



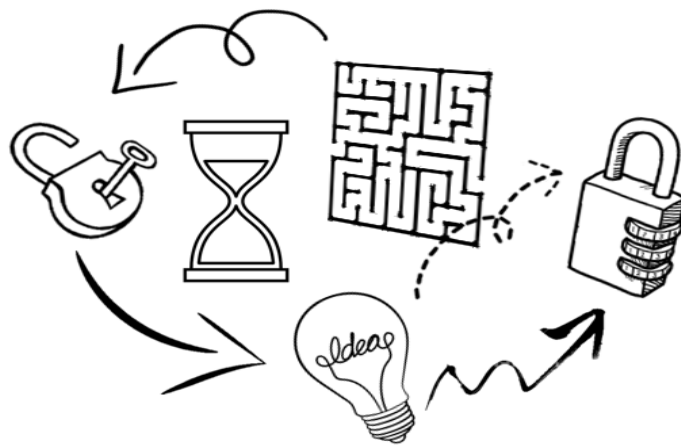
UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ
GRAU DE MESTRE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

TREBALL FINAL DE GRAU

Montserrat Martí Alcon

Gamificació a l'aula d'anglès: Proposta didàctica d'intervenció amb Escape room



Tutora: Ann Elizabeth Wilson Daily
Curs 2019-2020
6 crèdits

Barcelona, juny 2020

RESUM

L'objectiu principal de l'estudi plantejat en aquest treball és comprovar l'impacte de l'aplicació d'un *escape room* educatiu en la millora de continguts i competències de la llengua anglesa. S'han tingut en compte diversos estudis que demostren efectes positius en la inclusió d'experiències de gamificació en les aules d'anglès, i que afirmen que els *escape rooms* promouen la interacció significativa en la llengua estrangera i poden ajudar a millorar els coneixements. Així doncs, en l'*escape room* dissenyat, s'apliquen els elements propis de la gamificació en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa. És un material pensat per emprar-se a aules de 6è de primària a finals de curs, de manera que els alumnes hagin treballat anteriorment els continguts i habilitats que es posaran en pràctica durant el joc. La mostra proposada inclou els grups de 6è de 14 escoles del districte de Gràcia, tant públiques com concertades, distribuïdes equitativament entre un grup control i un grup experimental, de manera que l'*escape room* només s'aplicarà a la meitat dels grups. En tots els participants es proposa realitzar tant un pretest com un posttest per tal de recollir dades i mesurar quatre variables dependents: interacció oral d'acord amb la situació comunicativa, comprensió de textos orals senzills, comprensió de textos escrits senzills, i aprenentatge dels continguts treballats a classe. A més, l'estudi també pretén tenir en compte diverses variables estranyes, amb l'objectiu de comprovar de quina manera poden afectar els resultats obtinguts. El tractament estadístic es faria a partir d'una anàlisi de la variància i una anàlisi de regressió per tal de poder estimar les relacions entre variables. D'aquesta manera, s'espera poder determinar si l'*escape room* dissenyat aporta o no millores significatives en l'aprenentatge de continguts i competències, i si existeix variabilitat en els resultats entre els diversos participants de la mostra.

Paraules clau. *Escape room*, gamificació, aprenentatge de la llengua anglesa, continguts, competències.

The main aim of the study proposed in this paper is to verify the impact of the application of an educational escape room on the improvement of English language contents and competences. Several studies, which have been considered, demonstrate positive effects on the inclusion of gamification experiences in English classrooms and state that escape rooms promote meaningful interaction in the foreign language and can help to improve knowledge. In this way, in the escape room designed, the elements of gamification are applied in the English language teaching-learning process. This material is intended to be implemented in 6th grade classrooms towards the end of the year, so that students have already worked on the contents and skills that will be put into practice during the game. The proposed sample includes the 6th grade groups of 14 schools in the district of Gràcia, both public and private, evenly distributed between a control and an experimental group, so that the escape room will only be implemented in half of them. All participants would be part of a pre-test and a post-test, which would allow collecting data and measuring four dependent variables: oral interaction according to the communicative situation, comprehension of simple oral texts, comprehension of simple written texts, and learning of the contents worked on in class. The study also aims to consider some extraneous variables, for the purpose of seeing how they can affect the results. Statistical treatment would be based on an analysis of variance and a regression analysis, so that the relation between variables could be estimated. In this way, it is hoped that this study will be able to determine whether the designed escape room causes significant improvements in the contents and skills learning, and whether there is variability in the results among the different participants in the sample.

Key words. Escape room, gamification, English language learning, contents, competences.

ÍNDIX

1.	Introducció.....	1
1.1.	Gamificació educativa.....	1
1.2.	Gamificació a les aules d'anglès.....	4
1.3.	<i>Escape rooms</i> a les aules.....	6
2.	Material.....	9
2.1.	Objectius de creació de material.....	9
2.2.	Disseny del material.....	9
3.	Metodologia.....	16
3.1.	Objectius d'estudi.....	16
3.2.	Mostra proposada.....	16
3.3.	Disseny de l'estudi i variables operacionals.....	19
3.4.	Hipòtesis.....	21
3.5.	Limitacions previstes.....	23
4.	Referències bibliogràfiques.....	24
5.	Annexos.....	26
5.1.	Annex 1: Material creat.....	26
5.2.	Annex 2: Instruments de recollida de dades.....	42

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Gamificació educativa

L'escolarització tradicional sovint es percep com a avorrida (Jean i Simad, 2011) i ineficaç (Dicheva, Dichev, Agre i Angelova, 2015). Tot i l'esforç dels professors per cercar nous enfocaments educatius, està extensament acceptat que un dels majors problemes que afronten actualment les escoles és la manca de motivació i participació dels estudiants (Lee i Hammer, 2011, citats per Dicheva et al., 2015). Segons Prensky (2005, citat per Urbietta i Peñalver, 2019, p. 86), "els estudiants contemporanis demanen l'oportunitat de seguir les seves inquietuds i passions, crear coses noves que facin ús de totes les eines que els envolten, treballar en equip, prendre decisions i compartir control i cooperar i competir". Una bona manera de tenir en compte aquests desitjos dels alumnes és la gamificació (Urbietta i Peñalver, 2019).

La gamificació és una àrea en ràpid creixement (Dicheva et al., 2015) i es defineix com l'ús d'elements del disseny del joc en contextos diferents al joc (Deterding, Dixon, Khaled i Nacke, 2011, citats per Dicheva et al., 2015) amb la intenció de millorar la retenció dels participants (Faiella i Ricciardi, 2015, citats per Urbietta i Peñalver, 2019). Fa referència a la utilització a classe d'activitats basades en el joc, per tal de mantenir l'atenció dels alumnes, augmentar la seva motivació, i així assolir uns objectius determinats (Urbietta i Peñalver, 2019). Segons Ortega (1996), el joc és un procés social i interactiu que representa un escenari privilegiat per a l'aprenentatge.

Identificar quines són les característiques essencials que defineixen el joc ha representat un gran objecte de debat (Garris, Ahlers i Driskell, 2002). Tot i això, hi ha elements comuns en les seleccions fetes per diversos autors.

Dicheva et al. (2015) enumeren el que per diferents autors són els principis de disseny de la gamificació educativa: *objectius clars i específics* (Lee i Hammer, 2011, i Kapp, 2012), *reptes i missatges clars i concrets i amb dificultat creixent* (Lee i Hammer, 2011, Zichermann i Cunningham, 2011, Deterding, 2013, i Simões, Díaz, i Fernández, 2013), *feedback o recompenses immediates* (Lee i Hammer, 2011, Nah, et al., 2014, Zichermann i Cunningham, 2011, Kapp, 2012, Simões, Díaz i Fernández, 2013, i Gordon, Brayshaw i Grey, 2013),

competició i cooperació (Zichermann i Cunningham, 2011, Iosup i Epema, 2014, Deterding, 2013, i Simões, Díaz i Fernández, 2013), *desbloqueig o accés a nou contingut* (Iosup i Epema, 2014), *storytelling o narrativa a seguir* (Nah et al., 2014, Kapp, 2012, i Simões, Díaz i Fernández, 2013), *llibertat per fallar o múltiples intents* (Lee i Hammer, 2011, Kapp, 2012, Deterding, 2013, i Gordon, Brayshaw i Grey, 2013), i *temps limitat* (Kapp, 2012), entre d'altres.

Garris, Ahlers i Driskell (2002) també recullen algunes de les característiques principals del joc descrites per altres autors. Expliquen que segons Thornton i Cleveland (1990), l'aspecte elemental d'un joc és la interactivitat, i que d'acord amb Felix i Johnston (1993), els components estructurals del joc són les imatges dinàmiques, la interacció, les regles i l'objectiu. D'altra banda, destaquen que els elements essencials per Gredler (1996) són la complexitat de la tasca, el paper i el control de l'aprenent, i les diverses rutes per a arribar a l'objectiu; i que per Malone (1981) les quatre característiques que fan dels jocs eines educatives atractives són el repte, la fantasia, la complexitat i el control. A més, citen a Annett (1969) i a Wexley i Latham (1991) per afirmar que el feedback i el coneixement dels resultats són crucials per afavorir la conducta i la motivació. Finalment, enumeren els trets distintius del joc segons Crookall, Oxford i Saunders (1987): les regles, l'estratègia, els objectius, la competència, la cooperació i l'atzar.

Tenint en compte aquests antecedents, Garris et al. (2002) fan la seva pròpia classificació dels elements del joc en sis dimensions o categories generals: fantasia, regles/objectius, estímuls sensorials, repte, misteri i control. Així mateix, altres autors també fan la seva pròpia selecció dels elements bàsics que componen el joc. Wu, Hsiao, Wu, Lin i Huang (2012) expliquen que alguns dels aspectes principals són les normes, a través de les quals els participants interactuen amb el joc, els reptes i les solucions, i la narrativa, és a dir, la història creada per introduir una seqüència d'esdeveniments i presentar l'escenari, el personatge i l'acció. D'altra banda, Ortega (1996) parla dels elements bàsics per compondre una teoria general del joc:

la interacció social, dins la qual té sentit el joc; la regla lúdica, sense la qual no se sabria el que s'està fent; l'ús d'objectes i materials, que estimula i dona suport al joc; i el temps i l'espai de joc, que conformen un escenari en el qual el joc es pot desenvolupar (p.117).

Un cop coneguts els elements del joc, podem centrar-nos en el seu impacte. Segons Lee i Hammer (2011, citats per Domínguez, Saenz-de-Navarrete, de-Marcos, Fernández-Sanz,

Pagés i Martínez-Herráiz, 2013, p. 381), “els jocs són motivadors gràcies al seu impacte en les àrees cognitiva, emocional i social dels jugadors, i per tant, la gamificació en educació també haurà de centrar-se en aquestes tres àrees.” Tot i que els límits entre les tres àrees no són clars, i cada element del joc pot cobrir més d’una d’elles alhora (Domínguez et al., 2013), les següents són les consideracions que cal tenir en compte per cadascuna d’elles.

Pel que fa a l’àrea cognitiva, els jocs proporcionen sistemes complexos de regles que els jugadors poden arribar a dominar a través de la realització de tasques que els van guiant durant el procés (Domínguez et al., 2013). Els jocs sempre intenten assegurar que els participants tenen els coneixements necessaris per saber què fer a continuació; i a més, les seqüències de les tasques solen ser no lineals, de manera que els jugadors tenen cert grau de llibertat i poden triar en funció de les seves habilitats o preferències, i assolir així que l’aprenentatge sigui personalitzat (Domínguez et al., 2013).

En relació a l’àrea emocional, el seu impacte es centra en els conceptes d’èxit i fracàs (Domínguez et al., 2013). D’una banda, l’èxit va relacionat amb les emocions positives, que s’assoleixen quan els jugadors completen les tasques i augmenten quan els jocs inclouen sistemes de recompenses i reconeixements immediats als èxits dels participants (Domínguez et al., 2013). D’altra banda, el fracàs va associat a l’ansietat, emoció que és en cert grau acceptable, però que és negativa quan es converteix en frustració (Domínguez et al., 2013). Per evitar que això passi, cal dissenyar seqüències de tasques adaptades a les habilitats dels jugadors, permetre l’error i promoure l’experimentació i la repetició de les tasques (Domínguez et al., 2013). La motivació s’assoleix quan la dificultat de les tasques està equilibrada i els participants flueixen en el procés del joc (Csikszentmihalyi, 2008, citat per Domínguez et al., 2013).

Finalment, l’àrea social es posa de manifest en les interaccions entre jugadors, que poden cooperar entre ells i ajudar-se per arribar a assolir un objectiu comú (Domínguez et al., 2013). A través del joc, els participants parlen, negocien i contribueixen, i mitjançant aquests tipus d’interacció, construeixen rols significatius i obtenen el reconeixement d’altres jugadors (Lee i Hoadley, 2007, citats per Domínguez et al., 2013).

Així doncs, les àrees cognitiva, emocional i social són la base de la motivació dels jugadors, i per tant, l’objectiu principal de la gamificació en educació és tenir en compte i aplicar algunes

d'aquestes idees a l'hora de dissenyar iniciatives educatives i els seus continguts per intentar fer-les més motivadores (Domínguez et al., 2013).

Com hem vist, els jocs tenen un gran poder motivacional i són grans eines d'aprenentatge, ja que tenen la capacitat d'ajudar els estudiants en el desenvolupament de coneixements i habilitats com ara la resolució de problemes, la col·laboració i la comunicació (Dicheva et al., 2015). Ricci, Salas, i Cannon-Bowers (1996, citats per Garris, Ahlers i Driskell, 2002), afirmen que quan la instrucció incorpora funcions del joc, millora la motivació dels estudiants, cosa que provoca una major atenció als continguts i una major retenció. És per això que el joc ha de formar part de la cultura escolar i s'ha d'incloure en el disseny i desenvolupament del currículum d'Educació Primària, en totes les àrees i per a tots els objectius: conceptuals, actitudinals i procedimentals (Ortega, 1996).

1.2. Gamificació a les aules d'anglès

Concretament, estudis com els de Flores (2015) han demostrat els efectes positius de la inclusió d'experiències de gamificació en les aules d'anglès com llengua estrangera. Existeix un interès creixent en l'aprenentatge de la llengua basat en el joc, i investigadors han examinat aquestes tècniques en contextos amb estudiants de tots els nivells (Kapp, 2012, citat per Urbieto i Peñalver, 2019). Segons el NMC-Horizon Report (2014, citat per Flores, 2015, p. 42), "la gamificació de l'educació està guanyant suport entre els educadors, que reconeixen que els jocs dissenyats eficaçment poden estimular grans guanys en la productivitat i la creativitat dels aprenents".

L'ús de la gamificació en la segona llengua contribueix positivament a l'experiència d'aprendre, millora el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i de resolució de problemes, motiva la col·laboració i la interacció, i permet la creació d'experiències significatives (Flores, 2015). La inclusió de jocs a l'aula d'anglès com a llengua estrangera comporta també una millora en la participació, la creativitat i els resultats dels estudiants (Urbieto i Peñalver, 2019). A més, tal com afirmen Fontcubierta i Rodríguez (2014, citats per Urbieto i Peñalver, 2019):

La inclusió de la gamificació en un entorn d'aprenentatge de la segona llengua és un recurs que contribueix al desenvolupament d'actituds positives entre els estudiants,

reflectit en les millores en les següents àrees: cooperació, aprenentatge experimental, autoimatge i motivació, competitivitat com a eina de motivació, autonomia i tolerància dels errors (p. 85).

D'altra banda, estudis recents demostren que l'aprenentatge de la llengua basat en jocs pot afavorir el compromís dels estudiants i fomentar el desenvolupament de les habilitats comunicatives (York i William, 2018, citats per Urbieta i Peñalver, 2019). El joc ofereix als infants l'oportunitat d'escoltar i parlar en un context estimulants i significatiu (Wright et al., 1984, citats per Griva i Semoglou, 2012), especialment als nens i nenes amb repertoris lingüístics limitats, encoratjant-los a utilitzar el llenguatge no verbal (Desiatova, 2009, citat per Griva i Semoglou, 2012). Segons Griva, Semoglou i Geladari (2010), existeixen diversos beneficis en la utilització dels jocs per ajudar els alumnes a desenvolupar i millorar les seves competències orals o comunicatives, entre els quals l'oportunitat d'una comunicació real i en concordança amb el món que els envolta, la visió de l'aprenentatge com a divertit i relaxat, i la possibilitat de fer les classes menys monòtones.

Així mateix, aprendre a través del joc és la millor manera d'aprendre una llengua perquè crea vincles emocionals i se centra en la participació i gaudi en un entorn relaxat i no amenaçador (Dryden i Vos, 1997, citats per Griva i Semoglou, 2012). En aquest sentit, els infants aprenen llengües més ràpid i amb menys esforç en un ambient segur i de poca ansietat, és a dir, cal un context significatiu i lúdic per tal d'afavorir un aprenentatge efectiu de la llengua (Griva i Semoglou, 2012). D'acord amb Flores (2015), els factors personals influeixen dràsticament en el procés d'aprenentatge de la segona llengua. Entre ells hi trobem el domini afectiu, l'autoestima, la inhibició, la presa de riscos, l'ansietat, l'empatia, l'extraversió i la motivació, la qual és necessària per a l'adquisició de la segona llengua i representa el comú denominador entre l'aprenentatge de la llengua estrangera i la gamificació (Brown, 1994, citat per Flores, 2015).

Autors com Broner i Tarone (2001), Cook (2000) i Lantolf (1997), citats per Warner (2004), han afirmat que el fenomen referent als usos lúdics i creatius del llenguatge mereix més atenció dins l'adquisició de la segona llengua. Així mateix, per Warner (2004), el joc no pot ser considerat una anomalia o una forma de comunicació excepcional, sinó que s'ha de reconèixer com a ús legítim i convencional del llenguatge. Cook (2000, citat per Warner, 2004), divideix les característiques del joc de la llengua en tres categories principals: el joc lingüístic,

que juga amb el so, el ritme i la repetició i sovint es veu reflectit en la poesia, el rap o els jocs de paraules; el joc semàntic, que inclou referències a una realitat alternativa, com ara els jocs de rol, i ajuda a la creació de paraules imaginàries; i el joc pragmàtic, el qual es caracteritza per centrar-se en la interpretació.

Altres estudis han establert la relació entre els diversos aspectes del joc i l'aprenentatge de la llengua. Segons Flores (2015), cada element del joc utilitzat en la gamificació fomenta automàticament el procés d'ensenyament i aprenentatge de segona llengua. Els premis i reconeixements, per exemple, promouen un compromís addicional per part del jugador (Glover, Campbell, Latig, Norris, Toner i Tse, 2012, citats per Flores, 2015), que estarà més motivat en un entorn d'aprenentatge gamificat en el qual es reconeix públicament i es recompensa el seu rendiment (Flores, 2015).

Un altre element bàsic implementat en els jocs és la progressió, la qual es pot aplicar a l'aula de llengua estrangera promovent sistemàticament una competició sana, i ajudant els aprenents a veure el seu progrés, aprendre a prendre riscos i motivar-se a seguir endavant (Flores, 2015). Així doncs, hi ha factors de la competició, que afavoreixen un aprenentatge efectiu de la llengua, ja que mantenen els aprenents interessats en guanyar (Nguyen i Khuat, 2003, citats per Griva, Semoglou i Geladari, 2010).

D'altra banda, el repte, com a element del joc, pot estimular els alumnes i augmentar el seu nivell d'interès en les activitats de llengua, donant lloc a una experiència d'aprenentatge òptima (Urbietta i Peñalver, 2019). En aquest sentit, un aspecte important en la gamificació amb finalitats educatives es basa en el fet que els alumnes entenguin els objectius educatius com a reptes a assolir per passar d'una fase a una altra, i que es vegin a ells com a jugadors desitjant completar un nivell (Flores, 2015). Finalment, les regles i instruccions de joc poden servir com a elements que permetin estimular els infants a escoltar i interactuar amb els seus companys en un context agradable i sense risc (Tomlinson i Masuhara, 2009, citats per Griva i Semoglou, 2012).

1.3. *Escape rooms* a les aules

Una vessant de la gamificació educativa són els anomenats *escape rooms*, jocs d'enigmes cada cop més populars que els educadors han començat a implementar a les seves aules (Ho, 2018).

Nascuts com a activitats d'oci i de temps lliure (Urbietta i Peñalver, 2019), van ser utilitzats per primer cop al Japó el 2007 (Corkill, 2009, citat per Borrego, Fernández, Blanes i Robles, 2017) i han crescut ràpidament en els últims anys, expandint-se primer per Àsia i després per Europa, Austràlia i Nord-Amèrica (Borrego et al., 2017). A Espanya, el nombre de companyies oferint l'experiència de joc de l'*escape room* va augmentant sense parar (Rizzo, 2018, citat per Urbietta i Peñalver, 2019), i ara són també els professors qui utilitzen les idees d'aquestes atractives experiències i apliquen els *escape rooms* a les seves classes (Ho, 2018).

Els *escape rooms* educatius són cada cop més populars, en ser un mitjà per afavorir el compromís dels estudiants en el seu entorn d'aprenentatge i fomentar la col·laboració i el desenvolupament d'habilitats socials (Kinio, Dufresne, Brandys i Jetty, 2019). Són un bon exemple de joc que promou la col·laboració i la interacció significativa en la llengua estrangera (Urbietta i Peñalver, 2019), i representen una forma innovadora de promoure les dinàmiques positives d'equip i de fomentar la reflexió sobre el procés de treball grupal (Friedrich, Teaford, Taubenheim, Boland i Sick, 2019). Els *escape rooms* proporcionen als estudiants uns objectius compartits cap on orientar-se (York i William, 2018, citats per Urbietta i Peñalver, 2019) i els animen a mantenir-se compromesos amb aquests objectius (Olszewski i Wollbrink, 2017, citats per Friedrich et al. 2019).

Pel que fa a la seva definició, els *escape rooms* són jocs interactius en els quals els participants es tanquen en una habitació i col·laboren per solucionar sèries d'enigmes amb l'objectiu d'escapar en un temps limitat (Kinio et al., 2019). A més de la limitació temporal i la sala tancada, hi ha altres aspectes que caracteritzen aquests jocs d'equip. Segons Urbietta i Peñalver (2019), alguns dels seus elements comuns són que tenen uns objectius clars i que es basen en la temàtica d'una història. Friedrich et al. (2019) defineixen dos factors d'èxit en el disseny d'un *escape room*: d'una banda, establir una dificultat creixent en els reptes i enigmes (de més fàcil a més difícil), i d'altra banda, permetre la participació dels alumnes en la seva creació, per tal d'assegurar que els enigmes s'adeqüen a la seva edat i desenvolupament.

Diversos autors expliquen la seva experiència en l'aplicació d'*escape rooms* en un entorn educatiu, i esmenten els elements que van utilitzar. Kinio et al. (2019), en el seu estudi, van usar un vídeo per introduir el context i l'objectiu a assolir per tal de completar l'*escape room*, i van fer servir objectes amagats, enigmes, reptes, problemes i tasques que en ser resolts permetien accedir a nous codis o instruccions. A més, durant l'experiència, dos organitzadors

podien observar el progrés dels participants i registrar el temps necessari per completar el joc, el nombre de pistes emprades i les estratègies d'equip utilitzades (Kinio et al., 2019). D'altra banda, segons la seva experiència amb l'*escape room*, l'habilitat de plantejar reptes complexos però assolibles, el grau de llibertat d'elecció i la quantitat d'interacció entre els participants i els seus instructors representen elements clau que afecten la motivació dels alumnes (Kinio et al., 2019).

Una altra experiència la relaten Borrego et al. (2017), que van dividir la seva activitat d'*escape room* a la universitat en dues fases: en la primera els estudiants haurien de guanyar-se l'accés a l'activitat d'*escape room* resolent diversos reptes proposats durant les classes regulars del curs, i en la segona es duria a terme l'*escape room*, en el qual els estudiants tancats en una sala haurien de resoldre diversos reptes utilitzant els seus coneixements sobre les assignatures estudiades. Per realitzar aquesta segona fase, es va transformar una sala de reunions de departament en un escenari de joc i es va instal·lar una sala de control a una oficina al costat, des d'on els professors podien monitoritzar el progrés dels estudiants durant l'activitat (Borrego et al., 2017). En les seves conclusions proposen diversos punts a tenir en compte. En primer lloc, recomanen limitar el nombre de reptes complicats i combinar-los amb reptes més fàcils per tal d'ajudar els estudiants a veure el seu progrés i motivar-los a seguir. També animen a donar la possibilitat als participants de treballar en diversos reptes en paral·lel i així fer el ritme de l'activitat més fluid. I finalment, aconsellen fer accessibles algunes pistes, a través de la comunicació amb els organitzadors amb walkie-talkies, per exemple, per així ajudar els estudiants en cas que es quedin bloquejats en la resolució d'algun enigma.

Per concloure, els *escape rooms* poden ajudar a millorar els coneixements dels estudiants (Caldas, Eukel, Matulewicz, Fernández, i Donohoe, 2019). A més, representen una experiència que educadors de diverses disciplines han volgut posar en pràctica, considerant que l'ús dels enigmes i, en general de la gamificació, augmenta la participació i la implicació dels estudiants, i millora la seva comunicació i col·laboració (Kinio et al., 2019). Així doncs, poden ser una bona pràctica per promoure la col·laboració i la interacció significativa en la llengua estrangera (Urbieta i Peñalver, 2019).

2. MATERIAL

2.1. Objectius de creació de material

- Integrar elements de la gamificació comprovats empíricament per dissenyar un *escape room* educatiu aplicable al 6è curs d'educació primària, i que permeti posar en pràctica els continguts treballats durant el curs a l'aula de llengua anglesa (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic).
- Incloure en el disseny de l'*escape room* reptes que permetin posar en pràctica i millorar la comprensió textos orals senzills entre l'alumnat de sisè.
- Incloure en el disseny de l'*escape room* reptes que permetin posar en pràctica i millorar la comprensió de textos escrits senzills.
- Incloure en el disseny de l'*escape room* reptes que permetin posar en pràctica i millorar la interacció oral d'acord amb la situació comunicativa.

2.2. Disseny del material

El material dissenyat per l'estudi és un *escape room* educatiu en el qual s'aplica la gamificació en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa. Està dissenyat per aplicar-se a aules de 6è de primària, cap a finals de curs, de manera que els alumnes ja hagin treballat anteriorment els continguts i habilitats que es posaran en pràctica durant l'*escape room*.

Concretament, el material tracta continguts com ara les accions de la vida quotidiana, els hobbies, els animals, els mesos de l'any, els dies de la setmana, les hores, el menjar, els adjectius descriptius i el temps meteorològic. A més, servirà per comprovar l'assoliment de les següents competències, que formen part del Currículum d'Educació Primària: *comprendre textos orals senzills, comprendre textos escrits senzills, i interactuar oralment d'acord amb la situació comunicativa.*

Així doncs, l'estudi pretén comprovar si l'aplicació de l'*escape room* (variable independent) aporta millores en l'aprenentatge dels continguts i competències anteriors (variables dependents). També es tindran en compte possibles variables estranyes, detallades en l'apartat de metodologia, com ara la participació prèvia de l'alumnat en altres *escape rooms*. Per tal de dur a terme el disseny del material, s'han tingut en compte els aspectes exposats en l'apartat anterior (*Introducció*) referents a les característiques de la gamificació en educació i als components dels *escape rooms* educatius. De tots els elements presentats, a continuació s'especifiquen aquells que s'inclouran en el disseny del present *escape room*, així com la seva fonamentació en els diversos antecedents teòrics:

Taula 1. Elements de l'*escape room* amb la seva fonamentació teòrica

Element de l'<i>escape room</i>	Fonamentació teòrica	Cita
Objectius clars i específics	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa.	Lee i Hammer (2011) i Kapp (2012), citats per Dicheva, Dichev, Agre i Angelova, (2015)
Cooperació/ Interacció	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa. És una de les característiques del joc. Element que forma part de la definició d' <i>escape room</i> .	Zichermann i Cunningham (2011), Iosup i Epema (2014), Deterding (2013), i Simões, Díaz i Fernández (2013), citats per Dicheva et al. (2015) Crookall, Oxford i Saunders (1987), citats per Garris, Ahlers i Driskell (2002) Kinio, Dufresne, Brandys, i Jetty (2019)
Narrativa a seguir (<i>Storytelling</i>)	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa.	Nah et al. (2014), Kapp (2012), i Simões, Díaz i Fernández (2013), citats per Dicheva et al. (2015)
Temps limitat (rellotge amb compte enrere)	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa. Element que forma part de la definició d' <i>escape room</i> .	Kapp (2012), citat per Dicheva et al. (2015) Kinio et al. (2019)

Habitació tancada	Element que forma part de la definició d' <i>escape room</i> .	Kinio et al. (2019)
Vídeo que introdueixi el context i l'objectiu del joc	Forma part de la metodologia emprada en l' <i>escape room</i> .	Kinio et al. (2019)
Objectes amagats, enigmes, reptes, problemes i tasques, que en ser resolts permeten accedir a nous codis o instruccions	Elements que formen part de la definició d' <i>escape room</i> .	Kinio et al. (2019)
Ús d'objectes i materials	És un dels elements bàsics per compondre la teoria general del joc.	Ortega (1996)
Dificultat creixent en els reptes i enigmes (de més fàcil a més difícil)	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa. Definit com un factor d'èxit en el disseny d'un <i>escape room</i> .	Lee i Hammer (2011), Zichermann i Cunningham (2011), Deterding (2013), i Simões, Díaz, i Fernández (2013), citats per Dicheva et al. (2015) Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., i Sick, B. (2019)
Reptes complexos però assolibles	Representen un element clau per a la motivació dels alumnes. Es tracta d'una de les dimensions clau que caracteritza els jocs.	Kinio et al. (2019) Garris et al. (2002)
Desbloqueig o accés a nou contingut	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa.	Iosup i Epema (2014), citats per Dicheva et al. (2015)

Observació dels participants per part dels responsables o organitzadors	Forma part de la metodologia emprada en l' <i>escape room</i> .	Kinio et al. (2019) Borrego, Fernández, Blanes i Robles (2017)
Feedback o coneixement dels resultats	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa. Es tracta d'un element fonamental per tal d'afavorir el rendiment i la motivació.	Lee i Hammer (2011), Nah, et al. (2014), Zichermann i Cunningham (2011), Kapp (2012), Simões, Díaz i Fernández (2013), i Gordon, Brayshaw, i Grey (2013), citats per Dicheva et al. (2015) Annett (1969), i Wexley i Latham (1991), citats per Garris et al. (2002)
Competició	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa. És una de les característiques del joc.	Zichermann i Cunningham (2011), Iosup i Epema (2014), Deterding (2013), i Simões, Díaz i Fernández (2013), citats per Dicheva et al. (2015) Crookall, Oxford i Saunders (1987), citats per Garris, Ahlers i Driskell (2002)
Llibertat per fallar o múltiples intents	Es descriu com un dels principis de disseny de la gamificació educativa.	Lee i Hammer (2011), Kapp (2012), Deterding (2013) i Gordon, Brayshaw i Grey (2013), citats per Dicheva et al. (2015)
Possibilitat de treballar en diversos reptes en paral·lel	Recomanació per tal de fer el ritme de l'activitat més fluid.	Borrego et al. (2017)
Acessibilitat a pistes a través de la comunicació amb els organitzadors (amb walkie-talkies, per exemple)	Recomanació per tal d'ajudar els participants en cas que es quedin bloquejats en la resolució d'algun enigma.	Borrego et al. (2017)

Es pretén que en els reptes dissenyats hi hagi un equilibri en el treball de les tres competències mesurades: comprensió escrita, comprensió oral i interacció en la llengua anglesa. Així mateix, s'han dissenyat les proves per tal que incloguin referències als continguts treballats durant el curs (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic). A la taula següent, s'hi pot veure la relació dels diversos reptes de l'*escape room* amb el seguit de continguts i competències anteriors.

Taula 2. Relació dels reptes de l'*escape room* amb les variables dependents mesurades

		Reptes										
		Vídeo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Final
Competències	Comprensió escrita						×				×	
	Comprensió oral	×			×							
	Interacció		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Continguts	Accions de la vida quotidiana		×									
	Hobbies		×									
	Animals								×			
	Mesos de l'any									×		
	Dies de la setmana									×		
	Hores		×									
	Menjar				×							
	Adjectius descriptius				×							
	Temps meteorològic	×					×					

Per tal de realitzar l'*escape room*, els infants s'agruparan en grups de quatre o cinc persones i s'aniran cridant els grups un per un, evitant que els que l'acabin tinguin contacte amb els que encara no l'han fet.

Es realitzarà en una sola aula, que s'haurà preparat prèviament amb tota la decoració i material necessari. A l'aula del costat, els organitzadors estaran atents a tots els moviments dels participants i els podran observar i sentir a través d'una càmera. Tindran la possibilitat d'interactuar amb ells a través d'un walkie-talkie, que els infants podran utilitzar en cas que necessitin alguna pista.

Abans de res, s'haurà explicat als participants què és un *escape room*, les normes del joc, el seu objectiu i la manera d'aconseguir-lo a través de la resolució de les diverses proves de la sala. També se'ls demanarà que durant l'activitat es comuniquin entre ells només en anglès. D'altra banda, es designarà un portaveu o *spokesperson*, que serà l'encarregat de portar el walkie-talkie i comunicar-se amb els organitzadors quan l'equip hagi pactat demanar una pista.

L'*escape room* s'iniciarà amb la visualització d'un vídeo en el qual s'explicarà una història que introdueixi el tema i l'objectiu del joc. A continuació els participants entraran a la sala i podran començar a examinar-la per trobar objectes o altres pistes que els ajudin a completar el joc.

L'*escape room* constarà de diversos reptes i enigmes, seqüenciats de manera que resoldre'ls doni informació per desbloquejar noves proves, i així fins a assolir l'objectiu final. L'explicació i materials de cadascuna d'aquestes proves es mostra amb més detall a l'Annex 1.

A continuació es mostra l'esquema de la seqüència de proves proposada. En aquest diagrama, seguint la metodologia de Borrego et al. (2017), cada casella correspon a un repte o a un objecte implicat en l'activitat. Cadascuna de les caselles està dividida en tres parts: la primera correspon als requeriments necessaris per fer el repte, la segona inclou l'objectiu del repte, i la tercera fa referència a la informació o premi que s'obtindrà en solucionar el repte.

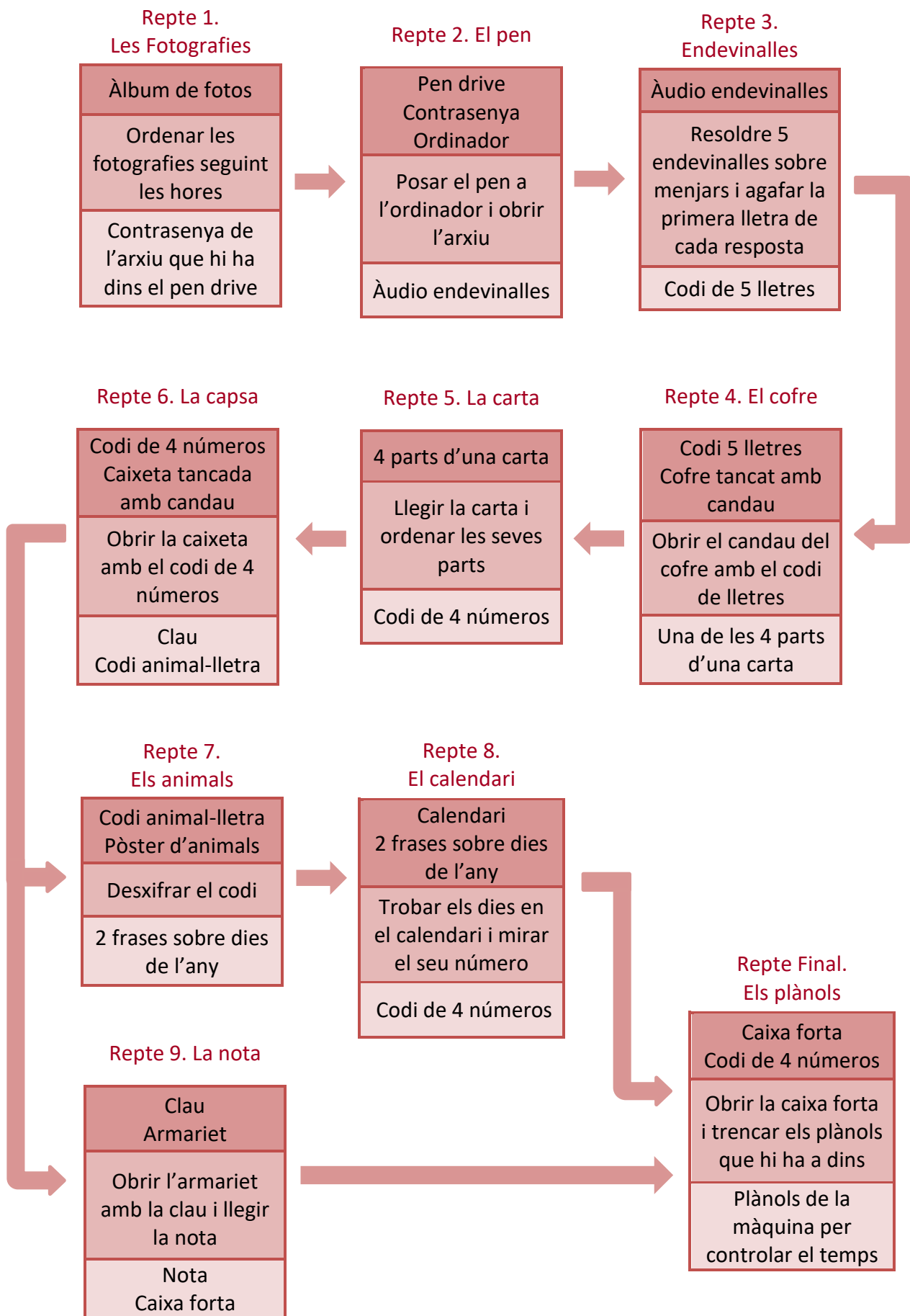


Figura 1. Esquema de la seqüència de proves de l'escape room

3. METODOLOGIA

3.1. Objectius de l'estudi

- Comprovar, mitjançant l'aplicació d'un pretest i un posttest, si la realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora en l'aprenentatge dels continguts treballats a classe prèviament (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic).
- Comprovar, mitjançant l'aplicació d'un pretest i un posttest, si la realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora en la comprensió textos orals senzills.
- Comprovar, mitjançant l'aplicació d'un pretest i un posttest, si la realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora en la comprensió de textos escrits senzills.
- Comprovar, mitjançant l'aplicació d'un pretest i un posttest, si la realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora en la interacció oral d'acord amb la situació comunicativa.

3.2. Mostra proposada

Per tal de portar a terme l'estudi, es comptarà amb la participació dels grups de 6è de primària de 14 escoles del districte de Gràcia, tant públiques com concertades. En tractar-se d'escoles d'un mateix districte (Gràcia), la majoria tenen un entorn socioeconòmic i cultural semblant (mitjà o mitjà-alt) i un percentatge baix d'immigració. Tot i això, presenten diferents maneres d'enfocar l'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa.

L'*escape room* s'aplicarà només a la meitat dels grups de 6è de les escoles participants. D'aquesta manera hi haurà un grup experimental, al qual es posarà en pràctica el disseny d'*escape room*, i un grup control, en el qual no s'hi aplicarà.

La distribució de les escoles en el grup control o en el grup experimental, s'ha fet tenint en compte dos criteris. En primer lloc, la titularitat. S'ha inclòs en tots dos grups el mateix nombre d'escoles privades-concertades i el mateix nombre de públiques. En segon lloc, s'ha considerat el nombre de línies de cada escola, per tal d'assegurar que tots dos grups estiguin

formats pel mateix número de classes de 6è. Una vegada complerts els dos criteris anteriors, l'assignació de les escoles en el grup control o experimental s'ha fet de forma aleatòria. A continuació es mostra el llistat d'escoles participants en l'estudi:

Taula 3. Escoles participants en l'estudi

Escola	Titularitat	Nº línies a 6è	Projectes per a la llengua anglesa	Grup control/experimental
Col·legi Claret	Privada/ concertada	4	Projecte AMCO (aprenentatge de l'anglès com si fos llengua materna)	Grup control
Escola Baldiri Reixac	Pública	1	<i>English in the Park</i> , GEP (Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme) <i>English Week</i> (Colònies en anglès a 6è) <i>English day</i>	Grup experimental
Escola Gravi	Privada/ concertada (Cooperativa)	2	Auxiliar de conversa Projecte <i>Gravi School TV</i>	Grup experimental
Escola Josep Maria Jujol	Pública	2	ERASMUS + CLIL (continguts d'àmbits diversos a Cicle Inicial i <i>Science</i> a Cicle Mitjà)	Grup control
Escola l'Univers	Pública	1	Anglès com a llengua vehicular de l'Àmbient Artístic (1r, 2n, 3r) Algunes propostes en anglès als Espais (4t, 5è, 6è)	Grup experimental
Escola La Farigola de Vallcarca	Pública	1	CLIL (Educació Física i Medi en anglès a diversos cursos de Primària) Intercanvi de cartes amb alumnes d'Escòcia (4t, 5è, 6è)	Grup experimental

Escola Montseny	Pública	1	Realització de continguts transversals i d'àrees no lingüístiques en llengua estrangera i mini projectes en altres àrees (Arts, Social and Science)	Grup control
Escola Patronat Domènech	Pública	1	<i>English corners</i> (tallers d'anglès que es fan a les sessions de grup partit)	Grup control
Escola Pau Casals-Gràcia	Pública	3	Millora d'expressió oral en anglès mitjançant el desdoblament (Speaking)	Grup experimental
Escola Pare Poveda	Pública	2	<i>Arts and Crafts</i> (CLIL a l'àrea de plàstica a Cicle Superior)	Grup control
Escola Reina Violant	Pública	1	CLIL a l'àrea de plàstica a Cicle Superior	Grup experimental
Escola Turó del Cargol	Pública	1	<i>Speaking</i> a Cicle Mitjà i Superior amb mig grup per potenciar llengua oral (2 cops a la setmana) <i>Arts and Crafts</i> (CLIL a l'àrea de plàstica a tota la Primària) Teatre en anglès <i>English day</i>	Grup control
Escola Vedruna Gràcia	Privada/ concertada	2	Hores complementàries d'anglès de 1r a 6è Auxiliar de conversa Projectes internacionals (Global scholars) Colònies lingüístiques a partir de 3r	Grup control
Jesuïtes Gràcia Kostka	Privada/ concertada	4	CLIL (Plàstica, Medi, Educació Física) Auxiliar de conversa	Grup experimental

3.3. Disseny de l'estudi i variables operacionals

L'estudi plantejat pretén investigar una relació causal entre dos tipus de variables: independents i dependents. Les variables independents són aquelles que es manipulen deliberadament per tal de causar un canvi, i les variables dependents són les que fan referència als efectes o resultats dels canvis provocats per modificacions en una variable independent (Kumar, 1999). A més, hem de tenir en compte també un altre tipus de variables, les estranyes. Són aquelles que tot i no ser el focus de l'estudi, poden afectar les relacions entre les variables dependents i independents (Kumar, 1999).

Variable independent

En el cas del present estudi, la variable independent seria l'aplicació de l'*escape room*, descrit en l'apartat anterior i detallat en l'Annex 1.

Variables dependents

Es mesuraran quatre variables dependents: interacció oral d'acord amb la situació comunicativa, comprensió de textos orals senzills, comprensió de textos escrits senzills, i aprenentatge dels continguts treballats a classe (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic).

Per tal de mesurar les anteriors variables dependents i comprovar si l'aplicació de l'*escape room* aporta canvis en elles, es realitzaran tant un pretest com un posttest que s'aplicaran tant al grup experimental com al grup control, i que consten de dos instruments de recollida de dades, explicats a continuació.

Aprenentatge dels continguts treballats a classe

Per recollir dades sobre l'aprenentatge dels continguts, es farà servir el primer instrument. Es tracta d'una prova d'avaluació, adjunta a l'Annex 2 (Figura 15), que conté sis preguntes extretes de les Proves d'Avaluació de les Competències Bàsiques en llengua anglesa de 6è de Primària, que proporciona el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. L'anàlisi de dades sobre aquesta variable es realitzarà a partir dels resultats globals obtinguts en la prova. Les respostes i puntuacions es troben detallades a l'Annex 2 (Figura 16).

Comprensió de textos orals senzills

Pel que fa a les dades sobre la comprensió de textos orals senzills, es recolliran i s'avaluaran a partir de les tres primeres preguntes de la mateixa prova (Annex 2, Figura 15).

Comprensió de textos escrits senzills

Així mateix, la recollida i anàlisi de dades relacionades amb la comprensió de textos escrits senzills es realitzarà partint també de la prova disponible a l'Annex 2 (Figura 15), però en aquest cas amb els resultats de les tres preguntes finals.

Interacció oral d'acord amb la situació comunicativa

La recollida de dades sobre la interacció, es farà a través del segon instrument. Es tracta d'una activitat en parelles que els infants duran a terme abans i després de participar en *l'escape room*, i que s'analitzarà a partir d'una rúbrica d'observació. L'activitat consisteix en una "tasca puzzle", en la qual els dos participants dependran l'un de l'altre per completar-la, i per això serà necessària la interacció entre ells. En la tasca, adaptada de Swain i Lapkin (1998), les parelles d'alumnes rebran una sèrie d'imatges numerades que expliquen una història (vegeu Figura 17, Annex 2). Cada participant, però, només tindrà i podrà veure la meitat de les vinyetes (un els nombres parells i l'altre els senars), de manera que hauran de treballar conjuntament i interactuar entre ells per tal de poder explicar la història completa.

Durant la realització de l'activitat, la conversa dels alumnes serà gravada en àudio, tal com es fa en l'estudi de Swain i Lapkin (1998), per tal de poder analitzar la interacció acuradament. Aquesta anàlisi serà en diverses fases: els àudios s'examinaran, es transcriuran i es valoraran seguint la rúbrica d'observació. Aquesta parteix de l'adaptació d'una graella d'observació de la interacció inclosa en el document de *Competències Bàsiques de l'Àmbit Lingüístic (Llengües Estrangeres)* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es troba també a l'Annex 2 (Taula 4) i conté vuit ítems que s'avaluen en quatre nivells d'assoliment. S'atorgarà un punt per al primer nivell (Baix), dos punts per al segon (Mitjà-Baix), tres per al tercer (Mitjà-Alt) i quatre per al quart (Alt).

L'anàlisi de dades sobre les variables dependents es farà de la mateixa manera que en l'estudi de Griva i Semoglou (2012). Per a cadascuna de les quatre variables s'utilitzarà un disseny factorial 2x2 que inclou dos nivells per al factor "temps" (pre i post) i dos nivells per al factor "grup" (control i experimental). Així, el tractament estadístic es farà a partir d'una anàlisi de la variància (ANOVA). La següent graella, adaptada de Griva i Semoglou (2012), mostra com s'agruparan els resultats.

Variables estranyes

L'estudi també tindrà en compte diverses variables estranyes, algunes referents a l'escola i altres referents a l'alumnat. Amb l'objectiu de controlar-les i veure de quina manera poden afectar els resultats obtinguts, es duran a terme dos qüestionaris.

El primer qüestionari, disponible a l'Annex 2 (Figura 18), mesura les variables estranyes referents a l'escola: la titularitat, la participació en projectes per a la llengua anglesa, el curs en què es comença a ensenyar anglès i el nombre d'hores setmanals dedicades a la llengua anglesa a 6è. D'altra banda, el segon qüestionari (Annex 2, Figura 19) mesura les variables estranyes referents a l'alumnat: el contacte freqüent amb parlants de la llengua anglesa, l'edat en què van començar a aprendre anglès, l'assistència a classes extraescolars d'anglès, i les experiències prèvies amb *escape rooms* (aquesta darrera basada en l'estudi de Caldas et al., 2019).

Per tal de comprovar si alguna d'aquestes variables estranyes ha pogut afectar els resultats, després de fer l'anàlisi de les variables dependents, es farà també una anàlisi de regressió. Això permetrà estimar les relacions entre variables.

3.4. Hipòtesis

Per cadascun dels objectius d'estudi plantejats, podem formular dos tipus d'hipòtesis. D'una banda, una hipòtesi nul·la, que indica que no hi hauria diferència entre els dos grups, i d'altra banda, una hipòtesi de diferència que preveu una diferència però sense especificar la seva magnitud (Kumar, 1999).

Hipòtesis de l'objectiu 1:

H1₀: La realització de l'*escape room* dissenyat no aporta millores significatives en l'aprenentatge dels continguts treballats a classe prèviament (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic).

H1: La realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora significativa en l'aprenentatge dels continguts treballats a classe prèviament (accions de la vida quotidiana, hobbies, animals, mesos de l'any, dies de la setmana, hores, menjar, adjectius descriptius i temps meteorològic).

Hipòtesis de l'objectiu 2:

H2₀: La realització de l'*escape room* dissenyat no aporta millores significatives en la comprensió textos orals senzills.

H2: La realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora significativa en la comprensió textos orals senzills.

Hipòtesis de l'objectiu 3:

H3₀: La realització de l'*escape room* dissenyat no aporta millores significatives en la comprensió de textos escrits senzills.

H3: La realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora significativa en la comprensió de textos escrits senzills.

Hipòtesis de l'objectiu 4:

H4₀: La realització de l'*escape room* dissenyat no aporta millores significatives en la interacció oral d'acord amb la situació comunicativa.

H4: La realització de l'*escape room* dissenyat aporta una millora significativa en la interacció oral d'acord amb la situació comunicativa.

Les hipòtesis anteriors fan referència als resultats generals que es preveu que es poden obtenir de l'estudi. Tot i això, una vegada formulades aquestes hipòtesis cal tenir en compte que l'aprenentatge és un fet complex que depèn de nombrosos factors. És per això que existeix la possibilitat de trobar variabilitat en la mostra, de manera que s'obtinguin resultats

diferents o amb una desviació respecte a la mitja en algunes de les escoles o individus. Aquesta variabilitat podria relacionar-se amb alguna de les variables estranyes descrites en l'apartat anterior, o bé amb altres factors més complexos que formin part de la situació particular de cada centre o alumne. Per exemple, podríem trobar-nos que en aquells participants que cursen l'anglès de forma extraescolar no hi hagi una millora significativa en l'aprenentatge dels continguts o en les competències de comprensió oral, comprensió escrita i interacció. També podria passar que a aquelles escoles on ja s'utilitzen sovint metodologies de gamificació la millora de les variables fos major. Així doncs, hi ha la possibilitat que en posar l'estudi en pràctica obtinguem una regressió o variabilitat significativa de la mostra, deguda a la complexitat del fet d'aprendre.

3.5. Limitacions previstes

L'estudi proposat tindrà diverses limitacions. En primer lloc, en tractar-se d'un estudi a curt termini, només permetrà mesurar alguns aspectes de l'aprenentatge de la llengua anglesa. Però no podrà, per exemple, avaluar l'impacte de l'ús d'escape rooms en la motivació dels alumnes, en el treball en equip o en la seva retenció de coneixements a llarg termini.

D'altra banda, pel que fa a les limitacions de mesura, cal tenir en compte que es poden tenir dificultats per interpretar els resultats obtinguts a partir dels instruments de recollida de dades proposats. Cal considerar que existeixen variables externes que poden influir en els resultats obtinguts, de manera que serà difícil assegurar que els canvis o millores són exclusivament causats per l'aplicació de l'*escape room*.

4. REFÈRENCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., i Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE*, 7(2), 162-171.

Caldas, L. M., Eukel, H. N., Matulewicz, A. T., Fernández, E. V., i Donohoe, K. L. (2019). Applying educational gaming success to a nonsterile compounding escape room. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(10), 1049-1054.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015). Competències Bàsiques de l'Àmbit Lingüístic. Llengües Estrangeres. [en línia] Disponible a: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-lleng-estr.pdf>

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., i Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.

Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., i Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.

Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.

Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., i Sick, B. (2019). Escaping the professional silo: an escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 573-575.

Garris, R., Ahlers, R., i Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.

Griva, E., i Semoglou, K. (2012). Estimating the Effectiveness and Feasibility of a Game-Based Project for Early Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 5(9), 33-44.

Griva, E., Semoglou, K., i Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3700-3705.

Jean, G., i Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?. *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.

Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., i Jetty, P. (2019). Break out of the classroom: the use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education. *Journal of Surgical Education*, 76(1), 134-139.

Kumar, R. (1999). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Sage Publications Limited.

Ortega, R. (1996). El juego en la educación primaria. *Cultura y Educación*, 8(1), 115-128.

Swain, M. i Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.

Urbietta, A. S., i Peñalver, E. A. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first?. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(2).

Warner, C. N. (2004). It's just a game, right? Types of play in foreign language CMC. *Language Learning & Technology*, 8(2), 69-87.

Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., i Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265-279.

ANNEX 1. Material creat

Escape room educatiu per a l'aprenentatge de la llengua anglesa

Vídeo d'inici

En començar l'*escape room*, i just abans d'entrar a l'aula, s'ensenyarà als participants un vídeo que presentarà la història i objectiu del joc, disponible en el següent enllaç:

https://drive.google.com/open?id=1dsrR0dpPn_5KwAhsU6MuGzXEec27Vxs1

A continuació es mostra la transcripció del vídeo:

Hello!

I'm inspector Angela Holmes and you are here to help me with a very important mission.

I'm investigating the plans of professor Heinz Wellington. He is a University teacher who wants to build a machine that can be used to control the weather. We have to stop him if we don't want him to destroy the Earth ecosystem.

Now you will enter to a classroom. It is one of the classes where he teaches, but it is not just a normal room. Here is where he hides all the material for his evil plan.

Last week I was in this class and I could examine it. I had to run away before the professor could catch me and I didn't have time to finish my mission, but I could find some clues.

Now you are here to help me. Please listen carefully: I know that he has not built the weather machine yet, but he has already designed the building drawings. You need to follow my clues to find these designs. Please destroy the plans before it's too late! You have only one hour, in 60 minutes he will be back from his lunch break.

I need your help to finish this mission. The future of the planet is in your hands.

Good luck!

Primers objectes disponibles

En entrar a l'aula, els participants podran buscar per tot l'espai i entre el mobiliari pistes que els puguin ajudar a avançar cap al seu objectiu. Les següents són les pistes i objectes disponibles a la sala, que els infants podran trobar sense resoldre cap repte previ:

- Àlbum de fotos (en un calaix)
- Pen drive (juntament amb l'àlbum)
- Ordinador engegat
- Cofre tancat amb un candau de cinc lletres (sobre un prestatge)

- 3 de les 4 parts d'una carta (entre els llibres de la prestatgeria, a sota una de les taules dels alumnes i darrere la porta d'entrada a la classe)
- Capsa tancada amb candau de quatre números (sobre la taula del professor)
- Pòster d'animals (penjat a una paret)
- Calendari (penjat al costat de la pissarra)
- Armariet tancat amb clau
- Guixos i pissarra per anar anotant les dades que necessitin recordar

Repte 1. Les fotografies

El primer repte que podran resoldre serà el de l'àlbum de fotografies. Els infants hauran trobat en un calaix un àlbum amb imatges del professor fent diverses activitats. En cadascuna de les imatges hi haurà una o dues lletres escrites. L'objectiu del repte serà ordenar les imatges per tal de trobar el missatge que formen les lletres.

Per fer-ho els participants hauran de fixar-se bé en les fotografies. Veuran que a totes elles hi ha una imatge d'un rellotge (digital o analògic). Les hauran d'ordenar seguint les hores marcades en aquests rellotges, des de primera hora del dia fins a última hora de la nit. Per tal d'ajudar els alumnes a esbrinar que aquest és l'ordre correcte a seguir, a la portada de l'àlbum hi haurà una imatge que representi aquest ordre de dia a nit.



Figura 2. Àlbum de fotos

Un cop ordenades les imatges, els infants s'adonaran que el missatge ocult és el següent:
CONTROL THE WEATHER

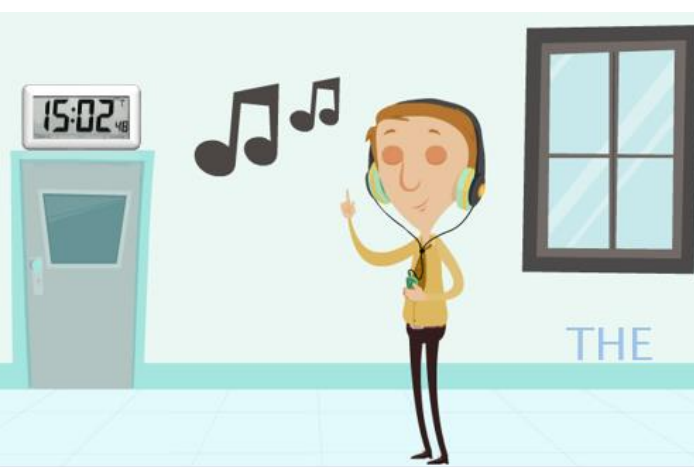


Figura 3. Imatges de l'àlbum

Repte 2. El pen

Els participants hauran trobat un pen drive juntament amb l'àlbum de fotos. En aquest pen hi haurà uns símbols escrits que els ajudaran a entendre que el missatge trobat en el repte anterior té relació amb aquesta prova. De fet, serà necessari per resoldre-la.



Figura 4. Pen drive

Quan posin el pen a l'ordinador, hi veuran una carpeta. Però quan la intentin obrir s'adonaran que cal una contrasenya per poder-ho fer. La contrasenya serà, naturalment, el missatge trobat amb les fotografies: *CONTROL THE WEATHER*

En obrir-la hi trobaran un arxiu d'àudio, que els permetrà resoldre el repte següent.

Repte 3. Endevinalles

Els participants hauran d'escoltar l'àudio amb atenció. Sentiran cinc endevinalles sobre menjars i les hauran de resoldre. Aquesta és la transcripció de l'àudio, disponible en el següent enllaç: https://drive.google.com/open?id=1ThdHNGgK5xPzfzsz93UGAxF tk_0VTQo

Which food am I?

Rabbits like to eat me
When I grow in a field
This orange vegetable
Tastes best when it is peeled

I'm something that is sticky
I'm something that is sweet
I'm made by more than one bee
I'm something that you eat

This fruit is made of two words conjoined
The first part of it is also a tree
The second part is a different fruit
And goes on a pizza from Hawaii

There's white and milk and dark
These three types you might eat
As a type of candy
It really can't be beat

This thing comes as a small grain
But it's not sugar or sand
It's often used when cooking
So that food doesn't taste bland

Now you have found five words, but be careful... just the first letters matter!

Un cop escoltat l'àudio i resoltes les cinc endevinalles, els infants tindran cinc nomes de menjars: *Carrot, Honey, Pineapple, Chocolate, Salt*. Però com deia la veu, només són importants les primeres lletres. És a dir, els participants hauran d'agafar la primera lletra de cada paraula per formar un codi: *CHPCS*.

Repte 4. El cofre

Amb el codi de lletres aconseguit en el repte anterior, els nens i nenes podran obrir un cofre que estava tancat amb un candau i que hauran trobat sobre un dels prestatges de l'aula.

Dins hi trobaran un full, i s'adonaran que es tracta d'una part d'una carta.



Figura 5. Cofre i candau de cinc lletres

Repte 5. La carta

Els infants hauran pogut trobar quatre parts d'una carta escrita pel professor a diferents parts de l'aula: en el cofre de la prova anterior, entre els llibres de la prestatgeria, a sota una de les taules dels alumnes i darrere la porta d'entrada a la classe.

Cada part de la carta tindrà escrit a darrere un nombre, però quan la comencin a llegir s'adonaran que aquests nombres no corresponen a l'ordre dels fragments. Hauran d'ordenar els fragments seguint l'ordre lògic perquè la carta tingui sentit. Aquest ordre coherent dels fragments determinarà l'ordre dels números que hi ha darrere per formar un nou codi de 4 xifres que podran utilitzar a continuació: 2318. La carta serà la següent:

Dear sister,

I write this letter because I want you to know about my plan. Please, this has to be a secret, because if somebody discovers what I want to do I will be in serious trouble.

2

This is my idea. You know I have always been interested in meteorology. Well, now I have discovered a way to be the only one who can control it. I have studied for many years, and I have been able to create the design of a machine that can change the weather. Imagine that! I would be able to decide if today is sunny, windy, cloudy or rainy. The whole world climate would be in my hands!

3

But I can not do it without your help. For now I just have the design. I have hidden the only copy of the building drawings in a strongbox in my class, and I need to take them to a safer place. I also need the materials to build the machine. I know you have close contacts who can help me in doing so. I am ready to pay any price.

1

I really need you to keep this information secret. You are the only one who can help me right now and I know I can trust you.

Would you do me these favours?

I can't wait to hear from you.

Love,

Heinz

Figura 6. Quatre parts de la carta i nombres escrits darrere

Repte 6. La capsa

A sobre la taula del professor hi haurà una caixeta tancada amb un candau de quatre nombres. Els infants hauran d'utilitzar el codi esbrinat en el repte anterior (2318) per obrir-la, i a dins hi trobaran dos objectes importants: una clau i un paper amb un codi de símbols que associa un animal a cada lletra de l'abecedari.

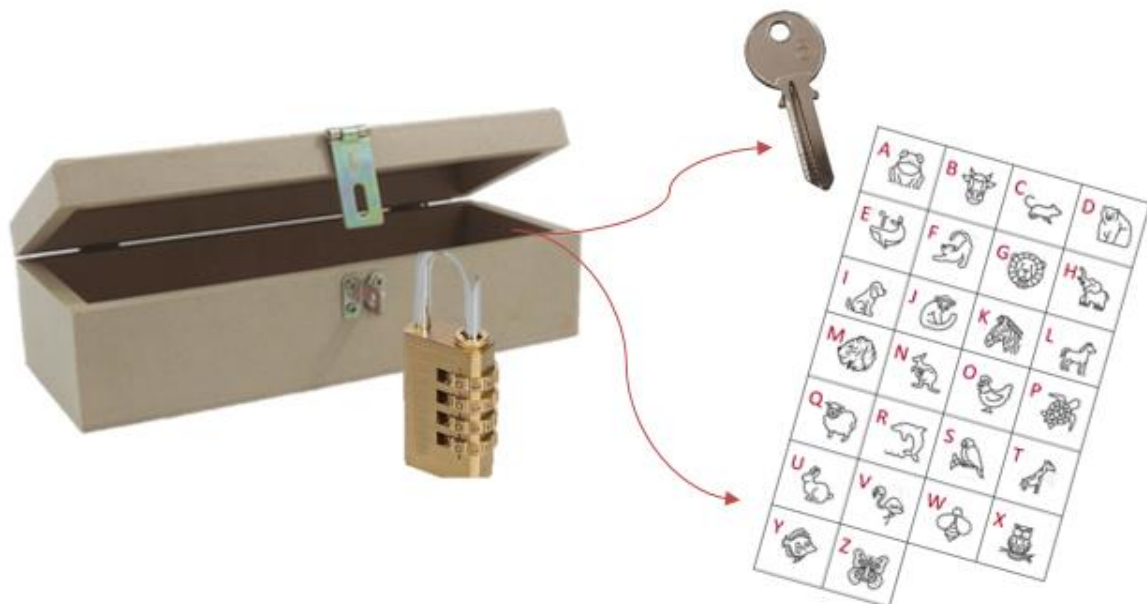


Figura 7. Objectes implicats en el repte 6

Repte 7. Els animals

En aquesta prova, els infants hauran d'utilitzar el codi lletra-animal que acabaran de trobar. S'hauran de fixar en un pòster de l'aula, en què es veuen imatges de diversos animals en ordre. L'objectiu dels nens i nenes serà desxifrar el codi. Per fer-ho hauran d'anar identificant a quina lletra correspon cadascun dels animals que apareixen al pòster i anar anotant-les. Si es fixen en les anotacions que hi ha al pòster, acabaran desxifrant dues frases:

- *4th MONDAY of MAY*
- *3rd FRIDAY of JULY*




















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

Figura 8. Codi lletra animal

4th



of



3rd



of



Figura 9. Pòster animals

Repte 8. El calendari

Per resoldre aquesta prova, els participants hauran d'aprofitar les dues frases trobades en el repte anterior: *4th Monday of May* i *3rd Friday of July*. Hauran de trobar els dies descrits a les frases en un calendari que estarà penjat al constat de la pissarra de la classe. Així, veuran que “el quart dilluns de maig” és dia 25 i que “el tercer divendres de juliol” és dia 17. Aquests dos nombres formaran un nou codi de quatre xifres: 2517



Figura 10. Calendari

Repte 9. La nota

Aquest repte, pot resoldre's en paral·lel amb els dos reptes anteriors, ja que el material necessari per dur-lo a terme s'haurà obtingut en el repte número 6.

Així doncs, la clau trobada en el sisè repte (dins la capsa) servirà als participants per obrir un armariet (o calaix, segons les possibilitats disponibles a la classe). A dins hi trobaran una caixa forta, juntament amb una nota escrita per la inspectora Angela Holmes, en la qual els dona les indicacions per finalitzar la missió amb èxit:

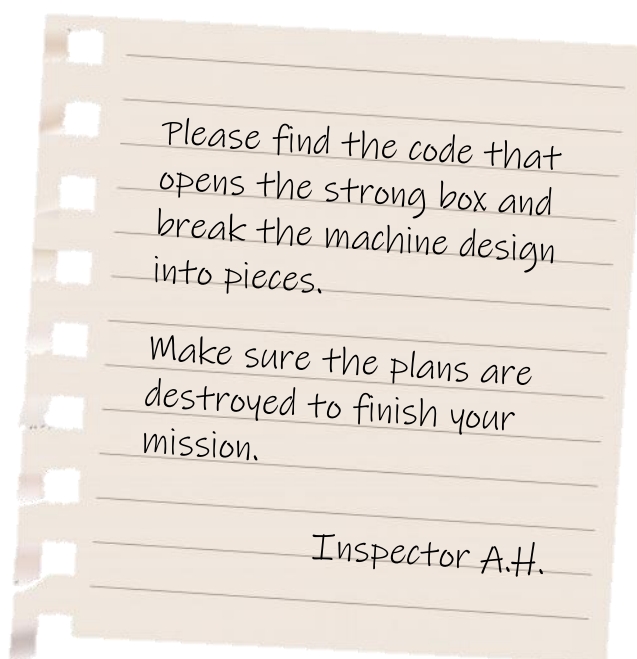


Figura 11. Nota de la inspectora

Repte Final. Els plànols

En aquest moment els participants estaran a punt de finalitzar l'activitat. Només els faltaria obrir la caixa forta i trencar els plànols. Destruint-los s'asseguraran que el professor no podrà construir la seva màquina.

En la caixa forta els infants podran veure-hi una enganxina en forma de sol que els serà familiar, ja que es tractarà del mateix símbol que apareix en el calendari (☀️).

Això els ajudarà a relacionar els dos objectes i a descobrir que el codi necessari per obrir la caixa forta és el codi de quatre números que hauran trobat en el repte del calendari: 2517.

Una vegada oberta la caixa forta, veuran que efectivament a dins hi ha l'única còpia dels plànols de la màquina per controlar el temps que ha dissenyat el professor Wellington. Només els caldrà destruir-los i hauran complert la missió!



Figura 12. Caixa forta

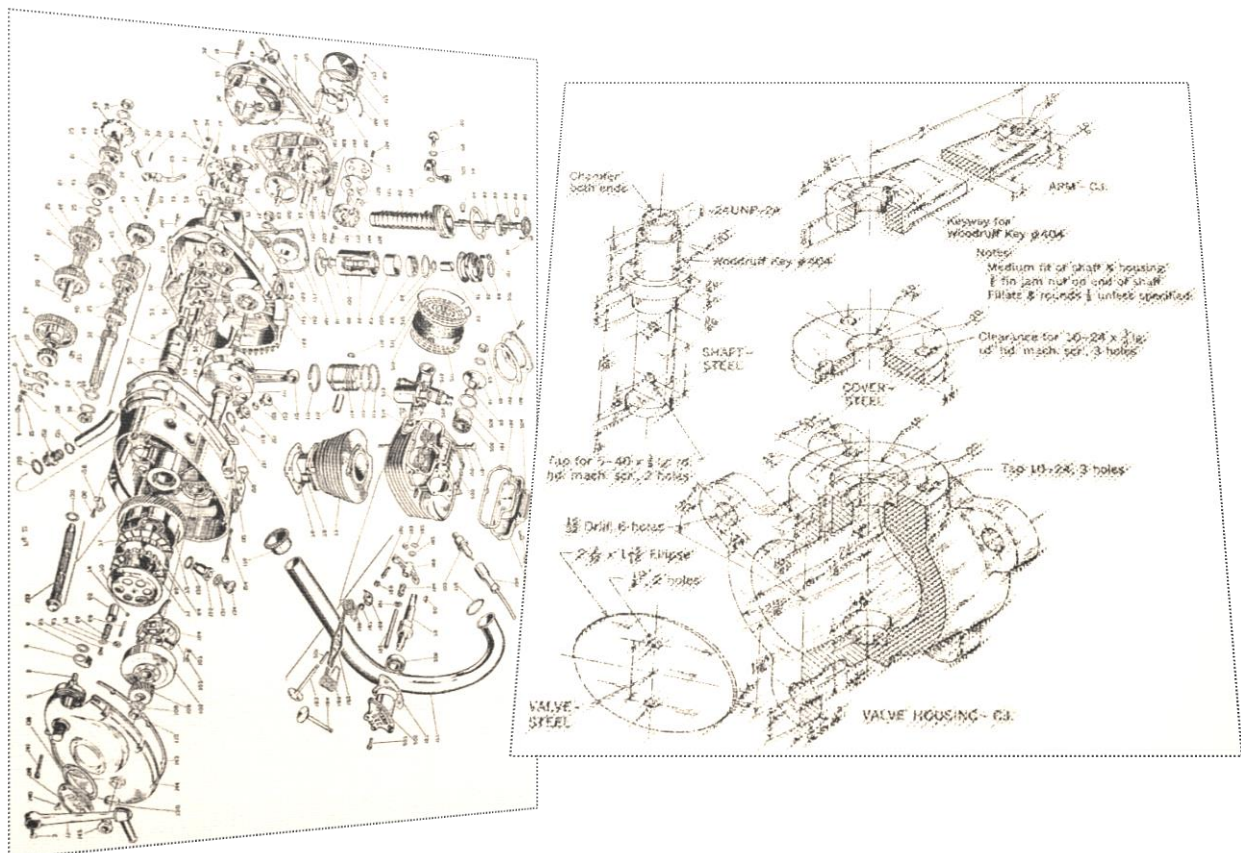


Figura 13. Plànols de la màquina

Pistes de cada repte

És possible que durant la realització de l'activitat els participants es quedin encallats en alguna prova i no sàpiguen com continuar. Per això tindran a la seva disposició diverses pistes, que el portaveu del grup podrà demanar a través d'un walkie-talkie que li permetrà comunicar-se amb els organitzadors. Aquests estaran fora de l'aula, observant i escoltant els infants a través d'una càmera, de manera que sabran quina és la pista més adequada per proporcionar-los en cada moment.

A continuació es mostra una proposta de les pistes que els organitzadors podrien oferir als infants per cadascun dels reptes:

Repte 1:

- *What do the images have in common?*
- *Try to order the clocks.*

Repte 2:

- *Find the password in the photo album.*
- *Look at the symbols of the pen drive.*

Repte 3:

- Per a cada endevinalla:
 1. *This food is good for eyesight.*
 2. *The name of this food also refers to the word "carinyo".*
 3. *This food is Sponge Bob home.*
 4. *This food can be a bar or a fondue. It can be in a cookie, in a cake or in an ice cream.*
 5. *This food adds flavour, it's white and small, and it's all over the sea.*
- *Pick the first letter of each word. This will help you later.*

Repte 4:

- *What are these five letters for?*
- *Can you find a lock with letters?*

Repte 5:

- *Order the parts of the letter.*
- *What can you see behind each part?*

Repte 6:

- *What are these four numbers for?*

- *Can you find a lock with numbers?*

Repte 7:

- *Look at the code letter-animal. Can you find more animals in the room?*
- *The poster has a message for you.*

Repte 8:

- *Where can you find these dates?*

Repte 9:

- *How can you use the key? Is there any locked closet?*

Repte final:

- *Look at the symbol in the strongbox. Where have you seen it before?*

Plànol de l'aula i dels objectes implicats en l'escape room

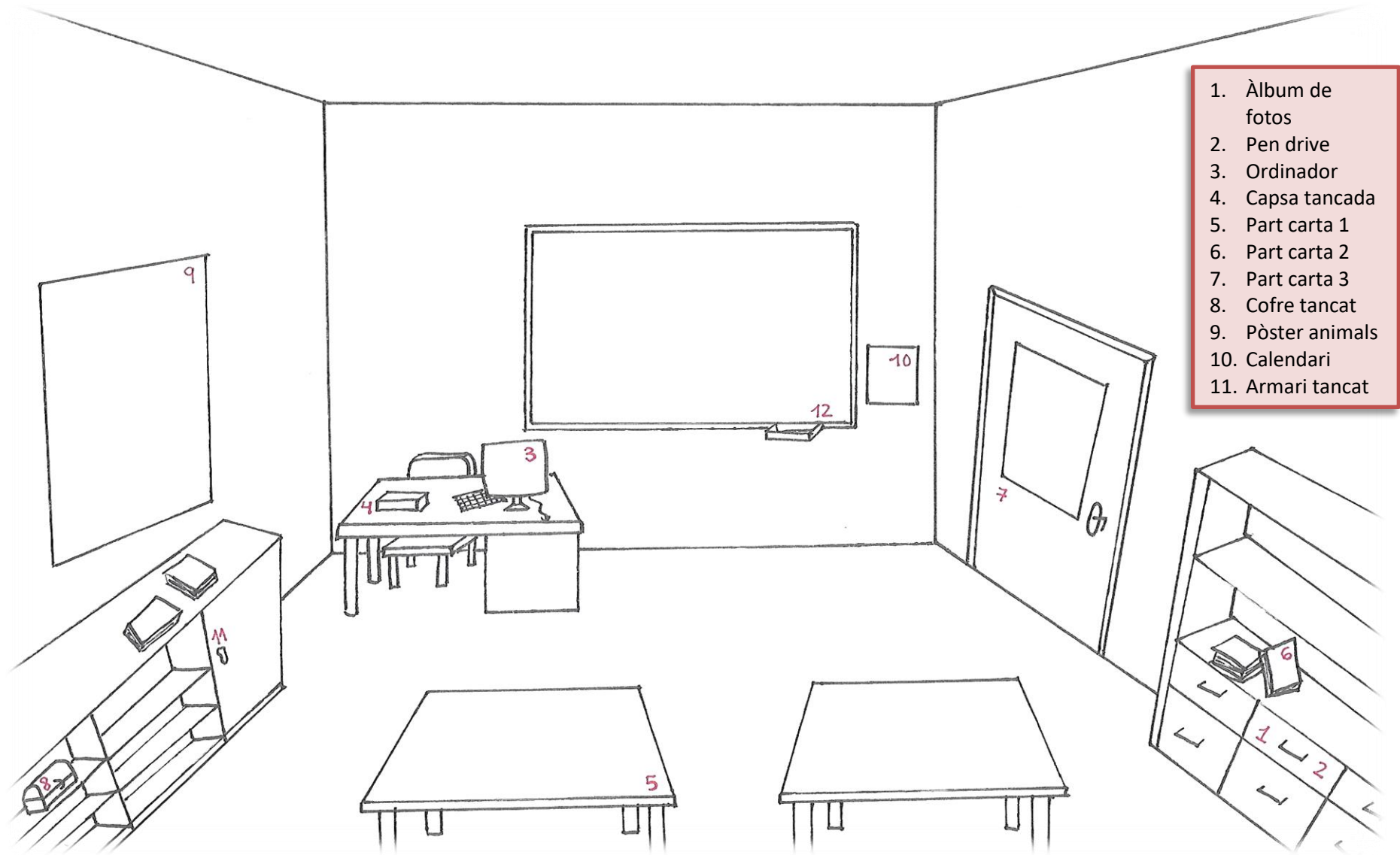


Figura 14. Plànol de l'aula

ANNEX 2. Instruments de recollida de dades

ORAL COMPREHENSION. LISTENING 1

You will hear Listening 1 three times. Listen carefully and tick the correct answer. Now look at the questions for this part. You have 45 seconds.



MY NEW PET

1. Daniel has got a new...



a.



b.



c.

2. The pet was a present from his...

- a. granny.
- b. mum.
- c. dad.

3. The pet comes from...

- a. a pet shop.
- b. a good friend of his.
- c. an animal protection shelter.

4. Mimi eats _____ times a day.

- a. four or five
- b. five or six
- c. six or seven

5. Mimi sleeps in...

- a. the animal shelter.
- b. Lily's bedroom.
- c. the kitchen.

6. Mimi's got an infection in...

- a. both eyes.
- b. one eye.
- c. one ear.

7. Daniel asks Lily _____ with him.

- a. to go home
- b. to go to the vet
- c. to have a snack

A BASKETBALL MATCH



- 1. The basketball match starts at...**
 - a. 6:30.
 - b. 6:15.
 - c. 6:00.

- 2. Jack wants Rachel to arrive on time because...**
 - a. he's very hungry.
 - b. they have to order the dinner.
 - c. he has to do some homework.

- 3. Jack thinks that...**
 - a. The Eagles are going to win.
 - b. The Tigers are better.
 - c. both teams are great.

- 4. Jack and Rachel think the basketball match is going to be...**
 - a. amazing.
 - b. boring.
 - c. slow.

- 5. They are going to watch the match...**
 - a. on TV.
 - b. on the radio.
 - c. at the football stadium.

- 6. Rachel's favourite pizza is...**
 - a. tropical.
 - b. pepperoni.
 - c. vegetarian.

- 7. At lunch time, Rachel had...**
 - a. some vegetables.
 - b. nothing to eat.
 - c. a big meal.

ORAL COMPREHENSION. LISTENING 3

LISTEN TO THE NEWS



1. Who was Akinori Kimura?

- a. An old Chinese man.
- b. The tallest man in Japan.
- c. The oldest man in the world.

2. He lived many years because he...

- a. had a healthy life.
- b. had a lot of children.
- c. didn't work.

3. Barbara Shelton...

- a. is going to Liverpool in two days' time.
- b. will travel around the world in 6 months.
- c. visited a lot of countries some months ago.

4. Who are Sparkle and Thunder?



a.



b.



c.

5. According to the man, you can see them...

- a. today.
- b. next week.
- c. next month.

6. The weather forecast for tomorrow is...



a.



b.



c.

7. You have listened to a...

- a. telephone conversation.
- b. radio programme.
- c. theatre play.

READING COMPREHENSION. TEXT 1

Read this text carefully and tick the correct answers.

SCHOOLS AROUND THE WORLD

Millions of children go to school every day. Some schools have classrooms with desks and chairs but others are quite different. Here you have three examples:

Boat Schools in Bangladesh



Bangladesh is a country in Asia with important annual floods*. During this period of the year, which is called 'monsoon' season, it rains almost every day. When the water covers the streets, the boats that normally carry people from one place to another are converted into schools. In these boat schools they can learn maths, language, science, music and art. Each school has a classroom for 30 students and has books and computers that function thanks to solar energy.

Train Platform** Schools in India



In India there are nearly half a billion of children. Some of them live and work on train platforms. In the past, these children didn't even go to school but one day, a schoolteacher named Inderjit Khuran started reading stories to them. Then, she decided to create a school on the train platform to help them to learn. Miss Khuran died in 2010, but her schools continue giving free education to more than 4.000 students today.

School of the Air in Australia



Australia is a huge country and many children live miles away from cities and towns. They can't go to school because the nearest school may be four or even more hours away from their homes. They take online lessons and can see their teachers on the screen. Once or twice a year, all the students from the School of the Air get together*** to meet each other and do activities like excursions and games.

VOCABULARY:

* **floods:** inundacions.

** **train platform:** andana en una estació de tren.

*** **get together:** es reuneixen.

READING COMPREHENSION. TEXT 1

1. The 'monsoon' season lasts for...

- a. a full year.
- b. a period of the year.
- c. just a day of the year.

2.

What is the weather like in Bangladesh?

- a. It is always sunny.
- b. It rains a lot.
- c. It is snowy.

3. How many students can fit in a boat school?

- a. Twenty.
- b. Thirty.
- c. Forty.

4. Some Indian children live and work...

- a. on train platforms.
- b. at schools.
- c. on trains.

5. After Miss Khuran died, schools on train platforms...

- a. changed.
- b. disappeared.
- c. continued giving education.

6. Education on train platforms...

- a. doesn't cost any money.
- b. is expensive.
- c. is cheap.

READING COMPREHENSION. TEXT 1

- 7.** Today, more than _____ students in India learn on train platforms.
- six thousand
 - five thousand
 - four thousand
- 8.** In the sentence “Australia is a huge country”, what does ‘huge’ mean?
- Medium.
 - Small.
 - Big.
- 9.** The School of the Air in Australia...
- has a playground.
 - gives online lessons.
 - hasn’t got any computers.
- 10.** Students from the School of the Air _____ their teachers online.
- can see
 - never see
 - can’t hear
- 11.** One of the activities that students from the School of the Air do together is...
- doing homework.
 - reading stories.
 - playing games.
- 12.** This text tells you about _____ around the world.
- unique schools
 - original teachers
 - intelligent students

READING COMPREHENSION. TEXT 1

Read this text carefully and tick the correct answers.

WELCOME TO SAFARI LAND PARK



You will see the fastest mammal*, the tallest mammal and the biggest bird in the world!



Safari Land Park is a wildlife park where you can observe wild animals in their habitat. From the Safari cars you can observe more than 80 species of animals from around Africa such as** giraffes, lions, rhinos, elephants and zebras. The tour takes approximately fifty minutes.



When you visit Safari Park Land you must follow some rules:

- > Safari Land Park is not a zoo, animals are in their natural habitat so please, stay inside the car at all times.
- > Please show your ticket to the driver of your car when starting the route through the park.
- > Keep car doors closed at all times. Do not open the windows of the car under any circumstances.
- > Do not feed the animals; they get their own food from nature or from the park keepers.
- > You can take photographs but please do not use flash. It can scare the animals.

Facilities***:

- > Toilets are located at the entrance hall and at the exit gate.
- > The gift shop is located next to the exit gate. You will find a variety of souvenirs and postcards there.
- > The restaurant is opposite the gift shop. You can have the Family menu for £15.95, the Safari menu for £7.95 and the Kids Safari menu for £5.95.



We are open daily
from 10 a.m. to 5 p.m.



For more information about the park and the different activities we offer, please call Guest**** Information on 01469 690095 or email: info@safari-landpark.co.uk

VOCABULARY:

- * mammal: mamífer.
- ** such as: com ara.
- *** facilities: instal·lacions.
- **** guest: client.

READING COMPREHENSION. TEXT 2

1. At Safari Land Park you can see...

- a. African wild animals.
- b. farm animals.
- c. marine animals.

2. At the Safari Land Park you can _____ the animals.

- a. touch
- b. play with
- c. only observe

3. During the tour visitors...

- a. can get in and out of the car.
- b. have to stay in the car.
- c. cannot stay in the car.

4. During the tour you can open the car windows...

- a. when it is hot.
- b. when you feed the animals.
- c. never. They must be closed.

5. Animals get their food from...

- a. nature.
- b. visitors and nature.
- c. nature and park keepers.

6. Can you take photographs at the Park?

- a. Yes, but only without flash.
- b. Yes, but always with flash.
- c. No, it is prohibited.

READING COMPREHENSION. TEXT 2

7. The gift shop is next to the...

- a. entrance.
- b. exit gate.
- c. restaurant.

8. The restaurant is _____ the gift shop.

- a. next to
- b. on the left of
- c. opposite

9. How much is the Safari Menu?

- a. £ 5.95
- b. £ 7.95
- c. £ 15.95

10. You can visit Safari Land Park...

- a. every day.
- b. only at weekends.
- c. from Monday to Friday.

11. You want to know more about the activities in the Park. According to the text, you can...

- a. search the Internet.
- b. call or send an e-mail.
- c. go to the Tourist Information Centre.

12. This text tells you about...

- a. the rules at Safari Land Park.
- b. the history of Safari Land Park.
- c. the animals that live in the park.

READING COMPREHENSION. TEXT 3

Read this text carefully and tick the correct answers.

I LOVE WEEKENDS!

My name is Mandy and I'm Scottish. I live in Glasgow with my parents. At school my favourite subject is History.

My father is an Art teacher in a Secondary school and he loves taking his students to different places. He prepares his school outings at weekends and I usually go with him. We always travel by train because it is fast and cheap. We visit interesting places such as* old cities, go to interesting history museums or visit exhibitions about Scottish history.

Last Saturday we visited the Stirling Castle with his students Jerry, David and Pat. We met at the train station at a quarter to eight but David arrived at five to eight. We took the eight o'clock train and we arrived in Stirling half an hour later.

When we finished the visit to the castle, it was midday. Then my father said: "It's lunch time!", so we went to the picnic area near the lake. We were all very hungry and the food was delicious. We sat by the lake and shared our food: sandwiches from daddy and me; some salad from Jerry; bananas, grapes and oranges from David, and lemonade and water from Pat.

After lunch we played football around the lake and at about five we returned to the train station. We took the five p.m. train. When we arrived home in the evening, we were tired but happy.

My dad is planning a trip to Edinburgh for next week. He wants to visit the castle where the Scottish kings and queens lived in the past.

VOCABULARY:

* **such as:** com ara.

READING COMPREHENSION. TEXT 3

1. Mandy lives in...

- a. Edinburgh.
- b. Glasgow.
- c. Stirling.

2. Mandy's favourite subject is:



a.



b.



c.

3. Her father is _____ teacher.

- a. a History
- b. an Art
- c. a Physical Education

4. In the sentence "He prepares his school outings...", what does 'outings' mean?

- a. Exams
- b. Classes
- c. Excursions

5. At weekends the group usually...

- a. does cultural activities.
- b. goes to sport events.
- c. has Art classes.

READING COMPREHENSION. TEXT 3

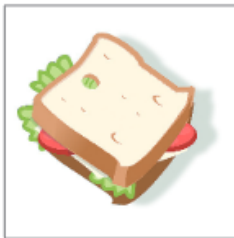
6. Last Saturday the group visited...

- a. a castle.
- b. an old town.
- c. a train station.

7. The group had lunch...

- a. at the picnic area.
- b. in a restaurant.
- c. at home.

8. They DIDN'T eat...



a.



b.



c.

9. After lunch they...



a.



b.



c.

10. Next week they will...

- a. visit Edinburgh's Castle.
- b. meet a Scottish king.
- c. go to a famous lake.

11. Put the sentences in the correct order:

A.

They visited
Stirling Castle.

B.

Mandy talks
about her family.

C.

They played
football.

a. C → A → B

b. B → C → A

c. B → A → C

12. The text is about...

a. Scottish castles and lakes.

b. a Scottish girl's weekend.

c. the history of Scotland.

**Figura 15. Prova d'avaluació dels continguts i la comprensió oral i escrita.
Preguntes extretes de les Proves d'Avaluació de les Competències Bàsiques en llengua
anglesa de 6è de Primària dels anys 2015, 2016, 2018 i 2019, dissenyades pel
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.**

Respostes i puntuacions de la prova

ORAL COMPREHENSION. LISTENING 1: MY NEW PET			
01	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
02	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
04	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
05	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
06	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
07	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

ORAL COMPREHENSION. LISTENING 2 : A BASKETBALL MATCH			
01	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
02	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
04	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
05	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
06	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
07	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

ORAL COMPREHENSION. LISTENING 3: LISTEN TO THE NEWS			
01	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
02	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
04	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
05	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
06	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
07	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

READING COMPREHENSION. TEXT 1: SCHOOLS AROUND THE WORLD			
01	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
02	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
04	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
05	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
06	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
07	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
08	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
09	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
10	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
11	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
12	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

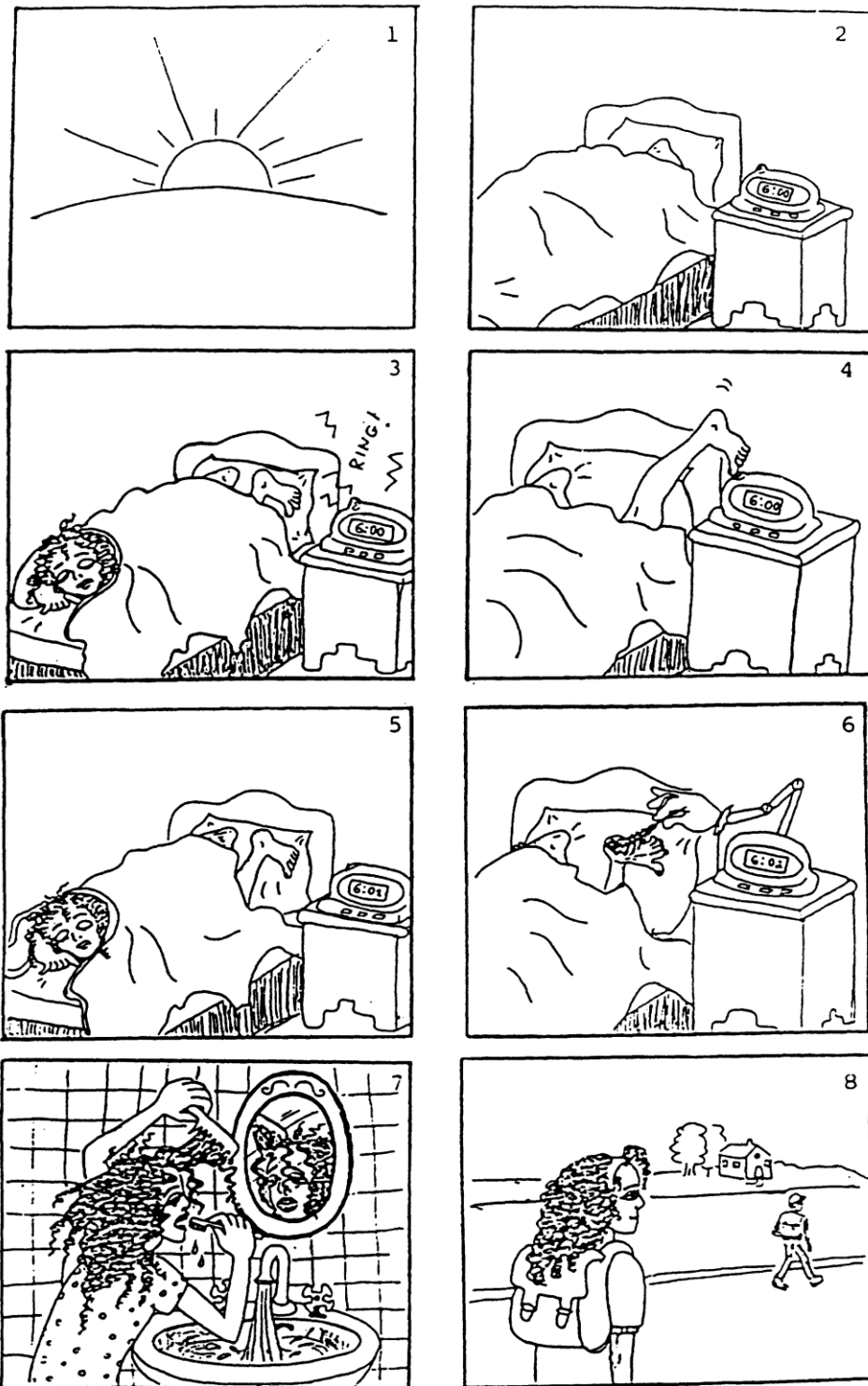
READING COMPREHENSION. TEXT 2: WELCOME TO SAFARI LAND PARK			
01	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
02	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
04	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
05	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
06	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
07	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
08	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
09	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
10	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
11	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
12	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

READING COMPREHENSION. TEXT 3: I LOVE WEEKENDS!			
01	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
02	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
03	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
04	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
05	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
06	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
07	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
08	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
09	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
10	a <input checked="" type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
11	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input checked="" type="checkbox"/>
12	a <input type="checkbox"/>	b <input checked="" type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>

* Per cada pregunta, una resposta correcta es comptabilitza amb 1 punt i una resposta errònia amb 0 punts.

Figura 16. Full de respostes i puntuacions de la prova. Extreptes de les Proves d'Avaluació de les Competències Bàsiques en llengua anglesa de 6è de Primària dels anys 2015, 2016, 2018 i 2019, dissenyades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Vinyetes numerades



"The tricky alarm clock"
©I. Baltova (1994)

Figura 17. Vinyetes numerades utilitzades en la recollida de dades sobre interacció.
Extreta de Swain i Lapkin (1998).

Rúbrica d'observació

Taula 4. Rúbrica d'observació de la interacció.

Adaptada del document de *Competències Bàsiques de l'Àmbit Lingüístic (Llengües Estrangeres)* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Alumne/a:	NIVELLS D'ASSOLIMENT			
ÍTEMS	Baix (1 punt)	Mitjà-baix (2 punts)	Mitjà-alt (3 punts)	Alt (4 punts)
Planeja la tasca treballant amb el seu company/a	Mai	A vegades	Sovint	Sempre
Demana ajuda al mestre per planejar la tasca	Majoritàriament	Sovint	En alguna ocasió	Rarament
Interactua en...	Majoritàriament en català o castellà	Barrejant català o castellà amb anglès	Més en anglès que en català o castellà	Gairebé sempre en anglès
S'autocorregeix	Mai	De vegades	Sovint	Sempre que és necessari
Negocia el significat amb la seva parella	Mai	De vegades	Regularment	La majoria de vegades
Gestiona els torns de paraula	Sense èxit	Només ocasionalment	Satisfactòriament	Sempre amb èxit
Inicia, manté i acaba la interacció	Mai	De vegades	Sovint	Sempre
Explica la història completa	Sense èxit	Amb alguns errors en el significat	Satisfactòriament	Amb èxit
PUNTUACIÓ TOTAL				

Qüestionari per a les escoles

Escape room educatiu per a l'aprenentatge de la llengua anglesa
Qüestionari per a les escoles

En respondre aquest qüestionari esteu ajudant a la recollida de dades per a l'estudi.
Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

- Nom de l'escola:

- Titularitat:

Pública Privada/Concertada

- L'escola participa en algun projecte per a la llengua anglesa (CLIL, GEP, auxiliar de conversa, etc.)? En quins?

- A quin curs es comença a ensenyar anglès a l'escola?

P3 P4 P5 1r 2n 3r 4t 5è 6è

- Quantes hores setmanals es dediquen a la llengua anglesa al curs de 6è?

Figura 18. Qüestionari de control de les variables estranyes per a les escoles

Qüestionari per a l'alumnat

Escape room educatiu per a l'aprenentatge de la llengua anglesa
Qüestionari per a les escoles

En respondre aquest qüestionari esteu ajudant a la recollida de dades per a l'estudi.
Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

- Havies participat mai abans en un *escape room*?

Sí, més d'una vegada

Sí, en una ocasió

No

- Parles en anglès sovint (amb algun familiar o amic)?

Si, amb _____

No

- A quina edat vas començar a aprendre anglès? On?

- Fas extraescolars en anglès (en una acadèmia, classes particulars, etc.)?
Quantes hores a la setmana?

Figura 19. Qüestionari de control de les variables estranyes per a l'alumnat

