



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Dragones y Mazmorras como motor de las
capacidades descriptiva y comunicativa en
Inglés para 4º de ESO**

| | |
|--|---------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Jorge Vallejo García |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Inglés |
| Director: | Antonio Daniel Juan Rubio |
| Fecha: | 10/01/2022 |

Resumen

Esta propuesta de unidad didáctica tiene como fin último aprovechar las características y ventajas de los juegos de rol en mesa dentro del aula de inglés para el desarrollo de las destrezas comunicativas y descriptivas en el alumno. Mediante su título más conocido (Dragones y Mazmorras), se desarrolla una propuesta que aúna los códigos del juego y el aprendizaje. La propuesta está dirigida a los alumnos de 4º de Educación Secundaria en la asignatura de Primera Lengua Extranjera: Inglés.

La aplicación de Dragones y Mazmorras pretende afrontar la enseñanza desde una propuesta motivadora para el alumnado para responder así a la disonancia cultural e instrumental entre la lengua inglesa y parte del alumnado. Se presenta una narrativa interna para trabajar de forma global los elementos del currículo, y haciendo especial hincapié en las Competencias en Comunicación Lingüística y en Conciencia y Expresiones Culturales. La inclusión de este tipo de juego en la dinámica pedagógica pretende a su vez apropiar el aprendizaje por parte del alumnado mediante el uso de un código más cercano y la creación de un *alter ego* activo que refleje sus capacidades.

El desarrollo de esta unidad didáctica se divide en tres módulos diferenciados, pero interconectados y continuos que trabajen las distintas mecánicas de juego incluidas. Así, se comienza desde la creación del personaje y su historia, pasando a la investigación y acabando por las dinámicas de magia. Esta intervención da lugar en última instancia a la adquisición y consolidación progresivo de contenidos lingüísticos y narrativos a través de una metodológica afianzada en las narrativas interactivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Palabras clave:

Comunicación, Dragones y Mazmorras, gamificación, literatura interactiva, unidad didáctica.

Abstract

This didactic unit proposal aims to leverage the characteristics and advantages from 'Tabletop Role-Playing Games' within the English classroom. This points to the development of the student's communicative and descriptive skills. Through the most well-known title of the genre, Dungeons & Dragons, the unit scopes merge both gaming codes and learning together. This proposal, due to its features, is addressed to students from 4th year of Secondary Education, more precisely for English subject.

The application of Dungeons & Dragons tries to face teaching from a motivational proposition for the student, thence responding to the cultural and instrumental dissonance between the English language and a section of the student body. An internal narrative to the unit is displayed in order to fulfil the elements of the pedagogical curriculum, particularly stressing the Linguistic Communication and Cultural Expression competences. The addition of this sort of games within the pedagogical approach points toward the learning process appropriation by the students. This is attained through the use of a closer code and the creation of an *alter ego* where they are able to reflect their capacities.

The unfold of this didactic unit is divided into three differentiated, yet interconnected modules that work with the various game mechanics in it. Thus, one starts with the character creation and their background, moving to the investigative section of the story, to end up with the magic dynamics of the game. This intervention gives place, in consequence, to the acquisition and progressive scaffolding of the linguistic and narrative concepts, trusting in the interactive narratives as a possible key to the EFL teaching-learning process.

Keywords:

Communication, didactic unit, Dungeons & Dragons, gamification, interactive literature.

Índice de contenidos

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Introducción..... | 8 |
| 1.1. | Justificación | 8 |
| 1.2. | Planteamiento del problema..... | 9 |
| 1.3. | Objetivos..... | 10 |
| 1.3.1. | Objetivo general | 10 |
| 1.3.2. | Objetivos específicos | 10 |
| 2. | Marco teórico | 12 |
| 2.1. | Marco legal educativo | 12 |
| 2.1.1. | Parámetros nacionales | 13 |
| 2.1.2. | Parámetros autonómicos | 15 |
| 2.2. | Gamificación como metodología de aprendizaje..... | 16 |
| 2.2.1. | Definición de gamificación | 16 |
| 2.2.2. | Motivación por el juego como motor del aprendizaje de la segunda lengua.... | 17 |
| 2.2.3. | Problemáticas de la gamificación | 20 |
| 2.3. | La optimización del desarrollo de competencias clave mediante Dragones y Mazmorras | 20 |
| 2.3.1. | Repercusión mediática de Dragones y Mazmorras durante los últimos años ... | 21 |
| 3. | Propuesta de intervención | 24 |
| 3.1. | Presentación de la propuesta..... | 24 |
| 3.2. | Contextualización de la propuesta | 24 |
| 3.2.1. | Contextualización del centro y el entorno | 25 |
| 3.2.2. | Contexto del grupo..... | 26 |
| 3.3. | Intervención en el aula | 27 |
| 3.3.1. | Objetivos..... | 27 |

| | |
|--|----|
| Dragones y Mazmorras como motor de las capacidades descriptiva y comunicativa en Inglés para 4º de ESO | |
| 3.3.2. Competencias | 28 |
| 3.3.3. Contenidos..... | 31 |
| 3.3.4. Metodología | 32 |
| 3.3.4.1. Agrupamiento y organización espacial en el aula..... | 33 |
| 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades | 34 |
| 3.3.5.1. Descripción de las actividades | 38 |
| 3.3.6. Recursos..... | 60 |
| 3.3.7. Evaluación..... | 60 |
| 3.4. Evaluación de la propuesta | 63 |
| 4. Conclusiones | 65 |
| 5. Limitaciones y prospectiva | 66 |
| 5.1. Limitaciones..... | 66 |
| 5.2. Prospectiva | 67 |
| Referencias bibliográficas..... | 68 |
| Anexo A. Ejemplo de hoja de personaje..... | 71 |
| Anexo B. Ficha de trabajo “ <i>Official Report</i> ” | 72 |
| Anexo C. Rúbrica de evaluación para las actividades de comprensión oral | 73 |
| Anexo D. Rúbrica de evaluación para las actividades de expresión oral | 74 |
| Anexo E. Rúbrica de evaluación para las actividades de comprensión escrita..... | 75 |
| Anexo F. Rúbrica de evaluación para las actividades de expresión escrita..... | 76 |
| Anexo G. Tabla de puntuación para las “Inspiraciones” | 77 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Ingresos de los mayores canales de Twitch | 21 |
| Figura 2. Infografía de resultados de Dragones y Mazmorras | 23 |
| Figura 4. Vista cenital configuración habitual del aula..... | 34 |
| Figura 3. Vista cenital de la configuración aproximada por grupos | 34 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Elementos del juego y definición | 18 |
| Tabla 2. Contenidos referidos a la comprensión de textos orales y escritos..... | 31 |
| Tabla 3. Contenidos referidos a la producción de textos orales y escritos..... | 31 |
| Tabla 4. Contenidos lingüístico-discursivos relacionados a la UD..... | 32 |
| Tabla 5. Cronograma de distribución de las sesiones | 35 |
| Tabla 6. Cronograma de las actividades | 35 |
| Tabla 7. Actividades de la Sesión 1 | 38 |
| Tabla 8. Actividades de la sesión 2 | 41 |
| Tabla 9. Actividades de la sesión 3 | 43 |
| Tabla 10. Actividades de la sesión 4 | 44 |
| Tabla 11. Actividades de la sesión 5 | 46 |
| Tabla 12. Actividades de la sesión 6 | 48 |
| Tabla 13. Actividades de la sesión 7 | 50 |
| Tabla 14. Actividades de la sesión 8 | 52 |
| Tabla 15. Actividades de la sesión 9 | 53 |
| Tabla 16. Actividades de la sesión 10 | 55 |
| Tabla 17. Actividades de la sesión 11 | 57 |
| Tabla 18. Actividades de la sesión 12 | 59 |
| Tabla 19. Organización de los recursos | 60 |
| Tabla 20. Criterios de evaluación | 62 |
| Tabla 21. Matriz DAFO para la evaluación de la propuesta | 64 |

1. Introducción

Desde los primeros estadios del aprendizaje, apenas desde la conciencia, el verbo “jugar” es capaz de fusionarse de manera íntima con el descubrimiento. A medida que los años pasan, sin embargo, esta relación parece diluirse dentro del aula. Las asociaciones entre juego y escuela se separan, como si la naturaleza de una materia deslegitimase la posibilidad de afrontarla desde el enfoque lúdico. Aunque no se debe valorar una tendencia como una realidad aplicable a todos los contextos educativos, sí se puede afirmar la necesidad continua de nuevas metodologías y estrategias. Durante el desarrollo de esta propuesta, se buscará presentar de manera amplia y clara una alternativa educativa que aúne estos dos conceptos de una manera innovadora, siendo estos conceptos el juego y el aprendizaje.

La selección de un discurso narrativo concreto como son los juegos de rol de mesa no es fortuita, sino que se debe a la naturaleza creativa y proactiva de sus participantes. Los beneficios y retos de este trabajo ofrecen una oportunidad de aprendizaje capaz de integrar las competencias clave en cada una de las fases de juego.

1.1. Justificación

Las maneras de innovar en el aula son infinitas si tenemos en cuenta el creciente número de recursos y visiones al alcance de cualquier docente con la capacidad de adaptarse. La selección de la temática presentada responde a las oportunidades que presenta un formato refrescante dentro de las dinámicas actuales de entretenimiento.

La creciente popularidad que este tipo de textos están experimentando gracias a la influencia ochentera en la cultura pop es un factor importante a la hora de apostar por los mismos dentro del aula. Si bien esta relevancia social se hace más patente en el mundo anglosajón, la conexión global de conceptos e influencias permite una primera toma de contacto con conceptos, nombres y títulos. Una primera idea a tener en cuenta es la similitud entre los juegos de rol de mesa y su evolución al videojuego, con el que muchos alumnos estarán familiarizados. Si bien este último formato puede sonar más atrayente al alumno por su contemporaneidad, los juegos de rol de mesa y más en concreto “Dragones y Mazmorras” como su máximo exponente, permiten una personalización y adaptación del texto y los recursos del mismo más favorable tanto para el docente como para el discente. Se hace necesaria, sin embargo, una adaptación del formato original que permita encajarlo dentro de

los límites de tiempo y recursos, así como del contexto en el que se desarrolle. La elección de este título en concreto se explica por la creciente popularidad del mismo, siendo una fuente de inspiración y entretenimiento fuera de la clase.

No son pocos los espacios de encuentro de este tipo de textos, ya sea de forma online o presencial, en los que los jóvenes y no tan jóvenes interactúan con las mecánicas de juegos de rol. La construcción de significados, la asociación de ideas y la apropiación del discurso por parte de sus *alter ego* pone en relevancia la generación de un aprendizaje intrínseco y holístico. Durante todo el proceso de juego se movilizan todas y cada una de las competencias clave de forma orgánica, requiriendo del jugador el razonamiento de las reglas y opciones presentadas, además permitir dar rienda suelta a la creatividad del mismo.

Aunque la variedad de recursos y opciones dentro del aula de inglés es amplia, no son demasiados los proyectos asociados a este tipo de juegos en las propuestas de gamificación para la actual legislación educativa en España. Si bien se ha aplicado a asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, no parece haber indicios de una propuesta similar para Primera Lengua Extranjera. Aun así, estos primeros proyectos que se han comentado, y que servirán de ejemplo e inspiración para el desarrollo de esta propuesta, demuestran la posibilidad de aplicar este tipo de discurso narrativo en el aula.

1.2. Planteamiento del problema

El aula de inglés puede llegar a presentar dificultades añadidas más allá de las que puedan tenerse en otras asignaturas. Siempre existen diferencias en el nivel que los alumnos puedan tener en una u otra asignatura estrechamente relacionada con sus capacidades y la motivación que aportan sus distintos intereses. En el caso de una asignatura como Primera Lengua Extranjera: Inglés, además, se suma otro factor. El acceso a academias de idiomas para la obtención de títulos de idiomas permite un avance paralelo al de la escuela, aumentando la diferencia entre el nivel lingüístico de los alumnos. Esta diferencia puede acarrear una pérdida de motivación por parte del alumnado. La propuesta, por tanto, se enfrenta a dos factores principales: la falta de motivación y nivel dispar del alumno.

El uso de TTRPGs ('Tabletop Role-Playing Games' o 'juegos de rol en mesa') en el aula es cuanto menos un desafío, dado que la principal herramienta que tanto el director de juego como el jugador usarán será la imaginación para construir el juego. Obviamente, este tipo de

juegos presenta unas directrices previas que den una base que guíe los conceptos que salgan a la mesa. Estas mecánicas fundamentales serán, amigas y enemigas del profesor, dada la extensión que pueden llegar tener para establecer el mayor número de posibilidades.

La intervención hará uso de estas mecánicas y ambientación para vertebrar una unidad didáctica amena e interesante, que abra la perspectiva en cuanto a los usos de la lengua y los formatos narrativos. Este tipo de textos, que aúnan la literatura y la interacción propia del videojuego, pueden llegar a ser una gran herramienta para la adquisición del inglés. Los distintos estadios por los que se construye, ya que no es solo el juego, sino también es la creación del personaje que interpretará el alumno, declara a este último la intención de escucharlo y saber qué puede ofrecer a los demás. La propuesta busca transformar la unidad didáctica planteada en una misión o ‘quest’ en la que evolucionarán y se ayudarán para seguir avanzando en el hilo narrativo de esta. Las actividades tendrán una conexión conceptual presentada de manera inmersiva, pero atendiendo a las destrezas lingüísticas que se busca trabajar, como se expondrá a continuación.

El uso de esta metodología se fundamenta en la creencia de que el juego es cultura que se construye entre todos. Como cualquier juego, existen verbos o acciones asociadas. Si bien la gama de estos en Dragones y Mazmorras es amplia, los fundamentales para su desarrollo son conocidos gracias a otros formatos más actuales.

1.3. Objetivos

Tras lo comentado, conviene resaltar los objetivos que esta propuesta busca alcanzar, tanto de forma general como a niveles más específicos.

1.3.1. Objetivo general

Ante todo, esta propuesta tiene como objetivo principal el diseño de una propuesta de intervención que ofrezca una respuesta educativa, cultural y lúdica para el aprendizaje de la lengua inglesa y la adquisición de las competencias clave dentro y fuera del aula. Dicho de otro modo, la aplicación del formato presentado como elemento unificador y guía de toda la unidad no es sino una elección consciente para consecución de las competencias clave presentes en la actual ley de educación.

1.3.2. Objetivos específicos Por otro lado, han de resaltarse otros objetivos más concretos que entran dentro de lo que esta intervención busca lograr. Para comenzar, la elección de

un texto bidireccional como son los juegos de rol de mesa tiene como finalidad la interacción continua de sus participantes mediante la comunicación proactiva. El uso de un discurso como este en la asignatura de Primera Lengua Extranjera: Inglés, en consecuencia, permite el fomento de las destrezas lingüísticas de producción como de comprensión oral. No se ha de olvidar la relevancia que pretende darse a la creatividad y a la expresión personal del alumno, ofreciendo un terreno atrayente para expresarse y poner en práctica los conceptos teóricos de la unidad.

Otro factor que forma parte de los objetivos más específicos dentro de esta intervención es la promoción del sentimiento de unidad y cooperación entre el alumnado para salvar las disencias entre los distintos niveles lingüísticos que cohabitan en el aula. La organización y selección de las actividades y roles en la unidad pretende dar pie a la ayuda mutua en conceptos y tareas, necesitando de todas y cada una de las habilidades de los alumnos para alcanzar la meta general.

Finalmente, la propuesta pretende dar una muestra de un entretenimiento similar pero radicalmente distinto a otros pasatiempos de los alumnos, que permita un mayor crecimiento creativo, formativo y personal. El formato no es solo una manera de aprender inglés, sino un espacio que pueden usar también fuera de clase para descubrir nuevas literaturas, nuevas maneras de expresarse, pero, sobre todo, nuevas maneras de conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea.

2. Marco teórico

Antes de comenzar con el desarrollo de la propia intervención, es necesario establecer ciertos parámetros de actuación, así como señalar los límites legales, administrativos y teóricos que enmarcan a la misma. En esta sección, por tanto, se intentará proveer al lector del documento de una base que le permita conocer la fundamentación legal y teórica que ha llevado a la realización de esta intervención. Para ello se ha dividido de forma intencionada este segundo punto para responder de forma individual y clara a las distintas dimensiones que se comprenden dentro del marco teórico. Además, se busca desarrollar este mismo en una progresión desde el estadio más objetivo, como es el marco legal de educación, hasta el nivel de mayor creación personal, en la adaptación del texto lúdico escogido para alimentar la gamificación; en este caso y como ya se ha mencionado, “Dragones y Mazmorras”.

2.1. Marco legal educativo

Para la correcta elaboración y desarrollo de esta propuesta de unidad didáctica, el primer paso debe ser el establecimiento de un marco legislativo que ampare y delimite los procesos, posibilidades y elementos de la intervención. En consecuencia, uno debe atender a las distintas normativas establecidas por los órganos legislativos, tanto de la región – en este caso Andalucía –, como del Estado. Desde una perspectiva europea, no hay que desestimar la suma relevancia del Marco de Referencia Europea, que sirve de reflejo para definición de varios conceptos esenciales en el desarrollo del currículo educativo (Comisión Europea, 2007).

Como se acaba de mencionar, por tanto, encontramos dos niveles principales que establecen la normativa educativa según sus competencias en esta materia. Estas dos serían el Estado español, del cual deriva a ordenación general de la ley educativa, y la comunidad autónoma, de la cual dependerán la carga lectiva de las asignaturas, entre otros factores. Es necesario recalcar, dada la situación actual en materia educativa, que al no haberse aplicado todavía la recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, esta no se aplicará en la unidad didáctica a desarrollar. En consecuencia, esta intervención se sostendrá por la actual ley vigente.

2.1.1. Parámetros nacionales

El primer texto al que debemos prestar atención es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley, también conocida como “LOMCE”, establece los diferentes puntos del currículo y asigna las competencias de las diferentes administraciones educativas, buscando una renovación y replanteamiento de diversos parámetros de la anterior ley educativa, la LOE. A esto se debe añadir el replanteamiento de la definición del currículo siendo la siguiente: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (2013, p. 18).

Es a partir de esta que se desarrollan el conjunto de elementos necesarios para la correcta aplicación del currículo. A su vez, estos formarán parte de las unidades didácticas. Nos referimos tanto a los objetivos, competencias clave, contenidos y criterios de evaluación que dan forma a la elaboración, proceso y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El faro que nos debe guiar para la elaboración de la unidad didáctica, dentro de los elementos del currículo y como así viene recogido en la propia ley, debe ser la búsqueda de la correcta obtención de las competencias clave para el desarrollo personal, social y profesional.

Debemos prestar atención, ya que en esta encontramos estos elementos de forma más detallada, al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Será mediante estas definiciones de los elementos por las que se guiará la confección de esta unidad, destacando de entre las comentadas en la definición de currículo las siguientes:

- Competencias: Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- Estándares de aprendizaje evaluables: Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

- **Metodología didáctica:** Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados (BOE, 2015).

Estas tres definiciones permiten conocer tres estadios esenciales para la confección de la unidad didáctica, como se ha comentado previamente, y que interactúan entre sí. Actualmente – y como viene recogido esta ley – son las competencias clave las que, mediante su consecución, garantizan el crecimiento intelectual, social y personal de los alumnos (BOE, 2015). El “saber hacer” del discente genera un punto de apoyo sobre el que trabajar los contenidos y usar para alcanzar los objetivos de manera paralela. En cuanto a los estándares evaluables y la evaluación en extensión, debemos ser conscientes de la suma importancia que acarrean. Sin estas pautas no será posible conocer si se han alcanzado de manera solvente los objetivos del proyecto. Además, son estos estándares los que, dándoles un buen uso, pueden permitir tanto al profesor como al alumno conocer qué se pide de este último; algo que desde una perspectiva personal no es solo útil, sino necesario y aplicable para esta intervención. Para terminar con este punto, se ha de mencionar otro de los elementos clave para la elaboración de cualquier intervención didáctica. Hablamos de la metodología didáctica. La propia ley incide en que la labor de enseñanza-aprendizaje no se limita a la transacción de conocimientos y la evaluación cualitativa de esta. Es en el proceso en sí mismo, en las formas, donde reside la calidad educativa. La unidad didáctica, en este caso, es claro ejemplo de ello; si bien los contenidos que se condensan en esta son importantes, el foco se posiciona sobre el cómo hacerlo para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay que olvidar la mención a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En esta se aclara la relación de los diversos elementos del currículo, como el propio título deja en constancia. Es clave conocer y ser consciente de cómo las competencias son a la vez meta y camino educativo y como el resto de elementos se entrelazan con estas, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje un bloque compacto que se extiende a todas las dimensiones implicadas en el desarrollo del alumno para la correcta inserción de este en la sociedad a la que se enfrentará y de la que formará parte en un futuro próximo.

2.1.2. Parámetros autonómicos

Siguiendo con los niveles de concreción que sostendrán el respaldo legal para elaborar esta intervención, continuamos con las leyes y decretos de la comunidad autonómica en materia educativa. En este caso, ya que se aplicará en el contexto imaginario de un colegio del centro de Granada, se presentará el conjunto de decretos y órdenes que configuran el marco legal educativo a nivel de Andalucía.

La primera ley a la que se debe fijar la vista es el texto consolidado, y publicado el 17 de noviembre de 2020, del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. A su vez, este decreto se ve modificado por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Como el propio decreto menciona, este tiene los siguientes objetivos: “Establecer la oferta de materias para cada curso, los elementos transversales, determinadas recomendaciones metodológicas, las líneas a seguir para el establecimiento de horarios, la evaluación, los documentos oficiales de evaluación y la atención a la diversidad” (BOJA, 2020, p. 28).

Dada la naturaleza de esta intervención y la necesidad de prestar atención, no solo a los elementos del currículo, sino también a las adaptaciones y pautas necesarias para atender las necesidades especiales, se presenta la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Si se continúa bajando con los niveles de concreción, la siguiente sección iría dedicada a la normativa del centro. Sin embargo, dado que el contexto en el que se aplique esta intervención no es real, se comentará en la contextualización de la propuesta todo lo relativo a las competencias educativas del centro. En consecuencia, y tras haber repasado la normativa educativa que se precisa para la elaboración de la unidad didáctica, se procederá a dar un breve repaso y justificación del resto de conceptos, metodologías y medios implicados en esta intervención.

2.2. Gamificación como metodología de aprendizaje

Aunque la gamificación como metodología de aprendizaje es una opción cada vez más común dentro del aula española, en este apartado se buscará corroborar la eficacia y los beneficios didácticos de esta metodología en particular, con una visión global y una mirada al aula de inglés en específico. Por otro lado, también es importante mencionar los fallos o problemáticas derivadas de la gamificación, ya que se conscientes de estos permitirán una mejor maniobrabilidad para intentar evitarlos o solventarlos en la medida de lo posible. Como se explicaba al comienzo de este texto, el juego y el aprendizaje forman en los primeros pasos de la infancia un concepto dual y común, entendiéndose siempre el uno con el otro.

2.2.1. Definición de gamificación

Las definiciones que encontramos de esta metodología son diversas y variadas, aunque todas parecen converger en una misma idea de base. Esta línea común aboga por una concepción de la gamificación basada en la aplicación de los mecanismos de juego dentro de un contexto formal como el aula (Fischer y Barabasch, 2020). Esta vendría a promover la idea, no de la aplicación de un juego en sí, sino de los elementos que configuran al mismo. No se debe, por tanto, confundir los conceptos de ‘gamificación’ y ‘aprendizaje basado en el juego’, el cual sí que propone la aplicación de un juego como tal dentro del aula. Para esta intervención se ha de desestimar esta metodología, dada la difícil aplicación de un texto tan complejo y con tanta diversidad de mecánicas, imposibles de explicar e incorporar atendiendo a los ritmos del calendario escolar, entre otros factores. Ambas metodologías, a pesar de sus diferencias, concuerdan en su objetivo principal. La aplicación de cualquiera de estas dos metodologías busca, ante todo, crear un ambiente cómodo para la enseñanza. La motivación que acarrean los verbos asociados a los juegos y sus mecánicas tienden a generar en el alumno – por lo general conocedor de la experiencia en contextos informales – una sensación de logro-recompensa que les reporta una motivación a continuar con el proceso. En palabras de Gallego, et al.: “El juego favorece el aprendizaje, puesto que cuando la diversión impregna el proceso de aprendizaje, la motivación aumenta y la tensión se reduce”, a lo que posteriormente añaden que “el objetivo es aprovechar tanto la predisposición psicológica de las personas a participar en juegos como las propias bondades del juego para motivar y mejorar el comportamiento de los participantes” (Gallego et al, 2014, p. 14). Esto refrenda los medios por los que la gamificación actúa para fomentar el aprendizaje.

La tipología del juego adaptado o el tipo de mecánicas que se introduzcan han de tomarse en cuenta también. Kim et al establecen una clasificación de los cuatro tipos de gamificaciones generales siguiendo este precepto, encontrando juegos de guerra, juegos de simulación, los ya mencionados '*serious games*' y los juegos de realidad alterna (2018). Mientras que los primeros se centran en la toma de decisiones y la efectividad en momentos de presión, así como la creación de estrategias, los juegos de simulación generan simulacros inmersivos en los que el alumno practica su actuación de cara a contextos similares en un futuro. Los 'juegos serios' no buscan el entretenimiento, a diferencia del resto, sino que pretenden evaluar la capacidad mental del alumno. Finalmente, encontramos los juegos de realidad alterna, similares a los de simulación, pero desarrollados con herramientas reales e interactuando con eventos del mundo exterior en tiempo real (Kim et al). Como veremos durante el desarrollo de esta intervención, la aplicación de un juego de rol como Dragones y Mazmorras permite una gran diversidad de oportunidades para aplicar, al menos, los tres primeros de los cuatro grupos de gamificaciones expresadas por estos autores.

2.2.2. Motivación por el juego como motor del aprendizaje de la segunda lengua

La motivación del alumnado puede llegar a ser clave a la hora de enfrentar asignaturas que presenten una dificultad, sea esta de forma general o añadida. La frustración que puede llegar a provocar el no entender a un profesor hablando en otra lengua choca frontalmente con el vocabulario moderno de los alumnos, plagado de neologismos y anglicismos adaptados que provienen de los estadios lúdicos de estos. El acceso temprano a la tecnología mayormente dado a través del videojuego y otros entretenimientos relacionados genera un código lleno de palabras y semas completamente nuevo e influido por el inglés. En su estudio sobre los nuevos léxicos del videojuego, Cotelo hace una recopilación y análisis de chats de juego y *streamings* en los que se prueba el conocimiento y uso consciente de anglicismos dentro de sus intervenciones, tales como: '*supportear*', '*flexear*', '*flameo*' o '*ranked*' (Cotelo García, 2021). El conocimiento de estas palabras y su asociación a un significado similar al español, da un primer paso hacia la adquisición del lenguaje. Muchos de los sustantivos, adjetivos y verbos usados en contextos lúdicos, ya sea jugando o viendo jugar, ponen en valor la relevancia de este tipo de entretenimiento dentro de la enseñanza del inglés. El conocer estas palabras – estos verbos – supone conocer lo que se pretende hacer en clase, aunque la actuación o el nivel en inglés no sea necesariamente alto, ya que las acciones sí se conocen y, por tanto,

saben que se espera y se busca de ellos. La vacilación, como expone Cotelo, en el uso y adaptación del “anglicismo crudo” mediante inflexiones propias del español, genera un nuevo vocabulario adaptado a las necesidades lúdicas del usuario joven (2021). Lo relevante, en connivencia con los objetivos de esta intervención, es ver como las nuevas generaciones comienzan a formar un vocabulario a partir de relaciones físicas de acción-respuesta del avatar dentro del juego para dar un significado a una serie de palabras desconocidas del inglés. Incluso, estas palabras y definiciones generadas por el estímulo no encuentran relación directa muchas veces con el nivel lingüístico visto en el aula, sino que muchas veces supera a este.

Aparte del lenguaje, existen otros elementos intencionalmente utilizados en ámbitos de gamificación y que son los propios de cualquier juego y/o videojuego. Antes de mencionarlos, sin embargo, cabe puntualizar que, dada las necesidades y oportunidades derivadas del propio medio, el videojuego se propone como la mejor referencia para copiar y adaptar mecanismos y otros elementos. El diseño de juego busca ser fácilmente comprensible y evitar así la frustración y saturación del jugador; incluso cuando existen baches como el quedarse atascado en un nivel se puede solventar con algún tipo de ayuda interna y que así el juego siga dejando una sensación satisfactoria (Gómez-Martín et al, 2004).

Figueroa enumera y define una serie de elementos pertenecientes a la infraestructura del juego y el videojuego que permiten comprender de manera más clara la continua búsqueda por parte de estos del ímpetu del descubrimiento por parte del jugador, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Elementos del juego y definición

| | |
|---------------------------------|---|
| Puntos | Acumulación numérica basada en ciertas actividades. |
| Emblema | Representación visual de los logros en línea. |
| Tabla de líderes | Clasificación de los jugadores según el éxito de cada uno. |
| Barra de progreso | Muestra el estado del jugador. |
| Gráfico de ‘performance’ | Muestra la actuación del jugador. |
| Misión | Algunas de las tareas que los jugadores han de completar en el juego. |
| Nivel | Sección o parte del juego. |
| Avatar | Representación visual de un jugador o de su alter ego. |
| Elementos sociales | Relaciones con otro usuario a través del juego. |
| Sistema de recompensa/s | Sistema para motivar a los jugadores a completar una tarea. |

Fuente: Figeroa (2015, p.39).

Como se puede observar, Figueroa expone una serie de elementos que se presentan de forma orgánica e incluso necesaria en el desarrollo de la mayoría de los juegos actuales. Si bien cada uno de estos elementos juega su función individual, en una segunda mirada uno puede comprender la interconexión y transversalidad de los mismos. Los objetivos más claros son aquellos de progreso, narración y comparación, siendo exponentes de estos, por ejemplo, las mecánicas de niveles y barras de progreso, las misiones y las tablas de resultados y rendimientos, respectivamente. Tras la creación de una atmósfera interesante y verosímil, el juego establece unos objetivos y fomenta la participación mediante la competitividad con uno mismo o con su comunidad. Otros elementos como la creación de avatares y personajes jugables o ‘PJs’ presenta una forma más sutil de implicación del jugador a la hora de manejar al protagonista de una historia, empatizando si cabe más aún con sus acciones. Es esta empatía con el personaje la que refuerza la agencia de las acciones, haciéndolas realmente significativas para el jugador, tal y como expone Cuadrado (2020).

En consecuencia y tras todo lo comentado, se expone de manera clara, o al menos coherente, una de las principales ventajas de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos aplicado a las nuevas generaciones de alumnos. Su cercanía con los nuevos códigos que se manejan en esas edades y contextos, así como la temprana interacción con los sistemas de recompensa y logro generan una menor presión ante el aprendizaje de lo desconocido. Lopes menciona a su vez que, con la inmersión en sistemas y atmósferas propias del juego, se fomenta la actitud creativa y se predispone al alumno a una menor presión a la hora de aprender (2014). Esto se acerca en cierta manera a la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen, en la que, en aras de facilitar la adquisición del lenguaje, se han de rebajar los estresores del alumno, puesto que pueden causar una peor receptividad por parte del mismo hacia el *input* (1992). La motivación generada por el ambiente distendido, pero en la tensión de la curiosidad y el descubrimiento, por tanto, establece dos vertientes de reacción frente al aprendizaje en el aula. Para comenzar, se puede ver cómo el cambio de aires de las metodologías más clásicas a otra – la gamificación – en la que el alumnado se sienta cómodo, le da a este una mayor distensión y calma frente a lo que ya conoce dentro de clase.

Por otro lado, las estrategias de enseñanza se dirigen a fomentar la creatividad, activar la mente del alumno para que proponga en vez de solo recibir. No es maquillar los contenidos y actividades para hacerlos más digeribles, sino que se busca integrar, física y mentalmente, al

discente en creación del aprendizaje con mecánicas en las que ya sabe actuar, por lo general. La razón de ser de la gamificación, y esto es clave al menos en este contexto, no reside en la mera actualización de estrategias obsoletas o del cambiar por cambiar. La adaptación del juego a la enseñanza (o viceversa) arraiga en la idea de progresar y ahondar en el conocimiento y práctica de la lengua mediante lo conocido y amable que subyace en el juego.

2.2.3. Problemáticas de la gamificación

De la misma manera, habría que mencionar una de las problemáticas de la innovación o la apuesta por metodologías diferentes en las que el alumno ha de participar. El miedo a lo desconocido o la disonancia primera entre contexto y metodología puede desubicar al discente de manera que la efectividad y optimización que se buscan queden inhibidas por la sensación abrumadora del no reaccionar o el ‘no saber qué hacer’. Esto, a su vez, se junta con una mala interpretación de las prioridades de juego. Los efectos contraproducentes de las mecánicas de puntos pueden llevar a una competitividad avariciosa, llevando una mecánica secundaria a ser el foco de atención, creando la llamada ‘*pointsification*’ (Kim et al, 2018). El profesor debe tener en cuenta la problemática en los elementos de hábito de juego ya que estos pueden derivar en una competitividad excesiva o en adicción.

Debido a la naturaleza de los juegos de rol en mesa y la configuración de sus elementos, este tipo de elementos no serán un problema en sí, si bien haya que prestar especial atención a las dinámicas grupales y los roles que jueguen los alumnos dentro de sus grupos, ya que las habilidades de cada personaje y su jugador influyen en los resultados globales del grupo y esto puede llegar a generar fricciones a la larga. Como conclusión para esta última y breve sección, en consecuencia, se puede establecer un mayor peso en la balanza de los beneficios didácticos y psicológicos que trae la gamificación consigo, pudiendo solventar en gran medida los pequeños escollos que puedan surgir durante su implementación.

2.3. La optimización del desarrollo de competencias clave mediante Dragones y Mazmorras

A pesar de todo lo comentado hasta ahora, puede seguir persistiendo la misma pregunta con respecto a uno de los pilares de esta intervención: ¿por qué se usa Dragones y Mazmorras en esta intervención? ¿Qué sentido tiene aplicar mecánicas que se presentan de manera más visual y sencilla en los videojuegos? En esta sección se tratará de dar respuesta a estas dos

dudas, intentando descifrar no solo por qué no se ha usado este discurso como elemento gamificado en España, sino por qué sería una buena idea desarrollar una intervención que ponga en valor las virtudes de este juego para desarrollar las competencias clave y las destrezas lingüísticas en los alumnos.

2.3.1. Repercusión mediática de Dragones y Mazmorras durante los últimos años

A comienzos de octubre de este año, la red social Twitter se veía asaltada por un sinfín de listas con nombres y números exorbitantes que rápidamente encontraron significado, haciéndose eco posteriormente en los medios relacionados. Miceli explicaba en el periódico especializado *Dot Esports* el porqué de tanto revuelo. Los nombres correspondían a las cuentas de creadores de contenido en la plataforma de streaming ‘Twitch’, las cuales habían sido vulneradas para exponer los ingresos de estos creadores de contenido durante los dos últimos años (2021). La razón de ser de esta explicación reside en el primer puesto de esta lista, ocupado por ‘*Critical Role*’, un grupo de actores de doblaje de Estados Unidos los cuales llevan jugando semanalmente a Dragones y Mazmorras durante los últimos tres años. Es sorpresivo que este tipo de contenido genere más ingresos que los usualmente más populares canales dedicados a videojuegos o deportes, dentro de esta plataforma.

Figura 1. Ingresos de los mayores canales de Twitch

| Rank | Twitch Streamer | Total Payout from August 2019 until October 2021 |
|----------|-----------------|--|
| 1 | CriticalRole | \$9,626,712.16 |
| 2 | xQcOW | \$8,454,427.17 |
| 3 | summit1g | \$5,847,541.17 |
| 4 | Tfue | \$5,295,582.44 |
| 5 | NICKMERC5 | \$5,096,642.12 |
| 6 | ludwig | \$3,290,777.55 |
| 7 | TimTheBatman | \$3,290,133.32 |
| 8 | Altoar | \$3,053,839.94 |
| 9 | auronplay | \$3,053,341.54 |
| 10 | LIRIK | \$2,984,653.70 |
| 11 | __unknown__ | \$2,863,780.63 |
| 12 | Gaules | \$2,844,985.18 |
| 13 | HasanAbi | \$2,810,480.11 |
| 14 | Asmongold | \$2,551,618.73 |
| 15 | loltyler1 | \$2,490,584.90 |
| 16 | RanbooLive | \$2,401,021.84 |
| 17 | MontanaBlack88 | \$2,391,369.58 |
| 10000000 | KnowNothingTV | \$0.00 |
| 18 | ibai | \$2,314,485.53 |
| 19 | Castro_1021 | \$2,311,021.81 |
| 20 | MOONMOON | \$2,236,043.55 |
| 21 | TheRealKnossi | \$2,157,258.23 |
| 22 | moistcr1tikal | \$2,098,742.63 |
| 23 | Mizkif | \$2,086,548.21 |
| 24 | CohhCarnage | \$2,061,059.29 |
| 25 | shroud | \$2,040,503.15 |

Fuente: Obtenido de DotEsports.com (Miceli, 2021).

El tipo de producto que ofrecen pone de manifiesto lo entregado que está un público en concreto para experimentar un tipo de sensaciones ligadas a la experiencia de juego única en los juegos de rol de mesa como Dragones y Mazmorras o Llamada de Cthulhu; título al cuál también han jugado en directo, aportando su grano de arena en las cifras observadas.

El cómo un juego como este ha podido alcanzar cotas similares, e incluso superar a entretenimientos más generalizados reside en diversos factores, aunque en caso de resaltar, se presentan dos candidatos firmes. Para comenzar, se ha de hablar del resurgir de la nostalgia ochentera. Esta se ve en los diversos textos narrativos con los que somos bombardeados continuamente. La aparición de series de televisión como *Stranger Things*, donde se explicita la trama mediante una escena inicial de un grupo de niños jugando a Dragones y Mazmorras, da lugar a un sentimiento de nostalgia hacia un pasado que no se ha tenido que vivir necesariamente por parte del espectador. Landrum define esto como el “vistazo” (o ‘gaze’ en su inglés original) que nos permite atisbar el pasado y generar deseo hacia el mismo gracias al velo de misterio que rodea la falta de información completa de este pasado (2015). Por tanto, aunque no se tenga constancia real de los ochenta, se crea una percepción romántica de belleza y misterio que ensalza los elementos que se presentan, como un juego de rol en mesa, y se planta la semilla para el descubrimiento y la curiosidad.

El segundo factor a comentar es la actualización del texto a las necesidades y comprensiones modernas. Si bien la concepción original de Dragones y Mazmorras en su primera edición estaba más centrada en un juego táctico con tintes de creación de avatares e interacción de estos con el mundo, cada vez se ha dirigido más hacia la tintura que al producto base. Pruebas de esto se pueden ver en la infografía presentada por la propia editorial del juego, *Wizards of the Coast*, la cual presenta datos fehacientes no solo de aumento en los números de jugadores y compradores, sino de mayor diversidad entre los mismos y un mayor uso de herramientas digitales, tales como plataformas online para jugar a distancia o herramientas que ayuden a jugadores y directores de juego a organizar las mecánicas de narración y juego.

Figura 2. Infografía de resultados de Dragones y Mazmorras

Fuente: Obtenido de Giant Freakin Robot (Collins, 2021).

La propia tipología del juego y su probada adaptación a los medios modernos, demuestra la versatilidad de este para ser adaptado a diversos contextos. Finalmente, es conveniente resaltar el hecho de que el juego no se sustenta por su fama o sus apariciones como guiño en los discursos narrativos modernos. La ceremonia de juego, con la creación de personajes, la reunión de sus jugadores para trabajar en equipo y la predisposición a interactuar con un mundo maravilloso con un alter ego durante unas horas es una afirmación de lo que ofrece Dragones y Mazmorras fuera del aula. Aplicarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje supone una opción relevante para la comunidad docente e interesante para el alumno. La barrera lingüística y el miedo al inglés son obstáculos que pueden solventarse asumiendo la narrativa propuesta y entendiendo el inglés como la herramienta para alcanzar un objetivo común; una misión dentro de una historia construida entre todos y con la referencia cultural ya adquirida.

3. Propuesta de intervención

A continuación, se pretende mostrar un desarrollo completo de la propuesta de intervención, indicando todos los puntos necesarios para la comprensión de la misma. Antes de comenzar, sin embargo, es esencial establecer unos parámetros que permitan tener una idea previa de lo que se quiere conseguir. A su vez, es importante establecer un contexto ficticio pero verosímil que ayude a plantear ejemplos y posibles casos a los que esta intervención deba responder y enfrentarse.

3.1. Presentación de la propuesta

Tal y como se ha expuesto en el anterior punto, los nuevos discursos, que no dejan de ser a su vez adaptaciones de antiguas narrativas a lo que ofrecen los nuevos medios, generan dimensiones sin explorar en cuanto a entretenimiento. Por otro lado, el entretenimiento no deja de ser una forma de aprendizaje y descubrimiento. Dragones y Mazmorras, así como otros *TTRPGs*, ofrece una plataforma ideal para ser adaptado y reglamentado dentro del aprendizaje y la enseñanza formal. Esta propuesta, como se expondrá a continuación busca introducir el elemento didáctico dentro de un discurso que mezcla ya de por sí juego y literatura; verbos interactivos que obligan a tomar parte dentro del desarrollo de la actividad.

La idea base de esta propuesta es el uso de una narrativa conceptual que vertebre la enseñanza de los contenidos y que permita trabajar las competencias de la forma más integradora posible, buscando la naturalidad del aprendizaje informal dentro del aula. Para ello se proveerá de unas directrices de creación de personaje básicas y de una historia en la que introducir a los mismos como excusa para dar rienda suelta no solo a la imaginación, sino al mecanismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Contextualización de la propuesta

Como ya se ha comentado, la intervención se aplicará a un contexto ficticio que provea de un espacio, estructura organizativa y plan educativo para la intervención. También se busca dar cabida a posibles casos que precisen de una diversificación del currículo. Con esto dicho, es momento de renderizar el contexto en el cual se aplicará esta intervención.

La unidad didáctica que se va a presentar a continuación conlleva no pocas dificultades dada la introducción de dinámicas gamificadoras, que ocuparán parte de las sesiones en ser

explicadas y asimiladas, precisando en consecuencia, ciertos condicionantes. Dándose estos últimos, se generará un ambiente favorable para la innovación que se pretende llevar a cabo. Antes de comenzar con el desarrollo y explicación de las actividades, es necesario definir el contexto donde estas se aplicarán

3.2.1. Contextualización del centro y el entorno

La intervención a llevar a cabo se aplicará a un instituto granadino ubicado en el centro de Granada, una zona que en su mayor parte presenta una población de clase media-alta, acomodada, pero con presencia de otros estratos socioeconómicos y culturales. La oferta educativa del instituto a partir de la Educación Secundaria Obligatoria se dirige solamente hacia Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias. Destaca la falta de una opción como la Formación Profesional, lo que limita las perspectivas del alumnado en cuanto a las opciones tras la Educación Secundaria. En consecuencia, las perspectivas generales del alumnado se centran en salidas universitarias definidas por las opciones de Bachillerato que se ofertan.

Atendiendo a los recursos e infraestructura que el centro ofrece, se puede encontrar una estructuración tradicional de los espacios, aunque variada y actualizada con los años. Cada clase tiene una capacidad más que suficiente para la ratio máxima permitida, permitiendo la organización espacial libre del mobiliario. También cuentan con casilleros individuales para el material del alumno, pizarra blanca y televisores a modo de proyectores, lo que facilita la visibilidad del contenido. Por otro lado, cada aula posee un ordenador con conexión a internet y conexión a la pantalla televisión para el uso exclusivo del profesor. Aparte de las aulas, el centro dispone de un auditorio de usos múltiples, una sala de teatro con asientos móviles, dos salas multimedia y una biblioteca con material de lectura y música. Cabe mencionar otros elementos del centro como las pistas deportivas y espacios de recreo y un pabellón cubierto.

En cuanto a la visión del centro, el centro pretende abogar por una renovación sostenida y moderada de las metodologías y prácticas docentes, aunque no deja de prestar atención a las imposiciones del entorno global y local. Estas serían, no solo la existencia de una cultura tecnológica en las nuevas generaciones, sino también la necesidad de conocer e interaccionar con el mundo cercano que les rodea, tomando conciencia de las necesidades y oportunidades de la ciudad y creando conciencia y cultura de barrio.

3.2.2. Contexto del grupo

El grupo en el que se aplicará esta intervención será una clase en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria compuesto por un total de 28 alumnos. Este primer factor muestra una dificultad existente para la organización de la clase en las actividades y la atención individualizada del alumnado. Dentro de las opciones ofertadas por el centro para la segunda etapa de Educación Secundaria y en vista de las opciones de Bachillerato, los alumnos que conforman este grupo estudian Latín y Economía dentro del bloque de asignaturas troncales, centrándose más en la opción de Humanidades y Ciencias Sociales, lo que debe de tenerse en cuenta para profundizar en el conocimiento de las aptitudes e intereses del alumnado.

El grupo presenta a su vez un equilibrio más o menos equitativo entre chicos y chicas dividiéndose en 12 chicas y 16 chicos. El ambiente general del grupo es cordial. Se han detectado, sin embargo, ciertos casos de acoso puntual que se han intentado solventar de la manera más inmediata. Estos episodios corresponden al desarrollo de la personalidad y gustos de cada alumno y la falta de comprensión de nuevos aspectos, estilos y temas de conversación. Esta intervención, por otro lado, puede aportar oportunidades de exploración y autodefinición del alumno, aprendiendo a conocerse y definirse mediante la construcción de un avatar jugable en el que de forma consciente o inconsciente aplicarán gustos, ideales y propósitos. De nuevo, la discusión generada con respecto a materias de orientación sexual y definiciones del “yo” permiten la reflexión de cada participante, colaborando a las competencias social y cívica.

Dentro de la dimensión académica, encontramos un grupo desigual en esfuerzos y resultados. El inglés como lengua resulta atractivo según el uso que el estudiante le dé fuera del centro. La globalización y el acceso a nuevos discursos, textos y medios tiene como resultado la necesidad de encontrar un vehículo de comprensión y expresión que nos permita interactuar con el resto del mundo. La otra posibilidad es que la generación abrumadora de discursos cercanos permita acomodarse en el español, dada la gran oferta de entretenimiento e interrelación con productos en la lengua materna. Esto se traslada al aula, donde el interés o la falta del mismo por el inglés produce una brecha motivacional.

En cuanto a casos específicos a los que prestar especial atención, se ha de mencionar la existencia de dos alumnos repetidores. En estos se reconoce no solo la dificultad de seguimiento del currículo y el proceso de aprendizaje, sino que además se reconoce una

creciente desmotivación derivada del nuevo contexto en el que se encuentran. Establecen una relación más fría y disruptiva en ocasiones, queriendo mostrar cierto rango y madurez, lo que choca frontalmente con el hecho de que se han descolgado del ritmo académico. El principal reto con estos alumnos es buscar una conexión motivante con los contenidos y el grupo.

Finalmente, encontramos dos casos de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, aunque difieren bastante en las variantes. El primer alumno a comentar presenta un cuadro de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este estudiante se esfuerza en la comprensión de los nuevos contenidos, pero la desorganización de sus materiales y la sucesión de estímulos lo distraen durante las sesiones de clase, algo que acaba afectando a sus resultados. Se ha trabajado con él en años anteriores para corregir ciertas conductas. Por otro lado, otra de las alumnas muestra altas capacidades, aunque en este caso no se hace un seguimiento tan exhaustivo ya que sigue notablemente el ritmo académico, aunque demuestra falta de motivación y trabajo individual, sin alcanzar su máximo potencial.

3.3. Intervención en el aula

En este apartado se pretenden explicar los diversos componentes que conforman la propuesta de intervención, atendiendo a la normativa actual, tanto a nivel estatal como autonómico. Estos elementos buscan dar una visión completa de todos los requerimientos para la unidad didáctica, así como establecer un método de evaluación efectivo para certificar la eficacia de obtención de los contenidos.

3.3.1. Objetivos

Los objetivos de la unidad didáctica atienden a lo preestablecido por la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su segundo anexo. En este se esclarecen y definen tanto los objetivos de las asignaturas troncales, como los contenidos, estándares y criterios de evaluación. En búsqueda de mantener una propuesta concisa y centrada, no se abarcará más allá de un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general por tanto es:

- Expresarse y entender en la lengua extranjera de forma comprensible y apropiada para interactuar con el mundo exterior, ejercitándose en la resolución de situaciones y conflictos realistas.

En cuanto a los objetivos específicos de la propuesta, se busca ante todo fomentar la consecución de los siguientes logros:

- Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado, con el fin de extraer información general y específica, complementando esta información con otras fuentes.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, fortaleciendo habilidades sociales y capacidades afectivas necesarias para resolver pacíficamente los conflictos.
- Utilizar adecuadamente estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las TIC y medios audiovisuales, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito en la lengua extranjera.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y herramienta de aprendizaje de contenidos diversos, como medio de expresión artística y para el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.
- Manifestar una actitud receptiva y de confianza en sí mismo en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera de manera creativa, tomar la iniciativa y participar en situaciones de comunicación en dicha lengua extranjera.

3.3.2. Competencias

Las competencias clave vienen definidas según el Marco Común Europeo de Referencia y su descripción se recoge dentro de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Las competencias clave son “la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2007, p. 3). Estas serían:

- 1. Competencia en comunicación lingüística (CCL):** Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.

Esta es quizás la competencia más importante a desarrollar en una asignatura como Primera Lengua Extranjera, ya que lo que se pretende ante todo es la obtención de las habilidades necesarias para comunicarse en inglés.

Esta intervención pretende desarrollar el lenguaje de una manera instrumental pero orgánica en busca de hacer de la lengua un elemento vehicular para la obtención de otros elementos, ya sean diegéticos a la narrativa de la actividad como formales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La continua interacción con textos, personas y situaciones donde el uso de la lengua es la llave para avanzar da lugar a un desarrollo de las capacidades lingüísticas en todas sus dimensiones, desde el fonético al pragmático, haciendo al alumno consciente del poder del lenguaje en según qué contextos.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): Es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas mediante el uso de conceptos de medición, cálculo, volumen y otras fórmulas y modelos lógicos. La competencia matemática entraña además la capacidad y voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento lógico-espacial y representación de todos estos conceptos en distintos diagramas y esquemas. En el término lingüístico, uno puede relacionar la competencia matemática desde la concepción lógica y estructural de la gramática a niveles morfo-sintácticos del lenguaje.

3. Competencia digital (CD): Capacidad para el uso y manejo de las nuevas tecnologías, de forma segura y crítica, de forma que el alumno pueda expandir sus lazos de interacción al mundo virtual de forma consciente. La competencia digital requiere de conocimientos y destrezas para almacenar, difundir e intercambiar información.

La posibilidad de aplicar en tiempos modernos la competencia digital es casi una obligación. Dado que las nuevas generaciones llevan tiempo siendo nativas digitales, se generaliza una falsa sensación de seguridad en el uso de la tecnología, habiendo adquirido el conocimiento de su uso intrínsecamente. La aplicación de las competencias digitales en esta unidad busca abrir miras hacia herramientas interesantes de forma natural, pero consciente.

4. Aprender a aprender (AA): Se refiere a la destreza para iniciar, optimizar y continuar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos por parte del alumno, ya sea de forma individual o grupal. Busca desarrollar las capacidades de reflexión, autoconocimiento y perseverancia en la búsqueda de las mejores maneras para afrontar el aprendizaje.

Aprender a aprender es quizás una de las competencias más relevantes dada la importancia que conlleva establecer rutinas de mejora y afianzamiento del proceso de adquisición y aplicación de nuevos conocimientos. Los mecanismos analógicos del juego de rol en mesa fomentan la creatividad en la organización de la información para que esta se adapte al uso de cada jugador lo que a la larga representa una fuente de mejora en estos dos sentidos, organizativo y creativo. La selección continua de opciones permite que juego y jugador se vayan configurando de forma simbiótica en el proceso.

5. Competencias sociales y cívicas (CSC): Tanto de forma interpersonal como intrapersonal, esta competencia recoge las capacidades para participar y aportar de forma efectiva en una sociedad democrática, comprendiendo la diversidad de culturas, relaciones y personas y sabiendo como actuar en consecuencia para la mejora personal y social. Estas destrezas permiten una resolución más efectiva de los conflictos desde la empatía y la comprensión de los contextos y personas, así como de sus actos.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE): Según el Marco de Referencia Europeo, es la “habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” (2007, p.11). Esta competencia va más allá de la gestión y conciencia de los proyectos económicos, alcanzando capacidades de planificación, delegación, liderazgo y análisis crítico de cualquier tipo de proyecto, lo que permite desarrollar conciencia sobre las responsabilidades de uno mismo.

7. Conciencia y expresiones culturales (CEC): Consiste en la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Comisión Europea, 2007, p.12). El crecimiento personal en los aspectos culturales representa un factor clave en la concepción del ser humano. Asignaturas como la de lenguas extranjeras no cubren en su currículo un contenido específico sobre obras concretas, pero se nutren de las culturas autóctonas para expandir la concepción de la lengua. Con la adaptación de discursos como Dragones y Mazmorras, que beben de otras fuentes literarias e influyen en la cultura actual a su vez, se presenta una cultura no tan distinta en cuanto a su evolución continua, así como la propia de los alumnos, un factor que parece olvidarse en representaciones estáticas de culturas ajenas.

3.3.3. Contenidos

Los contenidos relacionados con la unidad didáctica atienden a lo dictaminado por el Real Decreto 1105/2014 y por la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para esta intervención, se dividirá la unidad didáctica en tres módulos temáticos que se adapten al avance de la narrativa, surtiendo de herramientas al alumnado para afrontar las distintas etapas. Los contenidos a tratar serían:

Tabla 2. *Contenidos referidos a la comprensión de textos orales y escritos*

| Bloque 1. Comprensión de textos orales | Bloque 3. Comprensión de textos escritos |
|--|--|
| CONTENIDOS DE COMPRENSIÓN | |
| Estrategias de comprensión | <ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de mensajes orales breves, relacionados con las actividades del aula. - Distinción y comprensión de la información básica de textos orales, transmitidos de viva voz u otros medios sobre temas habituales concretos. |
| Funciones comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de cualidades físicas y abstractas. - Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, indicaciones, permiso, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. - Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. |
| Recepción de léxico oral de uso común | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal; actividades de la vida diaria; ocupaciones; salud y cuidados físicos; lengua y comunicación; entorno natural. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 15 de enero de 2021

Tabla 3. *Contenidos referidos a la producción de textos orales y escritos*

| Bloque 2. Producción de textos orales | Bloque 4. Producción de textos escritos |
|---------------------------------------|---|
| CONTENIDOS DE PRODUCCIÓN | |
| Estrategias de producción | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica. - Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos de cada tipo de texto, utilizando frases y expresiones de uso frecuente. |
| Funciones comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de cualidades físicas y abstractas. - Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. - Petición y ofrecimiento de ayuda, información, indicaciones, permiso, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. - Expresión del conocimiento de duda y conjectura; expresión de voluntad, decisión, orden, autorización y prohibición. - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y el discurso. |
| Recepción de léxico oral de uso común | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal; actividades de la vida diaria; ocupaciones; salud y cuidados físicos; lengua y comunicación; entorno natural. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 15 de enero de 2021.

Aunque se haya mostrado de forma general los contenidos del currículo, falta especificar aún los contenidos lingüístico-discursivos y léxicos que se tratarán en la misma.

Tabla 4. *Contenidos lingüístico-discursivos relacionados a la UD.*

| CONTENIDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS | | |
|------------------------------------|--|--|
| Tipo | Contenidos | Especificación |
| Léxico | - Habilidades y talentos | Referidas a la explicación de la hoja de personaje como principal herramienta de conexión con la narrativa de la unidad. |
| | - Descriptores de los sentidos | Campo semántico dirigido a la descripción de entornos y la interacción del individuo. |
| | - Fenómenos naturales y supernaturales | Elementos para la descripción de eventos y construcción de hipótesis. |
| Gramatical | - Expresiones de tiempo pasado | "Was/were", pasado simple, presente perfecto y pasado perfecto. |
| | - Expresión de relaciones lógicas | Estilo indirecto (<i>reported information, offers, suggestions and commands</i>) |
| | - Expresión de modalidad | <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad/probabilidad (<i>can, may, might</i>) - Obligación (<i>must, have to</i>), prohibición (<i>mustn't</i>) y permiso (<i>can, could, may, shall</i>) - Intención (<i>be going to</i>) |
| Discursivo (Writing) | - Expresiones de relaciones lógicas y tiempo | <ul style="list-style-type: none"> - Disyunción y concesión (<i>or, however, yet...</i>) - Secuencia (<i>first, next, then, finally...</i>) |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 15 de enero de 2021.

3.3.4. Metodología

Como se ha desarrollado en el marco teórico de esta intervención, la metodología didáctica seleccionada para el desarrollo de la unidad didáctica será la gamificación. La elección se hace siguiendo un fundamento motivacional. Se busca que una asignatura con las características de Primera Lengua Extranjera como son la diferencia de nivel entre los alumnos y la reiteración de estereotipos de las culturas angloparlantes que diluyen el interés del alumnado. Con esta metodología se busca romper en cierta manera con la rutina disciplinar del libro y los ejercicios replicantes de los exámenes de certificación lingüística. Trasladar los discursos y mecanismos propios del juego al espacio de aprendizaje genera una sinergia entre los verbos aprender y divertirse. Esto puede traer consecuencias tanto positivas como negativas en el desarrollo de las sesiones que han de ser tenidas en cuenta. Si las desventajas de esta metodología son minimizadas, se puede lograr una mejor recepción por parte del alumno de los contenidos y objetivos.

Las actividades que se propondrán en posteriores puntos pretenden revestir el proceso de enseñanza-aprendizaje con un aspecto más atrayente y entretenido. Las acciones relacionadas al juego en grupo como la comunicación, la participación y el elemento común

de orden puede ser un factor generador de orden en las nuevas dinámicas. Como en cualquier juego de este género (RPG), la personalización y apropiación de las acciones que en él se toman, permite al alumno-jugador generar un vínculo con los avances, problemas y resoluciones que se acometan. Esto permite crear una mayor participación e implicación en el desarrollo de las actividades, fomentando la adquisición de las competencias. Por otro lado, la variedad de recursos y el replanteamiento de la interacción digital de estos desarrolla una conciencia en el alumno sobre los procesos y mecánicas de juego. Esto permite en los alumnos la creación de mapas conceptuales sobre las interrelaciones de las distintas mecánicas, aplicando unos verbos específicos y una serie de procesos mentales a cada una de ellas, llevando al afianzamiento de estos mismos procesos. La interacción digital se lleva a cabo mediante el uso de diversas herramientas digitales y aplicaciones que facilitan la organización y transferencia de los documentos necesarios para las actividades. El uso de aplicaciones y sitios web tales como *D&D Beyond* o *Hero Forge* dotan a esta gamificación de elementos reales fuera de la dimensión educativa, colaborando en el realismo del juego y no solo una mera adaptación diluida para el aula.

3.3.4.1. Agrupamiento y organización espacial en el aula

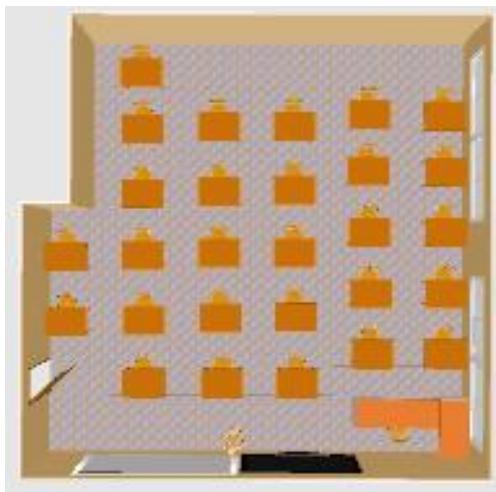
En este tipo de metodologías, hace falta ser consciente de la organización espacial, la posición del profesor durante las actividades y la viabilidad de interacción entre los alumnos. Un replanteamiento como el de esta propuesta encuentra restricciones y dificultades en cuanto se enfrenta al discurso narrativo; esto es la limitación generada por los de ejercicios mentales que tanto director como jugadores deben llevar a cabo en los *TTRPGs*. Como posible solución y mejor respuesta ante esta dificultad, se propone el agrupamiento de los alumnos del grupo-clase en 6 equipos de ‘aventureros’. A su vez, se impondrán ciertas condiciones, a ser estas:

- Agrupamientos en 4 equipos de 5 personas y 2 equipos de 4 personas.
- El alumno con TDAH y los que repiten estarán en los grupos de 5, sin coincidir.
- La alumna con altas capacidades estará en uno de los grupos de 4. Esto se hará para que no desconecte demasiado de las dinámicas y participe más.
- Todos los grupos serán mixtos. No se prohibirá que los alumnos se junten con sus amigos, pero sí se fomentará que estos equipos sean más heterogéneos.
- No podrá haber dos personajes con la misma “clase” dentro del mismo equipo, para que cada personaje complemente el de sus compañeros.

Esta configuración del aula por grupos establece a su vez una disposición informal por subgrupos que permite trabajar en distintos niveles y espacios según se requiera. La disposición de los grupos también responde a una forma en ‘U’, con dos funciones. Los grupos separados permiten un trabajo centrado donde todos pueden observarse, pero no distraerse con el trabajo de otros equipos. Por otro lado, permite virar del trabajo en equipos al trabajo en gran grupo.

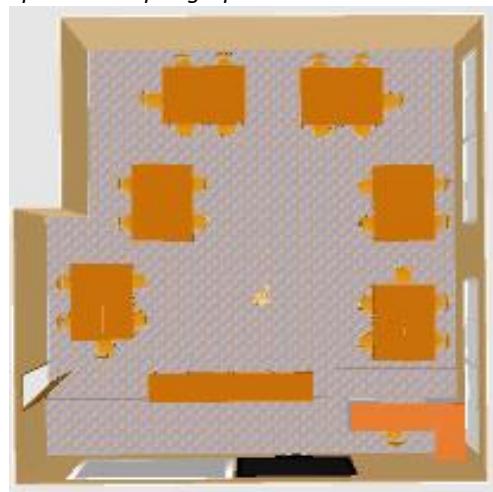
Es esencial una rutina de preparación del aula antes del inicio de la sesión para optimizar el tiempo de la misma. El trabajo modular se complementa con la competitividad sana. Se valorará la participación, cooperación y desarrollo de las habilidades comunicativas desde la voz del personaje. Todo esto resulta en un marcador de “inspiraciones”, visible en el aula y que motive a participar y haga consciente de la evaluación y consecución de objetivos.

Figura 3. Vista cenital configuración habitual del aula



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Vista cenital de la configuración aproximada por grupos



Fuente: Elaboración propia.

Por último, el rol del profesor en el cambio de disposición también varía. El docente cambiará de una dinámica unidireccional en la comunicación al discurso cercano e interactivo en el centro de la clase, fuera del encerado y a la misma distancia de cada uno de los grupos. A su vez, el profesor buscar la participación de cada grupo en las dinámicas, sin olvidarse de surtir de los elementos competenciales necesarios a las narraciones y dinámicas grupales en las que los alumnos vean oportunidades de aportar a sus equipos.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

La intervención didáctica se plantea para el comienzo del segundo trimestre del curso, tomando el curso académico 2022/2023 y ocupando un total de 3 semanas. Con esto y

atendiendo a la legislación autonómica sobre el calendario y los horarios en Andalucía, se establecen 4 horas semanales de la asignatura, lo que daría un total de 12 sesiones.

Tabla 5. Cronograma de distribución de las sesiones

| ENERO 2023 | | | | | | |
|-------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------|---------|
| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SÁBADO | DOMINGO |
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 Sesión 1 | 10 Sesión 2 | 11 | 12 Sesión 3 | 13 Sesión 4 | 14 | 15 |
| 16 Sesión 5 | 17 Sesión 6 | 18 | 19 Sesión 7 | 20 Sesión 8 | 21 | 22 |
| 23 Sesión 9 | 24 Sesión 10 | 25 | 26 Sesión 11 | 27 Sesión 12 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha comentado, la unidad didáctica se desarrollará durante un total de 12 sesiones, en la que se desarrollará desde la introducción de la unidad y las dinámicas a seguir durante el desarrollo de la misma, hasta las conclusiones, puesta en común y evaluación global de la misma. La organización de las actividades será progresiva y acumulativa, teniendo que usar los conocimientos de los submódulos ya dados. Las actividades requieren de una duración superior a la normal, dejando espacio para la explicación, desarrollo, dudas que puedan surgir y corrección de las mismas. El siguiente cronograma especifica la temporalización de las actividades de la unidad didáctica.

Tabla 6. Cronograma de las actividades

| CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA | | | |
|--|--|----------|--|
| Sesión | Actividad | Duración | Contenidos |
| 1 | 1. <i>The Magic of Words - Introduction:</i> Introducción a la UD y disposición de los grupos. | 15' | Introducción temática de la UD, a Dragones y Mazmorras y organización del aula para el desarrollo la unidad, así como de funciones del alumno. |
| | 2. <i>Born or Made?</i> : Léxico del Módulo A | 20' | Explicación del bloque de vocabulario del Módulo A: Habilidades y talentos. |
| | 3. <i>The Forge of a New Hero</i> : Creación de ficha de personaje para la comprensión del léxico. | 20' | Comprensión del léxico en la creación de la ficha de personaje con la herramienta online <i>D&D Beyond</i> . |
| | 4. Tarea para casa (opcional): Creación de modelo 3D del personaje. | - | Modelado mediante la herramienta online <i>Hero Forge</i> para la revisión de vocabulario útil (prendas de vestir, partes del cuerpo, etc.). |
| 2 | 1. <i>How to Be a Hero 101</i> : Actividad de revisión del léxico del Módulo A. | 10' | Comprensión e identificación del vocabulario dentro de un texto (<i>Reading</i>). |

| | | | |
|----------|---|-----|---|
| | 2. "Once Upon a Time...", pt.1: Gramática del Módulo A. | 20' | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo A: Revisión de <i>Past Simple</i> y explicación de <i>Present Perfect</i> . |
| | 3. Verbal Alchemy: Actividad de comprensión de la gramática del Módulo A. | 15' | Comprensión e identificación de las conjugaciones dentro de un texto incompleto. |
| | 4. A Reason to Be Here: Actividad de práctica de la gramática del Módulo A. | 10' | Producción de frases acerca de sus héroes usando las conjugaciones para practicar la gramática del Módulo A. |
| 3 | 1. "Once Upon a Time..., pt.2": Continuación de la gramática del Módulo A. | 25' | Explicación de la segunda mitad del bloque de gramática del Módulo A: Revisión de <i>Past Simple</i> y <i>Present Perfect</i> y explicación del <i>Past Perfect</i> . |
| | 2. "We haven't found the King yet": Actividad de calentamiento e inicio de narrativa vertebral de la UD. | 15' | <i>Reading</i> para la comprensión de textos y obtención de información relevante (<i>skimming</i>) en trabajo por grupos y grupo-clase. |
| | 3. Speculations: Kahoot de repaso de la gramática del Módulo A. | 10' | Actividad por grupos para la identificación y razonamiento del uso de la gramática del Módulo A con la herramienta <i>Kahoot</i> . |
| 4 | 1. Let Me Tell Ye' a Story: Contenido discursivo de la UD. | 20' | Explicación de los conectores de secuencia y contraste. |
| | 2. Where It All Began, pt. 1: Actividad de producción escrita para la práctica del léxico y gramática del Módulo A y del contenido discursivo. | 25' | Producción de un texto medio (<i>Writing</i>) aplicando los conocimientos del primer módulo para narrar la historia de cada personaje de forma individual. |
| | 3. Where It All Began, pt. 2: Explicación de la tarea para casa y preparación de elementos visuales para la misma. | 10' | Explicación de la tarea evaluable y creación y organización de los elementos para esta. |
| | 4. Tarea para casa: Producción de un vídeo de presentación del personaje. | - | Exposición evaluable (<i>Speaking</i>) mediante <i>Flipgrid</i> para la práctica de las habilidades de expresión y producción oral. |
| 5 | 1. Short Rest: Revisión del contenido del Módulo A | 15' | Revisión del contenido léxico y grammatical del primer módulo mediante la estrategia de 'clase invertida' (<i>flipped-classroom</i>) |
| | 2. Who We Are, pt. 1: Actividad de producción escrita grupal. | 20' | Producción de un texto corto (<i>Writing</i>) aplicando los conocimientos del primer módulo que explique la formación de los equipos dentro de la narrativa. |
| | 3. Who We Are, pt. 2: Actividad de producción oral grupal. | 20' | Exposición oral de la actividad previa (<i>Speaking</i>) |
| 6 | 1. Keen Senses: Léxico del Módulo B. | 20' | Explicación del bloque de vocabulario segundo módulo: Descriptores para los sentidos. |

| | | | |
|----|--|-----|--|
| | 2. Investigation Check: Actividad conversacional de producción y comprensión del léxico del Módulo B. | 20' | Producción declarativa para la práctica del léxico del Módulo B, apoyándose en la hoja de personaje. |
| | 3. "We Found Something": Actividad de comprensión escrita por grupos sobre información de la actividad previa. | 15' | <i>Reading</i> de comprensión y análisis (<i>scanning</i>) de distintos textos para encontrar información relevante común. |
| 7 | 1. Don't Shoot the Messenger: Gramática del Módulo B. | 25' | Explicación del bloque de gramática del Módulo B: <i>reported speech</i> . |
| | 2. Diary of a Goblin: Actividad de comprensión escrita de la gramática del Módulo B. | 10' | Comprensión y manipulación de textos escritos desordenados. |
| | 3. Ears Everywhere: Actividad de comprensión oral de la gramática del Módulo B. | 20' | Comprensión e identificación de las conjugaciones dentro de un texto incompleto mediante un <i>Listening</i> . |
| 8 | 1. Short Rest: Revisión del contenido del Módulo B | 15' | Revisión del contenido léxico y grammatical del segundo módulo mediante la 'clase invertida' (<i>flipped-classroom</i>) |
| | 2. An Official Report: Actividad de práctica de la gramática del Módulo B. | 20' | Producción de un texto escrito corto en grupo a modo de informe sobre toda la información concerniente para la narrativa (<i>Writing</i>). |
| | 3. Chain of Confidants: Puesta en común del grupo-clase hablando desde las acciones del personaje. | 15' | Discusión de producción oral (<i>Speaking</i>) de distintos aspectos referidos a la narrativa mediante el uso exclusivo del <i>reported speech</i> . |
| 9 | 1. The Thing That Should Not Be: Léxico del Módulo C. | 20' | Explicación del bloque de vocabulario tercer módulo: Fenómenos naturales y supernaturales |
| | 2. Fantastic Beasts: Actividad de comprensión del léxico del Módulo C. | 10' | Comprensión del léxico del tercer módulo mediante la asociación de textos y elementos. |
| | 3. Confessions of a Goblin: Actividad de comprensión oral del léxico del Módulo C. | 15' | Comprensión e identificación del vocabulario dentro de un texto incompleto mediante un <i>Listening</i> . |
| | 4. Matching Pieces: Actividad de razonamiento grupal en relación a la información de los dos ejercicios anteriores. | 10' | Trabajo por grupos de comprensión y relación de elementos provenientes de distintas fuentes. |
| 10 | 1. Words Open Doors, pt. 1: Gramática del Módulo C. | 25' | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo C: Expresión de modalidad (posibilidad, petición y permiso). |
| | 2. The Meaning of Magic: Actividad de comprensión escrita. | 15' | Identificación y diferenciación de las expresiones de modalidad con <i>Kahoot</i> . |
| | 3. By Hook...: Actividad de producción y comprensión entre grupos del bloque grammatical del Módulo C. | 15' | Creación de frases usando expresiones modales de permiso en relación al hechizo " <i>Suggest</i> ". |

| | | | |
|----|---|-----|--|
| 11 | 1. <i>Words Open Doors, pt. 2:</i> Continuación de la gramática del Módulo C. | 20' | Explicación de la segunda mitad del bloque de gramática del Módulo C: Expresión de modalidad (obligación y prohibición). |
| | 2. <i>...Or by Crook:</i> Actividad de producción y comprensión entre grupos del bloque gramatical del Módulo C. | 15' | Creación de frases usando expresiones modales de permiso en relación al hechizo “ <i>Command</i> ”. |
| | 3. <i>Arcane:</i> Actividad de comprensión escrita en medios digitales. | 15' | Lectura y selección de 3 trucos (<i>cantrips</i>) de la lista de la clase de su personaje para la siguiente sesión usando la herramienta <i>D&D Beyond</i> . |
| 12 | 1. <i>Roll Initiative:</i> Revisión de la adquisición de los contenidos léxico-discursivos de la UD. | 55' | Aplicación de todos los contenidos de los tres módulos de la UD mediante la construcción grupal del juego. |

Fuente: Elaboración propia.

3.3.5.1. Descripción de las actividades

A continuación, se procede a plantear en forma de fichas individuales el desarrollo de las actividades y su conexión con los objetivos, contenidos y competencias de la unidad didáctica. El primer módulo presenta una serie de actividades centradas en la adquisición de elementos y proceso lingüísticos para la narración de eventos pasados y descripciones. El desarrollo de las sesiones y sus actividades se define en las siguientes tablas:

Tabla 7. Actividades de la Sesión 1

| Sesión | 1 | 1. <i>The Magic of Words – Introduction</i> | MÓDULO A |
|----------------------------|--|--|----------|
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Introducir la UD al alumnado - Movilizar conocimientos previos sobre discursos culturales - Organizar el diseño espacial y los grupos de trabajo | |
| Competencias | CCL, AA, CSC, CEC | | |
| Contenidos | Introducción temática de la UD, Dragones y Mazmorras, y organización espacial del aula para el desarrollo de la unidad, así como las funciones del alumnado. | | |
| Desarrollo de la actividad | <p>Se presenta la UD y se acompaña de la explicación de qué es Dragones y Mazmorras, iniciando un debate corto sobre los conocimientos previos acerca de este discurso. Finalmente se expone la introducción al universo donde se desarrollará la narrativa: La ciudad mágica de <i>Kalhas'Rumm</i>. Las explicaciones se harán mediante un Genially que expondrá de forma visual toda la información necesaria. Se mostrará <i>realia</i> como el Manual del Jugador (<i>Player's Handbook</i>) o los distintos tipos de dados para que interactúen con los elementos propios de los juegos de rol. No se espera que el alumno estudie las normas de Dragones y Mazmorras, sino que sea consciente de la naturaleza del juego. Los elementos de creación propia, como el <i>Genially</i> con la información sobre la UD en este caso, presentarán una estética inmersiva.</p> | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|-----------------|--|--|--|--|
| <p>A continuación, se organiza la clase en grupos, previamente formados por el profesor y en los que se presta atención a las relaciones internas para optimizar la cooperación de los miembros. Por otro lado, se atiende a las peticiones de cambios si estas no afectan al trabajo de los grupos. Se establecen además unas rutinas previas a cada sesión para disponer la clase según la morfología propuesta.</p> | | | | | | | | | |
| Recursos | | Aula; <i>Genially</i> ; Reglas Básicas (por <i>D&D Beyond</i> : https://www.dndbeyond.com/sources/basic-rules); Manual del Jugador (<i>Player's Handbook</i>); dados con distinto número de caras; pizarra. | | | | | | | |
| Sesión | 1 | 2. Born or Made? | | | MÓDULO A | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar conocimientos previos acerca de los contenidos de la actividad - Generar un campo semántico referido a habilidades y talentos - Crear mapas conceptuales de la relación entre los elementos presentados - Desarrollar hábitos de trabajo formales | | | | | | | |
| Competencias | | CCL, AA, CEC | | | | | | | |
| Contenidos | | Explicación del bloque de vocabulario referido a habilidades y talentos. | | | | | | | |
| <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Se comienza con una puesta en común sobre habilidades y talentos, dirigiendo los procesos internos de comprensión hacia contenidos semánticos similares a los que se pretenden enseñar en esta actividad. El alumno tendrá un papel más pasivo, aunque se fomentará su participación mediante una aproximación progresiva de los significados del vocabulario. Con cada nueva palabra, se comenzará exponiendo una o varias imágenes que permitan una comprensión visual. A continuación, se dará una frase que dé una base contextual donde los alumnos participarán haciendo estimaciones de la posible palabra que falta.</p> <p>Aunque se mantienen los grupos, el trabajo en esta actividad es individual, manteniendo el hábito de trabajo que se sigue durante el resto del curso. Los alumnos deben anotar los nuevos conocimientos en su portfolio de forma que retengan de forma escrita la información relevante. Aunque este trabajo no se evalúe dentro de la UD, sí forma parte de la evaluación del trabajo continuo al final del trimestre. Al estar dispuestos en grupos, se permite la colaboración y comparación de los apuntes de forma puntual.</p> | | | | | | | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra. | | | | | | | |
| Sesión | 1 | 3. The Forge of a New Hero | | | MÓDULO A | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los nuevos conocimientos dentro de contextos reales - Comprender los contenidos dentro de textos escritos de interés - Comprender el funcionamiento de herramientas digitales - Desarrollar cualidades de creación literaria | | | | | | | |
| Competencias | | CCL, CMTC, CD, CEC | | | | | | | |
| Contenidos | | Comprensión del léxico en la creación de la ficha de personaje mediante la herramienta de creación <i>D&D Beyond</i> . | | | | | | | |
| <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Tras haber explicado el contenido léxico-discursivo del Módulo A, se procede a la creación del personaje que cada alumno representará dentro de la narrativa. El profesor explicará el proceso paso por paso para que</p> | | | | | | | | | |

todos puedan seguirlo y entender procesos de relleno de la ficha, apoyándose de la proyección de una ficha de ejemplo mediante *D&D Beyond*. Es esencial que se indiquen las limitaciones y elementos a obviar dentro de una herramienta no diseñada para su aplicación específica en el aula.

Este proceso, aunque individual, busca también el trabajo colaborativo entre los integrantes cada grupo para cubrir el mayor espectro de aptitudes dentro del grupo. Los alumnos deberán comprender los elementos de la ficha mediante las descripciones cortas de características de su personaje. Cuando esta hoja de personaje esté completa, se compartirá en *Teams*. Se pedirá previamente desde la herramienta de comunicación con los padres que, para las sesiones de Primera Lengua Extranjera, los alumnos traigan un dispositivo desde el que trabajar digitalmente de manera individual.

Para la diversificación de currículo de ciertos alumnos, se reducirá o extenderá el catálogo de opciones, dando a los alumnos con dificultades de tarjetas con los pasos concretos de la actividad y descripciones simplificadas con sinónimos y/o traducciones de las palabras más difíciles dentro del texto. Estas tarjetas serán de consulta, permitiendo la decisión de usarlas.

| | | |
|---------------------|--|---|
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; dispositivos con acceso a Internet; app/web de <i>D&D Beyond</i> (https://ddb.ac/characters/63s900955/bSzWoh); tarjetas de apoyo para diversificación; <i>Teams</i> . | |
| Sesión | 1 | 4. Tarea para casa 1: Creación de modelo 3D (opcional) |
| Duración | - | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar contenidos léxicos previos de utilidad para la UD - Desarrollar capacidades creativas visuales - Desarrollar la iniciativa personal de producción libre | MÓDULO A |
| Competencias | CCL, AA, CD, SIEE, CEC | |
| Contenidos | Creación de un modelo 3D en relación a las actividades de la sesión 1 y revisión de contenidos previos. | |

Desarrollo de la actividad

Si algún alumno muestra interés en continuar desarrollando a su personaje, esta actividad da pie a un uso más relajado de la lengua en favor de plasmar visualmente las ideas de los alumnos. Mediante la web *Hero Forge*, los estudiantes podrán modelar y pintar de forma sencilla la “miniatura de su personaje”, que deberán enviar por *Teams*. Esta herramienta permite apropiarse del personaje no solo desde la palabra, sino desde la imagen, generando una relación visual a las acciones y descripciones que tengan que proponer.

La interacción con nuevos medios exclusivamente desde el inglés, puesto que no tiene configuración de lenguaje ni existe una herramienta de este estilo en español, fuerza al estudiante a intentar trabajar desde otros medios de comprensión. Estos pueden ser la relación semántico-visual o la mera improvisación y conexión de causa-efecto en esta, generando nuevas posibilidades de trabajo dentro del estudio. La muestra de implicación en esta tarea opcional se traduce en una valoración positiva dentro de la competición entre los equipos. El grupo en el que más integrantes hayan participado recibirá una “inspiración”. La acumulación de “inspiraciones” al final de la UD se reportará en un punto extra en la evaluación de la unidad.

| | |
|-----------------|---|
| Recursos | <i>Hero Forge</i> (https://www.heroforge.com) |
|-----------------|---|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Actividades de la sesión 2

| | | | | | | |
|--|-----|---|-----------------|--|--|--|
| Sesión | 2 | 1. How to Be Hero 101 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 10' | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar los contenidos léxicos de la unidad a sus definiciones - Definir las diferencias y semejanzas entre palabras de un campo semántico | | | | |
| Competencias | | CCL, CEC | | | | |
| Contenidos | | Comprensión e identificación del vocabulario de la unidad dentro de un texto escrito. | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>“Una extraña criatura se encuentra repartiendo una especie de panfletos a la salida de una taberna. Cuando estás lo suficientemente cerca, os reparte uno a cada uno mientras os desea buena suerte”. Con esta frase (o una similar) se pone en marcha la narrativa interna de la unidad, siendo una excusa temática para la propuesta de las actividades.</p> <p>Se le proporciona al alumno un pequeño folleto en el que se definen situaciones a las que un ‘héroe’ se enfrentará en sus aventuras, mostrando algunas acciones y las habilidades de las que precisará para sobrevivir a estas, practicando primero sin ayuda y comparando los resultados de las respuestas a modo de coevaluación del ejercicio. El trabajo se mueve de individual a grupal. Los alumnos deberán relacionar el contenido de la anterior sesión con la ficha de trabajo. Posteriormente se procede a una rápida corrección.</p> | | | | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; folletos de “How to Be a Hero 101” (Hoja de trabajo); pizarra | | | | |
| Sesión | 2 | 2. “Once Upon a Time...”, pt. 1 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 20' | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las expresiones de tiempo pasado de acciones finalizadas y experiencias finalizadas recientemente en un tiempo no concreto - Crear relaciones temporales de las conjugaciones - Diferenciar la naturaleza regular e irregular de los verbos | | | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, AA | | | | |
| Contenidos | | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo A: <i>Past Simple</i> y <i>Present Perfect</i> . | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>Siguiendo una estrategia similar a la enseñanza de los contenidos léxicos, se presenta la gramática mediante pistas progresivas. En este caso se utiliza eje cronológico sobre el que se posiciona la información de forma progresiva, con un punto de referencia en el presente. Las diapositivas de <i>Genially</i> permiten moverse hacia las diapositivas específicas de explicación de las estructuras con facilidad. Durante la explicación, el profesor representará a Pohr of Essor, un mago enano que ve en el lenguaje la magia más poderosa.</p> <p>Esta primera parte de la explicación se centra en aproximar las relaciones temporales del pasado simple y el pasado más cercano o indefinido con el <i>Present Perfect</i>. Se ponen ejemplos contextuales con frases donde se variará entre verbos regulares e irregulares para practicar el uso de estos últimos. La explicación del <i>Present Perfect</i> además se continuará con la explicación de preposiciones que modifiquen su significado temporal o especifiquen la temporalidad como <i>already, yet, just, since o for</i>.</p> <p>Durante la explicación de la materia gramática, el alumno tendrá una participación semiactiva, debiendo atender y apuntar los conceptos presentados en su libreta. El profesor debe fomentar la participación</p> | | | | | | |

| | | | | | |
|---|-----|--|--|--|--|
| dirigiéndose al alumno con preguntas y plasmando tanto el eje como las estructuras en la pizarra blanca, de forma que permanezca a la vista de los más rezagados. Se reparte en caso de que sea necesario un listado con los verbos irregulares, aunque se debe evitar si no es estrictamente necesario. | | | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; pizarra; libreta/portfolio; listado de verbos irregulares y sus formas; caracterización del personaje | | | |
| Sesión | 2 | 3. Verbal Alchemy | | | |
| Duración | 15' | 3. Verbal Alchemy | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el uso de las estructuras verbales - Identificar la relación cronológica y temporal entre frases - Desarrollar el trabajo cooperativo - Identificar la información clave de un texto | | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CSC | | | |
| Contenidos | | Identificación de las conjugaciones y estructuras verbales dentro de un texto. | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | |
| Tras la explicación de la teoría, el mago Pohr desvaría sobre que el poder de sus pociones, por ejemplo, no sirve de nada si no puede comprender la receta de las mismas. Se presenta a continuación un texto cuyos verbos están sin conjugar. Los alumnos tendrán que trabajar por grupos para discernir la conjugación que se necesita en cada verbo, así como la estructura de la misma y la posibilidad de que sea un verbo regular o irregular. El profesor monitoreará el proceso mientras los grupos trabajan en el texto resolviendo las dudas que puedan surgir y controlando la participación los alumnos dentro del grupo. | | | | | |
| Cuando un grupo finalice la tarea se evaluará la comprensión general del texto surtiendo de una serie de ingredientes que tendrán que identificar y ordenar o descartar para producir la pócima en cuestión. El resultado positivo de este ejercicio dará al grupo 5 “pociones de curación”, que servirán más adelante. | | | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; <i>Potion Recipe</i> (ficha de trabajo) listado de verbos irregulares y sus formas; <i>flashcards</i> de ingredientes | | | |
| Sesión | 2 | 4. A Reason to Be Here | | | |
| Duración | 10' | 4. A Reason to Be Here | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar la producción de las estructuras adquiridas - Practicar las estructuras y relaciones temporales del texto - Generar procesos de creación literaria | | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CD, SIEE | | | |
| Contenidos | | Revisión de la primera mitad del bloque gramatical y explicación de la segunda mitad: <i>Past Perfect</i> | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | |
| Esta actividad busca ahondar en el pasado de los personajes a la vez que sirve para practicar las estructuras de la materia impartida. Cada alumno deberá producir 5 frases, tanto con <i>Past Simple</i> como con <i>Present Perfect</i> , haciendo un total de diez frases. Los alumnos apuntarán las frases de manera individual y en silencio, de forma que hagan una estructura inicial de lo que acabará siendo la historia de su personaje. Estas frases pueden replicarse dentro del apartado de <i>Backstory</i> en la hoja de personaje. Posteriormente, se puede preguntar a un miembro de cada grupo que diga en voz alta aquellas frases que deseé. Esto será el cierre de la segunda sesión, bajando el ritmo ligeramente y dando pie a una participación más activa. | | | | | |

| | |
|-----------------|--|
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; libreta/portfolio; dispositivos con acceso a Internet; aplicación o web de <i>D&D Beyond</i> (https://ddb.ac/characters/63900955/bSzWoh) |
|-----------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Actividades de la sesión 3

| Sesión | 3 | 1. “Once Upon a Time...”, pt. 2 | MÓDULO A | | | |
|--|---|------------------------------------|----------|--|--|--|
| Duración | 25' | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar los contenidos de la sesión anterior - Conocer las expresiones de tiempo pasado de acciones finalizadas y experiencias finalizadas recientemente en un tiempo no concreto - Crear mapas conceptuales de las relaciones temporales de las conjugaciones - Diferenciar la naturaleza regular e irregular de los verbos | | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, AA | | | | | |
| Contenidos | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo A: <i>Past Simple y Present Perfect</i> . | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>Se continúa con la misma exposición de <i>Genially</i>, en la que ahora aparece el enlace al <i>Past Perfect</i> sobre el eje. Comienzan con un repaso de lo explicado anteriormente sin las libretas, lo que fuerza al estudiante a trabajar la materia. La progresión de la información se establece desde el contexto en el que se utiliza dentro de la línea temporal, pasando a la estructura afirmativa y finalizando con la formación de las estructuras negativa e interrogativa. Durante la explicación de estas estructuras se ponen ejemplos contextuales con frases donde se variará entre verbos regulares e irregulares. La explicación del <i>Past Perfect</i> además se acompañará de la explicación de estructuras que den pistas sobre la temporalidad como <i>by the time</i>, <i>after</i> o <i>before</i>, presentando otra batería de ejemplos de forma orgánica para comprobar su uso.</p> <p>El alumno tendrá una participación más activa al comienzo, pero volviendo a tener que atender y apuntar los conceptos presentados en su libreta. El profesor debe fomentar aun así la participación dirigiéndose al alumno con preguntas y plasmando tanto el eje como las estructuras en la pizarra blanca.</p> | | | | | | |
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; pizarra; libreta/portfolio. | | | | | |
| Sesión | 3 | 2. “We Haven’t Found the King Yet” | MÓDULO A | | | |
| Duración | 15' | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar los contenidos de la sesión anterior - Practicar las estructuras y relaciones temporales del texto - Identificar la información esencial del texto - Desarrollar el trabajo en equipo cooperativo | | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, CEC | | | | | |
| Contenidos | Comprensión escrita de textos y obtención de información relevante por equipos. | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>Un mensajero interrumpe la conversación entre los aventureros y el mago para darle una carta. Pohr la abre y pone cara de disgusto expresando que el rey Dyrak I ha desaparecido, dando comienzo a la actividad. Esta se fundamenta en la lectura de un texto en el que se exponen una serie de sucesos concernientes a la</p> | | | | | | |

investigación sobre el paradero del Rey. Cada grupo dispondrá de una copia de la carta, de la que tendrán que extraer la información precisa para responder a una serie de preguntas sobre los eventos descritos. Estas preguntas se dirigirán a la recopilación y razonamiento de información sobre acciones realizadas en momentos concretos e inconcretos del pasado, así como la sucesión de estos.

En consecuencia, cada grupo dispondrá al final de la información suficiente para recrear un eje cronológico acerca de los pasos del rey, dónde se le ha visto y cuándo. La elaboración de esta cronología permite razonar la relación temporal entre las conjugaciones y su uso para especificar la lejanía en el tiempo, mientras que por otro lado arroja información y deja huecos suficientes para continuar con el misterio.

| | | | | | |
|--|-----|---|----------|--|--|
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; carta de los investigadores (ficha de trabajo) | | | |
| Sesión | 3 | 3. <i>Speculations</i> | MÓDULO A | | |
| Duración | 10' | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos y estructuras temporales del pasado - Crear mapas conceptuales de las relaciones temporales de las conjugaciones - Desarrollar ideas a partir de información previa | | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CD, CSC | | | |
| Contenidos | | Identificación y razonamiento del uso de las estructuras gramaticales del Módulo A | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | |
| <p>Tras haber establecido un cronograma, es hora de sacar conclusiones a partir de la información que se ha recabado durante la sesión sobre qué ha pasado con el rey Dyrak. Utilizando la herramienta <i>Kahoot</i>, los alumnos deben resolver una serie de especulaciones más acertadas o menos para revisar la comprensión de las relaciones temporales de las conjugaciones. Aunque los estudiantes jueguen de manera individual, se suman puntos por equipos. Para igualar las puntuaciones, se juntan a dos alumnos en un mismo dispositivo en los grupos de 5. La competición sana entre los equipos genera una concentración en las respuestas, buscando movilizar los conceptos gramaticales y léxicos del módulo.</p> <p>Cada ronda propone un escenario, afirmando o negando eventos, cambiándolos de orden a través del cambio de conjugación y arrojando luz sobre las pistas principales que acerquen a los equipos a la siguiente investigación. El equipo que acabe con más puntos recibirá una “inspiración” para el recuento final. Dentro del desarrollo de la narrativa, se descubrirán varias personas y lugares conectados a la desaparición del rey.</p> | | | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Kahoot</i> ; dispositivos con acceso a Internet. | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Actividades de la sesión 4

| | | | | |
|---------------------|-----|---|----------|--|
| Sesión | 4 | 1. <i>Let Me Tell Ye' a Story</i> | MÓDULO A | |
| Duración | 20' | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar mecanismos discursivos para la narración de eventos - Razonar el orden discursivo de un texto y la separación de sus partes - Comprender el uso de los elementos de secuenciación y contraste | | |
| Competencias | | CCL, CD, AA, CEC | | |
| Contenidos | | Explicación de los conectores de secuencia y contraste dentro de un texto escrito mediante herramientas digitales. | | |

Desarrollo de la actividad

Un bardo comienza a narrar la vida del gran héroe Black Jablisk, por lo que Pohr pide a los aventureros atender y comienza a fascinarse por la construcción narrativa de la épica. A partir de esta idea se desarrolla el ejercicio. Se entrega a cada alumno una copia de la historia de Black Jablsik titulada “*The Tenacious’ Tale*”, donde no solo se encuentran ejemplos de léxico y gramática de nuevos, sino que aparecen los distintos conectores de secuencia y de contraste. El profesor pide que los alumnos se organicen como lo hicieron para la sesión anterior con el *Kahoot*, aunque esta vez se utilizará *Mentimeter*, para romper con la monotonía de los *Genially* y permitir una mayor interacción.

A través de distintas mecánicas como organizar tarjetas con los distintos elementos o seleccionar la opción correcta se ponen en marcha procesos de organización discursiva de los elementos presentes, buscando a través del texto y dando lugar a relaciones lógicas. Durante esta actividad se explica conectores de secuencia como *firstly, to begin with, then, suddenly o eventually*, mientras que los conectores de contraste serían *however, nevertheless, although/though/even though o whereas/while*, por ejemplo. Esta información se recoge posteriormente organizada según su lugar en el texto. Al final de la actividad se revisará el equipo que más allá acertado, otorgándole otra “inspiración”.

| | | | | | | |
|--|---|---|-----------------|--|--|--|
| Recursos | | Aplicación web de <i>Mentimeter</i> ; dispositivos con conexión a Internet; libreta/portfolio; “ <i>The Tenacious’ Tale</i> ” (ficha de referencia de los elementos); pizarra; caracterización. | | | | |
| Sesión | 4 | 2. Where It All Began, pt.1 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 25' | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar mecanismos discursivos para la narración de eventos - Practicar las estructuras y relaciones temporales del texto - Movilizar la producción de las estructuras adquiridas - Generar procesos de creación literaria | | | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, SIEE, CEC | | | | |
| Contenidos | | Producción de un texto medio aplicando todos los conocimientos del primer módulo para narrar el pasado del personaje. | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| La actividad consistirá en la producción de un texto escrito de 300 palabras en el que apliquen los conocimientos del primer módulo en materia léxico-discursiva y grammatical. Se dará libertad al contenido narrativo del texto, favoreciendo la creación de historias únicas, siempre que atiendan a los requisitos de la tarea. Es posible dotar al aula de una atmósfera propicia con música ambiental que fomente la inspiración. El profesor debe monitorear la actividad y atender cualquier tipo de dudas. El trabajo será completamente individual, por lo que no podrán hablar entre compañeros. Con esto se busca un momento de introspección y encuentro de la inspiración para crear una historia atrayente. Dentro de la monitorización se podrán dar consejos ante los atascos creativos. Dado que esta tarea se recogerá para su evaluación, no se podrá ayudar a la configuración del texto más allá de la información ya dada. Tras la corrección, los alumnos realizarán una versión final en la que podrán añadir imágenes y que se recogerá al final de la unidad. | | | | | | |
| Recursos | Libreta/portfolio, “ <i>The Tenacious’ Tale</i> ” (ficha de referencia), altavoces; dispositivos con conexión a Internet. | | | | | |

| | | | | | | |
|--|-----|--|-------------|--|--|--|
| Sesión | 4 | 3. Where It All Began, pt.2 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 10' | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la creatividad del alumno - Promover estrategias de organización y planificación del trabajo | | | | |
| Competencias | | CD, AA, SIEE | | | | |
| Contenidos | | Comprensión de la tarea evaluable de producción oral y planificación de los elementos de trabajo para la misma. | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| El docente procede a explicar la tarea para casa, así como las herramientas a usar para esta. Se muestra un ejemplo de la tarea a realizar mediante la historia de Black Jablisk, la cual está subida a la plataforma <i>Flipgrid</i> y en la que se siguen los patrones marcados para la actividad. Se recalcan otros requisitos como la fluidez, entonación y dedicación, pudiendo añadir imágenes, música y/o vestuario, en aras de hacer el video lo más entretenido posible. Aun así, siempre prevalece la efectividad al boato; fluidez, gramática y comprensión al hablar serán los principales elementos a tener en cuenta. Posteriormente, se deja algo de tiempo para que los alumnos comiencen a planificar la elaboración del video. | | | | | | |
| Recursos específicos | | <i>Flipgrid</i> ; Libreta/portfolio; dispositivos con acceso a Internet; aplicación o web de <i>D&D Beyond</i> | | | | |
| Sesión | 4 | 4. Tarea para casa 2: Creación de vídeo de presentación | MÓDULO A | | | |
| Duración | - | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la creatividad oral y performática - Establecer una pronunciación, entonación y vocalización comprensible - Enunciar un texto de forma orgánica y fluida - Manejar elementos tecnológicos físicos y digitales | | | | |
| Competencias | | CCL, CD, AA, SIEE, CEC | | | | |
| Contenidos | | Creación de un video evaluable mediante <i>Flipgrid</i> para la práctica de las habilidades de expresión y producción oral. | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| El alumno deberá producir un video casero en el que narrará la historia de su personaje, previamente escrita en clase. Se valorarán requisitos como la fluidez, entonación y dedicación, pudiendo añadir imágenes, música y/o vestuario, en aras de hacer el video lo más entretenido posible. Aun así, siempre prevalece la efectividad a efectismo; fluidez, gramática y comprensión al hablar serán los principales elementos a tener en cuenta. El alumno tendrá el fin de semana para subir el archivo a <i>Flipgrid</i> . Se evaluará a su vez, el seguimiento de las instrucciones para la elaboración del texto. | | | | | | |
| Recursos | | Dispositivo con cámara y conexión a Internet; <i>Flipgrid</i> . | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Actividades de la sesión 5

| | | | | |
|---------------------|-----|--|-------------|--|
| Sesión | 5 | 1. Short Rest | MÓDULO A | |
| Duración | 15' | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar el proceso de aprendizaje y la adquisición de contenidos - Desarrollar las capacidades comunicativas - Organizar el trabajo cooperativo para la delegación de responsabilidades. | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CD, AA, SIEE | | |

| | | | | | | |
|--|---|-----------------------------|-----------------|--|--|--|
| Contenidos | Revisión del contenido léxico y gramatical del Módulo A. | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>La actividad se dividirá en dos mitades. La primera se fundamenta en el trabajo cooperativo entre alumnos para recabar toda la información posible sobre léxico, estructuras gramaticales y elementos discursivos que se han enseñado a lo largo de este primer módulo de la unidad. Los equipos se repartirán las responsabilidades de explicar el temario de forma breve y concisa. Los grupos se presentarán voluntariamente a exponer los contenidos, saliendo de su espacio de trabajo grupal al centro de la clase.</p> <p>El uso del portfolio está permitido durante el tiempo de recolección, organización y delegación de la materia para la tarea, pero en el momento de exponer, estas se guardarán. En caso de realizar una buena revisión, en la que todos participen de forma más o menos equitativa y se revisen los conceptos clave, el equipo recibirá una “inspiración”. El profesor debe prestar atención y redirigir la intervención en caso de que no sea así, dando oportunidad a los otros grupos a participar.</p> | | | | | | |
| Recursos | Libreta/portfolio; pizarra; dispositivo con conexión a Internet; <i>Genially</i> ; <i>Teams</i> | | | | | |
| Sesión | 5 | 2. Who We Are, pt. 1 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 20' | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Promover la cooperación en el proceso creativo - Desarrollar mecanismos discursivos para la narración de eventos - Practicar las estructuras y relaciones temporales del texto - Movilizar la producción de las estructuras adquiridas | | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, CSC, SIEE, CEC | | | | | |
| Contenidos | Producción de un texto corto en grupo aplicando los conocimientos del primer módulo. | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>De forma cooperativa, los grupos desarrollarán una narrativa corta acerca de cómo se encontraron sus personajes, para así practicar las conjugaciones y estructuras trabajadas en el Módulo A. Este texto deberá definir diversos puntos que identifiquen al grupo y generen una cultura interna, como un nombre, un símbolo y un lema. La extensión será de entre 200 y 300 palabras. Se podrán ayudar de una línea cronológica para organizar los eventos en el tiempo. El profesor deberá monitorear la actividad, guiando a los grupos más perdidos o sin ideas e intentando que ningún alumno esté sin participar. Se evaluará el nivel de participación sobre el resto de objetivos, así como la cooperación y la igualdad de importancia entre los miembros, tanto en el proceso de creación como dentro de la historia. Al igual que en la actividad “Where It All Began”, se apoyará la inspiración a través de música ambiental inspirada en fantasía medieval.</p> | | | | | | |
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; libreta/portfolio; altavoces; ordenador con conexión a Internet. | | | | | |
| Sesión | 5 | 3. Who We Are, pt. 2 | MÓDULO A | | | |
| Duración | 20' | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar las estructuras y contenidos en la producción oral - Establecer una pronunciación, entonación y vocalización comprensible - Enunciar un texto de forma orgánica y fluida - Promover la iniciativa individual y grupal | | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, SIEE | | | | | |
| Contenidos | Exposición de la actividad previa para el desarrollo de la producción oral. | | | | | |

Desarrollo de la actividad

Por turnos, cada equipo realiza una presentación oral corta del texto que acaban de escribir. Al acabar el resto de grupos hará una pregunta acerca de uno de los personajes o del grupo como conjunto, refiriéndose a un evento del pasado o a una cualidad de los personajes, practicando así afirmación, negación e interrogación. Cada pregunta tendrá que ser respondida, eso sí, por miembros distintos del grupo cada vez, evitando que unos alumnos acaparen protagonismo y otros se escaqueen. El profesor, por su lado, proyectará una composición con las miniaturas de los personajes de un mismo grupo. La ambientación de la actividad anterior puede dejarse para las exposiciones si los alumnos así lo desean.

La evaluación de esta actividad se centrará en la calidad de la producción, tanto de estructuras, como de la pronunciación, entonación y fluidez. Los alumnos, no podrán leer el texto, pero sí tenerlo de referencia para guiarse durante la exposición. Con esta actividad se cerraría el Módulo A de la UD.

| | |
|-----------------|--|
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Teams</i> |
|-----------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

El segundo módulo presenta una serie de actividades centradas en la adquisición de elementos y proceso lingüísticos para la descripción de diálogos indirectos mediante el *reported speech* y el desarrollo de un campo semántico referido a los descriptores de los sentidos. El desarrollo de las sesiones y sus actividades se define en las siguientes tablas:

Tabla 12. Actividades de la sesión 6

| Sesión | 6 | 1. Keen Senses | MÓDULO B |
|---------------------|--|--|-----------------|
| Duración | 20' | | |
| Objetivos | | - Generar un campo semántico referido a descriptores de los 5 sentidos - Crear mapas conceptuales de la relación entre los elementos presentados - Desarrollar hábitos de trabajo formales | |
| Competencias | CCL, AA, CEC | | |
| Contenidos | Léxico referido a identificación personal; actividades de la vida diaria, salud y cuidados físicos, en específico verbos y adjetivos descriptores de los 5 sentidos. | | |

Desarrollo de la actividad

Se comienza con una puesta en común sobre capacidades de los sentidos, dirigiendo los procesos internos de comprensión hacia contenidos semánticos similares a los que se pretenden enseñar en esta actividad. El alumno tendrá un papel más pasivo, aunque se fomentará su participación mediante una aproximación progresiva de los significados del vocabulario. Se comenzará exponiendo una o varias imágenes que permitan una comprensión visual. A continuación, se dará una frase que dé una base contextual, faltando solo la palabra que se busca. Los alumnos participarán haciendo estimaciones de la posible palabra.

Aunque se mantienen los grupos, el trabajo en esta actividad es más individual, pero a su vez permite mantener el hábito de trabajo que se sigue durante el resto del curso. Los alumnos deben anotar los nuevos conocimientos en su libreta de forma que retengan de forma escrita la información relevante. Aunque este trabajo no se evalúe dentro de la UD, sí forma parte de la evaluación del trabajo continuo al final del trimestre.

| | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Al estar dispuestos en grupos, se permite la colaboración y comparación de los apuntes en caso de que algún alumno se descuelgue del ritmo de forma puntual. | | | | | | | | |
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra. | | | | | | | |
| Sesión | 6 | 2. Investigation Check | | | | | | |
| Duración | 20' | | | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Practicar el léxico adquirido para afianzar su comprensión mediante la producción oral - Comprender el léxico adquirido dentro de un contexto oral - Establecer una pronunciación, entonación y vocalización comprensible - Promover la iniciativa individual y grupal - Comprender el uso de las herramientas digitales implicadas | | | | | | | |
| Competencias | CCL, CD, AA, SIEE, CEC | | | | | | | |
| Contenidos | Producción oral declarativa para la práctica del léxico del Módulo B, apoyándose en la hoja de personaje | | | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | | | |
| <p>El desarrollo de la actividad guarda relación con las dinámicas de juego de Dragones y Mazmorra. El alumno declara una acción para interactuar con el universo. El profesor plantea una situación de partida y los grupos se irán turnándose la palabra para que todos participen.</p> <p>Se comienza repasando la información del último ejercicio relacionado con la trama, “<i>Speculations</i>”, para rescatar las pistas que necesitarán para obtener nueva información útil. El vocabulario en sus libretas servirá de catálogo de las acciones que podrán realizar. Al igual que en las mecánicas de investigación de Dragones y Mazmorras, tras establecer una acción, un alumno de cada grupo hará una tirada de la habilidad en relación al sentido que utilicen o el tipo de acción que hagan. El grupo que haya sacado la tirada más alta expresará la siguiente acción, construyendo de forma conjunta la narrativa. Conforme vayan pasando las rondas, los grupos establecerán un orden de prioridades para según qué acciones, equilibrado mediante las destrezas y habilidades que cada integrante tenga más alta, y cambiante mediante las tiradas de dados y el azar, que combinado con los modificadores también trabajará la Competencia Matemática.</p> <p>El papel del profesor dentro de esta actividad es complicado ya que debe tener a mano los recursos e ir introduciéndolos de manera orgánica según avance la actividad. Estos elementos serán la conversación con el herrero del Castillo de <i>Kalhas’Rumm</i>, una mazmorra con una puerta oculta, el fétido olor de una alcantarilla hasta el río o un libro extraviado en los límites del bosque cercano a la ciudad. Se debe atender a todos los grupos de manera equitativa, detectando si algún estudiante no participa e interviniendo en caso de que la morfología de la dinámica desvíe el juego de los contenidos.</p> | | | | | | | | |
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; pizarra; libreta/portfolio; dispositivos con acceso a Internet; aplicación o web de <i>D&D Beyond</i> | | | | | | | |
| Sesión | 6 | 3. “We Found Something” | | | | | | |
| Duración | 15' | | | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar los contenidos a conceptos - Activar procesos memorísticos y lógicos - Comprender los elementos léxicos de la unidad fuera de su contexto | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| Competencias | CCL, AA, CEC |
| Contenidos | Comprensión y análisis de distintos textos para encontrar las relaciones léxicas |
| Desarrollo de la actividad | |
| <p>Desde el trabajo por grupos, se le ofrece a cada uno de estos una serie de textos cortos que definen los pasos del rey en cada uno de los lugares y dando una descripción completa de las características y pistas de los mismos. Cada texto contiene una selección del vocabulario que se ha impartido. El primer paso de la actividad requiere que los alumnos señalen las palabras del vocabulario que encuentren en cada texto en una dinámica individual. Se ha de resaltar que los elementos léxicos no corresponden al texto en el que están.</p> <p>El segundo ejercicio de la actividad consiste en asociar el vocabulario que han resaltado en cada uno de los textos con la descripción a la que realmente correspondan. Cada texto está asociado a un sentido en concreto, lo que permitirá una asociación más ágil de los elementos con su texto correcto. Algunas de las descripciones habrán sido usadas previamente por el docente en la actividad anterior, lo que aproximará el conocimiento desde la memoria si se ha atendido correctamente.</p> | |
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; descripciones de los espacios (fichas de trabajo) |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Actividades de la sesión 7

| Sesión | 7 | 1. <i>Don't Shoot the Messenger</i> | MÓDULO B |
|-----------------------------------|---|---|-------------|
| Duración | 25' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar los contenidos de la sesión anterior - Conocer las expresiones de tiempo pasado de acciones finalizadas y experiencias finalizadas recientemente en un tiempo no concreto - Crear mapas conceptuales de las relaciones temporales de las conjugaciones - Diferenciar la naturaleza regular e irregular de los verbos | |
| Competencias | CCL, CMCT, AA | | |
| Contenidos | Explicación de del bloque de gramática del Módulo B: <i>Reported Speech</i> . | | |
| Desarrollo de la actividad | | <p>Volviendo a utilizar la herramienta <i>Genially</i>, se plantea una diapositiva con dos ejes cronológicos esta vez, a modo de línea temporal real (LTR) y línea temporal pasada (LTP). En la primera se ubica la acción de la frase subordinante, mientras que en la pasada se narran las acciones subordinadas; es decir, la información que se está reportando. Se expondrán varios ejemplos reales que tengan que ver con sesiones o actividades previas, que al estar interconectadas por la narrativa permiten mostrar los cambios de conjugación en la frase subordinada. Ambas líneas temporales muestran los ejemplos mediante la conjugación original, si bien la LTP se mezclará con la LTR cambiando las conjugaciones en un movimiento diagonal. De manera similar, se realizan dos ejes con respecto a las expresiones de tiempo y espacio, recalmando la ubicación de las acciones en dos tiempos y espacios distintos.</p> <p>El alumno tendrá una participación más activa al comienzo, pero volviendo a tener que atender y apuntar los conceptos presentados en su portfolio. El profesor debe fomentar aun así la participación dirigiéndose al alumno con preguntas y plasmando tanto el eje como las estructuras en la pizarra blanca, de forma que permanezca a la vista de los más rezagados.</p> | |

| | | | |
|--|--|---|-----------------|
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra; tarjetas de apoyo para diversificación | |
| Sesión | 7 | 2. Diary of a Goblin | MÓDULO B |
| Duración | 10' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el uso de las estructuras verbales subordinadas - Identificar la relación cronológica y temporal entre frases - Desarrollar el trabajo cooperativo - Identificar la información clave de un texto | |
| Competencias | CCL, CMCT, AA | | |
| Contenidos | Comprensión y manipulación de textos escritos para la práctica del estilo indirecto. | | |
| Desarrollo de la actividad | | | |
| <p>Dentro de la investigación de la sesión anterior, los alumnos han encontrado en los límites del bosque cercano a la ciudad. Se les entrega una hoja de trabajo con varias entradas del diario de un tal Dundermiff (el goblin de la primera sesión). En estas se recogen diversos sucesos. El uso del estilo indirecto o <i>reported speech</i> sin embargo no realiza la concordancia entre conjugación y expresiones espaciales/temporales, por ejemplo, “*the old man screamed that they go mad”, usando <i>go</i> en vez de <i>had gone</i>. Los alumnos tendrán que identificar los errores ayudándose del contexto y las expresiones de espacio y tiempo o los tiempos verbales. Aparte de esto, también podrán ayudarse de sus apuntes en el portfolio. Tras haber solucionado los fallos gramaticales del texto, los grupos deben extraer la información clave respondiendo a una serie de preguntas concretas de respuesta corta. Estas les darán la información para la siguiente actividad, la ubicación del rey.</p> | | | |
| Recursos | | Aula; libreta/portfolio; “Diario de Dundermiff” (ficha de trabajo) | |
| Sesión | 7 | 3. Ears Everywhere | MÓDULO B |
| Duración | 20' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender textos orales dentro de un entorno natural - Identificar información básica dentro de un texto oral - Desarrollar estrategias de planificación | |
| Competencias | CCL, AA, CEC | | |
| Contenidos | Comprensión e identificación de las conjugaciones dentro de un texto oral incompleto | | |
| Desarrollo de la actividad | | | |
| <p>Tras encontrar el paradero del goblin Dundermiff, los estudiantes proceden a espiarlo. El profesor da a cada alumno una ficha de trabajo con la actividad; un texto corto con 8 espacios vacíos y una serie de preguntas. Se comienza con una lectura silenciosa previa. En esta conversación discutirán sobre órdenes que les han dado y las cuales difieren, buscando confundir un poco al estudiante y que necesite prestar mayor atención. El audio se escuchará un total de 3 veces, dando tiempo a los diferentes ritmos de comprensión. Cuando los estudiantes terminen o tras las tres escuchas, se procederá a la realización del segundo ejercicio. Este consistirá en varias preguntas cortas a responder para comprobar el grado de comprensión del audio. Durante esta tarea, se reproducirá una cuarta vez el audio, entendiendo que los alumnos ya han sustraído e identificado toda la información básica del texto oral. Al final de la sesión se permitirá apresar a Dundermiff. Un alumno de cada grupo hará una tirada de “iniciativa”. El que haya sacado mayor resultado lanzará una tirada de Fuerza. El grupo que lo aprese recibirá una “inspiración”.</p> | | | |

| | |
|-----------------|--|
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; ordenador de uso exclusivo del profesor; altavoces; hoja de trabajo "Ears Everywhere"; dispositivo con conexión a Internet; <i>D&D Beyond</i> |
|-----------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Actividades de la sesión 8

| Sesión | 8 | 1. Short Rest | MÓDULO B |
|---|---|--|-----------------|
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar el proceso de aprendizaje y la adquisición de contenidos - Desarrollar las capacidades comunicativas - Organizar el trabajo cooperativo para la delegación de responsabilidades. | |
| Competencias | CCL, CMCT, CD, AA, SIEE | | |
| Contenidos | Revisión del contenido léxico y gramatical del Módulo B. | | |
| Desarrollo de la actividad | | | |
| <p>La actividad se dividirá en dos partes. La primera se fundamenta en el trabajo cooperativo entre alumnos para recabar toda la información posible de sus libretas sobre el léxico y las estructuras gramaticales que se han enseñado a lo largo del segundo módulo de la unidad. Los equipos se repartirán las responsabilidades de explicar el temario de forma breve y concisa. Esto no debe tomar más allá de 10 minutos, entendiendo que las reglas y estructuras básicas se han practicado lo suficiente. Los grupos se presentarán voluntariamente a exponer los contenidos, saliendo de su espacio de trabajo grupal al centro de la clase o al encerado si necesitasen el apoyo de la pizarra.</p> <p>El uso de la libreta está permitido durante el tiempo de organización de responsabilidades de la materia para la tarea, pero en el momento de exponer, estas se guardarán. En caso de realizar una buena revisión, en la que todos participen de forma más o menos equitativa y se revisen los conceptos clave de cada apartado, el equipo recibirá un "inspiración". El profesor debe prestar atención y redirigir la intervención en caso de que no se mencione algún dato relevante, dando oportunidad a los otros grupos a participar. A su vez, el alumno puede apoyarse en los <i>Genially</i> y fichas de trabajo que se han distribuido durante el módulo.</p> | | | |
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; pizarra; dispositivo con conexión a Internet; <i>Genially</i> ; <i>Teams</i> | | |
| Sesión | 8 | 2. An Official Report | MÓDULO B |
| Duración | 20' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Practicar las estructuras subordinadas y formación del estilo indirecto - Generar textos descriptivos de eventos del pasado o hipotéticos - Fomentar el trabajo cooperativo | |
| Competencias | CCL, CMCT, CSC, SIEE | | |
| Contenidos | Producción de un texto escrito corto en grupo a modo de informe utilizando el estilo indirecto | | |
| Desarrollo de la actividad | | | |
| <p>Tras haber concluido la investigación, los grupos deberá realizar un informe que entregarán a Pohr of Essor. El profesor entregará una plantilla con las cuestiones a responder, las cuales requieren del uso del estilo indirecto. También se usará el contenido léxico del Módulo B. Algunos de los datos buscan generar un grado de apropiación inmersiva. El texto tendrá una extensión de entre 200 y 300 palabras. Se podrán ayudar de una línea cronológica para organizar los eventos en el tiempo.</p> | | | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| El profesor deberá monitorear la actividad, guiando a los grupos más perdidos o sin ideas e intentando que ningún alumno esté sin participar. Se evaluará la participación sobre el resto de objetivos, así como la cooperación e igualdad de importancia entre los miembros en el proceso de creación y en la historia. | | | | | |
| Recursos | | Aula; plantilla de informe (ficha de trabajo); dispositivo con conexión a Internet; <i>D&D Beyond</i> | | | |
| Sesión | 8 | 3. Chain of Confidants | | | |
| Duración | 15' | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Practicar las estructuras subordinadas y formación del estilo indirecto - Desarrollar el trabajo colaborativo - Activar procesos memorísticos y lógicos | | | |
| Competencias | | CL, CMCT, SIEE, CEC | | | |
| Contenidos | | Producción textos orales referidos a la narrativa mediante el uso exclusivo del <i>reported speech</i> | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | |
| Para terminar la sesión y el módulo de una forma más distendida se realizará una especie de teléfono escacharrado en el que, mediante el uso de la subordinación y el estilo indirecto, crearán cadenas de frases entre los miembros de los grupos. Un alumno inventará una frase usando el estilo indirecto. A continuación, el compañero de su derecha añadirá en mitad de la frase una nueva proposición sin repetir ni verbo ni sujeto. Esto se repetirá sucesivamente hasta que uno de los alumnos falle. Por cada vuelta completada, el grupo anotará un tanto y al final, el grupo que más vueltas haya conseguido obtendrá una “inspiración” que se sumará al recuento global. El profesor deberá monitorear el proceso para evitar trampas y corregir los errores. | | | | | |
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; dispositivo con conexión a Internet; pizarra. | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Este último tercio presenta una serie de actividades dirigidas al desarrollo de expresiones de modalidad y fenómenos sobrenaturales o sin explicación aparente. Este módulo concluye la UD, aplicando todos los conocimientos de la misma en la última sesión. El desarrollo de las sesiones y sus actividades se define en las siguientes tablas:

Tabla 15. Actividades de la sesión 9

| | | | | |
|---|-----|--|--|-----------------|
| Sesión | 9 | 1. The Thing That Should Not Be | | MÓDULO C |
| Duración | 20' | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Generar un campo semántico referido a habilidades y talentos - Crear mapas conceptuales de la relación entre los elementos presentados - Desarrollar hábitos de trabajo formales | | |
| Competencias | | CCL, AA, CEC | | |
| Contenidos | | Léxico referido a identificación personal; actividades de la vida diaria, salud y cuidados físicos, en específico fenómenos naturales y sobrenaturales. | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | |
| Se comienza con una puesta en común del léxico, dirigiendo los procesos internos de comprensión hacia contenidos semánticos similares. Mediante <i>Genially</i> , al igual que en el resto de actividades de teoría, se | | | | |

expondrán una o varias imágenes que permitan una comprensión visual. A continuación, se dará una frase que de una base contextual dentro de la cual solo faltarán la palabra que se busca. Los alumnos participarán haciendo estimaciones de la posible palabra. Finalmente, se procederá a una explicación más extensa de su definición y usos. Las definiciones que guarden una relación similar u opuesta pueden usarse en la misma pista contextual para generar relaciones entre los contenidos del léxico.

Aunque se mantienen los grupos, el trabajo en esta actividad es más individual, siguiendo el hábito de trabajo que hay durante el resto del curso. Los alumnos deben anotar los nuevos conocimientos en su portfolio de forma que retengan de forma escrita la información relevante. Aunque este trabajo no se evalúe dentro de la UD, sí forma parte de la evaluación del trabajo continuo. Al estar dispuestos en grupos, se permite la comparación de los apuntes en caso de que algún alumno se descuelgue del ritmo de clase.

| | | | |
|---------------------|--|-----------------------------------|--|
| Recursos | Aula; proyector/televisor; ordenador del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra. | | |
| Sesión | 9 | 2. <i>Fantastic Beasts</i> | |
| Duración | 10' | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar los contenidos léxicos de la unidad a sus definiciones - Definir las diferencias y semejanzas entre palabras de un campo semántico | | |
| Competencias | CCL, CEC | | |
| Contenidos | Identificación y aplicación del vocabulario de la unidad dentro de un texto escrito. | | |

Desarrollo de la actividad

Tras haber entregado el informe a Pohr, este les entrega a los aventureros un gran tomo polvoriento que define como un “Bestiario”. Se les entrega a los alumnos una ficha de trabajo con dos ejercicios. En el primero se dan unas definiciones de varias criaturas que los alumnos pueden reconocer de textos como Harry Potter o El Señor de los Anillos. Estas definiciones irán acompañadas de imágenes y el nombre de las bestias, también desordenados. Los alumnos deberán, de forma individual, relacionar los distintos elementos.

Posteriormente, se pasa a una serie de textos cortos en los que se recogen las descripciones de algunos encuentros con estas criaturas, usando el léxico de la unidad. Los alumnos deberán identificar las causas y efectos de estas criaturas según la descripción de los avistamientos que se han tenido de estas.

| | | | |
|---------------------|---|--|--|
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; Bestiario (Hoja de trabajo) | | |
| Sesión | 9 | 3. <i>Confessions of a Goblin</i> | |
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender textos orales dentro de un entorno natural - Identificar información básica dentro de un texto oral - Desarrollar estrategias de planificación | | |
| Competencias | CCL, AA, CEC | | |
| Contenidos | Comprensión e identificación de las conjugaciones dentro de un texto oral incompleto | | |

Desarrollo de la actividad

Para de reducir el cerco sobre qué tipo de criaturas pueden encontrar los alumnos en la cueva donde tienen encerrado al rey, se decide preguntar a Dundermiff. Se le entrega a cada grupo una ficha de trabajo en la que vendrá recogida la confesión del goblin. El audio durará alrededor de los 4 minutos.

Se comienza con un minuto de lectura silenciosa previa de la ficha. La confesión da una descripción detallada de lo que ha oído, creído ver y sentido dentro de la cueva, movilizando el léxico del tercer módulo, así como

| | | | |
|---|-----|---|--|
| <p>de distintos aportes del goblin sobre lo que se debería o no haber hecho. Esto diversifica y gradúa la tarea en diferentes niveles de dificultad de comprensión, algo con lo que el profesor ya debe contar a la hora de corregir. El audio se escuchará un total de 3 veces, dando oportunidad a los distintos ritmos de la clase.</p> <p>Tras esto, se procederá a la realización del segundo ejercicio. Este consistirá en varias preguntas cortas a responder para comprobar el grado de comprensión del audio. Durante esta tarea, se reproducirá una cuarta vez el audio, entendiendo que ya se ha sustraído e identificado toda la información básica.</p> | | | |
| Recursos | | Aula; libreta/portfolio; ordenador de uso exclusivo del profesor; altavoces; hoja de trabajo “Confession of a Goblin”; caracterización del personaje (Dundermiff) | |
| Sesión | 9 | 4. Matching Pieces | |
| Duración | 10' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Promover la cooperación en la relación de datos de distintas fuentes - Desarrollar mecanismos discursivos para exposición de hipótesis - Aproximar conocimientos para la próxima sesión | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CSC, SIEE, CEC | |
| Contenidos | | Trabajo por grupos de comprensión y relación de elementos de distintas fuentes. | |
| Desarrollo de la actividad <p>Con la información de la actividad de comprensión escrita y con la de la actividad de comprensión oral, los alumnos deben debatir sobre las posibles criaturas que habiten en la mazmorra a la que deberán enfrentarse para finalizar la narrativa. Para ello deberán razonar los distintos eventos que hay en común entre los diferentes textos de anteriores ejercicios como serían <i>Fantastic Beasts</i> y <i>Confessions of a Goblin</i>. Tras alcanzar un consenso, cada grupo expondrá su hipótesis acompañada razones que las soporten.</p> <p>El profesor debe tener en cuenta que el alumno no está preparado para formular hipótesis y conjeturas mediante el uso de perífrasis verbales modales todavía, ya que es el contenido a desarrollar a continuación. Sin embargo, es posible que los alumnos con mayor nivel lingüístico expresen estas ideas mediante modales de posibilidad y probabilidad, lo que dará pie para introducir la materia gramatical.</p> | | | |
| Recursos | | Aula; libreta/portfolio; Bestiario (Hoja de trabajo); ficha “Confession of a Goblin” | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Actividades de la sesión 10

| | | | | |
|---|-----|--|-----------------|--|
| Sesión | 10 | 1. Words Open Doors, pt. 1 | MÓDULO C | |
| Duración | 25' | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las expresiones de modalidad - Comprender el uso formal e informal del lenguaje - Comprender la expresión de hipótesis y teorías - Crear mapas conceptuales de las relaciones temporales de las conjugaciones | | |
| Competencias | | CCL, CMCT, AA, CSC | | |
| Contenidos | | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo C: Expresiones modales de posibilidad, petición y permiso | | |
| Desarrollo de la actividad <p>Mediante <i>Genially</i>, se presenta una tabla dividida en las expresiones factuales y los modales, explicando poco a poco el uso de cada uno de los que conforman los modales de posibilidad, petición y permiso. Se desarrollan</p> | | | | |

| | | | |
|---|-----|---|--|
| <p>las estructuras positiva, negativa e interrogativa, y dejando que el alumno genere una tabla de estructuras que se trasladará a la pizarra. Después de esto, se pasará a una diapositiva con un eje cronológico, en el que el alumno conjugará los modales con los distintos tiempos verbales que se necesiten.</p> <p>El alumno tendrá una participación más activa al comienzo, pero volviendo a tener que atender y apuntar los conceptos presentados en su libreta. El profesor debe fomentar aun así la participación dirigiéndose al alumno con preguntas y plasmando tanto el eje como las estructuras en la pizarra blanca, de forma que permanezca a la vista de los más rezagados.</p> | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra; tarjetas de apoyo para diversificación | |
| Sesión | 10 | 2. The Meaning of Magic | |
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos y estructuras modales y su función - Crear mapas conceptuales de las relaciones modales y temporales de las conjugaciones | |
| Competencias | | CCL, CD, CSC | |
| Contenidos | | Identificación y diferenciación de los distintos usos de las expresiones de modalidad | |
| Desarrollo de la actividad <p>Utilizando la herramienta <i>Kahoot</i>, los alumnos deben identificar las expresiones modales dentro de su contexto y especificar la función que estas cumplen en el mismo. Aunque los estudiantes jueguen de manera individual, se suman puntos por equipos. Para igualar las puntuaciones, se juntan a dos alumnos en un mismo dispositivo en los grupos de 5, siendo uno de estos uno de los alumnos con diversificación curricular.</p> <p>La competición sana entre los equipos genera una concentración en las respuestas, buscando movilizar los conceptos gramaticales del módulo, junto con el léxico, que aparecerá en las especulaciones de las rondas. El equipo que acabe con más puntos recibirá una “inspiración”.</p> | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Kahoot</i> ; dispositivos con acceso a Internet. | |
| Sesión | 10 | 3. By Hook... | |
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar las estructuras y contenidos en la producción oral - Establecer una pronunciación, entonación y vocalización comprensible - Enunciar un texto de forma orgánica y fluida - Promover la iniciativa individual y grupal | |
| Competencias | | CCL, CMCT, CD, CSC, SIEE, CEC | |
| Contenidos | | Creación de frases usando expresiones modales de permiso en relación al hechizo “ <i>Suggestion</i> ” y para competir entre equipos con la ayuda de la hoja de personaje. | |
| Desarrollo de la actividad <p>Se explican por encima las normas generales de la mecánica de magia de Dragones y Mazmorras mediante el hechizo “<i>Suggestion</i>”. Este hechizo consiste en sugerir de manera formal una acción a un objetivo siempre y cuando esta sea creíble dentro de lo que haría ese objetivo. El jugador lanza el dado pertinente para el hechizo, teniendo que superar una estadística del objetivo, en este caso, otro jugador. Si la supera, el jugador</p> | | | |

deberá hacer lo que se le ha pedido. Esta mecánica, y en concreto este hechizo, permiten trabajar la producción de textos orales concernientes a este bloque gramatical.

Por turnos, un miembro de cada grupo le “sugerirá” al miembro de otro grupo que realice una acción que pueda hacer dentro de clase, utilizando los modales de petición e iniciando la mecánica de juego. Si supera la tirada el otro jugador tendrá que realizarla físicamente, haciendo uso del espacio del aula. Se debe aclarar a los alumnos las normas de respeto y comportamiento de antemano para evitar situaciones descontroladas. El profesor debe atender a que todos los alumnos participen de forma equitativa y ayudando a aquellos que presenten mayor dificultad. Se hará un recuento de todas las acciones conseguidas por cada grupo al final de la actividad y otorgando una “inspiración” al grupo vencedor.

| | |
|-----------------|--|
| Recursos | Aula; proyector/televisor; <i>Genially</i> ; dispositivo con conexión a Internet; hoja de personaje (<i>D&D Beyond</i>); hechizo <i>Suggestion</i> (https://roll20.net/compendium/dnd5e/Suggestion#content) |
|-----------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Actividades de la sesión 11

| Sesión | 11 | 1. Words Open Doors, pt. 2 | MÓDULO C |
|--|--------------------|---|-----------------|
| Duración | 20' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las expresiones de modalidad - Comprender el uso formal e informal del lenguaje - Comprender la expresión de obligación y prohibición - Crear mapas conceptuales de las relaciones temporales de las conjugaciones | |
| Competencias | CCL, CMCT, AA, CSC | | |
| Contenidos | | Explicación de la primera mitad del bloque de gramática del Módulo C: Expresiones modales de obligación y prohibición | |
| Desarrollo de la actividad | | | |
| Mediante <i>Genially</i> , se presenta una tabla dividida en las expresiones factuales y los modales, explicando poco a poco el uso de cada uno de los que conforman los modales de obligación y prohibición. Se desarrollan las estructuras positiva, negativa e interrogativa, y dejando que el alumno genere una tabla de estructuras que se trasladará a la pizarra. Después de esto, se pasará a una diapositiva con un eje cronológico, en el que el alumno conjugará los modales con los distintos tiempos verbales que se necesiten. | | | |
| El alumno tendrá una participación más activa al comienzo, pero volviendo a tener que atender y apuntar los conceptos presentados en su libreta. El profesor debe fomentar aun así la participación dirigiéndose al alumno con preguntas y plasmando tanto el eje como las estructuras en la pizarra blanca, de forma que permanezca a la vista de los más rezagados. | | | |
| Recursos | | Aula; proyector/televisor; ordenador de uso exclusivo del profesor; <i>Genially</i> ; libreta/portfolio; pizarra. | |
| Sesión | 11 | 2. ...Or By Crook | MÓDULO C |
| Duración | 15' | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar las estructuras y contenidos en la producción oral - Establecer una pronunciación, entonación y vocalización comprensible - Enunciar un texto de forma orgánica y fluida - Promover la iniciativa individual y grupal | |

| | | | | | | | | |
|--|---|------------------|-----------------|--|--|--|--|--|
| Competencias | CCL, CMCT, CD, CSC, SIEE, CEC | | | | | | | |
| Contenidos | Creación de frases usando expresiones modales de permiso en relación al hechizo “Command” y para competir entre equipos con la ayuda de la hoja de personaje. | | | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | | | |
| <p>Se explican por encima las normas generales de la mecánica de magia de Dragones y Mazmorras mediante el hechizo “Command”. Este hechizo consiste en sugerir de manera formal una acción a un objetivo siempre y cuando esta sea creíble dentro de lo que haría ese objetivo. El jugador lanza el dado pertinente para el hechizo, teniendo que superar una estadística del otro jugador. Si la supera, el jugador deberá realizar dicha acción. Este hechizo permite trabajar la producción de textos orales concernientes al bloque gramatical.</p> <p>Por turnos, un miembro de cada grupo le “obligará” al miembro de otro grupo que realice una acción que pueda hacer dentro de clase, utilizando los modales de obligación e iniciando la mecánica de juego. Si supera la tirada el otro jugador tendrá que realizarla físicamente, haciendo uso del espacio del aula. El profesor debe atender a que todos los alumnos participen de forma equitativa y ayudando a aquellos que presenten mayor dificultad. Se hará un recuento de todas las acciones conseguidas por cada grupo al final de la actividad y otorgando una “inspiración” al grupo vencedor.</p> | | | | | | | | |
| Recursos | Aula; proyector/televisor; <i>Genially</i> ; dispositivo con conexión a Internet; hoja de personaje (<i>D&D Beyond</i>); hechizo <i>Command</i> (<i>Roll20</i> : https://roll20.net/compendium/dnd5e/Spells:Command/#h-Command) | | | | | | | |
| Sesión | 11 | 3. Arcane | MÓDULO C | | | | | |
| Duración | 15' | | | | | | | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los contenidos dentro de textos escritos de interés - Tomar decisiones de forma autónoma y en equipo - Comprender el funcionamiento de herramientas digitales | | | | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, CD, CSC, SIEE, CEC | | | | | | | |
| Contenidos | Comprensión de la información básica en textos escritos mediante una herramienta digital | | | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | | | |
| <p>Habiendo aprendido los fundamentos básicos de esta nueva mecánica, cada alumno deberá elegir 3 trucos o <i>cantrips</i> dentro de las listas de las clases de “clérigo” o de “mago”. Los alumnos tendrán que leer una diversidad de textos cortos de los que extraerán la información relevante para ellos, comparando efectos y significados, y eligiendo en consecuencia. La disposición en grupos, al igual que con las fichas de personaje, permite que los personajes se compensen los unos a los otros, así como ofrecer ayuda a los compañeros de grupo. Además de estos 3 trucos, cada alumno contará con los hechizos <i>Command</i> y <i>Suggestion</i>.</p> <p>El profesor monitoreará la actividad para resolver las dudas que surjan. Estos fragmentos, al ser una lectura demasiado avanzada para esta etapa, deberán ser manipulados previamente por el profesor para evitar mayor confusión de la que puedan generar de por sí. A su vez, entregará una lista de vocabulario extra para aquellas palabras los alumnos todavía no conozcan para facilitar la comprensión.</p> | | | | | | | | |
| Recursos | Aula; libreta/portfolio; dispositivo con conexión a Internet; hoja de personaje (<i>D&D Beyond</i>); lista y descripciones de hechizos (<i>Roll20</i>) | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Actividades de la sesión 12

| Sesión | 12 | 1. Roll Initiative | MÓDULO C | | | |
|---|--|---|-----------------|--|--|--|
| Duración | 55' | | | | | |
| Objetivos | | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar los contenidos de toda la UD - Trabajar la comprensión y expresión de textos orales - Conocer el uso de las herramientas digitales - Desarrollar la actividad creativa y narrativa - Colaborar al juego desde el respeto y la participación | | | | |
| Competencias | CCL, CMCT, CD, AA, CSC, SIEE, CEC | | | | | |
| Contenidos | Aplicación de todos los contenidos de los tres módulos de la UD mediante la construcción grupal del juego, con ayuda de la ficha de personaje. | | | | | |
| Desarrollo de la actividad | | | | | | |
| <p>La sesión entera se dedicará a poner en práctica los conocimientos teóricos y lingüísticos de la UD. Es importante ser conscientes de que esta sesión, a pesar de su carga lúdica, no debe desviarse de los objetivos de la misma. Los ejercicios y acciones que el alumno debe realizar y plantear están dirigidas a la práctica, perfeccionamiento y demostración de los contenidos de la unidad.</p> <p>Se comenzará bajando al espacio de recreo para el desarrollo de la actividad, que se habrá dispuesto previamente a modo de cuadrícula, con cuadrados de 1'5m² (5 pies), rellenando en total media pista de fútbol. En esta se habrán colocado diversos conos y pivotes representando a un total de 7 enemigos, y un conjunto cajas ocupando un espacio de 3m², representando al "BBEG" o jefe final. El profesor dirigirá la actividad siguiendo las mecánicas de combate de Dragones y Mazmorras, pero también atendiendo a la evaluación.</p> <p>Tanto alumnos como profesor lanzarán "Iniciativa", estableciendo el orden de combate según la media de tirada de cada equipo. El turno dentro de cada grupo será en orden descendente de la tirada de sus integrantes. Cada grupo tendrá una posición dentro del tablero en distintos puntos repartidos por el mismo. El resto de alumnos permanecerá fuera del tablero esperando su turno y separados por grupos. En los momentos de pausa y para agilizar la mecánica de juego, es recomendable por parte del alumnado preparar sus acciones. Durante cada turno, un jugador distinto de cada grupo acometerá las acciones con el apoyo de su hoja de personaje. Los turnos se dividen en 3 acciones: movimiento, acción principal y acción extra. El movimiento será de 6 casillas. La acción principal puede ser un ataque o hechizo y la acción extra es la interacción con objetos, como beber una poción. Los enemigos tendrán un turno conjunto, a excepción del jefe, con turno propio. Los estudiantes deberán declarar y/o pedir permiso para realizar sus acciones. El nivel lingüístico de la narración del profesor debe ajustarse al nivel tanto del grupo. Como resultado, el papel del profesor como intérprete debe fomentar la participación activa de los alumnos durante la actividad.</p> <p>La actividad se desarrollará de esta forma hasta que acaben con todos los enemigos, dando por finalizado el combate y la actividad. Tras esto, se da una conclusión a la narrativa interna de la unidad, en la que el rey Dyrak ofrece un botín a los aventureros y un premio especial. Esto se traduce en 3 "inspiraciones" para el grupo que mejor comportamiento y consecución de los objetivos lingüísticos de la unidad haya tenido.</p> | | | | | | |
| Recursos | Patio de recreo; dispositivos con conexión a Internet; ficha de personaje (<i>D&D Beyond</i>); dados de distintas caras; delimitaciones y marcas; <i>Player's Handbook</i> ; fichas de enemigos. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

3.3.6. Recursos

Aunque se han definido a lo largo del anterior apartado, este punto busca organizar de manera sencilla y comprensible los distintos recursos de la unidad. La siguiente tabla define de forma específica los elementos necesarios según ámbitos de uso y destinatarios, comprendiendo desde recursos espaciales hasta los digitales. Los recursos serían, por tanto:

Tabla 19. Organización de los recursos

| ÁMBITO DE USO | | DESTINATARIO | | |
|---------------|--------|--|---|---|
| | | General | Profesor | Alumno |
| | Diario | - Aula del grupo - Pizarra | | - Libreta/portfolio |
| Específico | | - Espacio de recreo - Cinta o tiza gruesa - Delimitaciones y marcas con (conos, pivotes y cajas). | - Ordenador de uso personal del profesor - Caracterización de diversos personajes (opcional) - Manual del Jugador (<i>Player's Handbook</i>) - Fichas de <i>NPCs</i> | - Carta de los investigadores - Tarjetas de apoyo para diversas actividades - Listado verbos irregulares - Ficha "How to Be a Hero" - Ficha "Potion Recipe" - Flashcards ingredientes - Ficha "The Tenacious's Tale" - Fichas de ubicaciones - Ficha "Dundermiff's Diary" - Ficha "Ears Everywhere" - Plantilla "Official Report" - Ficha "Confession of a Goblin" |
| TIC | | - Proyector/televisión - Conexión a Internet - Altavoces - <i>Genially</i> - <i>Teams</i> - <i>Kahoot</i> - <i>Mentimeter</i> - <i>Flipgrip</i> | - Ordenador de uso personal del profesor con acceso a Internet | - Dispositivo con acceso a Internet - Dispositivo con cámara - <i>D&D Beyond</i> - <i>Roll20</i> - <i>Hero Forge</i> |

Fuente: Elaboración propia.

3.3.7. Evaluación

La configuración de la unidad didáctica, teniendo en cuenta la diversidad de elementos, procesos y tipología de los ejercicios, no está discutida con una evaluación sencilla pero efectiva. A continuación, se desarrollarán las herramientas para la supervisión de la correcta adquisición de contenidos y destrezas, junto con su justificación para su uso. Por otro lado, se busca definir las características principales de los métodos y procesos de evaluación. Sí cabe resaltar desde el inicio la orientación consciente y positiva de la evaluación. Esta pretende dar al alumnado una base sobre lo que se pide de ellos en los ejercicios para que actúen en consecuencia y aprendan de los fallos que puedan cometer en los mismos.

La tipología de la evaluación que se va a desarrollar para esta unidad didáctica se presenta de forma variada según el momento o el tipo de actividad que pretenda revisar, encontrando 3 tipos de evaluación definidos por su función:

- Evaluación diagnóstica: Gana relevancia en sesiones de calentamiento y/o aproximación de conocimientos previos antes de la explicación de la nueva materia. Esta evaluación inicial se dará en cada una de las sesiones que introduzca nueva materia a través de preguntas abiertas al grupo-clase. El docente debe tomar constancia del resultado para adaptar la explicación de los contenidos.
- Evaluación formativa: Será el tipo de evaluación predominante. Busca asegurar el correcto proceso de aprendizaje y adquisición de los nuevos contenidos. Esta se realiza mediante la observación de trabajo, resolución de dudas y corrección de ejercicios de manera conjunta en clase. El objetivo de este tipo de evaluación es la mejora progresiva y sostenida del aprendizaje, usando el error como fuente de aprendizaje y andamiaje de los conceptos.
- Evaluación sumativa: Se destina este tipo de evaluación a la calificación de los objetivos finales de la unidad mediante la entrega de actividades ya especificadas. Además, se pretende que el alumno recoja en su libreta/portfolio los contenidos, fichas y trabajo diario. Se evalúa la completa realización de las actividades, limpieza, claridad y organización.

Además de definir los tipos de evaluación que tomarán lugar en la intervención, es necesario resaltar los instrumentos de los que se valdrá el docente a la hora de supervisar la progresión y obtención de los conocimientos y competencias. Estos irán acompañados de unos criterios de calificación específicos dentro de la nota final de la unidad:

- Portfolio o libreta de la asignatura: 25% de la UD.
- Observación directa de las sesiones general, grupal e individual: 20% de la UD.
- Actitud y comportamiento: 5% de la UD.
- Sistema de Inspiraciones que refleje la participación: 5% de la UD.
- Actividades de expresión escrita calificables (tablas 12.2, 13.2 y 16.2): 20% de la UD.
- Actividades de expresión oral calificables (tabla 12.4): 15% de la UD.
- Actividades de repaso (tablas 13.1 y 16.1): 10% de la UD.

En cuanto a los criterios de evaluación y los estándares evaluables de la intervención, se vuelve a tomar como referencia el Real Decreto 1105/2014 y por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tabla 20. Criterios de evaluación

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--|
| Identificar el sentido general, información esencial, puntos principales y detalles más relevantes en textos breves o de longitud media, claramente estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos |
| Reconocer léxico de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses. |
| Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos. |
| Aplicar a la comprensión del texto conocimientos sobre los constituyentes y la organización de patrones sintácticos y discursivos de uso frecuente en la comunicación oral. |
| Producir textos breves o de longitud media y comprensibles, tanto orales como escritos, en los que se da, se solicita y se intercambia información, ideas y opiniones, sobre temas de importancia y utilizando léxico de uso común suficiente para comunicar información, relativo a asuntos cotidianos y a temas generales. |
| Mostrar un buen control, aunque con alguna influencia de la primera lengua u otras, sobre un amplio repertorio de estructuras sintácticas y léxico de uso habitual y seleccionar para comunicarse los elementos adecuados de coherencia y cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz. |
| Reconocer y aplicar las principales convenciones de formato, ortográficas, tipográficas y de puntuación. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 15 de enero de 2021.

Se diseñarán a su vez una serie de rúbricas correspondientes a los instrumentos de evaluación que se han definido, y a los que se les ha asignado un porcentaje de la calificación. Además, deberán tener en cuenta las destrezas lingüísticas y competencias clave de cada tipo de actividad, graduadas del 1 al 5 y pudiéndose adaptar a los requerimientos particulares en caso de ser necesario. La rúbrica será el espejo que refleje los estándares evaluables de cada actividad o sesión, intentando ser lo más completas posibles en cuanto a los objetivos que se han estipulado previamente para las actividades relacionadas a cada instrumento de evaluación.

Con respecto al sistema de “inspiración”, se observa una herramienta para fomentar la competitividad sana, recogiendo mecánicas propias del juego a modo de recompensa, que acompaña a la evaluación de la participación. Dentro de la calificación, tendrá un peso que de la posibilidad a representar el esfuerzo del alumno dentro del discurso de la unidad didáctica.

3.3.7.1.1. Atención a la diversidad

Finalmente, es necesario resaltar la adaptación curricular de la evaluación para el alumnado con NEAE, de los que se diferencian tres casos. La primera es la dificultad presentada por los alumnos que repiten el curso. Para ellos, como se expone en anteriores puntos, se establecen una serie de parámetros dentro del agrupamiento para trabajar mano con mano con otro compañero que facilite la adquisición y seguimiento de los contenidos. De la misma forma, durante algunas actividades se proveerá de fichas y tarjetas especiales con la información simplificada de forma opcional, siempre que se presente dificultad, para no acomodar ni infravalorar las capacidades del alumno. Si bien con el alumno con TDAH se realizarían las mismas adaptaciones, habría que añadir la necesidad de clarificar de forma individual al comienzo de las tareas los pasos a seguir en las mismas, por puntos y de manera visual, para que el alumno pueda acudir a estos en caso de dispersión. Es pertinente remarcar, por último, la posibilidad de que estos alumnos acudan a horas de refuerzo de las materias lingüísticas con el docente de apoyo, para trabajar los contenidos de forma más específica.

En el caso de la alumna con altas capacidades, no será necesario establecer una adaptación curricular excesiva. El profesor puede retar a la alumna a dar algo más de sí en las actividades de expresión oral y escrita, desarrollando la creatividad más allá de lo que se requiere de otros alumnos, pero exigiendo a su vez mayor desarrollo discursivo.

3.4. Evaluación de la propuesta

Las perspectivas del rendimiento de esta propuesta se definen por una serie de perspectivas que busca cumplir. Tras el desarrollo y exposición de los elementos curriculares que dan cuerpo a esta intervención, es necesario analizar si esta última logra cubrir aquello para lo que desde un inicio ha sido diseñada. Por otro lado, es necesario detectar qué posibles factores negativos surgen o pueden llegar a aparecer con la aplicación de la propuesta. Para realizar esta evaluación, se partirá de una matriz DAFO. Esta herramienta será de utilidad para analizar desde lo propuesto aquellos factores de influencia tanto interna como externa que afectan a la intervención, generando un mapa clasificado con respecto a aquellas características y elementos que surjan o resulten de la propia configuración de la unidad didáctica. Los factores comentados serían, por tanto, los siguientes:

Tabla 21. Matriz DAFO para la evaluación de la propuesta

| DEBILIDADES | AMENAZAS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Descompensación del nivel de algunos textos escritos no adaptados. - Ausencia de una prueba final formal para la evaluación final calificada de los contenidos. - Tiempo reducido para la aplicación de los contenidos. - Desarrollo de mecánicas paralelas a los objetivos y contenidos de la UD. | <ul style="list-style-type: none"> - Interés dispar del alumnado pueden impedir el factor motivacional de la unidad. - Sobrecarga de contenidos. - Actividades algo por encima del nivel lingüístico general. - Uso de herramientas TIC poco convencionales. |
| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aproximación conceptual de los contenidos para comprender las interrelaciones de estos. - Creación de un uso útil del inglés dentro de clase. - Descubrimiento de nuevos géneros literarios interactivos. - Renovación de las metodologías rutinarias que los alumnos ya conocen para generar motivación. - División del trabajo en distintos agrupamientos para asociar actividades concretas a cada tipo. - Generación de espacios de expresión creativa. - Competición sana como factor de participación. | <ul style="list-style-type: none"> - Fomento del consumo de narrativas convencionales y no-convencionales. - Interés por los medios y textos presentados para su inclusión en el ocio fuera de clase. - Apropiación de la narrativa por parte del alumno. - Aplicación de los conocimientos culturales y lingüísticos en otros discursos. - Generación de nuevos intereses compartidos. - Interés por nuevas herramientas digitales de comunicación y creación. |

Fuente: Elaboración propia.

Definidos los factores de la matriz DAFO, quedan en relevancia las principales apuestas de una propuesta de este tipo, abogando por la comunicación como herramienta de juego y creación. Por otro lado, también surgen algunas grietas inherentes a la propuesta. El uso de un solo tipo de género narrativo o la necesidad de implementar mecánicas de juego a parte de la explicación de los propios contenidos de la asignatura se presentan como los principales puntos que puedan hacer fracasar la intención de la unidad didáctica.

4. Conclusiones

La enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta en numerosas ocasiones a la duda de su uso fuera del aula. El uso academicista de la segunda lengua, entendiendo por esto la visión de los certificados de idiomas como fin último, resulta muchas veces en la disociación del objetivo real de aprender una lengua: la comunicación y el descubrimiento de la cultura. El objetivo principal de esta unidad se ha fijado en la aplicación inmediata de la lengua de una forma realista, a la vez que se propone ese descubrimiento cultural mediante textos interactivos.

La gamificación como metodología de enseñanza y aprendizaje resulta efectiva dentro de la propuesta para la unidad didáctica. Si bien no consigue aplicarse como cabría esperar en ciertos aspectos como la explicación de contenidos, sí intenta dar un sentido más dinámico a la puesta en práctica de los mismos, dotando de unidad y continuidad al desarrollo de la intervención. Además, la adición de una narrativa interactiva como Dragones y Mazmorras permite dar a conocer e incluir referencias literarias y culturales en debates y puestas en común, o en los propios ejercicios y presentaciones. El planteamiento de una historia que una y dé sentido a los ejercicios otorga a estos de un factor motivante del que generalmente carecen. Por otro lado, se formula el trabajo en equipo con dos perspectivas: la organización propia por grupos de aventureros y la ruptura de barreras de cooperación que tantas veces se generan de forma natural. El alumno aprende en dimensiones individuales y grupales; maneja a un personaje propio, pero colabora con otros compañeros. Es posible que esta sea una de los grandes aciertos de la propuesta: manejar diversas situaciones donde el lenguaje adquiere diversas funciones, para culminar en la comprensión del uso de la lengua extranjera. Como conclusión final, se ha de volver a la idea de “el juego como motor del aprendizaje”. No podemos pretender que todos los alumnos quieran aprender por aprender en una asignatura de educación obligatoria. El aprendizaje necesita de un significado y una motivación. La gamificación con juegos de rol quizás no sea la respuesta definitiva, pero sí otorga una opción que cubra los aspectos comunicativos y culturales de una manera conceptual y unida que responda a su vez al mayor número de intereses y competencias. Los juegos de rol no dan lugar exclusivamente al entretenimiento, sino que otorgan un espacio al descubrimiento interno y externo; hacen del aprendizaje un motor del juego, y del juego, una fuente continua para el aprendizaje.

5. Limitaciones y prospectiva

Expuesta la conclusión de esta propuesta, es necesario proceder a analizar factores y elementos que limitan la actuación e implementación de la intervención tal y como se ha desarrollado durante esta propuesta. Por otro lado, se propondrán líneas de actuación futuras y posibles aspectos de mejora, derivados de la amplitud del texto escogido y las posibilidades que puede aportar.

5.1. Limitaciones

La aplicación de un texto como Dragones y Mazmorras a la metodología educativa, a pesar de sus beneficios, supone una serie de limitaciones difícilmente evitables. Para comenzar, no se ha dado una implementación real de la propuesta, lo que afecta a la evaluación de esta y permite únicamente conjeturar el resultado de su aplicación en el aula.

La segunda barrera a la que se enfrenta es la imposibilidad de encontrar recursos adaptados que mantengan la esencia y madurez del discurso. Si bien se busca que las fuentes sean lo más originales posibles, la estilística de los mismos tiende a ser algo sobrecargada, dificultando su comprensión para estudiantes no acostumbrados a afrontar textos de estas características. Aunque esto intenta corregirse, la inclusión de herramientas TIC como *D&D Beyond* o *Roll20* puede suponer una sobrecarga para el nivel lingüístico del curso. A esto se suma la necesidad de algunas mecánicas que, aunque se han intentado reducir a lo meramente utilitario para la gamificación y secuenciado junto con los contenidos, presentan una línea paralela de contenido a aprender por parte del alumnado. De igual manera, se presenta una narrativa que busca ante todo aunar los contenidos en una ambientación conceptual concreta, la fantasía medieval. El propósito de esto está completamente fundamentado, pero a su vez reduce la variedad de *inputs* de diferente índole que puedan llamar la atención de otros intereses.

Finalmente se ha de comentar la posible falta de tiempo. La limitación que el calendario supone a la unidad evita que, dentro de su ya comprimido planteamiento, no se puedan desarrollar con más calma la asimilación de las mecánicas de gamificación. En última instancia, esto puede afectar a la eficacia de la propuesta, aplicando más presión de la que quite.

5.2. Prospectiva

Si hay algo que define a los juegos de rol, es su adaptabilidad al jugador. Teniendo esta idea en cuenta y relacionándola con la propuesta, podemos establecer varias líneas de actuación. Aunque la propuesta de gamificación cumple sus objetivos, existen diversos puntos de mejora a tener en cuenta en futuras aplicaciones y modificaciones, que pueden presentarse como posibles soluciones a las debilidades y limitaciones de la propuesta.

Para comenzar, sería interesante plantear una colaboración transversal con otras asignaturas del curso académico, de forma que las programaciones trabajen a una de manera relacionada y añadan una visión más global y variada a la unidad. Asignaturas específicas como Educación Plástica, Visual y Audiovisual o diseño propio como podría ser una asignatura de arte dramático y teatro. Esta transversalidad ayudaría, fuera del precepto puramente lingüístico, a desarrollar otras competencias de corte creativo. Otra opción de transversalidad sería el trabajo entre las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Primera Lengua Extranjera: Inglés, para trabajar los preceptos estilísticos de los textos y su desarrollo histórico, algo que no se desarrolla en esta intervención y que aporta una perspectiva de las influencias reales y ficticias del género fantástico.

Por otro lado, dadas las opciones de la propuesta, esta puede hacerse extensible de dos formas. La primera sería el desarrollo de otras temáticas, siguiendo el mismo proceso de aplicación de los *TTRPGs*, con otros títulos como *La Llamada de Cthulhu*, *Starfinder* o cualquier otro género que concuerde con los contenidos de la unidad y los intereses del alumnado. Finalmente, se podría extrapolar la gamificación fuera del horario puramente lectivo con la creación de actividades extraescolares semanales replicando la parte más lúdica de la unidad, pero manteniendo la base lingüístico-discursiva del inglés. Esto ayudaría a desarrollar una comprensión de las mecánicas de juego de forma más relajada, permitiendo trabajar de mejor manera los conceptos tanto del juego como del idioma y su uso. Estas actividades podrían adaptarse y aplicarse a distintos cursos, dando lugar a una mejor dinámica dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- Collins, J. (2 de Mayo de 2021). Is Dungeons & Dragons Still Popular? The Answer In An Infographic. *Giant Freakin Robot.* Obtenido de <https://www.giantfreakinrobot.com/games/dungeons-dragons-popular-infographic.html>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo.* Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Cotelo García, R. (2021). El lenguaje de los videojuegos: Anglicismo y creatividad léxica en la plataforma Twitch. En S. Flores Borjabad, & R. Pérez Caba, *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (págs. 1062-1082). Dykinson.
- Cuadrado Alvarado, A. (2020). La tragedia como motor narrativo de los videojuegos cinematográficos. *MHCJ*, 11(2), 239-257.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2016). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, de 28 de junio de 2016, 27 a 45. <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto111-2016OrdenacionEducacionSecundaria.pdf>
- Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2020). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 221, de 16 de noviembre de 2020, 28 a 38. <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto182-2020ModificaDecretoESO.pdf>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*(27), 32-54. Obtenido de <http://greav.ub.edu/der/>

- Fischer, S., & Barabasch, A. (2020). Gamification. A Novel Didactical Approach from 21st Century Learning. En E. Wuttke, J. Seifried, & H. Niegemann, *Vocational Education and Training in the Age of Digitization: Challenges and Opportunities* (págs. 89-106). Verlag Barbara Budrich.
- Gallego, F. J., Villagrá, C. J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R., & Llorens, F. (2014). Panorámica: Serious Games, Gamification y mucho más. *ReVisión*, 7(2), 13-23. Obtenido de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=143&path%5B%5D=250>
- Gómez-Martín, M. A., Gómez-Martín, P. P., & González-Calero, P. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono 14*, 2(2), 1-14.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education*. Springer.
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of language education*. Laredo Publishing Company.
- Landrum, J. (2015). How Role-Playing Games Create Meaning. En J. Laycock, *Dangerous Games: What the Moral Panic over Role-Playing Games Says about Play, Religion and Imagined Worlds* (págs. 179-209). University of California Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 1 a 112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1 a 64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lopes, R. P. (2014). Gamification as a Learning Tool. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 565-574.
- Marks, L. y Devlin, E. (2018). *Way to English ESO 4*. Burlington Books.
- Marks, L. y Scott, A. (2019) *Think Ahead 4*. Burlington Books.

Miceli, M. (10 de Octubre de 2021). Full list of all Twitch payouts (Twitch leaks). *Dot eSports*.

Obtenido de <https://dotesports.com/streaming/news/full-list-of-all-twitch-payouts-twitch-leaks>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 25, sec. I, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003.
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden21enero2015RelacionesCompetenciasLOMCE.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. (2021). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, 656 a 694.
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden15-1-2021CurriculoESO.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 3, sec. I, de 3 de enero de 2015, 169 a 450.
<https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014CurriculoSecundaria.pdf>

Anexo A. Ejemplo de hoja de personaje

Pohr of Essor
Hill Dwarf, Wizard 1
Level 1

| STRENGTH | DEXTERITY | CONSTITUTION | INTELLIGENCE | WISDOM | CHARISMA | PROFICIENCY | WALKING SPEED | INSPIRATION | CURRENT HIT POINTS | MAX HIT POINTS | TEMP. |
|----------|-----------|--------------|--------------|----------|----------|-------------|-----------------|-------------|--------------------|----------------|-------|
| +1 13 | +2 14 | +0 10 | +2 15 | +1 13 | +0 10 | +2 BONUS | 25 ft. SPEED | | 7 / 7 | 7 | -- |

SAVING THROWS

| | |
|--------|--------|
| STR +1 | INT +4 |
| DEX +2 | WIS +3 |
| CON +0 | CHA +0 |

A against Poison

SKILLS

| | |
|----------------------|----|
| ACROBATICS | +2 |
| ANIMAL HANDLING | +1 |
| Arcana | +4 |
| ATHLETICS | +1 |
| DECEPTION | +0 |
| HISTORY | +2 |
| INSIGHT | +1 |
| INTIMIDATION | +0 |
| INVESTIGATION | +4 |
| MEDICINE | +1 |
| NATURE | +2 |
| PERCEPTION | +1 |
| PERFORMANCE | +0 |
| PERSUASION | +0 |
| RELIGION | +2 |
| SLEIGHT OF HAND | +2 |
| STEALTH | +2 |
| SURVIVAL | +1 |

Darkvision 60 ft.

SENSES

No relevante para la UD

ARMOR
None

WEAPONS
Battleaxe, Crossbow, Light, Dagger, Dart, Handaxe, Light Hammer, Quarterstaff, Sling, Warhammer

TOOLS
Brewer's Supplies

LANGUAGES
Common, Dwarvish

PROFICIENCIES & LANGUAGES

SKILLS

DEFENSES
Poison

CONDITIONS
No relevante para la UD

ACTIONS **SPELLS** **INVENTORY** **FEATURES & TRAITS** **EXTRAS**

+2 MODIFIER +4 SPELL ATTACK 12 SAVE DC

Search Spell Names, Casting Times, Damage Types, Conditions or Tags

ALL 1ST

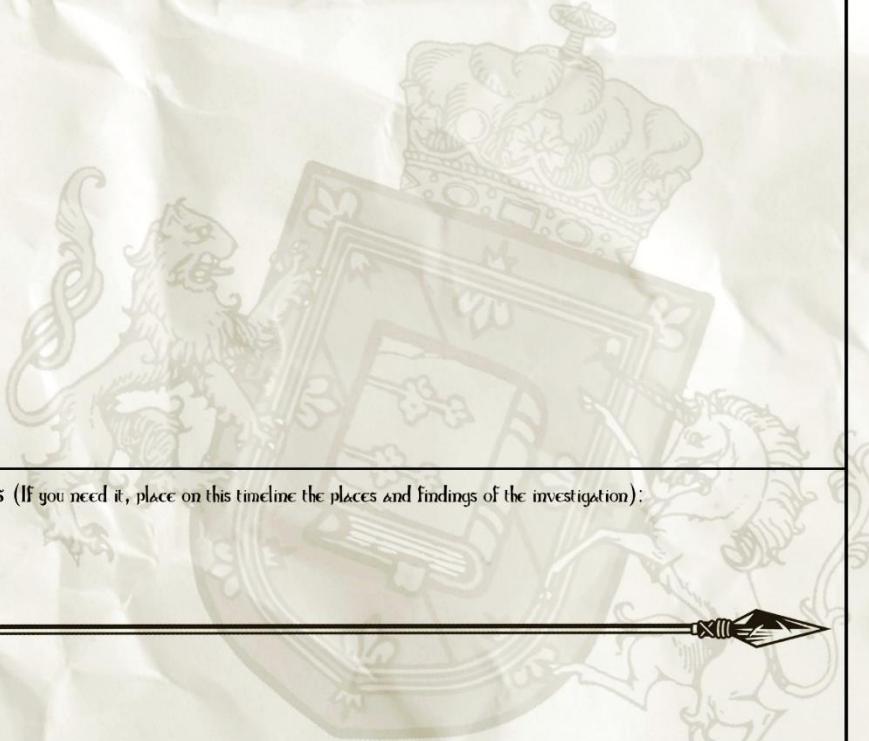
1ST LEVEL

You do not have any 1st-level spells or spells that scale to 1st level available, but you can cast lower level spells using your 1st-level spell slots.

No relevante para la UD

Fuente: Elaboración propia a partir de *D&D Beyond*.

Anexo B. Ficha de trabajo “Official Report”

|  Khalas Rumm Rdevnturers Official Report | |  |
|---|--------------------------|---|
| Name of the adventurers' party: | Name of the adventurers: | Spellcaster |
| | • • • • • | YES NO YES NO YES NO YES NO YES NO |
| Reason of report: | | |
| <p>Please, write down, from your perspective, the events and/or findings related to the investigation. Specify the source of information and the implicated people in it (200-300 words):</p> | | |
|  | | |
| Timeline of the events (If you need it, place on this timeline the places and findings of the investigation): | | |
|  | | |

Fuente: Elaboración propia

Anexo C. Rúbrica de evaluación para las actividades de comprensión oral

| | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRESALIENTE |
|---|--|---|--|--|
| CONTENIDOS 20% | No conoce ni comprende de forma oral las estructuras gramaticales básicas ni el vocabulario impartido, cometiendo errores continuos. | Conoce y comprende de forma oral las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario impartido, aunque comete errores. | Conoce y comprende de forma oral estructuras gramaticales complejas, así como el vocabulario, aunque con algunos errores. | Conoce y comprende de forma oral las estructuras gramaticales complejas con soltura y sin errores relevantes, así como el vocabulario. |
| ESTRUCTURA 20% | No reconoce la organización de ideas del texto. Presenta dificultades para identificar las partes del texto y los conectores discursivos. | Reconoce la organización de las ideas dentro del texto. Identifica las principales parte y secciones del texto, aunque presenta dificultades con las secciones más complejas. | Reconoce la organización de ideas dentro del texto. Identifica las distintas partes del texto y los conectores discursivos, aunque sigue cometiendo algún error básico. | Reconoce la organización de ideas dentro del texto. Identifica las distintas partes del texto y los conectores discursivos sin errores relevantes. |
| COMPRENSIÓN ORAL 20% | No reconoce las ideas básicas del texto. Demuestra dificultad para seleccionar la información importante del texto para responder a las actividades. | Demuestra algo de dificultad para reconocer las ideas básicas del texto. Identifica parte de la información básica del texto para responder a las actividades. | Reconoce la mayoría de las ideas básicas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto, aunque presenta algo de dificultad en las secciones más complejas. | Reconoce las ideas básicas y complejas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto. |
| PARTICIPACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO 20% | No participa en clase. No participa en las actividades grupales, mostrando pasividad o conflictividad. | Participa en clase cuando el profesor se lo indica. Colabora de manera ocasional en las actividades de grupo con sus compañeros. | Participa de forma activa ocasionalmente en clase. Colabora con sus compañeros en las según las directrices dadas. | Participa de forma activa en clase. Presenta y aporta nuevas ideas al grupo concernientes a las actividades. Colabora con sus compañeros en las actividades conjuntas y busca integrarlos. |
| COMPETENCIA DIGITAL 20% | No utiliza las herramientas TIC para la realización de las actividades cuando estas son necesarias. | Utiliza los elementos básicos de las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera eficaz y creativa para la realización de las actividades. Investiga y aporta nuevas ideas e instrumentos en su uso de las TIC. |

Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Rúbrica de evaluación para las actividades de expresión oral

| | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRESALIENTE |
|---|--|--|---|--|
| CONTENIDOS 20% | No conoce o aplica de forma oral las estructuras gramaticales básicas ni el vocabulario impartido, cometiendo errores continuos. | Conoce y aplica de forma oral las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario impartido, aunque comete errores. | Conoce y aplica de forma oral estructuras gramaticales complejas, así como el vocabulario necesario para la comunicación de ideas, aunque con algunos errores. | Conoce y aplica de forma oral las estructuras gramaticales complejas con soltura y sin errores relevantes, así como el vocabulario necesario para la comunicación de ideas. |
| ESTRUCTURA 15% | No organiza las ideas del discurso de forma coherente ni consigue expresar la sucesión de eventos de manera cohesiva. | Intenta organizar las ideas de manera coherente dentro del discurso. Expresa la sucesión de eventos de manera más o menos cohesiva, aunque con errores. | Organiza las ideas de forma clara y coherente. Expresa la sucesión de eventos de manera cohesiva usando conectores discursivos, aunque con algunos errores. | Organiza las ideas de forma clara y coherente. Expresa la sucesión de eventos de manera cohesiva usando conectores discursivos, sin errores relevantes. |
| FLUIDEZ 20% | No consigue expresarse con fluidez. Demuestra dificultad para hacerse entender, pero no usa la compensación para solventar las estructuras y conceptos que no conoce o recuerda. | Demuestra algo de dificultad para expresarse con fluidez. Se atasca de vez en cuando, aunque intenta usar la compensación para solventar estructuras y conceptos que no conoce o recuerda. | Se expresa por lo general de manera fluida. Utiliza la compensación de vez en cuando para solventar estructuras y conceptos que no conoce o no recuerda. | Se expresa de manera perfectamente fluida. Utiliza la compensación de ser necesario y de manera ocasional para solventar conceptos y estructuras que no conoce o recuerda. |
| PRONUNCIACIÓN 15% | Demuestra una pronunciación por debajo del nivel lingüístico del curso, cometiendo errores continuos. Muestra una predominancia de los rasgos fonéticos de la lengua materna. | Demuestra una pronunciación acorde al nivel lingüístico del curso, aunque presenta errores básicos ocasionales. Muestra una fuerte influencia de la lengua materna en la pronunciación. | Demuestra una pronunciación acorde al nivel lingüístico del curso. Conoce la pronunciación de los elementos adquiridos, aunque muestra rasgos fonéticos propios de la lengua materna. | Demuestra una pronunciación por encima del nivel lingüístico del curso. Conoce la pronunciación de los elementos adquiridos con una presencia limitada de los rasgos de la lengua materna. |
| PARTICIPACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO 15% | No participa en clase. No participa en las actividades grupales, mostrando pasividad o conflictividad. | Participa en clase cuando el profesor se lo indica. Colabora de manera ocasional en las actividades de grupo con sus compañeros. | Participa de forma activa ocasionalmente en clase. Colabora con sus compañeros en las según las directrices dadas. | Participa de forma activa en clase. Presenta y aporta nuevas ideas al grupo concernientes a las actividades. Colabora con sus compañeros en las actividades conjuntas y busca integrarlos. |
| COMPETENCIA DIGITAL 15% | No utiliza las herramientas TIC para la realización de las actividades cuando estas son necesarias. | Utiliza los elementos básicos de las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera eficaz y creativa para la realización de las actividades. Investiga y aporta nuevas ideas e instrumentos en su uso de las TIC. |

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Rúbrica de evaluación para las actividades de comprensión escrita

| | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRESALIENTE |
|---|---|---|---|--|
| CONTENIDOS 20% | No conoce o comprende de forma escrita las estructuras gramaticales básicas ni el vocabulario impartido. | Conoce y comprende de forma escrita las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario impartido, aunque comete errores. | Conoce y comprende de forma escrita estructuras gramaticales complejas, así como el vocabulario necesario para la comunicación de ideas, aunque con algunos errores. | Conoce y comprende de forma escrita las estructuras gramaticales complejas con soltura y sin errores relevantes, así como el vocabulario necesario para la comprensión del texto. |
| ESTRUCTURA 20% | No reconoce la organización de ideas del texto. Presenta dificultades para identificar las partes del texto y los conectores discursivos. | Reconoce la organización de las ideas dentro del texto. Identifica las principales parte y secciones del texto, aunque presenta dificultades con las secciones más complejas. | Reconoce la organización de ideas dentro del texto. Identifica las distintas partes del texto y los conectores discursivos, aunque sigue cometiendo algún error básico. | Reconoce la organización de ideas dentro del texto. Identifica las distintas partes del texto y los conectores discursivos sin errores relevantes. |
| COMPRENSIÓN LECTORA 20% | No comprende las ideas básicas del texto. Demuestra dificultad para seleccionar la información importante del texto para responder a las actividades. | Demuestra algo de dificultad para comprender las ideas básicas del texto. Identifica parte de la información básica del texto para responder a las actividades. | Comprende la mayoría de las ideas básicas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto, aunque presenta algo de dificultad en las secciones más complejas. | Comprende las ideas básicas y complejas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto. |
| PARTICIPACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO 20% | No participa en clase. No participa en las actividades grupales, mostrando pasividad o conflictividad. | Participa en clase cuando el profesor se lo indica. Colabora de manera ocasional en las actividades de grupo con sus compañeros. | Participa de forma activa ocasionalmente en clase. Colabora con sus compañeros en las según las directrices dadas. | Participa de forma activa en clase. Presenta y aporta nuevas ideas al grupo concernientes a las actividades. Colabora con sus compañeros en las actividades conjuntas y busca integrarlos. |
| COMPETENCIA DIGITAL 20% | No utiliza las herramientas TIC para la realización de las actividades cuando estas son necesarias. | Utiliza los elementos básicos de las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera eficaz y creativa para la realización de las actividades. Investiga y aporta nuevas ideas e instrumentos en su uso de las TIC. |

Fuente: Elaboración propia

Anexo F. Rúbrica de evaluación para las actividades de expresión escrita

| | INSUFICIENTE | SUFICIENTE | NOTABLE | SOBRESALIENTE |
|---|---|---|---|--|
| CONTENIDOS 20% | No conoce o aplica de forma escrita las estructuras gramaticales básicas ni el vocabulario impartido. | Conoce y aplica de forma escrita las estructuras gramaticales básicas y el vocabulario impartido, aunque comete errores. | Conoce y aplica de forma escrita estructuras gramaticales complejas, así como el vocabulario necesario para la comunicación de ideas, aunque con algunos errores. | Conoce y aplica de forma escrita las estructuras gramaticales complejas con soltura y sin errores relevantes, así como el vocabulario necesario para el texto. |
| ESTRUCTURA 20% | No organiza las ideas del texto. Presenta dificultades para estructurar las partes del texto y usar los conectores discursivos. | Organiza las ideas dentro del texto de manera más o menos correcta, aunque con fallos relevantes. Estructura las principales parte y secciones del texto, aunque presenta dificultades con las secciones. | Organiza las ideas dentro del texto. Estructura las distintas partes del texto de manera coherente y usa los conectores discursivos, aunque sigue cometiendo algún error relevante. | Organiza las ideas dentro del texto. Estructura las distintas partes del texto de manera coherente y usa los conectores discursivos sin errores relevantes. |
| ORTOGRAFÍA 20% | No comprende las ideas básicas del texto. Demuestra dificultad para seleccionar la información importante del texto para responder a las actividades. | Demuestra algo de dificultad para comprender las ideas básicas del texto. Identifica parte de la información básica del texto para responder a las actividades. | Comprende la mayoría de las ideas básicas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto, aunque presenta algo de dificultad en las secciones más complejas. | Comprende las ideas básicas y complejas del texto. Identifica y diferencia la información relevante del texto. |
| PARTICIPACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO 20% | No participa en clase. No participa en las actividades grupales, mostrando pasividad o conflictividad. | Participa en clase cuando el profesor se lo indica. Colabora de manera ocasional en las actividades de grupo con sus compañeros. | Participa de forma activa ocasionalmente en clase. Colabora con sus compañeros en las según las directrices dadas. | Participa de forma activa en clase. Presenta y aporta nuevas ideas al grupo concernientes a las actividades. Colabora con sus compañeros en las actividades conjuntas y busca integrarlos. |
| COMPETENCIA DIGITAL 20% | No utiliza las herramientas TIC para la realización de las actividades cuando estas son necesarias. | Utiliza los elementos básicos de las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera adecuada para la realización de las actividades. | Utiliza las herramientas TIC de manera eficaz y creativa para la realización de las actividades. Investiga y aporta nuevas ideas e instrumentos en su uso de las TIC. |

Fuente: Elaboración propia

Anexo G. Tabla de puntuación para las “Inspiraciones”

| Source of Inspiration | | | | | | |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Group 1 | Group 2 | Group 3 | Group 4 | Group 5 | Group 6 |
| Dark Blue | | | | | | |
| Medium Blue | | | | | | |
| Cyan | | | | | | |
| Light Cyan | | | | | | |
| Light Blue | | | | | | |
| Light Pink | | | | | | |
| Pink | | | | | | |
| Red | | | | | | |
| Dark Red | | | | | | |
| Maroon | | | | | | |
| Inspiration | Group 1 | Group 2 | Group 3 | Group 4 | Group 5 | Group 6 |

Fuente: Elaboración propia