



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

Los juegos de rol en el aula de inglés para
4.º de la ESO mediante el aprendizaje
cooperativo

Trabajo fin de estudio presentado por:	Maialen Rollán Arriaga
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Lengua extranjera: inglés
Director/a:	Dra. Sonia González Cruz
Fecha:	26 de marzo de 2025

Resumen

La globalización y el crecimiento del turismo desde mediados del siglo XX han incrementado la demanda de comunicarse en inglés, lo que ha impulsado la urgencia de un cambio metodológico. En respuesta a esta necesidad, este trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención basada en el uso de los juegos de rol en el aula de inglés de 4.º de la ESO mediante el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de fomentar las competencias de expresión oral y escrita del alumnado. Parte de la idea de demostrar que, aunque los juegos de rol han sido desprestigiados durante años, son una herramienta polivalente para emplear en la educación, a pesar de que, analizando la literatura, su aplicación en las aulas hoy en día es casi inexistente. En este trabajo, los alumnos trabajarán en grupos donde cada uno tendrá su propio papel y diseñarán sus propias historias, trasfondos, personajes y misiones y, posteriormente, se dispondrán a jugarlas. De este modo, se busca crear un entorno de aprendizaje dinámico que potencie la creatividad, la colaboración y el uso efectivo del inglés en contextos significativos.

Palabras clave: Juegos de rol, Aprendizaje cooperativo, Gamificación, Educación secundaria, Inglés.

Abstract

The globalization and the growth of tourism since the mid-20th century have increased the demand for communication in English, which has led to the urgency for a methodological change. In response to this need, this paper aims to design a proposal based on the use of role-playing games in the 4th year of Secondary Education (ESO) English classroom through cooperative learning, with the goal of fostering students' speaking and writing skills. The premise is to demonstrate that, although role-playing games have been discredited over the years, they are a versatile tool for education, even though, when analyzing the literature, their application in classrooms today is almost nonexistent. In this project, students will work in groups where each will have their own role and will design their own stories, backgrounds, characters, and missions, and later engage in playing them. In this way, the aim is to create a dynamic learning environment that enhances creativity, collaboration, and the effective use of English in meaningful contexts.

Keywords: Rol Games, Cooperative Learning, Gamification, Secondary Education, English.

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
2.	Marco teórico	13
2.1.	Gamificación y juegos de rol	13
2.2.	Juegos de rol en el aula de inglés	15
2.2.1.	<i>FATE Acelerado</i>	16
2.3.	Metodologías: Aprendizaje cooperativo	19
2.4.	Conclusión	21
3.	Propuesta de intervención	23
3.1.	Presentación de la propuesta	23
3.2.	Contextualización	24
3.3.	Intervención en el aula	26
3.3.1.	Objetivos	26
3.3.2.	Competencias clave y específicas	29
3.3.3.	Contenidos/ saberes básicos	32
3.3.4.	Metodología	36
3.3.5.	Recursos	37
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades	38
3.3.7.	Atención a la diversidad / DUA	46
3.3.8.	Evaluación	49
3.4.	Evaluación de la propuesta	52
4.	Conclusiones	54
5.	Limitaciones y prospectiva	56
	Referencias bibliográficas	57
	Anexo A. Saberes básicos, descriptores de salida y criterios de evaluación	60
	Anexo B. Cuestionarios para la evaluación inicial	66
	Anexo C. Guía rápida para <i>FATE Acelerado</i>	68
	Anexo D. Personaje pregenerado	70
	Anexo E. Materiales para la actividad «Weaving Worlds»	71
	Anexo F. Evaluación de la actividad «Weaving Worlds»	79
	Anexo G. Hoja de Personaje de <i>FATE Acelerado</i>	83

Anexo H. Evaluación de la actividad «Storytelling in Action»	84
Anexo I. Evaluación de la actividad «Reflecting on the Quest»	89
Anexo J. Materiales para la evaluación de la propuesta	90

Índice de figuras

Figura 1. <i>Ejemplo de cómo un aspecto puede usarse de forma positiva o negativa</i>	17
Figura 2. <i>Ejemplos de resultados de tiradas de dados FATE</i>	18
Figura 3. <i>Distribución del aula</i>	38
Figura 4. <i>Resumen del DUA en la implementación de juegos de rol en el aula</i>	47
Figura 5. <i>Análisis DAFO del proyecto</i>	53
Figura 6. <i>Guía rápida (1)</i>	68
Figura 7. <i>Guía rápida (2)</i>	69
Figura 8. <i>Hoja de personaje pregenerado</i>	70
Figura 9. <i>Guía narrativa para las misiones (I)</i>	71
Figura 10. <i>Guía narrativa para las misiones (II)</i>	72
Figura 11. <i>Guía narrativa para personajes (I)</i>	73
Figura 12. <i>Guía narrativa para personajes (II)</i>	74
Figura 13. <i>Guía narrativa para el trasfondo y el contexto</i>	75
Figura 14. <i>Hoja de personaje de FATE Acelerado</i>	83

Índice de tablas

Tabla 1. Analogía de los objetivos curriculares.....	28
Tabla 2. Saberes básicos abordados en la propuesta.....	32
Tabla 3. Cronograma de sesiones.....	39
Tabla 4. Sesión 1: «Introduction and Initial Assessment».....	39
Tabla 5. Sesiones 2 y 3: «Weaving Worlds».....	41
Tabla 6. Sesión 4: «Character Design».....	42
Tabla 7. Sesiones 5,6 y 7: «Storytelling in Action».....	43
Tabla 8. Sesión 8: «Reflecting on the Quest».....	45
Tabla 9. Evaluación.....	51
Tabla 10. Descriptores operativos de salida.....	62
Tabla 11. Criterios de evaluación.....	64
Tabla 12. Cuestionario inicial sobre el nivel de confianza del alumnado respecto al inglés.....	66
Tabla 13. Cuestionario inicial sobre el conocimiento y motivación de los juegos de rol.....	67
Tabla 14. Plantilla para entregar.....	76
Tabla 15. Autoevaluación de la actividad «Weaving Worlds».....	79
Tabla 16. Coevaluación de la actividad «Weaving Worlds».....	80
Tabla 17. Rúbrica de evaluación de las sesiones 2 y 3.....	81
Tabla 18. Lista de cotejo para evaluar durante la actividad «Storytelling in Action».....	84
Tabla 19. Autoevaluación de la actividad «Storytelling in Action».....	84
Tabla 20. Coevaluación de la actividad «Storytelling in Action».....	85
Tabla 21. Rúbrica de evaluación de la actividad «Storytelling in Action».....	86
Tabla 22. Rúbrica de evaluación de la actividad «Reflecting on the Quest».....	89
Tabla 23. Encuesta sobre la propuesta de intervención para el alumnado.....	90
Tabla 24. Lista de cotejo sobre la propuesta de intervención para el docente.....	91

1. Introducción

La enseñanza del inglés como segunda lengua ha ido pasando por diferentes metodologías hasta lo que hoy en día conocemos como *enfoque comunicativo*. Las metodologías en esta materia se centraban al inicio en la memorización de reglas gramaticales y repetición de frases y palabras que no eran suficientes para conseguir una buena competencia, ya que, a pesar de ser útil para la adquisición de la competencia gramatical, debido a la falta de conexión con el mundo real la comunicación oral se veía seriamente perjudicada (Richards y Rodgers, 2014).

La globalización y el auge del turismo desde mediados del siglo XX ha llevado a que la necesidad de comunicarse en inglés alcance una mayor importancia, de ahí la urgencia del cambio metodológico. El enfoque comunicativo fomenta el uso de la lengua en situaciones reales, la interacción entre los estudiantes y el uso de las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) de forma integrada.

Una buena manera de llevar al aula el enfoque comunicativo es mediante metodologías activas que han demostrado ser herramientas efectivas. Las metodologías activas se han afianzado como forma de mejorar la competencia comunicativa en el aprendizaje de idiomas, aparte de ser una forma de mejorar la motivación intrínseca, especialmente en el alumnado de secundaria. La integración de espacios de aprendizaje flexibles y centrados en el alumno impulsa la participación y colaboración de los estudiantes, mejorando el compromiso y la experiencia educativa (Gracyalny y Hurtienne, 2023).

En línea con tipo de enseñanza-aprendizaje activo, la gamificación emerge como una herramienta potente en la que el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos ayuda a desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo (Burke, 2012). Introducir la gamificación en el aula hace del aprendizaje una experiencia mucho más significativa en la que los estudiantes mejoran su fluidez comunicativa. De esta manera, los juegos de rol en mesa (juegos de rol, de ahora en adelante) no solo fomentan la práctica del idioma, sino que estimulan el razonamiento y resolución de problemas y favorecen las habilidades sociales como se verá más adelante.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en el siglo XXI requiere de un enfoque que trascienda las metodologías tradicionales. Los alumnos no solo deben aprender a comprender el idioma, sino también a utilizarlo activamente como herramienta para interactuar en un contexto global e intercultural. En ese sentido, las necesidades actuales exigen un cambio hacia metodologías que no solo busquen aprobar exámenes, sino que preparen a los alumnos, promuevan el aprendizaje significativo, y trabajen las competencias clave y transversales. Es necesario que se prepare a los estudiantes para su vida personal, profesional y un mundo cada vez más interconectado (Bailey et al., 2023).

Para ello, la propia legislación empuja al docente al uso de estas metodologías, destacando la importancia que tiene que el currículo desarrolle las competencias clave, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En línea con esto, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), describe ejemplos de competencias clave y situaciones de aprendizaje que promueven el uso de metodologías y enfoques activos, como proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. La gamificación, y especialmente los juegos de rol, ayudan a aprender haciendo, lo que conlleva que retengan el conocimiento con una mayor implicación emocional.

Los juegos de rol en mesa ofrecen un entorno en el que los estudiantes no solo adquieren conocimientos lingüísticos, sino que también desarrollan competencias sociales y emocionales esenciales para su desarrollo integral. Este enfoque se alinea con las funciones del profesorado descritas en el artículo 91 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este artículo establece que entre las funciones del profesorado están también las funciones del desempeño de la tutoría y de orientación al alumnado, lo que contempla guiar a los alumnos tanto en su desempeño académico como en el personal. Estas funciones no son exclusivas del tutor, sino que todo el equipo docente debe colaborar en el desarrollo integral del alumnado, algo que viene subrayado en el artículo 10 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que este decreto establece la función del profesor-tutor como responsable de la

orientación educativa, acompañamiento del alumnado y coordinación con la comunidad educativa, el artículo subraya que la acción tutorial es una responsabilidad compartida entre el tutor y el resto del equipo del centro, especialmente cuando se trata de atender a la diversidad, la orientación académica y la convivencia escolar. Por ello, es muy importante que a la hora de escoger metodologías activas se tenga en cuenta que no solo favorezcan a la adquisición y puesta en práctica del conocimiento, sino que también fomenten las competencias sociales y emocionales. Para ello, una actividad gamificada en un contexto no lúdico ayuda a despertar el entusiasmo de los estudiantes para contribuir con sus capacidades y talentos individuales a una misión colectiva, favoreciendo la cohesión grupal (Deterding et al., 2011). Además, los juegos de rol crean un clima favorable a la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico en el contexto del aprendizaje de idiomas al situar a los estudiantes en roles donde deben tomar decisiones situándose en diferentes perspectivas (Dörnyei y Murphey, 2019).

Siguiendo con la legislación vigente, los elementos transversales son indispensables en el currículo para fomentar un enfoque y globalizado del aprendizaje. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, incluye referencias a estos elementos siendo algunos ejemplos la educación en valores cívicos y éticos, la igualdad de género, la prevención de la violencia, el desarrollo sostenible y el uso responsable de las TIC. A pesar de las directrices, en muchas aulas los elementos transversales no se integran de manera efectiva, limitando el desarrollo de las competencias clave. Esa falta de enfoque integral dificulta la preparación de los alumnos para afrontar los desafíos que plantea la sociedad actual. Un proyecto que implemente los juegos de rol en el aula permite abordar los elementos transversales de manera práctica y colaborativa, haciendo hincapié en un aprendizaje integral.

Por otro lado, y a pesar de vivir en un mundo cada vez más globalizado donde el inglés se consume mediante todos los medios audiovisuales, los alumnos rara vez tienen la oportunidad de poner en práctica de manera activa sus habilidades orales y escritas de forma espontánea y casual. Además del desafío que esto supone, existe la barrera de la falta de motivación intrínseca y el miedo al error de los alumnos. La gamificación hace el aprendizaje más atractivo y menos intimidante (Deterding et al., 2011). De forma particular, los juegos de rol ofrecen

experiencias auténticas donde los estudiantes usan el idioma para pedir direcciones, negociar, narrar, etc. aparte de permitir explorar soluciones novedosas en contextos controlados.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Realizar una propuesta de intervención basada en el uso de los juegos de rol en el aula para la asignatura de inglés en 4.º de la ESO mediante el aprendizaje cooperativo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar la situación actual de la implementación de los juegos de rol en las aulas de lengua inglesa.
- Contribuir al corpus teórico sobre el impacto de los juegos de rol mediante el aprendizaje cooperativo.
- Elaborar sesiones de aprendizaje que permitan poner en práctica las destrezas orales y escritas mediante un enfoque comunicativo.

2. Marco teórico

Como ya se ha mencionado anteriormente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera necesita explorar nuevas metodologías activas que abran el camino a la participación activa del alumnado. Los juegos de rol se presentan como una herramienta innovadora que permite desarrollar competencias orales y escritas mediante la interacción y colaboración de los estudiantes. En este apartado explorarán las bases que apoyan esta metodología.

2.1. Gamificación y juegos de rol.

La gamificación, entendida como la incorporación de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, se ha convertido en una metodología educativa innovadora que busca aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje activo de los estudiantes (Deterding et al., 2011). Este enfoque aprovecha las características intrínsecas del juego, como desafío, para fomentar un retorno de aprendizaje atractivo y significativo. En el ámbito educativo, la gamificación permite transformar actividades rutinarias en experiencias inmersivas que promueven la participación activa y la mejora de habilidades sociales. Sin embargo, el trabajo de Mateos et al., (2021) destaca las pocas propuestas que hay en el ámbito español respecto a la gamificación, siendo quince los trabajos que ellos han podido encontrar en las bases de datos consultadas, en contraste con el impacto que tiene esta metodología en la literatura internacional.

Dentro de este enfoque, los juegos de rol destacan como una herramienta de gamificación altamente eficaz dentro del aula. En este trabajo el concepto de juegos de rol hace referencia a las actividades lúdicas de carácter colaborativo donde los participantes asumen roles de personajes ficticios dentro de una narrativa guiada por un narrador (director de juego o máster). A través de la interacción, la toma de decisiones y las reglas que apliquen al juego, los jugadores van construyendo una historia de manera conjunta. Son conocidos por las siglas JDR en español (juego de rol) y TRPG en inglés (*Tabletop Role-Playing Game*).

La gamificación y los juegos de rol no solo son herramientas motivacionales, sino que también general un impacto positivo en el aprendizaje al activar procesos cognitivos y emocionales que favorecen la retención de información. Según Ryan y Deci (2000), el diseño de actividades gamificadas fomenta la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación, lo que está directamente relacionado con la motivación intrínseca de los estudiantes.

Por su parte, Krapp (2012) destaca que la gamificación contribuye a mejorar el rendimiento académico al proporcionar un entorno de aprendizaje estructurado pero flexible, donde los errores no se penalizan, sino que se convierten en oportunidades para aprender.

En el caso de los juegos de rol, estos ofrecen una experiencia inmersiva que involucra tanto la dimensión cognitiva como la emocional del aprendizaje. Al situar a los estudiantes en situaciones ficticias, se les motiva a explorar perspectivas alternativas, resolver conflictos y tomar decisiones fundamentadas estimulando el pensamiento crítico, siendo todas ellas habilidades esenciales para el desarrollo integral del alumnado (Garma Cárdenas, 2021). Esto no solo mejora su competencia comunicativa, sino que también promueve habilidades sociales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la empatía (Dörnyei y Murphey, 2019). En cuanto a Valladares Ríos et al., (2023) destacan cómo los estudiantes colaboran y obtienen un mayor entendimiento del contenido a trabajar, mejorando incluso sus habilidades de autoaprendizaje.

Un aspecto destacado de los juegos de rol es su capacidad para abordar los elementos transversales del currículo establecidos en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Por ejemplo, actividades diseñadas en torno a temas como la sostenibilidad, la igualdad de género o los derechos humanos, no solo refuerzan el aprendizaje saberes básicos, sino que también contribuyen al desarrollo de valores éticos y cívicos. Asimismo, el uso de los juegos de rol en el aula fomenta la inclusión al proporcionar un espacio donde todos los estudiantes pueden participar en manera equitativa.

En conclusión, la gamificación y los juegos de rol representan herramientas pedagógicas innovadores que responden a las demandas del aprendizaje del siglo XXI. Su capacidad para integrar el conocimiento académico con habilidades sociales y emocionales, junto con su enfoque centrado en el estudiante, las convierte en un recurso valioso para transformar el aula en un espacio dinámico y significativo.

Soy muy pocos los estudios que hablan de aplicar juegos de rol dentro de las aulas, pero entre ellos, destaca el interesantísimo trabajo de Grande de Prado y Abella García (2010). Este estudio comienza recordando el infame *Crimen del Rol* en el que dos jóvenes asesinaron a un hombre y cuyo crimen fue desafortunadamente atribuido a su afición a los juegos de rol. Desde entonces, los juegos de rol han cargado con una falsa imagen de peligrosos. También

destaca el poco estudio que hay respecto a la aplicación de los juegos de rol en las aulas, aunque son reseñables las iniciativas que van surgiendo al respecto.

2.2. Juegos de rol en el aula de inglés

Un juego de rol implica que los participantes asuman identidades o roles específicos en un contexto ficticio o simulado, con el objetivo de resolver problemas, tomar decisiones o alcanzar metas comunes (Bowman, 2010). En el caso de la enseñanza de idiomas, esta metodología ofrece un contexto auténtico para practicar habilidades lingüísticas, al tiempo que estimula el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía. Además, los juegos de rol están alineados con enfoques pedagógicos como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basando en proyectos, ya que fomentan la colaboración y la resolución conjunta de problemas.

En la enseñanza del inglés, los juegos de rol se pueden utilizar para recrear situaciones cotidianas, como pedir comida en un restaurante, realizar una entrevista o negociar acuerdos. Estas actividades permiten a los estudiantes practicar vocabulario y estructuras gramaticales de manera contextualizada, lo que facilita su aprendizaje y retención. De acuerdo con Giménez (2003) los juegos de rol son de utilidad a la hora de ejercitar la memoria, mejorar el cálculo mental y amplificar el vocabulario. También son una excelente herramienta para promover el trabajo en equipo y la interacción social, aspectos clave en materia de aprendizaje cooperativo. Además, los juegos de rol ofrecen una oportunidad para trabajar las cuatro competencias en inglés (la escucha, el habla, la lectura y la escritura) de manera integrada, ya que los estudiantes deben comprender las instrucciones del juego, interactuar con sus compañeros y, en ocasiones, documentar sus decisiones o reflexiones.

Si dentro de la educación los juegos de rol no han sido documentados en muchos estudios, dentro de las aulas de idiomas esa documentación es aún menor. Entre ellos está el de Abdul y Maarof (2018) que encontraron que estas dinámicas aumentan la confianza y fluidez oral en estudiantes de secundaria. Dentro de mismo hilo, Castro y Villafuerte (2019) demostraron que mejoran tanto las competencias lingüísticas como las habilidades sociales, especialmente en entornos rurales con recursos limitados. Ambos estudios coinciden en que el uso de narrativas y roles favorece la práctica de estructuras lingüísticas en contextos auténticos.

Entre los beneficios que presentan está la práctica auténtica del idioma. A través de actividades en las que los estudiantes deben interpretar personajes y resolver problemas, los alumnos emplean funciones lingüísticas clave, como solicitar información, expresar opiniones o negociar (Dörnyei y Murphey, 2019). Esta inmersión en situaciones auténticas favorece el desarrollo de competencias comunicativas esenciales. De forma más concreta a este trabajo, Cruz-Murillo y Vaca-Cárdenas (2023) sostienen que la gamificación aplicada mediante los juegos de rol en inglés promueve un entorno inmersivo que refuerza la práctica de competencias comunicativas y favorece el aprendizaje activo y significativo.

Por otro lado, participar en juegos de rol fomenta la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Al interpretar diferentes personajes, los estudiantes exploran perspectivas diversas, lo que promueve la comprensión mutua y la cohesión grupal (Deterding et al., 2011a). Además, estas actividades fortalecen la autoconfianza de los alumnos, ayudándoles a superar el miedo al error y a participar de manera más activa en el aula.

Es muy importante tener en cuenta la motivación del alumnado, pues es parte vital de un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. Según la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), actividades como estas promueven la motivación intrínseca al satisfacer las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación interpersonal. Los estudiantes se sienten más motivados cuando perciben que están logrando metas significativas en un entorno cooperativo.

2.2.1. FATE Acelerado

Dentro de los juegos de rol existen sistemas que están diseñados específicamente para determinadas ambientaciones o géneros, como el famoso *Dungeons and Dragons* (Gygax y Arneson, 1974) para fantasía épica o *Vampire: The Masquerade* (White Wolf, 1991) para historias de vampiros. Estos sistemas suelen estar profundamente integrados en su narrativa y mecánica con ambientación específica, lo que les otorga una riqueza temática, pero también pone limitaciones a su flexibilidad.

Por otro lado, los sistemas genéricos son diseñados para ser aplicables en una variedad de escenarios y géneros ya que no tienen ambientación o género asociado. Estos sistemas permiten una mayor personalización por parte de los jugadores y adaptabilidad a diferentes

contextos, lo que resulta especialmente útil en entornos educativos como el aula, donde los alumnos pueden crear sus propias historias y ambientaciones y después jugarlas.

FATE es un sistema de juego de rol genérico, creado por Fred Hicks y Roy Donoghue en 2003, que enfatiza la narrativa y la colaboración entre los jugadores, es decir, que los jugadores construyen la historia conjuntamente con el director del juego, tomando decisiones que afectan al desarrollo del juego (Hicks y Donoghue, 2003). Se basa en la idea de aspectos, que son frases o conceptos que describen aspectos clave del personaje o de la situación que estén viviendo. Estos aspectos guían la toma de decisiones en el juego y afectan directamente a las acciones, de forma positiva o negativa (Figura 1), permitiendo una mayor flexibilidad y adaptabilidad en diversas situaciones. *FATE* facilita historias dinámicas y enriquecedoras, siendo una opción ideal para implementaciones en el aula.

Figura 1. Ejemplo de cómo un aspecto puede usarse de forma positiva o negativa.

Nervios de punta

- Invoca este aspecto cuando vigilar con atención y tener cuidado te sea de ayuda.
- Recibes un punto de destino cuando tus nervios te causen un sobresalto y te distraigas pensando en amenazas imaginarias.

Fuente: Hicks y Donoghue (2014).

Dentro de las diversas versiones de *FATE* está la de *FATE Acelerado* (Hicks y Donoghue, 2013). Es una versión simplificada y accesible al sistema. Mantiene elementos fundamentales del juego, como los aspectos previamente mencionados y las mecánicas de narración colaborativa, pero reduce la complejidad de las reglas para enfocarse en la fluidez del juego y la colaboración dinámica de los jugadores. Esta versión es especialmente adecuada para su aplicación en un aula, ya que facilita la integración en contextos educativos, sin abrumar a los estudiantes con reglas complejas. *FATE Acelerado* permite adaptar rápidamente las historias y personajes a las necesidades del aula, facilitando una experiencia educativa enriquecedora.

La creación de personajes *FATE* es sencilla y accesible, lo que la hace ideal para la implementación del aula donde no siempre se dispone del tiempo suficiente. Los estudiantes definen un concepto básico para su personaje, como su profesión, personalidad o el rol que tendrán en la historia. A partir de ese concepto, se construyen varios aspectos que caracterizan al personaje, como su motivación principal, sus fortalezas y debilidades. Además, los personajes cuentan con estilos que representan lo que saben hacer, organizados en niveles

que permiten priorizar los más importantes. Esta estructura permite a los estudiantes involucrarse en la creación activa de sus personajes y desarrollar un mayor sentido de pertenencia a la narrativa.

A diferencia de otros juegos de rol que usan dados numéricos de 4, 6, 8, 10, 12 ó 20 caras, las acciones en *FATE* se resuelven mediante la tirada de dados *FATE*. Los dados *FATE* son dados de 6 caras que tienen dos caras positivas (+) que representan un éxito, dos caras neutrales (0) para resultados neutrales y dos caras negativas (–) para fracasos o resultados desfavorables. Al realizar una tirada, se lanzan cuatro dados *FATE*. Por ejemplo, si un jugador tiene una habilidad de +2, lanzará cuatro dados y sumará o restará los resultados de estos dados al +2 de su habilidad (Figura 2). Para que la realización de una acción sea exitosa, debe superar una dificultad determinada por el director del juego. Los jugadores también pueden gastar puntos *FATE* para activar aspectos y obtener bonificaciones o modificar la narrativa a su favor, lo que les permite tomar un papel activo en el desarrollo de la historia.

Figura 2. Ejemplos de resultados de tiradas de dados *FATE*.

$$\begin{array}{lcl} \text{—+—+} & = & +1 \\ \text{++—+} & = & +2 \\ \text{+——+} & = & 0 \\ \text{———} & = & -1 \end{array}$$

Fuente: Hicks y Donoghue (2014).

El sistema *FATE* es especialmente adecuado para el aula por su flexibilidad narrativa, que permite adaptar las historias a cualquier temática, facilitando la alineación con los objetivos del currículo de inglés. Por ejemplo, se pueden diseñar historias ambientadas en situaciones reales como entrevistas de trabajo, negociaciones o viajes internacionales. También puede buscarse la manera de trasladar ese tipo de situaciones a un mundo más fantástico, dependiendo de los intereses del alumnado. Además, su naturaleza cooperativa fomenta el trabajo en equipo y la interacción entre estudiantes, desarrollando competencias sociales y emocionales. Al mismo tiempo, el sistema permite a los estudiantes practicar habilidades lingüísticas en contextos reales y significativos, como describir acciones, dialogar con otros personajes y resolver problemas, siendo posible integrar las cuatro destrezas lingüísticas.

La motivación intrínseca que puede generar *FATE* es otra de sus ventajas clave. La narrativa personalizada y los elementos lúdicos del sistema aumentan la implicación de los estudiantes, ayudándoles a superar la ansiedad que en ocasiones conlleva el uso del idioma en público.

El sistema *FATE* no solo es una herramienta eficaz para fomentar la narrativa colaborativa, sino que también se alinea perfectamente con los objetivos educativos en el aula de inglés. Su flexibilidad, simplicidad y capacidad para involucrar a los estudiantes lo convierten en una metodología innovadora que no solo enseña el idioma, sino que también desarrolla competencias para la vida personal y profesional de los alumnos.

2.3. Metodologías: Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, combinado con estrategias de gamificación, como los juegos de rol, es una herramienta eficaz para promover tanto la adquisición del inglés como el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el aula. Esta metodología fomenta la colaboración entre los estudiantes al situarlos en dinámicas en las que deben trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, desarrollando al mismo tiempo habilidades lingüísticas y cooperativas (Dörnyei y Murphey, 2019). Autores como Johnson et al. (1994) han destacado el impacto positivo del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias sociales y cognitivas.

El aprendizaje cooperativo es el enfoque educativo en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos para alcanzar metas comunes de aprendizaje, tanto compartiendo tareas y responsabilidades como apoyándose mutuamente. Cada miembro del grupo asume un rol y contribuye con ello a la consecución del objetivo u objetivos, lo que potencia las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la adquisición conjunta de conocimientos.

Los principios del aprendizaje cooperativo están diseñados para fomentar una interacción efectiva y significativa entre los estudiantes mientras trabajan juntos hacia objetivos comunes. Estos principios son fundamentales para garantizar que el aprendizaje sea inclusivo y enriquecedor.

- Interdependencia positiva: el éxito individual está estrechamente vinculado con el éxito colectivo.
- Responsabilidad individual y grupal: aunque sea un trabajo en equipo, cada estudiante es responsable de su propia aportación y aprendizaje.
- Interacción promotora cara a cara: fomenta la comunicación directa entre miembros del grupo para intercambiar ideas, resolver problemas y proporcionar apoyo.

- Habilidades interpersonales y de grupo: el aprendizaje cooperativo implica poner de manifiesto habilidades sociales, como la escucha activa, el manejo de conflictos, la toma de decisiones y el liderazgo.
- Procesamiento grupal: los equipos reflexionan sobre su desempeño como grupo, evaluando qué funcionó bien y qué se puede mejorar.
- Igualdad de participación: cada miembro del grupo debe tener oportunidades equitativas para contribuir asegurando que todas las voces sean escuchadas.
- Simultaneidad de interacción: durante las actividades, se busca maximizar la interacción entre los estudiantes para mantenerlos comprometidos y activos en el proceso.

En el marco de los juegos de rol, el aprendizaje cooperativo se activa de forma natural al asignar roles y tareas específicas a cada participante dentro de un grupo. Por ejemplo, en una sesión gamificada basada en juegos de rol, los estudiantes asumen personajes con habilidades únicas que contribuyen al progreso de la narrativa. Esta estructura de roles no solo refuerza la interacción en inglés, sino que también estimula el pensamiento crítico y la resolución conjunta de problemas al tener que tomar decisiones colectivas para avanzar en la historia o superar desafíos (Deterding et al., 2011).

El aprendizaje cooperativo aplicado a la gamificación permite transformar la práctica del idioma en una experiencia lúdica y motivadora. Al enfrentarse a misiones, enigmas o conflictos dentro de un entorno ficticio, los estudiantes se ven obligados a negociar, debatir y planificar estrategias en equipo, utilizando el inglés como herramienta principal de comunicación. Este enfoque proporciona un contexto auténtico para el uso del idioma.

Una de las mayores ventajas de los juegos de rol es su capacidad para facilitar la inclusión, elemento esencial en el aprendizaje cooperativo. Al permitir que los estudiantes se expresen a través de personajes ficticios, se reducen las barreras relacionadas con la timidez o el miedo al error, lo que mejora su confianza lingüística (Dörnyei y Murphey, 2019). Además, los niveles de dificultad y las tareas pueden adaptarse a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Por ejemplo, mientras un estudiante desempeña el papel de líder del grupo, otro puede centrarse en la interpretación de pistas o en la redacción de registros, maximizando la contribución individual dentro de un entorno colaborativo (Slavin, 1995).

Desde el punto de vista pedagógico, los juegos de rol integran principios clave del aprendizaje cooperativo, como lo son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la evaluación grupal (Johnson, D. W. y Johnson, R. T., 1999). Cada participante entiende que su rol es esencial para el éxito del grupo, lo que refuerza la idea de que aprender juntos es más eficaz que aprender de forma aislada.

Un aspecto especialmente poderoso de los juegos de rol es la posibilidad de que los estudiantes sean los creadores de sus propias historias. Este proceso no solo fomenta la creatividad, sino que también refuerza habilidades clave como la escritura, el pensamiento crítico y la planificación estratégica (Craft, 2001). Al trabajar juntos para desarrollar narrativas que luego jugarán en clase, los estudiantes experimentan el idioma de manera auténtica y significativa.

La legislación educativa actual también respalda la integración del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico son pilares del currículo de la ESO. En este sentido, el uso de los juegos de rol en el aula mediante el aprendizaje cooperativo representa una metodología alineada con las demandas del currículo y las necesidades del alumnado del siglo XXI.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo apoyado en estrategias de gamificación como los juegos de rol no solo fomenta la adquisición de competencias lingüísticas, sino que transforma el aula en un espacio donde los estudiantes colaboran, se expresan y crean juntos. Esta combinación de creatividad, colaboración y práctica lingüística convierte el aprendizaje en una experiencia significativa que prepara a los alumnos, tanto para los retos del mundo académico como para los de la vida real.

2.4. Conclusión

Para finalizar, el análisis de los estudios previos pone de manifiesto el potencial que tienen los juegos de rol como herramienta pedagógica en la enseñanza del inglés. Este marco teórico respalda su implementación como una estrategia innovadora que transforma el aula en un espacio de enseñanza-aprendizaje activo, dinámico y significativo. Sin embargo, no hay

muchos estudios previos que avalen su aplicación en las aulas de secundaria en particular y menos en aulas de 4.º de la ESO mediante el aprendizaje cooperativo. Es por eso que este trabajo no solo propone diseñar una propuesta innovadora que ayude a mejorar la expresión oral y escrita en el aula de inglés, sino también contribuir al corpus teórico sobre el impacto de los juegos de rol mediante el aprendizaje cooperativo.

Los juegos de rol son un método eficaz para el desarrollo de las competencias orales, haciendo que los estudiantes se involucren en el diálogo que requiere resolver situaciones ficticias que les presentan. Por otro lado, también se desarrolla la competencia escrita gracias a la creación de los personajes y los registros de las sesiones. Asimismo, la posibilidad de que los alumnos creen sus propias aventuras no solo implica poner en práctica la competencia escrita, sino que también fomenta la creación y la imaginación. Al tratarse de una actividad lúdica no se puede dejar de lado el beneficio que aporta a la enseñanza-aprendizaje el aumento de la motivación por parte del alumnado, además de lo importante que es el trabajo que se hace respecto al fomento del trabajo en equipo y la cohesión grupal tan necesaria en las aulas.

3. Propuesta de intervención

A continuación, se presenta la propuesta de intervención en el que los alumnos de 4.º de la ESO, a lo largo del segundo trimestre, se enfocan en la mejora de su competencia oral y escrita a través de los juegos de rol mediante el aprendizaje cooperativo. El nombre elegido para ello será «Enrolling for Adventure», título que, aparte de sugerir aventura, hace un juego con el elemento central de este trabajo: el rol. La propuesta se basa en la implementación de juegos de rol como herramienta didáctica para trabajar las competencias lingüísticas (orales y escritas) en inglés.

3.1. Presentación de la propuesta

La enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad enfrenta el desafío de equilibrar la adquisición de competencias lingüísticas con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en contextos reales mediante el aprendizaje significativo. En este marco, la presente propuesta de intervención de juegos de rol en mesa se presenta como una herramienta didáctica para fomentar las competencias orales y escritas en inglés en estudiantes de 4.º de la ESO.

El uso de los juegos de rol en el aula no sólo promueve el aprendizaje cooperativo y la interacción entre iguales, sino que también crea un entorno lúdico y motivador donde el idioma se convierte en un medio para resolver problemas, tomar decisiones y crear narrativas de forma activa. A través de esta propuesta, se busca integrar actividades innovadoras en el currículo de inglés, ofreciendo a los estudiantes una experiencia educativa inmersiva que les permita desarrollar habilidades comunicativas de manera significativa.

Con un enfoque centrado en el estudiante, esta intervención responde a las necesidades educativas del siglo XXI, combinando enfoque comunicativo con aprendizaje cooperativo para asegurar que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en usuarios competentes y creativos en el idioma inglés.

Fundamentada en el marco teórico previamente desarrollado, la propuesta se sustenta en la idea de que los juegos de rol son un recurso pedagógico innovador que fomenta el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las competencias orales y escritas, dos pilares esenciales del currículo de inglés en la etapa secundaria.

El marco teórico destaca los beneficios de los juegos de rol como herramienta para la inmersión lingüística, ya que ofrecen a los estudiantes contextos significativos donde el uso del idioma es necesario y natural. Estas actividades no solo favorecen la comunicación efectiva, sino también habilidades como la resolución de problemas, la negociación y la toma de decisiones en equipo, todas ellas intrínsecamente relacionadas con el aprendizaje cooperativo.

El objetivo general de este trabajo es realizar una propuesta de intervención basada en el uso de los juegos de rol en el aula para la asignatura de inglés en 4.º de la ESO mediante el aprendizaje cooperativo. Esto puede mejorar las competencias lingüísticas del alumnado, al mismo tiempo que promueve la motivación, la interacción y la creatividad. Esta propuesta parte de un marco teórico que respalda la eficacia de los juegos de rol como herramienta para desarrollar competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, en contextos significativos y motivadores.

La relación entre el marco teórico y el objetivo de esta propuesta se fundamenta en que los juegos de rol y el aprendizaje cooperativo comparten principios pedagógicos clave: el aprendizaje activo, el contexto significativo, la interacción social y la responsabilidad compartida. Al llevar esta propuesta al aula, se pretende demostrar que los juegos de rol, enmarcados dentro de un enfoque cooperativo, pueden mejorar la adquisición de competencias lingüísticas, aumentar la implicación del alumnado y contribuir a un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

Esta intervención no solo responde a las exigencias curriculares de la asignatura de inglés, sino que también busca ofrecer una experiencia enriquecedora y motivadora para los estudiantes, alineándose con las demandas de una enseñanza moderna e innovadora.

3.2. Contextualización

La propuesta de intervención se llevará a cabo en un centro educativo concertado ubicado en un pueblo urbano periférico a una ciudad de tamaño medio en Vizcaya (España). Como centro situado en Euskadi (España) se rige por la normativa estatal y autonómica vigente. Respecto a la estatal, la vigente para esta propuesta de implementación es la siguiente:

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

2.Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

3.Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a la normativa autonómica en la materia este es el marco legislativo:

1.Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

2.Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

El entorno de pueblo presenta una diversidad cultural significativa como resultado de la migración constante en las últimas décadas. Este factor influye directamente en el alumnado, que es muy heterogéneo tanto en términos culturales como socioeconómicos.

El centro educativo cuenta con una larga trayectoria de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y está comprometido con metodologías innovadoras que promueven la inclusión y el aprendizaje significativo. Los puntos más destacados de su proyecto educativo son:

1.Una clara apuesta por la enseñanza de idiomas, con programas de refuerzo de la lengua cooficial (euskera) y de la lengua extranjera (inglés) y un interés creciente en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC.

2.Recursos tecnológicos adecuados: cada aula está equipada con una pizarra digital, conexión a internet y dispositivos móviles disponibles para cada alumno.

3.Una biblioteca que incluye material en inglés, como novelas juveniles, revistas y juegos didácticos.

4.Actividades extraescolares que fomentan la creatividad y el desarrollo personal, como clubes de debate y talleres artísticos.

El equipo docente del centro está abierto a la implementación de nuevas metodologías que mejoren la motivación y el rendimiento del alumnado, especialmente en materias donde se requiere un esfuerzo adicional, como es el caso del inglés.

La propuesta de intervención se dirigirá a un grupo de 4.º de la ESO compuesto por 28 alumnos entre los 15 y los 16 años. Se trata de un grupo diverso tanto en términos culturales como

académicos, ya que aproximadamente un 30% del alumnado proviene de familias migrantes algunos de ellos con lenguas maternas distintas al español. Este contexto multicultural enriquece el ambiente de aprendizaje, pero también supone un reto relacionado con la integración y el acceso al aprendizaje de la lengua inglesa. En términos de nivel de competencia lingüística, el grupo oscila entre un nivel A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, con una mayoría de estudiantes que pueden comunicarse en situaciones básicas, pero que presentan dificultades en situaciones más complejas, como debates o la redacción de textos extensos.

Dentro del grupo hay dos estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. Uno de ellos tiene dislexia, lo que afecta principalmente a su habilidad para leer y escribir en inglés, aunque su expresión oral es notablemente fluida. Otro estudiante tiene Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo que influye en su capacidad para mantener la atención durante actividades prolongadas y para gestionar el tiempo de manera efectiva, aunque suele destacar en actividades dinámicas y grupales.

El grupo, en general, tiene un buen clima de convivencia, con relaciones sociales positivas y una predisposición al trabajo colaborativo, aunque algunos alumnos más tímidos tienden a adoptar un rol pasivo en actividades grupales. Este contexto heterogéneo ofrece una oportunidad ideal para implementar los juegos de rol, ya que estos permiten asignar roles diversos que pueden ajustarse a las capacidades y necesidades de cada estudiante, promoviendo la inclusión y la participación equitativa en el aula.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Esta propuesta de intervención se alinea con los objetivos curriculares que vienen establecidos en el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Este decreto formula los objetivos curriculares en base a la educación básica, englobando tanto primaria como la ESO. De acuerdo con lo establecido por dicho decreto, se trabajarán los siguientes dentro de esta propuesta de intervención:

- **Objetivo a).** Comprender y asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad

entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Los juegos de rol fomentan el trabajo en equipo como una herramienta esencial para alcanzar este objetivo curricular. Al participar en estas dinámicas, los estudiantes deben colaborar activamente para resolver desafíos o cumplir con los objetivos propuestos, lo que requiere que asuman responsabilidades individuales y colectivas dentro del grupo. Este proceso también permite practicar la tolerancia y el respeto hacia las ideas de los demás, ya que las decisiones se toman de forma conjunta, promoviendo el diálogo y la negociación como medios para alcanzar consensos. Además, la cooperación dentro del equipo refuerza la solidaridad, pues los participantes entienden que el éxito colectivo depende de la contribución de cada miembro, preparándolos para actuar como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y plural.

- **Objetivo b).** Desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

La implementación de juegos de rol en el aula, combinada con el aprendizaje cooperativo, es una estrategia eficaz para desarrollar y consolidar hábitos de autorregulación, estudio y trabajo individual. Los roles asignados a cada estudiante requieren que se preparen previamente, gestionen sus tiempos y esfuerzos para contribuir al éxito colectivo. Además, el trabajo en equipo fomenta la corresponsabilidad, ya que cada miembro es consciente de que su desempeño afecta al grupo. Este enfoque refuerza la autonomía personal, promoviendo un equilibrio entre la responsabilidad individual y la colaboración, aspectos esenciales para el desarrollo personal y académico.

- **Objetivo c).** Valorar la igualdad de género y respetar la diversidad sexual, de género, étnico-racial o de capacidades. Rechazar los estereotipos que supongan cualquier forma de discriminación entre hombres y mujeres. Conocer los derechos sexuales y reproductivos y ejercerlos desde el respeto a toda persona y desde el autocuidado.

Implementar dinámicas de rol en el aula integradas con estrategias de aprendizaje cooperativo, es una dinámica efectiva para valorar la igualdad de género y respetar la

diversidad en todas sus formas. A través de los roles asignados, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar de personas con experiencias y perspectivas diferentes, lo que fomenta la empatía y el entendimiento mutuo. Además, las dinámicas grupales permiten reflexionar sobre estereotipos y prejuicios, creando un espacio seguro donde se promueva el respeto hacia la diversidad sexual, de género, étnico-racial o capacidades. Este enfoque contribuye a cuestionar las desigualdades, rechazar cualquier forma de discriminación y reforzar valores como la equidad y autocuidado. De este modo, los estudiantes no solo aprenden sobre respeto a la diversidad, sino que también desarrollan actitudes responsables y respetuosas hacia los demás, fundamentales para una convivencia inclusiva.

- **Objetivo i).** Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Implementar los juegos de rol en el aula es una estrategia ideal para desarrollar la producción oral y escrita en inglés de manera apropiada. Estas actividades sumergen a los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas donde deben interpretar roles y expresarse en inglés para cumplir con los objetivos del juego. En equipo, los participantes infieren significados, elaboran estrategias y resuelven problemas mientras practican estructuras lingüísticas y amplían su vocabulario. La dimensión oral se trabaja mediante la partida de rol, mientras que la producción escrita se trabaja mediante la creación de las historias que van a jugar. Estas dinámicas no solo fomentan la fluidez y la precisión en el idioma, sino que también promueven la confianza y la motivación para comunicarse en inglés.

Los objetivos curriculares establecidos en el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi se corresponden a los del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria tal y como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. *Analogía de los objetivos curriculares.*

Normativa de Euskadi (Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023)	a)	b)	c)	i)
Normativa estatal (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo)	a)	b)	c)	i)

Fuente: elaboración propia.

A partir de los objetivos curriculares establecidos en la LOMLOE, se busca orientar la intervención educativa hacia el desarrollo integral del alumnado. Estos objetivos generales

proporcionan un marco amplio que fomenta las competencias clave. En este contexto, los objetivos didácticos se enfocan en acciones concretas que promueven la adquisición de habilidades específicas en un entorno de aprendizaje dinámico y significativo, como es el caso de los juegos de rol. Esta propuesta busca conseguir los siguientes:

- Desarrollar la competencia de producción oral en inglés mediante la participación en dinámicas de juegos de rol que simulen situaciones comunicativas auténticas.
- Fomentar la producción escrita en inglés a través de la creación historias y diarios de personaje.
- Promover la cohesión grupal y la colaboración mediante el trabajo grupal; resolver problemas, negociar decisiones y completar tareas grupales.
- Aumentar la motivación y la propia confianza para comunicarse en inglés mediante el uso de una metodología activa en un contexto lúdico.

3.3.2. Competencias clave y específicas

Tanto el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, marcan las ocho competencias clave que se deben trabajar de manera transversal a lo largo de la Educación Secundaria Básica.

Los juegos de rol son una herramienta versátil que puede trabajar simultáneamente casi todas las competencias clave¹ de la LOMLOE, con especial énfasis en la competencia, plurilingüe, la matemática y la competencia personal y social.

- **Competencia plurilingüe (CP).** La implementación de los juegos de rol en inglés permite al alumnado desarrollar su capacidad para alternar entre lenguas, comprender diferentes registros y utilizar estrategias comunicativas propias del plurilingüismo. Este enfoque

¹ A pesar de que en el decreto Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria se define la competencia en comunicación lingüística (CCL) como «interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada», en el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, en los descriptores operativos de la CCL se hace referencia exclusivamente a las dos lenguas cooficiales, castellano y euskera, por lo que no ha sido incluida en el presente trabajo.

refuerza su confianza al enfrentarse a contextos reales donde se requiere el uso de una lengua extranjera.

- **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).** Los juegos de rol fomentan la empatía al ponerse en lugar de un personaje y comprender diferentes perspectivas. Además, trabajando en equipo, los estudiantes gestionan emociones, conflictos y relaciones interpersonales, mejorando su capacidad de aprendizaje autónomo y cooperativo.
- **Competencia digital (CD).** Al integrar herramientas digitales (búsqueda de información para la creación de historias, creación de personajes, etc.) los estudiantes mejoran su competencia digital mientras colaboran con un entorno interactivo y virtual.
- **Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC).** A través de los juegos de rol, los estudiantes exploran y recrean contextos culturales, históricos o sociales. Esto les permite apreciar y valorar la riqueza cultural de otros países, al tiempo que desarrollan su creatividad.
- **Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).** Aunque no sea la competencia más trabajada, los juegos de rol con mecánicas de puntuaciones y gestión de recursos fomentan el pensamiento lógico, la estrategia y la capacidad de resolución de problemas.
- **Competencia ciudadana (CC).** Los estudiantes desarrollan habilidades para participar activamente, tomar decisiones responsables y trabajar en equipo, promoviendo valores democráticos y sociales. Los juegos de rol les permiten explorar temas éticos y de justicia social en un contexto ficticio.
- **Competencia emprendedora (CE).** El diseño de un juego de rol implica creatividad, planificación, gestión de recursos y adaptabilidad, fomentando habilidades emprendedoras en contextos dinámicos y desafiantes, por ejemplo, a la hora de diseñar estrategias para una misión.

Respecto a las competencias específicas, el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, especifica seis para la primera lengua extranjera de acuerdo con la LOMLOE. En esta propuesta se trabajarán la mayoría.

- **Competencia específica 1 (CE1).** Comprender e interpretar textos de géneros discursivos de uso común expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para extraer el sentido global y las ideas principales y valorar su contenido en situaciones comunicativas concretas. Conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM4, CD1, CPSAA5, CCEC2.
- **Competencia específica 2 (CE2).** Producir textos originales de géneros discursivos de uso común, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos. Conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL5, CP1, CP2, STEM4, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC3.
- **Competencia específica 3 (CE3).** Interactuar con otras personas, con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación, empleando recursos analógicos y digitales y siendo respetuosos con las normas de cortesía para responder a propósitos comunicativos concretos. Conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3.
- **Competencia específica 4 (CE4).** Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para información de manera eficaz, clara y responsable. Conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM4, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.
- **Competencia específica 5 (CE5).** Movilizar y usar el repertorio lingüístico personal reflexionando de forma crítica sobre el funcionamiento de cada una de las lenguas que la componen y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la capacidad de aprendizaje de la lengua extranjera y la respuesta a necesidades comunicativas concretas. Conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, CD2, CPSAA1, CPSAA5.

3.3.3. Contenidos/ saberes básicos

Esta propuesta de intervención incorpora los contenidos mínimos requeridos por la normativa actual, el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. A través de la creación y puesta en marcha de un juego de rol, se promueve la aplicación de la mayoría de los saberes básicos. En la tabla 2 figuran resumidos los que se van a trabajar con esta propuesta de intervención (ampliación en el anexo A) y su relación con distintos elementos curriculares.

Tabla 2. *Saberes básicos abordados en la propuesta.*

Bloque A: Comunicación	Saberes básicos	
	Estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos.	
	Competencias específicas:	C1, C2 y C4.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, STEM4, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CCEC2, CD2, CE1, CE3 CCEC1 y CCEC3.
	Criterios de evaluación:	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1 y 4.2.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica, produce y revisa textos orales, escritos y multimodales en inglés, aplicando estrategias adecuadas para garantizar su coherencia, cohesión y corrección lingüística. - Colabora en la coproducción de textos, integrando aportaciones de sus compañeros y ajustando su discurso al contexto comunicativo.
	Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas.	
	Competencias específicas:	C4.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, STEM4, CPSAA1, CCEC1 y CPSAA3.
	Criterios de evaluación:	4.2.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza estrategias de mediación para resolver malentendidos y mejorar la interacción entre hablantes. - Demuestra una actitud colaborativa y proactiva en la resolución de conflictos comunicativos.
	Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo.	
	Competencias específicas:	C3.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CD3, CPSAA3, CC3 y CCEC3.
	Criterios de evaluación:	3.1, 3.2 y 3.3.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea funciones comunicativas y estructuras lingüísticas adecuadas para interactuar en situaciones cotidianas, describir, narrar y argumentar con claridad y coherencia. - Reformula y resume información para asegurar la comprensión del mensaje.

Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción, y transformación de textos.	
Competencias específicas:	C1 y C2.
Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, STEM4, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CCEC2, CCEC 3, CD2, CE1 y CE3.
Criterios de evaluación:	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1 y 4.2.
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y analiza las características, organización y contexto comunicativo de distintos géneros discursivos en textos orales, escritos y multimodales. - Utiliza estrategias de comprensión y transforma textos adaptándolos a su propósito y público objetivo.
Unidades lingüísticas.	
Competencias específicas:	C3 y C4.
Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1, CCEC3 y STEM4.
Criterios de evaluación:	3.2, 3.3 y 4.2.
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y emplea unidades y estructuras lingüísticas adecuadas para expresar propiedades, cantidad, cualidad, relaciones espaciales y temporales, así como modalidad en distintos contextos comunicativos. - Utiliza conectores, elementos cohesivos y recursos lingüísticos como el estilo indirecto y la interrogación para estructurar y comprender textos con claridad y coherencia.
Léxico de uso común y de interés para el alumnado.	
Competencias específicas:	C3 y C4.
Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1, CCEC3 y STEM4.
Criterios de evaluación:	3.2, 3.3 y 4.2.
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un léxico adecuado para identificar y describir personas, relaciones interpersonales y elementos del entorno cotidiano (vivienda, clima, etc.). - Reconoce y utiliza el vocabulario adecuado para describir lugares, situaciones y elementos de su entorno natural y social.
Convenciones ortográficas de uso común.	
Competencias específicas:	C2.
Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, STEM4, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC3.
Criterios de evaluación:	2.2.
Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica correctamente las convenciones ortográficas de uso común en la producción de textos orales y escritos. - Reconoce los significados e intenciones comunicativas asociados a los diferentes formatos, patrones y elementos gráficos en textos escritos.
Convenciones y estrategias conversacionales de uso común, para iniciar, mantener y terminar la comunicación.	
Competencias específicas:	C2 y C4.
Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC 1 y CCEC3.

	Criterios de evaluación:	2.1, 4.1 y 4.2.
	Indicadores de logro:	- Inicia, mantiene y termina conversaciones de manera adecuada, reformulando y resumiendo ideas de forma clara y colaborando activamente en intercambios conversacionales.
Bloque B: Plurilingüismo	Autoconfianza e iniciativa.	
	Competencias específicas:	C5.
	Descriptoros operativos de salida:	CP2, CD2, CPSAA1, CPSAA5.
	Criterios de evaluación:	5.2.
	Indicadores de logro:	- Demuestra autoconfianza al participar activamente en actividades de aprendizaje, tanto individuales como colaborativas. - Acepta y reflexiona sobre el error como parte del proceso de aprendizaje, mostrando disposición para corregir y mejorar sus producciones.
	Estrategias y técnicas para responder eficazmente a una necesidad comunicativa concreta.	
	Competencias específicas:	C2 y C5.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, STEM4, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC3.
	Criterios de evaluación:	2.1 y 5.2.
	Indicadores de logro:	- Utiliza estrategias y técnicas adecuadas para comunicarse de manera eficaz en inglés, ajustándose a su nivel de competencia y superando posibles limitaciones. - Demuestra una creciente fluidez, adecuación y corrección en la expresión oral y escrita al enfrentarse a diversas situaciones comunicativas.
	Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda, selección y gestión de información.	
	Competencias específicas:	C1, C2 y C5.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, STEM4, CD1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC2 y CCEC3.
	Criterios de evaluación:	1.1, 2.3, 5.2.
	Indicadores de logro:	- Emplea de manera eficaz distintos recursos de aprendizaje, como diccionarios, bibliotecas y herramientas digitales, para buscar, seleccionar y gestionar información en inglés. - Aplica estrategias adecuadas para utilizar correctores ortográficos y otras herramientas digitales que faciliten la mejora de su competencia lingüística.
	Estrategias y herramientas de uso común para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.	
	Competencias específicas:	C5.
	Descriptoros operativos de salida:	CP2, CD2, CPSAA1, CPSAA5.
	Criterios de evaluación:	5.3.
	Indicadores de logro:	- Emplea estrategias y herramientas, tanto analógicas como digitales, para la autoevaluación, coevaluación y autorreparación en su aprendizaje del inglés. - Registra sus progresos y dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera utilizando recursos como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).
	Estrategias cooperativas sencillas y complejas y asunción de responsabilidades individuales asignadas en el trabajo grupal.	
	Competencias específicas:	C3.

	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3.
	Criterios de evaluación:	3.1 y 3.2.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en actividades cooperativas asumiendo responsabilidades individuales dentro del trabajo en grupo, tanto en entornos analógicos como digitales. - Aplica estrategias para gestionar conflictos y fomentar la colaboración en tareas grupales.
Bloque C: Interculturalidad	La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional.	
	Competencias específicas:	C3 y C4.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1, CCEC3 y STEM4.
	Criterios de evaluación:	3.1, 3.2, 4.1 y 4.2.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza la lengua extranjera como medio de comunicación en contextos interpersonales e internacionales. - Valora el inglés como fuente de información y como herramienta para su desarrollo personal.
	Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios.	
	Competencias específicas:	C2.
	Descriptoros operativos de salida:	CP1, CP2, STEM4, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC3.
	Criterios de evaluación:	2.1, 2.2 y 2.3.
	Indicadores de logro:	<ul style="list-style-type: none"> - Participa con interés e iniciativa en intercambios comunicativos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera a través de distintos medios. - Expresa sus ideas con pronunciación, ritmo y entonación adecuados, respetando las convenciones ortográficas y cuidando la presentación de los textos.

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los saberes básicos de la lengua extranjera actúan como los pilares fundamentales que estructuran el aprendizaje y guían el desarrollo de las competencias clave en el alumnado. A través de su implementación, se fomenta no solo el conocimiento lingüístico, sino también habilidades comunicativas esenciales para desenvolverse en contextos variados. No obstante, para que este aprendizaje sea verdaderamente significativo, no se pueden dejar de lado los elementos transversales. Estos aportan una perspectiva global que enriquece el proceso educativo, promoviendo valores que preparan a los estudiantes para participar activamente en una sociedad plural y democrática.

La ley autonómica no incluye una mención explícita ni un desarrollo sobre los elementos transversales. Por este motivo, para garantizar una intervención educativa coherente y alineada con los principios generales de la educación, se tomarán como referencia los elementos transversales que figuran en la legislación estatal, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. A este trabajo aplican los siguientes:

- Comprensión lectora.
- Expresión oral y escrita.
- Comunicación audiovisual y TIC.
- Fomento de la creatividad y del espíritu crítico.
- La igualdad de género, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

En definitiva, los elementos transversales desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas. En este marco, el uso de juegos de rol en el aula no solo permite integrar estos elementos, sino que también facilita la incorporación de contenidos lingüísticos que son esenciales en el aprendizaje del inglés. A continuación, se detallan los contenidos que se trabajarán en esta propuesta:

- La expresión oral y escrita.
- Tiempos verbales: pasado simple y continuo, presente simple y continuo, presente perfecto, futuros, verbos modales y condicionales.
- Vocabulario específico del contexto y escenario en los que los alumnos sitúen las historias que creen para jugar.
- Adjetivos y adverbios para las descripciones.

3.3.4. Metodología

La propuesta metodológica se basa en un enfoque comunicativo y colaborativo mediante el aprendizaje cooperativo, con los juegos de rol como herramienta principal. Las actividades están diseñadas para crear un entorno inclusivo y seguro que facilite la participación de todos los estudiantes, respetando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

La intervención se incorpora al currículo de la Primera Lengua Extranjera: Inglés en 4.º de la ESO. El cambio metodológico que propone esta intervención radica en la introducción de dinámicas de juegos de rol, que combinan el aprendizaje lingüístico con el desarrollo de habilidades interpersonales que se promueve mediante el aprendizaje cooperativo. Para ello, las sesiones se diseñarán con actividades basadas en asignación de roles.

En cuanto a espacios y agrupamientos, todas las actividades se llevarán a cabo en el aula ordinaria. Los estudiantes trabajarán en grupos pequeños de 4 a 5 personas para así favorecer

la interacción, la distribución equitativa y de roles y la cohesión grupal. Los 28 alumnos quedarán distribuidos, entonces, en cuatro grupos de cinco y en dos grupos de cuatro. Los grupos estarán formados por el docente quien distribuirá a los miembros de forma equitativa y heterogénea en base a su capacidad para el idioma, de forma que haya un 25% de miembros con baja capacidad para el inglés, un 50% con capacidad media y un 25% con capacidad alta. Además, habrá momentos de trabajo individual, como en la redacción de diarios de personaje y en auto y coevaluaciones. Para detectar los conocimientos previos del alumnado se realizará una evaluación inicial que incluirá un cuestionario en inglés para valorar su nivel de comodidad a la hora de hablar o escribir en inglés y sobre sus experiencias previas con juegos de rol o dinámicas similares, si las tienen.

Respecto al papel del docente, A lo largo de las sesiones el papel del profesor estará centrado en la observación y análisis de las dinámicas grupales, la participación activa del alumnado y el desarrollo de sus competencias comunicativas, tanto orales como escritas.

3.3.5. Recursos

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, se necesitarán diversos recursos que se dividen en personales, materiales y espaciales.

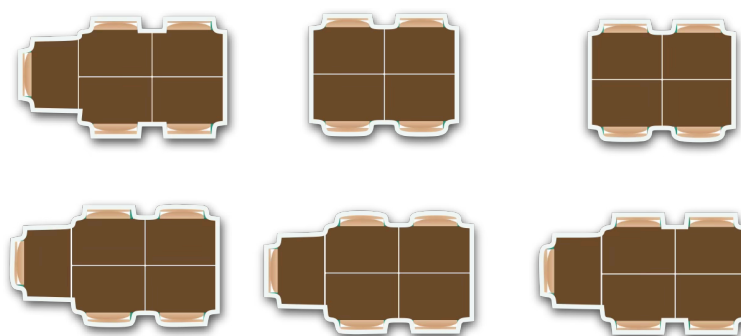
En cuanto a los recursos personales, el docente será el encargado de diseñar, organizar y dinamizar las actividades, adaptándolas a las necesidades del grupo y actuando como mediador en las dinámicas de grupo. También será el encargado de evaluar el desempeño de los alumnos en esta propuesta. Además, se buscará la implicación de otros miembros de la comunidad educativa, como, por ejemplo, el equipo de orientación, para garantizar la inclusión de todo el alumnado.

Respecto a los recursos materiales, se emplearán elementos específicos que se usan en los juegos de rol como fichas de personaje, mapas o ilustraciones que faciliten la inmersión de los estudiantes en la dinámica. Estos materiales podrán ser creados por los alumnos o adaptados de recursos disponibles y podrán estar presentes tanto en formato digital como en papel. Además, se hará uso de los *Chromebooks* del alumnado, tanto para la creación de historias como para la búsqueda de recursos multimedia, por ejemplo, música que ayude a la ambientación de la partida. Las entregas que los alumnos tengan que hacer se harán

digitalmente. Se necesitará también acceso a plataformas digitales donde los estudiantes puedan compartir documentos y realizar tareas colaborativas.

Acerca de los recursos espaciales, el aula ordinaria será el espacio donde se desarrolle el proceso. Para ello, los alumnos se dividirán en grupos de 4 ó 5 y se distribuirán las mesas y sillas por grupos informales de manera que se fomente la autonomía del alumno y el papel del docente sea el de un organizador.

Figura 3. *Distribución del aula.*



Fuente: elaboración propia.

Estos recursos permitirán garantizar una implementación efectiva del proyecto, creando un entorno adecuado para que el alumnado desarrolle tanto sus competencias lingüísticas como sus habilidades sociales y personales en un contexto significativo y motivador.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

«Enrolling for Adventure» es un proyecto que se desarrollará a lo largo de ocho semanas, distribuyéndose de forma semanal, siempre en la última clase de inglés de la semana. Este diseño permite que los estudiantes cierren su semana con una experiencia motivadora y diferente. El proyecto se llevará a cabo al comienzo del segundo trimestre para así aprovechar los conocimientos previos adquiridos en el primer trimestre, permitiendo integrar esas nuevas habilidades lingüísticas. Cada sesión tiene una duración de 55 minutos, lo que requiere que cada una de ellas esté bien estructurada y adaptada al tiempo disponible. En la tabla 3 se incluye el cronograma de las sesiones.

Tabla 3. *Cronograma de sesiones.*

Sesión	Actividad	Semana							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	<i>Introduction and Initial Assessment</i>								
2	<i>Weaving Worlds</i>								
3									
4	<i>Character Design</i>								
5	<i>Storytelling in Action</i>								
6									
7									
8	<i>Reflecting on the Quest</i>								

Fuente: elaboración propia.

Tras establecer el cronograma, es fundamental establecer cómo estas sesiones se estructurarán asegurando una progresión lógica que permita a los estudiantes adquirir nuevas competencias lingüísticas, aplicar conocimientos previos y reflexionar sobre su experiencia a lo largo del proyecto.

1. «Introduction and Initial Assessment»: sesión 1.

En esta sesión se evaluará el nivel inicial de los alumnos en cuanto a su comodidad para hablar y escribir en inglés, así como su experiencia previa con los juegos de rol si es que la tienen. También tendrán la primera toma de contacto con el sistema de juego *FATE Acelerado*. La tabla 4 describe cómo se desarrollará la sesión en el aula.

Tabla 4. *Sesión 1: «Introduction and Initial Assessment».*

Sesión 1: «Introduction and Initial Assessment»		
Objetivos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Introducir al alumnado el proyecto «Enrolling for Adventure», el concepto de los juegos de rol y, más específicamente, <i>FATE Acelerado</i>. • Dominar el sistema de tiradas y el cálculo del resultado final. 		
Tiempo estimado: una sesión de 55' + tiempo deberes en casa.	Espacios: aula ordinaria.	Agrupamiento: el aula tendrá su disposición habitual. Salvo por la parte de la evaluación diagnóstica, donde cada uno hará la suya propia, el resto del tiempo trabajarán y atenderán como grupo-clase.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra digital o proyector para proyectar. • Un cuestionario sobre la confianza a la hora de hablar/escribir inglés y otro cuestionario sobre el contacto previo con los juegos de rol por cada alumno (c.f. tablas 12 y 13, anexo B). • Una guía rápida de tiradas y resultados por cada alumno (c.f. figuras 6 y 7, anexo C). • Un personaje pregenerado en formato digital para proyectar en clase (c.f. figura 8, anexo D). • <i>Chromebooks</i> del alumnado. 		

Descripción de la sesión: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del proyecto «Enrolling for Adventure». Se explicará el cronograma, los objetivos que se persiguen y la evaluación, proyectando y desgranando las rúbricas y listas de cotejo que se han diseñado para la misma (5'). 2. Los alumnos completarán dos cuestionarios de escala Likert. Primero, una encuesta para evaluar su nivel de comodidad al hablar y escribir en el idioma. Después, otro que incluya preguntas sobre su experiencia previa con los juegos de rol, como los tipos de juegos que hayan jugado o con qué frecuencia y conocer su nivel de motivación inicial al respecto (10'). 3. Una vez explicado lo anterior, se pasará a introducir «¿Qué es el rol?». Primero, una breve explicación de qué es un juego de rol. A continuación, se les proporcionará una pequeña guía rápida y se les explicará qué es <i>FATE Acelerado</i> y los conceptos clave del sistema: aspectos, habilidades, puntos y tiradas, utilizando ejemplos sencillos (20'). 4. Se dedicará también un espacio a resolver las dudas de vocabulario que puedan surgir de la guía rápida (10'). 5. Pequeña demostración en la que varios alumnos elegirán un aspecto de un personaje pregenerado lanzando dados a través de la plataforma «Matita»² y resolverán una acción sencilla para que comprendan la dinámica del juego de manera práctica (10'). 6. <u>Deberes</u>: deben pensar y anotar para la semana siguiente qué tipo de historias les gustaría jugar, qué tipos de personajes se les ocurre que podrían encajar en la historia y qué tipo de misiones les gustaría resolver. 	
Competencias clave: CP, STEM, CD y CPSAA.	Competencias específicas: CE1, CE3 y CE5.
Elementos transversales: Comprensión lectora, expresión oral y fomento de la creatividad y del espíritu crítico.	

Fuente: elaboración propia.

2. «Weaving Worlds»: sesiones 2 y 3

En estas sesiones, los alumnos en grupos escribirán, mediante aprendizaje cooperativo, un mundo y un contexto narrativo para el juego. Para ello se dividirán en cuatro grupos de cinco miembros y dos grupos de cuatro asegurando la heterogeneidad de los grupos respecto a su capacidad para el idioma tal y como se explicó en el apartado «metodología» de este trabajo.

Para ello, los roles asignados a los diferentes miembros del grupo serán los siguientes:

- Guionista principal: será el encargado de estructurar y escribir el trasfondo principal del mundo en el que se contextualizará la misión que jueguen.
- Especialista en personajes: diseñará los personajes que jugarán, incluyendo datos como sus biografías, nombres, características y motivaciones.
- Creativo visual: será el que proponga y diseñe o adapte elementos que aporten inmersión y coherencia al entorno. Por ejemplo, música, imágenes, mapas, etc.
- Creador de conflictos: persona encargada de crear misiones, conflictos y obstáculos que los personajes deben enfrentar.

² Página web de la plataforma: <https://matita.github.io/fatedice/>

- Coordinador y editor: el responsable de coordinar, unir y editar todo el trabajo que se vaya haciendo en un único documento.

Para grupos de cuatro miembros, el último rol, el de coordinador y editor, recaerá de manera adicional en alguno de los otros miembros.

Estas dos sesiones se desarrollarán tal y como se indica en la tabla 5.

Tabla 5. Sesiones 2 y 3: «Weaving Worlds»

Sesiones 2 y 3: «Weaving Worlds»		
Objetivos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Escribir de forma cooperativa aplicando el conocimiento previo sobre gramática y vocabulario de la lengua inglesa. • Seguir una lógica narrativa, aplicando coherencia y cohesión a lo escrito. • Fomentar la escritura creativa entre el alumnado como forma de expresión. • Incentivar el espíritu crítico del alumnado a la hora de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. 		
Tiempo estimado: dos sesiones de 55' cada una.	Espacios: aula ordinaria.	Agrupamiento: los alumnos se colocarán en grupos de cuatro o cinco y las mesas y sillas quedarán dispuestas tal y como se refleja en la figura 3.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Una guía narrativa por grupo con preguntas orientativas para estructurar los diferentes elementos (c.f. figuras 9, 10, 11, 12 y 13, anexo E). • Una plantilla por grupo para la puesta en común del trabajo que tendrán que entregar (c.f. tabla 14, anexo E). • <i>Chromebooks</i> del alumnado. • Dos listas de cotejo, una de autoevaluación y otra de coevaluación, por alumno (c.f. tablas 15 y 16, anexo F). • Una rúbrica para el docente (c.f. tabla 17, anexo F). 		
Descripción de la actividad: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará un repaso de la asignación de roles a cada miembro del grupo para asegurar que todos entienden cuál es su cometido (5'). 2. Los grupos lanzarán una lluvia de ideas sobre el mundo, contexto, personajes y conflictos teniendo en cuenta lo que hayan apuntado a lo largo de la semana como deberes (15'). 3. Cada grupo de desarrolla su propia historia de forma que cada miembro del grupo cumpla con el rol que tiene asignado y rellenarán la plantilla que les ha sido entregada. Se crearán tantos personajes como miembros tenga ese grupo (1h y 10'). 4. Los últimos minutos de la sesión 2 se dedicarán a comprobar que la puesta en común que se ha hecho es coherente. Los primeros minutos de la sesión 3 se dedicarán a la puesta en común de nuevas ideas que hayan podido surgir a lo largo de la semana (10'). 5. Los alumnos rellenarán las listas de cotejo para la autoevaluación y la coevaluación (10'). 		
Competencias clave: CP, CCEC, CD, CE y CPSAA.		Competencias específicas: CE2, CE3 y CE5.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita. • Vocabulario: adjetivos descriptivos, verbos para describir habilidades y acciones y sustantivos relacionados con arquetipos de personaje, • Presente simple para descripciones, rasgos y habilidades. • Verbos en pasado simple, pasado continuo o presente perfecto para narrar historias y trasfondos. 		
Elementos transversales: Comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual y TIC, fomento de la creatividad y del espíritu crítico y la cooperación entre iguales.		
Evaluación del aprendizaje (I)		

Instrumentos de evaluación: listas de cotejo.	
Procedimiento: al final de la sesión 3, los alumnos se autoevaluarán y coevaluarán a un compañero en el desempeño en las sesiones mediante dos listas de cotejo. Para la coevaluación, el docente seleccionará quién evaluará a quién al azar, siempre y cuando dos personas no coincidan en coevaluarse la una a la otra.	Momento: al final de la sesión 3.
	Agente: alumno.
	Tipo de evaluación: autoevaluación y coevaluación.
Evaluación del aprendizaje (II)	
Instrumentos de evaluación: rúbrica	
Procedimiento: al finalizar la actividad, cada grupo enviará la plantilla que les ha sido entregada al inicio de la actividad y el docente evaluará el trabajo realizado durante la actividad, la plantilla enviada y las auto y coevaluaciones que los alumnos han completado.	Momento: tras la finalización de la sesión 3.
	Agente: profesor.
	Tipo de evaluación: heteroevaluación sumativa.
	Criterios de evaluación: 2.2, 2.3, 3.1, 3.3, 5.2 y 5.3.
Indicadores de logro: <ul style="list-style-type: none">• Planifica, produce, revisa y mejora textos orales, escritos y multimodales en inglés, garantizando coherencia, cohesión y corrección lingüística.• Utiliza estrategias y recursos adecuados para comunicarse eficazmente en inglés, superando dificultades y mejorando su fluidez y adecuación.• Colabora en la coproducción de textos y en la interacción comunicativa, empleando estrategias de mediación y mostrando una actitud proactiva.• Gestiona su propio aprendizaje mediante el uso de herramientas de evaluación y reflexión, aceptando el error como parte del proceso de mejora.	

Fuente: elaboración propia.

3. «Character Design»: sesión 4

En esta sesión los alumnos crearán las fichas de personaje y comenzarán a escribir los diarios de personaje que el profesor evaluará tras finalizar la sesión 7. La sesión se desarrollará tal y como se describe en la tabla 6.

Tabla 6. Sesión 4: «Character Design».

Sesión 4: «Character Design»		
Tiempo estimado: una sesión de 55'.	Espacios: aula ordinaria.	Agrupamiento: Aunque el trabajo en esta sesión, en su mayoría, es individual, los alumnos se colocarán en grupos de cuatro o cinco y las mesas y sillas quedarán dispuestas tal y como se refleja en la figura 3. De esta forma, tendrán sus grupos accesibles para consultarse.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Las plantillas que los grupos entregaron al finalizar la sesión anterior corregidas por el docente. • Una ficha de personaje en blanco de <i>FATE Acelerado</i> para cada alumno (c.f. figura 14, anexo G). • El <i>Chromebook</i> de cada alumno. • Pizarra digital o proyector para proyectar. 		
Descripción de la sesión: <ol style="list-style-type: none"> 1. Primero se presentará el formato de la ficha de personaje y se comparará con el personaje pregenerado que se usó como ejemplo en la primera sesión, dando ejemplos de cómo rellenar cada parte (10'). 2. Se sortearán entre los grupos los personajes que se enviaron en la sesión anterior (con cualquier material audiovisual que el personaje contenga) de forma que a un grupo le tocarán los personajes que diseñó cualquier otro grupo con sus mismos miembros. Cada miembro del grupo elige qué personaje le gusta más (5'). 		

3. Cada alumno rellena su ficha de personaje y modifica aquellos elementos del personaje original a su gusto. Se asegura de que la ficha esté totalmente completada (30'). 4. Para finalizar la sesión, los estudiantes empezarán a redactar su diario de personaje describiéndose a sí mismos y al grupo de personajes con el que está (10').	
Competencias clave: CP, STEM, CD, CPSAA y CCEC.	Competencias específicas: CE1, CE2, CE3 y CE5.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita. • Vocabulario: adjetivos descriptivos, verbos para describir habilidades y acciones y sustantivos relacionados con arquetipos de personaje, • Presente simple para descripciones, rasgos y habilidades. 	
Elementos transversales: Comprensión lectora, expresión escrita, comunicación audiovisual y TIC y fomento de la creatividad.	

Fuente: elaboración propia.

4. «Storytelling in Action»: sesiones 5,6 y 7

En estas tres sesiones, los alumnos pondrán se sentarán a jugar a rol con las misiones y conflictos que hayan creado usando los trasfondos y personajes que diseñaron en sesiones anteriores. Las sesiones se desarrollarán tal y como se indica en la tabla 7.

Para ello, y siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo, cada miembro de un grupo adoptará un rol a lo largo de la partida. Estos roles irán rotando a lo largo de las tres sesiones que dura la actividad. Los roles son los siguientes:

- Máster o director de juego: será el alumno que se encargue de narrar y dirigir la historia al resto de compañeros.
- Portavoz: será el alumno encargado de recoger y resumir las decisiones que tome el grupo tras debatir.
- Secretario: será el alumno encargado de llevar el registro de eventos, decisiones y notas.
- Encargado de normas: será el alumno que ayude al director de juego asegurándose de que el grupo sigue las reglas del sistema.
- Controlador del tiempo y la inmersión: será el alumno encargado de controlar los tiempos de la partida, asegurándose que las discusiones que puedan generarse buscando soluciones no se excedan demasiado en el tiempo. También será el encargado de gestionar los recursos necesarios (mapas, dados virtuales, etc.). Para los grupos con 4 miembros, los roles de portavoz y de controlador de tiempo e la inmersión serán adoptados por la misma persona.

Tabla 7. Sesiones 5,6 y 7: «Storytelling in Action».

Sesiones 5, 6 y 7: «Storytelling in Action»
Objetivos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las competencias de expresión escrita y oral en inglés. • Fomentar la escritura creativa como forma de expresión entre el alumnado.

<ul style="list-style-type: none">• Promover la redacción de descripciones en las que aplicar vocabulario y estructuras gramaticales con coherencia.• Dar espacio a la mejora del pensamiento crítico y a la capacidad de resolver problemas.• Incentivar el espíritu crítico del alumnado a la hora de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.		
Tiempo estimado: tres sesiones de 55' cada una.	Espacios: aula ordinaria.	Agrupamiento: los alumnos se colocarán en grupos de cuatro o cinco y las mesas y sillas quedarán dispuestas tal y como se refleja en la figura 3.
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• La ficha de personaje de cada alumno.• <i>Chromebooks</i>.• Las plantillas con la historia, trasfondo, personajes y misiones.• Un cuestionario de autoevaluación y otro de coevaluación por alumno (c.f. tablas 19 y 20, anexo H).• Una rúbrica para el docente (c.f. tabla 21, anexo H).• Lista de cotejo para el docente (c.f. tabla 18, anexo H).• Una guía rápida de tiradas y resultados por cada alumno (c.f. figuras 6 y 7, anexo C).		
Descripción de la actividad: <ol style="list-style-type: none">1. En la primera sesión, se repartirán los roles a cada miembro de los grupos y se hará un breve recordatorio de reglas usando las guías rápidas como referencia. Después, a cada grupo se le repartirá la plantilla de historia y misiones que les corresponda según los personajes que les tocaron en el sorteo de la sesión anterior (10').2. Los primeros cinco minutos de las sesiones 6 y 7 se dedicarán a que los grupos hagan un repaso breve de lo sucedido en la sesión anterior y a reasignar los roles de cada miembro del grupo (10').3. Los grupos juegan las misiones creadas por sus compañeros a lo largo de las tres sesiones, enfrentando los desafíos del juego y también los desafíos lingüísticos que se les planteen. El profesor irá supervisando, asegurándose de que se está usando el inglés, y resolviendo las dudas que puedan surgir. Apuntará datos para la evaluación posterior mediante la lista de cotejo (1h y 55').4. Los últimos diez minutos de las tres sesiones serán de trabajo individual en el que tendrán que anotar en su diario de personaje lo que ha pasado en la partida desde el punto de vista del personaje que llevan. Pueden ayudarse de las notas que haya ido tomando el secretario durante la partida (30').		
Competencias clave: CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CE y CCEC.		Competencias específicas: CE1, CE2, CE3, CE4 y CE5.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none">• Expresión escrita.• Vocabulario: adjetivos descriptivos, verbos para describir habilidades y acciones y sustantivos relacionados con arquetipos de personaje,• Presente simple para descripciones, rasgos y habilidades.• Verbos en pasado simple, pasado continuo o presente perfecto para narrar historias y trasfondos.		
Elementos transversales: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual y TIC y fomento de la creatividad y del espíritu crítico.		
Evaluación del aprendizaje (I)		
Instrumentos de evaluación: listas de cotejo.		
Procedimiento: al final de la sesión 3, los alumnos se autoevaluarán y coevaluarán a un compañero el desempeño en las sesiones mediante dos listas de cotejo. Para la coevaluación, el docente seleccionará quién evaluará a quién al azar, siempre y cuando dos personas no coincidan en coevaluarse la una a la otra.	Momento: al final de la sesión 7.	
	Agente: alumno.	
	Tipo de evaluación: autoevaluación y coevaluación.	
Evaluación del aprendizaje (II)		
Instrumentos de evaluación: rúbrica.		
Procedimiento: al finalizar la actividad, cada grupo enviará la plantilla que les ha sido entregada al inicio de la actividad y el docente evaluará el trabajo realizado durante la actividad, la plantilla enviada y las auto y coevaluaciones que los alumnos han completado.	Momento: tras la finalización de la sesión 7.	
	Agente: profesor.	
Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 5.2 y 5.3.	Tipo de evaluación: heteroevaluación sumativa.	
Indicadores de logro:		

- Planifica, produce, revisa y ajusta textos orales, escritos y multimodales en inglés, garantizando coherencia, cohesión y corrección lingüística.
- Interactúa con claridad y adecuación en diversas situaciones comunicativas, empleando estrategias de mediación, reformulación y expresión oral con entonación y pronunciación correctas.
- Colabora en la coproducción de textos y en tareas grupales, asumiendo responsabilidades, gestionando conflictos y fomentando un trabajo cooperativo eficaz.
- Reflexiona sobre su aprendizaje utilizando herramientas de autoevaluación, registrando progresos y aceptando el error como parte del proceso de mejora.

Fuente: elaboración propia.

5. «Reflecting on the Quest»: sesión 8

La sesión final de este proyecto se centrará en la exposición oral de los grupos sobre la aventura que han jugado. Al final de clase rellenarán una encuesta anónima que les permitirá evaluar el proyecto. Esta actividad permitirá reflexionar sobre el impacto del uso de los juegos de rol en sus competencias lingüísticas y recoger opiniones para futuras mejoras. En la tabla 8 se recoge el desarrollo de la sesión.

Tabla 8. Sesión 8: «Reflecting on the Quest».

Sesión 8: «Reflecting on the Quest»			
Objetivos didácticos: <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar las competencias de expresión oral en inglés.• Presentar oralmente con una estructura lógica, aplicando coherencia y cohesión.• Utilizar un vocabulario variado y las estructuras gramaticales que corresponden en la descripción y narración de una historia.• Incentivar el espíritu crítico del alumnado a la hora de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.			
Tiempo estimado: tiempo de deberes en casa + una sesión de 55'		Espacios: aula ordinaria	Agrupamiento: los alumnos se colocarán en grupos de cuatro o cinco y las mesas y sillas quedarán dispuestas tal y como se refleja en la figura 3.
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Pizarra digital o proyector para proyectar.• Una rúbrica para el docente (c.f. tabla 22, anexo I).• Una encuesta para los estudiantes (c.f. tabla 23, anexo J).			
Descripción de la sesión: <ol style="list-style-type: none">1. Los primeros minutos se dedicarán a que el docente recuerde que cada grupo tiene 5 minutos para presentar y recordarles mediante la rúbrica los criterios de evaluación de estas presentaciones (5').2. Cada grupo presentará su proyecto, el que habrán tenido que preparar a lo largo de la semana, comenzando con la descripción del contexto y el trasfondo del mundo en el que se ha desarrollado su historia. Luego, deberán explicar brevemente la trama principal, los personajes involucrados y los conflictos que han tenido que resolver (35').3. Los alumnos completarán una encuesta con preguntas abiertas sobre su experiencia en el proyecto en que reflexionarán sobre aquellos aspectos que creen que han funcionado y aquellos que se podrían mejorar. El docente recogerá las impresiones generales y de la clase y cerrará la sesión destacando los logros de los grupos durante el proyecto de manera positiva (15').			
Competencias clave: CP, CD, CE y CCEC.			Competencias específicas: CE2, CE3, CE4 y CE5.
Contenidos: <ul style="list-style-type: none">• Expresión oral y escrita.• Vocabulario: adjetivos descriptivos, verbos para describir habilidades y acciones y sustantivos relacionados con arquetipos de personaje,• Presente simple para descripciones, rasgos y habilidades.• Verbos en pasado simple, pasado continuo o presente perfecto para narrar historias y trasfondos.			

Elementos transversales: expresión oral, comunicación audiovisual y TIC y fomento de la creatividad y del espíritu crítico.		
Evaluación del aprendizaje		
Instrumento de evaluación: rúbrica.		
Procedimiento: el docente utilizará una rúbrica por grupo para evaluar la presentación oral de cada grupo a medida que esta se vaya realizando.		Momento: en el momento de la presentación oral.
Agente: profesor.	Tipo de evaluación: heteroevaluación sumativa.	Criterios de evaluación: 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1 y 4.2.
Indicadores de logro: <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, produce y revisa textos en inglés con coherencia, cohesión y corrección, utilizando estrategias adecuadas. • Emplea estructuras lingüísticas y funciones comunicativas para interactuar con claridad en diversas situaciones. • Reformula, resume y organiza información para asegurar la comprensión del mensaje. • Usa un léxico preciso y estrategias comunicativas para describir, narrar y argumentar de manera efectiva. 		

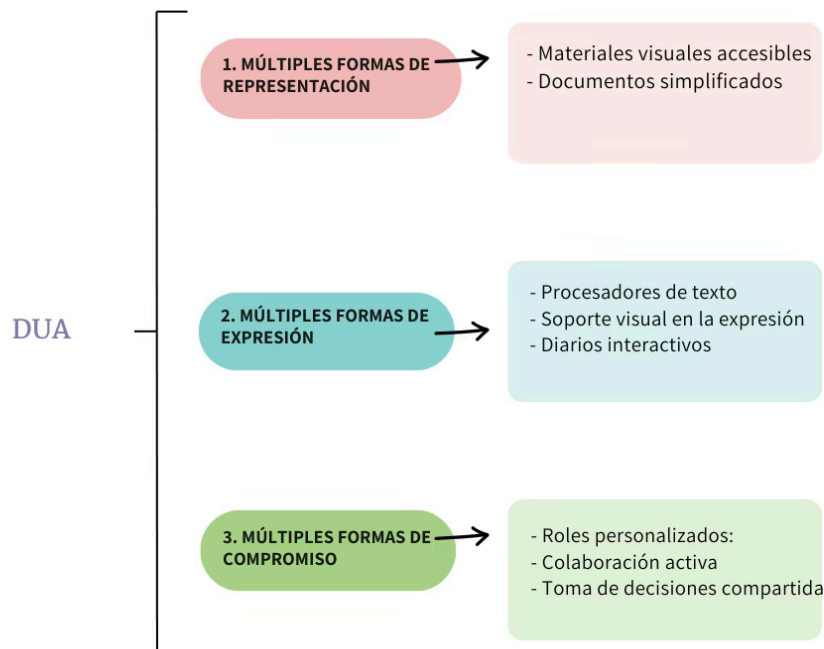
Fuente: elaboración propia.

3.3.7. Atención a la diversidad / DUA

Para garantizar una implementación eficaz de los juegos de rol en el aula, es necesario garantizar una inclusión de real de todos los estudiantes. Para ello, es fundamental atender a la diversidad mediante estrategias que respondan a diferentes necesidades del alumnado. En este contexto, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ofrece un marco óptimo para adaptar las actividades y asegurar que todos los alumnos participen de manera equitativa. Además, esta propuesta incluye medidas específicas para atender a un alumno con dislexia y a otro con TDAH, considerando sus necesidades individuales, que son los casos de necesidades especiales de aprendizaje que se encuentran en la clase de 4.º de la ESO donde se realizará esta propuesta de intervención.

El DUA se basa en proporcionar múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Este enfoque permite a los estudiantes acceder a los contenidos de manera diversificada y participar activamente según sus capacidades. En la figura 4 se puede ver un resumen de cómo implementar el DUA en los juegos de rol dentro de un aula.

Figura 4. Resumen del DUA en la implementación de juegos de rol en el aula.



Fuente: elaboración propia.

1. Múltiples formas de representación.

- Materiales visuales claros: los documentos relacionados con las actividades (fichas de personajes, reglas de juego, etc.) se pueden entregar en documentos *Word* para que los mismos alumnos editen en sus *Chromebooks* utilizando tipografías amigables para dislexia, como *OpenDyslexic* o *Arial*, con un tamaño de letra mayor y un interlineado adecuado.
- Documentos simplificados: proporciona versiones resumidas de las reglas o resúmenes con los puntos clave.

2. Múltiples formas de expresión.

- Procesadores de texto: para las tareas escritas, poder activar o desactivar el autocorrector en función de las necesidades de cada alumno.
- Soporte visual en la expresión: Se proporcionarán ayudas visuales, como tarjetas con frases clave o palabras de transición, para facilitar la construcción de diálogos y narrativas.
- Diarios interactivos: Los estudiantes podrán complementar sus diarios de personaje con dibujos, mapas conceptuales o esquemas para representar sus ideas de forma no textual.

3. Múltiples formas de compromiso.

- Roles variados y personalizados: asigna roles ajustados a las fortalezas de cada alumno (por ejemplo, director de juego para quienes disfrutan contando historias o portavoz o controlador de tiempo para quienes sean muy organizados).
- Colaboración activa: Los estudiantes trabajarán en equipos donde cada miembro tendrá una función clara, fomentando la interdependencia positiva y el compromiso grupal.
- Toma de decisiones compartida: Los estudiantes colaborarán en la resolución de conflictos dentro del juego, promoviendo la participación activa de todos los miembros del grupo.

Tras implementar estrategias basadas en el DUA, resulta igualmente fundamental atender a las necesidades individuales de los estudiantes con características específicas. Para ello, es importantísimo contar con el apoyo del equipo de orientación del centro, quienes serán las personas más indicadas para dar instrucciones sobre qué adaptaciones se pueden llevar a cabo. En este contexto, se detallan a continuación las medidas específicas para garantizar una experiencia educativa inclusiva para los alumnos con dislexia y TDAH:

- **Adaptaciones para el alumno con dislexia:**

1. Durante la lectura y escritura:
 - Materiales visuales accesibles:
 - Apoyo auditivo: las reglas del juego y los objetivos también se proporcionarán en formato de audio, permitiendo a los estudiantes escucharlas si tienen dificultades para leer. Se incluye la posibilidad de escuchar los textos mediante herramientas como *NaturalReader*.
 - Más tiempo para completar las tareas de escritura, como el diario de personaje.
2. En la expresión oral: soporte visual en la expresión.
3. En la evaluación:
 - Valoración centrada en el contenido y las ideas, más que en la ortografía o la estructura gramatical.
 - Uso de rúbricas que permitan identificar fortalezas en su expresión creativa, reduciendo el peso de los errores formales.

- **Adaptaciones para el alumno con TDAH:**

1. Durante las actividades:

- Dividir las tareas en pasos claros y proporcionar un cronograma visual con tiempos específicos.
- Introducir pausas cortas y frecuentes (15-20 minutos de actividad seguidos de 5 minutos de descanso).
- Asignarle roles activos dentro del juego donde pueda canalizar su energía.

2. En el aula:

- Colocar al alumno en un lugar estratégico, lejos de distracciones externas.
- Utilizar recordatorios visuales y verbales sobre los objetivos de la actividad.

3. En la evaluación:

- Ofrecer retroalimentación inmediata y positiva para mantener su motivación.
- Dividir las tareas de expresión escrita en bloques pequeños y manejables para evitar que el alumno se sienta abrumado.

Mediante la aplicación de la DUA y las adaptaciones específicas para estudiantes con dislexia y TDAH, es posible garantizar que todos los alumnos participen de manera activa y equitativa en las sesiones de juego de rol. Estas medidas no solo fomentan un aprendizaje inclusivo, sino que también promueven el desarrollo integral de competencias comunicativas, colaborativas y creativas en un entorno respetuoso con la diversidad.

3.3.8. Evaluación

Siguiendo los principios de la LOMLOE, la evaluación de «Enrolling for Adventure» se llevará a cabo de manera formativa, integradora, continua y final, integrando diferentes instrumentos y criterios para valorar tanto el proceso como el resultado final. Este enfoque permite obtener una visión completa del desempeño de los estudiantes fomentando su progreso y asegurando la adquisición del contenido y las competencias propuestas.

Tal y como viene en el apartado «criterios de evaluación» de las tablas 5,7 y 8, los criterios de evaluación estarán alineados con los estándares de aprendizaje de 4.º de la ESO haciendo énfasis en:

- Competencias orales: pronunciación, fluidez, entonación y uso adecuado de la gramática y el léxico.

- Competencias escritas: claridad, coherencia, cohesión y corrección gramatical en los textos elaborados durante las sesiones.
- Trabajo en equipo: participación activa, respeto por los turnos de palabra, resolución colaborativa de problemas y aportación de ideas.
- Resolución de retos dentro del juego de rol: creatividad, toma de decisiones y capacidad de negociación.
- Autorreflexión, autocrítica y aprendizaje del error: la importancia de desarrollar un espíritu crítico sobre el trabajo propio y ajeno.

Para valorar el grado de adquisición de competencias descritas en los criterios, se empleará una combinación de instrumentos variados que permitan recoger las evidencias del aprendizaje de forma sistemática y continua. Estos instrumentos garantizarán una evaluación integral del proceso y del producto, fomentando la participación activa y continua del alumnado, al igual que la reflexión sobre su propio desempeño. Para ello, se han diseñado los siguientes instrumentos:

- Rúbricas de evaluación: diseñadas para valorar las producciones orales y escritas con indicadores claros y sus correspondientes niveles de desempeño.
- Listas de cotejo: utilizadas por el docente para observar la interacción en las dinámicas grupales y el progreso de tareas. También, se usarán para que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y el de sus compañeros mediante la autoevaluación y la coevaluación.

Los instrumentos seleccionados permiten recopilar datos significativos sobre el progreso y el desempeño del alumnado a lo largo del proyecto, proporcionando una base sólida para estructurar las distintas fases de la evaluación. Estas fases, diseñadas para abarcar desde el diagnóstico inicial hasta las valoraciones finales, garantizarán un seguimiento continuo y adaptado al aprendizaje de los estudiantes.

- Evaluación inicial: antes de comenzar el proyecto, se aplicará un cuestionario diagnóstico para conocer el nivel de conocimiento de los juegos de rol del alumnado y su autopercepción en relación con la lengua inglesa.

- Evaluación formativa: durante las sesiones, el docente observará y registrará el progreso de los estudiantes utilizando las listas de control y dando retroalimentación inmediata para guiar el proceso.
- Evaluación final: esta se dividirá en tres. Primero, la evaluación del proyecto grupal de la plantilla de la historia, después, la evaluación del desempeño en el juego de rol y del diario de personaje que han ido escribiendo al final de cada sesión y, por último, la evaluación de la presentación oral. Para las tres el docente contará con sendas rúbricas.

Una vez definidas las fases de evaluación, es fundamental establecer cómo se distribuirán los diferentes bloques de calificación del proyecto «Enrolling for Adventure». A continuación, se detalla la ponderación asignada a cada uno de los elementos clave de la actividad:

- Plantilla con la historia, trasfondo, personajes y misiones: 40%.
- Juego de rol y diario de personaje: 40%.
- Presentación oral final: 20%.

En la tabla 9, se puede ver un resumen del sistema de evaluación al completo que incluye los criterios de evaluación del Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi que aplican al presente trabajo.

Tabla 9. Evaluación.

Actividad	Elementos clave de la actividad.	Criterios de evaluación.	Porcentaje.	Instrumento de evaluación.
Weaving Worlds.	Expresión escrita.	2.2 y 2.3.	30%	Rúbrica (c.f. tabla 17, anexo F).
	Trabajo en equipo.	2.3, 3.1 y 3.3.	7,5%	
	Plantillas y guías de trabajo.	2.2.	17,5%	
	World-building.	2.2.	37,5%	
	Habilidades de auto- y coevaluación.	5.2 y 5.3.	7,5%	40% de la nota final.
Storytelling in Action.	Diario de personaje.	1.1, 2.2 y 2.3.	32,5%	Lista de cotejo y rúbrica (c.f. tablas 18 y 21, anexo H).
	Expresión oral.	1.2, 1.3, 2.1, 3.1 y 3.2.	20%	
	Trabajo en equipo y desarrollo de la actividad.	3.3, 4.1 y 4.2.	40%	
	Habilidades de auto- y coevaluación.	5.2 y 5.3.	7,5%	40% de la nota final.
Reflecting on the Quest	Contenido.	2.1, 2.2.	20%	Rúbrica (c.f. tabla 22, anexo I).

	Expresión oral.	1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 4.1 y 4.2.	60%	
	Soportes visuales.	1.1, 2.3, 3.1, 4.1 y 4.2.	20%	20% de la nota final.

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo el espíritu de la LOMLOE, la evaluación de esta actividad será continua por lo que el suspenso de una de las partes no implicará el suspenso del proyecto, sino que se hará un cómputo global de las tres partes. El Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, no establece nada respecto a las ponderaciones de los proyectos en la nota final, con lo que se seguirán las directrices del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta la duración y envergadura de esta propuesta, ponderará un 20% de la nota final de la asignatura de inglés.

3.4. Evaluación de la propuesta

La evaluación del proyecto «Enrolling for Adventure» permite analizar, no solo su implementación, sino también su potencial como propuesta innovadora en el aula de inglés. Es importante, no obstante, que tanto el docente como el alumnado reflexionen y evalúen desde la autocrítica qué aspectos han funcionado bien y qué otros podrían mejorarse. Para ello se han elaborado las tablas 23 y 24 del anexo J, una encuesta anónima para el alumnado y una lista de cotejo para el profesor, los cuales ayudarán a mejorar este proyecto implementación tras implementación.

Respecto a la viabilidad de aplicación, en la figura 5 se presenta un resumen del análisis DAFO en la que se observan los elementos que afectan a la implementación de esta propuesta.

Figura 5. Análisis DAFO del proyecto.

	Aspectos negativos	Aspectos positivos
Análisis interno	Debilidades <ul style="list-style-type: none"> • Requiere una planificación detallada y un tiempo considerable para su preparación e implementación. • Exige formación docente en metodologías activas y gestión de dinámicas de rol. • La evaluación de habilidades complejas (como la creatividad o la interacción oral) puede ser subjetiva. • Requiere un esfuerzo muy grande por parte del docente trabajar metas específicas de vocabulario o gramática a la vez que se trabajan elementos transversales 	Fortalezas <ul style="list-style-type: none"> • Metodología innovadora que motiva al alumnado mediante la gamificación y el aprendizaje cooperativo. • Promueve el desarrollo integral de competencias lingüísticas (orales y escritas) y habilidades transversales (creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico). • Se alinea con los objetivos curriculares y fomenta la participación activa del alumnado. • Uso de narrativas inmersivas que incrementan la implicación emocional de los estudiantes.
Análisis externo	Amenazas <ul style="list-style-type: none"> • Resistencia al cambio por parte de algunos docentes acostumbrados a enfoques más tradicionales. • Dificultades en la gestión del tiempo en un calendario académico ya sobrecargado. • Las partidas pueden derivar en aspectos puramente lúdicos, perdiendo de vista los objetivos educativos iniciales. • Puede generar reticencia en alumnos más introvertidos o con dificultades en la expresión oral. 	Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación del proyecto a otras áreas curriculares o temáticas interdisciplinarias. • Refuerzo del trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales, fortaleciendo la cohesión del grupo. • Potencial para fomentar la competencia intercultural al explorar temas y contextos diversos en los escenarios del rol. • El proyecto fomenta que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje y reflexionen sobre él.

Fuente: elaboración propia.

La propuesta «Enrolling for Adventure» destaca por su enfoque innovador, permitiendo desarrollar competencias lingüísticas como habilidades transversales, sin olvidar el potencial de adaptación a otras áreas curriculares o disciplinas. Sin embargo, presenta unos desafíos que no son baladí, como la exhaustiva preparación de materiales y la dificultad que tiene para trabajar objetivos específicos de contenidos de gramática y vocabulario. En definitiva, es una propuesta con un gran potencial, pero su éxito dependerá de una planificación muy cuidadosa, del tiempo disponible para implementarlo y de vigilar muy cerca todas esas amenazas.

4. Conclusiones

En el siglo XXI, la educación enfrenta el desafío de adaptarse a un entorno en constante cambio, marcado por avances tecnológicos, nuevas formas de comunicación y una creciente necesidad de habilidades. La transformación de la educación, en este contexto, implica repensar las metodologías tradicionales para promover el aprendizaje activo, cooperativo y centrado en el estudiante. La creciente demanda de habilidades comunicativas en idiomas extranjeros, especialmente en inglés, exige una reflexión sobre cómo enseñar de manera más eficaz, motivadora y significativa. En este sentido, el uso de los juegos de rol, propuesto en este trabajo, responde a esa necesidad de innovación, ofreciendo un enfoque interactivo y colaborativo que se alinea con los principios educativos del siglo XXI.

La propuesta de intervención desarrollada en este trabajo se centra en el uso de los juegos de rol como herramienta educativa en el aula de inglés para estudiantes de 4.º de la ESO fomentando el aprendizaje cooperativo. La reflexión sobre los objetivos propuestos permite señalar que la intervención podría ser altamente efectiva para mejorar las competencias orales y escritas de los estudiantes de forma divertida y motivadora.

En cuanto a los objetivos específicos, se ha logrado analizar la situación actual de los juegos de rol en aulas de lengua inglesa. A través de la investigación realizada, se ha comprobado que, aunque los juegos de rol no se implementan de manera generalizada, su inclusión tiene el potencial de transformar las dinámicas de aprendizaje y favorecer un enfoque más interactivo y comunicativo. También se ha contribuido al corpus teórico sobre el impacto de los juegos de rol en el aprendizaje cooperativo, destacando que estos juegos favorecen la colaboración entre los estudiantes, el desarrollo de la empatía y el trabajo en equipo. Además, se han elaborado sesiones de aprendizaje que no solo se ajustan a las necesidades del currículo, sino que también permiten trabajar las destrezas orales y escritas en un contexto dinámico y participativo.

Las principales aportaciones de este trabajo radican en la propuesta concreta de cómo implementar los juegos de rol en el aula para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de 4.º de la ESO y abrir así camino a esta metodología que, sin duda, tiene mucho potencial en la educación y no solo dentro de la enseñanza de idiomas. La inclusión de los juegos de rol en el aula representa una oportunidad de enriquecer la enseñanza del inglés.

En definitiva, este proyecto pone de manifiesto la necesidad de innovar en la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo una propuesta práctica y reflexiva sobre cómo el aprendizaje cooperativo, a través de los juegos de rol, puede transformar la manera en la que los estudiantes adquieren el inglés y se relacionan con sus compañeros.

5. Limitaciones y prospectiva

A lo largo de la elaboración de este proyecto, se han identificado varias limitaciones, tanto en el proceso de investigación como en la propuesta de intervención planteada. Una de las principales limitaciones es la falta de implementación de juegos de rol en el aula, mucho menos de secundaria y muchos menos de 4.º de la ESO. Aunque se ha diseñado una intervención teórica basada en esta metodología, la escasa puesta en práctica en aulas, especialmente inglés, limita la disponibilidad de estudios previos y ejemplos concretos que respalden esta intervención.

Otra limitación importante es esta necesidad de una implicación exhaustiva por parte del profesorado. Esto implica una dedicación de tiempo y esfuerzo considerable para preparar actividades, adaptarlas a las necesidades del grupo y garantizar que todos los estudiantes participen de manera activa.

Por último, otra limitación radica en la necesidad de la contribución activa del alumnado. Los juegos de rol dependen en gran medida de la participación, la creatividad y la implicación de los estudiantes para que sean efectivos. Si eso no sucede, o si no se sienten cómodos participando, el impacto de la intervención se ve reducido.

En cuanto a la prospectiva, este trabajo abre un importante camino. Es prometedor ampliar la propuesta de intervención a proyectos interdepartamentales, utilizándose en otras asignaturas. Mediante narraciones creadas por los mismos docentes se pueden trabajar múltiples épocas históricas y trabajar también otros aspectos como la geología y la geografía. Los conflictos y misiones pueden incluir resolver preguntas y problemas de otras asignaturas fomentando una enseñanza interdisciplinar que permita a los estudiantes conectar conceptos y habilidades de diferentes materias de una manera más dinámica.

En resumen, aunque el trabajo enfrente limitaciones, abre la puerta a futuras implementaciones. La prospectiva apunta a expandir esta metodología a proyectos interdepartamentales, lo que podría enriquecer el aprendizaje y fomentar una educación más colaborativa e interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- Abdul Rahman, N. y Maarof, N. (2018). The Effect of Role-Play and Simulation Approach on Enhancing ESL Oral Communication Skills. *International Journal of Research in English*, 3(3), 63-71. <http://dx.doi.org/10.29252/ijree.3.3.63>
- Bailey, R., et al. (2023). *Active Learning: A Review of European Studies of Active Lessons*. Sustainability, 15(4), 3413. <http://dx.doi.org/10.3390/su15043413>
- Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity*. McFarland.
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: What is the future of gamification?* Stanford: Gartner. <https://www.insidemarketing.eu/cdn/wp-content/uploads/2013/08/Report-Gamification.pdf>
- Castro, L., y Villafuerte, J. (2019). Strengthening English Language Teaching in Rural Schools through the Role-Playing: Teachers Motivations. *International Journal of Educational Methodology*, 5(2), 289–303. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.2.289>
- Craft, A. (2001). Little c creativity. En C. Jeffrey y G. Craft (Eds.), *Creativity in education*, 45-61. Continuum International.
- Cruz Murillo, R. y Vaca-Cárdenas, P. (2023). Gamificación y juego de roles como estrategias innovadoras para la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), 45-62. <https://doi.org/10.29166/kronos.v4i2.4997>
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109, de 9 de junio de 2023. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L.E. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Mindtrek Conference ‘11: Envisioning Future Media Environments*. 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2019). *Group Dynamics in the Language Classroom (2ª ed.)*. Cambridge University Press.

- Garma Cárdenas, C. R. (2021). El juego de roles como técnica para desarrollar la expresión oral en inglés como lengua extranjera. *Revista CIEG*, 51, 48-59. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/08/Ed.5148-59-Garma-Carmen.pdf>
- Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol. Primeras noticias. *Revista de literatura* (195), 81-84.
- Gracyalny, J. R. y Hurtienne, L. E. (2023). The perceived effect of learner-centered pedagogy in secondary active learning spaces and impact on student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 12(1), 75-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1400305.pdf>
- Grande de Prado, M., y Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Gygax, G. y Arneson, D. (1974). *Dungeons & Dragons*. Tactical Studies Rules.
- Hicks, F. y Donoghue, R. (2003). *FATE: Core System*. Evil Hat Productions.
- Hicks, F. y Donoghue, R. (2014). *FATE Acelerado* (Trad. A. Sendín Domínguez). Ediciones conBarba. (Trabajo original publicado en 2013).
- Hicks, F. y Donoghue, R. (2013). *FATE Accelerated*. Evil Hat Productions.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 16, de 18 de enero de 2024. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2023/12/21/17>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. y Marzo, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática (Gamification in the Spanish educational field: a systematic review). *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Richards, J.C. y Rodgers T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Valladares Ríos, L., Acosta-Díaz, R., y Santana-Mancilla, P. C. (2023). Enhancing Self-Learning in Higher Education with Virtual and Augmented Reality Role Games: Students' Perceptions. *Virtual Worlds*, 2(4), 343-358. <https://doi.org/10.3390/virtualworlds2040020>
- White Wolf. (1991). *Vampire: The Masquerade*. White Wolf.

Anexo A. Saberes básicos, descriptores de salida y criterios de evaluación

De acuerdo con la normativa actual, el Decreto 77/2023, de 30 de mayo de 2023, por el que se establece el currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi, esta es la lista de saberes básicos, descriptores operativos de perfil de salida y criterios de evaluación que se van a trabajar en esta implementación:

Saberes básicos

- Bloque A: Comunicación.
 - Estrategias de uso común para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras.
 - Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas.
 - Funciones comunicativas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: saludar y despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos, lugares, fenómenos y acontecimientos; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; dar y pedir instrucciones, consejos y órdenes; ofrecer, aceptar y rechazar ayuda, proposiciones o sugerencias; expresar parcialmente el gusto o el interés y las emociones; narrar acontecimientos pasados, describir situaciones presentes, y enunciar sucesos futuros expresar la opinión, la posibilidad, la capacidad, la obligación y la prohibición; expresar argumentaciones sencillas; realizar hipótesis y suposiciones; expresar la incertidumbre y la duda; reformular y resumir.
 - Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción, y transformación de textos orales, escritos y multimodales, progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a su experiencia, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación y del aprendizaje, así

como textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género, la función textual y la estructura.

- Unidades lingüísticas tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad, la gradación y cualidad, la existencia, la finalidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, el modo, la comparación, el resultado, la condición, el estilo indirecto, aspecto puntual; durativo; habitual; incoativo; terminativo y modalidad: factualidad, capacidad, posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso, intención y modalidad, la afirmación, negación, interrogación y la exclamación, relaciones lógicas habituales: conectores, deícticos, sinónimos.
- Léxico de uso común y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales, lugares y entornos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y actividad física, vivienda y hogar, clima y entorno natural, tecnologías de la información y la comunicación, sistema escolar y formación.
- Convenciones ortográficas de uso común y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, etc.
- Bloque B: Plurilingüismo y reflexión sobre el aprendizaje.
 - Autoconfianza e iniciativa. El error como integrante del proceso de aprendizaje.
 - Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas de su repertorio lingüístico propio.

- Recursos para el aprendizaje y estrategias de uso común de búsqueda, selección y gestión de información (diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, recursos digitales e informáticos, correctores ortográficos etc.)
- Estrategias y herramientas de uso común para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas y para el registro de los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).
- Estrategias cooperativas sencillas y complejas y asunción de responsabilidades individuales asignadas en el trabajo grupal en entornos analógicos y digitales. Gestión de conflictos.
- Bloque C: Interculturalidad.
- La lengua extranjera como medio de comunicación interpersonal e internacional, fuente de información, y como herramienta para el enriquecimiento personal.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera con pronunciación, ritmo y entonación adecuados, respeto a las convenciones ortográficas básicas y cuidado en la presentación de textos.

Descriptoros operativos de salida

Tabla 10. *Descriptoros operativos de salida.*

Competencia clave	Descriptor de salida
CP	CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
	CP2. Reflexiona, a partir de sus experiencias, sobre los propios procesos de aprendizaje y emplea estrategias de transferencia de conocimientos y comunicación adquiridos en otras lenguas y materias, y manifiesta una actitud de confianza en la propia capacidad de aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa.

STEM	STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa, en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...) y aprovechando de forma crítica la cultura digital incluyendo el lenguaje matemático-formal, con ética y responsabilidad para compartir y construir nuevos conocimientos.
CD	CD1. Realiza búsquedas avanzadas en internet (según términos de búsqueda, formato, actualidad y licenciamiento), atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, selecciona y comprende de manera crítica la información, combinándola de manera significativa, y archivándola de manera ordenada para su recuperación y referencia, con respeto a la propiedad intelectual.
	CD2. Gestiona y utiliza su propio entorno personal digital de aprendizaje permanente para producir y guardar conocimiento y contenidos digitales originales en distintos formatos, utilizando las herramientas digitales más adecuadas en función de la tarea o necesidades, reutilizando contenidos existentes, y aplicando su conocimiento sobre licencias a los contenidos generados.
	CD3. Participa, colabora e interactúa mediante herramientas o plataformas como redes sociales o comunidades en línea, para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir contenidos, datos e información, eligiendo la que mejor se ajuste a su propósito, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
CPSAA	CPSAA1. Regula y expresa sus emociones fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, gestionando constructivamente los retos y cambios que surgen en cualquier contexto y armonizándolos con sus propios objetivos.
	CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de los demás y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
	CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.
CC	CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando sus propios juicios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa, y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
CE	CE1. Analiza necesidades, oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, cultural y económico.
	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.
CCEC	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente, respeta y promueve los aspectos esenciales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época, valorando la libertad de expresión y el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística, para construir su propia identidad.

	CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio a través de sus lenguajes y elementos técnicos, en cualquier medio o soporte.
	CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de manera creativa y abierta. Desarrolla la autoestima, la creatividad y el sentido de pertenencia a través de la expresión cultural y artística, con empatía y actitud colaborativa.

Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación

Tabla 11. *Criterios de evaluación.*

Competencia específica	Criterio de evaluación
CE 1	1.1. Extraer el sentido global y las ideas principales, así como seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales de longitud media expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes y con la posibilidad de volver a escuchar o pedir confirmación.
	1.2. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos.
	1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados a la situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales.
CE 2	2.1. Expresar oralmente con suficiente corrección, fluidez, pronunciación y entonación textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, y haciendo un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.
	2.2. Organizar, redactar y difundir textos de extensión media y ricos en léxico y estructuras, con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección, creatividad y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas.
	2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de uso común para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos usando los recursos analógicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades, ejerciendo una ciudadanía digital cívica y reflexiva, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.
CE 3	3.1. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas síncronas o asíncronas mostrando iniciativa, actitud crítica, creatividad, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la netiqueta, así como por las diferentes necesidades ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras, rechazando usos discriminatorios del lenguaje y los estereotipos.
	3.2. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias de uso común adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas en entornos analógicos y digitales.

	3.3. Seleccionar y aplicar estrategias de planificación y gestión, así como estrategias cooperativas sencillas y complejas asumiendo las responsabilidades individuales asignadas en el trabajo grupal y gestionando los conflictos que surjan en entornos analógicos y digitales.
CE 4	4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones progresivamente más extensas y complejas en situaciones cotidianas en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas, y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno apoyándose en diversos recursos y soportes.
	4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos analógicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
CE 5	5.2. Utilizar de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de aprender la lengua extranjera y de comunicar con niveles crecientes de fluidez, adecuación y corrección, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.
	5.3. Registrar y analizar los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades utilizando estrategias y herramientas de uso común de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, explicitando y compartiendo esos progresos y dificultades.

Fuente: elaboración propia.

Anexo B. Cuestionarios para la evaluación inicial

Los dos cuestionarios que se van a utilizar para la evaluación inicial siguen una escala Likert del 1 al 5 donde cada número se refiere a la siguiente escala:

- 1: Strongly agree.
- 2: Agree
- 3: Neutral
- 4: Disagree
- 5: Strongly disagree

Tabla 12. *Cuestionario inicial sobre el nivel de confianza del alumnado respecto al inglés.*

	1	2	3	4	5
I feel comfortable speaking English in everyday conversations.					
I enjoy writing in English (essays, stories, emails, etc.).					
I am confident expressing my thoughts and ideas in English during class discussions.					
I feel comfortable participating in public speaking in English.					
I struggle with understanding spoken English in conversations or presentations.					
I find it challenging to write formal texts (essays, reports) in English.					
I feel more confident when using visual aids (e.g., slides, charts) to support my English communication.					
I enjoy learning new vocabulary and grammar in English.					
I am comfortable giving and receiving feedback in English.					
I feel confident when participating in group activities or collaborative tasks in English.					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. *Cuestionario inicial sobre el conocimiento y motivación de los juegos de rol.*

	1	2	3	4	5
I have played role-playing games (RPGs) before (e.g., Dungeons & Dragons, Pathfinder, etc.).					
I feel confident playing role-playing games in English.					
I understand how role-playing games can help improve language skills.					
I believe that role-playing games can make learning English more engaging.					
My previous experiences with role-playing games were positive.					
I think role-playing games involve too much planning and preparation.					
I am motivated to participate in role-playing games to improve my English skills.					
I believe that role-playing games can improve my ability to communicate in English.					
I feel comfortable working collaboratively in role-playing games where English is the primary language.					
I have preconceived notions that role-playing games are only for experienced players.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo C. Guía rápida para *FATE Acelerado*

Figura 6. Guía rápida (1).

FATE ACCELERATED: QUICK REFERENCE 1

DICE RESULTS (PAGE 18)
Result = Dice Roll + Approach Bonus
 + Bonuses from Stunts
 + Bonuses from Invoked Aspects

OUTCOMES (PAGE 13)
Versus Opponent's Result or Target Number:

- **Fail:** Your Result is lower
- **Tie:** Your Result is equal
- **Success:** Your Result is higher by 1 or 2
- **Success with Style:** Your result is higher by 3 or more

SETTING TARGET NUMBERS (PAGE 37)

- **Easy Task:** Mediocre (+0)—or success without a roll.
- **Moderately Difficult:** Fair (+2).
- **Extremely Difficult:** Great (+4).
- **Impossibly Difficult:** Go as high as you think makes sense. The PC will need to drop some fate points and get lots of help to succeed, but that's fine.

ACTIONS (PAGE 14)

Create an advantage when creating or discovering aspects (page 14):

- **Fail:** Don't create or discover, or you do but your opponent (not you) gets a free invocation.
- **Tie:** Get a boost if creating new, or treat as success if looking for existing.
- **Succeed:** Create or discover the aspect, get a free invocation on it.
- **Succeed with Style:** Create or discover the aspect, get two free invocations on it.

Create an advantage on an aspect you already know about (page 15):

- **Fail:** No additional benefit.
- **Tie:** Generate one free invocation on the aspect.
- **Succeed:** Generate one free invocation on the aspect.
- **Succeed with Style:** Generate two free invocations on the aspect.

Overcome (page 16):

- **Fail:** Fail, or succeed at a serious cost.
- **Tie:** Succeed at minor cost.
- **Succeed:** You accomplish your goal.
- **Succeed with Style:** You accomplish your goal and generate a boost.

THE LADDER

+8	Legendary
+7	Epic
+6	Fantastic
+5	Superb
+4	Great
+3	Good
+2	Fair
+1	Average
0	Mediocre
-1	Poor
-2	Terrible

Attack (page 17):

- **Fail:** No effect.
- **Tie:** Attack doesn't harm the target, but you gain a boost.
- **Succeed:** Attack hits and causes damage.
- **Succeed with Style:** Attack hits and causes damage. May reduce damage by one to generate a boost.

Defend (page 17):

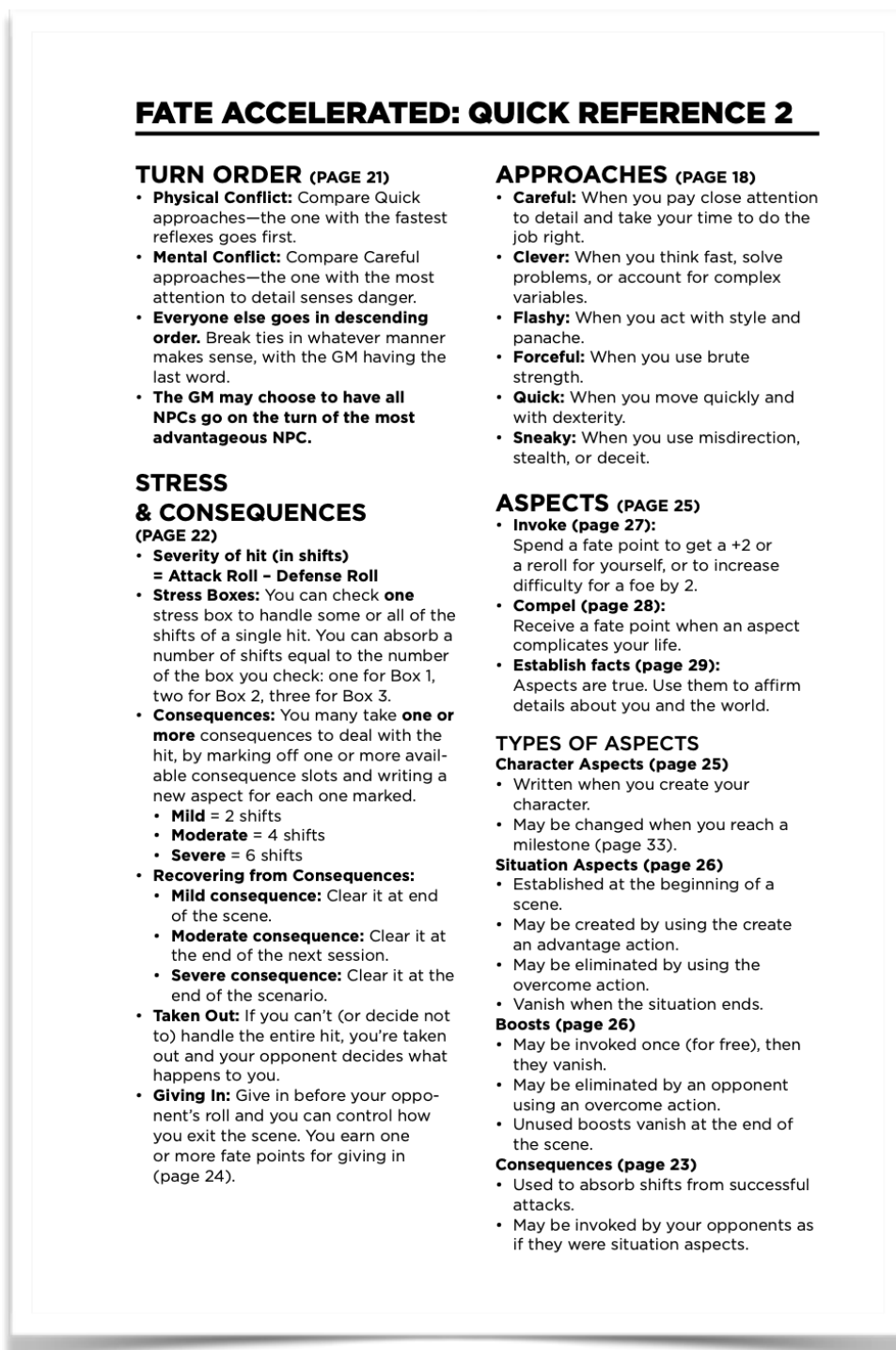
- **Fail:** You suffer the consequences of your opponent's success.
- **Tie:** Look at your opponent's action to see what happens.
- **Succeed:** Your opponent doesn't get what they want.
- **Succeed with Style:** Your opponent doesn't get what they want, and you get a boost.

Getting Help (page 17):

- An ally can help you perform your action.
- When an ally helps you, they give up their action for the exchange and describe how they help.
- You get a +1 for each ally that helps in this way.
- GM may place limits on how many may help.

Fuente: Hicks y Donoghue (2013).

Figura 7. Guía rápida (2).



Fuente: Hicks y Donoghue (2013).

Anexo D. Personaje pregenerado

Figura 8. Hoja de personaje pregenerado.

BETHESDA FLUSHING, PHD

Dr. Flushing is a fellow at the Institute for Gravitical and Electro-Mechanical Advancement (IGEMA), and is one of IGEMA's lead test engineers and field agents. IGEMA is frequently in conflict with agents of various international organizations who seek to steal their technology, take over the world, or both. Gustaf von Stendahl, leader of a shadowy spy agency of uncertain affiliation, is frequently a thorn in her side. Dr. Flushing has bright red hair and is never without several gadgets, including her helicopter pack.

BETHESDA FLUSHING

High Concept: *Chief Field Agent of IGEMA*
Trouble: *I'll Get You, von Stendahl!*
Other Aspects: *My Inventions Almost Always Work. Almost.; My Grad Students Come Through, Just Not How I Expect Them To; I Trust Dr. Alemieda's Genius*


APPROACHES
Careful: Fair (+2)
Clever: Good (+3)
Flashy: Average (+1)
Forceful: Fair (+2)
Quick: Average (+1)
Sneaky: Mediocre (+0)

STUNTS
Experimental Helo Pack: When I use my Experimental Helo Pack, I gain a +2 bonus to Quickly create an advantage or overcome an obstacle if flying would be both possible and helpful.
Gadgeteer: Because I am a Gadgeteer, once per session I may declare that I have an especially useful device that lets me eliminate one situation aspect.
(May take one more stunt without reducing refresh!)

STRESS □□□

CONSEQUENCES
Mild (2):
Moderate (4):
Severe (6):

REFRESH: 3



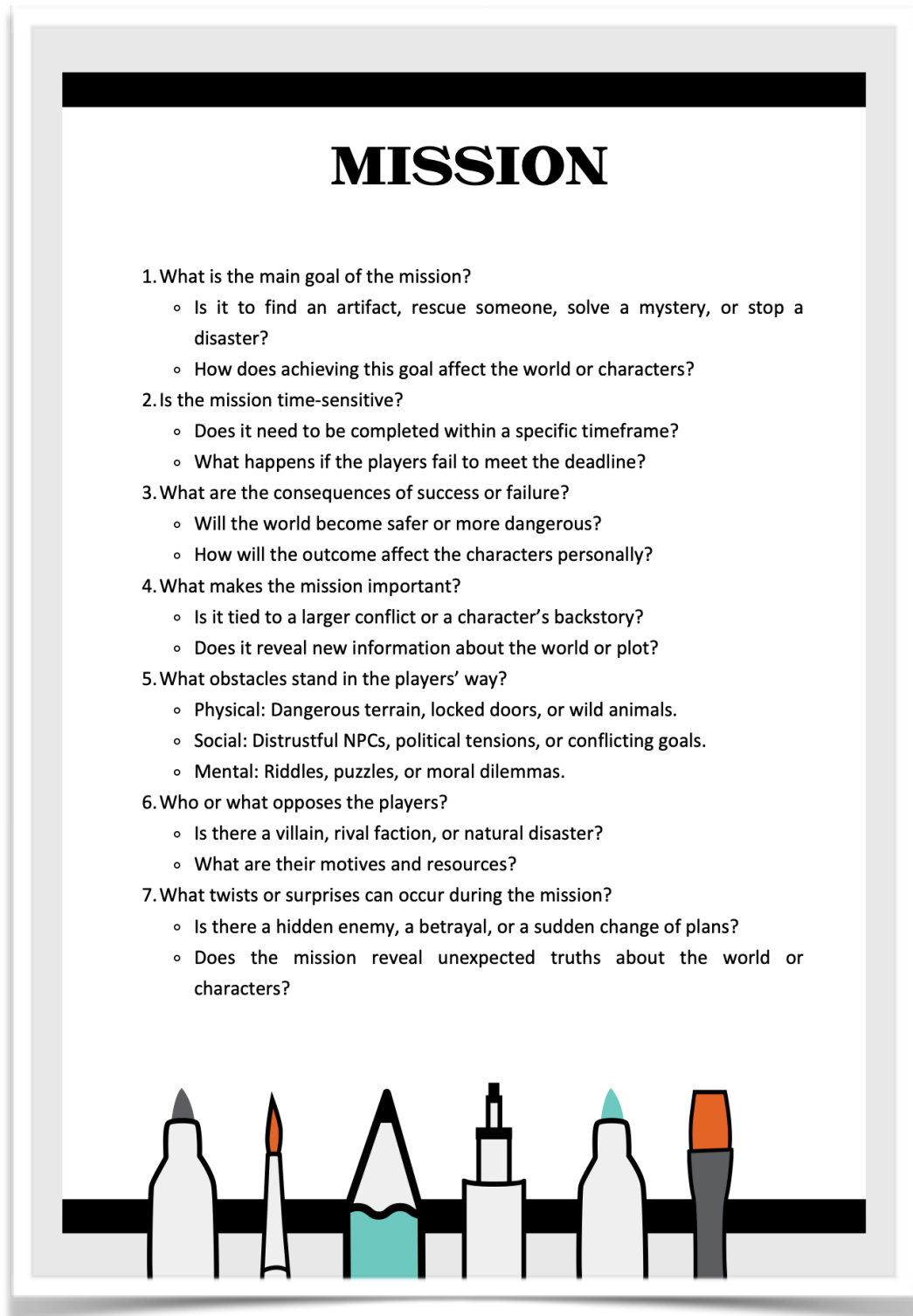
EXAMPLE CHARACTERS

43

Fuente: Hicks y Donoghue (2013).

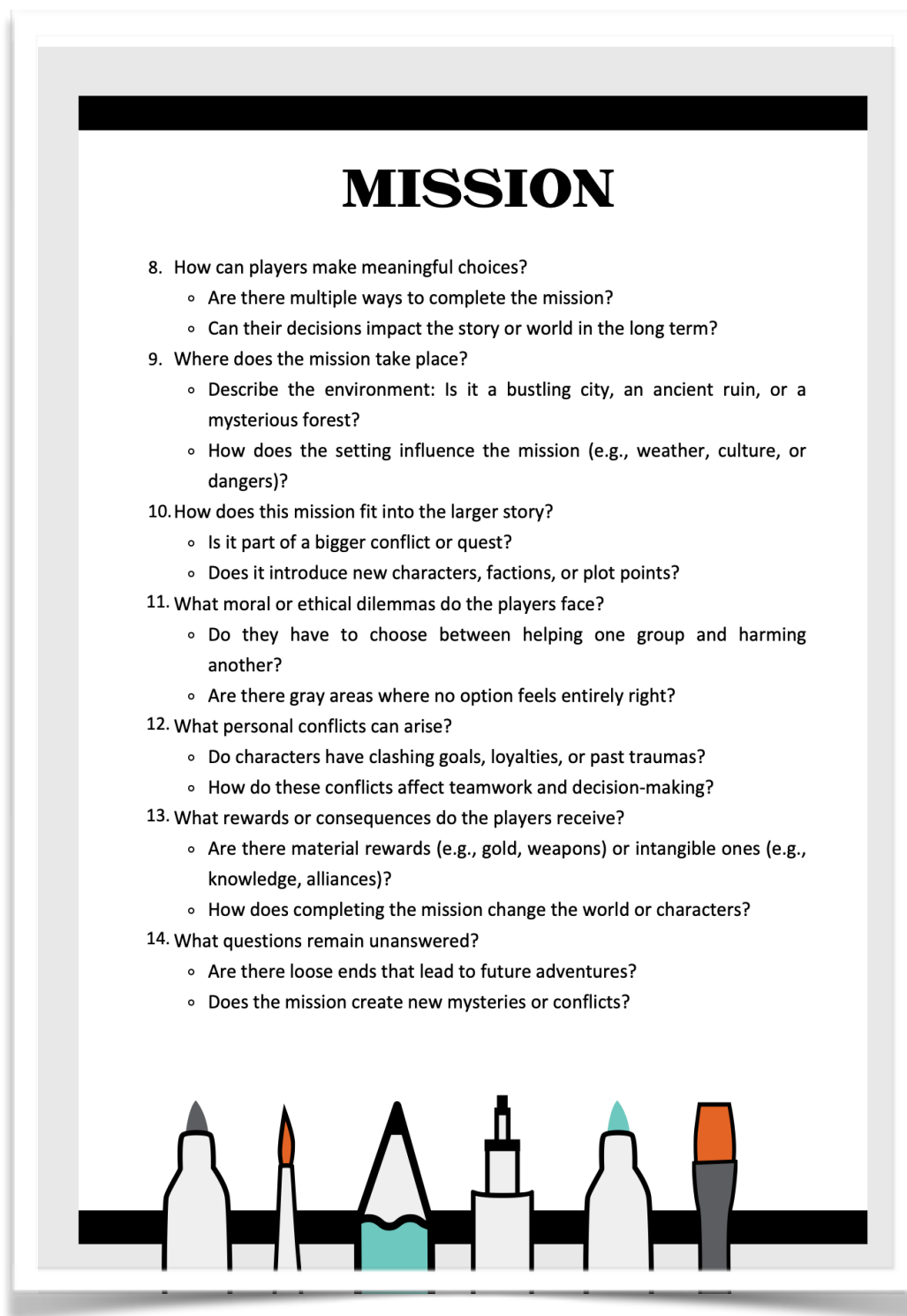
Anexo E. Materiales para la actividad «Weaving Worlds»

Figura 9. *Guía narrativa para las misiones (I).*



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. *Guía narrativa para las misiones (II).*

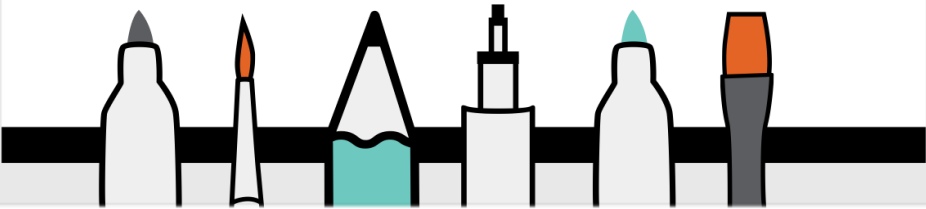


Fuente: elaboración propia.

Figura 11. *Guía narrativa para personajes (I).*

CHARACTERS

1. What is your character's name?
 - Is it a common name, a unique name, or something symbolic?
 - Does the name reflect their background, culture, or personality?
2. What is your character's age and appearance?
 - How old are they?
 - Describe their physical features (e.g., height, hair, eyes, scars, clothing style).
3. What is your character's role or profession?
 - Are they a knight, scientist, thief, healer, or something else?
 - How do they contribute to the world around them?
4. What is your character's personality like?
 - Are they brave, shy, cunning, optimistic, or serious?
 - How do they usually interact with others?
5. What are your character's goals or dreams?
 - What do they hope to achieve or find during the adventure?
 - Do they have personal or global ambitions?
6. What motivates your character?
 - Is it revenge, curiosity, justice, loyalty, or something else?
 - Why is this motivation important to them?
7. What is your character's backstory?
 - Where were they born, and how did they grow up?
 - What significant events shaped their life (e.g., family, education, hardships)?

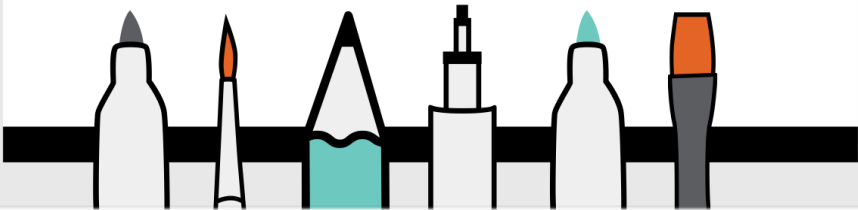


Fuente: elaboración propia.

Figura 12. *Guía narrativa para personajes (II).*

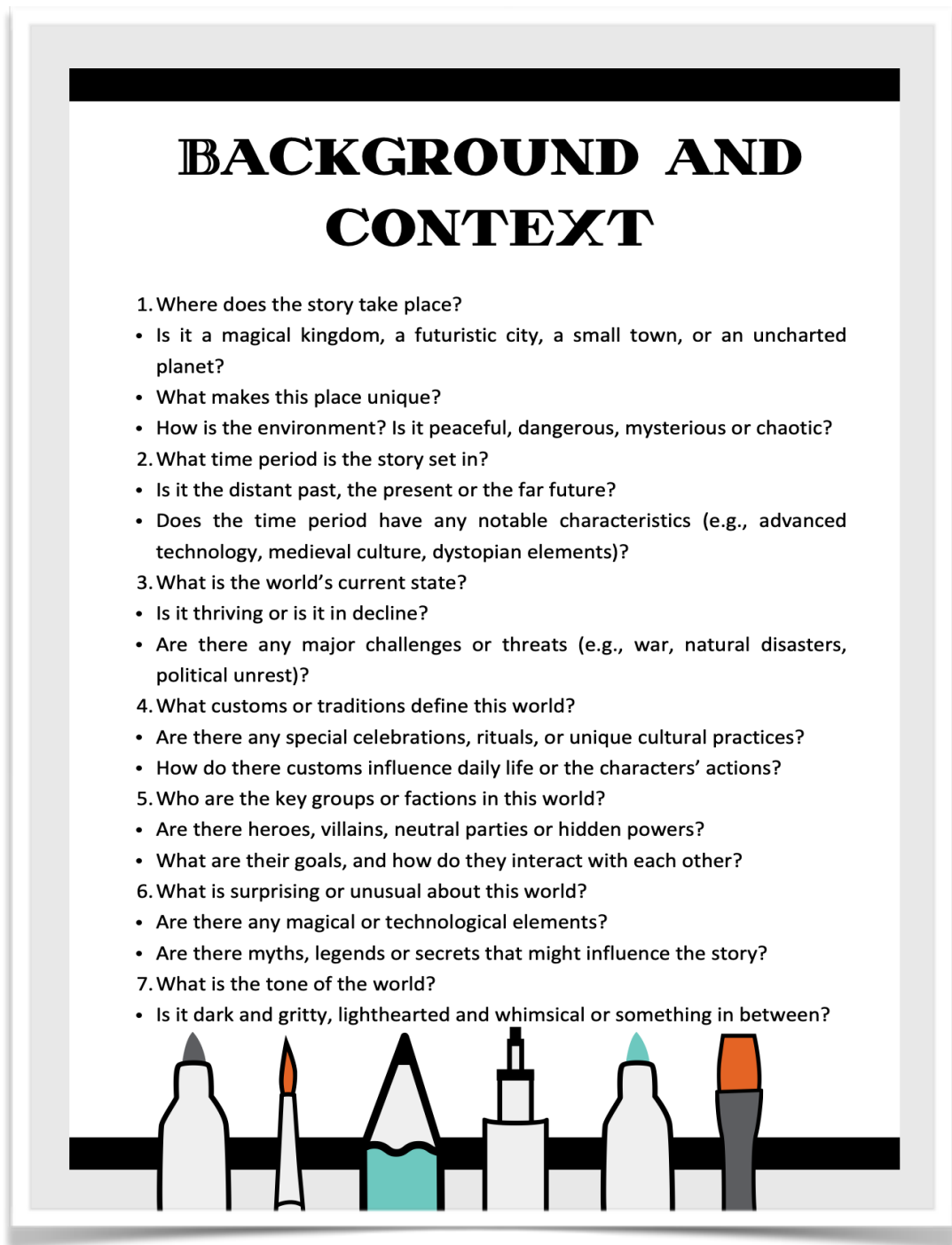
CHARACTERS

8. Does your character have any allies or enemies?
 - Who are their friends, mentors, or rivals?
 - How do these relationships affect them?
9. What are your character's strengths?
 - What are they good at (e.g., sword fighting, problem-solving, leadership)?
 - What makes them stand out in the group?
10. What are your character's weaknesses or fears?
 - What challenges do they struggle with (e.g., self-doubt, impatience)?
 - Do they have any fears or phobias?
11. Does your character have any unique abilities?
 - Can they perform magic, use advanced technology, or have special talents?
 - How did they gain these abilities?
12. What items or tools does your character carry?
 - Do they have a signature weapon, magical artifact, or sentimental object?
 - How do these items reflect their personality or backstory?
13. How does your character contribute to the team?
 - Are they a leader, a strategist, a protector, or a problem-solver?
 - How do they interact with other characters in the group?



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. *Guía narrativa para el trasfondo y el contexto.*



Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. *Plantilla para entregar.*

World-building	
Name of the world:	
Description of the world:	
Cultural/Historical background:	
Unique features:	
Other relevant details:	
Context and Setting	
Current situation:	
Themes and Mood:	
Connection to missions:	
Other relevant details:	
Character 1	
Name:	Role:
Physical description:	
Personality traits:	
Backstory:	
Motivations and goals:	
Character 2	
Name:	Role:
Physical description:	
Personality traits:	

Backstory:	
Motivations and goals:	
Character 3	
Name:	Role:
Physical description:	
Personality traits:	
Backstory:	
Motivations and goals:	
Character 4	
Name:	Role:
Physical description:	
Personality traits:	
Backstory:	
Motivations and goals:	
Character 5	
Name:	Role:
Physical description:	
Personality traits:	
Backstory:	
Motivations and goals:	
Conflict	
Main conflict:	

Secondary conflict:	
Antagonists or challenges:	
Mision 1	
Title:	Objective:
Key steps:	
Challenges:	
Connection to the narrative:	
Mision 2	
Title:	Objective:
Key steps:	
Challenges:	
Connection to the narrative:	
Atmosphere and Immersion	
Copy and paste here the links of the material you have uploaded in your cloud.	
Visual elements:	Auditory elements:
Additional Details:	
Checklist	
Have all sections been completed in detail?	Yes / No
Are the world, characters, and missions consistent with the narrative guides?	Yes / No
Have supplementary materials (maps, images, etc.) been included?	Yes / No

Fuente: elaboración propia.

Anexo F. Evaluación de la actividad «Weaving Worlds»

Tabla 15. Autoevaluación de la actividad «Weaving Worlds».

Understanding	
I clearly understood the goals of the session.	
I identified key elements needed to create a compelling context.	
I grasped the importance of conflicts and missions in role-playing scenarios.	
I identified different types of conflicts (e.g., moral, physical, interpersonal) suitable for the story.	
Contribution	
I actively contributed ideas for the setting (e.g., time, place, and atmosphere).	
I suggested creative details for character development.	
I participated in outlining the main storyline.	
I helped brainstorm potential conflicts relevant to the storyline.	
I suggested creative and achievable missions for the players.	
I ensured that the conflicts and missions were balanced and engaging.	
Collaboration	
I worked effectively with my teammates to refine ideas.	
I respected others' suggestions and incorporated them into the story.	
I encouraged all group members to share their input.	
I collaborated with my group to connect conflicts and missions to the story's context.	
I offered constructive feedback on others' ideas.	
I helped resolve disagreements about the direction of the story.	
Creativity	
I used descriptive language to enhance the story.	
I introduced original elements to make the context engaging.	
Problem-solving	
I proposed solutions to ensure the missions could be completed logically.	
I contributed ideas to make conflicts challenging but fair.	
General self-assessment	
I feel that my contributions added value to the sessions.	

I have improved my ability to work collaboratively with my classmates.	
I am confident in my ability to develop creative contexts, conflicts, and missions.	
I am satisfied with my level of effort and engagement during these sessions.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. *Coevaluación de la actividad «Weaving Worlds».*

Understanding	
My partner demonstrated a clear understanding of the session objectives.	
My partner identified key elements to create a compelling context.	
My partner understood the significance of conflicts and missions in the storyline.	
My partner identified different types of conflicts suitable for the story.	
Contribution	
My partner provided creative and relevant ideas for the setting (e.g., time, place, and atmosphere).	
My partner contributed original and detailed character concepts.	
My partner participated actively in outlining the main storyline.	
My partner suggested meaningful and relevant conflicts.	
My partner proposed creative and achievable missions for the players.	
My partner ensured that the conflicts and missions aligned with the storyline.	
Collaboration	
My partner worked well with the group to refine ideas.	
My partner listened to and respected others' suggestions.	
My partner encouraged everyone to participate equally.	
My partner actively collaborated to connect conflicts and missions to the story's context.	
My partner gave constructive feedback to improve group ideas.	
My partner helped resolve disagreements about the direction of the story.	
Creativity	
My partner used descriptive language to make the story engaging.	
My partner added innovative elements to enhance the context.	
Problem-solving	
My partner proposed effective solutions to challenges in mission design.	

My partner contributed to making conflicts fair and engaging for all participants.	
General peer-assessment	
My partner's contributions added significant value to the group's work.	
My partner demonstrated strong teamwork and communication skills.	
My partner's creativity enriched the sessions.	
I am satisfied with my partner's level of effort and engagement during these sessions	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17. Rúbrica de evaluación de las sesiones 2 y 3.

Criterion	Needs improvement (1)	Satisfactory (2)	Good (3)	Excelent (4)	Points
Grammatical accuracy	Frequent grammatical errors that hinder understanding	Some grammatical errors that occasionally affect clarity.	Few minor grammatical errors that do not impede understanding.	No grammatical errors: language use is highly accurate and appropriate.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Appropriate vocabulary	Limited and repetitive vocabulary; frequent issues with word choice.	Basic vocabulary used; limited variety; some inappropriate word choices.	Appropriate vocabulary with some variety; minor issues in word choice.	Rich, varied, and precise vocabulary used consistently throughout the narrative.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Cohesion and coherence	The narrative is disjointed and lacks logical flow; transitions are ineffective.	The narrative lacks coherence in places; some transitions are unclear.	The narrative is mostly logical and coherent; transitions are generally effective.	The narrative flows logically and consistently; excellent transitions between elements.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Teamwork	Poor collaboration; significant lack of contribution from one or more members.	Group collaboration was inconsistent; some members contributed more than others.	Group worked well; minor imbalances in contributions.	Group worked seamlessly; all members contributed equally and effectively.	Level 1: 0 Level 2: 1 Level 3: 2 Level 4: 3
Following narrative guidelines	Did not follow guidelines; major elements of the narrative are incomplete or missing.	Partially followed guidelines; some key elements missing or underdeveloped	Mostly adhered to guidelines; minor deviations that do not affect overall quality.	Fully adhered to narrative guidelines, creating a coherent and engaging storyline.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4

Template completion	Several sections were incomplete or poorly addressed.	Some sections were incomplete or lacked sufficient detail.	Most sections were completed with adequate detail.	All sections of the template were completed in detail with exceptional effort.	Level 1: 0 Level 2: 1 Level 3: 2 Level 4: 3
Conflict design	The conflict is poorly designed or disconnected from the narrative.	The conflict is somewhat engaging but lacks depth or integration with the story.	The conflict is relevant and mostly engaging with minor gaps in logic or impact.	The conflict is highly engaging, well-integrated, and drives the narrative effectively.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Mission relevance	Missions are irrelevant, poorly developed, or disconnected from the narrative.	Missions are somewhat relevant but lack depth or connection to the story.	Missions are relevant and well-integrated with minor areas for improvement.	Missions are highly creative, challenging, and seamlessly integrated into the story.	Level 1: 0 Level 2: 1 Level 3: 2 Level 4: 3
Character development	Characters are poorly developed or unrelated to the narrative.	Characters are basic; limited depth or connection to the narrative.	Characters are well-developed with some minor gaps in detail or connection.	Characters are vividly detailed, realistic, and well-connected to the narrative.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
World-building and atmosphere	The world is underdeveloped with no effort to use supplementary materials.	The world is basic with limited use of supplementary materials to create atmosphere.	The world is well-developed with some supplementary materials enhancing the narrative.	The world is immersive, detailed, and enriched by supplementary materials (e.g., maps, images, music).	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Self- and peer-assessment skills	Does not effectively use the checklists; feedback lacks detail or is unconstructive.	Checklists completed partially; feedback lacks depth or critical insight.	Completed the checklists adequately with mostly constructive feedback and minor omissions.	Completed the checklists thoroughly, providing honest, constructive, and critical feedback to self and peers.	Level 1: 0 Level 2: 1 Level 3: 2 Level 4: 3
Scoring: 19 or below: insufficient. 20-27: needs improvement. 28-35: good. 36-40: excellent.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo G. Hoja de Personaje de *FATE Acelerado*

Figura 14. Hoja de personaje de FATE

ID		FATE ACCELERATED	
Name		Refresh	Current Fate Points
Description			
ASPECTS		APPROACHES	
High Concept		CAREFUL	
Trouble		CLEVER	
		FLASHY	
		FORCEFUL	
		QUICK	
		SNEAKY	
STUNTS			
STRESS		CONSEQUENCES	
1	2	2	Mild
		4	Moderate
		6	Severe

F&E Character Sheet ©2013 Evil Hat Productions, LLC.
May be printed and photocopied for personal use.

Fuente: Hicks y Donoghue (2013).

Anexo H. Evaluación de la actividad «Storytelling in Action»

Tabla 18. *Lista de cotejo para evaluar durante la actividad «Storytelling in Action».*

Oral Communication Skills	
The student speaks clearly and fluently during the role-play.	
The student uses a variety of vocabulary and expressions appropriate to their role.	
The student maintains accurate pronunciation and intonation.	
The student speaks exclusively in English during the activity.	
Role-Playing Engagement	
The student stays in character throughout the activity.	
The student demonstrates understanding of the role's goals and context.	
The student contributes to the story by asking questions or providing suggestions to move the plot forward.	
The student shows creativity in interpreting and developing their role	
Teamwork and Collaboration	
The student collaborates effectively with peers, contributing to group dynamics.	
The student respects turn-taking and encourages others to participate.	
The student helps maintain a positive and respectful atmosphere within the group.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19. *Autoevaluación de la actividad «Storytelling in Action».*

Oral Communication Skills	
I used clear and fluent oral communication during the role-play.	
I spoke in English throughout the activity without switching to my native language.	
I used a variety of vocabulary and expressions appropriate for my role.	
I demonstrated accurate pronunciation and intonation while speaking.	
Written Communication Skills	
I wrote a detailed and creative character diary with accurate grammar and vocabulary.	
My writing in the diary reflected the personality and goals of my character.	
I completed all written tasks on time and with attention to detail.	
Role-Playing Engagement	

I adopted and stayed in character for my assigned role during the entire activity.	
I stayed within the context of the story, avoiding unrelated comments.	
I asked questions or provided suggestions to help move the story forward.	
I showed empathy and understanding for the perspectives of other characters.	
I demonstrated self-confidence while acting out my role.	
Teamwork and Collaboration	
I worked towards achieving the objectives of the activity.	
I clearly understood the objectives of the activity and kept them in mind throughout.	
I managed my time effectively to complete all tasks, such as the character diary, on time.	
I made connections between the activity and real-world problem-solving skills.	
Creativity and Engagement	
I used creative ideas to make the activity enjoyable and engaging for everyone.	
I stayed engaged during the activity, showing interest in the storyline.	
I actively listened to my classmates and responded appropriately to keep the game exciting.	
Reflection	
What did you enjoy most about the activity?	
What could you improve next time?	
Did the activity help you improve your English skills? Why or why not?	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. *Coevaluación de la actividad «Storytelling in Action».*

Oral Communication Skills	
My partner used clear and fluent oral communication during the role-play.	
My partner spoke in English throughout the activity without switching to his/her native language.	
My partner used a variety of vocabulary and expressions appropriate for his/her role.	
My partner demonstrated accurate pronunciation and intonation while speaking.	
Written Communication Skills	
My partner wrote a detailed and creative character diary with accurate grammar and vocabulary.	
My partner's writing in the diary reflected the personality and goals of his/her character.	

My partner completed all written tasks on time and with attention to detail.	
Role-Playing Engagement	
My partner adopted and stayed in character for his/her assigned role during the entire activity.	
My partner stayed within the context of the story, avoiding unrelated comments.	
My partner asked questions or provided suggestions to help move the story forward.	
My partner showed empathy and understanding for the perspectives of other characters.	
My partner demonstrated self-confidence while acting out his/her role.	
Teamwork and Collaboration	
My partner worked towards achieving the objectives of the activity.	
My partner clearly understood the objectives of the activity and kept them in mind throughout.	
My partner managed my time effectively to complete all tasks, such as the character diary, on time.	
My partner made connections between the activity and real-world problem-solving skills.	
Creativity and Engagement	
My partner used creative ideas to make the activity enjoyable and engaging for everyone.	
My partner stayed engaged during the activity, showing interest in the storyline.	
My partner actively listened to my classmates and responded appropriately to keep the game exciting.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. *Rúbrica de evaluación de la actividad «Storytelling in Action».*

Criterion	Needs improvement (1)	Satisfactory (2)	Good (3)	Excelent (4)	Points
Character Diary Content	The diary is incomplete, disorganized, or shows minimal effort.	The diary provides basic information about the character but lacks depth or detail.	The diary is detailed, showing good understanding of the character but with minor gaps	The diary is exceptionally detailed, reflecting deep understanding of the character, their motivations, and goals.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4

Character Diary Content	The diary is incomplete, disorganized, or shows minimal effort.	The diary provides basic information about the character but lacks depth or detail.	The diary is detailed, showing good understanding of the character but with minor gaps.	The diary is exceptionally detailed, reflecting deep understanding of the character, their motivations, and goals.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Character Diary Language	The diary is poorly written, with numerous errors and limited effort in language use.	The diary contains frequent errors in grammar or limited vocabulary, reducing clarity.	The diary is mostly accurate, with some minor grammar or vocabulary errors.	The diary is written with exceptional accuracy, using advanced grammar and rich vocabulary.	Level 1: 1-2 Level 2: 3 Level 3: 4 Level 4: 5
Oral Fluency	The student struggles to communicate, with unclear pronunciation or major fluency issues.	The student's speech includes frequent hesitations or errors, affecting communication.	The student speaks clearly with occasional hesitations or minor pronunciation errors.	The student speaks fluently and confidently, using varied vocabulary and correct pronunciation.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Oral Accuracy	The student uses mostly incorrect grammar, severely hindering communication.	The student frequently uses incorrect grammar, limiting effective communication.	The student uses mostly accurate grammar with minor errors in sentence structure.	The student consistently uses correct grammar and complex sentence structures while speaking.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Role Engagement	The student rarely stays in character and contributes little to the activity.	The student occasionally breaks character or contributes minimally to the story.	The student stays in character most of the time, contributing meaningfully to the story.	The student consistently stays in character, creatively advancing the story and engaging with peers.	Level 1: 1-2 Level 2: 3 Level 3: 4 Level 4: 5
Problem-Solving Skills	The student struggles to address challenges, showing little effort to find or propose solutions.	The student attempts to solve problems but shows limited effectiveness or adaptability.	The student addresses challenges well, though solutions may lack creativity or efficiency.	The student effectively addresses challenges, proposes creative solutions, and adapts well to unexpected situations.	Level 1: 0.5 Level 2: 1 Level 3: 1.5 Level 4: 2

Collaboration	The student's participation is minimal or disruptive to the group's progress.	The student participates inconsistently, showing limited collaboration.	The student collaborates effectively, with minor lapses in group engagement.	The student works exceptionally well with peers, actively supporting the group's progress and dynamics.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Self- and peer-assessment skills	Does not effectively use the checklists; feedback lacks detail or is unconstructive.	Checklists completed partially; feedback lacks depth or critical insight.	Completed the checklists adequately with mostly constructive feedback and minor omissions.	Completed the checklists thoroughly, providing honest, constructive, and critical feedback to self and peers.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 2.5 Level 4: 3
Goal Achievement	The student does not understand or achieve the objectives.	The student shows limited understanding or achieves few objectives	The student demonstrates good understanding and achieves most objectives.	The student fully understands and achieves the objectives of the role-playing activity.	Level 1: 1-2 Level 2: 3 Level 3: 4 Level 4: 5
Scoring: 19 or below: insufficient. 20-27: needs improvement. 28-35: good. 36-40: excellent.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo I. Evaluación de la actividad «Reflecting on the Quest»

Tabla 22. *Rúbrica de evaluación de la actividad «Reflecting on the Quest».*

Criterion	Needs improvement (1)	Satisfactory (2)	Good (3)	Excelent (4)	Points
Content	The presentation lacks clarity and misses several key aspects.	The presentation is somewhat relevant but misses key details or aspects.	The presentation is relevant and organized, addressing most required aspects	The presentation is highly relevant, well-organized, and thoroughly addresses all required aspects	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Language Use	Frequent errors in grammar, vocabulary, or pronunciation that hinder understanding.	Some errors in grammar, vocabulary, or pronunciation, but meaning remains mostly clear.	Mostly accurate grammar, vocabulary, and pronunciation, with minor errors.	Consistently accurate grammar, vocabulary, and pronunciation.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Fluency and Delivery	Speech is halting, with frequent hesitations or unclear delivery	Speech is uneven with noticeable pauses or hesitations.	Speech is mostly fluent with good pacing and volume, though with occasional hesitation.	Speech is fluent, natural, and engaging, with excellent pacing and volume.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Use of Visual Aids	Visual aids are unclear, poorly integrated, or missing.	Visual aids are used but only partially support the presentation.	Visual aids are clear and support the presentation well.	Visual aids are creative, clear, and effectively enhance the presentation	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Engagement and Interaction	Limited engagement, with weak or no responses to audience questions.	Somewhat engaging but struggles with audience interaction or questions	Engages the audience and responds to most questions appropriately.	Highly engaging, maintains audience interest, and responds effectively to questions.	Level 1: 1 Level 2: 2 Level 3: 3 Level 4: 4
Scoring: 7 or below: insufficient. 8-12: needs improvement. 13-17: good. 17-20: excellent.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo J. Materiales para la evaluación de la propuesta

Tabla 23. *Encuesta sobre la propuesta de intervención para el alumnado.*

<p>Dear student,</p> <p>This survey aims to gather your feedback on the role-playing project we carried out in English class. Your answers will help evaluate and improve future projects. Please answer honestly and thoughtfully. Your responses are anonymous.</p>
<p>1. How would you describe your overall experience with the role-playing project? (Write your answer here)</p>
<p>2. What aspects of the role-playing activities did you find most engaging or interesting? (Write your answer here)</p>
<p>3. In what ways do you think the role-playing project helped you improve your English-speaking skills? (Write your answer here)</p>
<p>4. How did the project help you improve your writing skills in English? (Write your answer here)</p>
<p>5. How did the project encourage you to work with your classmates? What was your experience with collaboration? (Write your answer here)</p>
<p>6. Did you feel motivated to participate in the role-playing activities? What aspects contributed to your motivation or lack of it? (Write your answer here)</p>
<p>7. How would you describe the teacher's role during the project? Did you feel supported throughout the activities? (Write your answer here)</p>
<p>8. Were the instructions and tasks clear and easy to follow? What could have been improved in terms of clarity? (Write your answer here)</p>
<p>9. How well do you think the role-playing project helped you achieve your learning goals in English? (Write your answer here)</p>
<p>10. In what ways did the project help you learn more about English culture? (Write your answer here)</p>
<p>11. Do you think role-playing should be used in future English lessons? Why or why not? (Write your answer here)</p>
<p>12. What did you enjoy the most about the role-playing project? (Write your answer here)</p>
<p>13. What do you think could be improved or changed for future role-playing projects? (Write your answer here)</p>
<p>14. Any additional comments or suggestions for future projects? (Write your answer here)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 24. *Lista de cotejo sobre la propuesta de intervención para el docente.*

Planning and Preparation	
The project objectives were clearly defined and aligned with the curriculum.	
The role-playing activities were well-structured and planned in advance.	
The materials and resources needed for the project were prepared in advance.	
The activities were designed to engage students at different proficiency levels.	
Student Engagement	
Students were actively involved and engaged throughout the project.	
The activities encouraged collaboration and communication among students.	
Students were motivated to participate in the role-playing tasks.	
The role-playing activities allowed students to express themselves creatively.	
Instruction and Guidance	
Instructions for the activities were clear and easy to understand.	
The teacher provided continuous support and guidance throughout the project.	
The teacher adapted the activities to meet the needs of the students.	
The teacher encouraged student participation and provided positive feedback.	
Assessment of Language Skills	
The project effectively helped students improve their speaking skills.	
The project encouraged students to use new vocabulary and expressions.	
The project helped students improve their writing skills through role-playing tasks.	
Students were able to demonstrate understanding of English culture through the project.	
Collaborative Learning	
The project promoted teamwork and cooperation among students.	
Students were able to contribute to group discussions and decision-making.	
The project fostered a sense of shared responsibility for the learning process.	
Reflection and Evaluation	
Students had the opportunity to reflect on their learning experience.	
The teacher conducted a final evaluation of the project, considering students' input.	
The teacher identified areas for improvement based on feedback from students.	
General Impresión	

The role-playing project was successful in meeting the learning objectives.

The project contributed to a positive and interactive learning environment.

The project can be improved for future implementation based on the evaluation.

Fuente: elaboración propia.

