que se establece en el marco normativo vigente con relación a la atención a la diversidad.

6. Evaluación

A través de la evaluación, se pretende observar y analizar el progreso de los estudiantes en los diferentes aprendizajes, además del alcance de los objetivos marcados. Además, permite a los alumnos ser conscientes de las fortalezas y debilidades que presentan.

Por otro lado, la evaluación es una herramienta esencial para identificar las necesidades individuales que presenta cada alumno, permitiendo al docente adaptar la enseñanza y satisfacer de esta forma las necesidades específicas de cada alumno.

La evaluación de esta unidad didáctica se plantea como un proceso continuo formativo e integrador, con la finalidad de observar, recoger y valorar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia oral en la lengua inglesa, a través de una serie de actividades lúdicas, gamificadas, colaborativas y contextualizadas.

La evaluación no se realiza únicamente a través de la elaboración de un producto final, sino que tiene en cuenta la evolución del proceso de aprendizaje y trabajo diario por parte de los alumnos con relación a la unidad didáctica. Para ello, la observación es una herramienta clave para analizar el progreso en el aprendizaje del alumno. Observar a los alumnos diariamente proporciona información relevante acerca de su trabajo diario, sus habilidades sociales, su capacidad de cooperación y su actitud en el aula.

La evaluación de la propuesta responde a los principios recogidos en el Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la orden EDU/23/2024, de 9 de mayo por la que se desarrolla la evaluación y la promoción en la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León

El desarrollo de la evaluación está fundamentado en los principios del enfoque competencial y el trabajo en equipo, los cuales son el eje central de esta unidad didáctica. Se llevará a cabo a través de diversas actividades dinámicas, lúdicas y contextualizadas donde se integrarán los contenidos lingüísticos y las capacidades comunicativas desarrolladas durante la unidad. Se valorarán tanto los procedimientos individuales y grupales como los resultados finales, dando prioridad al desarrollo de la producción verbal en la lengua inglesa. En primer lugar, el 40% se destinará a la presentación oral de un vídeo grupal del plan de rescate diseñado por cada grupo cuya evaluación se basará en una rúbrica (anexo 23). En segundo lugar, el 20% irá asignado a la interacción oral en inglés que realiza cada alumno durante el desarrollo de las distintas sesiones y actividades que será observado por el docente en el día a día. En tercer lugar, el 20% se destinará a la realización del “Booklet” cooperativo en grupos y su cumplimiento en base a los roles asignados que se basará en una rúbrica de evaluación (anexo 24). Por último, el 10% restante será para el trabajo diario y participación en el aula, además del respeto a los compañeros y al profesor. La evaluación será distribuida de la siguiente forma:

Porcentaje	Descripción
40%	Presentación oral de un vídeo grupal
30%	Interacción oral en las sesiones gamificadas
20%	“Booklet” cooperativo
10%	Participación y actitud diaria

Tabla 4: Estructura del proceso de evaluación. Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

El desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado ha permitido evidenciar cómo una metodología activa y lúdica como la gamificación puede convertirse en una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo de la competencia oral en la lengua inglesa en el alumnado de Educación Primaria. Mediante el diseño e implementación de la unidad didáctica “Operation rescue: Finding Reese”, se demuestra que el aprendizaje puede resultar significativo, motivador y emocionalmente positivo ubicando al alumno como elemento central de una narrativa gamificada.

Esta propuesta apuesta por un enfoque lúdico y comunicativo donde el uso del idioma se realiza en un ambiente contextualizado y funcional. La estructura gramatical trabajada “be going to” y el vocabulario específico de aventuras se ha trabajado mediante situaciones significativas, aspecto beneficioso que favorece la asimilación y su uso real en la producción oral. La integración de diversos elementos gamificados como misiones, recompensas o la narrativa, produce un alto grado de motivación e implicación en los estudiantes, mejorando su confianza y fluidez en la

expresión oral en inglés y fortaleciendo el pensamiento crítico, la autonomía personal y la capacidad de toma de decisiones.

A nivel metodológico se han llevado a cabo diversas estrategias activas como el trabajo cooperativo, el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos englobados dentro de un contexto gamificado. Estos métodos resultan efectivos para el desarrollo de la competencia oral y su uso funcional en situaciones reales o ficticias. Unas de las grandes conclusiones extraídas ha sido comprobar que el desarrollo de la competencia oral no debe limitarse a la realización de actividades puntuales, sino que puede ser integrada en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. La producción oral actúa también como eje vertebrador de las distintas actividades favoreciendo una progresión coherente y significativa en el uso funcional de la lengua inglesa, de manera que genera la necesidad en los estudiantes de utilizar dicha lengua para la resolución de situaciones planteadas en la narrativa gamificada.

Este trabajo también ha detectado ciertos desafíos o limitaciones. Destaco la necesidad de organizar los tiempos de las diferentes sesiones, con especial atención a las actividades de producción oral donde se opta por el alcance de una participación equitativa de los estudiantes. Además, es relevante el establecimiento de ciertas pautas desde un principio para establecer el uso del inglés como lengua vehicular en el aula.

Durante mis prácticas llevé a cabo una propuesta bastante similar con pequeños cambios donde no había un predominio excesivo del desarrollo de la competencia oral sino que intervenía la producción escrita en gran medida. Si algo puedo destacar en común es el desarrollo de la unidad didáctica dentro de un contexto gamificado donde he observado cómo esta metodología puede convertirse en una estrategia eficaz para el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera inglesa mediante un enfoque motivador, inclusivo y participativo, situando como he mencionado previamente al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y fomentando habilidades como la comunicación, la creatividad y la cooperación. Quería poner en evidencia el proyecto de desarrollo del “Booklet” (anexo 25) llevado a cabo en las prácticas que he cursado en los meses previos y que sirve como fuente para esta unidad didáctica de mi TFG.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado refuerza la creencia del desarrollo efectivo de la competencia oral en inglés, ofreciendo al alumnado oportunidades de contextos reales para comunicarse, colaborar y construir un conocimiento de manera autónoma y creativa.

BIBLIOGRAFÍA

NORMATIVA

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYLD-30092022-2.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

ORDEN EDU/554/2022, de 30 de junio, por la que se desarrolla el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, establecido en el Decreto 26/2022, de 30 de junio. Boletín Oficial de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/06/30/pdf/BOCYL-D-30062022-4.pdf>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation hardback with audio CDs (2): A course book and reference guide*. Cambridge University Press.

Cervantes, C. C. V. (s. f.-a). Hipótesis del período crítico. CVC. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm

Cervantes, C. C. V. (s. f.-b). Método gramática-traducción. CVC. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.

Cruzado, J. D., & Rodríguez, Y. T. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25565w/L1TE105_S7_W2.pdf

- Espinosa, R. S. C. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. *Experiencias de gamificación en aulas*, 15, 11–17.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233–277). York Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Ghafar, Z. N., Sawalmeh, M. H., & Mohamedamin, A. A. (2023). Impact of communicative language teaching method on students' speaking and listening skills: A review article. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(1), 54–60.
- González, C. (2019). Gamificación en el aula: ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. *ResearchGate.net*, 4, 1–22.
- Jofré, D. E. R. (2018). Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (41).
- Korkealehto, K., & Siklander, P. (2018). Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences by gamification on an English course for health care students. *Seminar.net*, 14(1), 13–30.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *GamiFIN*, 11–19.
- Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, R. (2024). Perspectivas de los docentes y del alumnado universitario sobre los factores que influyen durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24008.
- Muzgo, L. A. B., Albán, N. E. N., Palma, S. E. S., & Guachun, N. E. M. (2024). Estrategias de gamificación en el aula de primaria: efecto sobre la motivación y el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 2742–2751.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). New York: International universities press.

Rodríguez, K. M. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 1(4).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning¹. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.

Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 16(2), 183-203.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

ANEXOS

ANEXO 1



¡HELLO LITTLE EXPLORERS!

My name is Reese the Explorer, and I am on a big adventure to find amazing places of the world, but I had a problem... I got lost during my trip and now I need your help to find me and rescue me.

Your mission is to complete different challenges to help me get back. When you complete each challenge your teacher is going to give you a sticker that you have to put on your explorer's passport that your teacher gives you, just like a real explorers!

You are going to learn about fun activities like kayaking, rafting, caving, hiking mountain, biking... and also the equipment you need for each one.

I trust you brave adventurers to help me finish this adventure and find me. Let's start this adventure together and explore the great outdoors. Your skills and teamwork will be very important to rescue me and complete our quest.

Good luck, little explorers.

Do you want to embark on this adventure?

YES

☐

NO

☐

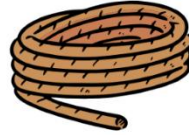
ANEXO 2



Gloves



Life jacket



Rope



Torch



Hiking



Kayaking



Helmet



Mountain biking



Wetsuit



Rock climbing



Rafting



Caving



Waterproof
jacket

ANEXO 3



CAVING



GLOVES



HIKING



KAYAKING



LIFE JACKET



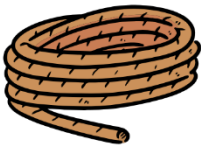
MOUNTAIN
BIKING



RAFTING



ROCK CLIMBING



ROPE



TORCH



WATERPOOF
JACKET



WETSUIT



HELMET

ANEXO 4



You are a team of explorers and you got lost during a hiking trip in the mountains. It's getting dark, and it's starting to rain. You need to find a way to keep moving and stay safe. Write 3 objects or items of clothing using the vocabulary of the unit and explain how you use it to be safe.

Adventure











EXPLORER'S
PASSPORT



Name: _____

Age: _____

School: _____





Adventure











EXPLORER'S
PASSPORT



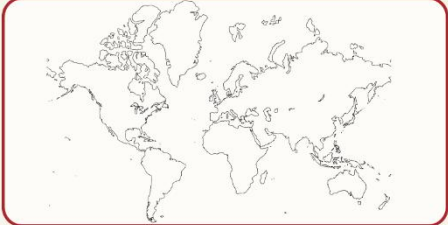
Name: _____

Age: _____

School: _____





Draw or paste in your photo. Name: _____ Date: _____ Do you want to start the adventure?	THE ADVENTURE   Why do you start the adventure? Who are you looking for? Where do you think Reese will be? Will you help him? 
--	--

MISSION 1	MISSION 2
MISSION 3	MISSION 4

MISSION 5	MISSION 6
MISSION 7	MISSION 8

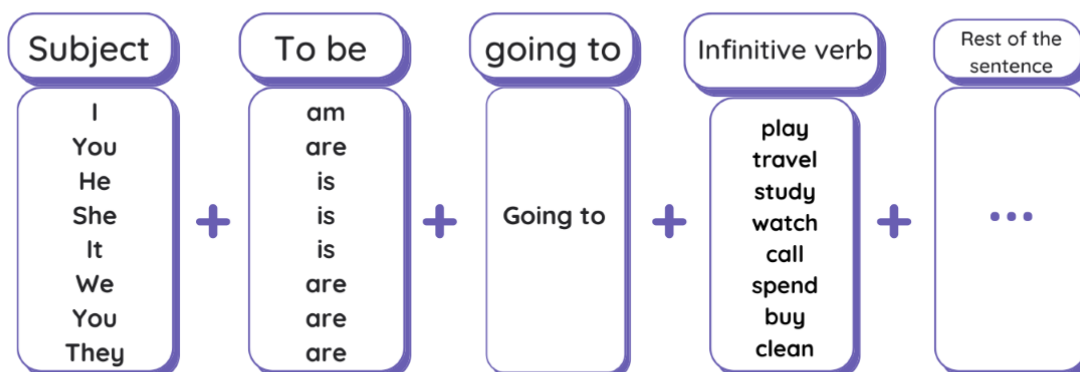
ANEXO 6



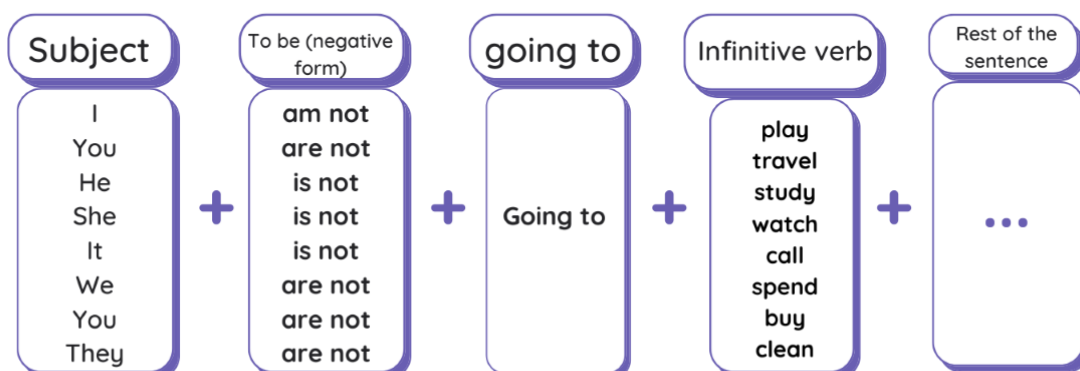
GRAMMAR “BE GOING TO



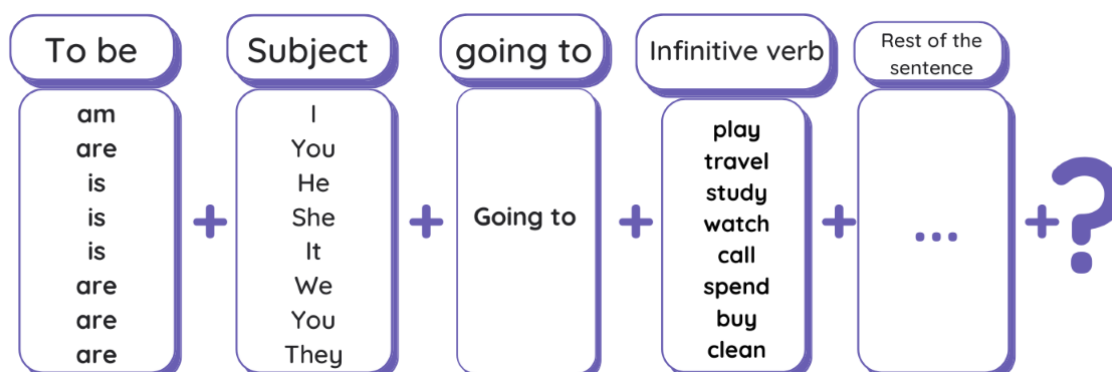
AFFIRMATIVE



NEGATIVE



INTERROGATIVE



“GOING TO” SENTENCES



Complete the sentences using the “be going to” form.

1. I _____ to play football. (play)
2. The children _____ their holidays in Miami. (spend)
3. He _____ at a restaurant. (eat)
4. Marta _____ to New York next year. (travel)
5. We _____ our friends to the party. (invite)
6. Tom and Lena _____ the tennis match on TV. (watch)
7. Sandra _____ her grandmother. (visit)
8. Bob _____ his house tomorrow. (paint)
9. They _____ their friends tonight. (meet)
10. I _____ to my friend's house tonight. (drive)
11. My father _____ a new car. (buy)
12. Peter _____ his grandmother tomorrow. (call)
13. The dog _____ its food. (eat)

Write the words in the correct order to make sentences

1. going to/Pedro/tidy/is/room/his _____
2. is/She/at/study/going to/ university/the _____
3. We/football/are/play/going to/ _____
4. are/party/they/tonight/ to/going/to to/the/come

ANEXO 9

Hello little explorers:

I want to tell ywhat I am going to do in my adventure!
First, I _____ (go) **caving** in a deep, dark cave. It
_____(be) really scary inside, and I _____
(not see) anything without a **torch**.

Then, I _____ (climb) a snowy mountain.
I _____ (wear) a _____ (an object that
protects your head) to protect my head. It _____
(be) freezing, and I _____ (wear) my **gloves** too.

Then, I _____ (swim) across a fast river.

Probably the water _____ (be) cold. I
_____ (wear) a _____ (an item of clothing to
be safe in the water), and it _____ (make) the
journey so amazing.

Later, I _____ (sleep) at the campsite. Probably
I _____ (hear) the animals around me, and I
_____ (need) a _____ (object to
give light).

Finally, in the morning I _____ (walk) through
the forest until I find the big castle.

I hope this helps you know about my plan

Your friend,
Explorer Reese

Explorer Reese

WILD EXPLORER CAMP



Noah and Ava are going to spend their holiday in the mountains. They are going to join the "Wild Explorer Camp", which is a place for children who love adventure, teamwork, and outdoor fun. Before they leave, Noah looks at the weather. It is going to be cold and wet, he says. We are going to need our **wetsuits**, **waterproof jackets**, and warm socks."

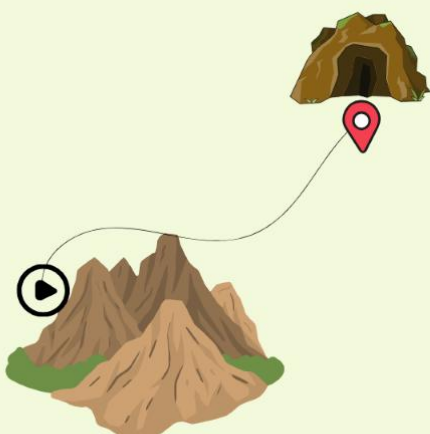
Ava adds. "We are going to do some amazing things. I'm sure of it!"

Day 1: Getting Ready for Action

When they arrive, the camp leader, Leo, welcomes them with a smile. "Welcome to Wild Explorer Camp! This week, you are going to try exciting activities, learn outdoor skills, and have lots of fun."

The children are going to sleep in tents and eat outside by the fire. Tonight, they are going to meet their group and plan the adventures.

Noah whispers to Ava, "Tomorrow we are going to start with a big hike!"



Day 2: Hiking and Caving

Early in the morning, the group is going to go hiking through the forest. They are going to wear their **gloves**, strong boots, and **waterproof jackets**. The path is long, but everyone is going to help each other. At the end of the way, they find a dark cave. "Now you are going to try **caving**," says Leo. "Get your **helmets** and **torches** ready!"

Inside the cave, it's quiet and cold. Ava says, "We are going to remember this forever!"

WILD EXPLORER CAMP



Day 3: Rock Climbing Day

Today, the group is going to learn how to climb rocks. First, they are going to practice with ropes and safety rules. Everyone is going to wear a **helmet** and **gloves**.

Some kids feel nervous. Leo says, "You're not alone. We are going to work as a team."

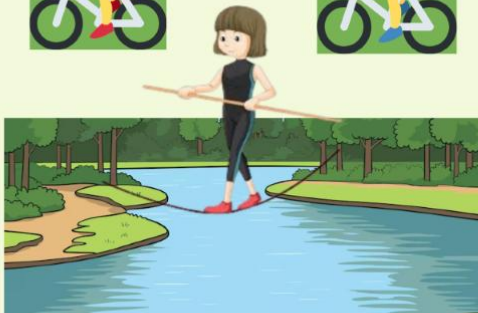
Noah is going to climb slowly. Ava is going to cheer from below. When they reach the top, they are going to shout together, "We did it!"

Day 4: River Adventures

This morning, the campers are going to go **rafting** on the mountain river. The water is fast and strong, but they are going to wear **life jackets** and listen to the guide.

Everyone is going to paddle hard. Water is going to splash over the sides. Some kids are going to scream, and others are going to laugh.

In the afternoon, they are going to do **kayaking**. Each person is going to use their own **kayak**. It's tricky at first, but they are going to learn quickly.



Day 5: Mountain Biking and Rope Bridges

Today, the campers are going to ride bikes on a forest trail. They are going to wear **helmets**, **gloves**, and **waterproof jackets**, because the trail is wet and muddy,

Later, the group is going to build **rope** bridges between trees over the river. They are going to use ropes, large stick, wetsuit, teamwork, and lots of focus. Ava is going to walk across first. She is going to feel proud and strong.

WILD EXPLORER CAMP



Day 6: The Big Challenge

On the last full day, the campers are going to complete the "Wild Course." They are going to go hiking to see the beautiful views.

They are going to help each other, and they are going to cheer for every friend. When the sun sets, they are going to sit around the fire telling stories and sing songs. Ava writes in her notebook:

"We are going to remember this week forever. We are going to try more adventures next year!"



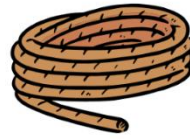
ANEXO 11



Gloves



Life jacket



Rope



Torch



Hiking



Kayaking



Sleeping bag



Firewood



Helmet



Warning



Snowboarding



Rock climbing



Fishing rod



Whistle



Wetsuit



Sky diving



Tent



Rafting



Mountain biking



Caving



Waterfall



waterproof jacket



Cliff



Binoculars

ANEXO 12

ADVENTURE
BINGO



ADVENTURE
BINGO



ADVENTURE
BINGO



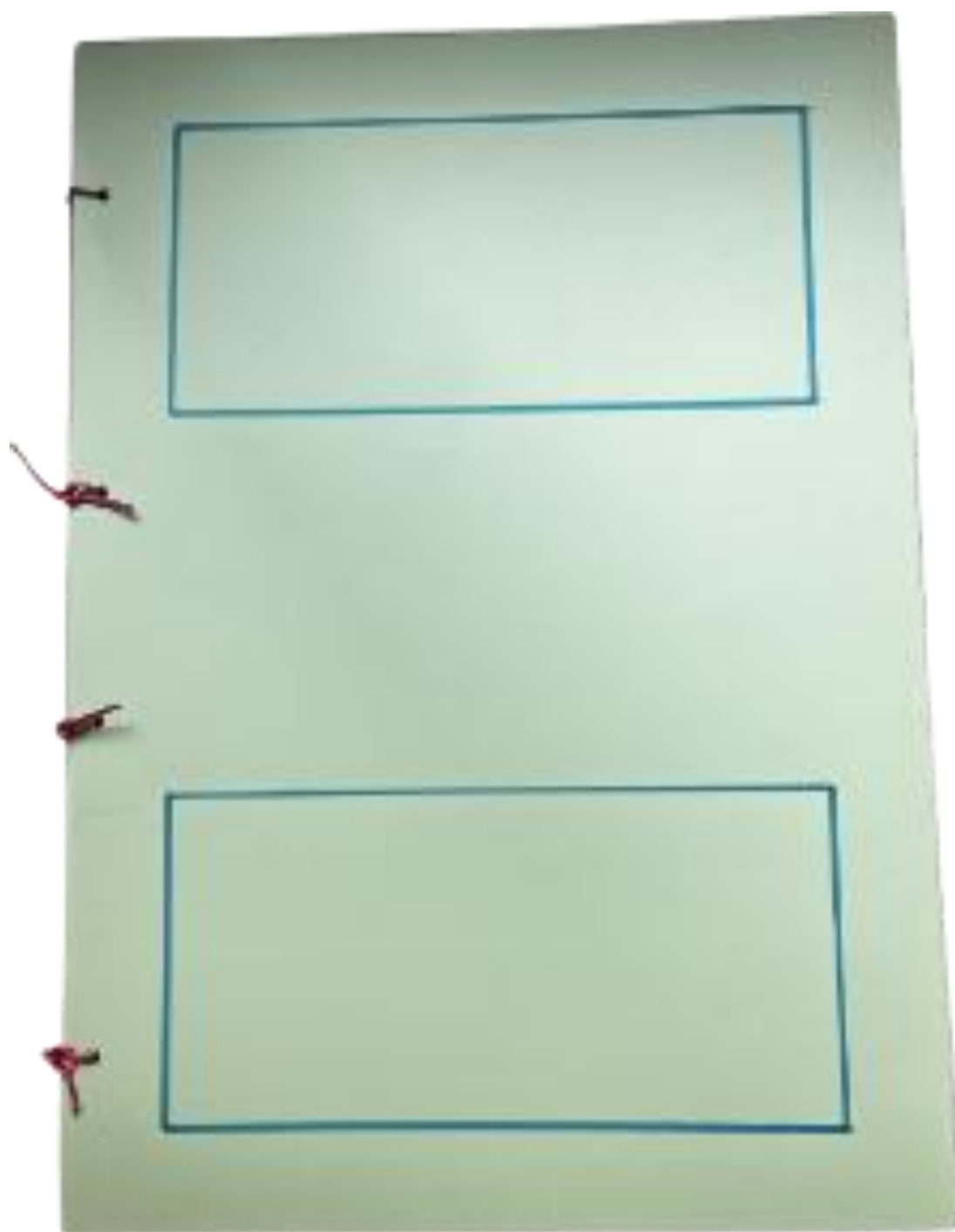
ADVENTURE
BINGO



ADVENTURE
BINGO



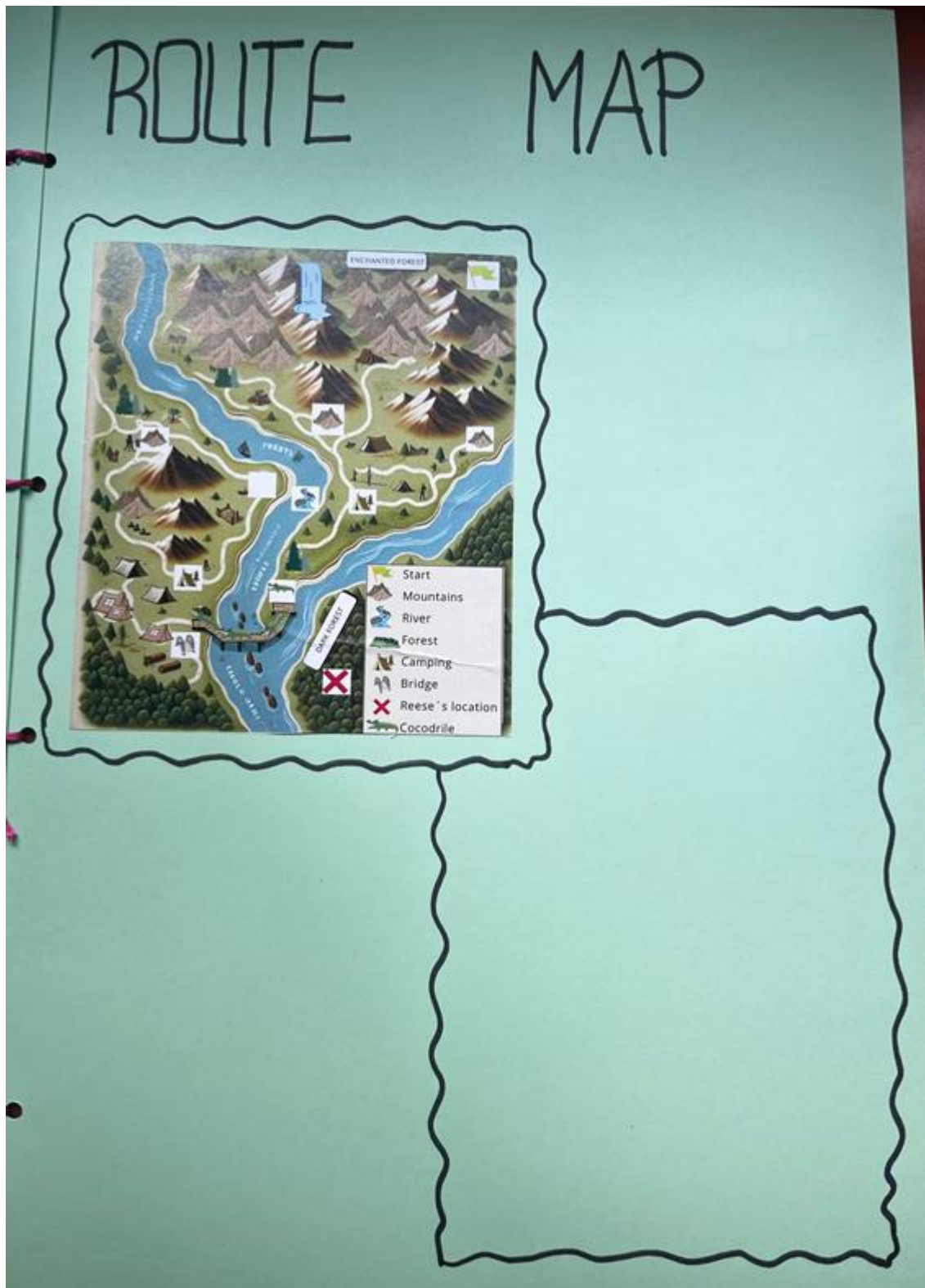
ANEXO 13



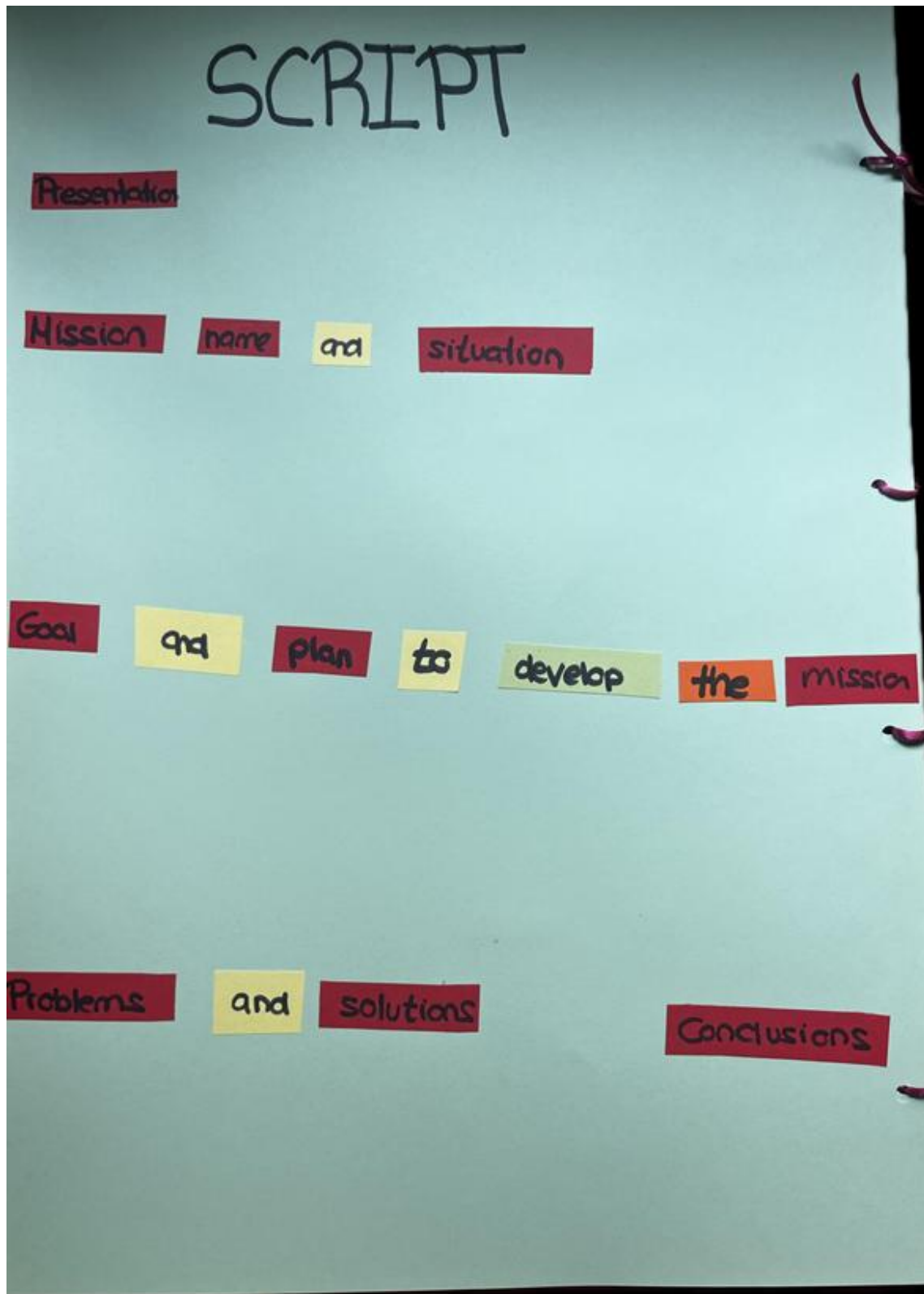
GROUP

MEMBERS

Name Role Description of the role Draw of you	Name Role Description of the role Draw of you
Name Role Description of the role Draw of you	Name Role Description of the role Draw of you



ANEXO 17



ANEXO 18



HELLO BRAVE EXPLORERS

I know you are going to find me very soon. I'm so proud of you! You are going to be real heroes! This is the final part of the adventure, and I need your help.

I think you are in the Enchanted Forest right now. Be careful! There are many dangerous animals there.

Where are you going to go next? Look around... do you see the big **waterfall**?

You are going to see a group of mountains. I hope you have the necessary objects, because you are going to need them for **rock climbing**. Don't forget to help your team!

After that, you are going to cross the river. But... **warning!** The bridge is full of crocodiles!

What are you going to do?

Are you going to use the bridge?

No! It's too dangerous!

Think with your team: What are you going to use to cross the river?

When you finally cross the river probably it is going to be at night, so you are going to find a small **camp**. There are some **tents** and **sleeping bags** but you are going to be hungry. Think about how you can heat the food and get warm too.

The next day, the adventure is not over!

You are going to cross the river again. This time, the current is stronger. Be smart! How are you going to cross the river?. Remember this time that the current is not as yesterday so you have to use other technic.

The sunset arrives and you have to cross the Dark Forest. Are you going to be scared? Maybe!

I hope that you have something to see through the Dark Forest and be careful with the animals.

I'm tied to a tree deep in the forest. I can't move. Are you going to find me?

What are you going to do to rescue me?

Please hurry! I'm waiting for you. You are the best adventure team in the world!

Thank you

Explorer Reese





ANEXO 21



Explorer's card

Name.....

Class.....

City.....





Explorer's card

Name.....

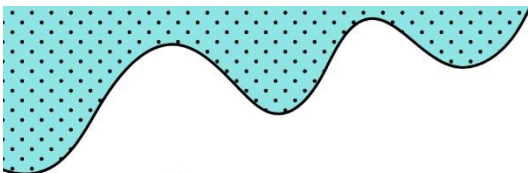
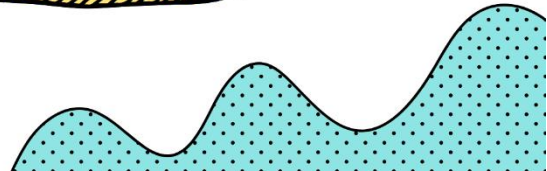
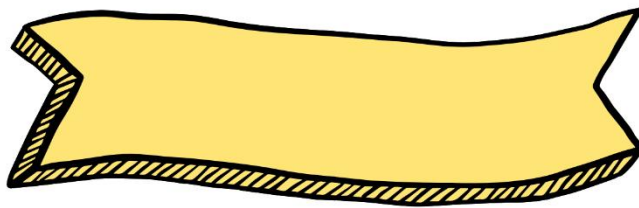
Class.....

City.....

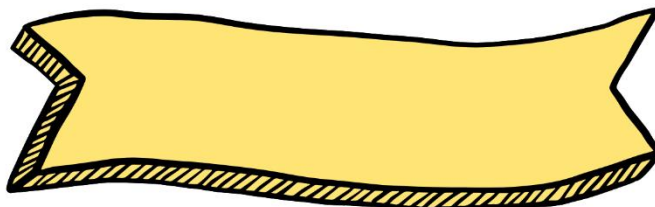




**CONGRATULATIONS
BRAVE EXPLORER!**



**CONGRATULATIONS
BRAVE EXPLORER!**



ANEXO 23

RÚBRICA DE EVALUACIÓN VÍDEO ORAL GRUPAL				
Criterio	Excelente	Bueno	Adecuado	Regular
Fluidez y pronunciación	Habla con fluidez y confianza. Su pronunciación es clara.	Comunica las ideas con claridad. Pequeños errores gramaticales o de pronunciación.	Dificultades para expresar ideas. Estructuras básicas.	Presenta problemas relevantes de pronunciación o gramática.
Uso del "be going to"	Usa correctamente la estructura varias veces de forma espontánea y adecuada.	Usa la estructura correctamente, aunque con algún error puntual.	Hace uso limitado o poco variado de la estructura.	No utiliza la estructura o la usa de forma incorrecta.
Creatividad	Solución muy creativa, con recursos visuales o narrativos originales e innovadores.	Buena creatividad y estilo propio.	Algún elemento creativo, pero poco desarrollado.	Actividad plana, repetitiva o sin personalización.
Uso del inglés	El inglés se utiliza de forma coherente y correcta a lo largo del vídeo.	Utiliza con el inglés con pocos errores.	Utiliza el inglés aunque con errores frecuentes.	Utiliza el inglés aunque con errores frecuentes y graves.
Organización del discurso	La presentación está perfectamente estructurada, con introducción, desarrollo y cierre coherentes.	La estructura del discurso es clara, aunque puede haber saltos o desorganización leve.	Presenta ideas con desorden o saltos significativos.	No presenta ninguna organización.
Uso de recursos y expresión no verbal	Utiliza gestos, entonación y expresión facial para enriquecer el discurso.	Usa recursos expresivos de forma adecuada.	Utiliza pocos recursos expresivos o de forma forzada.	No utiliza ningún recurso expresivo.
Autonomy and organization	Gestiona el tiempo y los materiales de forma autónoma.	Organiza su trabajo con ayuda ocasional.	Necesita un guía frecuentemente para avanzar y	Carece de organización. Depende completamente de su grupo.

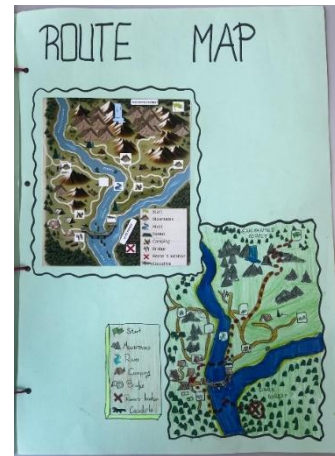
	Toma iniciativa y colabora activamente en la planificación del vídeo.	Participa activamente.	completar su parte.	
--	---	------------------------	---------------------	--

ANEXO 24

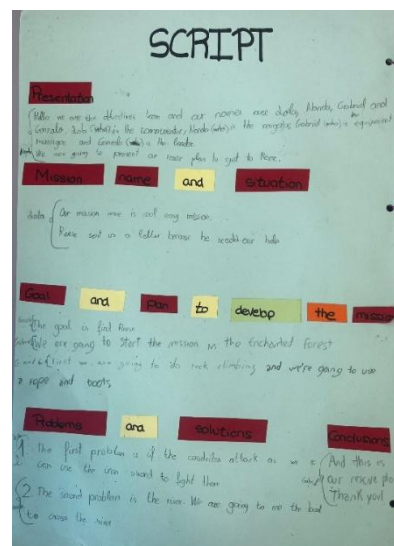
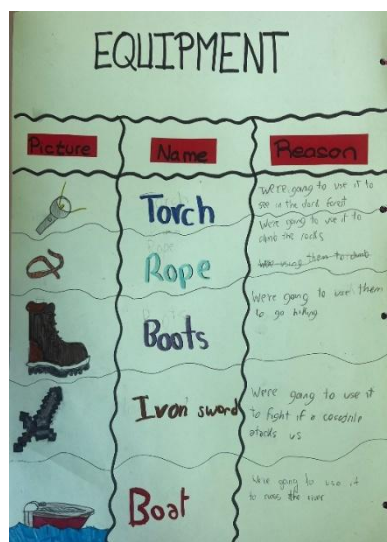
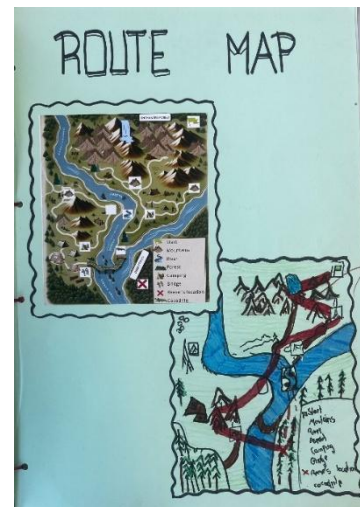
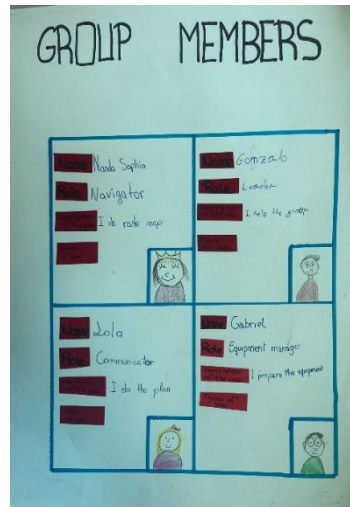
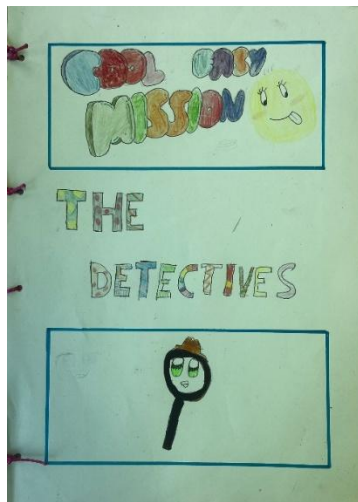
RÚBRICA DE EVALUACIÓN “BOOKLET”				
Criterio	Excelente	Bueno	Adecuado	Regular
Contenido y cumplimiento de pautas	Todas las páginas del “Booklet” están completas, siguen perfectamente las pautas y contienen información precisa y clara.	La mayoría de las páginas están completas y bien desarrolladas, con pequeños fallos o ausencias menores.	Algunas partes están incompletas o no siguen del todo las pautas dadas.	El “Booklet” está incompleto o gran parte no sigue las instrucciones ni refleja comprensión.
Uso del “be going to”	La estructura “be going to” se emplea correctamente, de forma variada, contextualizada y sin errores.	Uso adecuado con algún error puntual.	Uso repetitivo, limitado o con errores frecuentes.	No se utiliza correctamente o no aparece en el “Booklet”.
Vocabulario de aventuras	Se utiliza una gran variedad de vocabulario de aventuras correctamente, de forma natural y adecuada al contexto.	Se utiliza buen vocabulario, aunque con menos variedad o precisión.	Uso básico o limitado del vocabulario trabajado.	El vocabulario es insuficiente, incorrecto o poco relacionado con el tema.
Coherencia y conexión entre secciones	Todas las secciones están conectadas lógicamente, siguiendo una narrativa clara y coherente.	La conexión entre partes es adecuada, con algún salto o repetición menor.	Existen varias desconexiones entre partes o incoherencias en la narrativa.	No hay coherencia entre partes; el plan resulta confuso o desorganizado.
Creatividad y presentación visual	El “Booklet” es visualmente atractivo, con dibujos bien realizados, ideas originales y buena organización espacial.	Buena presentación con detalles visuales cuidados y toques creativos.	Presentación simple o con escasa creatividad.	Presentación descuidada, sin esfuerzo visual ni elementos motivadores.
Colaboración y reparto de roles	Todos los miembros del grupo han participado y su rol está reflejado de	Se percibe colaboración, aunque con participación desigual.	La colaboración es mínima o superficial, con roles poco definidos.	No hay evidencia de trabajo cooperativo ni reparto real de tareas.

	forma clara y coherente.			
--	-----------------------------	--	--	--

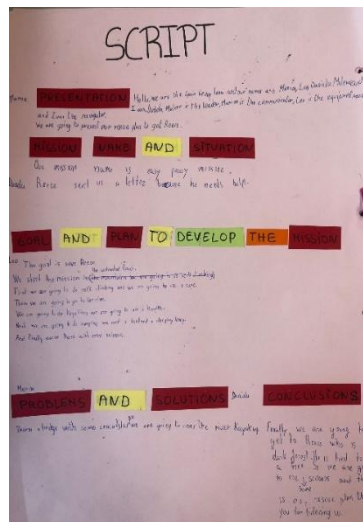
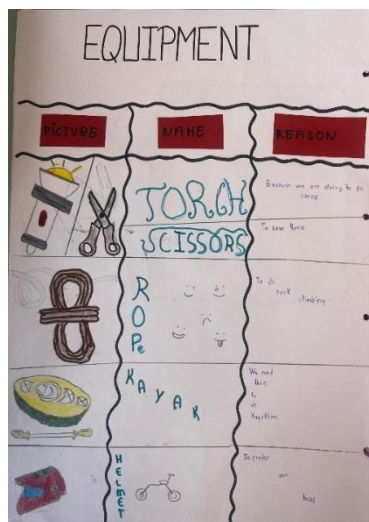
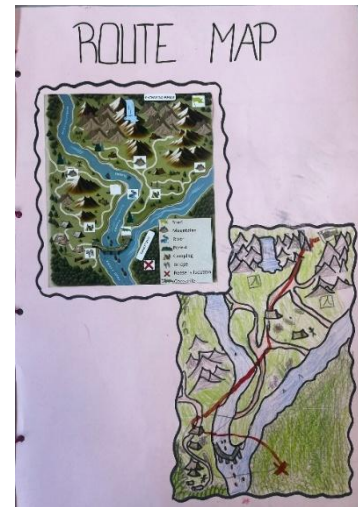
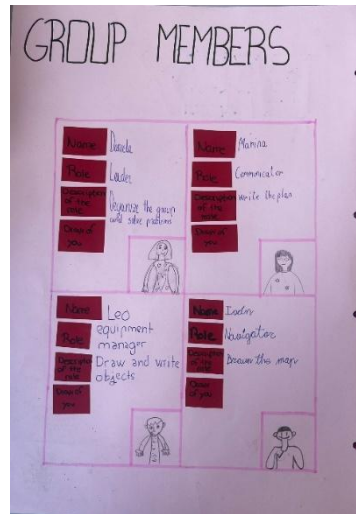
GROUP 1

[illegible]

GROUP 2



GROUP 3



GROUP 4

