



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2017- 2019

Memorando S. A.: un Escape Room para gamificar el aula de ELE

Francisco Javier Cano Mora

Trabajo final de máster

Dirigido por la Dra. Olivia Espejel Nonell

Junio de 2019

Agradecimientos

A toda mi familia por apoyarme.

A Olivia por su dedicación.

A Irene por soportarme

A mis amigos por seguir ahí.

Resumen

En el siguiente trabajo se presenta el desarrollo y pilotaje de un Escape Room para el aula de ELE. La propuesta es un recorrido gamificado a través del contenido lingüístico correspondiente al nivel A1, según el MCER. Se pretende conseguir un estímulo positivo en los participantes, que active su motivación y participación en clase. La composición de las pruebas del Escape Room ha sido diseñada para fomentar la colaboración entre los participantes, pues estos se dividirán en dos equipos y la compartición de los datos de ambos grupos será esencial. Las pruebas se basan en un compuesto de recursos físicos y electrónicos. El acceso a los elementos electrónicos será mediante la utilización de dispositivos móviles. Los resultados recopilados en el análisis parecen afirmar que la gamificación es adecuada para el nivel de lengua y que se fomenta la motivación y colaboración de los alumnos.

Palabras clave: *ELE, Escape Room, gamificación, motivación, colaboración, TIC.*

Abstract

The following work presents the development and piloting of an Escape Room for a classroom of Spanish as foreign language. This work aims to be a gamified trip through the linguistic content of the A1 level, according to the CEFR. It intends to instigate a positive stimulus, which activates participants' motivation and participation in class. The composition of the puzzles conforming the Escape Room have been designed to encourage collaboration among the participants, as they will be divided into two teams, and the sharing of data from both groups will be essential. The puzzles are based on a composition of both, physical and electronic resources. The access to the electronic elements will be through the use of mobile devices. The results gathered in the analysis seem to affirm that gamification is appropriate for the linguistic level and that motivation and collaboration of students is encouraged.

Key words: *Spanish as a foreign language, Escape Room, gamification, motivation, collaboration, ICTs.*

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1 La gamificación	2
2.1.1 Descripción y concepto	2
2.2 Aplicaciones de la gamificación	5
2.3 Fundamentos para gamificar el aula de lenguas	8
2.4 Elementos de la gamificación	9
2.4.1 Dinámicas	10
2.4.2 Mecánicas	12
2.4.3 Componentes	12
2.5 Propuestas para gamificar el aula de lenguas	14
2.5.1 Descripción y desarrollo de los Escape Rooms	14
2.6 Objetivos didácticos para gamificar el aula de idiomas	16
2.6.1 Motivación	17
2.6.2 Aprendizaje colaborativo	18
2.6.3 Aprendizaje cooperativo	18
2.6.4 Aprendizaje basado en problemas	19
2.7 Las TIC en el aula de ELE como herramientas para la gamificación	19
3. Objetivos	21
3.1 Objetivos específicos	22
4. Metodología	23
4.1 Contexto académico	23
4.2 Proceso de elaboración de la propuesta	25
4.3 Tipología de las pruebas	31
4.3.1 Prueba 1: Localizar el móvil	31
4.3.2 Prueba 2: PIN del móvil	33
4.3.3 Prueba 3: ¿Qué ha hecho?	34
4.3.4 Prueba 4: ¿Quién es Esperanza?	35
4.3.5 Prueba 5: ¿De dónde es Esperanza?	37
4.3.6 Prueba 6: La agenda de Leonard	38
4.3.7 Prueba 7: El mundo de Leonard	39

4.3.8 Formulario de reflexión	42
5. Análisis y discusión de datos	42
5.1 Pilotaje	43
5.1.1 Prueba de control	43
5.1.2 Primer pilotaje en el aula	43
5.1.3 Segundo pilotaje en el aula	48
5.2 Análisis	53
5.3 Resultado final	56
6. Conclusiones	57
BIBLIOGRAFÍA	61
ANEXOS	67
Archivos para la narración	67
Anexos impresos físicamente	71
Datos online	90
Instrucciones	96
Formulario	104

1. Introducción

A lo largo de este trabajo se realizará un recorrido a través de la creación y pilotaje de una actividad gamificada en forma de Escape Room para el aula de ELE, destinado a alumnos de nivel A1. El Escape Room que a continuación se presentará se titula *Memorando S.A.*.

En los últimos años se ha comenzado a plantear un cambio de paradigma en la estructuración y didáctica en las clases de lenguas. Cada vez son más las nuevas técnicas didácticas que se desarrollan buscando una renovación de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Estas nuevas tendencias educativas buscan poner el centro de atención en el alumno para que sea él el eje principal.

Una de las propuestas en auge en la última década es la gamificación, que pretende incorporar elementos de los juegos en contextos diferentes a los juegos. Una de las propuestas gamificadas que en estos años se ha ganado un puesto en las clases de lenguas es el uso de Escape Rooms. De hecho, son muchos los Escape Rooms que podemos encontrar en la web con una simple búsqueda. Estos se centran en diferentes aspectos de la lengua y pretenden trabajar ciertas características gramaticales o léxicas, presentando una temática y una narrativa concreta.

El material que aquí se presenta, pretende recopilar el contenido del nivel A1, para que este pueda servir como actividad de revisión. A pesar de todo el contenido que se encuentra en la red, no se ha localizado un Escape Room de estas características.

Esta actividad gamificada se centra en la comunicación activa de los participantes. Las pruebas que la componen están estructuradas de modo que los alumnos necesiten colaborar los unos con los otros para poner de acuerdo sus informaciones y así avanzar en el progreso de la historia.

Asimismo, este Escape Room presenta otro elemento que, aunque existente, no se ha localizado de forma habitual en otras actividades consultadas. La gamificación basa el diseño de las pruebas en la utilización de dispositivos electrónicos y herramientas TIC.

A continuación, se expondrá todo el contenido referido a esta propuesta. La estructura del siguiente trabajo quedará dividida en cinco puntos principales: marco teórico, objetivos, metodología, análisis y discusión de los datos y conclusión. En primer lugar

se realizará un recorrido por el marco teórico del trabajo y se realizará una lectura del estado de la cuestión en lo referido a gamificación, uso de herramientas TIC e incorporación de Escape Rooms en el aula, y expondrán los objetivos principales y específicos del trabajo. Posteriormente, se explicará el proceso de elaboración del Escape Room y se analizarán los resultados tras su pilotaje en el aula. Finalmente, se analizará el cumplimiento o no de los objetivos planteados en el trabajo. Asimismo, se incluirá toda la bibliografía consultada y se incorporarán anexos al final del trabajo con los materiales utilizados.

2. Marco teórico

En este apartado analizaremos el estado de la cuestión sobre los Escape Rooms en las aulas. Se realizará un recorrido teórico por distintos campos de investigación. En primer lugar, se expondrán el concepto de gamificación, junto a sus aplicaciones y características. En segundo lugar, se recurrirá a diversos investigadores para analizar la situación de las herramientas TIC en el aula y, por último, se expondrán las características y los usos de los Escape Rooms, así como la justificación los mismos.

2.1 La gamificación

La gamificación es un recurso que está en auge en nuestros días y se ha extrapolado a varios ámbitos como forma de enseñanza o formación. A continuación, se ofrecerá una definición de la gamificación, tanto de término como de concepto, de acuerdo a varios autores, y se recorrerán sus características principales y usos en la enseñanza.

2.1.1 Descripción y concepto

Según Kim (2015:5), el término «*Gamification*» (en español «Gamificación») se comenzó a utilizar en el año 2002, gracias a Nick Pelling, programador informático y periodista. El término hacía referencia a la transferencia de las características positivas de un juego a un ámbito que no es lúdico. No obstante, no comenzamos a ver su uso habitual en la lengua hasta finales del 2010, año en el que la acuñación del término empezó a encontrar su lugar en la lengua inglesa.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre la gamificación, así como variados son los distintos sectores educativos y profesionales que utilizan este recurso para formar a sus alumnos y profesionales en materias específicas. Un ejemplo claro de

esto lo podemos encontrar en la página web de *El Instituto Internacional Español de Márketing Digital*, que propone juegos de gamificación como herramienta de aprendizaje en el ámbito del márketing. El mismo Instituto nos ofrece una definición del término como una forma de aprendizaje, con la que podemos transportar los juegos y sus mecánicas al ámbito en el que nos queremos formar, para mejorar en una destreza concreta. En sus palabras: «la gamificación es usada para absorber [...] algunos conocimientos, mejorar habilidades, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos».

Encontramos muchos autores en los últimos años que, en sus artículos, se refieren al, relativamente nuevo, concepto de gamificación. Desde el Departamento de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial de la Universidad de Alicante, los profesores Gallego, Molina y Llorens (2014: 2) nos ofrecen la siguiente definición de gamificación, para las XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática:

«Gamificación (o ludificación) es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión».
(Gallego, Molina y Llorens, 2014: 2)

Más adelante, los mismos investigadores, añaden una breve ampliación del concepto, planteado desde el punto de vista de los participantes. Explican que estos participantes, que durante la gamificación serán jugadores, pasarán a ser el centro principal del juego. Este avanzará entorno a ellos y, gracias a sus acciones y decisiones, podrán superar los retos, progresar y completar el objetivo final. En sus palabras:

«Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado». (Gallego, Molina y Llorens, 2014: 2)

Como se observa, los conceptos de juego y gamificación se aproximan mucho el uno al otro, pero se establecen unas distinciones que nos permiten diferenciarlos. Para poder determinar esta diferencia, la *American Library Association* explica que los juegos

crean mundos imaginarios paralelos al real, mientras que la gamificación utiliza el mundo real para superponer una capa de jugabilidad en el mismo (Kim, 2015: 8).

Por su parte, Ripoll (2014) ofrece una definición de gamificación centrada directamente en el usuario: «Gamificar es hacer vivir experiencias de juego en un entorno no lúdico». Además, el especialista en juegos indica que el centro de atención en una gamificación debe ser el participante y el objetivo principal, su disfrute.

A pesar del origen del término en un ambiente empresarial (Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015:74), se presenta una definición desde una perspectiva docente:

«la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula». (Foncubierta y Rodríguez, 2014, en Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015:74).

Cuadrado Alvarado (2017), en el contexto de la educación, clasifica la gamificación como una nueva metodología pedagógica que reivindica el papel de los juegos como vehículo para la formación de los estudiantes. El autor explica que, tradicionalmente se ha tenido la concepción del trabajo y el placer, así como el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio. Sin embargo, defiende el uso de la gamificación como un puente entre estos dos mundos. No obstante, aclara que el factor de disfrute de la gamificación no implica una reducción del esfuerzo para resolver la tarea, sino que a veces, puede ocurrir incluso lo contrario.

Basándonos en las definiciones y explicaciones anteriores, podríamos definir la gamificación como un recurso de aprendizaje que utilizamos en ámbitos específicos del mundo real, en el que incorporamos elementos del mundo de los juegos para dinamizar y explotar el componente lúdico de una actividad, de forma que los participantes se vean motivados a resolver retos y cumplir un objetivo. Teniendo en cuenta esta división entre mundos, dicho objetivo será, en primera instancia, la resolución de un problema, acertijo o enigma en el mundo del juego, mientras que en el mundo real se buscará la adquisición y/o la fijación de unos conocimientos.

2.2 Aplicaciones de la gamificación

Como se ha comentado anteriormente, la gamificación tiene sus inicios en el mundo empresarial. No obstante, no es de extrañar que, debido a sus múltiples aplicaciones, su uso se haya extrapolado a otros sectores, como el de la enseñanza (Teixes, 2015: 44).

Teixes (2015: 44-61) analiza la implementación de la gamificación en distintos sectores de nuestra sociedad. En su trabajo, se puede comprobar el impacto de actividades gamificadas dentro de las empresas, en el ámbito del marketing, en recursos humanos y a la hora de mejorar en las negociaciones. Asimismo, analiza la gamificación en el gobierno, en la salud, en el *crowdsourcing* y en la vida cotidiana.

Otro de los sectores que analiza, y en el que nos basaremos a continuación, es el de la educación y la formación. El autor indica que la finalidad de una actividad gamificada en este ámbito es la búsqueda de un cambio de comportamiento en los alumnos para conseguir un resultado formativo provechoso. Hay varios factores, como la dificultad de concentración, un nivel de exigencia, conocimiento o habilidad demasiado elevados, estados emocionales o físicos adversos, o niveles de motivación bajos, que pueden afectar en la vida educativa de un alumno de forma negativa. Afirma que una actividad gamificada en la formación de alumnos puede evitar algunos de los obstáculos anteriores. El informe de NCM Horizon Reports (2014: 55) ya auguraba hace cinco años la implementación de la gamificación en el ámbito de la educación superior.

Como podemos comprobar en la obra de Teixes (2015), ya han existido casos de gamificación en el aula en grandes instituciones, como, por ejemplo, en los estudios de *Informática, Multimedia y Telecomunicación de la Universitat Oberta de Catalunya*. Se trata de un sistema con avatares, puntos y tablas de clasificación que permite a los alumnos progresar y mejorar sus notas en el curso.

Esta misma universidad, en su página web, nos informa de la incorporación de un MOOC (Curso Online Masivo y Abierto, del inglés Massive Open Online Course) para la realización de un tándem de español e inglés. En este tándem, que se realiza mediante vídeo llamada, se cuenta con la presencia de un *ránking*, se registran los tándems que el usuario hace y reciben puntos por ofrecer *feedback* a los compañeros.

La gamificación en el aula se lleva a cabo para la modificación de comportamientos habituales en el estudio y para conseguir un beneficio formativo: «La gamificación en la

educación y la formación tendrá como finalidad modificar los comportamientos de los alumnos para que el resultado de la acción educativa o formativa sea provechoso para el alumno, el impartidor y el promotor de esta». (Teixes, 2017:49)

La motivación también supone un factor psicológico clave en la gamificación del aula (Morillas Barrio, 2016: 68-69). La gamificación surge junto a las nuevas mecánicas de aprendizaje, aparecidas en los últimos años, a raíz del asentamiento del aprendizaje activo, como: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en juegos (Morillas Barrio, 2016: 30-38)

Gutierrez (2016), en el blog *ShiftLearning*, recoge las palabras del divulgador Marc Prensky, que afirma que los estudiantes de ahora ya no aprenden del mismo modo en el que lo hacían hace una generación y que, por ese motivo, ya no se puede mantener la atención de los alumnos del mismo modo en que se conseguía antes. Según la autora, este problema de atención es el que está permitiendo que los juegos adquieran gran importancia en los cursos de eLearning, tanto en el presente como en el futuro.

La educación se ha entendido hasta hace unos años como la asistencia a unas clases magistrales en las que el profesor expone unos conocimientos a unos alumnos que reciben la información de forma pasiva. Con la entrada del siglo XXI, se empieza a realizar un cambio de enfoque y se intenta centrar la atención del aprendizaje en el alumno (Morillas Barrio, 2016: 10). Así surge el concepto de «Aprendizaje activo», que es un tipo de enseñanza en el que los alumnos no solo escuchan al profesor, sino que tienen que «leer, escribir, discutir o comprometerse con la resolución de problemas» (Morillas Barrio, 2016: 32).

Los juegos son una buena herramienta para mantener el *flow* de los alumnos. Aunque en ocasiones es difícil conseguir un estado de *flow* continuo, cuando se consigue, los resultados son muy beneficiosos (Marc Prensky, 2001: 16). Basándose en esta idea, Gutierrez (2016) afirma que los juegos están ganando importancia en el mundo de la enseñanza porque permiten enseñar de un modo diferente al tradicional y captar la atención de los estudiantes.

Se quiere remarcar el interés del estudio de los videojuegos y la gamificación con fines pedagógicos. Salmerón Céspedes (2017: 9) indica que este estudio «implica reconocer la influencia que tienen estas prácticas sociales en la manera en que los alumnos se

desenvuelven en escenarios de aprendizaje». Basándose en Garrido Miranda (2013), la autora afirma que se estudia el papel de los juegos, vinculado al desarrollo de las capacidades cognitivas y la mejora de las costumbres de aprendizaje. Concluye que los juegos «tienen la característica de cautivar, implicar y motivar a los estudiantes». La investigadora, continuando en la línea de Garrido Miranda (2013), retoma que, según el autor, los adolescentes suelen preferir los juegos de estrategia, clasificación de juegos en la que podemos encontrar los Escape Rooms (Salmerón Céspedes, 2017: 9).

Por último, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, cabe mencionar la existencia de aplicaciones móvil, como *Duolingo* y *Livemocha*. Mientras que *Duolingo* se centra en la obtención de puntos y en la resolución de niveles, *Livemocha* permite la colaboración entre participantes que quieren aprender lenguas extranjeras, por lo que su componente social es más notorio. No obstante, como Marczewski (2013) apunta, este sistema de obtención de puntos es una forma de gamificación superficial (del inglés «Thin Layer Gamification»), cuyo objetivo no es tanto la implicación del usuario, sino su entretenimiento. Además, como explica Hernández Rojas (2016: 25), *Duolingo* basa su aprendizaje en la traducción y repetición de palabras y oraciones. Por ello, se afirma que son propuestas interesantes, pero con evidentes limitaciones.

Como forma de resumen del contenido anterior, se quiere hacer referencia la lista de Herrera (2017: 10) en la que recoge los cinco motivos principales por los que gamificar el aula:

1. Motiva a los alumnos.
2. Implica a los participantes e incrementa el compromiso.
3. Da voz y capacidad de decisión a los estudiantes.
4. Cohesiona los grupos y mejora el rendimiento.
5. Divierte.

Por su parte, la web *ShiftLearning* resume los motivos de por qué utilizar la gamificación en el aula en cuatro puntos:

1. La gamificación convierte el miedo en diversión.
2. Transforma «Deber» en «Querer».
3. Ofrece un desafío y una razón para aprender.
4. Inspira, motiva y reactiva.

En este apartado se han recorrido las distintas aplicaciones de la gamificación como herramienta de didáctica. A continuación, se recogerán algunos de los principios de este recurso.

2.3 Fundamentos para gamificar el aula de lenguas

De acuerdo con Teixes (2015: 41), cualquier actividad gamificada, sin importar el ámbito al que vaya dirigido, tiene que presentar unos objetivos concretos. Si bien, el éxito o el fracaso de una gamificación dependen, principalmente, de si esos objetivos se cumplen o no, hay varios factores que nos pueden permitir calcular el grado de éxito de una gamificación. Desde un punto de vista mercantil y económico, se presta especial interés al análisis de la fidelidad y del incremento de ingresos para medir el nivel de éxito. En otros ámbitos, como el académico, estos factores para la medición del éxito son la implicación, la participación y la repercusión.

Por ello, siempre tendremos que tener en cuenta el público al que dirigimos la gamificación para poder adaptarla a sus características. Con un seguimiento de los resultados, se puede incluso modificar la gamificación para una mejor obtención de los objetivos.

A la hora de gamificar para una clase, Teixes (2015: 51-53) se basa en Acedo 2014 para presentar diez principios:

1. Hacer a los alumnos codiseñadores: de esta forma los alumnos sienten como propio el diseño del aprendizaje.
2. Permitir segundas y terceras oportunidades: esto les permite repetir una prueba anteriormente fracasada, aprender de los errores anteriores y mejorar.
3. Ofrecer un *feedback* instantáneo: permitirá a los alumnos saber si sus acciones son correctas y, por tanto, si van por la dirección correcta.
4. Mostrar el progreso claro: se recomienda la utilización de algún método visible que muestre el progreso de los alumnos, como, por ejemplo, barras de experiencia.
5. Crear retos y misiones, en lugar de tareas: es una forma de convertir el hecho de hacer deberes en una actividad lúdica y divertida, como una «actividad épica».

6. Dar a los alumnos voz y capacidad de decisión: ofrecer cierta libertad a los alumnos para conseguir sus metas en el aula.
7. Entregar recompensas y medallas individuales: es una forma de recompensar por una actividad, ya sea correcta o incorrectamente terminada. Pretende reconocer la obtención de unos objetivos.
8. Permitir que los alumnos creen un sistema de retos y logros grupales: así se fomenta la colaboración social y grupal.
9. Implementar tecnología educativa: no es esencial, pero puede permitir una facilitación del proceso de aprendizaje.
10. Aceptar el fracaso y enfatizar la práctica: con la gamificación se busca la capacidad del alumno de aprender por sí mismo o en grupo. En este camino hacia la
11. Autosuficiencia didáctica, se busca que el alumno pueda gestionar el fracaso y aprender de él.

Además de estos principios de buenas prácticas, conviene mencionar los elementos imprescindibles de la gamificación. En la siguiente sección les dedicamos un espacio.

2.4 Elementos de la gamificación

Todo juego genera un estado de ánimo particular en los jugadores. Este es el responsable de que les guste jugar y le puedan dedicar muchas horas de su tiempo. Esta sensación es lo que algunos expertos llaman *flow*. Csikszentmihalyi (1975, en Mesurado, 2010: 183) lo definió de la siguiente manera:

«Una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a cosas irrelevantes (...). La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona». (Csikszentmihalyi, 1998:115. En Mesurado, 2010: 183)

El término «estado de *flow*» se encuentra traducido al español en trabajos como el de Alejaldre Biel y García Jiménez (2015:75) como «estado de flujo». Las investigadoras enfocan el concepto desde un punto de vista lúdico, clasificándolo como el momento de máxima concentración y diversión del jugador.

Para poder conseguir este objetivo, es esencial para el docente conocer los diferentes elementos de la gamificación. Werbach y Hunter (2012: 973-1193) clasifican estos elementos en dinámicas, mecánicas y componentes. Alejaldre Biel y García Jiménez (2015:76) los resumen en:

- Dinámicas: «son la forma en que se ponen en marcha las *mecánicas*».
- Mecánicas: «componentes básicos del juego».
- Componentes: «son los recursos con los que contamos y las herramientas que utilizamos para diseñar una actividad en la práctica de la gamificación».

Dalmases Muntané (2017: 14) recopila gráficamente en forma piramidal en orden descendiente de abstracción los mencionados elementos de Werbach y Hunter (2012), de la siguiente forma:

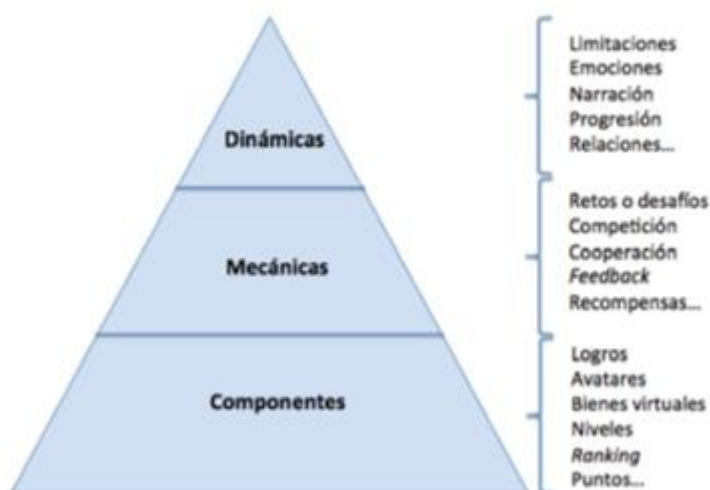


Figura 1: Elementos del juego. Reelaborado por Dalmases Muntané (2017: 14)

A su vez, la investigadora resume los elementos clasificados de Werbach y Hunter. Cabe mencionar que, en la descripción de estos elementos, no siempre los autores coinciden en la categorización de los mismos en una u otra categoría. A continuación, observaremos algunos de ellos de acuerdo al análisis de varios autores.

2.4.1 Dinámicas

Por un lado, según Teixes (2015: 29), las dinámicas son «aquellos patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos, pero que no forman parte de ellos». Asimismo, indica que sin las dinámicas los jugadores podrían perder el interés por el juego. Por otro lado, encontramos otras definiciones más recientes, como la de Dalmases Muntané (2017:

15), que expone que estos elementos se presentan como perceptibles por los participantes de la gamificación, aunque no se impliquen en ellos de forma directa. Dentro de las dinámicas, la autora destaca las limitaciones o compromisos, las emociones, la narración, la progresión y las relaciones. De acuerdo a la clasificación de las dinámicas por parte de Teixes (2015: 29-35), encontramos las recompensas, el estatus, los logros, la autoexpresión, la competición, el altruismo, el *feedback* y la diversión (*fun*), aunque el propio Teixes advierte que estas clasificaciones y definiciones pueden variar dependiendo del autor. Del Río Ginés (2017: 7-10) modifica algunos de los elementos de la lista, como las recompensas, la competición y el *feedback*, que los clasifica dentro de las mecánicas, mientras que los logros los identifica dentro de los componentes. Asimismo, añade dos elementos esenciales en las dinámicas: la narrativa y las emociones. A continuación, clasificamos algunos elementos de las dinámicas, basándonos en el trabajo de del Río Ginés (2017: 7):

- Emociones: la autora clasifica las emociones como uno de los elementos de las dinámicas más importantes. Engloba las emociones que puede sentir un jugador durante el desarrollo del juego. Además, las emociones se vinculan estrechamente con la motivación.
- Narrativa: es la base del juego. Muestra la historia que los participantes están viviendo y les permite contextualizar el juego y entender la misión de forma clara.
- Estatus: es el reconocimiento social que se adquiere dentro del juego
- Autoexpresión: es la forma de expresarse de cada individuo dentro del juego para diferenciarse del resto. Por ejemplo, para mostrarse original o ingenioso hacia el resto.
- Altruismo: se basa en la ayuda a los compañeros en forma material o de servicio. Puede mejorar las relaciones sociales y animar a los participantes a continuar en el juego para poder devolver el favor de alguna manera.
- Diversión (*fun*): lo esencial en un juego es que sea divertido. Este elemento es crucial en cualquier gamificación.

Como hemos se ha mencionado anteriormente, las dinámicas dependen en buena medida de otros elementos que el diseñador debe tener en cuenta, las mecánicas.

2.4.2 Mecánicas

Dalmases Muntané (2017: 16-17) define las mecánicas como «los procesos que hacen progresar la acción —el juego—, y que consiguen que el jugador se implique». Teixes (2015: 22) las define junto a los componentes como «los sistemas y elementos que hacen que el progreso en el juego sea visible y que el jugador pueda participar en el mismo». Dentro de las mecánicas, el autor destaca los elementos clasificados como PBL en inglés: *Points* («puntos»), *Badges* («medallas») y *Leaderboards* («clasificaciones»). Clasificamos las mecánicas en:

- Retos y misiones: Teixes (2015: 26) los describe como sinónimos, aunque advierte que algunos autores defienden la distinción entre ambos. Son las acciones y obstáculos que un jugador debe sortear para conseguir su objetivo.
- Competición: es la comparación de los resultados de un jugador con los del resto. Se advierte que el nivel de competición no debe sobrepasar unos límites, en los que los jugadores se vean intimidados por sus compañeros o rivales.
- Cooperación: es la contribución y la ayuda mutua que se brindan los participantes, de acuerdo a sus capacidades, para poder resolver los retos.
- *Feedback*: dentro del juego, es el modo en el que el jugador sabe que va por buen camino y que sus acciones le están permitiendo avanzar en la dirección correcta.
- Recompensas: son el valor que obtienen los jugadores tras la resolución de una acción. Deben ser atractivas, pero en muchas ocasiones la mejor recompensa es el propio reconocimiento por la superación.

Asimismo, la autora también incluye dentro de las mecánicas los turnos y la suerte o aleatoriedad.

2.4.3 Componentes

Dalmases Muntané (2017: 18) escribe sobre los componentes que «son las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas, es decir, son los elementos concretos del juego». Del Río Ginés (2017: 9-10) engloba los elementos PBL, que se han mencionado anteriormente, dentro de los componentes. Añade en esta categoría los logros, el contenido oculto, los equipos, los avatares y los niveles:

- PBL (*Points, Badges and Leaderboards*): son los puntos, las medallas y las tablas de clasificación. Son los elementos más populares en los juegos, aunque, tal y como nos advierte Teixes (2017:22) su implementación en los juegos se debe hacer de forma cuidadosa para evitar un resultado poco exitoso.
 - Puntos: son un valor numérico con el que los participantes son recompensados tras conseguir un objetivo.
 - Medallas: son representaciones de logros conseguidos por los participantes. Teixes (2017:24) advierte que su uso es más recomendable como un indicador de progreso que como una recompensa final.
 - Tablas de clasificación: nos muestran el orden de los jugadores de acuerdo a su desarrollo en el juego, en comparación al resto de participantes.
- Logros: son el resultado de haber sobrepasado un obstáculo. Por ejemplo, solucionar un reto de cierta dificultad dentro del juego.
- Contenido oculto: es un símbolo de progreso en el juego. Al estar ocultos son difíciles de hallar o descubrir, pero su implementación en el juego puede aumentar la motivación del participante.
- Equipos: grupos de jugadores que colaboran por un fin común. Puede aumentar el sentimiento de pertenencia a un grupo
- Avatares: son la imagen y el rol que proyecta el jugador en el juego.
- Niveles: como indica Teixes (2017: 28), es uno de los principales componentes. El sistema por niveles ejemplifica claramente el proceso del juego y de los jugadores en el mismo. Suelen presentarse con un grado ascendente de dificultad y en cada nuevo nivel aparecen nuevas misiones.

La autora también incluye en los componentes las colecciones, los combates y los bienes virtuales. Por su parte, Dalmases Muntané (2017: 19) también engloba en esta categoría los regalos y las misiones.

En resumen, en una clase gamificada, el objetivo del profesor de lenguas extranjeras «es buscar un *nivel de flujo* en el que los aprendientes ni se aburran ni se estresen ni tampoco sientan ansiedad». (Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015:75). Es decir, conseguir, en la medida de lo posible, que el alumno se vea inmerso en la actividad

lúdica que está realizando como jugador, de forma que los retos planteados sean desafíos para sus habilidades, sin llegar a alcanzar una dificultad que le suponga un alto grado de estrés.

Una vez definida la gamificación y descritos los componentes, conviene poner la atención en qué propuestas se pueden encontrar para gamificar.

2.5 Propuestas para gamificar el aula de lenguas

Un breve repaso por diferentes propuestas para gamificar el aula de lenguas extranjeras hace evidente la gran creatividad de los profesores. Así pues, se encuentran muchas propuestas que plantean como objetivo la resolución de misterios, como *¿Quién ha matado a Pedro talentoso?* que se puede encontrar en la web de ColorELE¹. También se observa el uso de juegos de mesa tradicionales, como los ofrecidos en el blog ELEinternacional², que propone el uso de juegos como *Tabú*, *Pasapalabra* o *Black Stories*. Además de estos juegos tradicionales, son muy frecuentes en las clases de ELE los replanteamientos de juegos de mesa para las clases, como las adaptaciones del tradicional juego *¿quién es quién?* en la web Profe de ELE³ o la reinención del dominó presentada en ELEinternacional⁴.

Se quiere destacar también la página de Facebook *Gamificación del aprendizaje de segundas lenguas*, en la que profesores de segundas lenguas comparten materiales. En esta página es posible encontrar distintos recursos para el aula de ELE. Entre ellos, se encuentran varios Escape Rooms, como *La (gran) amenaza*, o *El gramamisterio de SER y ESTAR*. A este último tipo de propuesta se le va a dedicar un espacio más amplio por su relación con el presente trabajo.

2.5.1 Descripción y desarrollo de los Escape Rooms

Fernández Gago, Martínez y Poyatos (2018: 7) publican una propuesta de gamificación semivirtual mediante el uso de los Escape Rooms en el aula. Pero, ¿qué es un Escape Room?

¹ <http://www.colorele.es/quien-ha-matado-a-pedro-talentoso/>

² <https://eleinternacional.com/blog/10-juegos-de-mesa-que-no-pueden-faltar-en-tus-clases-de-espanol-i/>

³ <https://www.profedelee.es/profesores/fichas-quien-es-quien/>

⁴ <https://eleinternacional.com/blog/el-dominio-de-las-estaciones-en-clase-de-ele/>

Según las propias autoras, es un juego de fuga, en el que varias personas están encerradas en un lugar. Mediante la resolución de pistas, podrán conseguir escapar dentro de un tiempo límite. También incluyen la definición del Break Out, que, tal y como explican, es un juego con las mismas características que el Escape Room, a diferencia de que en este los participantes tienen como objetivo abrir una caja cerrada.

Por su parte, en la web Escuela de eXPeriencias⁵, el divulgador Fernández Galera (2017), defiende esta técnica de enseñanza como un recurso en pleno auge en las aulas. Define los Escape Rooms como un derivado de los juegos de aventuras, en el que un grupo tiene que escapar de una sala resolviendo enigmas. El juego tendrá una narrativa o historia que dependerá de la ambientación. Además, describe este recurso didáctico como un concepto «basado en el desarrollo de las habilidades mentales para la solución de enigmas y problemas». Asimismo, sostiene que, de esta manera, los participantes activarán su imaginación y pensamiento crítico.

En una continuación de la lectura, Fernández Galera (2017) expone los elementos que considera necesarios tener en cuenta para gamificar el aula con un Escape Room. Aquí quedan recogidos de forma resumida⁶:

- Diseñar para los alumnos: se deben crear actividades adecuadas a la edad, capacidad cognitiva y emocional de los alumnos. Del mismo modo que se deben tener en cuenta sus capacidades lingüísticas.
- Establecer un tiempo determinado y crear un número de pruebas de acuerdo al tiempo disponible.
- Se pueden empezar las pruebas con una dificultad inferior y aumentarla tras la superación de las mismas.
- Definir el modo de juego: cooperativo o competitivo.
- Tener unos objetivos definidos antes de comenzar.
- Contextualizar el Escape Room con una narrativa y una temática.

⁵ <https://escueladeexperiencias.com/escape-room-integrarlo-aula/>

⁶ El autor dirige el diseño del Escape Room a niños. Aquí el contenido se ha adaptado para una clase de ELE con alumnos de todas las edades.

- Crear rompecabezas, acertijos y enigmas.
- Crear instrucciones.
- Establecer unas reglas claras.
- Definir el espacio que se necesitará.

Una vez finalizada la prueba, se recomienda hacer un *feedback* con los alumnos sobre sus sensaciones, sus aprendizajes y sobre los retos que no se han podido solucionar.

En adición a los elementos anteriormente presentados, la empresa, *The Exit*, en su página web <https://www.exitvalencia.com/como-crear-tu-propia-escape-room-en-5-pasos/> aporta una nueva indicación sobre la creación de las pruebas. Según la empresa valenciana, es necesario realizar comprobaciones de las pruebas creadas, a ser posible, por terceros, para comprobar la correcta resolución y sucesión de las mismas.

Encontramos varios ejemplos de Escape Rooms llevados al aula dentro de la investigación. Uno de ellos es el trabajo de Salmerón Céspedes (2017). En él, la autora desarrolla un Escape Room de matemáticas para combatir la desmotivación de los alumnos, uno de los mayores problemas académicos donde se realizaba la prueba y que repercute directamente con los resultados de los alumnos (Salmerón Céspedes, 2017: 17).

Dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera, también encontramos varios ejemplos para trabajar distintos contenidos o destrezas mediante el uso de los Escape Rooms. Por ejemplo, en la web www.profe-de-espanol.de se puede acceder al Escape Room *¿Quién ha encerrado a Enrique?*, de Niño (2018), dirigido a aprendientes de nivel B1. En él se trabajan, mediante la gamificación, las tradiciones culturales en Navidad y temas gramaticales, como el subjuntivo y el complemento de régimen preposicional.

2.6 Objetivos didácticos para gamificar el aula de idiomas

Hemos visto cómo la gamificación es una propuesta que busca cambiar la actitud de las personas en un contexto determinado. En el ámbito de la educación, podemos promover cambios en las dinámicas del aula. Principalmente, por su relación con este trabajo, vamos a considerar la gamificación como un disparador de la motivación y como la

plataforma ideal para promover un aprendizaje colaborativo, cooperativo y basado en problemas.

2.6.1 Motivación

Riquel García (2014: 5) afirma que «la dimensión afectiva es un elemento de gran importancia en el aprendizaje en general pero mucho más en el aprendizaje de segundas lenguas». Esta dimensión afectiva, que guía al alumno a la hora de decidir la lengua que quiere estudiar, es una característica personal y variable, que depende de su experiencia, personalidad, sus preferencias y circunstancias personales, prosigue la autora.

Varias investigaciones sobre la gamificación aplicada a la educación se basan en teorías del ámbito psicológico y se centran en la motivación del alumno. Una de las teorías más recurrentes es la Teoría de la autodeterminación, que explica que «las personas pueden aumentar su motivación intrínseca hacia un cierto comportamiento si al hacerlo satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía e interrelación» (Domínguez Díaz, 2018: 4). Asimismo, la motivación intrínseca se considera un factor determinante para la mejoría del rendimiento estudiantil. Los mecanismos de motivación presentes en la gamificación pueden significar un estímulo positivo hacia el cumplimiento de las tres necesidades psicológicas del alumno. (Domínguez Díaz, 2018: 4)

La motivación es, además, el motor principal del juego, pues favorece el aprendizaje profundo. Si la motivación es intrínseca, es decir, que es un factor psicológico interno del participante, le animará a buscar la solución de las actividades y fomentará la creatividad de los alumnos. No obstante, uno de los motores de juego principales, junto a la motivación, es el factor de diversión, y ambos deben ir de la mano. (Díaz-Delgado, 2018: 62-64)

Riquel García (2014: 11-13) se centra en la motivación en el aula de ELE y la define como «uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua (...) consiste en el conjunto de razones [personales y ambientales] que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua». Apunta que surge un grave problema en el aula de ELE cuando no se tienen en cuenta las motivaciones de los alumnos y simplemente se les obliga a trabajar para cumplir el programa establecido. La investigadora sugiere varias formas de activar la motivación, tanto por parte del profesor como por parte del

alumno. Se propone el uso de actividades con componente lúdico como elemento al servicio de la activación de la motivación.

2.6.2 Aprendizaje colaborativo

Morillas Barrio (2016: 32-33) describe el aprendizaje colaborativo como el método de enseñanza en el que los alumnos se agrupan para solucionar unas tareas determinadas y conseguir un objetivo común. A diferencia del aprendizaje individual, este se plantea como un acto de interacción entre los estudiantes. De acuerdo con Roselli (2011: 174), este tipo de aprendizaje es el máximo representante del socioconstructivismo educativo.

De acuerdo con el investigador, se han analizado multitud de experiencias de aprendizaje colaborativo y se han podido comprobar cuatro beneficios claros para el alumno: social, psicológico, académico y de evaluación.

En un Escape Room, los alumnos tendrán que colaborar de forma activa para solucionar diferentes situaciones. Para ello, tendrán que interactuar y poner en común todos sus conocimientos.

2.6.3 Aprendizaje cooperativo

Tal y como Morillas Barrio (2016: 33-34) apunta, muchos autores clasifican los términos «aprendizaje colaborativo» y «aprendizaje cooperativo» como sinónimos. No obstante, el aprendizaje cooperativo presenta un grado de libertad de actuación menor al del colaborativo, debido a que las interacciones y los resultados han sido previamente determinados por el profesor.

Sobre este tipo de aprendizaje, D. Johnson y R. Johnson (2014: 841) apuntan que en las situaciones de cooperación, el objetivo final de los participantes debe ser el mismo, por lo que los individuos intentarán buscar un resultado beneficioso tanto para ellos mismos como para las personas con las que están cooperando. De esta forma, se buscará que trabajen juntos en la resolución de su objetivo. Por último, plasman el aprendizaje cooperativo como opuesto a la competición y al aprendizaje individual.

Este tipo de aprendizaje aparecerá de forma más frecuente en los Escape Rooms que el colaborativo. A pesar de que se ofrece a los alumnos cierta libertad para proponer la solución de los acertijos, dividirse las funciones e interactuar entre ellos y con el

entorno, en el desarrollo de un Escape Room los objetivos directos, los objetivos lingüísticos y las soluciones de las pruebas habrán sido previamente meditados y delimitados por el profesor en la mayoría de las pruebas.

2.6.4 Aprendizaje basado en problemas

De acuerdo con Morillas Barrio (2016: 34), el aprendizaje basado en problemas es un método de enseñanza en el que se plantea un problema inicial, del cual se desarrolla una necesidad de resolución que va acompañada de un contexto y una motivación para solucionarlo. El autor lo define como un método activo, acompañado, por lo general, del aprendizaje colaborativo o cooperativo.

Se puede observar este componente didáctico en la gamificación mediante los Escape Rooms en varios estratos del mismo, pues, con la contextualización se expone un problema general que debe ser resuelto (un objetivo final), mientras que cada una de las pruebas que lo conforman supone un nuevo problema y un nuevo reto.

Antes de terminar con el estado de la cuestión, resulta indispensable detenernos en analizar las herramientas con las que contamos para gamificar el aula. En el siguiente apartado discutimos la relación entre tecnología y gamificación.

2.7 Las TIC en el aula de ELE como herramientas para la gamificación

En el momento histórico en el que nos encontramos, vivimos impregnados de la cultura de la tecnología, donde cada año las empresas nos sorprenden con un nuevo avance tecnológico y en el que las personas se sumergen a diario en el mundo de las redes sociales e internet. Asimismo, la estantería de los juegos tradicionales hace tiempo que ha abierto hueco a los videojuegos. Domínguez Díaz (2018:4) escribe sobre la vinculación de los videojuegos y la motivación de los alumnos:

«La relación entre motivación, videojuegos y educación comenzó a estudiarse en los años 80 con teorías sobre la posibilidad de usar características de los videojuegos en la enseñanza para hacerla más motivadora (Malone, 1980; Bowman, 1982) [...] Mediante gamificación sería posible conseguir efectos similares a los de los videojuegos sobre la motivación de los alumnos, pero de una forma más eficiente (Muntean, 2011)»

Alejaldre Biel y García Jiménez (2015:73) defienden que esta evolución también ha alcanzado el aula de ELE:

«Estamos en un momento de pleno apogeo en lo que se refiere al uso de nuevas metodologías en la enseñanza del español como lengua extranjera, a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, y a la inclusión de elementos lúdicos para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje». (Alejaldre Biel y García Jiménez, 2015:73)

Como indica Morillas Barrio (2016: 39), el avance de las nuevas tecnologías y su incorporación en el aula han causado un cambio de paradigma en las metodologías de enseñanza. Esta revolución metodológica no ha cambiado solo la forma en que los alumnos aprenden, sino también la forma de enseñar del profesor. De hecho son cada vez más las instituciones que animan a los centros de estudios a incorporar los recursos TIC en sus aulas, tal y como recoge el autor.

El investigador concluye que estas incorporaciones tecnológicas suponen un gran potencial para profesores y alumnos, pero advierte que no todos los centros están preparados para un cambio metodológico de semejante envergadura, por lo que en muchas ocasiones se propicia el sistema *bring your own device* (BYOD). Esta práctica puede propiciar grandes ventajas, pero también puede acarrear ciertos problemas y riesgos (Morillas Barrio, 2016: 44).

Una aplicación de las TIC en el aula que cuenta con más estudios que la gamificación es el uso de redes sociales dirigidas al e-learning. Así lo recoge Domínguez Díaz (2017: 6-7), que además afirma que dichos estudios muestran la gran efectividad de estas herramientas. Esta es una efectividad similar a la que se busca con la gamificación. El autor nos ofrece algunos estudios con aplicaciones de herramientas TIC unidas a la gamificación y recoge que «el objetivo de la Web 2.0 y de la gamificación es el mismo en esencia, y la combinación de ambos enfoques podría ser positiva». Por lo tanto, la inclusión de mecanismos y soportes basados en las redes sociales dentro de las actividades gamificadas, pueden ser un recurso útil y positivo para las mismas.

Algunos de los recursos TIC a los que podemos acceder fácilmente e incluir en el aula, además de las redes sociales, son los códigos QR para facilitar el acceso a páginas web o aplicaciones, los chats online o foros para mantener conversaciones entre los alumnos o con personas ajenas a la clase, podcast con los que crear programas de radio, y, en definitiva cualquier página web o aplicación que esté a nuestra disposición. En esta implementación también entra en juego la imaginación del docente.

En la web EducacionTresPuntoCero⁷, podemos observar algunas de las herramientas TIC más populares, como *Kahoot*, o *Classcraft*. Moreno, Leiva y Matas (2016: 17-24) resaltan la importancia de la aplicación del *Mobile Learning* en clase. Destacan los beneficios didácticos del uso del móvil y de la tablet en el aula. El uso de estos recursos en el aula supone una nueva infraestructura de comunicación, así como un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de lenguas.

Tenemos que tener en cuenta que este auge de las nuevas tecnologías y la facilidad de acceso a las mismas por parte del público medio ha permitido la gamificación informatizada en el aula. A pesar de ello, este dato no implica que a la hora de gamificar debamos centrar todos los esfuerzos y recursos en la creación de una gamificación en forma de aplicación:

«The significance of the smartphone, the mobile web, and social media in the wide adoption and popularity of gamification does not mean that gamification must take the form of a mobile app. As we will see in the next chapter, everyday activities such as recycling or observing the speed limit while driving can be gamified without the use of a smartphone or the Internet.» (Kim, 2015: 8)

Por lo tanto, la tecnología, sin ser del todo imprescindible, puede ser una herramienta propicia para generar una experiencia de juego que se adecue a los parámetros que hemos ido desgranando a lo largo de las últimas secciones. Más aún, nos invita a adoptar nuevos roles y favorecer la autonomía del aprendiente así como desarrollar competencias digitales imprescindibles en la actualidad.

Tras este repaso por la gamificación en el que hemos procurado definir la propuesta, analizar sus virtudes en el aula de lenguas extranjeras y considerar diferentes propuestas, pasamos a la descripción de los objetivos del presente trabajo.

3. Objetivos

El desarrollo de este trabajo presenta como finalidad principal **la creación de una actividad gamificada en forma de Escape Room, que abarque de forma global el principal contenido lingüístico correspondiente al nivel A1** de enseñanza de español como lengua extranjera, de acuerdo a los parámetros definidos para este nivel por el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes).

⁷ <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html>

La propuesta está diseñada para ser pilotada en la escuela de español Camino Barcelona, por lo tanto, también se centra en el contenido correspondiente a su programación didáctica, basada principalmente, en la secuenciación propuesta en el manual *Gente Hoy 1* de la editorial Difusión.

El Escape Room estará compuesto por una serie de acertijos y enigmas que deberán resolver dos equipos, de forma colaborativa, para completar la misión. Para ello, se recurrirá a un conjunto de elementos físicos y tecnológicos que tendrán que usar a su favor para la resolución de las pruebas. Por consiguiente, la gamificación incorporará varios elementos TIC.

3.1 Objetivos específicos

Teniendo en cuenta que la actividad propuesta es una actividad gamificada, se presentan los siguientes objetivos específicos:

- El principal objetivo específico es desarrollar una actividad que active la motivación de los alumnos. Se pretende que esta motivación funcione como activación de su participación, para que quieran resolver cada una de las pruebas. Para este objetivo, entra en juego la dimensión afectiva del alumno. Como hemos visto anteriormente, Teixes (2017:49) defiende una conexión entre la gamificación y la modificación de comportamientos habituales en el alumno. Del mismo modo, Díaz-Delgado (2018: 62-64) sitúa la motivación como el motor principal del juego.
- La comunicación y participación activa entre los participantes. Para resolver el Escape Room, será completamente necesaria la colaboración entre los dos grupos en los que se dividirá la gamificación. Por consiguiente, se buscará que se comuniquen, cooperen y colaboren entre todos los participantes. Roselli (2011: 174) defiende el aprendizaje colaborativo por su «valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices».
- Autosuficiencia y resolución de problemas. Con esta actividad gamificada se pretende que la intervención del profesor sea la menor posible, por lo que los alumnos deberán ser autosuficientes a la hora de gestionar su organización, dividirse el trabajo y resolver los enigmas, utilizando sus propios

conocimientos lingüísticos, así como los recursos materiales e informáticos que tienen a su disposición. Este objetivo se basa en el «sentimiento de agencia», recogido por Williams y Burden (1999) (en Díaz Martínez, 2008: 48).

- Reflexión sobre el desarrollo de la prueba, sus sensaciones y su participación en la misma. Una vez finalizado el tiempo o completado el Escape Room, se propondrá un repaso sobre el contenido lingüístico de las pruebas, un análisis de su propia actuación durante la gamificación y una reflexión sobre la utilidad de la gamificación en lo que a su aprendizaje se refiere. Se presta interés en este apartado de la prueba como un ejercicio de reflexión del aprendizaje por parte del alumno, tal y como el divulgador Fernández Galera (2017) propone.

4. Metodología

En este apartado se describe el contexto didáctico en el que se pondrá a prueba la propuesta diseñada. Asimismo, se expondrá el proceso de creación de cada una de las pruebas que componen el Escape Room y las motivaciones de cada decisión. Finalmente, describimos el formulario que se utilizará para recabar información de los alumnos tras el pilotaje.

4.1 Contexto académico

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada como actividad de repaso del nivel A1 de español como lengua extranjera, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La actividad se ha diseñado como parte de la programación didáctica de la escuela de español Camino Barcelona, para ser llevada al aula la clase de los viernes, en la última sesión, que abarca desde las 11:30 de la mañana hasta la 13:10 de la tarde.

La escuela Camino Barcelona es una academia de español que lleva en funcionamiento desde el año 2006. Nos encontramos, por lo tanto, en un contexto de enseñanza no reglada. En esta academia se trabaja mediante una programación que se debe seguir independientemente de los grupos a los que se imparta. Se diseña conjuntamente (en

principio, toda programación está prediseñada) por profesores y dirección, basándose principalmente en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y en el manual *Gente Hoy 1* de la editorial Difusión. Cada semana se realiza una unidad del libro, aunque algunas semanas, la programación agrupa dos unidades. Durante la semana, los alumnos cuentan con cinco clases que se dividen en dos sesiones de una hora y cuarenta minutos cada una.

Cada semana, los grupos de estudiantes cambian, puesto que nuevos alumnos empiezan las clases, mientras que otros terminan el curso que han contratado. Cada viernes, coordinación informa a los profesores sobre qué grupos y niveles les serán asignados la siguiente semana y les ofrece una previsión del número de alumnos que tendrán. No obstante, esta previsión está sujeta a cambios. Es por este motivo que en la escuela hay pocas posibilidades de cambiar la programación existente y las propuestas didácticas deben ser suficientemente flexibles para adaptarse a diferentes grupos de estudiantes.

Por lo general, la escuela cumple con un número de alumnos mínimo y máximo por aula. El mínimo es 4 y el máximo es 10. No obstante, se ha diseñado la actividad para que pueda llevarse a cabo por un número de alumnos comprendido entre 2 y 12. Esta variabilidad de alumnos también repercutirá directamente en la dificultad de la prueba y en la velocidad con la que los participantes la podrán completar. Este factor deberá ser tenido en cuenta por el profesor que la lleve al aula.

También en líneas generales, la escuela suele tener un gran número de estudiantes estadounidenses, rusos y europeos, sobre todo alemanes e italianos. Pese a ello, se ha observado el creciente aumento de alumnos asiáticos. Pero tal y como se ha comentado anteriormente, la imposibilidad de conocer el origen de los estudiantes se ha visto traducida en un intento de internacionalización de la prueba, para que este factor no sea determinante.

Sucede lo mismo con la edad, aunque se ha de destacar que la relación de los alumnos con las nuevas tecnologías debe ser tomada en cuenta, pues en la propuesta se necesitará el uso de, al menos, dos dispositivos móviles. No obstante, las personas más reticentes a la tecnología también podrán participar en las pruebas y colaborar con sus compañeros.

4.2 Proceso de elaboración de la propuesta

En primer lugar, se determinó el nivel para el que se iba a desarrollar la prueba, así como el día y el tiempo del que se dispondría para la misma. Una vez estos elementos quedaron definidos por el desarrollador y la dirección del centro, se analizó el contenido lingüístico presente en las programaciones de la escuela desde el inicio del A1 hasta la finalización del mismo. Basándose en esta programación, se clasificaron los contenidos léxicos y gramaticales más relevantes y se establecieron los objetivos que se pretendían conseguir con la actividad.

En segundo lugar, tal y como se habló con la dirección del centro, se estableció que la disposición temporal abarcaría toda la hora y cuarenta minutos de clase. No obstante, tras analizar la temporización de la clase y, teniendo en cuenta los objetivos de la actividad, se decidió que se dedicarían los primeros 10 minutos de la clase a la explicación del Escape Room y los últimos 10 se utilizarían para el ejercicio de reflexión. De este modo, se dispondría de una hora y veinte minutos para finalizar el Escape Room.

Se determinó que el formato del Escape Room sería una prueba colaborativa en la que se dividirían dos grupos. Cada uno de estos grupos, dependiendo de la prueba, trabajaría de forma conjunta en clase abierta o, en primer lugar, de forma grupal en grupos reducidos, para después poner de acuerdo la información obtenida por ambas partes.

A continuación, el desarrollador creó una narrativa con la que contextualizar el Escape Room, que serviría como hilo conductor de toda la historia. Esta narrativa estaría contextualizada en un mundo futurista de ciencia ficción, situado en el año 2220. El Escape Room se basaría en una empresa de recuperación de la memoria a través de los dispositivos móviles, pues la tecnología habrá avanzado tanto que nuestros recuerdos se podrán recopilar en nuestros móviles. Un cliente llamado Leonard (en referencia al protagonista de la película *Memento*⁸), contrata los servicios de nuestra empresa, Memorando S.A., para recuperar sus recuerdos. No obstante, el cliente también ha perdido el móvil, lo que supondrá un reto añadido a nuestros participantes. Además, esta narrativa nos da pie a la justificación de la separación de los grupos, pues, el Equipo 1 (Equipo Móvil) se introducirá en internet para hackear el móvil físicamente

⁸ Nolan, 2001.

desde dentro, y el Equipo 2 (Equipo Centro de Control) trabajará desde el centro de mando para dar soporte y cobertura al equipo de aventureros⁹.

Debido a la necesidad de realizar el Escape Room en una única aula, se determinó que la división de la misma se haría a partes iguales, manteniendo a un grupo en el lado izquierdo de la misma y al otro en el lado derecho. Se les permitiría colaborar y comunicarse, pero no tendrían permitido pasar al otro lado.

También se estipuló el modo en que las pruebas avanzarían y cómo los grupos recibirían la información. Por un lado, para las primeras pruebas se escogieron acertijos de una dificultad inferior para que la misma fuera aumentando paulatinamente con cada superación de las mismas. Por otro lado, se valoraron distintas posibilidades para recibir la información. En un primer acercamiento a las pruebas del Escape Room se planteó ofrecer toda la información de forma impresa, para que fueran los propios alumnos los que decidieran en todo momento cómo distribuirse e ir solucionando cada enigma. Sin embargo, esto planteaba varios problemas de logística, pues permitía a los alumnos evitar hacer ciertas pruebas y saltar a la siguiente sin necesidad de resolver todas. Para evitar este problema, se planteó la opción de que el profesor entregara las pruebas de una en una, conforme los alumnos avanzaran en la gamificación, pero esta mecánica chocaría con el planteamiento inicial de un Escape Room, en el que es el propio participante el que descubre las pruebas por su propia interacción con el entorno.

Con este problema presente, se barajaron diversas posibilidades, pero finalmente se optó por utilizar las herramientas TIC. De esta forma, los participantes tendrían pistas directas de la prueba que tienen que solucionar en ese momento y las recibirían sin la intervención del docente. Además, al recibir las pistas de forma pautada, se evitaría que pudieran resolver las pruebas siguientes y saltarse el orden de las mismas.

El siguiente paso fue analizar varias web gratuitas que, por sus características, cubrieran nuestras necesidades. En concreto necesitábamos que permitiera una serie de opciones:

- El alojamiento de información, tanto escrita como en imágenes y audios

⁹ Esta narrativa propicia un tipo de Escape Room dividido en dos salas, de modo que cada uno de los grupos esté en una y se comuniquen de forma telemática. También sería de gran interés ver el desarrollo de este Escape Room con comunicación por internet. No obstante, debido a las características y circunstancias del centro, así como de la disposición de dispositivos de comunicación, esta opción tuvo que ser descartada.

- La interacción de los alumnos con la interfaz para introducir posibles respuestas.
- La continua edición del material por parte del profesor.

Finalmente, la web que cumplió con todas nuestras expectativas fue <https://learningapps.org/> y fue la elegida para albergar las pistas de la prueba.

En esta web se editaron individualmente cada una de las pruebas y se introdujo la información que los alumnos necesitarían para resolver los enigmas. Asimismo, se añadió en cada prueba una breve descripción con instrucciones y datos importantes a tener en cuenta por los participantes. Se determinó la solución en cada una de las pruebas y se añadió un pequeño texto de felicitación por haber superado el acertijo, junto a un enlace a la prueba siguiente. Además, una opción con la que cuenta la web, es la inserción de un botón de pista que los participantes pueden utilizar en caso de necesidad. En ese botón se incorporaron pequeñas pistas que podían guiar a los alumnos hacia la superación de los retos.

Se consideró que el formato tecnológico de introducción de soluciones era una decisión adecuada, debido a que así se permitiría a los alumnos reintentar el reto, sin importar el número de ocasiones en las que erraran, autogestionando así su aprendizaje y aprendiendo del error. En adición a esto, el formato correspondía a la perfección con la narrativa del Escape Room y permitiría una mayor inmersión psicológica en la trama de la actividad.

A pesar del uso del formato electrónico, también se recurrió al formato impreso, como soporte de las pruebas. De este modo, los documentos principales y las herramientas para resolver los enigmas los tendrían delante y podrían observarlos y manejarlos a su antojo, mientras que las pistas y las claves esenciales para resolver estos acertijos, las tendrían en la web.

Tras la elaboración de cada uno de los retos, se procedió a la maquetación de los mismos para poder mantener el ambiente futurista en el que se basaba la historia a lo largo de toda la experiencia. Esta maquetación se añadió a las pistas en la web pero, sobre todo, se prestó especial atención al diseño artístico de la parte física de las pruebas, pues estas acompañarían visualmente a los participantes a lo largo de todo el

Escape Room. Algunos de los ítems físicos se colgarían en el aula y otros se pondrían sobre las mesas.

Dentro de este proceso de maquetación y ambientación, también se añadieron dos fichas con imágenes que ejemplarizaban la posición y los roles de los dos grupos. Es decir, se incorporó una imagen que indicaba al Equipo 1 su pertenencia al Equipo Móvil (Anexo 3) y al Equipo 2 (Anexo 4) su localización en el Equipo Centro de Control.

Con el objetivo de asentar la ambientación y la contextualización del Escape Room, se diseñaron unas insignias identificativas con roles prediseñados (Anexos 1 y 2) para cada uno de los equipos. De este modo, ambos equipos contarían con un Capitán. En el Equipo 1 se incluyeron los roles de Analista, Hacker, Investigador y Lingüista, mientras que el Equipo 2 lo conformaban los roles de Matemático, Médico, Psicólogo y Técnico. La suma de todos los roles es de 10 participantes, la cifra máxima de alumnos que suele tener la escuela. No obstante, esta cifra, en ocasiones determinadas, puede verse incrementada hasta los 12. Por ello se incorporaron otras dos insignias en blanco, que podían ser completadas por los propios alumnos.

A pesar de que se estableció que el profesor narraría a los alumnos la historia y contextualizaría el Escape Room, se decidió añadir una breve explicación impresa, que también fue maquetada (Anexo 5). Esta se acompañó de la explicación del primer reto, Prueba 1 (Anexo 6). Para poder acceder a la primera prueba, se incorporó en la impresión un código QR, que enlazaba a los participantes a la parte web de la prueba, la cual se explicará más adelante junto al resto de las mismas.

La última prueba, debido a su planteamiento, objetivo y desarrollo, presentaba una naturaleza de corrección subjetiva, por lo que el *feedback* instantáneo de respuesta correcta o incorrecta que ofrecía la web www.learningapps.org se volvía un soporte insuficiente. Esto provocó la necesidad de encontrar un nuevo sistema de corrección que funcionara correctamente y estuviera en sintonía con el resto de la gamificación.

La solución por la que se optó fue el uso de <https://landbot.io/>, que permite al desarrollador crear una conversación guiada, posibilitando la introducción de respuestas libres, elección de opciones y la implementación de diversos caminos, que varían dependiendo de las respuestas de los usuarios. De este modo, la temática tecnológica no se perdería y, además, se posibilitaba al profesor acceder al contenido creado por los

alumnos una vez finalizada la actividad, al conectar las respuestas del chat con la página web www.slack.com .

Una vez el proceso de elaboración de pruebas había finalizado, el desarrollador creó unas instrucciones (Anexo 30) que le permitieran seguir todo el proceso del Escape Room sin perder detalle. Además de para el propio desarrollador, estas instrucciones se redactaron para que pudieran ser útiles a cualquier docente, sin necesidad de estar estrechamente familiarizado con la elaboración de cada una de las pruebas. Por consiguiente, en la redacción de las mismas se procuró ser minucioso en todos los detalles de cada uno de los enigmas y se añadió la solución de todas las pruebas. Asimismo, se incorporó un apartado de posibles problemas que pueden aparecer en la resolución del mismo, para que el docente pueda ayudar a los alumnos si en un momento preciso así lo requieren.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la prueba y evitar posibles problemas causados por la utilización de herramientas electrónicas, se añadió un código QR en cada una de las pruebas para que los participantes pudieran acceder rápidamente a la misma, sin tener que volver a recorrer el tedioso proceso de regresar a la primera prueba e introducir una a una todas las soluciones anteriormente resueltas.

Para finalizar, se elaboró una presentación con www.genial.ly/es , manteniendo la temática futurística, con el objetivo de mostrarla mediante un proyector en la clase para apoyar la secuencia. En esta presentación se resumía todo el contenido de la contextualización e historia de la gamificación. Desde la misma, se permitía el acceso a las pruebas por parte de los participantes, pues en cada una de ellas se incorporó un código QR con el mismo objetivo con el que se hizo en las instrucciones. Estos códigos acompañaban los textos de felicitación tras la resolución de cada enigma, a excepción del primero, que se presentaba a los alumnos como el punto de acceso a internet y, por lo tanto, su inicio en el Escape Room. Asimismo, se introdujo una barra de progreso, que permitía a los participantes conocer su avance en la historia, tal y como muchos videojuegos muestran tras la superación de un nivel. También se incorporó la aparición temporizada de tres pistas por prueba, que podrían guiar a los alumnos hacia la resolución de los enigmas. De este modo, en la proyección se mostrarían de una en una todas las pistas, en caso de que los participantes no hubieran avanzado en la prueba

dentro del tiempo estimado. La presentación puede ser consultada en: <https://view.genial.ly/5ced81c0b4b98a0f59966670/presentation-memorando-sa>

El culmen de la ambientación en la gamificación, además de por la presentación, vino de la mano de la música de fondo. Se seleccionó el álbum de Daft Punk, creado para la película *Tron: Evolution*, localizado en https://www.youtube.com/watch?v=gOmeymWD_vY. Se decidió que se incorporaría la música tenuemente, aunque si esta finalmente fuera una interferencia para la comunicación de los participantes, se silenciaría.

Para poder realizar un ejercicio de reflexión sobre la actividad y el aprendizaje, se incluyó un formulario para los alumnos (Anexo 31), creado mediante *Formularios de Google*. Se incorporó un código QR en el final de la presentación para facilitar el acceso de los alumnos.

En lo que a los materiales respecta, se intentó desde el inicio que el acceso a esta actividad por parte de los docentes no fuera excesivamente complejo ni costoso. Por este motivo, el material que se necesita para la prueba es:

- Fichas impresas de los documentos destinados a la contextualización y a la resolución de las pruebas, incluidas en el Anexo.
- Bolígrafos
- Rotuladores
- Hojas de papel
- Celo
- Unas tijeras
- Un candado de cuatro dígitos
- Teléfono móvil personal

Este último elemento de los materiales puede ser el que más problemas presente a la hora de realizar el Escape Room. Necesitaremos que nuestros alumnos dispongan de un terminal móvil con acceso a internet y lo traigan a clase. Por ese motivo, se recomienda el aviso previo a los estudiantes. Otra opción, aunque posiblemente menos viable, es la

disposición de dispositivos móviles accesibles a los estudiantes, por parte del centro. La escuela Camino Barcelona, donde se desarrollará el pilotaje, puso a disposición de los alumnos hasta tres terminales móviles, en caso de necesidad.

Cabe destacar que, pese a la condición previa, no es necesario que todos los alumnos dispongan de un dispositivo móvil, pues la distribución de las tareas puede permitir que algunos de los participantes trabajen sin el uso del mismo o compartiendo uno entre compañeros. Es más, el desarrollo de esta prueba, a pesar de basarse en gran medida en el uso de las herramientas TIC, también podría llevarse a cabo sin ningún elemento electrónico. No obstante, para que esta opción se pueda desarrollar de forma exitosa, el docente tendrá que imprimir todo el contenido de las pruebas online con anterioridad.

Las hojas de papel y los bolígrafos los utilizarían los participantes para anotar datos que consideren relevantes, mientras que los rotuladores pueden servir para completar la parte impresa de las pruebas. En nuestro caso, estas han sido plastificadas, lo que permite escribir sobre ellas y borrar su contenido posteriormente.

El celo, como se explicará más adelante, sería la pantalla de división de los dos mundos, el mundo de la red del Equipo 1 y el del mundo material del Equipo 2. El candado bloquearía la apertura de las tijeras, que son la herramienta final que permite romper la capa de separación de mundos y posibilita el regreso del equipo de aventureros.

En el próximo apartado se expondrán las distintas pruebas que conformaban el diseño completo de la actividad gamificada.

4.3 Tipología de las pruebas

Tras la contextualización e inmersión inicial de los participantes en este mundo futurista, se sucederían un total de 7 pruebas, que escalarían en dificultad. A continuación se diseccionará cada una de ellas.

4.3.1 Prueba 1: Localizar el móvil

Justo antes del inicio de la prueba, se tendrán que dividir los alumnos en dos grupos para formar ambos equipos. Como se expone en las instrucciones, si el profesor conoce bien a los alumnos, es decir, sabe con quiénes trabajan mejor, sus preferencias y, sobre todo, su nivel lingüístico, puede ser él el que seleccione los miembros de cada equipo.

Tras la división de los equipos, se procede a la entrega del rol a cada uno de los participantes. A continuación, el docente envía a todos los alumnos del Equipo 1 a la división izquierda de la clase, mientras que el Equipo 2 se mantiene en la derecha. Una vez realizada la separación, se explicará que el Equipo 1 ya ha entrado en internet y está trabajando para localizar el móvil del cliente. Mientras, el profesor cerrará el acceso de internet (pondrá celo sobre las mesas centrales para bloquear el paso), por lo que los participantes ya no podrán regresar al Centro de Control hasta haber resuelto todos los enigmas, así como el Equipo 2 tendrá que ayudar a sus compañeros a finalizar las pruebas y a regresar sanos y salvos. Se puede incluir alguna motivación extra, como el supuesto envío a la cárcel si alguno de sus compañeros no regresa o el despido de todo el Equipo de la empresa.

La primera prueba, como se ha comentado anteriormente, se entrega a los participantes en formato impreso, a pesar del apoyo electrónico de la presentación. Esta primera misión se inicia tras la finalización de la contextualización, es decir, justo después de explicar a los participantes sus objetivos principales a lo largo de la gamificación. El objetivo de esta misión se plantea como esencial, pues, como se expone a los alumnos, el cliente ha perdido el móvil y necesitan localizarlo para poder «entrar» en él y hackearlo.

Este acertijo se puede encontrar en <https://learningapps.org/watch?v=pybn8k6gc19> . Es el más sencillo de todos los que se proponen. En él se expone que el Equipo Móvil ha conseguido recuperar varias coordenadas en las que el móvil ha estado. No obstante, no han conseguido resolver la localización exacta, por lo que tendrán que descubrirla.

La resolución de esta prueba es relativamente sencilla, pues simplemente con copiar la coordenada en un buscador, por ejemplo, el de *Google*, la misma herramienta de búsqueda nos indica directamente, mediante una flecha roja, qué hay en ese lugar. No obstante, este trabajo puede ser algo tedioso por la cantidad de coordenadas que se ofrecen y la necesidad de cambiar de pestaña o aplicación en el dispositivo móvil para localizarlo. Es por ello que, en esta primera toma de contacto, el objetivo principal es conseguir que los alumnos se distribuyan el trabajo de un modo eficiente, de forma autosuficiente. Se ha de señalar que se han incorporado unas pistas breves sobre la localización correcta, que describen cómo es el lugar, así como unos huecos que

corresponden a cada una de las letras que forman la palabra Tibidabo, lugar donde se encuentra el móvil del cliente.

4.3.2 Prueba 2: PIN del móvil

Una vez localizado el móvil, los participantes reciben un *feedback* una actualización de su progreso y un mensaje de felicitación con nuevas instrucciones. Este proceso se repite tras la finalización de cada prueba.

En la Prueba 2, los alumnos tendrán que hackear el móvil del cliente, descubriendo su número PIN. Esta prueba está ubicada en el siguiente enlace: <https://learningapps.org/watch?v=p59c2wkwn19> . Para poder resolver esta prueba, se indica a los alumnos que necesitan encontrar una lista de números. Esta lista son, en realidad, cuatro hojas impresas con una serie numérica dispuesta en tablas de dos columnas (Anexo 7, 8, 9 y 10). Dos de ellas están situadas en el lado del Equipo 1 y las otras dos en el del Equipo 2.

Para la resolución de la prueba, los alumnos deben hacer un ejercicio de «oyes-dices» con los números. En la tabla, todos los dígitos están representados en color negro, a excepción de las cuatro cifras del PIN, que están resaltadas en color rojo. Una de las tablas presenta en la primera celda, en la parte superior izquierda, un texto remarcado en amarillo que reza «EMPIEZA». Ese es el inicio de la prueba, que envía al alumno al número 7. Cuando el alumno dice el número en voz alta, su continuación estará presente en otra tabla o en otra fila de la misma tabla, siempre en la columna izquierda, junto a una flecha que señala al número de la columna derecha. Este último número será el que prosiga en la secuencia, y así sucesivamente¹⁰. Si los alumnos siguen la serie correctamente, obtienen el orden correcto de los números marcados en rojo, que sirven para desbloquear el móvil.

Con esta prueba se practican los números, se pone a prueba la capacidad de deducción de los alumnos y su habilidad de autogestión. Una vez solucionada, los alumnos recibirán un enlace a la prueba siguiente. Sin embargo, en este punto, cada uno de los equipos se dirigirá a un enlace diferente.

¹⁰ Ejemplo: 7→10; 10→62; 62→1

4.3.3 Prueba 3: ¿Qué ha hecho?

En la Prueba 3, los participantes comienzan a analizar la memoria del cliente. En esta ocasión, recurren a sus recuerdos más cercanos. Para ello, analizan las actividades que ha realizado esta última semana.

Esta prueba, al igual que la anterior, tiene una ubicación web y un material físico. No obstante, a diferencia de lo expuesto hasta ahora, en esta ocasión los alumnos del Equipo 1 y los del Equipo 2 estarán en ubicaciones online diferentes. De este modo, cada grupo recibe una información desde la web que les puede ayudar para resolver la parte impresa, Esta impresión consiste en un crucigrama diferente para cada uno de los grupos. Los enlaces de la prueba son los siguientes:

- Equipo 1: <https://learningapps.org/watch?v=p5qqbbh4t19>
- Equipo 2: <https://learningapps.org/watch?v=ptfu5ss7519>

La información en la web consiste en unas imágenes que ofrecen los datos de las palabras que necesitan rellenar en el crucigrama (Anexo 24 y 25), divididos en dos columnas: una para las respuestas verticales y otra para las horizontales.

Los crucigramas están numerados y muestran una de las casillas en rojo (Anexo 11 y 12). Además, en la parte inferior presentan un código secreto que deben resolver. Las casillas en rojo son la clave para resolver el enigma. Para ello, necesitan seleccionar las letras correspondientes a cada una de las casillas marcadas y atribuirles el número de la respuesta. Es decir, si en el Crucigrama del Equipo 1, la respuesta 7 horizontal es «Miércoles» y la casilla señalada en rojo es la M, el número 7 corresponde a dicha letra.

Como pequeña dificultad añadida, el orden de la clave final está alterado, por lo que tendrán que poner las letras en la posición correcta. Por ejemplo, el orden inicial para este grupo es 5-2-7-6-3-4-9-8-10-1, y, por lo tanto, la M ocupará el tercer puesto de la palabra.

Debido a la separación de pruebas en los dos grupos, en este nivel, es posible que unos alumnos terminen antes que otros. Pese a ello, el equipo que haya finalizado no podrá avanzar hasta que no se hayan obtenido ambos códigos secretos. Mediante este mecanismo se pretende que el primer grupo en terminar colabore en la resolución del crucigrama y en la decodificación de la palabra clave. No es el único momento en el

que ambos equipos pueden ayudarse, pues se anima a que la comunicación sea constante, por lo que en todo momento de la prueba pueden utilizar los recursos que tienen a su alcance para ayudarse en la resolución de los enigmas. Esto es, desde meras preguntas a los compañeros, hasta la investigación online de términos datos que desconozcan.

Si ambos Equipos resuelven la prueba de forma exitosa, obtienen la clave «Cumpleaños Esperanza». Desde un punto de vista ambiental, en la historia se presenta este descubrimiento como el nuevo recuerdo del cumpleaños de un miembro de la familia del cliente. Sin embargo, no termina de recordar quiénes son los miembros de su familia y, sobre todo, quién es Esperanza. Esta incógnita da pie a la Prueba 4, que se expone en el apartado siguiente.

En la prueba 3 se trabaja, principalmente, el contenido léxico del nivel A1 de ELE. No obstante, también se incluye contenido gramatical, tanto en las preguntas de la web como en la parte de respuestas. Esta prueba se vale de una actividad de comprensión lectora, desde la que pueden descifrar las respuestas. Además, supone un ejercicio de memoria y recuperación léxico por parte de los participantes. Al igual que en el resto de pruebas, están presentes las competencias comunicativas de los alumnos y su capacidad de autosuficiencia.

4.3.4 Prueba 4: ¿Quién es Esperanza?

La siguiente misión, tal y como se indica a los alumnos, consiste en investigar quiénes son los miembros de la familia. Leonard, el cliente, recuerda que es el cumpleaños de Esperanza, pero no es capaz de recordar quién es. Los participantes necesitan analizar unos datos sobre la familia del cliente y, sobre todo, compartir dichos datos entre ambos equipos para poder obtener la solución.

Cada uno de los equipos se dirige a la ubicación web con la parte de su prueba:

- Equipo 1: <https://learningapps.org/watch?v=pz2qjp8qj19>
- Equipo 2: <https://learningapps.org/watch?v=pob6hckqt19>

El Equipo 1 encontrará un enlace a al perfil del cliente en una red social, publicado en una página web. Esta página es una recreación del *Facebook* de Leonard con información variada sobre su vida. En ella se pueden encontrar actividades que ha

realizado solo o en compañía, conversaciones con miembros de su familia, pensamientos propios, etc. Para recrear esta simulación, se ha utilizado la web <https://www.classtools.net/FB/home-page> , que permite crear un perfil falso en su herramienta llamada *Fakebook*. Al igual que la famosa red social, esta página permite crear publicaciones (tanto del personaje del perfil como de personajes secundarios), añadir comentarios de terceros, actualizar la información personal, incorporar imágenes, añadir vídeos, determinar el número de *likes* de cada publicación y comentario, etc. El perfil de Leonard está situado en el siguiente enlace: <https://www.classtools.net/FB/1541-GtsZYm>

Mientras los integrantes del grupo revisan detenidamente la información de la red social, el Equipo 2 recibe unos datos (Anexo 26) que debe compartir con el Equipo 1. Estos datos son cruciales, pues en ellos se incorpora información sobre las interacciones que ha tenido el cliente con distintos miembros de su familia. Tras localizar la información en el *Fakebook*, el Equipo 1 dice el nombre de los miembros de la familia al Equipo 2, que dispone de un árbol genealógico impreso (Anexo 13). Como se puede observar en el Anexo, este árbol genealógico tiene huecos en cada uno de los miembros de la familia de Leonard y estos han de ser completados.

Al mismo tiempo, el Equipo 1 debe encontrar un post esencial para la resolución de la prueba, en el que varios miembros de la familia añaden información que aclara las distintas conexiones familiares. Por ejemplo, un comentario de Cristina que dice «Yo soy la abuela de Antonio». El Equipo 1 debe aportar esta información al Equipo 2, que se valdrá de la misma para resolver todo el árbol genealógico.

Una vez resueltas todas las conexiones, el árbol queda completo en todos los huecos excepto en uno, el cual corresponde a Esperanza, la madre de Leonard. En este punto, han ayudado al cliente a recordar a toda su familia y ahora recuerda que el regalo de cumpleaños de su madre es un viaje a su país de origen. Sin embargo, el cliente es incapaz de recordar dicho país.

Esta prueba ha sido creada con el objetivo de trabajar, principalmente, la comprensión escrita. No obstante, como se viene repitiendo a lo largo de las diferentes pruebas, en ningún momento se abandona el interés por la expresión oral y la colaboración entre grupos. Asimismo, se pretende obtener un refuerzo de la capacidad analítica de la

información por parte del alumnado. Del mismo modo, se recupera léxico variado del nivel de aprendizaje A1, cobrando especial importancia el referido a la familia.

4.3.5 Prueba 5: ¿De dónde es Esperanza?

En la Prueba 5, ambos equipos tienen que escuchar un recuerdo de Leonard, en el que mantiene una conversación con su madre sobre los países que ha visitado y en los que ha vivido. Para acceder al recuerdo, pueden reproducir un audio, previamente subido a la web *Youtube*, anclado directamente en la web:

- Equipo 1: <https://learningapps.org/watch?v=py1tw70un19>
- Equipo 2: <https://learningapps.org/watch?v=pnesfye5c19>

La duración de los audios es de un 1 minuto y 34 segundos para el Equipo 1 y de 1 minuto y 49 segundos para el Equipo 2. Los participantes deben clasificar los países nombrados por Esperanza y colocarlos en orden de aparición. Para ello, disponen de unas fichas recortadas con nombres de países y sus correspondientes banderas (Anexo 14, 15, 16, 17 y 18). Como dificultad añadida, se ha incluido un país extra en cada uno de los grupos, que debe ser eliminado de la lista. Cabe destacar que, para esta prueba, cada uno de los equipos recibe un audio diferente.

Una vez han conseguido ordenar los países, necesitan decodificar el código secreto. La forma de conseguirlo es mediante la tabla de signos *Big Pen Code* (Anexo 27) incluida en la información recibida en la web.

En este momento, los participantes tienen que unir correctamente cada uno de los gentilicios a su correspondiente país. Como se puede observar, se ha asignado a cada gentilicio un código. Si el orden de los países es el correcto y atribuyen a cada gentilicio su letra o letras correspondientes, gracias a la decodificación, el Equipo 1 obtiene la palabra «República», mientras que el Equipo 2 consigue «Dominicana». Si unen ambos resultados, tendrán el país de origen de Esperanza.

En la creación de esta prueba se ha puesto el foco didáctico en la práctica de la comprensión auditiva. A nivel léxico, se retoman los nombres de países y sus gentilicios, mientras que en el nivel gramatical se explota, sobre todo, el pretérito perfecto de indicativo.

4.3.6 Prueba 6: La agenda de Leonard

Tras averiguar el país de origen de Esperanza y, por lo tanto, el regalo de cumpleaños para la madre de Leonard, los participantes tienen que recuperar los datos de la agenda de Leonard. En sus correspondientes plataformas, que indicamos a continuación, encontrarán nuevas pistas para la resolución de este enigma:

Equipo 1: <https://learningapps.org/watch?v=p4xi89iza19>

Equipo 2: <https://learningapps.org/watch?v=p80q99qg519>

En esta ocasión, el cliente recuerda algunos datos sobre su rutina y su agenda. Sabe que necesita hacer algo muy importante el viernes, pero es incapaz de recordar de qué se trata. Los alumnos disponen de unas fichas impresas con unos verbos de rutina y varios relojes. El Equipo 1 tiene la información de la primera hora de la agenda del cliente (Anexo 19), pero no tiene el resto. El Equipo 2, por su parte, solo dispone de la segunda hora de la rutina (Anexo 20). Ambos equipos tienen un código entre la primera y la segunda hora que les puede servir de ayuda para descifrar el modo de codificación de las horas. Además, para resolver este enigma, en la página web disponen de una imagen con los códigos necesarios para resolver la prueba (Anexo 28 y 29), en cada uno de los horarios de la agenda.

Como se puede comprobar, los códigos son flechas rojas y azules que señalan en una dirección: izquierda o derecha. En el reloj de ambos equipos que, desde un primer momento indica la hora correcta, la aguja de las horas se representa con el color rojo, mientras que la de los minutos es azul. El modo de resolución de la prueba es contar las flechas rojas y azules, teniendo en cuenta que, si la flecha mira hacia la izquierda, significa -1 en la aguja correspondiente, mientras que si mira a la derecha, sumará +1. Como indicación adicional, se ha añadido en los documentos un pequeño esquema de las flechas que indica lo anteriormente explicado.

Con la intención de facilitar la labor de suma y resta de horas y minutos, a esta actividad se le ha incorporado una imagen plastificada de un reloj vacío (Anexo 21), que los alumnos pueden utilizar junto a los rotuladores para calcular las horas.

En esta prueba, los datos de los que dispone un equipo son exactamente de los que el otro equipo carece. Es por ello que el único modo de solucionar este enigma es mediante la comunicación de estos datos por ambas partes.

Cuando terminan la prueba, descubren que Leonard tiene que ir al aeropuerto para viajar con su madre a las 13:10 (hora a la que, por norma general, termina la clase). Han conseguido recuperar casi toda la memoria del cliente, a excepción de unos datos que han quedado dañados en el cerebro.

Como requisito de la dirección de la escuela en la que se realiza el Escape Room, en el lenguaje de esta prueba se ha modificado la expresión correcta de los verbos de rutina y se han sustituido por su forma en infinitivo. de este modo, los alumnos, además de trabajar los números, las horas y las preguntas de los horarios, produzcan enunciados con la forma correcta de los verbos de rutina en presente de indicativo.

4.3.7 Prueba 7: El mundo de Leonard

El recorrido casi llega a su fin en este punto del Escape Room. Los participantes solo necesitan incorporar ciertos detalles relativos al mundo del cliente en su cerebro. Como se ha comentado anteriormente, la resolución de esta prueba no es una respuesta cerrada, pues busca la creación propia de los participantes y el uso de su imaginación. Debido a ello, la ubicación de la última prueba, esta vez sí, para ambos Equipos, se encuentra en <https://landbot.io/u/H-188297-33PRH7BKBXUPWU8T/index.html> .

Esta página web es un *chatbot*, en el que se informa a los participantes de que algunos de los datos en el cerebro del cliente están dañados y se necesita la inserción de los datos de forma manual. En primer lugar se da la bienvenida a los usuarios y se les pide que accedan al sistema. Una vez han accedido, deben indicar el nombre del cliente y el Equipo al que pertenecen. En este punto se ha creado una división de caminos en el diseño del *chatbot*, lo que permite a los participantes acceder a una serie de preguntas diferentes. En este punto, se indica a los alumnos que los datos dañados son:

- Equipo 1:
 - Ciudad
 - Vivienda
 - Trabajo
 - Ropa
 - Vacaciones

- Medios de transporte
- Equipo 2:
 - País
 - Casas
 - Trabajo
 - Comida
 - Tiempo libre
 - Medio de transporte favorito

A continuación, el sistema pide a los alumnos que completen de forma manual, esta vez con papel y bolígrafo, las preguntas que tienen en la ficha de preguntas impresa (Anexo 22 y 23). Como se ha comentado, deben colaborar en grupo y usar la imaginación para completar los datos. Se han añadido en las dos primeras preguntas de los equipos una posible respuesta como ejemplo, con el objetivo de aclarar que no disponen de los datos que se les pide como hasta ahora, sino que tienen que crearlos ellos.

Cada uno de los equipos debe trabajar por su cuenta para rellenar toda la información. Cuando esta queda completada, tal y como se indica en el *chatbot* y en la ficha impresa, los participantes «teleportan» las respuestas a sus compañeros y, acto seguido, las deben revisar, tanto a nivel lingüístico como a nivel creativo. Tras la revisión, se devuelve el documento corregido y se procede a la introducción de los datos en el chat. Las preguntas de cada uno de los equipos son:

- Equipo 1:
 - ¿En qué ciudad vive el cliente? Ejemplo: Vive en Tecnópolis
 - ¿Dónde y cómo vive la gente de esta ciudad? Ejemplo: La gente vive en edificios construidos sobre las nubes. Los edificios tienen normalmente una altura de 200 pisos.
 - ¿Cuál es el trabajo del cliente?
 - ¿Cómo es la ropa que utiliza la gente normalmente en esta ciudad?

- ¿Qué hacen las personas en sus vacaciones?
- ¿Cómo viaja la gente?
- Equipo 2:
 - ¿En qué país vive el cliente? Ejemplo: Vive en Cibernalia
 - ¿Cómo son las casas en este país? Ejemplo: Las casas son tecnológicas. Tienen robots que cocinan y hacen las tareas de casa. Las personas activan los robots hablando.
 - ¿Cuáles son los trabajos más comunes en el país del cliente?
 - ¿Qué come la gente en este país? ¿Cuál es la comida más común?
 - ¿Qué hace la gente en su tiempo libre?
 - ¿Cuál es la forma de viajar favorita del cliente?

Cabe destacar que toda la información introducida por los alumnos en este *chatbot* queda registrada en la web www.slack.com , como se ha comentado anteriormente. Una de las posibilidades que brinda esta página, además de mantener un registro de la creación de nuestros estudiantes, es acceder al mismo para, por ejemplo, llevar sus respuestas a la clase siguiente y trabajar con las mismas sobre los errores lingüísticos pasados por alto o alguna posible incongruencia con el mundo ficticio planteado en la narrativa.

Tras la introducción de todos los datos, el chat muestra a los miembros de los equipos sus respuestas introducidas en el sistema. Finalmente, se felicita a los participantes, pues han completado el proceso de recuperación de memoria del cliente al 100%. Cada equipo recibe dos dígitos de un código. Este código les permite abrir el candado que bloquea las tijeras y, de este modo, pueden desconectar de forma segura la pantalla de protección (el cielo) de los miembros que están en la red y reunificar el equipo. Han logrado superar el Escape Room.

En esta prueba se pretende abordar la práctica de la expresión escrita, tratando de activar la capacidad imaginativa y creativa de los miembros. Además, se ha incorporado un apartado de revisión de contenido de los compañeros, que intenta recuperar el

conocimiento léxico y gramatical de los alumnos con la intención de llevar a cabo una corrección entre pares.

4.3.8 Formulario de reflexión

Con el objetivo de conseguir una reflexión sobre el aprendizaje realizado, el uso de la tecnología en su aprendizaje y el uso de actividades gamificadas, por parte de los alumnos, se ha elaborado un formulario (Anexo 31) que deberán rellenar los estudiantes al finalizar la gamificación.

En este formulario se presentan varias preguntas sobre la gamificación, realizando preguntas de información general sobre los participantes y preguntas centradas en la actividad. Dentro de las cuestiones generales, se realizan preguntas como su gusto por los juegos, conocimiento tecnológico y uso de la tecnología en el aprendizaje. Sería ideal disponer de esta información de forma previa a la elaboración de la gamificación, pero las circunstancias de la escuela ofrecen poco margen para realizar antes este proceso de investigación. En lo que respecta a las preguntas sobre la gamificación, se incluyen indagaciones sobre las impresiones propias de los alumnos, como si les ha gustado la narrativa, las pruebas que han considerado más fáciles y difíciles, el grado de dificultad general de la gamificación (tanto en lo que respecta a la resolución de las pruebas, como en el nivel de lengua), la motivación sentida, la utilidad de la actividad, su grado de satisfacción y sensaciones generales. Además, se incluye un apartado para que los alumnos aporten cualquier comentario que quieran comunicar.

A pesar de la compleción del formulario, también se recomienda la creación de una pequeña charla o debate en clase abierta, en la que los estudiantes puedan comentar sus sensaciones con el profesor y el resto de compañeros.

5. Análisis y discusión de datos

Esta actividad se ha completado con participantes en un total de tres ocasiones. En primer lugar, se realizó una primera prueba de control con becarios de la escuela con el objetivo de llevar a cabo una comprobación de la funcionalidad de la actividad y de la ausencia de errores en el hilo narrativo o en las propias pruebas. Posteriormente, se llevó al aula con alumnos reales, con un grupo meta una semana y otro grupo la semana siguiente.

A continuación, se expondrán y analizarán los pilotajes de la prueba. Se recogerá todo lo referido al contenido de los tres pilotajes, pero se prestará especial atención a los desarrollados con alumnos reales.

5.1 Pilotaje

En este apartado se expondrá el desarrollo de la prueba de control tal y como sucedieron en el aula. Los subapartados y el desarrollo se reproducirán de forma cronológica. Debido a la imposibilidad de conocer el grupo meta con anterioridad a la elaboración de la actividad, por los motivos anteriormente expuestos, se ha considerado pertinente introducir la información relativa a las características del grupo en este apartado.

5.1.1 Prueba de control

Una vez que toda la gamificación quedó diseñada al completo, se organizó con la escuela Camino Barcelona una prueba de control de la actividad con becarios de la academia, con el objetivo de testar la correcta aplicación de cada una de las pruebas. Para este Escape Room se contó con cuatro colaboradoras extranjeras con un nivel superior al A1.

El Escape Room tuvo una duración aproximada de 1 hora y 10 minutos. Las participantes resolvieron todas las pruebas exitosamente y se tomaron notas de mejora de ciertos aspectos narrativos y de desarrollo, de cara al pilotaje en una clase real.

5.1.2 Primer pilotaje en el aula

El grupo meta del primer pilotaje en un aula real estaba compuesto por 9 alumnos, de los cuales 7 estuvieron presentes el día del Escape Room. Los estudiantes con los que se realizó la prueba eran dos hombres, uno de Rusia (45 años) y otro de los Emiratos Árabes Unidos (37 años), y cinco mujeres de Australia (20 años), Alemania (22 años), China (21 años), Rusia (22 años) y Estados Unidos (28 años). El nivel del grupo se presentaba bastante homogéneo, aunque el estudiante de Dubái presentaba menor competencia comunicativa que sus compañeros.

Aunque la actividad estaba diseñada en un principio para ocupar la segunda franja horaria del día, por cuestiones administrativas, se hizo en la primera franja (que ocupa desde las 9:30 de la mañana, hasta las 11:10). El docente preparó todo el material necesario para la actividad antes de la hora de inicio de la clase. Esta vez se incorporó la

presentación electrónica, así como todo el material anteriormente explicado. Sin embargo, dos minutos antes del inicio de la clase, el ordenador portátil de la escuela, con el que se estaba proyectando la presentación mostró un mensaje de error y se reinició automáticamente. Al cabo de unos minutos, se volvió a proyectar la presentación.

Además, en el momento de comenzar la clase, solamente los dos estudiantes varones habían llegado al aula. El profesor decidió esperar unos minutos para dar comienzo a la actividad. Al cabo de varios minutos, entraron en el aula dos alumnas, la alumna alemana y la china. El docente decidió entonces, con cuatro alumnos en clase, que daría comienzo a la actividad, explicando la narrativa y las instrucciones al grupo. Justo cuando se iba a entregar la primera prueba, entró la alumna estadounidense, por lo que se tuvo que volver a explicar la actividad. Esta alumna no disponía de un dispositivo móvil, por lo que el profesor le cedió el suyo. De nuevo, a los dos minutos, cuando se iba a iniciar la primera actividad por fin, entró en clase la alumna australiana, aunque en esta ocasión los alumnos ya disponían del código QR que les dirigía a la Prueba 1. Así que, el docente pidió a los alumnos que empezaran la prueba, mientras explicaba todo de nuevo a la alumna. Por suerte, en ese mismo momento entró la alumna rusa y se pudo explicar la actividad a estas dos alumnas a la vez.

Los equipos quedaron divididos con el Equipo 1 formado por el alumno ruso y las alumnas de Australia y de China, y con el Equipo 2 formado por el alumno de Dubái y las alumnas de Estados Unidos, Alemania y Rusia. Así daba comienzo la prueba uno. Cabe destacar que, el alumno ruso se mostró reacio a participar desde el primer momento. Cuando se indicó que se iba a hacer un Escape Room realizó un gesto de disconformidad. El profesor, más adelante, le preguntó de forma confidencial si se sentía cómodo con la actividad y si quería hacerla, a lo que en todo momento contestó afirmativamente. No obstante, cuando se le pidió que escaneara el código QR, indicó que no tenía lector, aunque el profesor había avisado días antes de que era necesario descargarlo. Posteriormente se descubrió que no era cierto, pues sí realizó un escáner de un código para entrar en una actividad. En ningún momento se pudo obtener más información sobre la predisposición o no de este alumno a participar.

La Prueba 1 comenzó tras todos los factores previos. Los alumnos se mostraban bastante confusos con lo que tenían que hacer en la primera prueba. Sin embargo, poco

a poco comenzaron a buscar las coordenadas en *Google* y una integrante del Equipo 2 descubrió dónde se encontraba el móvil. A pesar de haberlo encontrado, cuando lo dijo en voz alta, los compañeros no le prestaron atención y continuaron en su esfuerzo individual por sacar la solución. El profesor intervino para avisar a los alumnos de que la estudiante estadounidense les estaba dando la respuesta. Aun así, algunos continuaron sin prestar atención. Se tuvo que insistir hasta en dos ocasiones para que el Equipo 1 prestara atención a la integrante del Equipo 2.

En la Prueba 2 se tardaron unos minutos en descubrir el mecanismo para obtener el código, no obstante, lo averiguaron relativamente pronto. El alumno ruso, que en un principio parecía algo reticente a participar, estaba colaborando activamente en la resolución de esta prueba. Por el contrario, el resto de compañeros no parecían prestarle atención cuando les indicaba la respuesta. En el Equipo 2, las participantes alemana y estadounidense estaban colaborando de forma activa y escuchando el mensaje de sus compañeros. No obstante, prestaban más atención a la alumna australiana, que no había descifrado aún la actividad e ignoraban al alumno ruso que les estaba dando las respuestas correctas.

Esta situación provocó que el alumno ruso quisiera pasar al otro lado de la clase para mirar los números por su cuenta, pero se le indicó que eso iba en contra de las normas. El profesor actuó al instante y pidió a los alumnos que escucharan a su compañero, pues estaba indicando las soluciones. A partir de ese momento, la dinámica fue más fluida y los alumnos incluso se dividieron por la clase para cubrir cada una de las tablas de números. No obstante, el alumno dubaití, no se mostró capaz de reconocer y reproducir los números que tenía delante, por lo que sus compañeros tenían que ir hasta su tabla para cerciorarse de que los números que se decían, efectivamente, no estaban en esa tabla, como decía el alumno. En algunas ocasiones, el número sí que estaba presente en la tabla.

Ambos equipos comenzaron la Prueba 3. El Equipo 2 comprendió al instante la mecánica y resolvió todo el crucigrama. Por su parte, el Equipo 1 mostró problemas al principio para iniciar la resolución, pues todos trabajaban en la misma definición al mismo tiempo y se bloquearon en una que no conseguían resolver, durante varios minutos. El profesor les indicó que si esa no la resolvían, podían intentar contestar las demás. El Equipo 1 terminó todo el crucigrama y el código secreto, mientras el Equipo

1 aún tenía varias palabras por completar. En ningún momento pidieron ayuda ni el Equipo 2 la ofreció. El profesor tuvo que volver a intervenir para que colaboraran. A pesar de la intervención del profesor y de la insistencia por parte de la alumna estadounidense, solo la alumna australiana prestó atención, mientras el resto de compañeros permanecían decididos a resolver las palabras por sí solos. La alumna australiana leyó la pista que más problemas les estaba dando y la alumna estadounidense ofreció la opción correcta. Aun así, los alumnos continuaron haciendo caso omiso. El profesor decidió intervenir en una nueva ocasión y llamar la atención del grupo al completo. Se indicó que pararan en ese momento del todo y que escucharan a su compañera. Gracias a eso, pudieron completar el crucigrama, pero todavía les quedaba la obtención del código por delante. Los compañeros del Equipo 2 quisieron ayudar explicando cómo se descifraba el código, pero, de nuevo, el Equipo 1 no prestaba atención a los comentarios del otro Equipo. Finalmente, sí colaboraron y obtuvieron la respuesta correcta. Toda esta falta de comunicación retrasó el desarrollo del Escape Room y les hizo perder una gran cantidad de tiempo en esta prueba.

A mitad de la prueba, el ordenador portátil volvió a mostrar el mensaje de error y se apagó automáticamente. El profesor decidió reiniciarlo e intentar mostrar la presentación de nuevo en la prueba siguiente, mientras los alumnos la resolvían. No obstante, nada más conseguir que se encendiera, mostró el mensaje de error en una nueva ocasión, por lo que el docente tomó la decisión de prescindir de la presentación.

En la prueba 4, el Equipo 1 disponía de un solo terminal móvil, pues el alumno ruso había decidido guardar el suyo y no volver a sacarlo. La alumna australiana, por su parte, había tenido un problema con la conexión a internet (aunque más adelante se solucionó). Por lo tanto, solo la alumna china estaba utilizando su móvil para leer el *Fakebook* de Leonard. Al principio, los alumnos parecían colaborar. La alumna alemana estaba participando activamente en todas las pruebas y ayudando en la resolución de todos los enigmas.

Se empezaron a leer los textos y el Equipo 2 hacía las preguntas acertadas al Equipo 1. Sin embargo, aunque al principio estaban compartiendo móvil, el alumno ruso decidió no continuar mirando el móvil de la alumna china y simplemente quedarse de pie mirando la actividad. La alumna australiana y la alumna china sí estaban buscando la información, pero en el momento de dar la respuesta, en lugar de decir el nombre de la

persona que buscaban, esta estudiante se dedicaba a leer todo el post de Fakebook. Los compañeros del Equipo 2 le insistían en que no querían saber esa información, sino que solo necesitaban saber el nombre de la persona por la que preguntaban. A pesar de ello, esta estudiante continuaba leyendo todos los posts por los que preguntaba el Equipo 2, incluso después de la intervención del profesor.

En este momento, el docente decidió realizar una reestructuración de los equipos y envió a la alumna alemana, que estaba siendo la más participativa con el Equipo 1. En este punto, la dinámica empezó a mejorar levemente. El Equipo 1 daba las soluciones correctas y el Equipo 2 consiguió completar el árbol genealógico.

Con este nuevo cambio, en la Prueba 5, el Equipo 1 comenzó a oír el audio de forma conjunta y resolvió todo el acertijo en cuestión de minutos. Por su parte, el Equipo 2, sin la presencia de la compañera alemana ahora, dejó de colaborar. Cada uno de sus miembros comenzó a escuchar el audio de forma individual. Tras escucharlo una vez, volvían a reproducirlo y a escucharlo al completo. Estaban sentados delante de las fichas de países, pero en lugar de intentar clasificarlos, solamente se centraban en escuchar el audio repetidamente y en mirar los países sin interactuar entre ellos, ni con el entorno.

El profesor tuvo que indicar al Equipo 1, que ya había resuelto su acertijo por completo, que ayudara al Equipo 2, pues no había empezado con la primera fase del enigma. Los compañeros pidieron que reprodujeran el audio con el móvil con el sonido más potente. En la primera audición conjunta, clasificaron todos los países, escogieron los gentilicios adecuados y resolvieron el código a la perfección. Cabe destacar que, en esta prueba, el estudiante ruso participó activamente y se observó un aire más participativo y colaborativo por su parte. No obstante, en varias ocasiones indicó una solución y sus compañeros lo ignoraron de nuevo. Por el contrario, la alumna estadounidense que, hasta el momento había estado participando en todas las pruebas de forma activa, en esta no actuó en ningún momento, al igual que sus compañeros de equipo.

El profesor, tras un análisis de la situación y teniendo en cuenta el tiempo perdido, consideró más adecuada la compleción de la Prueba 7 que la de la Prueba 6, por lo que así se lo hizo saber a los alumnos. Dio directamente la solución de la Prueba 6 y pidió que completaran por escrito las preguntas de la Prueba 7. Ya no se disponía de mucho más tiempo, por lo que no se realizó la introducción de los datos en la web, aunque sí

que se tuvo tiempo suficiente para que los estudiantes completaran todas las respuestas y corrigieran las respuestas de sus compañeros. Pese a la finalización de la prueba, se debe señalar que las respuestas de los alumnos fueron más escuetas de lo esperado.

El tiempo de clase estaba casi cumplido en el momento del reencuentro de los grupos, por lo que no se dispuso de tiempo suficiente para completar el formulario. Se realizó una charla en clase abierta para comentar la actividad y se pidió a los alumnos que completaran el formulario en casa, pues a cada uno se le había enviado a su correo personal. Pese a ello, no se obtuvo ninguna respuesta al formulario por parte de los estudiantes.

En la charla en clase abierta se abordaron varios temas. Los alumnos indicaron que sí les había gustado la actividad, que les parecía divertida y útil para el aprendizaje, aunque señalaron como punto negativo la duración de los audios. También indicaron que el nivel de dificultad de la lengua y de las actividades era adecuado. Además, los propios estudiantes realizaron un ejercicio de autocrítica y comentaron que habían fallado completamente en la comunicación durante toda la clase. Ellos mismos dijeron que no entendían qué les había pasado ni por qué no habían sido capaces de hablar los unos con los otros y prestarse atención.

5.1.3 Segundo pilotaje en el aula

El segundo pilotaje tuvo lugar una semana después del primero. En esta ocasión, el grupo meta estaba constituido por 9 alumnos, pero el día de la prueba asistieron a clase 8 de ellos, 4 varones y 4 mujeres. Los cuatro varones eran de Marruecos (24 años), Egipto (23 años), China (24 años) y Reino Unido (Inglaterra, 19 años). Las cuatro mujeres eran de Holanda (29 años), Estados Unidos (33 años), Australia (22 años) e Italia (27 años).

Este pilotaje también se desarrolló en la primera franja horaria de la escuela, por lo que se inició a las 9:30 de la mañana, pero, a diferencia del primer pilotaje en el aula, la finalización de la clase era a las 11:35 de la mañana. Por este motivo, el inicio de la actividad pudo retrasarse 15 minutos, para que todos los alumnos estuvieran dentro del aula en el momento de la contextualización y del inicio de la actividad. No obstante, cuando se dio comienzo a la gamificación, el alumno chino y la alumna australiana no habían llegado y se incorporaron más tarde, con la necesidad de una explicación

posterior individualizada. El alumno marroquí apuntó que su dispositivo móvil no tenía suficiente batería, por lo que el docente le cedió el suyo. Cabe destacar que este alumno muestra un progreso de aprendizaje lento, pues no domina ninguna lengua indoeuropea y presenta una competencia lingüística limitada.

Del mismo modo que en el primer pilotaje, el docente preparó el aula con tiempo previo al inicio de la clase. En esta ocasión el ordenador portátil con la presentación funcionó a la perfección, pero el proyector dio error de señal y no se pudo utilizar. No obstante, se optó por mantener el portátil en la mesa central, mostrando así la información a ambos equipos.

Tras la contextualización y explicación de reglas e instrucciones, los Equipos quedaron estructurados con las alumnas de Italia y de Estados Unidos, junto a los alumnos de Inglaterra y de Marruecos en el Equipo 1, y con los alumnos de Egipto y de China con las alumnas de Australia y de Holanda en el Equipo 2.

La actividad dio comienzo con la Prueba 1. En un primer momento ambos equipos parecían algo distanciados y no colaboraban. Después se dieron cuenta de que tenían que resolver el mismo problema y tenían la misma información, por lo que decidieron comunicarse. El Equipo 2 intentó empezar el contacto, aunque al principio el Equipo 1 parecía no prestarle mucha atención. Sin embargo, al momento los participantes empezaron a hablar los unos con los otros y de forma autónoma, el Equipo 2 decidió que iba a buscar las coordenadas desde la 6 hasta la 9, mientras el Equipo 1 buscaba desde la 1 hasta la 5. No fue esa la única distribución de trabajo, sino que también, dentro de los equipos, algunos miembros decidieron tomar notas de las direcciones que localizaban, por si las necesitaban para resolver el acertijo.

Una vez conseguidas todas las localizaciones, contaron el número de letras de la solución. El profesor indicó que tenían una información que habían leído al principio y que no la olvidaran. El alumno chino introdujo la respuesta correcta y leyó en voz alta el mensaje de felicitación, por lo que los demás le preguntaron por la solución.

En la segunda prueba, los alumnos localizaron la lista de números, pero no sabían exactamente qué hacer con ella. Estuvieron pensando varias opciones y la alumna italiana dio con la correcta, pero los compañeros continuaron ofreciendo otras opciones. Pasado un tiempo, como la opción de la alumna italiana no se había tomado en cuenta,

el profesor indicó que escucharan de nuevo lo que había dicho. En esta ocasión, sí que les quedó clara la mecánica para solucionar el enigma. Además de distribuirse el trabajo con las fichas, la alumna estadounidense estuvo apuntando los números en la pizarra. Al principio, apuntaba todos, pero la alumna holandesa le indicó, correctamente, que debía apuntar solo los números en rojo. Finalmente, obtuvieron el código PIN.

La Prueba 3 se resolvió sin mayores dificultades. El Equipo 1 se organizó y completó todo el crucigrama. Todos los integrantes participaban de forma activa, a excepción del alumno marroquí que no interactuaba con el resto del grupo, a excepción de ciertas ocasiones. El Equipo 2 tardó un poco más, pero también resolvió la prueba sin dificultad. Todos los miembros participaron activamente, excepto la alumna australiana, que observaba cómo se resolvían todas las pruebas pero no aportaba ideas a los compañeros.

La Prueba 4 tardó un algo más que el resto en iniciarse, ya que los grupos comenzaron a leer la información de forma individual, en lugar de compartirla. No obstante, al cabo de pocos minutos, iniciaron el traspaso de información. De este modo, la prueba avanzó paulatinamente. Algunos alumnos comentaron al docente durante la prueba que el lenguaje no era difícil, pero que pensaban que había mucha información que analizar. Al principio, los dos grupos confundieron en la resolución a la novia del cliente con su cuñada, pero se percataron del error sin necesidad de intervención.

El Equipo 1 también resolvió la Prueba 5 antes que el otro equipo, aunque cometieron un error que se expondrá a continuación. El Equipo 2, a diferencia de sus compañeros, no se organizó desde el primer momento para la resolución de esta prueba, por lo que cada miembro escuchó el audio de manera individual y no colaboraron en el proceso de resolución hasta haber escuchado el audio hasta en dos ocasiones. La única integrante del grupo que intentó resolver los países que tenían delante fue la alumna holandesa, que intentó que sus compañeros colaboraran. Al principio, ninguno actuó, pero tras insistir, el compañero chino y el egipcio intentaron ayudar con la unión de gentilicios y países. Resolvieron todos correctamente, aunque necesitaron investigar en internet el gentilicio de Corea. La ficha de Brasil les causó problemas en un primer momento, pues no la habían descartado, pero finalmente se percataron del error.

Cuando ambos equipos quisieron poner de acuerdo sus códigos, el Equipo 1 observó que no había puesto en el orden correcto los gentilicios y, por tanto, no podía averiguar

la palabra oculta. Tras ordenarlo, comprobaron que una de la letras no correspondía. Habían confundido el gentilicio de Grecia con «greca». Al instante, modificaron el error y resolvieron la prueba.

La prueba 6 supuso cierto grado de dificultad para los alumnos a la hora de comprender el código y la solución. En esta ocasión, el Equipo 2 resolvió antes el modo de decodificación del código, con una pequeña ayuda del docente, que indicó que se fijaran en el color de las agujas en los relojes. El Equipo 1 continuaba intentando entender el código por su cuenta, pero finalmente el Equipo 2 le explicó el funcionamiento. A partir de ese momento, los alumnos pudieron resolver la prueba sin ninguna dificultad añadida, aparte del mero hecho de tener que calcular la suma y resta de las horas. Se observó un comportamiento positivo de anticipación en el Equipo 1, pues, mientras el Equipo 2 intentaba averiguar la solución del día que les correspondía en la agenda, comenzaron a realizar el cálculo de las horas para poder tener la solución final más rápido, en el momento de recibir el horario calculado por los compañeros.

La prueba 7 se pudo llevar a cabo sin ningún problema. Los alumnos preguntaron al docente cómo podían obtener la información que se les requería, a lo que se respondió que la información debería ser generada por ellos mismos, explicando cómo es el mundo en el que viven (pues están en el año 2220). Ambos grupos escribieron sus respuestas en papel y, una vez terminadas, el profesor indicó que debían «teleportarlas» al otro equipo y que en ese momento tenían que observar y corregir la información que introducirían en el cerebro del cliente para que no saliera del servicio de recuperación de memoria hablando incorrectamente. También se indicó que podían añadir información. Por último, se devolvió cada documento al grupo al que pertenecía y se procedió a la introducción de la información en el *chatbot*.

Los estudiantes recibieron el código de apertura del candado y pudieron abrir exitosamente la pantalla de protección de los aventureros de la red. En ese instante, la alumna estadounidense se percató de para qué era el uso de las tijeras e intentó mostrar que no las necesitaba para quitar el celo, a los que el resto de estudiantes respondieron instantáneamente que no lo quitara, que querían terminar el juego correctamente, abriendo el acceso como se suponía que debía ser. El tiempo de finalización fue de 1 hora y 45 minutos.

Tras la exitosa finalización del Escape Room, se utilizaron los últimos minutos de clase para crear una breve charla abierta sobre la experiencia. En general, las respuestas de los alumnos fueron positivas. Se apuntó que la prueba de la familia había supuesto cierto grado de dificultad.

Finalmente, se envió por correo electrónico el formulario de la actividad. A diferencia del primer grupo de pilotaje, en esta ocasión lo respondieron cuatro alumnos. A continuación, observamos las respuestas de los alumnos:

Todos indicaron que les gustaba jugar. Les gustan los juegos de mesa, RPG y juegos de resolución de enigmas, como el que se había propuesto en clase. Dos alumnos indicaron que tenían un grado estándar de conocimiento tecnológico, mientras que los otros señalaron que el suyo era alto o muy alto, aunque a todos les gusta aprender usando la tecnología.

En lo que respecta a la actividad, a todos les gustó la narrativa. Por un lado, los alumnos clasificaron como las pruebas más sencillas el crucigrama y el audio, según otro alumno, la creación del mundo, pues no es de respuesta prediseñada, para el tercero fue la obtención del PIN, mientras que el cuarto compartía opinión sobre el crucigrama y la creación del mundo.

Por otro lado, se señalaron las pruebas de mayor dificultad las de la familia y las horas. Otro alumno indicó que la parte de averiguar cómo obtener el PIN le supuso ciertos problemas. Tres alumnos clasificaron la prueba con un nivel de dificultad «difícil» y, el cuarto estudiante, como «normal». A nivel lingüístico, la dificultad de la prueba fue indicada como «normal» por tres alumnos y como «fácil» por el cuarto.

Todos los alumnos indicaron que la prueba les había motivado, a lo que dos alumnos añadieron que era una forma divertida de aprendizaje y que permite utilizar una lengua que no es la tuya de forma natural para resolver las pruebas. De igual modo, los cuatro alumnos señalaron que era una buena prueba para practicar el español, y que se habían sentido cómodos con el Escape Room. No obstante, un alumno indicó que su grado de satisfacción con la actividad era bajo, aunque el resto de respuestas del mismo alumno son positivas y no se ha añadido ningún comentario al respecto.

5.2 Análisis

El segundo pilotaje en el aula, como se infiere de la información previa, funcionó de forma más fluida y colaborativa por parte de los alumnos que en el primer pilotaje. A continuación, se analizarán los factores que intervinieron en cada una de las dos pruebas y se reflexionará sobre el contenido y desarrollo en ambos pilotajes, así como su planteamiento por parte del docente.

El primer pilotaje tuvo un inicio accidentado desde los primeros momentos, debido a los fallos electrónicos y al retraso de varios alumnos para llegar al aula. Es posible que el reinicio de la actividad, la explicación repetida, la incorporación del alumnado en momentos discontinuos y la continua ruptura de la dinámica, repercutieran de una forma negativa en la percepción que los estudiantes tenían de la actividad en su primera toma de contacto. Esto podría explicar el desarrollo silencioso e individual de las primeras pruebas, en las que los alumnos no interactuaban entre ellos.

El desarrollo de la gamificación en el segundo pilotaje fue completamente diferente desde sus inicios. Al principio los alumnos tampoco se mostraban muy ilusionados, pero una vez dio comienzo la actividad, el progreso individual y colectivo de la clase se vio incrementado de forma gradual. Aunque en este pilotaje también hubo dos alumnos que llegaron tarde, el retraso no fue tan notorio como la semana anterior y la interrupción fue prácticamente nula. Además, en esta ocasión, los recursos electrónicos, aunque también presentaron problemas, funcionaron suficientemente bien como para poder crear una ambientación futurística y exponer de forma ilustrada a los alumnos el contexto y las instrucciones.

En el primer pilotaje hubo tres alumnos que participaron notablemente menos que el resto. El estudiante ruso y su negativa a participar desde el inicio de la prueba también pudo suponer un golpe psicológico para el resto de compañeros. Sobre todo, para aquellos con los que compartía equipo. No se ha podido determinar las causas de su baja participación. En un primer momento se pensó que podía ser por un factor de incompreensión tecnológica, pero el alumno en cuestión es informático, por lo que esta teoría quedó descartada. A pesar de ello, se recibió con grata sorpresa el aumento de la intención colaborativa por parte del alumno a lo largo de la actividad (con sus altibajos).

El alumno de los Emiratos Árabes Unidos se observó poco participativo. Probablemente, tal y como se ha indicado anteriormente, esta falta de participación en la actividad pueda verse motivada por la falta de nivel lingüístico. Es un alumno al que se insistió en repetir nivel, pues se observaba que no alcanzaba los requisitos esperados, pero en todas las ocasiones se negó. El alumno marroquí del segundo pilotaje, coincidía con las características lingüísticas del estudiante de Dubái, aunque este repitió nivel sin replicar a los profesores.

Por su parte, la alumna rusa del primer pilotaje y la alumna australiana del segundo se mostraban muy tímidas. No solo en el desarrollo de la actividad, sino también a lo largo de sus semanas en la escuela. Quizás ese miedo a interactuar con sus compañeros fuera causa de su bajo nivel de participación.

Por lo que respecta al resto de alumnos, su nivel de participación, aunque diferente y discontinuo en cada caso, se consideró positivo a rasgos generales. Así lo comunicaron ellos también cuando la prueba se dio por finalizada. Por ejemplo, en el primer pilotaje, la alumna alemana ayudó en todo momento a sus compañeros y fue una pieza clave en la resolución de muchos enigmas. Es probable que esto se debiera a su participación anterior en juegos de este estilo. Tras el cambio de equipo, la actuación del Equipo 1 se vio beneficiada, aunque la del Equipo 2 perdió organización y autodeterminación. Esto podría indicar que la mejor o peor adaptación de los jugadores a la gamificación puede verse determinada por una figura orientativa que les anime a continuar trabajando y les guíe en la resolución de las pruebas. Quizás el docente podría haber ayudado más, pero se buscaba que el profesor interviniera lo menos posible. La alumna china también desarrolló un papel importante en la comunicación y colaboración con el resto de la clase. Sin embargo, a pesar de su nivel de español acorde, o incluso superior, al esperado en un A1, se observaron ciertas carencias a la hora de analizar la información requerida en cada momento situacional.

El gran problema observado en el primer pilotaje fue la falta de comunicación y atención por parte de los estudiantes. Se ha reflexionado mucho sobre las posibles causas, algunas de ellas ya expuestas, que podrían haber motivado semejante comportamiento individualista en una actividad que buscaba el objetivo contrario. Es posible que la inexperiencia en este tipo de situaciones lúdicas, su contexto cultural y educativo contraste con las dinámicas que aquí se buscaban conseguir. No obstante, en

algún momento se observaron ciertas actitudes que se podrían considerar dentro de las esperadas en una actividad competitiva, pero no se han podido explicar su aparición en esta gamificación. Un ejemplo de ello es la negativa a escuchar a los compañeros, mientras comparten las respuestas de los ejercicios que el Equipo 1 no era capaz de resolver. Todo esto contrasta también con la insistencia por parte del docente en la necesidad de colaboración y comunicación entre ambos grupos para resolver los enigmas.

Cabe destacar que no se realizó ninguna modificación estructural en las instrucciones, en la narrativa ni en ninguno de los aspectos de la gamificación del primer pilotaje al segundo, más allá de los ya descritos. Este factor dificulta la explicación de la distinta aceptación de los alumnos, no solo hacia la prueba, sino también en lo que respecta a la actitud hacia los compañeros. Algunas conjeturas que nos pueden ayudar a entender estos resultados, pasan por la propia comprensión y manejo de la actividad por parte del docente. Como ocurre en cualquier ámbito, cuanto más practicamos una habilidad, mejor la dominamos. Es por ello que quizás el profesor proyectara la actitud hacia la gamificación de un modo más motivador e incluso más halagüeño en, lo que a la participación se refiere, que en el primer pilotaje.

En el segundo pilotaje, a pesar de alguna reticencia inicial a escuchar la opinión de los compañeros, se observó una colaboración activa, así como una aceptación a la ayuda y corrección entre iguales. Sin embargo, se observó que la actitud de los participantes difería enormemente a la de los participantes de la semana anterior.

No todos los resultados del primer pilotaje fueron negativos, pues se observaron también actitudes positivas por parte de los alumnos. Por ejemplo, la resolución de la prueba del audio, tras haberlo intentado en varias ocasiones un grupo solo, se aceptó gratamente la ayuda del Equipo 1 para solucionar el acertijo. Esta dinámica funcionó muy bien, aunque cabe destacar que, en esta ocasión, la alumna alemana volvió a tomar el liderazgo de la organización de los grupos para poder terminar el enigma.

Las sensaciones generales transmitidas por ambos grupos pilotados tras la finalización de la gamificación se interpretan como positivas. Así se lo comunicaron al docente durante la charla y en el formulario online. Pese a todos los factores adversos, la lectura general del profesor también fue positiva. No obstante, sí se considera necesaria la reflexión y autocrítica sobre el desarrollo del Escape Room.

El primer elemento a tener en cuenta para la mejora de la actividad es la medición del tiempo, pues se ha comprobado que la prueba puede ser demasiado larga para la duración de la clase. Para solucionar este aspecto se propone eliminar o recortar una o varias pruebas o facilitar la resolución de las mismas. A pesar de ello, esta prueba puede utilizarse sin modificar, calculando una duración media de una hora y cuarenta minutos. La propia escuela en la que se ha desarrollado el pilotaje tiene semanas en las que la duración de las clases es superior, como en el caso del segundo pilotaje, por lo que este Escape Room se podría utilizar en esas situaciones. A pesar del factor anterior, se considera que el principal elemento a tener en cuenta para la mejora de la actividad está en el esfuerzo por parte del docente en que las situaciones comunicativas y colaborativas de los alumnos se potencien y se eliminen los momentos de trabajo individualizado. Quizás esta mejora pase por la modificación de las instrucciones o el cambio de algunas actividades.

Aunque las intervenciones del profesor se han visto reducidas en cada uno de los pilotajes, un trabajo en el que reflexionar, para la mejora de la actividad, es la disminución de la participación del docente. Se busca que el profesor pase a estar en un segundo plano.

Como hemos observado, la participación de los alumnos se ha clasificado como positiva. Sin embargo, algunos de los alumnos se mostraron, en mayor o menor grado, reticentes a participar en la actividad. Un punto de trabajo esencial para la mejora de la actividad pasa inevitablemente por intentar englobar a todos los participantes de igual manera y conseguir que todos ellos se sientan parte del juego para que quieran resolver las pruebas. Es algo difícil de conseguir y necesita un trabajo de reflexión significativo, así como la repetición del pilotaje tras los cambios con nuevos grupos. No obstante, algunas posibles mejoras pasen por la obtención de una mayor ambientación, o la implementación de más elementos interactivos en la clase.

5.3 Resultado final

Como hemos observado, se han expuesto los pilotajes de una actividad gamificada en forma de Escape Room. Estos pilotajes se han compuesto de un testeo primario con becarios para la corroboración de viabilidad de las pruebas y de dos pilotajes en el aula con alumnos reales.

El testeo inicial ha permitido corregir errores importantes en la gamificación, mientras que los pilotajes en el aula han mostrado el comportamiento real de los alumnos ante el reto que se les proponía. Se han expuesto objetivamente los resultados de las pruebas y se ha realizado una reflexión sobre las mismas.

El análisis se ha podido definir como una prueba viable para el aula de ELE, en la que los alumnos se han sentido más o menos cómodos, dependiendo de sus intereses y motivaciones. La dificultad de las pruebas se ha determinado como correcta, así como el nivel de lengua de las mismas.

A pesar de ello, se han inferido ciertos problemas a tener en cuenta para la mejora de la experiencia gamificada y de la actividad como elemento de aprendizaje. Los principales factores a tener en cuenta para dicha mejora son la adecuación temporal, un incremento de la integración de todos los miembros de la clase y la colaboración entre ellos y, en un segundo plano la reducción de la intervención del docente durante el desarrollo.

6. Conclusiones

En este apartado se reflexionará sobre las conclusiones del trabajo desarrollado. Se analizará el cumplimiento o no de los objetivos planteados al inicio del proyecto.

El objetivo principal era la creación de una actividad gamificada en forma de Escape Room, que abarcara de forma global el principal contenido lingüístico correspondiente al nivel A1 de español. Como se ha podido comprobar, se ha desarrollado una propuesta de Escape Room para el aula de ELE, basado en la resolución de siete pruebas. El contenido lingüístico utilizado y el necesario para la resolución de los enigmas se corresponde con el estudiado en las unidades del nivel A1 de español, según el PCIC. Esta afirmación se hace posible, ya que, en ninguno de los pilotajes, el factor lingüístico ha sido motivo de problema o dificultad impeditiva para la resolución de una prueba o la comprensión de la narrativa o la dinámica de juego. Así lo han comunicado los estudiantes en la sesión de reflexión sobre la actividad y ha quedado contemplado en el formulario del Escape Room. Por ello, se puede afirmar que este objetivo sí ha sido alcanzado.

El objetivo específico primario era la activación de la motivación de los alumnos. Este elemento no se ha podido medir de forma cuantitativa. No obstante, podemos basar su

cumplimiento en el propio desarrollo de la actividad, en la forma de actuar de los participantes y en el *feedback* realizado.

Como se ha expuesto anteriormente, la aceptación e interacción por parte de los estudiantes, en lo que a la gamificación se refiere, fue diversa. La mayoría de los alumnos, sobre todo en el segundo pilotaje, mostraron un alto grado de motivación y mantuvieron una actitud positiva y activa hacia la resolución de las pruebas. Se ha observado cómo en varias ocasiones mostraron su interés por resolver acertijos, hasta el punto de rechazar la ayuda del profesor. En el primer pilotaje también se observó esta tendencia. No obstante, como se ha expuesto en el apartado anterior, el grado de participación no fue homogéneo. Algunos alumnos decidieron mantenerse en un rol más pasivo que sus compañeros. En mayor o menor medida, todos los alumnos terminaron colaborando en ciertos aspectos de las pruebas, pero su predisposición hacia las mismas no fue igual en todo momento.

Sin embargo, en la conversación abierta para la obtención del *feedback* y en el formulario, todos los alumnos estuvieron de acuerdo en que la actividad les había gustado y motivado. Es posible que algunos alumnos no quisieran ofrecer su perspectiva con total sinceridad. En definitiva, podemos concretar que el grado de motivación alcanzado ha sido alto, aunque variable dependiendo de los alumnos. Es evidente que no se ha conseguido el máximo grado de motivación en cada uno de los participantes, pero sí se afirma que la mayoría de ellos mostraron un buen recibimiento de la actividad, demostrando que querían resolver todos los enigmas y completar el Escape Room.

Un punto de mejora de la actividad de cara al futuro se sitúa en la reflexión sobre este punto y en la modificación de la actividad para conseguir que la motivación sea más generalizada. No obstante, debido al contexto en el que se sitúa la propuesta, es prácticamente imposible adecuarla a los gustos personales de los alumnos. Quizás el punto de mejora podría encontrarse en la inclusión de más elementos de insignias, un toque de humor o en la incorporación de elementos competitivos, aunque este último elemento debería incluirse con un análisis previo para que no creara un ambiente de competitividad, que chocara con la colaboración entre los participantes.

El segundo objetivo consistía en la obtención de una comunicación y participación activa entre los participantes. Al igual que en el objetivo anterior, el cumplimiento de este objetivo se visualizó de forma más evidente en el segundo pilotaje. Se puede

afirmar que la colaboración entre iguales y la organización y participación de los alumnos fueron elementos presentes en la gamificación, que permitieron a los participantes compartir sus datos y recabar la información de ambos equipos de forma eficiente en el segundo pilotaje. Pese a ello, en el primer pilotaje este objetivo no se vio completamente realizado, pues en varias ocasiones se observó una negativa por parte del alumnado a compartir datos o a dejarse ayudar. Este aspecto de la gamificación también debe ser tenido en cuenta en el momento de llevar esta actividad al aula en ocasiones futuras. En un ejercicio de reflexión para luchar contra la negativa a colaborar por parte de los alumnos y crear un ambiente en el que el aprendizaje colaborativo esté presente constantemente, se ha concluido que, quizás, esta solución pueda pasar por unas instrucciones más claras de los roles de los jugadores y la inclusión de un rol de agente comunicador o portavoz del grupo.

El tercer objetivo de la actividad consistía en la autosuficiencia y resolución de problemas por parte del alumno. Como hemos observado a lo largo del trabajo, la intervención en la actividad por parte del profesor ha sido casi nula, a excepción de ciertas circunstancias que obligaban a su participación. Cabe destacar que el número de intervenciones en el primer pilotaje fueron mayores que en el segundo. No obstante, en general, los alumnos resolvieron los enigmas por sus propios medios y mediante la autogestión de sus recursos. Se afirma que este objetivo sí se ha visto cumplido en la realización de la actividad.

El último objetivo específico se basa en una reflexión sobre la propia prueba por parte de los alumnos. En ambos pilotajes se incluyó una charla en clase abierta en la que se debatieron los distintos aspectos de la gamificación y la repercusión que había tenido sobre ellos, así como las opiniones que los alumnos tenían sobre este tipo de actividades, el uso de herramientas tecnológicas y, por último, sus sensaciones sobre el desarrollo de la actividad. La conversación en el primer pilotaje no pudo ser tan extendida como en el segundo, debido a factores temporales. Además de la charla, se pidió a los alumnos que completaran un formulario online. Como se indicó anteriormente, ninguno de los participantes del primer pilotaje lo realizó, mientras que del segundo pilotaje lo completaron cuatro alumnos. Pese a la ausencia de participación en el formulario, la charla general con los alumnos se valora positivamente, pues todos los alumnos participaron de ella, ofrecieron su opinión y escucharon la opinión de sus compañeros. Aun así, se recomienda que el ejercicio de reflexión en actividades futuras

sea un elemento de mayor representación, ya sea mediante el uso del formulario o intentando aumentar la temporización de esta.

En definitiva, se ha presentado una propuesta de actividad gamificada para el aula de ELE, que pretende formar parte de las nuevas herramientas en de la forma de enseñar en las aulas de lenguas. Es un Escape Room centrado en el alumno, para que sea este el que, valiéndose de sus medios y la colaboración con sus compañeros, avance de forma exitosa por cada una de las pruebas a superar. Se espera que esta propuesta, con sus factores positivos, limitaciones y elementos a mejorar, pueda aportar un pequeño grano de arena en el cambio de paradigma didáctico hacia la utopía de la clase perfecta.

BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, M. (2014). *10 Specific Ideas To Gamify Your Classroom*. Recuperado de <https://www.teachthought.com/pedagogy/how-to-gamify-your-classroom/>
- Alejaldre Briel, L. y García Jiménez, A. M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. *L Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf
- Cómo crear tu propia Escape Room en 5 pasos (Julio 2015). Recuperado de <https://www.exitvalencia.com/como-crear-tu-propia-escape-room-en-5-pasos/>
- Consejo de Europa (2002). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Crimen misterioso en la clase de ELE (2016). ColorELE. [Entrada en blog]. Recuperado de <http://www.colorele.es/quien-ha-matado-a-pedro-talented/>
- Cuadrado Alvarado, A. (s.d.). *Gamificación educativa*. Vive la Experiencia URJC online. Recuperado de <https://urjconline.atavist.com/gamificacion-educativa>
- Dalmases Muntané, A. (2017) Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-leando* (4), 1-74. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Delgado, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de comunicación*, 9 (2), p. 61-73). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76608/6/ReMedCom_09_02_19.pdf

- Domínguez Díaz, A. (2018). Aportaciones sobre el uso de la gamificación y redes sociales en la educación universitaria: Efectos sobre el rendimiento académico. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares) Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>
- Educación 3.0. (2018). 20 herramientas de gamificación para clase que engancharán a tus alumnos. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html>
- Fernández Gago, A., Martínez, A. y Poyatos, M. (2018). *Juegos de fuga para educación. Claves para diseñar un Breakout Edu o Escape Room para tus alumnos*, 1-26. Recuperado de <http://www.blogsita.com/wp-content/uploads/2018/04/break-out-y-escape-room-juegos-de-fuga.pdf>
- Fernández Galera, J. (2017). *Qué es un escape room y cómo integrarlo en el aula*. Recuperado de <https://escueladeexperiencias.com/escape-room-integrarlo-aula/>
- Gallego, F.J., Molina, R. y Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. *XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(d efinicio%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(d efinicio%CC%81n).pdf)
- Gamificación del aprendizaje de segundas lenguas, (s.d.). Grupo abierto de Facebook. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/groups/gamificacionL2/>
- Genially (s.d.). *Genially, la herramienta que da vida a los contenidos*. Recuperado de <https://genial.ly/>
- Gutierrez, K. (2016). The Remarkable Benefits of Using Gamification in eLearning. Recuperado de <https://www.shiftelearning.com/blog/why-gamification-elearning>

- Hernández Rojas, J. S. (2016). *Uso de la plataforma en línea Duolingo para el incremento del nivel de habilidades receptivas en inglés en los alumnos de Técnico Superior Universitario de una escuela técnica superior en la ciudad de Guatemala*. (Tesis de Grado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Hernandez-Jose.pdf>
- Hernández Ruíz, D. (2015). *Fichas para jugar al ¿quién es quién?*. ProfedeELE. [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.profedelee.es/profesores/fichas-quien-es-quien/>
- Herrera, F. (2010). Gamificar el aula de español. *Revista de LdeLengua*, (2), 3-35. Recuperado de <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Internacional Español de Marketing Digital (s.d.). *Marketing Digital*. Recuperado de <https://iiemd.com/>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition, 55-58. Austin, Texas, Estados Unidos: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-ES.pdf>
- Johnson, W. D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30 (3), 841-851. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268235485_Cooperative_Learning_in_21st_Century

- Kim, B. (2015). *Understanding Gamification*. Chicago: Library Technology Reports.
Recuperado de <https://journals.ala.org/ltr/issue/download/502/252>
- Landbot (s.d.). *Landbot.io. Intuitive Conversational Chatbot Builder*. Recuperado de <https://landbot.io/>
- Learningapps (s.d.). *Módulos interactivos y multimedia de aprendizaje Learningapps*.
Recuperado de <https://learningapps.org/>
- Marczewski, A. (Diciembre 2013). *Thin Layer vs Deep Level Gamification*. Recuperado de <https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/>
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente 1*. Madrid: Difusión.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 42 (2), 183-192.
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a02.pdf>
- Moreno, N. M., Leiva, J. J., & Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 16-34. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709/1554>
- Morillas Barrio, C. (2016). Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional. (Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>

Prensky, M. (2001). Fun, Play and Games: What makes games engaging. En McGraw-Hill: *Digital Game-Based Learning* (p. 3-31). Recuperado de

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>

Profe de español (s.d.). *¿Quién ha encerrado a Enrique? Habitación de escape para la clase de ELE*. Recuperado de [https://www.profe-de-](https://www.profe-de-espanol.de/2017/12/07/quien-ha-encerrado-a-enrique-un-escape-room-para-la-epoca-decembrina/#prettyPhoto)

[espanol.de/2017/12/07/quien-ha-encerrado-a-enrique-un-escape-room-para-la-epoca-decembrina/#prettyPhoto](https://www.profe-de-espanol.de/2017/12/07/quien-ha-encerrado-a-enrique-un-escape-room-para-la-epoca-decembrina/#prettyPhoto)

del Río Ginés, M. (2017). *Propuestas didácticas diseñadas con componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación para la enseñanza de ELE en talleres de lengua y cultura españolas*. (TFM, Universidad de Barcelona, Barcelona).

Recuperado de

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127043/1/TFM_Marta%20del%20R%C3%ADo%20Gin%C3%A9s.pdf

Ripol, O. (2014). *Gamificar significa hacer jugar*. CCCBLab. Recuperado de

<http://lab.cccb.org/es/gamificar-significa-hacer-jugar/>

Riquel García, A. M. (2014). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula*. (TFM, Universidad de Sevilla, Sevilla).

Recuperado de

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23261/TFM%20Riquel%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roselli, N. D. (2011). *Teoría del aprendizaje colaborativo y Teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Revista

Colombiana de Redes sociales, 2 (2), 173-191. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804>

- Salmerón Céspedes, I. (2017). *Escape Classroom. Propuesta didáctica motivadora para la clase de matemáticas*. (TFM, Universidad de Almería, Almería). Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6025/14395_TFM%20Isabel%20Salmer%C3%B3n_Escape%20ClassRoom%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, M. (s.d.). El dominó de las estaciones en clase de ELE. EleInternacional [Entrada en blog]. Recuperado de <https://eleinternacional.com/blog/el-dominio-de-las-estaciones-en-clase-de-ele/>
- Slack (s.d.). Slack. Recuperado de <https://slack.com/intl/es-es/>
- Tarantino, V. (s.d.). *10 juegos de mesa que no pueden faltar en tus clases*. EleInternacional [Entrada en blog]. Recuperado de <https://eleinternacional.com/blog/10-juegos-de-mesa-que-no-pueden-faltar-en-tus-clases-de-espanol-i/>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press, edición eBook.
- Youtube (2019). *Youtube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/>

ANEXOS

Archivos para la narración

Anexo 1



Anexo2



Anexo 3



Anexo 4



Anexos impresos físicamente

Anexo 5

Somos Memorando S.A., una compañía especializada en la recuperación de la memoria y trabajamos con casos de amnesia.



Estamos en el año 2220.

La mente de las personas está conectada a los dispositivos móviles. Desde el móvil podemos acceder a nuestra memoria.



- Leonard es nuestro cliente. **Ha perdido la memoria. Recuerda que tiene que hacer algo importante, pero no sabe qué es.**
- Leonard también **ha perdido el móvil**. Para poder ayudarlo, lo primero que necesitamos hacer es **localizar el móvil**.
- La mitad del equipo tiene que entrar dentro del móvil

Anexo 6

PRUEBA 1. ¿Dónde está el móvil? Tienes que seguir el enlace o el código QR para localizarlo.

<https://learningapps.org/watch?v=pjbn8h6gc19>



The image features a dark blue, stylized frame with glowing blue circuit patterns. Inside the frame, the text 'PRUEBA 1. ¿Dónde está el móvil? Tienes que seguir el enlace o el código QR para localizarlo.' is displayed in black. Below the text is a blue hyperlink: 'https://learningapps.org/watch?v=pjbn8h6gc19'. A large black and white QR code is positioned in the upper center. The lower portion of the frame contains a collage of several map screenshots from Barcelona, Spain, showing various districts like Gracia, Sant Martí, and Sant Gervasi.

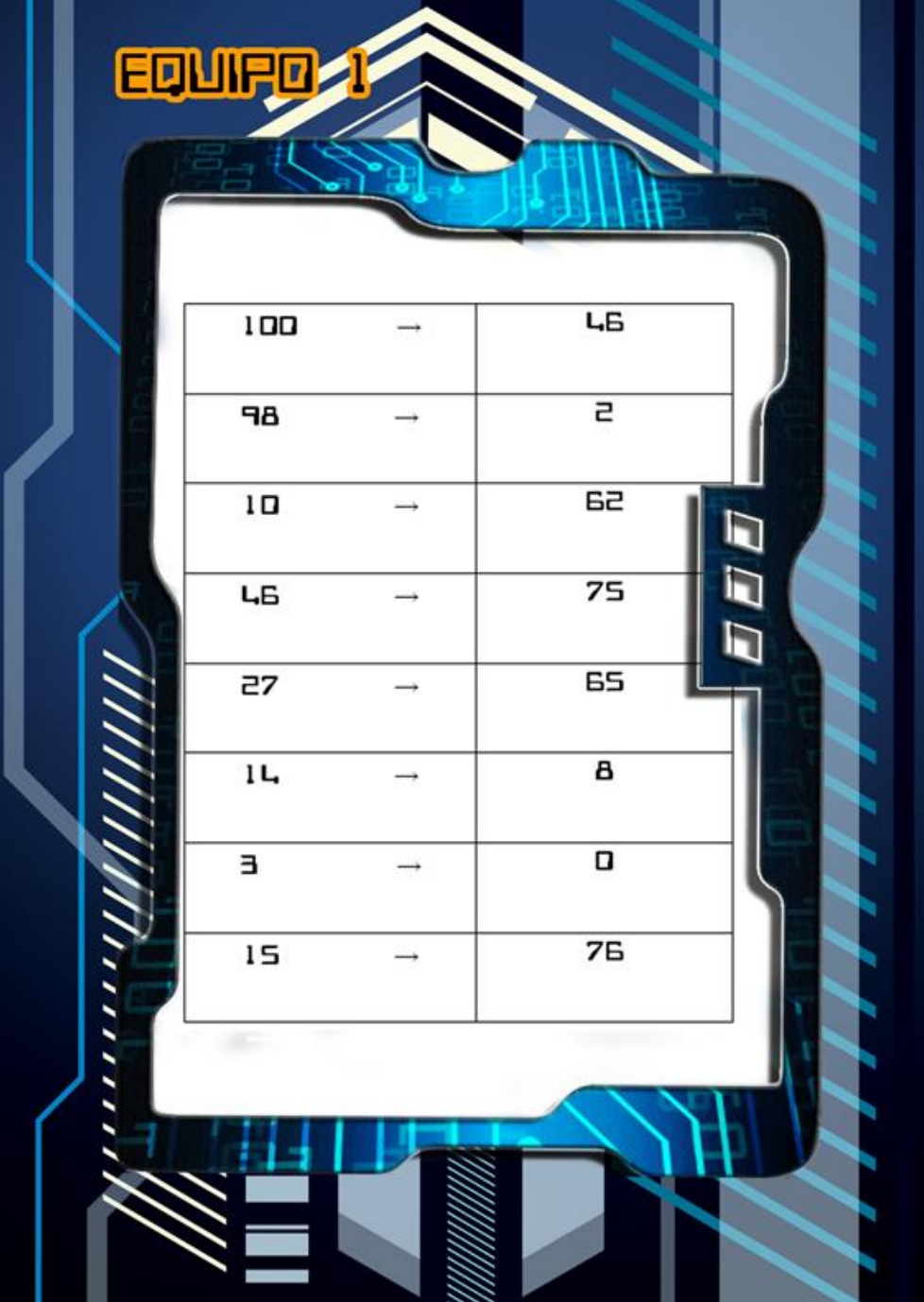
Anexo 7

EQUIPO 1

EMPIEZA		7
62	→	1
8	→	42
40	→	98
32	→	99
67	→	25
75	→	3
18	→	16

Anexo 8

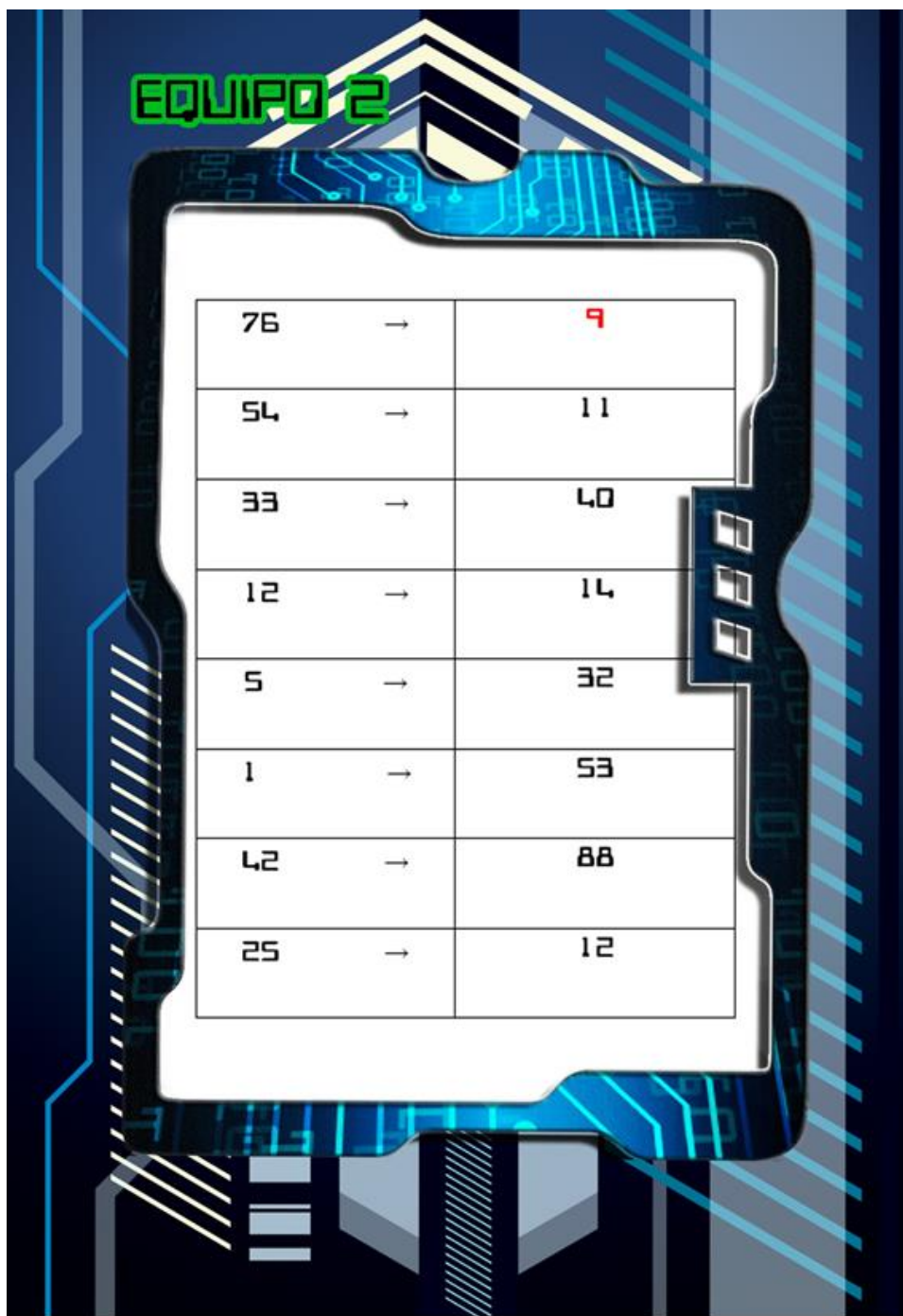
EQUIPO 1



100	→	46
98	→	2
10	→	62
46	→	75
27	→	65
14	→	8
3	→	0
15	→	76

Anexo 9

EQUIPO 2



76	→	9
54	→	11
33	→	40
12	→	14
5	→	32
1	→	53
42	→	88
25	→	12

Anexo 10

EQUIPO 2

9	→	33
65	→	5
88	→	27
7	→	10
99	→	100
53	→	18
2	→	67
16	→	15

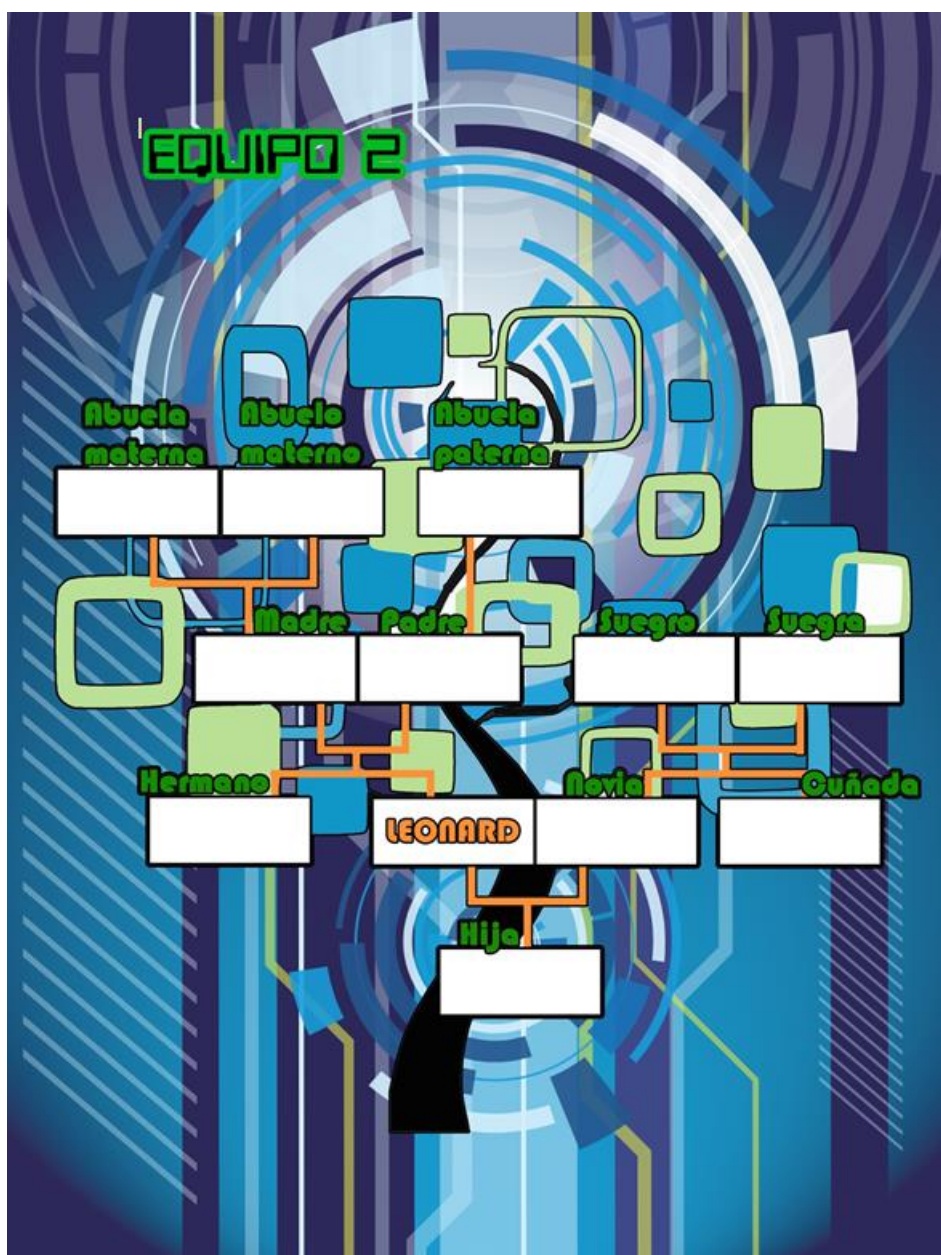
Anexo 11










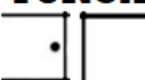
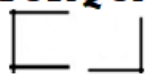
Anexo 12





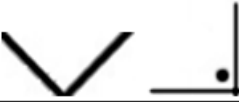






Anexo 13












Anexo 14

<p>ESPAÑA</p>  <p>Icon made by Ezequiel from www.flaticon.com</p>	<p>ESPANOLA</p>  <p>ESPAÑOLA</p> 
<p>SUIZA</p>  <p>Icon made by Ezequiel from www.flaticon.com</p>	<p>SUIZA</p>  <p>SUECA</p> 
<p>TURQUÍA</p>  <p>Icon made by Ezequiel from www.flaticon.com</p>	<p>TURCA</p>  <p>TURQUA</p> 






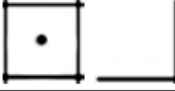

Anexo 15

<p>COREA DEL SUR</p>  <p>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</p>	<p>COREANA</p> 
	<p>COREANA</p> 
<p>GRECIA</p>  <p>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</p>	<p>GRIEGA</p> 
	<p>GRECA</p> 
<p>FRANCIA</p>  <p>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</p>	<p>FRANCESA</p> 
	<p>FRANCINA</p> 


Anexo 16

<p>MARRUECOS</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>MARROQUÍ</p> 
<p>JAPÓN</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>MARROQUEÑA</p> 
<p>ITALIA</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>JAPONESA</p> 
	<p>JAPONA</p> 
	<p>ITALIANA</p> 
	<p>ITALESA</p> 

Anexo 17

<p>ALEMANIA</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>ALEMANA</p> 
<p>CROACIA</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>CROATA</p> 
<p>CHINA</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>CHINA</p> 
	<p>CHINESA</p> 

Anexo 18

<p>CUBA</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>CUBANA</p> 
<p>BRASIL</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>BRASILEÑA</p> 
<p>EGIPTO</p>  <p><small>Icon made by Freepik from www.flaticon.com</small></p>	<p>EGIPCIA</p> 
	<p>EGIPTIA</p> 

Anexo 19

EQUIPO 1

-Sábado.
El sábado se levanta a las:

→ +1
← -1

→ 10 ← 5 ← 25

-Domingo.
¿A qué hora se ducha el domingo?

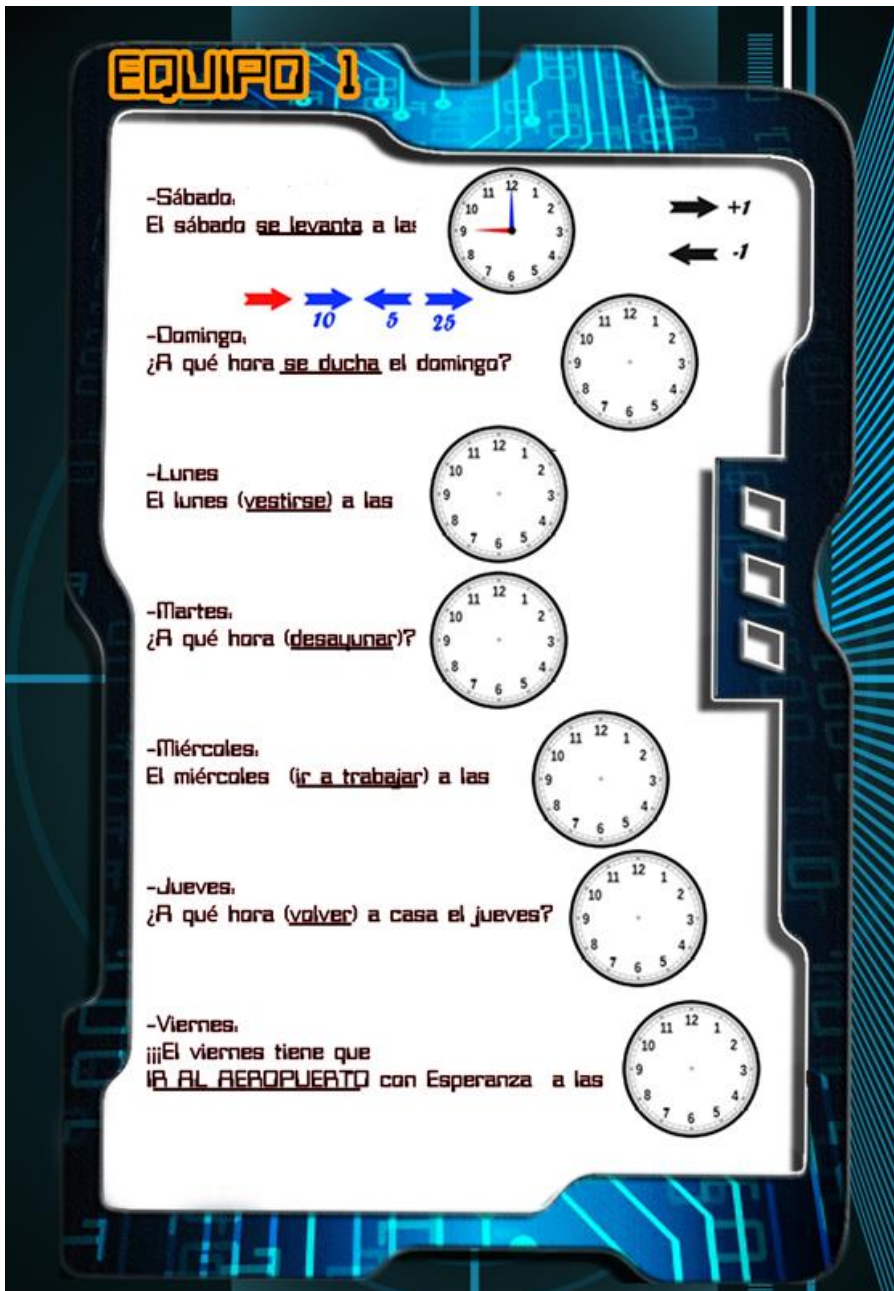
-Lunes
El lunes (vestirse) a las

-Martes.
¿A qué hora (desayunar)?

-Miércoles.
El miércoles (ir a trabajar) a las

-Jueves.
¿A qué hora (volver) a casa el jueves?

-Viernes.
¡¡¡El viernes tiene que IR AL AEROPUERTO con Esperanza a las



Anexo 20

EQUIPO 2

-Sábado.
¿A qué hora se levanta el sábado?

→ +1
← -1

-Domingo.
El domingo (ducharse) a las

→ 10 ← 5 → 25

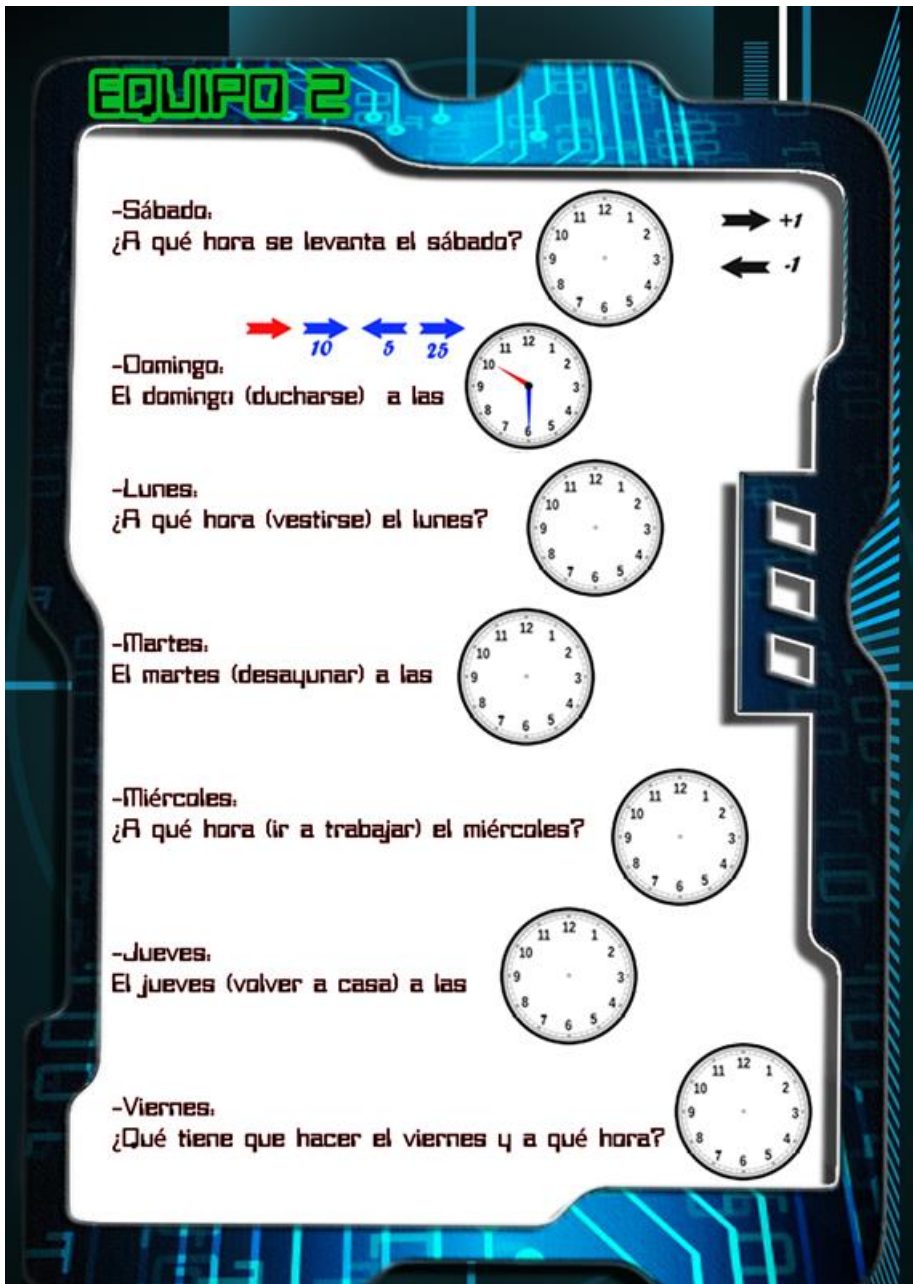
-Lunes.
¿A qué hora (vestirse) el lunes?

-Martes.
El martes (desayunar) a las

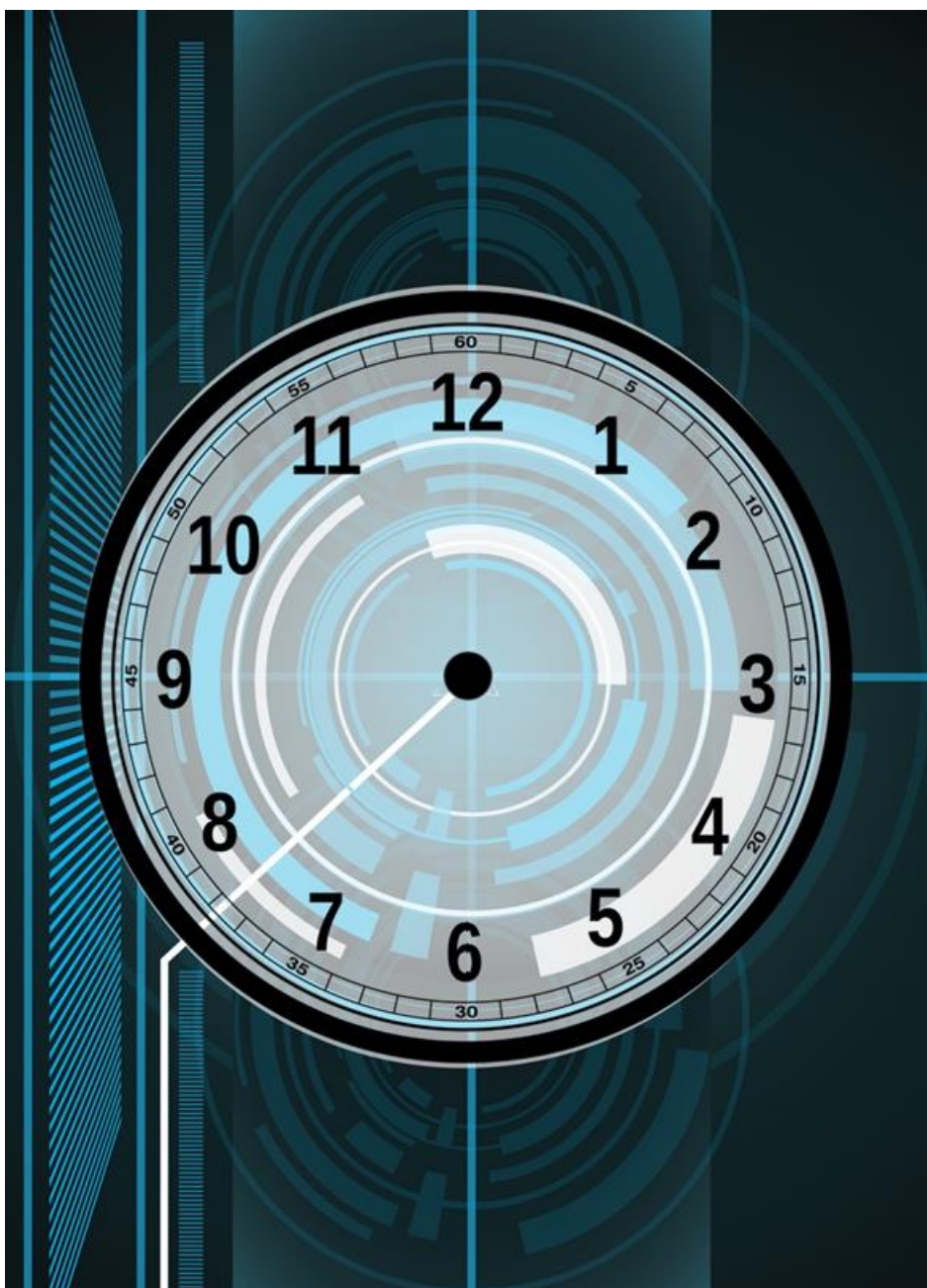
-Miércoles.
¿A qué hora (ir a trabajar) el miércoles?

-Jueves.
El jueves (volver a casa) a las

-Viernes.
¿Qué tiene que hacer el viernes y a qué hora?



Anexo 21



EQUIPO 1

Datos dañados

1. ¿En qué ciudad vive el cliente? Ejemplo. Vive en Tecnópolis
2. ¿Dónde y cómo vive la gente de esta ciudad? Ejemplo. La gente vive en edificios construidos sobre las nubes. Los edificios tienen normalmente una altura de 200 pisos.
3. ¿Cuál es el trabajo del cliente?
4. ¿Cómo es la ropa que utiliza la gente normalmente en esta ciudad?
5. ¿Qué hacen las personas en sus vacaciones?
6. ¿Cómo viaja la gente?

EQUIPO 2

Corrige los datos introducidos por el Equipo 1. Atento a la información lingüística y a la realidad tecnológica de nuestra era. Añade información si lo crees necesario.

EQUIPO 2

Datos dañados


1. ¿En qué país vive el cliente? Ejemplo, Vive en Cibernalia
2. ¿Cómo son las casas en este país? Ejemplo, Las casas son tecnológicas. Tienen robots que cocinan y hacen las tareas de casa. Las personas activan los robots hablando.
3. ¿Cuáles son los trabajos más comunes en el país del cliente?
4. ¿Qué come la gente en este país? ¿Cuál es la comida más común?
5. ¿Qué hace la gente en su tiempo libre?
6. ¿Cuál es la forma de viajar favorita del cliente?

EQUIPO 1

Corrige los datos introducidos por el Equipo 2. Atento a la información lingüística y a la realidad tecnológica de nuestra era. Añade información si lo crees necesario.

Datos online

Anexo 24

Horizontal →	Vertical ↓
3. Ha ido a la biblioteca para _____ un libro de Kafka.	1. Como _____, todos los días ha paseado a su perro. (Contrario de nunca)
7. Este _____ ha bebido mucho (3º Tercer día de la semana)	2. Ha comprado una camisa _____ (Color del cielo )
8. Ha visto el partido de fútbol de la selección _____. (Original de España)	4. Ha _____ un Whatsapp romántico a su pareja. (Podemos hacerlo con un bolígrafo o con el móvil)
10. Ha ido al médico porque se ha roto la _____. (Parte del cuerpo con la que cogemos cosas)	5. Esta semana ha _____ pollo con patatas en un restaurante.
	6. Este jueves al mediodía ha comido _____. (Comida típica de España a base de arroz)
	9. Ha quedado con sus _____ para beber cerveza. (Personas que ves frecuentemente. Te diviertes con ellos)

Anexo 25

Horizontal →	Vertical ↓
4. Se ha comprado unos _____ nuevos. (Ropa que llevamos en los pies)	1. Ha _____ a estudiar chino. (Sinónimo de comenzar/iniciar)
8. Ha paseado a su _____ . (Mascota, animal)	2. Ha salido de _____ con sus amigos. (Celebración con música en una discoteca)
9. Ha entrado en un coche _____ . (Color de las plantas ■)	3. Cada día ha bebido dos litros de _____ . (Bebida necesaria para la vida)
	5. Ha puesto su móvil en los _____ vaqueros. (Ropa que nos ponemos en las piernas)
	6. Ha jugado al _____ con su padre. (Deporte de raqueta)
	7. Este _____ ha ido al cine solo. (Primer día del fin de semana)

Datos.

Novia. ha estado de concierto con Leonard
Hermano. ha escrito sobre una barbacoa a Leonard

Padre. le gusta hacer deporte con sus hijos

Cuñada. siempre le gusta la música de Leonard

Suegro. ha escrito en una publicación de ayer. Dice que quiere ir con Leonard a un lugar.

Abuela paterna. Cuando Leonard pierde el móvil, su abuela paterna se ríe y le dice que también tiene que prestar atención a una parte de su cuerpo.

¿QUIÉN ES ESPERANZA?


Anexo 27



Anexo 28

1

-Sábado:
El sábado se levanta a las



→ +1
← -1

→ 10 ← 5 → 25

-Domingo:
El domingo se ducha a las ?

-Lunes:
El lunes (vestirse) a las ← 10 ← 10 ← 10

-Martes:
El martes (desayunar) a las ?

-Miércoles:
El miércoles (ir a trabajar) a las → 10 → 10 →

-Jueves:
El jueves (volver) a casa a las ?

-Viernes:
¡¡¡El viernes tiene que IR AL AEROPUERTO con Esperanza a las...!!!

→ 20 ← 10 ← 15 ← 10 → 10


Anexo 29

2

→ +1
← -1

-Sábado:
El sábado se levanta a las

→ 10 ← 5 → 25

-Domingo:
El domingo (ducharse) a las 

-Lunes:
El lunes (vestirse) a las

-Martes
Y (desayunar) a las ← 10 → 2 → 30 → 5 ←

-Miércoles:
El miércoles (ir a trabajar) a las

-Jueves:
El jueves (volver) a casa a las ← 15 → 3 → 5 → 10 ← 10 → 3 →

-Viernes:
¿Y el viernes qué tiene que hacer y a qué hora?

Instrucciones

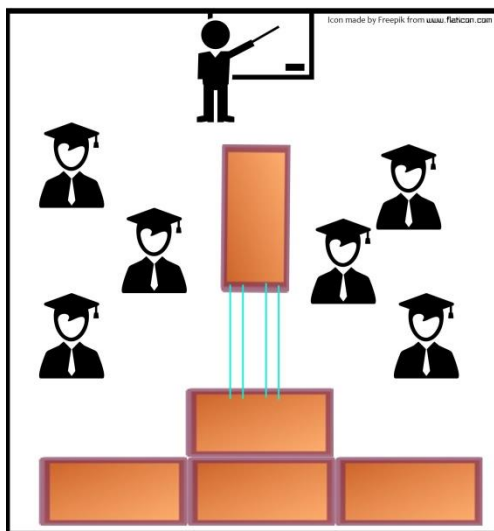
Anexo 30

Escape Room A1.7

Objetivo lingüístico: esta actividad es un *Escape Room* en el que los alumnos tendrán que utilizar las destrezas adquiridas hasta la finalización del nivel A1.

1. Preparación de la actividad (pasos previos):

Antes de poder explicar y contextualizar la actividad, el profesor tendrá que haber dividido previamente la clase en dos (por ejemplo, dividiéndola con las mesas) y dejará un pequeño espacio abierto para que los alumnos puedan pasar. De esta forma, la parte izquierda de la clase será para el **Equipo 1** y la derecha para el **Equipo 2**.



El profesor tendrá que colocar el material correspondiente de cada Equipo en su lado de la clase. El material está marcado con la señal **Equipo 1** y **Equipo 2**. Deberá quedar dispuesto de la siguiente forma:

- Pack **Equipo 1** (izquierda):
 - Colgado con blu-tack en la pared:
 - Imagen de Móvil
 - 2 fichas con tablas de números
 - Crucigrama 1
 - Ficha de rutina con horas
 - Imagen de un reloj
 - Sobre la mesa:
 - Imagen de Centro de Mandos

- Fichas de los países con las fichas correctas e incorrectas de los gentilicios (incluye los países: Italia, España, Francia, Suiza, Alemania, Grecia, Croacia y Cuba)
- Tarjetas de roles
- Pack **Equipo 2** (derecha):
 - Colgado con blu-tack en la pared:
 - Imagen de Centro de Control
 - 2 fichas con tablas de números
 - Crucigrama 2
 - Árbol genealógico
 - Ficha de rutina con horas
 - Imagen de un reloj
 - Sobre la mesa:
 - Fichas de los países con las fichas correctas e incorrectas de los gentilicios (incluye los países: Egipto, Turquía, Marruecos, Japón, Corea del Sur, China y Brasil)
 - Tijeras con candado
 - Tarjetas de roles

2. Explicación y contextualización

Explicación

El profesor pregunta a los alumnos si saben qué es un Escape Room y si han hecho uno alguna vez. Se puede explicar brevemente que son pruebas que hay que resolver para salir de una habitación o para resolver un enigma, o se puede pedir a un alumno que lo explique.

Contextualización:

El profesor explicará a los alumnos:

-Profesor: “Estamos en el año 2220. La tecnología ha avanzado mucho y ahora podemos conectar nuestros recuerdos y nuestra memoria a los dispositivos móviles. Nosotros somos Memorando S.A., una empresa especializada en la recuperación de la memoria. Un cliente con amnesia llamado Leonard nos contrata para recuperar sus datos, pero esta tarea no es nada sencilla, porque también ha perdido el móvil. Para poder localizar el móvil, un grupo tendrá que entrar físicamente DENTRO de internet e introducirse en el móvil.”

En este momento, el profesor pedirá a la clase que se ponga de pie y que se dividan en dos grupos: la mitad irá a un lado de la clase y la otra mitad al otro lado (otra opción es que el profesor sea el que divida la clase de acuerdo a sus capacidades, para que los alumnos más avanzados no coincidan en los mismos grupos). Una vez separados, el profesor entregará a los alumnos un papel identificativo de su rol (tarjetas de rol). Mientras las leen, pondrá celo o un

papel entre las mesas para bloquear el paso de un lado de la clase al otro y explicará:

-Profesor: “Estáis separados. El **Equipo 1** está dentro de internet, intentando localizar el móvil de Leonard (enseña la imagen Móvil). Vuestra función es obtener información dentro del móvil. El **Equipo 2** está en el centro de mandos (enseña la imagen Centro de Control). Vuestra función es hackear el móvil, recibir y enviar la información al otro equipo. Esta barrera (señala el celo) os impide pasar de un lado al otro, pero sí podéis comunicaros.”

IMPORTANTE: el profesor explicará, que como en todos los Escape Rooms, tienen un tiempo limitado. Por eso, tendrán hasta el final de la clase para resolver todas las pruebas o no conseguirán el objetivo.

3. Comienza el Escape Room

El profesor entregará a los alumnos la contextualización del Escape Room (Ficha Memorando S.A.), donde tienen todos los detalles anteriormente explicados. Los alumnos lo leerán y preguntarán las dudas para poder dejar todo claro. A continuación, entregará la Prueba 1 (Ficha Localización) y explicará a los alumnos que necesitarán sus móviles, tabletas o portátiles para resolver los acertijos.

A partir de ahora, los estudiantes recibirán todas las instrucciones por la página web, por lo que la intervención del profesor se limitará a observar, resolver problemas, corregir errores de producción oral y dar pistas si así lo considerara necesario.

Prueba 1:



Código QR:

Solución: Tibidabo

Posibles problemas: no dividirse el trabajo, tardar demasiado tiempo.

Los estudiantes tendrán que utilizar el enlace o escanear el código QR para iniciar la primera prueba. En esta prueba, reciben unas coordenadas que tendrán que copiar y pegar en Google para saber el sitio donde está el móvil.

Puede ser una tarea algo tediosa. La intención es que se den cuenta de que si se reparten el trabajo irán mucho más rápido tanto en esta prueba como en todas las siguientes. Será decisión del profesor guiarles en ese sentido o no.

IMPORTANTE: en todas las pruebas tienen dos iconos en la parte superior izquierda de la web, donde pueden consultar la descripción de la tarea y leer pistas si tardan mucho en resolverla.

Prueba 2:



Código QR:

Solución: 1953

Posibles problemas: no hacen el oyes-dices y no consiguen avanzar.

Tras conseguir solucionar la primera prueba, reciben un link que les dirige automáticamente a la segunda prueba (así será con todas a partir de ahora).

Ahora tendrán que buscar las tablas de números colgadas en clase y hacer un oyes-dices. Es decir, si oyen el número 7, tienen que buscar el número 7 en su lista y decir en voz alta el correspondiente de la derecha.

Prueba 3:



Código QR Equipo 1:



Código QR Equipo 2:

Solución final: Cumpleaños Esperanza

Soluciones del crucigrama **Equipo 1**:

- Horizontal: 3. leer, 7. miércoles, 8. española, 10. mano
- Vertical: 1. siempre, 2. azul, 4. escrito, 5. comido, 6. paella, 9. amigos

Soluciones del crucigrama **Equipo 2**:

- Horizontal: 4. zapatos, 8. perro, 9. verde
- Vertical: 1. empezado, 2. fiesta, 3. agua, 5. pantalones, 6. tenis, 7. sábado

Posibles problemas: verbo empezar, verbo leer

IMPORTANTE: A partir de esta prueba, cada grupo tiene un enlace distinto, por lo que sus pruebas serán levemente diferentes. Para algunas de ellas, necesitarán colaborar. Si un grupo termina su parte y el otro no, no podrán continuar, por lo tanto, tendrán que ayudar a sus compañeros a terminar su acertijo.

En esta prueba los alumnos tienen las pistas para resolver los crucigramas colgados en la pared. Una vez resueltos, cada equipo tendrá una palabra oculta que puede averiguar ordenando las letras marcadas en rojo con el código de abajo. La palabra del **Equipo 1** es “Cumpleaños” la del **Equipo 2** es “Esperanza”

Prueba 4:

Código QR Equipo 1:



Código QR Equipo 2:



Solución **Equipo 1:**

- **Esperanza:** la madre
- **Abuela paterna:** Sarah
- **Padre:** David
- **Hermano:** Antonio
- **Suegro:** Javier
- **Cuñada:** Ana

Solución **Equipo 2:**

- **Esperanza: La madre**
- **Novia: Irene**
- **Abuela materna: Cristina**
- **Abuelo materno: Alfredo**
- **Suegra: Adriana**
- **Hija: Alba**

Posibles problemas: No localizar la información en el texto, escribir madre sin artículo en la solución .

En la prueba 4, el **Equipo 1** tendrá acceso al *Fakebook* de Leonard, donde tiene varios comentarios de sus familiares con información. Por su parte, el **Equipo 2** tiene datos sobre la familia de Leonard. Usando toda esta información, el **Equipo 2** tendrá que completar la ficha del Árbol Genealógico .

La información sobre las conexiones familiares en el post de Leonard, al que el **Equipo 1** tiene acceso, será esencial para que el **Equipo 2** consiga el nombre de toda la familia.

Prueba 5:



Código QR Equipo 1:



Código QR Equipo 2:

Solución: República Dominicana

Orden **Equipo 1**: Italia, España, Francia, Suiza, Alemania, Grecia, Croacia

Orden **Equipo 2**: Egipto, Turquía, Marruecos, Japón, Corea, China

Posibles problemas: no ponen la tilde en “República”, no ponen en un recuadro República y en el otro Dominicana.

En la prueba 5, los estudiantes escucharán un audio y tendrán que poner en orden los países de los que habla Esperanza, utilizando las fichas de países y gentilicios que están encima de la mesa.

Cuando han conseguido ordenar todos los países, eliminando los que no aparecen en el audio, tendrán que escoger el gentilicio adecuado para cada país y resolver la palabra secreta. Para ello, tendrán este código en la web.



Si los gentilicios y el orden son correctos, el **Equipo 1** obtendrá “República” y el **Equipo 2** “Dominicana”. Es muy importante que escriban la primera palabra en el primer recuadro y la segunda en el segundo.

Prueba 6:



Código QR Equipo 1:



Código QR Equipo 2:

Solución: 13:10

Posibles problemas: usan el infinitivo en lugar de conjugar los verbos, calculan el cambio de hora desde la primera y no desde la última hora dada.

En esta prueba, los estudiantes tienen que utilizar la información que tienen en la web para completar las fichas de rutina colgadas en la pared. Para ello, tendrán que preguntar por la agenda de Leonard.

El sistema para resolver este acertijo es contar el número de movimientos de las agujas del reloj. Las flechas rojas indican el movimiento de las horas y las azules el de los minutos. Una flecha sin número equivale a +1 si mira a la derecha y a -1

si mira a la izquierda. **Es importante que la nueva hora se calcule desde la última actividad que hace Leonard.**

Para facilitarles la tarea, también tienen colgada una imagen de un reloj que pueden utilizar, junto a unos rotuladores, para el cálculo de las horas. Se recomienda que ambas fichas se cuelguen juntas o cerca la una de la otra. Si los alumnos no conjugaran bien los verbos, el profesor podría corregir su producción oral.

Una vez que han conseguido la última hora, Leonard recuerda su agenda semanal al completo. Tiene un vuelo a las 13:10. Cuando introducen este dato, y obtienen un enlace para la última prueba.

Prueba 7:



Código QR:

Solución: **Creación libre.**

Los alumnos tendrán que completar las fichas de preguntas sobre el mundo de Leonard, escribiendo a mano las respuestas. Los alumnos describirán cómo es el mundo en el que vive el cliente, utilizando su imaginación. Cada equipo completará su ficha correspondiente.

Una vez los dos equipos han escrito sus respuestas, tendrán que “teleportar” los documentos al otro equipo, es decir, intercambiar las fichas. En ese momento, los estudiantes corregirán la información escrita por el otro equipo para ver que no hay ningún error gramatical y que la descripción del mundo corresponde con el contexto tecnológico y futurista en el que están. También pueden añadir más información.

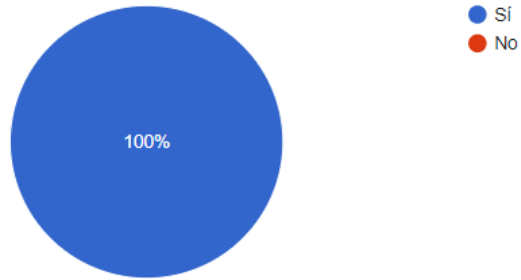
Finalmente, los dos equipos vuelven a intercambiar el documento e introducen su información corregida en el sistema con el móvil. Los estudiantes recibirán el código de apertura del candado: 2200. Con el que podrán abrir el candado, liberar las tijeras, cortar el celo y reunificar los dos equipos. Genial, ¡han superado el juego!

Formulario

Anexo 31

¿Te gusta jugar?

4 respuestas



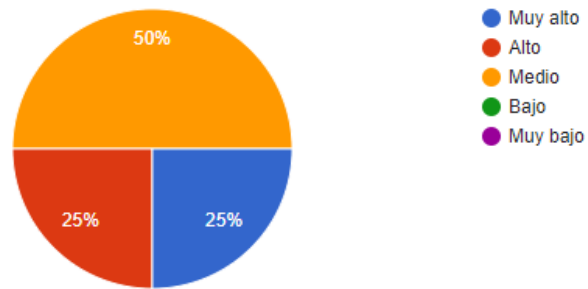
¿Qué tipo de juegos te gustan?

4 respuestas

Juegos de mesa y de rol
RPG
Problem solving games like this one.
me gusta trivia, juegos de mesa (board games?), y crucigramas

¿Cuál es tu grado de conocimiento de tecnología?

4 respuestas



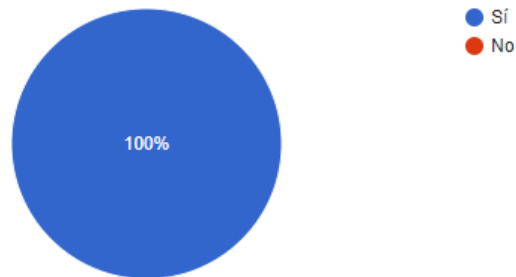
¿Te gusta aprender utilizando la tecnología?

4 respuestas



¿Te ha gustado la historia (narrativa) del Escape Room?

4 respuestas



¿Qué pruebas te han resultado más fáciles? ¿Por qué? (Localizar el móvil, descubrir el código PIN, el crucigrama, la familia, el audio con los países, las horas, la descripción del mundo)

4 respuestas

El crucigrama y el audio.

La descripción del mundo porque necesitas hacer creativo y no tienes un respuesta correcta o incorrecta.

Discover the pin code. It was hard to understand the idea at first but after that it was very straightforward.

crucigrama!! y la description del mundo

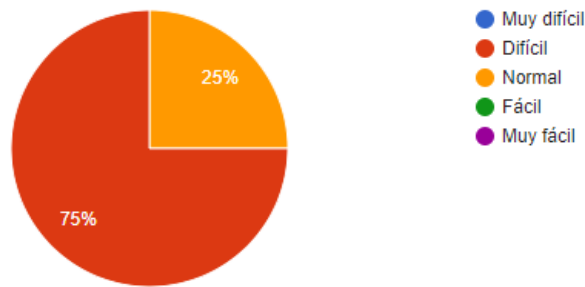
¿Qué pruebas te han resultado más difíciles? ¿Por qué? (Localizar el móvil, descubrir el código PIN, el crucigrama, la familia, el audio con los países, las horas, la descripción del mundo)

4 respuestas

La familia
descubrir el código PIN in el primera lo he encontrado deficil porque no entiendo que hacer. Pero despúes ha se vuelto fácil.
The hours. I thought that it was hard to keep the time in your head while doing the calculations.
las horas no porque las matematicas pero porque no entiendo las flechas y fue muy cansado

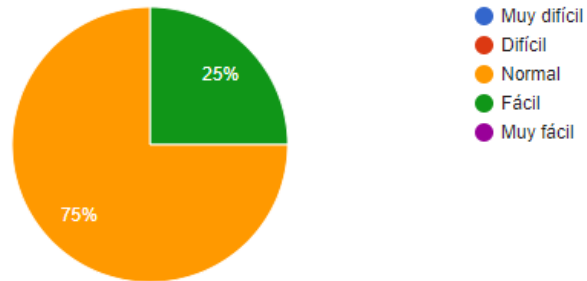
¿Qué grado de dificultad crees que tienen las pruebas?

4 respuestas



¿Qué dificultad de lengua crees que tiene la actividad?

4 respuestas



¿El Escape Room te ha motivado y divertido?

4 respuestas



¿Por qué?

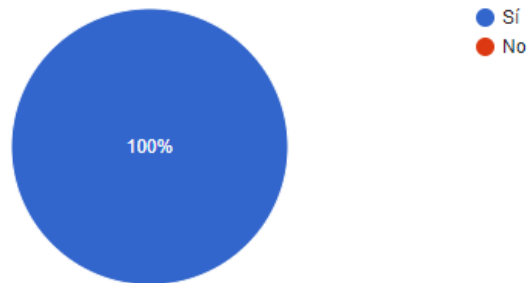
2 respuestas

porque esta es un otra manera de aprender y es muy divertido y incluido por los estudiantes

Because you naturally start talking in the language and I have read that it is very easy to learn a language when you use them as tools to achieve something.

¿Crees que es una buena actividad para practicar tu español?

4 respuestas



¿Por qué?

3 respuestas

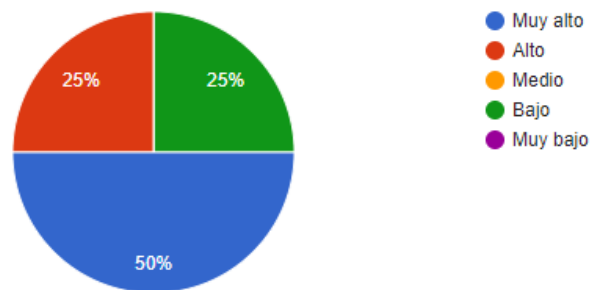
lo forza los estudiantes a usar español y practicar conversación

Because the language becomes a tool that you need to achieve the game. I think this is very good for memory.

por que aprendemos por hacemos (we learn by doing)

¿Cuál es tu grado de satisfacción con la actividad?

4 respuestas



¿Por qué?

2 respuestas

Muy divertido y necesitas mucho comunicación y el trabajo en equipo

I think that it was very good. If I was to say one thing about how it could be improved is if we were forced to use what we had been learning recently for the task.

En general, ¿cómo te has sentido con la actividad?

3 respuestas

A gusto.

Muy bien

I thought that it was really good. These are the types of things you would want to see at a good language learning school.

Añade otros comentarios sobre la actividad:

2 respuestas

No,

It was a fun change to doing a normal class. Good luck!