



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019 - 2021

**La gamificación como estrategia metodológica en el
aula virtual de ELE: un *escape room* educativo como
modelo de propuesta didáctica para estudiantes
Erasmus de nivel A1+**

María Asunción Ruiz Romero

Trabajo final de máster de Propuesta didáctica

Dirigido por la Dra. Núria Sánchez Quintana

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer y dedicar este trabajo a mis seres queridos que tanto me han animado y dado fuerza en todo momento.

Asimismo, me gustaría dedicar unas palabras para agradecer los consejos y apoyo incondicional de los compañeros del presente máster con los que he tenido la fortuna de coincidir, ya que trabajar codo a codo con ellos ha sido muy enriquecedor.

Como no podía ser de otra manera, agradecer a todos y cada uno de los profesores del presente Máster que han contribuido en mi formación y guiado a lo largo de mi aprendizaje. En especial a Francisco Herrera y a Olivia Espejel que han sido mi verdadera inspiración a la hora de elegir la temática para el presente trabajo y siempre han estado ahí cuando los he necesitado.

Querría aprovechar estas líneas para agradecer a Manuela Mena, profesora de idiomas y ganadora en 2014 del Concurso “Gamideas de ELE” por una propuesta de juego para el aula titulada “Apocalipsis Zombi”, por haber atendido mi petición de ayuda a pesar de su apretada agenda.

Huelga decir que sin la entrega, el trabajo y esfuerzo llevado a cabo por mis alumnos durante la implementación de la unidad didáctica, este trabajo no habría sido posible, por lo que mi agradecimiento a ellos también por su buen hacer.

Por último y no por ello menos importante, especial mención a la Dra. Núria Sánchez Quintana, tutora del presente trabajo. Su valiosa ayuda, guía, apoyo, comprensión, paciencia y consejos los valoro y agradezco enormemente. Me he sentido completamente arropada a lo largo de estos meses de trabajo, así que solo tengo palabras de agradecimiento para ella.

Junto con otras acciones de extrema importancia, como comer, dormir o relacionarnos, el juego forma parte de nuestro cerebro más primitivo. El juego es pieza fundamental en el proceso evolutivo; nos ayuda a vivir en sociedad y a comprender los roles sociales. Además, fomenta la creatividad y motiva al individuo a querer descubrir el mundo que le rodea.

- Manuela Mena Octavio

RESUMEN

Adentrarse en la misión de la búsqueda del “elixir de la motivación” en el ámbito educativo implica explorar nuevos horizontes en la innovación en el aula de ELE. En el presente trabajo nos atrevemos a explorar el universo de la *gamificación*, implementando un proyecto gamificado a través de un *escape room* virtual e interactivo: “Exposición Virtual Gaudí”, dirigido a un grupo de alumnos de español como lengua extranjera con un nivel A1+ según el MCER y en la modalidad de clases en línea. El juego de escape educativo forma parte de una unidad didáctica que tiene por título “Conocemos España”. Se trata en su conjunto de un proyecto cultural, el cual pretende acercar a los estudiantes a la cultura del país que han elegido como destino Erasmus para sus estudios. Por su parte, el objetivo didáctico de la propuesta gamificada es el de motivar a los alumnos a repasar los contenidos del curso de cara a su examen final de español, al tiempo que se les da a conocer la figura y las obras más relevantes del arquitecto catalán Antoni Gaudí.

Palabras clave: Motivación, aula de ELE, *gamificación*, proyecto gamificado, *escape room* virtual interactivo, clases en línea, juego de escape educativo.

ABSTRACT

Entering into the mission of the search for the “elixir of motivation” in the educational field implies exploring new horizons in innovation within the teaching of Spanish as a foreign language. In this paper we dare to explore the universe of gamification, implementing a gamified project through a virtual and interactive escape room: "Gaudí Virtual Exhibition", aimed at a group of students of an online course for Spanish as a foreign language at an A1 + level according to the CEFR. The educational escape game is part of a didactic unit entitled "Conocemos España". As a whole, it is a cultural project which aims to bring students closer to the culture of the country they have chosen as an Erasmus destination for their studies. The didactic objective of the gamified project is to motivate students to review the course contents in advance of their final Spanish exam while making them aware of the figure and the most relevant works of the Catalan architect Antoni Gaudí.

Keywords: Motivation, Spanish as a foreign language course, gamification, gamified project, interactive virtual escape room, online classes, educational escape game.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Gamificación en el ámbito educativo	3
2.1.1. Elementos de la gamificación	5
2.2. Clave para llevar la gamificación al aula de ELE: la motivación	7
2.3. El escape room como modelo de gamificación en el aula	9
2.3.1. Teoría del Flujo	10
2.3.2. Tipos de escape room	11
2.4. El uso educativo de los escape room	12
2.4.1. Estructura de los escape rooms educativos	13
2.4.2. El rol del docente en los juegos de escape educativos	13
2.5. Tipo de juegos de escape llevados al aula	15
2.5.1. Retos	16
2.5.2. Patrón de organización	18
2.6. Cómo crear un juego de escape educativo para el aula de ELE	18
2.6.1. Recursos y herramientas para crear escape rooms y breakouts educativos virtuales	19
3. OBJETIVOS	23
3.1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica	23
3.2. Enfoque didáctico adoptado	25
4. METODOLOGÍA	25
4.1. Contexto académico	25
4.2. Contexto de enseñanza	26
4.3. Descripción del grupo meta	26
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
5.1. Planificación	29
5.1.1. Sesión 1. Objetivos y contenidos	29
5.1.2. Sesión 2. Objetivos y contenidos	30
5.1.3. Sesión 3. Objetivos y contenidos	31
5.1.4. Tarea final	32
5.2. Propuesta gamificada: escape room educativo	32
5.2.1. Dinámicas, mecánicas y componentes del juego	33
5.2.2. Narrativa	34
5.2.3. Arquitectura del juego	38
5.2.4. Tipología de las pruebas	39
5.2.5. Conexión de las pruebas con los contenidos curriculares	40
5.3. Diseño de la unidad didáctica	41

5.4. Evaluación	42
5.4.1. Habitación del análisis	42
5.4.2. Evaluación desde FlipGrid	43
5.4.3. Cuestionario de autoevaluación	43
5.4.4. Examen final	44
6. PILOTAJE	44
6.1. Secuenciación y evidencias de la implementación del pilotaje	45
6.1.1. Sesión 1	45
6.1.2. Sesión 2	47
6.1.3. Sesión 3 - Sesión Gamificada	51
6.2. Análisis de los resultados del pilotaje	55
7. CONCLUSIONES	61
7.1. Futuras líneas de investigación	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	68
Anexo 1: Lista de comprobación.	68
Anexo 2: Lista de comprobación.	69
Anexo 3: Análisis DAFO.	70
Anexo 4: Hoja de ruta (home).	71
Anexo 5: Primera etapa del juego de escape “Exposición Virtual Gaudí”.	72
Anexo 6: Segunda etapa del juego de escape “Exposición Virtual Gaudí”.	73
Anexo 7: Tabla recursos y herramientas proyecto cultural: “Conocemos España”.	74
Anexo 8: Rúbrica de evaluación - Escape Room Educativo.	76
Anexo 9: Encuesta de autoevaluación - Proyecto Cultural “Conocemos España”.	79
Anexo 10 : Examen expresión oral.	82
Anexo 11: Examen expresión escrita.	83
Anexo 12: Encuesta de valoración - Proyecto Cultural “Conocemos España”.	84

1. INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI pone a nuestro alcance nuevos paradigmas que irrumpen con fuerza, ofreciendo oportunidades educativas en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE), a través de estrategias metodológicas innovadoras como la gamificación, para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas virtuales.

El objetivo que persigue el presente Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) es el de dar a conocer el proceso de creación y posterior implementación de una unidad didáctica que incluye una sesión gamificada mediante un juego de escape virtual e interactivo. El proyecto, el cual ha supuesto todo un reto personal y profesional para la autora, ya que ha requerido de un gran esfuerzo para el diseño, planificación y elaboración de los materiales, está dirigido a un grupo de alumnos de nivel A1+ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER).

Dada la situación actual de pandemia, muchos han sido los docentes que se han visto obligados a pasar a impartir sus clases en una modalidad *online* prácticamente de forma repentina, y sin apenas experiencia o formación previa en la adaptación de actividades o creación de nuevo contenido digital que les permitiera optimizar las clases en línea, fomentar la participación en el aula y suplir la falta de motivación que experimentan los estudiantes en las clases virtuales.

Ante la falta de información o manuales respecto al tema son muchos los docentes de ELE que han expresado frustración y ansiedad por los fuertes cambios experimentados a la hora de adaptarse a esta modalidad de enseñanza a distancia a marchas forzadas. Si bien en la otra cara, encontramos muchas editoriales especializadas en la enseñanza de ELE que han digitalizado sus manuales y han puesto a disposición de los docentes talleres y webinarios para fomentar el reciclaje entre educadores y formadores.

A pesar de que a día de hoy el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC), está bastante extendido en el ámbito educativo, todavía existe desconocimiento y en ocasiones rechazo o poca aceptación ante nuevas estrategias innovadoras en educación como puede llegar a ser la gamificación en el aula de ELE. Aunque cierto es que para gamificar el aula no es necesario tener que recurrir a las nuevas tecnologías, no se puede obviar que el impacto de las mismas en la sociedad

sigue creciendo, transformando los hábitos, y las formas de relacionarse y aprender, de ahí la importancia de que docentes y educadores sean capaces de adaptarse a esta nueva realidad integrando las TIC de manera cada vez más eficiente en su práctica docente y atreviéndose a innovar en la educación, haciendo uso de nuevas estrategias metodológicas como la propuesta en el presente trabajo.

Por lo tanto, atendiendo a las premisas anteriores, el presente trabajo pretende proporcionar una modesta guía que pueda servir de soporte para otros docentes que se animen a introducir la gamificación en sus aulas, proporcionándoles un punto de partida, ideas, así como materiales, recursos y herramientas para dar forma a sus proyectos. De este modo, presentamos en primer lugar el marco teórico, en el que se exponen los fundamentos teóricos acerca de la gamificación y la incorporación de los juegos de escape en el ámbito educativo. En el segundo apartado se muestran los objetivos de la propuesta y el enfoque didáctico adoptado. En el tercer capítulo, abordamos la metodología del estudio, es decir, presentamos las características del grupo meta y la unidad didáctica al completo, se explica el proceso de elaboración del *escape room* propuesto y se presentan los materiales empleados, el tipo de tareas y las herramientas para el pilotaje de la propuesta. Seguidamente, se exponen los resultados del pilotaje tras la implementación en el aula virtual, junto con las conclusiones finales, donde aprovechamos para proponer líneas de investigación futuras, dado que es un campo relativamente reciente dentro del ámbito de la educación y son muchos los docentes que expresan desconocimiento o falta de formación al respecto por tratarse de un concepto novedoso y poco explorado a día de hoy en el mundo de ELE.

Por último, se incluye la bibliografía que recoge las referencias de los conceptos citados a lo largo del presente TFM. Asimismo, al final del trabajo se incorporan un total de doce anexos que incluyen material adicional.

2. MARCO TEÓRICO

Los conceptos básicos que conforman el marco teórico están especialmente centrados en definir con propiedad el concepto de *gamificación*, cerrando la aportación al marco teórico centrándonos en los juegos de escape educativos, y en recursos digitales para su creación.

2.1. Gamificación en el ámbito educativo

¿Qué es la *gamificación* y cómo podemos definir este concepto? Consultando la Real Academia de Lengua Española¹ encontramos la siguiente definición:

La forma *gamificación* es una adaptación del inglés *gamification* que se desaconseja por ser un híbrido formado a partir del inglés *game* (“juego”) y resultar, por tanto, poco transparente semánticamente en español. En su lugar, se recomienda emplear *ludificación*.

Asimismo, desde la FundéuRAE² se recoge el siguiente comentario:

En inglés, *gamification* se refiere a la aplicación de mecánicas de juego a entornos no lúdicos; para denominar esta técnica en español se ha empezado a utilizar el préstamo *gamificación*, que, sin embargo, no parece adecuado, ya que los derivados de *juego* se forman a partir de la raíz latina *ludus* (*lúdico*, *ludoteca*, *ludópata*, etc.). (FundéuRAE, 2012)³

En cualquier caso, aunque a lo largo del presente TFM se empleará el anglicismo *gamificación* por estar más extendido dentro del mundo de expertos en el tema, es conveniente tener presente el apunte aportado anteriormente. Añadir además, que mientras *ludificar* implica juego, la *gamificación* no siempre cuenta con un componente lúdico (Pujolà, 2014).

Si nos remontamos al origen de la gamificación, nos encontramos que realmente es un concepto que se origina dentro del ámbito empresarial, si bien con el tiempo se extendió hacia otros campos. De hecho, su inclusión dentro del mundo académico fue gracias al profesor Thomas W. Malone, el cual en su trabajo “What makes Things Fun to Learn?”

¹ Consultado en línea: <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>

² La Fundación del Español Urgente -FundéuRAE- es una institución sin ánimo de lucro, promovida por la RAE que tiene como principal objetivo impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación, tal y como reza en su página web.

³ Consultado en línea: <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/>

A Study of Intrinsically Motivating Computer Games” (1980), se encarga de definir varios conceptos relacionados con la teoría de los juegos. La esencia del trabajo de Malone fue tomada prestada con posterioridad por otros autores y empleada para definir el término de gamificación. A pesar de que dicho término no fue acuñado por el propio Malone, sí que se le debe el haber llevado a cabo todo el trabajo teórico para garantizar que se pudiera generar un nuevo marco innovador, donde la motivación fuera el punto central para los usuarios y teóricos de los juegos de ordenador.

Retomando la definición de lo que es la gamificación, cabe aclarar que lejos de emplear juegos en el aula de forma puntual o hacer uso de los juegos como base del aprendizaje, el concepto de gamificación va mucho más allá. (Herrera, 2014). En el [blog](#) de Manuela Mena (2016), profesora de idiomas y directora del centro educativo de carácter privado, *The Language House*, encontramos la siguiente definición acerca de la gamificación en el aula de idiomas:

La gamificación es una estrategia metodológica que se caracteriza por el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos a fin de transformar o modificar comportamientos, mejorar habilidades y destrezas o incrementar los niveles de compromiso y motivación del usuario. (en línea, párr. 2)

Por lo tanto, la gamificación está considerada como una técnica o modelo de aprendizaje que se caracteriza por hacer uso de los recursos propios de los juegos (mecánicas, dinámicas, diseño, elementos), pero en contextos no lúdicos, con el fin de alcanzar objetivos didácticos (Deterding et al., 2011).

En ocasiones se puede llegar a confundir la gamificación con los juegos serios y el aprendizaje basado en juegos, sin embargo, son conceptos totalmente diferentes. Un juego serio es una experiencia diseñada utilizando las mecánicas y el pensamiento del juego, pero carece de un objetivo lúdico, se pueden emplear para temas comerciales o en el ámbito de la salud (Kapp, 2012). En cuanto al aprendizaje basado en juegos (en adelante ABJ), “son juegos que se utilizan como herramientas con las que trabajar el currículo educativo” (Negre y Carrión, 2020, p.30). En el ABJ, aunque se hace con un fin didáctico, se diferencia de los juegos serios porque en este tipo de aprendizaje sí está presente el carácter lúdico propio de los juegos. De tal forma que tal y como apuntan Pujolà y Appel (2020), “es importante no utilizarlos indistintamente ya que las

implicaciones para el diseño de la actividad docente y el análisis e interpretación de la experiencia de aprendizaje son considerables” (p.95)⁴.

Aclarado que la gamificación no consiste en un juego, si bien sí se sirve de las mecánicas, dinámicas y estética propias de los mismos para fomentar una experiencia inmersiva de los participantes, añadir que la gamificación motiva la acción, promueve el aprendizaje y la resolución de problemas⁵ (Kapp, 2012).

Si desgranamos la definición hecha por Kapp, nos encontramos con que la base de la gamificación consiste en obtener los mismos efectos de atracción y “enganche” que provocan los juegos, pero aplicándolo a contextos no lúdicos. La gamificación además se puede emplear para conseguir objetivos en diferentes ámbitos de actuación como pueden ser empresas, centros educativos y de formación, en el ámbito de la ciencia, el deporte y la salud o el gobierno por citar algunos ejemplos. Asimismo, la gamificación tiene como objetivo último conseguir que los destinatarios del proyecto gamificado actúen en función de los objetivos y/o intereses de los promotores de los sistemas gamificados, en otras palabras, pretende influir en los comportamientos de las personas para conseguir objetivos concretos. Lo que implica que los sistemas de gamificación actúan sobre la motivación de sus destinatarios. Por ejemplo, dentro del ámbito de la educación se buscará incrementar la motivación de los aprendientes para favorecer el aprendizaje, y si lo trasladamos a otro ámbito, en el caso de una empresa se podrá motivar a los comerciales para vender. Es decir, los sistemas gamificados son concebidos para obtener unos resultados concretos en función del ámbito de aplicación, y esta “acción” o cambio de conducta se obtiene motivando a los destinatarios (los cuales se podrían denominar “los jugadores”), a través de proyectos gamificados dotados del mismo atractivo propio de los juegos, retomando el punto inicial.

2.1.1. Elementos de la gamificación

En el apartado anterior hacíamos referencia a los conceptos de mecánicas y dinámicas. Ambos conceptos conforman junto con los componentes, los tres elementos claves de la gamificación, los cuales se interrelacionan entre sí. A su vez, dentro de cada uno de los tres elementos, Werbach y Hunter (2012) hacen una clasificación de los diferentes

⁴ Traducido del inglés por la autora.

⁵ Traducido por la autora del inglés “gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (Karl M. Kapp, 2012, p.10).

aspectos que conforman cada uno de los elementos de la gamificación, tal y como muestra el siguiente esquema piramidal que va de lo más amplio (dinámicas) a lo más concreto (componentes):



Figura 1. Elementos de la Gamificación. (Fuente: adaptado de Werbach y Hunter, 2012, p. 81).

Como se puede observar, las **dinámicas** se sitúan en la cúspide del sistema y hacen referencia a los aspectos más generales de la gamificación. Tienen cabida los valores y aspectos que acompañan cada momento o proceso del juego. Se cuentan cinco: restricciones, emociones, narrativa, progreso y relaciones.

Las **mecánicas** son los componentes básicos del juego, como las reglas, el motor y el funcionamiento. Las mecánicas permiten que la gestión del juego vaya en una dirección o en otra, con el consiguiente cumplimiento de los objetivos y forma de colaborar o competir entre los participantes.

En el tercer nivel, encontramos los **componentes** que son los recursos y herramientas empleados en el diseño de una actividad gamificada.

A la hora de elaborar una actividad gamificada, no es necesario incluir todos los elementos descritos anteriormente, pero sí debe contener un número razonable de ellos. De hecho, teniendo en cuenta el número de elementos empleados para un proyecto gamificado, Kapp (2013) y Marczewski (2015) distinguen entre dos tipos de gamificación. De esta manera, Kapp presenta por un lado la gamificación superficial o de contenido, denominada gamificación extrínseca por Marczewski, la cual según el

propio Marczewski es la basada en elementos básicos como la obtención de puntos, otorgación de insignias, emblemas o el uso de barras de progresión. Es un tipo de gamificación que se utiliza en periodos cortos y de forma puntual. Por otro lado, Kapp nos habla de gamificación profunda o estructural, denominada gamificación intrínseca por Marczewski, la cual hace referencia a un tipo de gamificación en la que se utilizarían elementos más complejos y elaborados. Según Kapp (2013), “el enfoque principal detrás de este tipo de gamificación es motivar a los aprendientes a revisar el contenido e involucrarlos en el proceso de aprendizaje a través de recompensas” (en línea, párr. 2)⁶.

2.2. Clave para llevar la gamificación al aula de ELE: la motivación

La gamificación es una estrategia de enseñanza enfocada a la motivación del alumnado, es por ello que la clave para llevar la gamificación al aula se hace con dos objetivos claros: la motivación y la implicación (Herrera, 2014).

La motivación es el factor individual de mayor importancia dentro del aprendizaje y los cambios de comportamiento. Según la Teoría de la Autodeterminación⁷ de Ryan y Deci (1985), se establece una distinción entre dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca, ambas relevantes en relación a la gamificación. Según dicha teoría, la motivación intrínseca es la que lleva al individuo a hacer algo por deseo propio, mientras que la motivación extrínseca hace referencia a la realización de una actividad para lograr alguna recompensa externa.

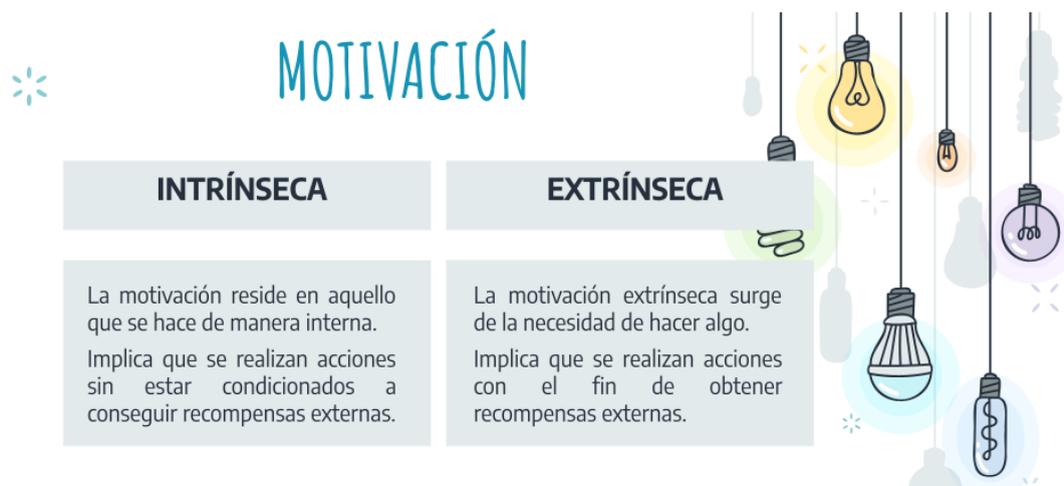


Figura 2: Motivación. (Fuente: adaptada de la Teoría de la Autodeterminación. Ryan y Deci, 1985).

⁶ Traducido del inglés por la autora. Véase en: <https://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>

⁷ Del inglés: *Self-Determination Theory* (SDT).

A raíz de esta distinción, cabe señalar que pueden darse inconvenientes en los sistemas gamificados basados únicamente en la motivación extrínseca. Un claro ejemplo podría ser el sistema de insignias o puntos empleados en algunos proyectos gamificados dentro del ámbito educativo, en los que los estudiantes van obteniendo los premios si son capaces de lograr los objetivos académicos propuestos. En este caso, el esfuerzo de los aprendientes residiría en hacer lo posible por obtener dichos premios, dejando en un segundo plano el aprendizaje real de la materia de estudio. Pero es indiscutible que el sistema de gratificación repercute de manera considerable en la motivación de los alumnos, ya que actuarán con el fin de poder recibir una recompensa una vez superen los retos o acertijos propuestos en el proyecto gamificado. Las recompensas podrán incluir desde recibir puntos extra en el examen a recibir algún diploma, por citar algunos ejemplos.

Por tanto, la motivación extrínseca no es por sí misma negativa en todos los casos, si bien es cierto que para mantenerla, sería necesario un modelo de recompensas lo suficientemente atractivo para garantizar la participación en los sistemas gamificados. El sistema fracasaría en los casos en los que, ante la retirada de una recompensa, la conducta que se buscaba entre los aprendientes se viera modificada, de ahí que dentro del ámbito educativo, lo ideal es que la motivación intrínseca sea la predominante entre los aprendientes, de manera que la motivación naciera del simple hecho de aprender (Negre y Carrión, 2020).

En cualquier caso, si se parte de la base de que uno de los atractivos de la gamificación es precisamente el emplearla como un elemento motivador, será imprescindible que a la hora de dar forma a un proyecto gamificado en el aula se opte por crear una dinámica que satisfaga las necesidades de los aprendientes. Para garantizar la forma de integrarlos en el proyecto, será necesario conocer el perfil de cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus gustos, intereses y motivaciones, para de esta manera poder adaptar cada experiencia con el fin de que sirva para suplir dichas necesidades. El último paso será determinar qué gamificar (se pueden gamificar desde unidades didácticas completas, hasta un examen de DELE como recoge la propuesta de la web “Locos por el ELE”⁸) y buscar el soporte, herramienta, software o aplicación en la que darle forma.

⁸ Véase en: <http://locosporelele.blogspot.com/2016/10/gamificando-el-dele-gamificacion.html>

2.3. El *escape room* como modelo de gamificación en el aula

El concepto de *escape room* hace referencia a un extranjerismo que puede ser traducido como juego de escape o juego de fuga según reza el siguiente Tweet de la RAE (2019):



Figura 3: *escape room* vs. juego de escape. (Fuente: @RAEinforma, 2019).

Un juego de escape puede ser definido como una experiencia física y en vivo donde los participantes colaboran para descubrir pistas, resolver una serie de acertijos y cumplir misiones dentro de un tiempo límite, con el objetivo de lograr escapar de una habitación en dónde se han quedado encerrados (Nicholson, 2016).

El origen de los juegos de escape ha sido bastante discutido, si bien todo parece situarlos en Japón. En el año 2007, el director de cine y anime, Takao Kota, abre la primera sala: *Real Escape Game* (REG). Con el paso del tiempo la popularidad de estos juegos fue en aumento y se abrieron diferentes salas en Singapur en el año 2011. Al año siguiente, en 2012, llegarían a San Francisco de manos del proyecto *Puzzle Break*. En Europa el primer *Escape Room* llega a Budapest en el año 2011 de la mano de la franquicia *Parapark* fundada por Attila Gyurkovics. El éxito de esta franquicia y sus juegos de escape va en aumento extendiéndose por toda Europa con rapidez. A España, y para ser más precisos a Barcelona, llegarían en el año 2012 (Negre y Carrión, 2020). Para basarse en sus juegos, Gyurkovics tomó los principios de la Teoría del Flujo⁹ de Mihály Csíkszentmihályi (1990), cuyos fundamentos pasarán a ser tratados a continuación.

⁹ Del inglés "Flow".

2.3.1. Teoría del Flujo

La Teoría del Flujo (1990) desarrollada por el psicólogo y profesor húngaro-americano Csíkszentmihályi, es una teoría de gran relevancia dentro de los fundamentos psicológicos del diseño de sistemas gamificados. Según Csíkszentmihályi (1990), el “estado de flujo”, también llamado “experiencia óptima”, consiste en un estado mental en el que se está totalmente inmerso en la actividad que se está desarrollando, de manera que todo lo demás pasa inadvertido. Cuando se está inmerso en una experiencia que realmente se está disfrutando no se cesará en dicha actividad, incluso aunque implique un esfuerzo.

Como apunta Csíkszentmihályi (1990), “los mejores momentos de nuestra vida no son los momentos pasivos, receptivos y relajantes, aunque dichas experiencias también pueden hacernos disfrutar, si hemos trabajado duro para lograrlas” (p.3)¹⁰. Por lo tanto, el estado de flujo se da cuando se consigue lograr ese equilibrio perfecto entre la dificultad de la tarea y las habilidades o destrezas de las personas involucradas en dicha tarea.

Csíkszentmihályi (1990, p.49), habla de ocho componentes que posibilitan el flujo:

1. Que las tareas sean realizables.
2. Concentración completa en la tarea.
3. Objetivos claros.
4. Retroalimentación inmediata.
5. Involucración sin esfuerzo.
6. Se da una sensación de control sobre la tarea.
7. Desaparición de la consciencia de uno mismo.
8. Pérdida del sentido del tiempo.

Cuando un proyecto gamificado está bien diseñado, existe un equilibrio entre las habilidades y los retos, de esta manera crece el interés y la motivación entre los participantes o destinatarios del juego. De ahí que Gyurkovics se basara en la Teoría del Flujo para sus juegos de escape, ya que si se incluyen elementos en los juegos que produzcan estados de flujo en los jugadores, ayudará a crear una experiencia positiva que les motive a seguir jugando.

¹⁰ Traducido del inglés por la autora.

En la siguiente figura se recogen las sensaciones experimentadas cuando se está en dicho “estado de flujo”:

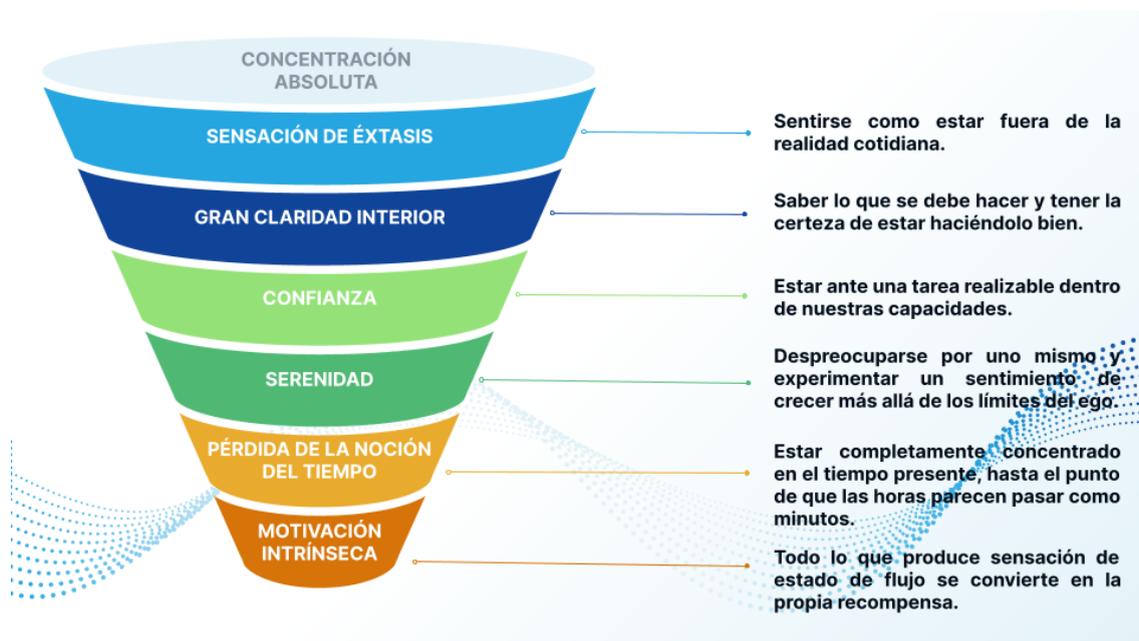


Figura 4: How does it feel to be in flow? (Fuente: adaptado de TED Talk on Flow¹¹ por Csikszentmihályi, 2004).

2.3.2. Tipos de *escape room*

Poniendo el foco de atención en el aspecto tecnológico, los *escape rooms* pueden ser completamente analógicos y usar tecnologías físicas como imanes, candados, cerraduras mecánicas y llaves. También los hay híbridos que incorporan candados digitales, herramientas como punteros láser y luces ultravioleta, o bien obligan a usar dispositivos móviles o realidad aumentada como parte de la experiencia. Por último, tenemos los juegos de escape que se juegan exclusivamente en un entorno completamente digital. En este último caso, conforme los estudiantes vayan resolviendo los diferentes retos podrán ir pasando de pantalla. Los enigmas pueden consistir en descubrir objetos ocultos o responder una serie de preguntas tipo *quiz*.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el papel de la narración en este tipo de juegos, podemos clasificar los *escape rooms* en temáticos o narrativos. Los *escape rooms* temáticos giran en torno a un tema ambientado mediante la decoración, la música y los materiales visuales propios de la temática empleada, sin que la narración sea el eje central. Sin embargo, en los *escape rooms* narrativos el argumento es esencial y los

¹¹ [YouTube](#) Mihaly Csikszentmihalyi: Flow, the secret to happiness

personajes y jugadores cobran un papel relevante, ya que son parte del entramado que puede ser presentado a los jugadores en forma de vídeo introductorio, voz en *off* o notas que van apareciendo a lo largo del juego (School Break Project¹², Manual 1, 2020). La narrativa es uno de los aspectos esenciales sirviendo de hilo conductor a lo largo del juego, para así lograr una mejor inmersión de los jugadores

2.4. El uso educativo de los *escape room*

Este tipo de juego ha llegado con fuerza a las aulas, en parte también gracias a comunidades en internet como [Breakout EDU](#), plataforma comercial creada en Canadá en 2015, considerada pionera en el tema por ofrecer los primeros formatos de juego de escape educativos. Una plataforma que llegaría dos años después, [S'cape](#), creada por la sede digital del Ministerio de Educación francés, es una gran fuente de recursos gratuitos en materia de *escape games* educativos para los docentes.

Otro de los motivos por los que los juegos de fuga son cada vez más recurridos dentro del ámbito educativo reside en el hecho de que son utilizados como técnicas motivadoras, punto clave de este tipo de proyectos gamificados. En la misma línea, los juegos de escape han ganado muchos adeptos en las aulas, en parte dada la naturaleza de este tipo de juegos que hace que se fomente el aprendizaje colaborativo, puesto que los alumnos trabajan conjuntamente en la misión de ir resolviendo una serie de enigmas. Además de fomentar el trabajo en equipo, los juegos de escape favorecen la creatividad, así como el desarrollo del pensamiento lateral y la capacidad para la resolución de problemas. Por otro lado, la experiencia se puede convertir en una buena excusa para hacer uso de las TIC en el aula a través de una actividad entretenida, flexible y donde la gestión del tiempo es primordial en un juego con limitación temporal por el hecho de hacer la experiencia más inmersiva. Negre y Carrión (2020), resumen de la siguiente manera los beneficios del uso de un juego de escape en el aula:

- Fomenta la actividad.
- Permite incluir cualquier contenido curricular.
- Promueve la colaboración y el trabajo en equipo.
- Desarrolla la habilidad para resolver problemas.
- Mejora la competencia verbal.
- Plantea retos ante los que se debe perseverar.

¹² Véase en: <http://www.school-break.eu/>

- Construye pensamiento deductivo.
- Los participantes aprenden a trabajar bajo presión.
- Los alumnos son quienes lideran el aprendizaje.
- Es divertido para todo el mundo.

2.4.1. Estructura de los *escape rooms* educativos

A diferencia de los *escape rooms* convencionales, los *escape rooms* educativos presentan una estructura que facilita el espacio de aprendizaje, de este modo, un *escape room* educativo puede dividirse en tres espacios, de acuerdo con lo establecido en el tutorial del proyecto “Looking at Learning”¹³ (2015, p.10):

- 1) Habitación pre-juego o introductoria.
- 2) La habitación de escape y monitorización del juego.
- 3) Habitación del análisis (del inglés *debriefing room*).

Cada una de las salas presenta una funcionalidad diferente, de manera que el espacio previo al juego estará dedicado a presentar la historia y establecer las reglas antes de embarcarse en la experiencia. En segundo lugar, situamos la sala de juego en sí, es decir, el espacio donde se desarrollará el juego. A modo opcional, se puede integrar una sala de monitorización dentro o fuera de la sala de juego. El uso de dicha sala puede estar dedicado a la monitorización del flujo del juego y para prestar ayuda a los alumnos en caso de necesitarlo. Por último, la habitación del análisis, como el propio nombre indica, se trata de un espacio que invita a reflexionar y analizar lo ocurrido en la experiencia, recopilar los resultados del aprendizaje y aportar retroalimentación sobre el desarrollo del juego. Como apunta Pujolà (2019) “este espacio final de reflexión es clave puesto que apela al aprendizaje profundo y al desarrollo de la metacognición de los estudiantes”¹⁴ (en línea, párr.7).

2.4.2. El rol del docente en los juegos de escape educativos

En la mayoría de experiencias con juegos de escape para el aula, el docente interviene durante los tres momentos del desarrollo de la experiencia, es decir, al inicio, durante el juego y en el cierre del mismo.

¹³ El proyecto “Looking at Learning” es una Asociación Estratégica, financiada por Erasmus Plus Juventud, sobre los entornos creativos de aprendizaje.

¹⁴ Véase en:

<https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/dos-vias-de-escape-tendencias-ludicas-en-educacion>

Relacionando la estructura de los *escape room* educativos con el rol del docente durante una experiencia en el aula con este tipo de juegos, tenemos que en la habitación pre-juego, el docente se encargará de explicar las reglas del juego, exponer el propósito de la actividad gamificada, así como los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, y siempre que sea necesario, dividirá a los estudiantes en equipos o les otorgará roles.

Durante el juego, su labor se limitará a monitorizar y guiar a los estudiantes durante el proceso, tan solo interviniendo en caso de que los estudiantes necesitaran ayuda o alguna pista para poder continuar su labor. Dicho de otra manera, el docente observa el proceso interviniendo de manera puntual, mientras que los estudiantes trabajan de forma activa. Realmente las pistas no son siempre necesarias en un juego de escape, puesto que la propia narrativa y retos podrá guiar a los usuarios hacia la resolución final. Sin embargo, hay ocasiones en las que se hace necesario construir pistas que ayuden cuando un grupo se quede bloqueado y no tenga claro cómo seguir avanzando. En cualquier caso, es esencial que el docente intente dar un tiempo de margen a los estudiantes antes de lanzarles las pistas.

Cuando se llega al final de la experiencia, es decir, a la habitación del análisis, el docente observará las primeras reacciones después del juego. En este espacio podrá tener lugar un intercambio de experiencias, analizando qué habilidades se han empleado y cómo se relacionan con el objetivo de aprendizaje. Dicho de otro modo, se dedicará un espacio a reflexionar sobre el conjunto de la actividad. Será el momento que el docente aproveche para resolver cualquier duda surgida a lo largo de la experiencia, así como para proporcionar retroalimentación a la labor realizada por parte de los aprendientes a lo largo del juego.

En última instancia, el docente deberá valorar si se han cumplido los objetivos y evaluar el trabajo llevado a cabo a través de la observación durante el juego, la retroalimentación aportada por parte de los alumnos durante el espacio dedicado a la reflexión tras el juego, y/o pasando a los alumnos algún cuestionario de autoevaluación a posteriori donde puedan reflejar sus impresiones. Por lo tanto, se observa una evolución del rol del docente, el cual pasa a ser un asesor del aprendizaje proporcionando guía y ayuda para facilitar la tarea.

2.5. Tipo de juegos de escape llevados al aula

Además de los *escape room*, existe otro tipo de juego de fuga llevado al ámbito educativo: los *breakouts* (cajas de escape). Ambos están considerados experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas que comparten elementos clave, los cuales están representados en la siguiente figura:



Figura 5. Elementos clave en los *Escape Room / Breakout* Educativos. (Fuente: elaboración propia).

Es decir, en ambos se deben resolver retos, enigmas o acertijos conectados con el currículo, pero con la diferencia de que en el caso de los *escape rooms*, los alumnos se encuentran encerrados en una habitación en la que tendrán que resolver retos con éxito, para así obtener pistas que les llevarán a la llave que abre la habitación y les permitirá salir de misma, mientras que en los *breakout*, los alumnos tienen una caja cerrada con candados que se tendrán que abrir o desbloquear. Cuando se consigue resolver cada reto con éxito se obtienen las claves para abrir cada candado. En el momento en el que se logran abrir todos los candados, la caja será desbloqueada y se habrá superado el juego (Poyatos et al., 2018). Ambos también se asemejan porque tienen una duración máxima para la resolución de todas las pruebas, entre 50 o 60 minutos es lo habitual, si bien es cierto que dentro de una experiencia educativa si no se consigue acabar la sala, puede que queden conceptos sin revisar o aprender, lo cual podría suponer un problema, puesto que el objetivo es aprender, aunque para los alumnos sea salir de una habitación o abrir una caja en menos de una hora. Una posible alternativa sería concebir el tiempo de la misma forma que pasa con la puntuación, de manera que, si no se consiguiera “escapar” de la habitación o abrir la caja en el caso de los *breakouts* en el tiempo establecido, simplemente sumarían menos puntos, pero todos acabarían la experiencia al completo.

2.5.1. Retos

Como apuntábamos anteriormente, los juegos de escape se basan en acertijos, retos, enigmas, rompecabezas o puzzles cuya resolución irá guiando al alumnado hacia el gran final, bien sea la salida, el descubrimiento de un misterio, la resolución de un enigma o abrir una caja. Los acertijos tienden a diseñarse para garantizar que todos los miembros de un equipo contribuyan de manera significativa. Asimismo, el desarrollo básico de la resolución de un enigma se da en tres sencillos pasos, tal y como muestra la figura (Wiemker et al., 2015):

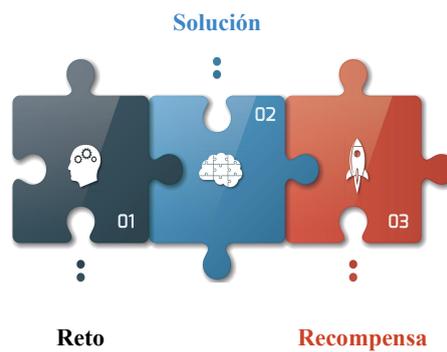


Figura 6. Resolución de acertijos. (Fuente: elaboración propia adaptado de Wiemker et al., 2015)

Es decir, ante un reto se tiene que buscar la solución, la cual conducirá a una recompensa o desbloqueo de contenido. Por otro lado, la resolución de los enigmas promueve en los participantes el desarrollo de habilidades como: observar, buscar, correlacionar, razonar, calcular, leer y reconocer patrones.

Tabla 1: Habilidades para resolver enigmas (Fuente: Wiemker et al., 2015, p.13).

	Búsqueda	Para buscar objetos o pistas escondidos
	Observación y discernimiento	La clave se encuentra en saber qué es lo importante y lo que no. Observar es fundamental para descubrir las claves
	Relación	Se requiere relacionar las pistas correctas con el enigma en cuestión
	Memorización	Para recordar secuencias de números o símbolos
	Matemáticas	Para realizar operaciones mentales
	Palabras	Crucigramas, criptogramas, cualquier enigma con letras
	Reconocimiento de patrones	Por ejemplo, secuencia de números.
	Compartimentación	Para ser capaz de visualizar un reto final en distintos retos individuales

Los enigmas se pueden clasificar en tres tipos (Wiemker et al., 2015):

- **Cognitivo:** Este tipo de puzzle fomenta el desarrollo de las habilidades de pensamiento y lógica.
- **Físico** (no para *escape room* virtuales): sugiere la manipulación de artefactos para resolver el enigma.
- **Meta-acertijo:** Un acertijo que se resuelve únicamente mediante la resolución de los demás acertijos. Los resultados de los acertijos previos suelen ser palabras, letras o números que serán esenciales para resolver el meta-acertijo.

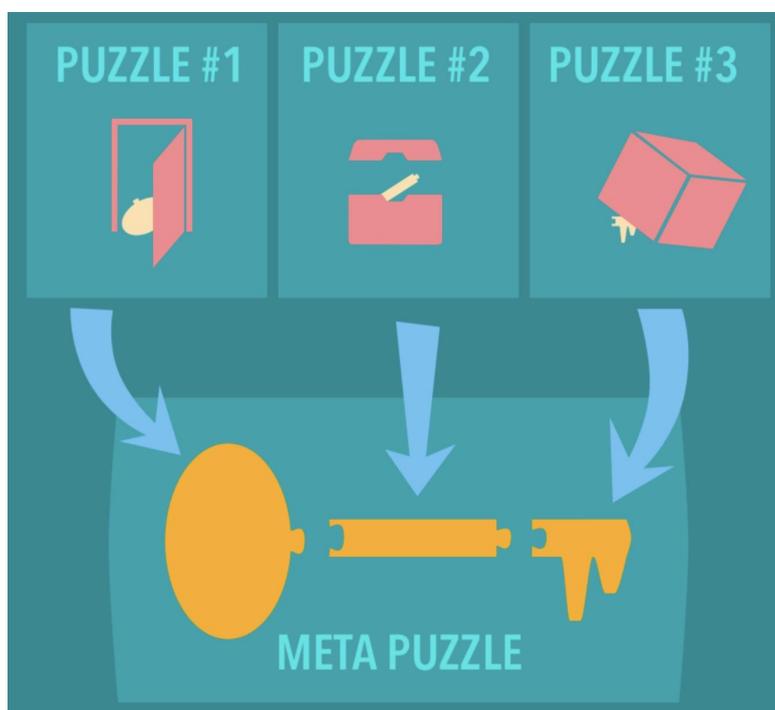


Figura 7. Estructura de un meta-acertijo. (Fuente: Wiemker et al., 2015, p.7).

Retomando los principios de la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1990), a tener siempre presente que los acertijos muy fáciles pueden resultar aburridos, pero si son extremadamente complejos podrían generar frustración en el destinatario. La idea es que la dificultad de los retos se vaya incrementando a lo largo del juego, así se consigue aumentar la motivación e interés, evitando frustraciones. Como expone Herrera (2017):

El diseñador de niveles debe saber adaptar el grado de dificultad a las habilidades del participante, de manera que los retos que vayan apareciendo no sean ni demasiado fáciles como para aburrir, ni demasiado complicados como para que el jugador se sienta sobrepasado y abandone la misión. (p.18)

2.5.2. Patrón de organización

En cuanto al patrón de organización, Nicholson (2016, pp 9-10) propone cuatro modelos:

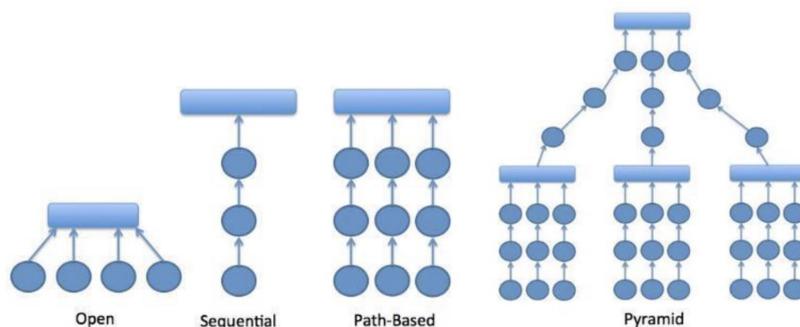


Figura 8. Patrón de organización. (Fuente: Scott Nicholson, 2016, pp 9-10).

- **Abierto:** todos los retos están accesibles y se pueden resolver sin seguir ningún tipo de orden en especial, sin embargo, todos los acertijos deben ser resueltos antes del último de todos.
- **Lineal o secuencial:** se desvela un reto tras haber resuelto el anterior y así hasta llegar al último. Es decir, los enigmas se suceden en orden, y no se puede resolver uno sin que se haya resuelto el anterior.
- **Patrón estructurado o trayectoria:** existen varias líneas secuenciales, y la solución final requiere de la solución de los enigmas de cada una de esas líneas.
- **Piramidal:** se trata de una estructura que ofrece una experiencia más estructurada y extensa en el tiempo, pero combinando los patrones básicos. Es decir, existen varias trayectorias, cada una de las cuales tiene un objetivo final -un meta puzzle/acertijo- de las secuencias provenientes de cada trayectoria.

2.6. Cómo crear un juego de escape educativo para el aula de ELE

Como se indica desde el Manual 1 (2020) de School Break¹⁵, proyecto cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea:

Como sucede a la hora de diseñar juegos educativos, crear un buen *escape room* educativo no es fácil, ya que requiere encontrar el equilibrio perfecto entre diversión y entretenimiento a la par que se consiguen los resultados de aprendizaje previstos, que deben incorporarse de un modo imperceptible para no distraer del juego. (p. 4)

¹⁵ <https://www.school-break.eu/>

En uno de sus muchos manuales dedicados a los *escape room*, proponen una serie de elementos en forma de lista de comprobación a tener en cuenta a la hora de diseñar un juego de escape educativo para ser llevado al aula ([Anexo 1](#) y [Anexo 2](#)). Por lo tanto, a la hora de llevar los juegos de escape al ámbito educativo siempre se debe tener en mente al grupo meta y acomodar el juego a las características particulares del mismo, esto incluye la edad, gustos, intereses, nivel educativo, competencia digital, así como los aspectos cognitivos, evolutivos y emocionales de los aprendientes, ya que por su naturaleza, los *escape room* fomentan el aprendizaje colaborativo.

Una vez hayamos identificado estos aspectos, los cuales se podrán obtener desde la propia experiencia del docente con sus alumnos o pasando formularios sencillos y anónimos, pasaremos a definir por un lado, el objetivo didáctico, para ello se habrá de tener claro lo que se quiere conseguir a través del juego, contar con la fórmula que permita dar a conocer si se ha conseguido el objetivo, llevar a cabo una tarea que esté dentro de las posibilidades de los aprendientes, que se trate de una tarea útil y realista, fijar un tiempo límite para llevar a cabo la experiencia, diseñar en función de lo que se quiera evaluar, para en última instancia poder valorar la relevancia y el valor del objetivo en sí. Unido a esto, se diseñará en función de los elementos que conformarán la gamificación en sí, es decir, en segundo lugar, se establecerá el objetivo de la gamificación, que estará definido por el propósito por el que se deberán esforzar los alumnos, asimismo, se pensará en las dinámicas del juego, como puede ser una narración que sirva como hilo conductor para facilitar la integración en la experiencia gamificada. De igual manera, se diseñará en función de las mecánicas del juego pudiendo proponer retos para los estudiantes (Espejel, 2021), para finalmente pensar en los componentes que consistirán en las recompensas que obtendrán tras el juego.

2.6.1. Recursos y herramientas para crear *escape rooms* y *breakouts* educativos virtuales

A día de hoy existen muchas plataformas y herramientas gratuitas que facilitan la creación de un *escape room* totalmente virtual pensado para que cualquier persona que disponga de un dispositivo y acceso a internet pueda experimentar la experiencia.

A continuación, se incluye una propuesta de diferentes alternativas que podrán ser empleadas para crear no solo juegos de escape o *breakouts*, sino también, actividades virtuales en general. Por un lado, se puede recurrir a herramientas de Google para crear

un *escape room* de forma sencilla, en poco tiempo y sin tener que ser un experto en materia, como pueden ser los formularios o presentaciones de Google, mientras que, por otro lado, se pueden emplear recursos que ofrecen contenidos más sofisticados como Wix, Genially o Room Escape Maker, esta última herramienta especializada y concebida para este tipo de juegos de escape.

Los formularios¹⁶ de Google son una opción muy sencilla para crear *escape room* digitales. Bastaría con utilizar la opción de crear un *quiz* desde cero, y a partir de ahí, incluir en las respuestas a cada reto del juego, las contraseñas o palabras que cada participante deba incluir para poder pasar al siguiente reto o prueba. Para ello, habrá que indicar en el formulario de Google que la respuesta a cada pregunta es obligatoria y seguidamente, habilitar la opción de “validar respuesta”. En dicha validación se indicará la respuesta exacta que tendrán que escribir los estudiantes a lo largo del juego. Si se equivocan en la respuesta se puede configurar el formulario de manera que aparezca algún mensaje como: “inténtalo de nuevo”, para que puedan probar otro intento. Sería interesante que dentro de la opción de “presentación” que encontramos pinchando en “ajustes” se incluya dentro del mensaje de confirmación, alguna frase motivadora antes de pasar al siguiente reto. Las presentaciones de Google¹⁷ es otro recurso que permite crear juegos de escape básicos y que se harían a base de insertar enlaces que vayan reconduciendo a los estudiantes de una diapositiva a otra según vayan acertando o no los retos. Otra muy buena alternativa para la creación de un *escape game* podría ser a través de Google Sites¹⁸, Blogger¹⁹, Wordpress²⁰ o incluso combinando el uso de Google Forms y Google Sites. A través de Google Sites se puede crear una página web, en la cual se pueden incrustar enlaces externos que podrían provenir de Google Forms, incluyendo formularios con múltiples bifurcaciones donde poder incluir alguna pregunta, pista o candado digital.

Wix²¹ por su parte, es una plataforma basada en la nube para crear sitios web de calidad

¹⁶ Ejemplo de *escape room* realizado a través de Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfd5CT5dLiNzFjZRwRRc3BmyKvwcg_kZjkRnm6_HtSMC1gdUg/viewform

¹⁷ Vídeo tutorial para crear juegos de escape digitales con herramientas de Google: https://www.youtube.com/watch?v=s_hswdR9b4c

¹⁸ Ejemplo de *escape room* creado a través de Google Sites: <https://sites.google.com/view/escaperoomlcdp/inicio>

¹⁹ *Escape room* virtual creado a través de Blogger: <https://escaperoomfernannunez.blogspot.com/>

²⁰ *Escape room* elaborado empleando Wordpress.com: <https://outasateam.wordpress.com/2020/04/02/el-suero-del-profesor-javinski/>

²¹ *Escape room* elaborado por Clara Cordero para una clase de ELE a través de Wix: <https://agorabierta.wixsite.com/8tesoros>

profesional. Proporciona una gran variedad de plantillas listas para usar, aunque también se puede partir de una plantilla en blanco. Es interesante comentar que Wix viene con Inteligencia de Diseño Artificial, es decir, es la primera inteligencia artificial que diseña un sitio web con algo de lógica humana. Wix además, es ideal para crear *escape rooms* porque brinda la oportunidad de agregar imágenes, vídeos y textos de creación propia, ofreciendo un diseño excepcional.

En cuanto a Genially²², indicar que es una herramienta *online* que permite crear una gran variedad de contenido interactivo, original y atractivo. Se pueden hacer desde simples presentaciones hasta todo tipo de juegos y cuestionarios. El sitio web ofrece una amplia variedad de plantillas prediseñadas especializadas en *escape room* y que pueden ser utilizadas adaptándolas a las necesidades que requiera el juego. Es posible crear candados digitales y añadir contenido propio o bien añadir recursos proporcionados por Genially, así como fotografías de los bancos de imágenes de Pixabay o Unsplash, que vienen incorporados desde la propia herramienta. Como última alternativa propuesta, añadir que [Room Escape Maker](#) es una aplicación web (únicamente disponible en inglés) que pone a disposición del usuario una gran variedad de bibliotecas gráficas. El sitio web permite crear juegos de escape incluyendo rompecabezas, pistas, candados digitales, objetos ocultos y una gran variedad de recursos para este tipo de juegos.

Una vez tengamos claro el formato que se le quiere dar al *escape room* virtual y dependiendo de la opción que elijamos para llevarlo a cabo, habrá que pensar en cómo elaborar los diferentes retos y pensar si se quiere añadir algún efecto sonoro²³ o música²⁴ para optimizar la experiencia, incluir avatares²⁵, así como incluir un temporizador²⁶ visible para los alumnos y que limite el tiempo.

Las herramientas mencionadas anteriormente proporcionan de por sí recursos para ello, sin embargo, se puede recurrir a otros sitios web para enriquecer la experiencia. Existen páginas web que ofrecen muchas posibilidades y que permiten crear actividades interactivas como [Learning Apps](#), [Wordwall](#) o [EduEscapeRoom](#), siendo esta última una página especializada en el tema de juegos de escape y donde se pueden encontrar recursos como generadores de candados digitales. Ciertamente el abanico es bastante

²² Página web que ofrece *escape rooms* educativos para las clases de ELE creados con Genially: <https://www.profe-de-espanol.de/tag/escape-room/>

²³ <http://sonidosmp3gratis.com/>

²⁴ <https://freemusicarchive.org/>

²⁵ <https://www.creartuavatar.com/>; <https://www.voki.com/site/create>

²⁶ <https://learninglegendario.com/contador-online-escape-room-educativa/>

amplio y cada vez es más fácil poder encontrar de forma gratuita recursos en línea para crear enigmas para los juegos de escape educativos, algo que sin lugar a dudas facilita enormemente la tarea de los docentes a la hora de llevar este tipo de juegos al aula.

La tabla que se muestra a continuación incluye una serie de elementos que pueden ser usados para crear enigmas para un *escape room* virtual, así como los sitios web que ofrecen la opción de generarlos:

Tabla 2. Recursos para elaborar enigmas. (Fuente: elaboración propia).

Recursos para elaborar enigmas para juegos de escape virtuales	
Códigos QR	Carta
Candados digitales	Portadas de revistas
Recortes de Periódicos	Billetes de avión
Crucigramas	Chat de WhatsApp
Códigos secretos	Alfabetos secretos
Anagramas	Tablas optométricas
Mensajes ocultos	Mensajes del revés (efecto espejo)
Jeroglíficos	Pictogramas
Laberintos	Notas anónimas

Sin embargo, como alternativa, se pueden crear retos más sencillos como incluir un simple pdf encriptado, puzzles virtuales, enigmas numéricos, mensajes con emoticonos o mapas con símbolos, es decir, incluir ejercicios o actividades que requieran investigar y desarrollar la capacidad creativa de los alumnos. Por tanto, los enigmas pueden ir desde mensajes cifrados, ocultos y juegos de palabras, pasando por enigmas que fomenten el pensamiento lógico o lateral. En cualquier caso, se pueden añadir muchas imágenes, hacer que busquen objetos y para ello hoy en día existen numerosos bancos de imágenes libres de derechos como los que ofrece Pixabay²⁷, Unsplash²⁸, Free PNG²⁹, Pngwing³⁰ o Freepik³¹, este último también incluye vectores.

²⁷ <https://pixabay.com/es/>

²⁸ <https://unsplash.com/>

²⁹ <https://www.freepng.es/>

³⁰ <https://www.pngwing.com/>

³¹ <https://www.freepik.es/>

3. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es llevar a cabo la elaboración, diseño y pilotaje de una unidad didáctica implementada en la modalidad *online* y que incluye una sesión gamificada en forma de *escape room* educativo.

El *escape room*, incluido en la tercera y última sesión de la unidad didáctica, es totalmente virtual e interactivo. Los estudiantes participan y colaboran conjuntamente para superar los diferentes retos que se irán encontrando a lo largo del juego de escape. Se fomenta, por tanto, las dinámicas de grupo y el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los cuales toman parte en el juego con el fin de recibir una valiosa recompensa, ya que si consiguen salir de la sala obtendrán medio punto extra en el examen final y un diploma virtual que podrán recoger a través de un código QR.

En última instancia, el objetivo que persigue la implementación de la propuesta didáctica que se presenta a continuación, no es otro que dar cuenta de las posibilidades educativas que tienen los juegos de escape educativos. Cada vez son más los docentes que optan por renovar sus clases, buscando estrategias educativas alternativas para mejorar la experiencia de las clases en línea. De ahí que recurrir a la gamificación educativa, pueda servir de inspiración para otros docentes que se animen a llevar la gamificación a sus aulas, adoptando así un rol más flexible y conductor en el aprendizaje de su alumnado.

3.1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica, la cual forma parte de un proyecto cultural llamado “Conocemos España”, persigue una doble función:

Por un lado, las actividades están diseñadas con el fin de familiarizar a los estudiantes con la geografía de España y que conozcan algunos aspectos socioculturales del país (costumbres, gastronomía, fiestas populares, arte, etc.), mientras que, por otro lado, el segundo objetivo específico de la propuesta es llevar a cabo una revisión exhaustiva de los contenidos gramaticales y léxicos vistos a lo largo del curso, además de ampliarlos sustancialmente.

La justificación del primero de los objetivos señalados, se debe a que debido a la situación de la Covid-19, prácticamente todas las actividades y visitas culturales que cada año se programan desde la universidad para los alumnos Erasmus fueron

canceladas. De esta forma, a través de la presente propuesta, los alumnos podrán adentrarse en los aspectos más relevantes de la cultura española, a la vez que repasan la totalidad de los contenidos de cara al examen final, que es el segundo objetivo claro de la unidad didáctica.

La propuesta didáctica se sirve de la gamificación como estrategia metodológica clave, a través de un juego de escape ambientado en una sala virtual que da a conocer la figura del arquitecto Antoni Gaudí. El presente trabajo persigue analizar su efecto posterior en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se analizará la eficacia de la experiencia del juego de escape como estrategia de aprendizaje en el aula virtual de ELE y su potencial como herramienta didáctica, determinando si los retos se corresponden con el nivel de conocimiento de los alumnos, si el diseño y formato del juego ha resultado atractivo, si la actividad y la temática elegida les ha parecido divertida y motivadora, para en última instancia comprobar si se ha conseguido que los alumnos se involucraran y colaboraran juntos para resolver los enigmas.

Por lo tanto, los objetivos a lograr derivados directamente de la implementación del juego de escape virtual incluyen:

- a) Promover el trabajo colaborativo entre pares.
- b) Enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando una metodología de innovación educativa.
- c) Incrementar la motivación de los alumnos que aprenden mientras se divierten.
- d) Repasar los contenidos vistos a lo largo del curso de cara al examen final de manera atractiva.
- e) Dar a conocer la figura de Gaudí de una manera diferente a través de un juego de escape.

La propuesta está diseñada para ser implementada y pilotada mediante un aprendizaje sincrónico, a través del software multiplataforma de comunicación a distancia -Skype- propiedad de Microsoft, si bien la propuesta didáctica también incluye algunas tareas asincrónicas, tal y como se detalla en el capítulo 5. Los resultados del pilotaje se obtienen tras la observación por parte de la profesora y análisis posterior de los resultados obtenidos en el cuestionario que los alumnos respondieron tras finalizar el proyecto.

3.2 Enfoque didáctico adoptado

La propuesta didáctica está centrada en el enfoque por tareas. Todo ello desarrollando las cuatro destrezas (la expresión oral, la producción escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva), integrando las TIC en el aula virtual: uso de códigos QR, actividades interactivas a través de Genially, uso de aplicaciones de Google como Google Drive y Presentaciones de Google, haciendo uso de la red social de aprendizaje FlipGrid e introduciendo un juego de escape virtual en el aula de ELE.

Las diferentes tareas han sido diseñadas para una modalidad de enseñanza exclusivamente en línea (a través de Skype, como se indicaba anteriormente) y con la idea en mente de fomentar las dinámicas de grupo, la motivación y el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.

En la tarea final, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de que puedan comparar la cultura española con la suya propia, a través de la elaboración de un blog, empleando Blogger como herramienta, de esta forma en el blog quedarían plasmados los aspectos más relevantes de la cultura de los aprendientes al tiempo que se establecería una comparativa entre la cultura de España y la suya propia.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se pretende describir la metodología aplicada en la creación de la propuesta didáctica y el proyecto gamificado, así como presentar el contexto en el que se enmarca el estudio, para ello definiremos el contexto de enseñanza y las características del grupo meta.

4.1. Contexto académico

La propuesta didáctica ha sido diseñada para ocupar las tres últimas sesiones (previas al examen final), de un curso cuatrimestral de español para extranjeros, nivel A1 de acuerdo al MCER, impartido desde el Centro de Idiomas de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante). Curso becado por la Oficina de Relaciones Internacionales de la propia universidad para un grupo de cuatro estudiantes Erasmus. El curso ha sido impartido durante el segundo cuatrimestre del año académico 2020-2021, haciendo uso del manual *Vitamina A1* de la editorial SGEL. Tanto la profesora, como los alumnos tenían acceso a la versión digital del manual a través de la plataforma Blinklearning, colaboradora con SGEL para licencias digitales.

El curso constaba de un total de 35 sesiones de 2 horas cada una de ellas, impartidas los martes y jueves por la mañana. Dentro de las últimas cinco sesiones, señalar que tres de ellas estaban reservadas para la implementación de la propuesta didáctica y las dos últimas sesiones se destinaron a la realización del examen final que sí se hizo de forma presencial aplicando las medidas anti covid pertinentes.

4.2. Contexto de enseñanza

Como se adelantaba en los anteriores apartados, el pilotaje ha sido llevado a cabo haciendo uso de la herramienta Skype de Microsoft. El software permite videollamadas en las que se puede compartir tanto la pantalla, como el sonido. En todas las sesiones las cámaras estaban encendidas, salvo en momentos puntuales en los que se daban deficiencias en la red y algunos alumnos tenían que desactivarlas para optimizar la señal de conexión. Los estudiantes contaban con un chat en el que enviar sus respuestas, cuando así se les requería. La herramienta también permite pedir turno de habla a través de un icono en forma de mano, o a través de cualquiera de los botones de reacciones habilitados. Cabe añadir que el docente también tiene la posibilidad de silenciar o habilitar los micrófonos de los estudiantes en caso de que fuera necesario. Skype, además, permite a los alumnos tomar instantáneas del contenido que el docente comparte a través de su pantalla e incluso grabar alguna sesión contando con el consentimiento del docente y resto de alumnos en caso de que fuera necesario.

4.3. Descripción del grupo meta

La propuesta didáctica está dirigida a un grupo de cuatro alumnos entre 20 y 23 años, de nacionalidad bosnia, siendo uno de ellos de origen árabe. Los cuatro estudiantes son varones y vinieron a España para completar sus estudios en la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante), gracias a la beca Erasmus. Su estancia en España tiene lugar durante el segundo cuatrimestre del pasado curso académico (de febrero a junio de 2021), periodo en el que se realiza el curso de español, tal y como se indicaba anteriormente. Los cuatro estudiantes son alumnos de la Universidad de Sarajevo. Tres de ellos están estudiando el Grado en Ingeniería Informática en Tecnologías de la Información y el cuarto estudiante estudia el Grado en Ingeniería Mecánica. Ninguno de los cuatro había estudiado español con anterioridad, por lo que el curso fue de iniciación en el idioma, partiendo de un nivel A1 y en un contexto de inmersión lingüística.

A destacar que a pesar de no contar con conocimientos previos de la lengua española, el

grupo meta se caracterizaba por poseer conocimientos de otros idiomas. Los cuatro hablan inglés perfectamente (nivel C1) y cuentan con conocimientos de árabe y turco. De hecho, para uno de ellos el árabe es su lengua materna. Dado que partían de un nivel de iniciación en el idioma, especialmente en las primeras sesiones del curso, se hacía uso del inglés como lengua vehicular.

Al tratarse de un grupo de estudiantes tan reducido, que se conocían entre sí y asistían puntualmente a todas las clases, fue posible avanzar rápidamente llegando incluso a introducir conceptos propios de un nivel superior de la lengua (A2), como es el caso del modo imperativo.

Otro aspecto importante a destacar es que los cuatro poseen una alta competencia digital y se desenvuelven a la perfección con las nuevas tecnologías, por lo que estamos ante nativos digitales con una alta predisposición a realizar actividades gamificadas. Teniendo en cuenta ese aspecto, el hacer uso de las TIC era casi una obligación dadas las circunstancias. Añadir que se habían hecho juegos en clase con anterioridad, lo cual también había sacado a la luz su interés por los videojuegos.

Gracias a que la implementación de la unidad didáctica estaba programada de cara al final del curso, dio la ventaja a la profesora de conocer muy bien el perfil del grupo meta, sus gustos, intereses y preferencias, lo cual facilitó la labor a la hora de seleccionar las tareas a llevar a cabo y sin la necesidad de pasar cuestionarios previos a la implementación del proyecto. De hecho, la elección de la figura de Gaudí para el proyecto gamificado no es casual, ya que los estudiantes habían comentado en numerosas ocasiones su deseo de visitar Barcelona y conocer la obra de Gaudí. En años anteriores, dentro del programa Erasmus, se incluía un viaje a la ciudad condal para el mes de marzo o abril (coincidiendo con las vacaciones de Semana Santa), pero que este año no pudo ser posible por las circunstancias de la pandemia. Para cuando se levantaron las restricciones, los alumnos estaban volcados de lleno con sus proyectos y exámenes finales, por lo que eran fechas complicadas. Además, ya tenían también programada su vuelta a Bosnia y Herzegovina para finales de junio.

Por último y como se comentaba con anterioridad, aunque dichos alumnos se encontraban físicamente en Elche, las clases fueron en línea dadas las circunstancias marcadas por la pandemia en el momento en el que se impartió el curso, las restricciones que venían dadas por la comunidad autónoma en cuestión y las propias medidas de seguridad del centro. Dos de los estudiantes compartían piso, así como los

otros dos, por lo que en ocasiones los cuatro alumnos se conectaban desde sus respectivos equipos, pero en otras compartían dispositivo y se conectaban desde el mismo ordenador. Hecho que favorecía las tareas que se tenían que realizar en parejas.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica que lleva por nombre “Conocemos España”³², está concebida como parte de un proyecto cultural dirigido al grupo meta descrito en el apartado anterior.

A lo largo del curso se ha trabajado con el manual *Vitamina AI* de la editorial SGEL (2019), de donde se ha extraído una de las tareas para la presente propuesta didáctica, siendo el resto de actividades de elaboración propia, pero teniendo en cuenta los contenidos lingüísticos, gramaticales y léxicos vistos a lo largo del manual. Se han empleado vídeos, fotografías y material adicional para complementar las actividades.

El principal objeto de estudio del presente trabajo está centrado en analizar la respuesta de los alumnos ante el proyecto gamificado incluido en la unidad didáctica. En primer lugar, cabe decir que, aunque la gamificación es más que una realidad en las aulas y que ha revolucionado el método de aprendizaje, es mucho el trabajo de extensa búsqueda el que se ha seguido sobre el tema hasta dar forma al juego de escape educativo incluido en la propuesta didáctica. La propia autora recurrió a libros, webinarios y a una extensa webgrafía acerca del tema.

Se estuvieron barajando diferentes opciones y antes de tomar la decisión de gamificar el aula, la autora llevó a cabo un análisis DAFO (Debilidades, Fortalezas, Oportunidades y Amenazas), ([Anexo 3](#)), para de esta manera analizar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas dentro del contexto del aula y grupo meta. Una vez se comprobó la viabilidad de diseñar un proyecto gamificado, se optó por emplear un *escape room* como proyecto gamificado a incluir en la unidad didáctica, para ello, la autora necesitó vivir la experiencia de formar parte de un juego de escape digital, para así recoger información e ideas que servirían de inspiración para crear el *escape room* digital educativo. Es cierto que hay muchísimas opciones en internet, pero la profesora decidió hacer uso del buscador *Escape Room online*³³, el cual cuenta con filtros útiles a la hora de realizar las búsquedas. Paralelamente, se estuvo barajando qué herramienta

³² Véase la unidad didáctica al completo en el siguiente enlace (formato pdf):
https://drive.google.com/file/d/1monYao-cXiQoUNH1_srZyb-99YOzOBjo/view?usp=sharing

³³ <https://www.todoescaperooms.com/escape-rooms-online>

emplear para crear el juego de escape virtual, teniendo en cuenta el contenido y tipo de pruebas a incluir. Finalmente, se optó por emplear la herramienta Genially, especialmente por la comodidad de poder alojar todos los acertijos y candados digitales dentro del propio Genially, sin necesidad de recurrir a enlaces externos, salvo por el generador regresivo de tiempo, configurado a través de [EduEscapeRoom](#). La gran cantidad de cursos y videotutoriales³⁴ disponibles en red acerca de cómo crear *escape rooms* digitales educativos con Genially desde cero también ayudó en la decisión. Asimismo, a destacar que Genially ya cuenta con plantillas prediseñadas propias de este tipo de juego y que pueden ser reutilizadas y adaptadas al gusto y necesidades de cada proyecto.

5.1. Planificación

A continuación, se presenta la planificación de las diferentes sesiones que componen la unidad didáctica, la cual consta de tres sesiones sincrónicas de 120 minutos cada una, y de unos 90 minutos aproximadamente de trabajo asincrónico destinado a realizar tareas individuales, en parejas o en grupos. Se habilitó una carpeta compartida en Google Drive para que los alumnos subieran las tareas que se tenían que trabajar de forma asincrónica.

5.1.1. Sesión 1. Objetivos y contenidos

Actividades sincrónicas:

- Adquirir conocimientos culturales sobre España.
- Familiarizarse con el mapa de España.
- Conocer las regiones españolas y lo más típico de cada una de ellas (fiestas, gastronomía, monumentos de interés turístico, etc.).

Actividad asincrónica:

Poner en práctica los siguientes contenidos funcionales:

- Describir físicamente a una persona.
- Expresar preferencias y estilos de ropa.

³⁴ [▶ Cómo crear un Breakout o Escape game con genially desde 0 - PARTE 2 - Pruebas y pistas ;](#)
[▶ Cómo crear un Breakout o Escape game con genially desde 0 - PARTE 3 - CANDADO DIGITAL](#)
[▶ Cómo crear un Breakout o Escape game con genially desde 0 - PARTE 1 - Primeros pasos ;](#)

Tabla 3. Actividades sesión 1. (Fuente: elaboración propia).

ACTIVIDADES	DESTREZAS / COMPETENCIAS	AGRUPAMIENTOS / METODOLOGÍA	DURACIÓN
Actividad 1 (Rompehielos). “Así ven a España desde Los Simpsons”	Expresión e interacción oral	En grupo abierto	20 min.
Actividad 2. “Mapa cultural de España”	Expresión e interacción oral	En grupo abierto	55 min.
Actividad 3. Juego: “Descubre qué o quién”. (Mapa interactivo)	Expresión e interacción oral	En grupo abierto	45 min.
Actividad asincrónica. “Ay Macarena”	Expresión escrita	Individual	20 min.

5.1.2. Sesión 2. Objetivos y contenidos

Actividades sincrónicas:

- Familiarizarse con diferentes aspectos de las tradiciones y costumbres socioculturales de España.
- Repasar el léxico relacionado con el desayuno y la comida.
- Conocer platos y dulces típicos de la gastronomía española.
- Conocer ciudades de España, monumentos importantes y su ubicación geográfica.
- Describir lugares (adjetivos para describir un lugar).
- Practicar el pretérito perfecto.

Actividad asincrónica:

Poner en práctica los siguientes contenidos funcionales:

- Presentarse.
- Compartir información personal.
- Hablar de relaciones familiares.
- Expresar gustos e intereses.
- Hablar de rutinas.
- Expresar la frecuencia.

Tabla 4. Actividades sesión 2. (Fuente: elaboración propia).

ACTIVIDADES	DESTREZAS / COMPETENCIAS	AGRUPAMIENTOS/ METODOLOGÍA	DURACIÓN
Actividad 1. “Costumbres y Tradiciones de España”	Expresión oral, comprensión auditiva	En grupo abierto	30 min.
Actividad 2. “¿Qué hay de menú?” (Menú del día)	Comprensión lectora, expresión oral / escrita	En parejas	10 min.
Actividad 3. “¿Y qué hay de postre?”	Comprensión lectora, expresión oral	En parejas	20 min.
Actividad 4. “Ciudades de España”	Comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva	En parejas	60 min.
Actividad asincrónica. “¿Verdad o mentira?” (FlipGrid)	Expresión oral / escrita, comprensión auditiva	Individual	20 min.

5.1.3. Sesión 3. Objetivos y contenidos

Actividades sincrónicas:

- Repasar el territorio español.
- Revisar el uso de los verbos *hay, es/son, está/están*.
- Léxico para hablar de lugares.
- Fomentar la creatividad y el aprendizaje cooperativo.
- Verbos *conocer* y *saber*.
- Reconocer o descubrir un personaje de la cultura de España.
- Ser capaz de completar una pequeña biografía a partir de una ficha.

Actividad asincrónica:

Poner en práctica los siguientes contenidos funcionales:

- Expresar gustos e intereses (verbos *gustar, preferir*).
- Expresar intenciones (verbo *querer* + *infinitivo*).

Tabla 5. Actividades sesión 3. (Fuente: elaboración propia).

ACTIVIDADES	DESTREZAS / COMPETENCIAS	AGRUPAMIENTOS/ METODOLOGÍA	DURACIÓN
Actividad 1. Guía Visual (Rutas “Juego de Tronos” en España)	Comprensión lectora, expresión e interacción escritas	Grupo de cuatro alumnos	45 min.
Actividad 2. “Sabemos/Conocemos a un arquitecto de fama internacional”	Uso de la lengua/gramática, expresión e interacción orales	En parejas y en grupo abierto	15 min.
Actividad 3 (Gamificación). <i>Escape Room Educativo</i> : “Exposición Virtual Gaudí”	Comprensión lectora, interacción oral	En parejas	60 min.
Actividad asincrónica. “Mis Favoritos”	Expresión escrita	Individual	20 min.

5.1.4. Tarea final

Como colofón y para cerrar la propuesta didáctica, se les propuso a los alumnos la elaboración de un blog. Era el momento de que los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos adquiridos y, que una vez hubieran tomado conciencia de los aspectos socioculturales de España, fueran capaces de dejar plasmado en un blog los aspectos más relevantes de su cultura estableciendo una comparativa entre la cultura de España y la suya propia. La tarea final estaba planteada para ser trabajada en parejas elaborando el blog haciendo uso de [Blogger](#). A través de la elaboración de la tarea final, se esperaba que los aprendientes afianzaran mejor los conocimientos, a través del trabajo multidisciplinar y haciendo uso de las nuevas tecnologías.

5.2. Propuesta gamificada: *escape room educativo*

Como se ha comentado anteriormente, se eligió la herramienta de Genially como contenedor digital del juego. Una vez se tuvo claro el soporte, se trabajó en la temática y el diseño de los retos a incluir. Se recopiló mucha información e imágenes al respecto, buscando la mejor forma de combinar todos los elementos y poder dar vida al proyecto. Además de tener en cuenta los objetivos didácticos, huelga decir que el diseño del *escape room* se ha llevado a cabo atendiendo a los elementos clave desarrollados en el marco teórico. De esta manera, en este apartado explicaremos tanto la estructura del juego, como la narrativa y la tipología de los retos, así como su conexión con el currículo.

Tabla 6. Propuesta gamificada. (Fuente: elaboración propia).

PROPUESTA GAMIFICADA: <i>Escape Room</i> Educativo	
TÍTULO	“ Exposición Virtual Gaudí ”
NIVEL	A1+
OBJETIVO DIDÁCTICO	Motivar a los alumnos a repasar contenidos del curso de cara al examen final, al tiempo que se trabaja el componente cultural, dando a conocer la figura y las obras más relevantes del arquitecto catalán Antoni Gaudí.
OBJETIVO DE LA GAMIFICACIÓN	Obtención de un diploma virtual al final del juego mediante un código QR y medio punto extra en el examen.
MATERIALES	Enlace al <i>escape room</i> (el cual es totalmente digital e interactivo y ha sido elaborado con Genially), lápiz y papel para tomar nota de las pistas y una ficha sobre Gaudí que los alumnos tienen que rellenar a lo largo del juego.
PROCEDIMIENTO	Los alumnos participan y colaboran conjuntamente para superar los diferentes retos, tras los cuales obtendrán una palabra que les servirá más adelante para encontrar la caja fuerte que contiene la llave que abre la puerta. Pero la caja fuerte también tiene un código de 4 dígitos, por lo que habrá que buscar más pistas para encontrar esos cuatro números. Una vez consigan la llave, encontrarán dos puertas, igualmente habrá que buscar alguna pista que les ayude a elegir la puerta correcta. Si eligen mal, tendrán que volver a empezar.

5.2.1. Dinámicas, mecánicas y componentes del juego

Dinámicas: El factor sorpresa está presente en todo momento, porque los alumnos están totalmente convencidos de que van a ver realmente una exposición virtual de Gaudí. De hecho, la visita virtual simulada da comienzo con un breve vídeo, que muestra las obras más destacadas de Gaudí. Asimismo, se les pide a los alumnos que a lo largo de la visita virtual, vayan rellenando la ficha mencionada anteriormente, con los datos más relevantes del arquitecto catalán. Ahí es donde entra en juego la narrativa como dinámica del juego y que va acompañando a los alumnos a lo largo del *escape room*. Los alumnos son conscientes de que se trata de un juego, cuando de repente, se les pide que miren el móvil ya que van a recibir una serie de mensajes. Los mensajes indican

que algo va mal. Seguidamente, desde el propio juego y sirviéndose de la narrativa, se les indica que se han quedado encerrados dentro de la sala de exposiciones.

Mecánicas: La única forma de poder escapar será superando una serie de retos (ordenados de menor a mayor dificultad) en un tiempo máximo de 60 minutos. En ese momento empieza el juego y la cuenta atrás. Por lo tanto, como mecánicas del juego está presente la colaboración por parte de los participantes para superar los retos propuestos en el juego. Tras cada reto superado, los alumnos reciben *feedback* y recompensas en forma de pistas que les ayudará a estar más cerca de la salida.

Componentes: En el último nivel de concreción, los componentes suponen el desbloqueo de contenidos y la obtención de un diploma virtual.

5.2.2. Narrativa

La narrativa elegida para este *escape room* evoca una ambientación, que como bien el nombre del juego indica, sugiere estar en una sala de exposiciones, pero algo pasa por el camino y “los visitantes” se quedan encerrados. Ahí es donde entra en juego el potencial de la narrativa en este tipo de juegos, ya que le da vida a la experiencia. En ese momento, comienza la acción y los participantes tendrán que superar una serie de retos para poder escapar de dicha sala. La narrativa, por tanto, es el elemento clave y que sirve como hilo conductor a lo largo del juego. Con la narrativa se espera que los alumnos queden totalmente inmersos en el juego y se sientan parte del mismo. Para el presente *escape room*, la narrativa arranca en forma de invitación dando la bienvenida a los alumnos e indicándoles que van a empezar la visita viendo un vídeo.



Imagen 1. Narrativa: mensaje de bienvenida.

Tras ver el vídeo y responder una pregunta sobre su contenido, los alumnos obtienen un objeto que necesitarán para uno de los retos y que consiguen resolviendo un sencillo acertijo. Sin embargo, el momento clave tal y como adelantábamos anteriormente, llega en forma de un mensaje de móvil alertando de que algo va mal.

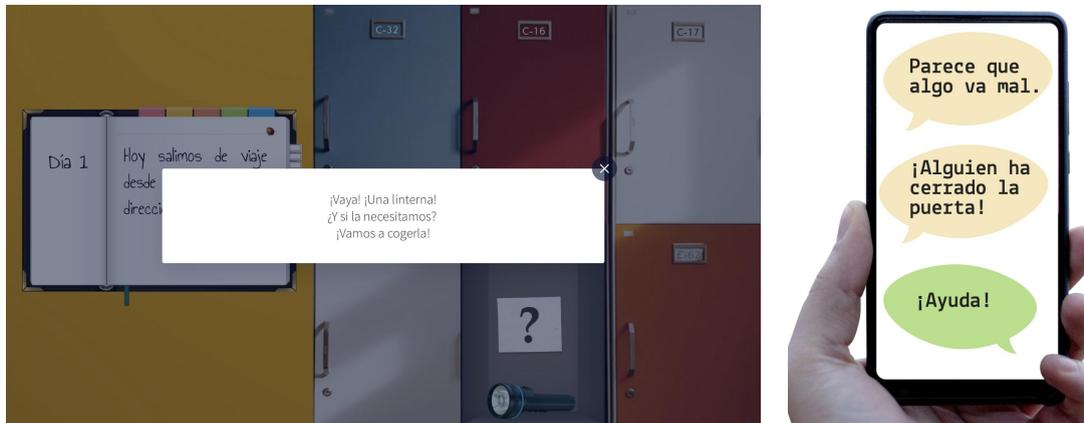


Imagen 2. Ejemplos de la narrativa en el juego.

Seguidamente, se encuentran con una puerta cerrada y tienen que localizar una nota que contiene las instrucciones del juego.

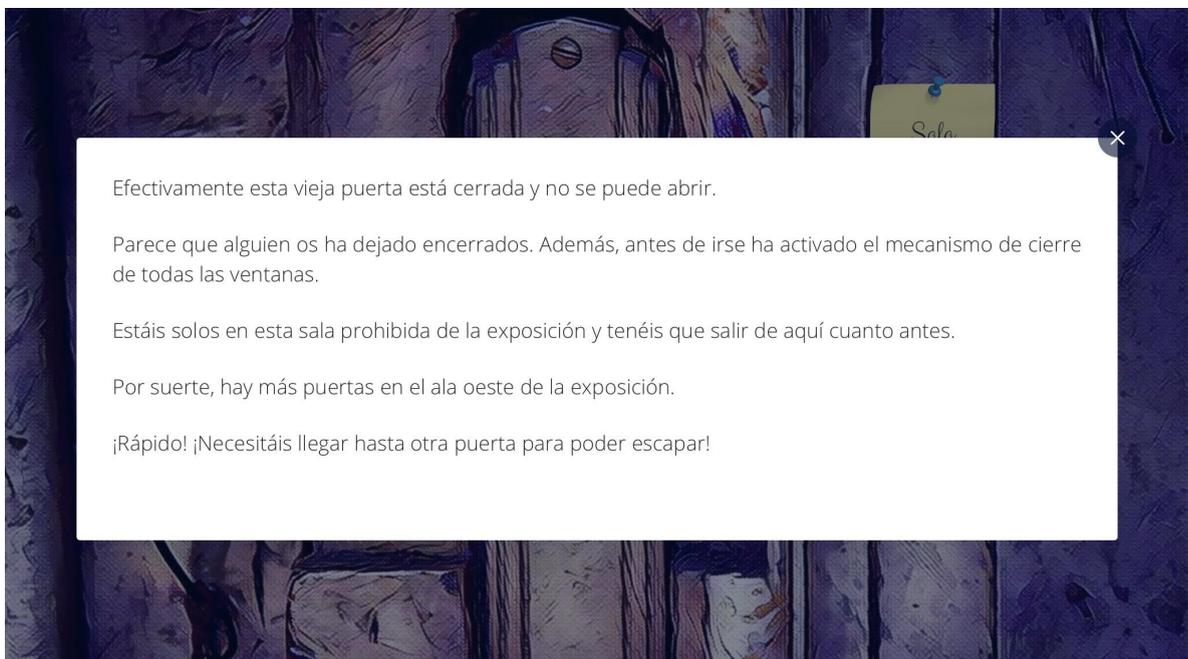


Imagen 3. Narrativa: puerta cerrada.



Imagen 4. Narrativa: reglas del juego.

Una vez da comienzo el juego, la narrativa irá acompañando a los alumnos a lo largo del mismo, de esta manera, las instrucciones (como en la imagen de abajo) e información relevante, la irán encontrando conforme van avanzando y cambiando de pantalla.

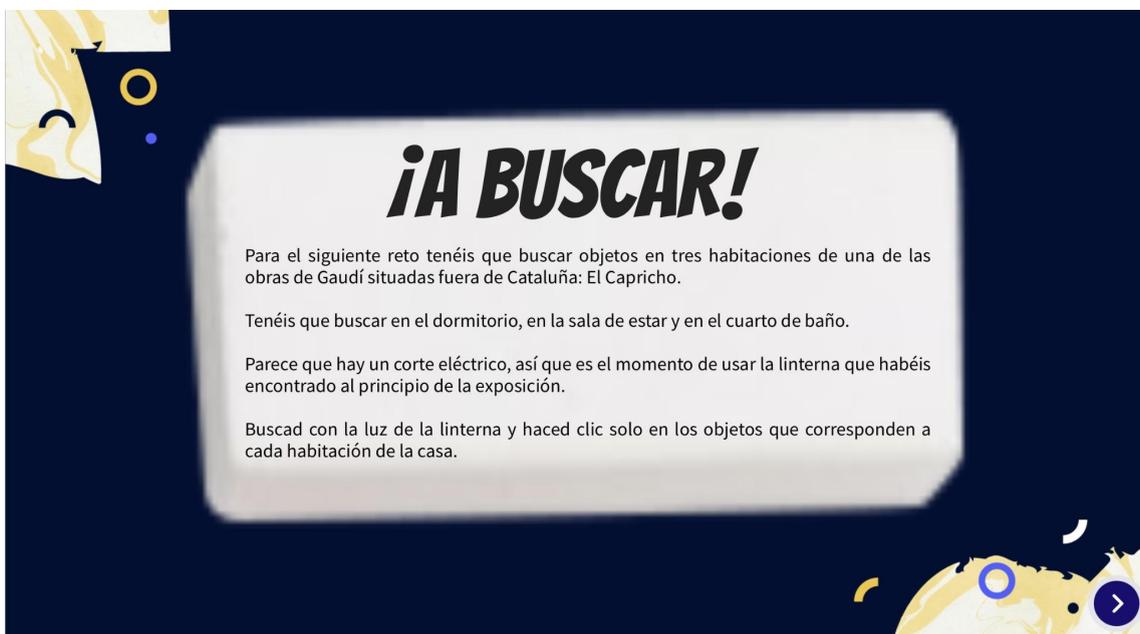


Imagen 5. Narrativa: instrucciones reto 5.

Si van por el buen camino, recibirán la retroalimentación pertinente en el momento y en caso de error, también se les hará saber de inmediato.

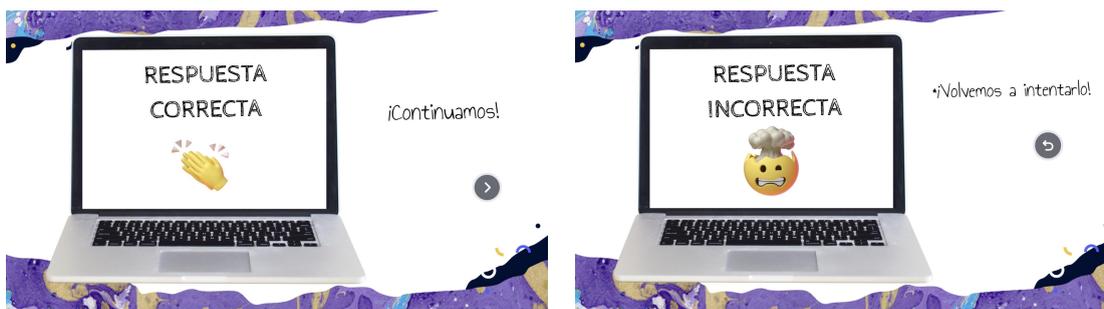


Imagen 6. Retroalimentación.

Por cada reto acertado reciben *feedback* del progreso y una recompensa en forma de palabra que necesitarán para posteriormente resolver un meta-acertijo usando esas siete palabras.



Imagen 7. Recompensas.

A tener presente el papel de la narrativa en la doble función que persigue este *escape room*, ya que, por un lado, se hace un repaso de los contenidos del curso, y por otro, se da a conocer a los alumnos la figura de Gaudí para que así puedan rellenar su ficha de trabajo, en cuanto a ese aspecto, la narrativa también ha servido para incluir información relevante y curiosidades acerca del arquitecto. En definitiva, la narrativa está presente en toda la experiencia y se integra en los distintos desafíos del juego.

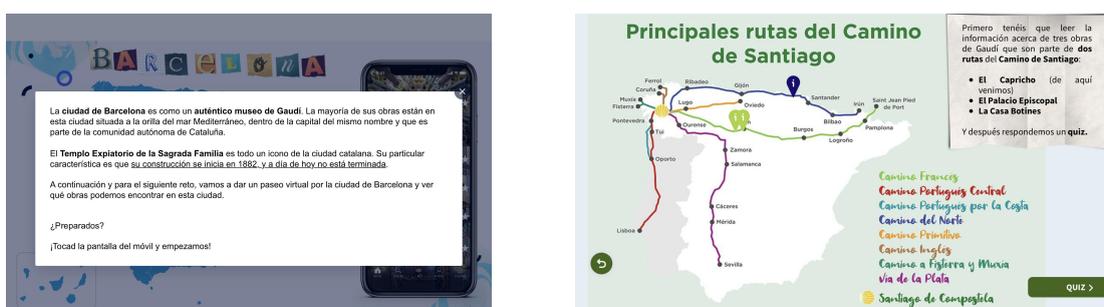


Imagen 8. Temática Gaudí.

5.2.3. Arquitectura del juego

El patrón elegido para el juego es lineal y cada enigma se presenta numerado en una hoja de ruta ([Anexo 4](#)). Tras la resolución de cada prueba, se redirige a los alumnos a la misma hoja de ruta. Cada vez que se supera un reto, los alumnos obtienen una retroalimentación y recompensa inmediata (en este caso una palabra que necesitarán para resolver un meta-puzle). Solo cuando los siete retos han sido resueltos, se podrá acceder a la última prueba en forma de meta-acertijo, la cual les acercará a la salida. De hecho, al meta-acertijo solo se puede acceder una vez se haya superado el séptimo y último reto. Por lo tanto, aunque los alumnos quisieran resolver los retos de forma aleatoria, siguiendo una ruta abierta (algo totalmente desaconsejado porque los enigmas van en grado de menor a mayor dificultad), obligatoriamente tendrían que resolverlos todos, ya que brindan la información necesaria para poder continuar.

Este juego presenta dos etapas claras. En la primera de ellas ([Anexo 5](#)), y sin que los alumnos sean aún conscientes de que se trata de un juego de escape, se aportan datos para completar la ficha de trabajo sobre Gaudí, se les da la bienvenida y se encuentran con un proyector que tienen que encender para visionar un vídeo acerca de las obras más relevantes de Gaudí. Tras el vídeo, responden a una sencilla pregunta acerca del mismo. A continuación, tienen que resolver un sencillo enigma que les conducirá a un objeto que estaba oculto, en este caso, una linterna que necesitarán más adelante. Una vez recogen la linterna, reciben de forma figurada un mensaje en el móvil que les advierte de que algo anda mal, para poco después, encontrarse la puerta cerrada y el mensaje que les indica lo que tienen que hacer para poder escapar.

En la segunda etapa ([Anexo 6](#)), los alumnos entran de lleno en el juego. Esta segunda etapa consta de cuatro fases. La primera fase consiste en resolver los siete retos planteados inicialmente, tras los cuales tendrán que responder a una pregunta formada por las siete palabras obtenidas tras la resolución de cada una de las siete pruebas (el meta-acertijo). Responder correctamente a dicha pregunta, conduce a la siguiente fase, donde en una sala que recrea el interior de la Sagrada Familia, los alumnos tendrán que encontrar una caja fuerte que está oculta en dicha sala. Una vez hayan encontrado la caja fuerte que contiene la llave que abre la puerta para poder salir de la exposición, comprobarán que está cerrada y será necesario encontrar los números que abren el candado digital. En la tercera fase, los alumnos tendrán que buscar las pistas que lleven a descifrar el código que abre la caja fuerte. Una vez obtengan los números que abren el

candado digital, podrán recoger la llave. Sin embargo, no todo acaba ahí, porque se presenta un último enigma a resolver. Los alumnos ya tienen la llave, pero encontrarán dos puertas. La llave abre ambas puertas, pero tendrán que elegir bien, ya que solo una de las puertas les dará la libertad, mientras que la otra les conduce de nuevo al inicio de la sala, en este caso, a la hoja de ruta inicial. Por tanto, en la cuarta y última fase, los alumnos deberán buscar una pista que les haga elegir con exactitud la puerta correcta. Si eligen la puerta correcta, podrán salir, a la vez que obtendrán la clave para detener el cronómetro. En caso contrario, volverían a empezar el juego, si bien se les permitiría hacerlo desde el séptimo reto. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo para superar todas las pruebas y poder salir de la sala a tiempo.

5.2.4. Tipología de las pruebas

A la hora de reflexionar acerca de la tipología de pruebas y acertijos a incluir, se tuvo en cuenta los contenidos a evaluar, las destrezas, las competencias y habilidades que se deseaban trabajar. En lo que se refiere a los contenidos curriculares, el juego está basado en los contenidos vistos a lo largo del curso a través del manual *Vitamina A1* de la editorial SGEL, los cuales difieren de lo establecido en el inventario correspondiente al nivel A1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), puesto que el libro cubre los pronombres de objeto directo y el pretérito perfecto. Asimismo, el juego contiene formas en imperativo, puesto que el grupo meta era conocedor de dicho modo verbal por haberlo trabajado en clase como se comentaba con anterioridad.

En el diseño de los enigmas se intentó encontrar el equilibrio entre diversión, cuidando el aspecto lúdico, y aprendizaje, velando porque se alcanzaran los objetivos didácticos previstos.

Por otro lado, se tenía que cubrir el componente cultural, que además serviría de hilo conductor a lo largo del juego, lo cual supuso por parte de la autora un laborioso trabajo de documentación acerca de la vida y obra del personaje que se quería dar a conocer a los alumnos, en este caso el arquitecto Antoni Gaudí. Por tanto, había que buscar la forma de conectar las pruebas con la temática “gaudiniana” y el currículo. Por tanto, la creación de la historia gira en torno a las pruebas y temática del juego.

En cuanto a la tipología de las pruebas, aunque en su gran mayoría son tipo *quiz*, algunas consistían en buscar algún objeto escondido en alguna de las salas virtuales, o resolver algún enigma matemático a través del cuadro mágico que se puede encontrar en

una de las fachadas de La Sagrada Familia de Gaudí, enigma pensado para que los alumnos se comunicaran entre ellos para hacer sugerencias o hipótesis poniendo en práctica la lógica y el cálculo para poder descifrarlo, siendo el resto de preguntas de comprensión lectora y pruebas que requieren de la observación y discernimiento por parte de los estudiantes para relacionar ideas y pistas para descifrar algún acertijo. A lo largo del juego no fue necesario incluir pistas adicionales, salvo en el momento de encontrar los cuatro números que abren la combinación de la caja fuerte.

Las pruebas fueron diseñadas de forma gradual, incluyendo los retos más sencillos al principio, para así favorecer la involucración de los alumnos en el juego, dejando los acertijos más complicados de cara al final. Huelga decir que los retos incluidos en el *escape room* se diseñaron teniendo en cuenta los objetivos didácticos como apuntábamos inicialmente, así como la duración establecida para completar el juego, en este caso, los alumnos tienen 60 minutos para la resolución de todos los retos y poder salir de la habitación.

A la hora de diseñar las pruebas, tanto a nivel de contenido, como estético, se recurrió a los propios recursos habilitados por Genially, como plantillas prediseñadas o imágenes, si bien el *escape room* final fue enriquecido añadiendo vídeos, uno de ellos de elaboración propia y los otros tres insertados desde YouTube. También se añadieron fotografías adicionales para ciertas pruebas y para optimizar la ambientación en general.

5.2.5. Conexión de las pruebas con los contenidos curriculares

Como ya se ha comentado anteriormente, el *escape room* está basado en los contenidos del manual *Vitamina A1* de la editorial SGEL, por tratarse del libro digital empleado a lo largo del curso. Por tanto, cada reto que los alumnos tienen que resolver está conectado con el currículo. Una clara excepción son los acertijos incluidos para adivinar el código que abre la caja fuerte, explicado en el punto anterior, y los dos primeros acertijos incluidos al principio del juego, antes siquiera de que los alumnos pudieran percatarse de que estaban ante un juego de escape y no ante una verdadera exposición virtual de Gaudí.

En resumen, la mayoría de los acertijos servirán a modo de repaso de los contenidos curriculares de cara al examen final, tal y como se detalla en la siguiente tabla que se muestra a continuación:

Tabla 7. Retos conectados con el currículo. (Fuente: elaboración propia).

RETO 1 - Familia Güell	Léxico de la familia.
RETO 2 - Plano de Barcelona	Direcciones con presente de indicativo.
RETO 3 - Park Güell	Léxico de los colores.
RETO 4 - ¿Qué tiempo hace?	Léxico para expresar el tiempo: <i>hace sol, hay niebla, nieva.</i>
RETO 5 - ¡A buscar!	Léxico de la casa: habitaciones, objetos, muebles.
RETO 6 - Gaudí y el Camino de Santiago	Ejercicio de comprensión lectora: adjetivos para describir lugares, verbos <i>ser/estar, hay, tener</i> , etc.
RETO 7 - Casa Batlló y la leyenda de Sant Jordi	Ejercicio de comprensión lectora: presente de indicativo, léxico (<i>rosa, caballero, princesa, dragón, espada</i> , etc.).

Como se indicaba con anterioridad, al tiempo que se va avanzando en el juego, se ha de rellenar una sencilla ficha con algunos datos relevantes sobre Gaudí (nombre, apellidos, lugar de nacimiento, fecha de nacimiento), por lo tanto, se trata de una ficha también relacionada con el currículo: los datos personales. Como se avanzaba anteriormente, cada vez que los estudiantes superan un reto, reciben como recompensa una palabra. Al tratarse de siete retos, reciben un total de siete palabras. Se ha de tomar nota de dichas palabras, ya que son pistas que se necesitarán más adelante. Una vez se reúnan las siete palabras, se han de ordenar para formar una pregunta, por lo que también el juego ayuda a la hora de repasar la formación de oraciones interrogativas. El siguiente acertijo consiste en encontrar la respuesta correcta a la pregunta. En caso de acierto, se pasa a la siguiente fase del *escape room*. En la segunda fase, se ha de encontrar los cuatro números que abren el código de la caja fuerte. Esta nueva misión sirve para revisar los números. Si bien hay cabida para repasar los números a lo largo del juego en general.

5.3. Diseño de la unidad didáctica

La unidad didáctica se ha montado sobre una presentación de [Google Slides](#), empleando plantillas pertenecientes al sitio web [SlidesCarnival](#). Por otro lado, se han empleado fotografías de los siguientes bancos de imágenes: [Unsplash](#), [Pixabay](#) y [Pinterest](#). Asimismo, se ha recurrido a [códigos QR](#) para algunas actividades. La unidad didáctica incluye varias tareas interactivas, que junto al *escape room* han sido creadas a través de [Genially](#). En el [anexo 7](#), se incluye una tabla detallada por sesiones, que indica los recursos empleados por actividad, donde se puede comprobar que el uso de las TIC está latente a lo largo de toda la propuesta.

5.4. Evaluación

La evaluación del proyecto cultural se llevó a cabo a través de tres procedimientos que pasan a ser detallados a continuación:

5.4.1. Habitación del análisis

En primer lugar, para evaluar la tarea del *escape room*, se dedicó un espacio de reflexión llevado a cabo de manera oral inmediatamente después del juego. Esta reflexión final, lo que se conoce en inglés con el nombre de *debriefing room*, consiste tal y como se exponía en el marco teórico, en un espacio dedicado a reflexionar sobre la experiencia en su conjunto, abarcando tanto el aspecto educativo como el aspecto lúdico de la actividad. Durante este espacio, se le brindó la oportunidad a los alumnos de que comentaran su opinión e impresiones acerca de la experiencia y de si habían realizado con anterioridad algún juego de escape para alguna de sus clases. En este tiempo, se les dio libertad a los alumnos para que hablaran abiertamente acerca de la dificultad de las pruebas y cualquier otro aspecto que quisieran comentar al respecto.

El *escape room* se llevó a cabo en parejas, en dos sesiones diferentes como se explica en el apartado dedicado al pilotaje. En las dos ocasiones se pudo observar el grado de inmersión, implicación y motivación de los alumnos durante el juego. Los alumnos comentaron que era la primera vez que participaban en un juego de escape en clase y que la experiencia les acercó a la sensación de estar jugando a un videojuego de verdad. Realmente, al tratarse de un *escape room* digital e interactivo, favoreció que la experiencia resultara más inmersiva. En definitiva, del espacio dedicado a la reflexión, el *feedback* que la profesora recogió por parte de los alumnos acerca de sus impresiones de cara a la experiencia fue realmente positivo.

Finalmente, comentar que la profesora por su parte, contaba con una rúbrica de evaluación ([Anexo 8](#)), que iba rellenando sobre cada alumno durante su observación a lo largo del juego, de manera que se evaluaba a cada alumno en una escala del 1 al 4. La rúbrica fue creada para evaluar la participación activa en el desarrollo de las actividades por parte de los participantes, así como su actuación en la resolución de pruebas y su capacidad para trabajar de forma autónoma y colaborativa. La profesora también velaba porque se hiciera uso del español en las interacciones entre los estudiantes. Fue un espacio en el que los alumnos tomaron conciencia de lo aprendido durante el juego. Los

cuatro participantes obtuvieron la máxima nota, dada su excelente actuación en la resolución de las pruebas y actitud durante la actividad.

5.4.2. Evaluación desde FlipGrid

Para evaluar la actividad asincrónica que los alumnos realizaron a través de FlipGrid, se hizo desde la propia plataforma, ya que esta red social de aprendizaje permite evaluar los vídeos directamente desde la propia herramienta, de manera que el docente puede puntuar cada vídeo y los estudiantes reciben la retroalimentación y comentarios del profesor a través de email. Igualmente, la puntuación recibida fue la máxima que contempla la plataforma (5 de 5).

5.4.3. Cuestionario de autoevaluación

Para evaluar la unidad didáctica en su conjunto, se les pidió a los alumnos que rellenaran un cuestionario de autoevaluación ([Anexo 9](#)), elaborado a través de Google Forms, donde podrían autoevaluar los conocimientos adquiridos tras la implementación de la unidad didáctica al completo, en una escala politómica del 1 al 5, yendo de “muy en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Se desprende de los resultados obtenidos que se han cumplido los objetivos fijados, ya que la mayoría de las respuestas se encuentran en una escala de 4 a 5.

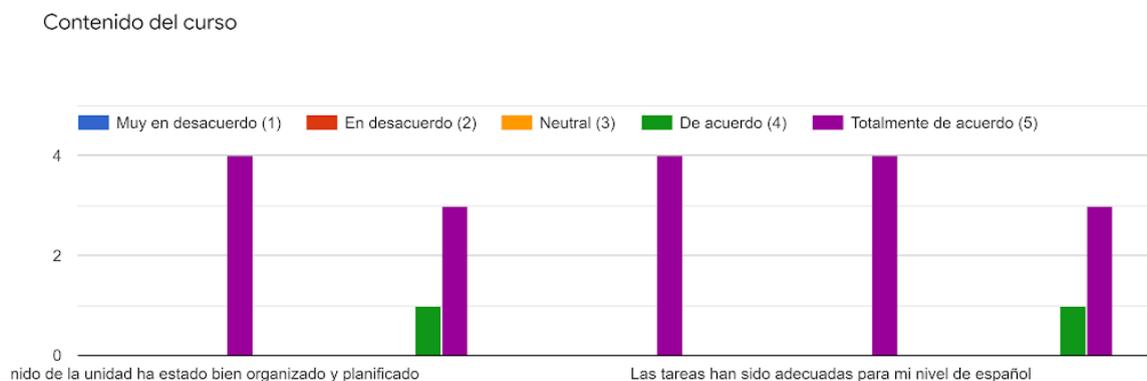


Figura 9. Referente a los contenidos del curso 1/2. (Fuente: elaboración propia).

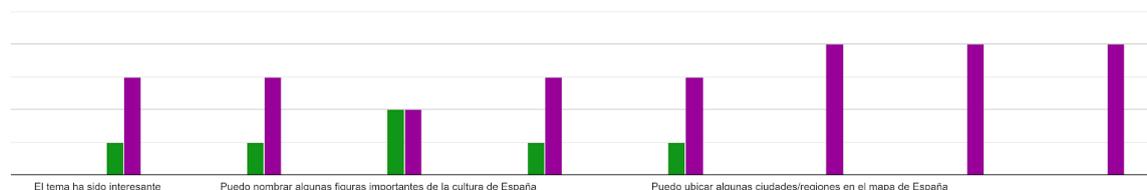


Figura 10. Referente a los contenidos del curso 2/2. (Fuente: elaboración propia).

5.4.4. Examen final

Por último y como parte del curso en sí, los alumnos realizaron un examen de evaluación final, en el que se evaluaba tanto los conocimientos gramaticales y lingüísticos, como socioculturales adquiridos a lo largo del curso, los cuales fueron repasados a lo largo de la unidad didáctica implementada. De ahí, que el *escape room* además de estar centrado en la figura de Gaudí, estuviera concebido como una actividad de repaso de contenidos previa al examen final.

El examen recoge aspectos gramaticales y lingüísticos, sin olvidar el componente cultural, especialmente esto es notable tanto en la parte oral ([Anexo 10](#)), como en la parte escrita del examen ([Anexo 11](#)), que se llevó a cabo de forma presencial en un aula del Centro de Idiomas de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Cabe señalar que los alumnos superaron con éxito su examen final y, se les fue expedido un certificado de aprovechamiento por parte del mismo Centro de Idiomas de la UMH.

6. PILOTAJE

En este apartado, se dará cuenta del proceso de pilotaje llevado a cabo a lo largo de las tres sesiones que se han empleado para implementar la unidad didáctica. El apartado estará acompañado de evidencia del pilotaje, así como de los resultados obtenidos de la encuesta que los alumnos completaron tras el proyecto. En general y por fortuna, la unidad didáctica ha sido pilotada con éxito, salvo por un pequeño contratiempo a la hora de, precisamente, pilotar la sesión gamificada. En un principio, estaba planteada para que los cuatro alumnos a la vez participaran en el *escape room*, pero dos de ellos, que además compartían piso, tuvieron problemas con la conexión y como consecuencia hicieron el juego con posterioridad. Sus otros dos compañeros no comentaron nada para también conservar el factor sorpresa. Puesto que las clases fueron impartidas exclusivamente en línea, para demostrar y evidenciar la implementación de la unidad didáctica se ha recurrido a algunas muestras de la evidencia del aprendizaje en forma de capturas de pantalla, trabajos realizados por los alumnos y algunas fotografías. Por último, se presentará el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta de valoración de la propuesta didáctica y la experiencia con el *escape room* educativo.

6.1. Secuenciación y evidencias de la implementación del pilotaje

En este apartado pasaremos a hacer un recorrido más detallado a lo largo de las tres sesiones de las que constó el pilotaje, llevadas a cabo de forma remota a través de Skype. Asimismo, y gracias a poder contar con el consentimiento de los cuatro alumnos que conforman el grupo meta, se incluyen capturas de pantalla y fotografías incluyendo los enlaces que conducen al blog que elaboraron en parejas como tarea final del proyecto. Antes de empezar con la implementación de la unidad didáctica, se les pidió a los alumnos que se descargaran en su móvil un lector de códigos QR (aunque los cuatro ya contaban con uno) y se compartió con ellos una carpeta en Drive para que pudieran hacer entrega de las tareas que se realizarían de forma asincrónica.

6.1.1. Sesión 1

La primera sesión tuvo lugar el jueves 3 junio de 2021 y arrancó con la visualización de un vídeo de Los Simpsons, cuya función era hacer de rompehielos, para así abrir el proyecto cultural, pidiendo a los alumnos que intentaran identificar en el vídeo algunos elementos de la cultura española. El vídeo, gentileza de Fotogramas, presenta la visión particular que tienen Los Simpsons acerca de España. Lo importante era que los alumnos fueran capaces de identificar aspectos de la cultura española, sin necesidad de que entendieran todos los diálogos. Se les pidió que se tomaran nota de cualquier aspecto vinculado a la gastronomía, tradiciones, arte o música del país.

Tras el visionado del vídeo, se les pidió que escribieran en el chat los aspectos que habían sido capaces de reconocer, para posteriormente comentar juntos, en grupo abierto y de forma oral, qué les había parecido el vídeo y cómo veían ellos España. Se evidencia que efectivamente no tienen un conocimiento muy amplio de la cultura de España, un punto más a favor a la hora de justificar el presente proyecto cultural. Cabe decir que, aunque la visión que se ve en el vídeo de Los Simpsons es bastante estereotipada, el objetivo que se perseguía era que los alumnos descubrieran que la realidad es otra. En la captura de pantalla de la derecha se pueden ver las respuestas de los alumnos enviadas al chat.

En la imagen de abajo vemos a los cuatro alumnos que conforman el grupo meta, junto con la profesora.



Imagen 9. Grupo meta con la profesora.

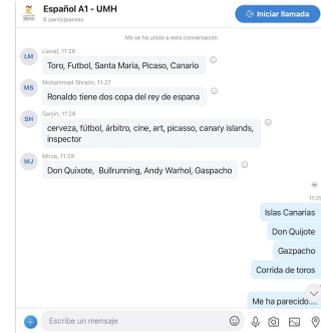


Imagen 10. Muestra del chat de clase.

Tras el debate conjunto, se llevaron a cabo una serie de actividades relacionadas con el mapa cultural de España. Consistía en observar el mapa y con las referencias culturales que habían identificado acerca del vídeo de Los Simpsons, debían localizarlas e ubicarlas en el mapa, así como indicar qué referencias se habían visto en el vídeo y no reflejaba el mapa.

Las actividades que vinieron a continuación también tenían al mapa cultural como protagonista, ya que tenían que responder a una serie de cuestiones, cuya respuesta la encontrarían en el mapa. También hubo una sección dedicada a un famoso cuadro de Dalí y que se podía ver en el vídeo de Los Simpsons. Durante esa parte de la actividad, resultó curioso ver qué opinión tenían los cuatro alumnos de Dalí. Comentaron que desde su país siempre se le había tachado de “ser un loco” (palabras textuales).

A continuación, hicimos un juego llamado “Descubre qué o quién”. Recurrir a los juegos es algo que se venía haciendo a lo largo del curso, pero este juego en particular perseguía también como objetivo darles a conocer léxico que sería empleado en el juego de escape, como es el claro ejemplo de la palabra “pista” y que era esencial que conocieran su significado. La dinámica del juego era muy sencilla y consistía en llevar a cabo un paseo virtual por España, para ello se les facilitó un enlace que incluía la versión interactiva del mapa cultural de España. Cada uno de ellos debía explorar y observar el mapa de forma individual para finalmente elegir algún elemento que les llamara la atención. Seguidamente, pensarían en tres o cuatro pistas para describirlo al resto de sus compañeros, sin revelar de qué se trataba, podía ser una región de España, alguna bebida o comida típica, algún monumento o artista. Antes de empezar el juego, la profesora les mostró un ejemplo y a continuación, cada alumno empezó con su aportación. A destacar que los alumnos mostraron mucho interés por la versión interactiva del mapa, el cual fue creado a través de Genially. Los alumnos disfrutaron

explorando y descubriendo información adicional sobre diferentes aspectos ocultos en el mapa. El mapa contiene vídeos, fotografías y enlaces de interés. La idea para este nivel de enseñanza es que se fijaran especialmente en el aspecto visual, sin preocuparse en exceso si no conocían el 100% del léxico, de hecho, gran parte de los vídeos incluidos eran en su mayoría visuales.

La primera sesión por tanto se pudo pilotar sin ningún contratiempo y se cerró explicando la tarea de expresión escrita que tenían que realizar para casa. Se volvió a referenciar el vídeo de Los Simpsons que empezaba con la canción de “La Macarena” de Los del Río. Se habló brevemente de la canción, se les facilitó un código QR que daba acceso a la canción y la tarea asincrónica consistía en que escribieran una descripción de cómo se imaginaban a Macarena: su color de pelo, ojos, su altura, estilo de ropa que prefiere, etc. El objetivo era repasar contenidos vistos en clase acerca de la descripción física fundamentalmente.

6.1.2. Sesión 2

El pilotaje de la segunda sesión tuvo lugar el martes 8 junio de 2021. Esta segunda sesión se dedicó a profundizar acerca de las costumbres y tradiciones de España, pasando por la gastronomía, para acabar hablando de algunas ciudades de España. A lo largo de la sesión se trabajó la comprensión auditiva, lectora y expresión oral.

La primera actividad constaba de dos partes. En la primera parte y para dar comienzo a la sesión, se llevó a cabo una lluvia de ideas en la que los alumnos debían aportar palabras que asociaban a las costumbres de España. De esa primera lluvia de ideas, salieron palabras como: *serenatas, fiestas, siesta, bares, tapas y aceitunas*. Esta primera parte de la actividad, sirvió de rompehielos, para después pasar a una actividad de comprensión auditiva.

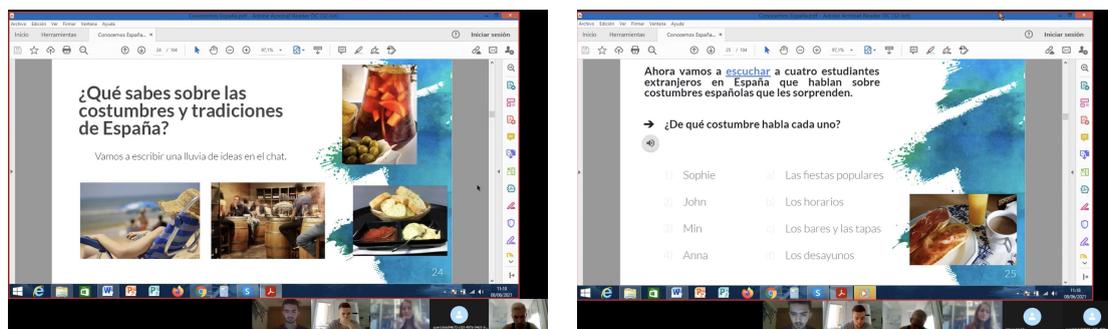


Imagen 11. Actividad “Costumbres y tradiciones de España”.

Esta segunda actividad fue extraída del manual empleado a lo largo del curso, consistía en escuchar a cuatro estudiantes extranjeros en España hablando sobre costumbres que les sorprendían. Tras hacer la tarea de comprensión auditiva, se perseguía que los alumnos pudieran comparar las tradiciones y costumbres de España con la suyas propias, algo que les serviría de cara a la tarea final. La actividad fue modificada ligeramente, ya que la segunda parte se hizo a modo de juego. Se elaboró un nuevo Genially y se compartió el enlace con los alumnos.

Tras escuchar las opiniones de los alumnos extranjeros, se realizó una actividad en grupo abierto preguntándoles si estaban de acuerdo con lo que habían escuchado. Entre lo comentado en clase por los alumnos, a destacar que los horarios laborales en su país eran muy diferentes a los de España, por otro lado, afirmaron que en su país no había tantos bares o restaurantes y añadieron que muchas de las fiestas de su país estaban asociadas a fechas clave, como el ejemplo que describieron acerca de una fiesta nacional que tiene lugar el 25 de noviembre para celebrar el día de la independencia, si bien también tienen festividades ligadas a fiestas religiosas.

Seguidamente, se dedicó tiempo a hablar sobre los desayunos en España. Los alumnos por su parte hablaron del desayuno típico de su país, explicando en qué consistía y enviando fotos al chat, como se puede observar en la imagen de la derecha.

La siguiente actividad se centró en la gastronomía de España. A través de un menú interactivo, nuevamente creado a través de Genially.

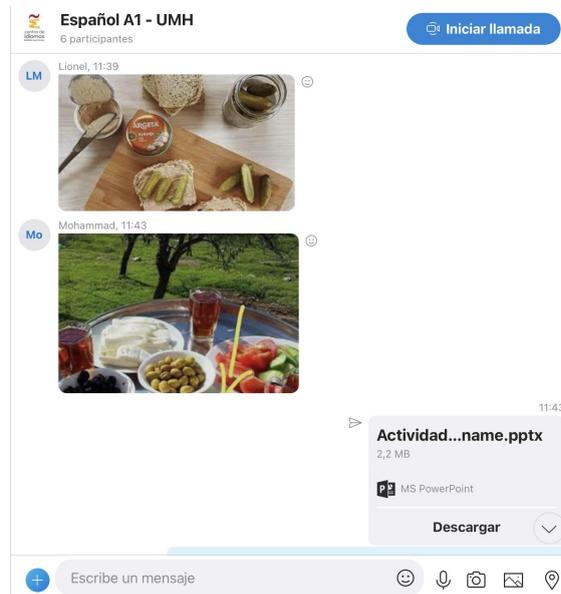


Imagen 12. Chat de clase.

Para esta tarea sobre platos típicos de España, los alumnos tenían que identificar los primeros y segundos platos, así como las bebidas.



Imagen 13. Actividad “¿Qué hay de menú?”.

En la segunda parte del espacio dedicado a la gastronomía, se pasó a hablar de los postres. En esta actividad se les dio a conocer dulces típicos, explicando que muchos de ellos estaban asociados a festividades o regiones de España.

En este apartado, los alumnos aprovecharon para compartir en el chat fotos de las comidas más típicas de su país, explicando los ingredientes principales.



Imagen 14. Actividad “¿Y qué hay de postre?”.

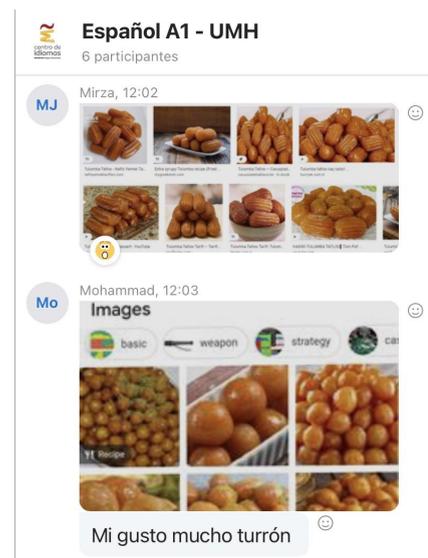


Imagen 15. Chat de clase.

Como curiosidad, comentar que a los alumnos les llamó especialmente la atención la tradición sobre las 12 uvas en Nochevieja, ya que en su país no se hace nada en especial en esa última noche del año. Con esta actividad se intentó suplir el lugar que hubiera ocupado un evento que se lleva a cabo con los estudiantes Erasmus cada año en la universidad y que consiste en una comida o cena internacional, en la que se les da a conocer a los estudiantes los productos más típicos de España, a la vez que se les invita a que preparen un plato o dulce típico de sus respectivos países de origen. Evento que fue cancelado siguiendo las medidas de prevención sanitarias anti Covid.

Por último y para cerrar la sesión, se hicieron una serie de actividades cuyo objetivo era dar a conocer a los alumnos algunas ciudades de España, algunos monumentos importantes y su ubicación geográfica. También se perseguía practicar la descripción de lugares y el pretérito perfecto.

En primer lugar, tuvieron que leer información acerca de cinco ciudades de España (información alojada en un nuevo Genially), después, tuvieron que ubicarlas en el mapa. A continuación, se pasaría a describir las cinco ciudades elegidas, por lo que se aprovechó para repasar los adjetivos calificativos para describir ciudades y lugares, por un lado, y para repasar léxico relacionado con los elementos que nos podemos encontrar en un pueblo o ciudad, por otro. Seguidamente, hicieron una actividad de comprensión auditiva y cerramos la sección con una actividad de expresión oral y que sirvió para hacer balance de lo trabajado anteriormente, así como para brindarles la oportunidad de que comentaran qué ciudades habían visitado o les gustaría visitar de España, tipos de ciudades y monumentos que preferían, tal y como se puede ver en la fotografía de la derecha. En esta última actividad, se mostraron muy participativos. De sus respuestas salieron a relucir nombres como Barcelona (la gran favorita), Granada y Palma de Mallorca.

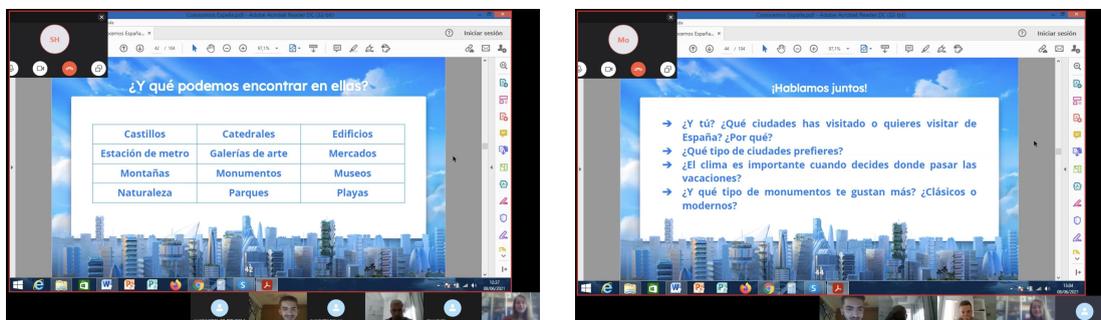


Imagen 16. Actividad “Ciudades de España”.

Por último y antes de dar finalizada la sesión, se les explicó la tarea que tenían que realizar para casa, la cual llevarían a cabo a través de la herramienta FlipGrid. Anteriormente, la profesora había creado un grupo donde fueron incluidos los estudiantes y donde también se podían encontrar las instrucciones de la actividad, la cual tenía un carácter lúdico y perseguía como principal objetivo que los alumnos hicieran uso de sus habilidades orales grabando dos vídeos. La tarea tuvo muy buena acogida por parte de los alumnos y se puede ver el trabajo llevado a cabo por los alumnos a través del siguiente [enlace](#) e introduciendo el código 4463dd96.

En balance, el pilotaje de esta segunda sesión se hizo en el tiempo estimado. Se cubrieron todos los objetivos y contenidos en los 120 minutos que dura la clase, si bien, al finalizar la sesión los alumnos expresaron que la actividad de comprensión auditiva les había resultado un poco complicada. Les costaba entender al 100% lo que decían los cuatro alumnos extranjeros, en parte por el acento y en parte también por la cantidad de información aportada hablando a una velocidad algo rápida a su parecer. Por otro lado, hubo un percance técnico porque un par de alumnos tuvo problemas con la conexión de cara al final de la sesión, por lo que para contrarrestar el problema se tuvieron que apagar la cámara, ya que de esa manera mejoraba la conexión.

6.1.3. Sesión 3 - Sesión Gamificada

La tercera y última sesión fue pilotada el 10 junio de 2021. Esta tercera sesión contiene el proyecto gamificado, objeto principal de estudio del presente trabajo. Antes de pilotar el juego de escape con los alumnos, fue pilotado con anterioridad hasta en tres ocasiones. El primer pilotaje inicial corrió a cargo de la propia profesora, diseñadora, creadora y *game master* del mismo. Este primer pilotaje sirvió para comprobar que el contenido de todas las pantallas era correcto y que se podía ir avanzando a través del juego sin ningún problema. Se detectaron algunos fallos, los cuales se corrigieron y se volvió a comprobar todo en un segundo pilotaje, nuevamente llevado a cabo por la profesora.

El tercer y último pilotaje, previo a la sesión con los alumnos, corrió a cargo de un compañero de departamento. Con este tercer pilotaje, hecho por alguien que desconocía por tanto el juego fue clave para cerciorarnos de que las instrucciones estaban claras y que todos los botones y elementos interactivos funcionaban correctamente, además de revisar el contenido del juego en sí, en caso de que hubiera alguna errata en alguno de los textos. Recordemos que se trata de un juego de escape digital e interactivo creado gracias a la herramienta Genially, y era necesario cerciorarse de que todos los comandos respondían adecuadamente. Gracias a este último pilotaje, se pudieron llevar a cabo una serie de mejoras en el juego, a destacar el incluir botones que permitieran retroceder en algunas de las pantallas. Este cambio fue habilitado tras este tercer pilotaje, puesto que en un principio no se había contemplado. Probar el juego pues, fue absolutamente necesario para llevar a cabo los ajustes necesarios antes de pilotarlo con los alumnos.

La tercera sesión dio comienzo con una actividad concebida para que los estudiantes trabajaran de forma colaborativa en la creación de una guía visual. Se trataba de una actividad que serviría de “calentamiento” de cara a la tarea final. La actividad consistía en elaborar una presentación compartida a través de [Google Drive](#). Tenían que elegir una de las rutas de *Juego de Tronos* en España (se les dio a elegir entre tres) y elaborar una guía visual incluyendo fotos e información acerca de los monumentos o puntos de interés que se pueden encontrar en la ruta. Dos de los alumnos se incorporaron algo más tarde porque estaban experimentando problemas de conectividad. Una vez los cuatro alumnos estuvieron presentes, se terminaron de dividir el trabajo y terminaron la tarea en 45 minutos.

Fue una actividad que captó el interés del alumnado, especialmente porque eran amantes de la serie y les sorprendió saber que se habían elegido tantos lugares de España para rodar algunas de sus escenas.

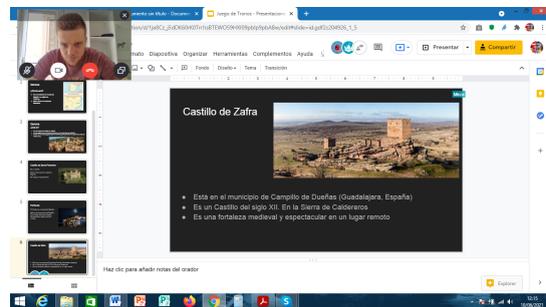


Imagen 17. Actividad Guía Visual (Rutas “Juego de Tronos” en España).

Tras la actividad de *Juego de Tronos*, se llevó a cabo una tarea que sería el preámbulo al juego de escape. Se empezó con una serie de preguntas acerca de Antoni Gaudí, si bien el punto gramatical a trabajar en la tarea era hacer un repaso de los verbos “saber” y “conocer”. Esta tarea sirvió de excusa para adentrarlos en lo que a simple vista parecía una verdadera exposición virtual de Gaudí. De hecho, la explicación que se le dio a los alumnos es que asistirían a una exposición virtual y que a lo largo de la visita tendrían que rellenar una ficha con algunos datos del arquitecto, así que el factor sorpresa se mantuvo hasta el final.

Como adelantábamos anteriormente, dos de los alumnos que además compartían piso, estaban teniendo muchos problemas con la conexión, por lo que el *escape room* se pilotó en primera instancia con dos de los alumnos que también compartían piso y se optó por repetir todo el proceso en otra sesión diferente con los otros dos alumnos. Era esencial que se contara con una conexión sin interrupciones para poder disfrutar de la experiencia y poder llevar a cabo el pilotaje en condiciones óptimas. En ambos casos, el procedimiento fue el mismo. La profesora compartió el enlace del juego con los

alumnos y les pidió que compartieran la pantalla. Puesto que vivían juntos, se conectaron desde el mismo PC, así procedió la otra pareja de estudiantes también. Dado que no se le dijo de antemano a los alumnos que se trataba de un juego, la fase de pre-juego consistió en explicarles que íbamos a hacer una actividad que consistía en una visita virtual para conocer datos sobre el arquitecto Antoni Gaudí y que durante la visita tendrían que rellenar una ficha con los datos que se les pedía. No fue necesario en ningún caso explicarles las reglas del juego por mantener el factor sorpresa al que hacíamos alusión anteriormente y porque realmente a través de la narración son introducidas las normas, instrucciones y los datos relevantes sobre Gaudí. El juego ya había sido testeado previamente, por lo que se intuía cierta tranquilidad en su implementación.

Para resumir la experiencia, comentar que en los dos pilotajes llevados a cabo del juego, ambas parejas de estudiantes superaron todos los retos sin ningún problema, tomaron mucho interés y se sintieron totalmente inmersos en el juego a la vez que iban tomando nota de las pistas y de la información que necesitaban para rellenar la ficha de trabajo. Realmente al tratarse de un juego digital e interactivo, la sensación era como estar jugando a un videojuego, todo el recorrido va guiado, lo que facilita las cosas enormemente, tanto al docente, como a los estudiantes. De hecho, como ya se ha comentado anteriormente, el único enigma que más tiempo les llevó resolver fue el del cuadro mágico, donde tenían que descifrar dos números. En cualquier caso, ambas parejas trabajaron de forma cooperativa mostrando un papel activo en la resolución de los retos. La retroalimentación por parte de la profesora fue por tanto inmediata tras el juego, con un balance muy positivo de la experiencia. La primera pareja tardó 54 minutos y 15 segundos en “escapar” de la sala, mientras que la segunda pareja hizo lo propio en 58 minutos y 55 segundos.

Como se comentaba en el apartado de evaluación, la profesora actuó como mera observadora del juego, tomando nota de cómo se iban desarrollando la resolución de las pruebas y rellenando la rúbrica de evaluación. Toda la información recopilada por parte de la profesora, fue empleada también para el tiempo de reflexión o “habitación del análisis”, también explicado en el apartado de evaluación y que no se alargó más de 15 minutos por cada pareja de estudiantes. Tras finalizar el tiempo de reflexión y como no podía ser de otra manera, los estudiantes recogieron su diploma virtual a través de un

código QR y también se les premió el esfuerzo con medio punto extra en su examen final.

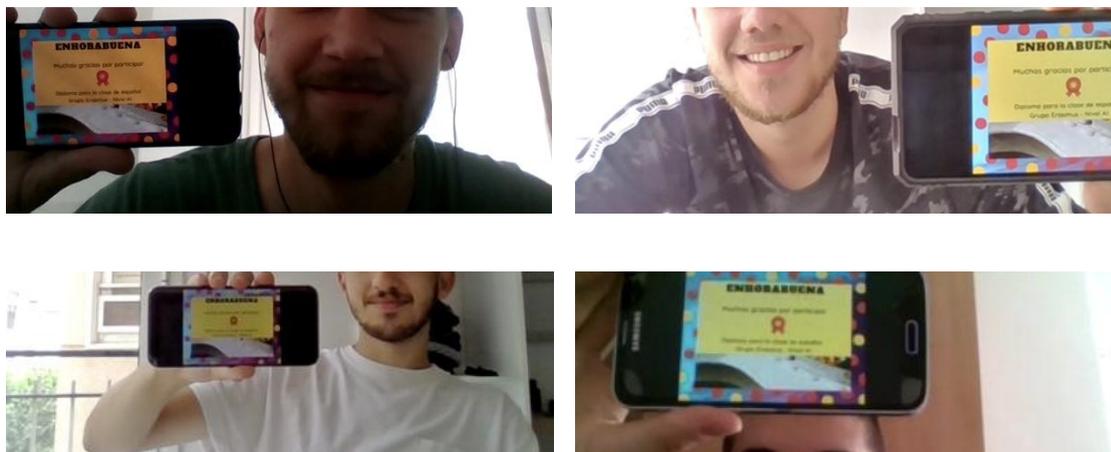


Imagen 18. Entrega de diplomas virtuales tras el juego de escape.

Antes de dar por finalizada la sesión del 10 de junio, la cual irremediamente se alargó algo más de lo que estaba planificado, debido a los problemas de conectividad, se les hizo entrega de una sencilla ficha para hacer en casa y se les explicó en qué consistía la tarea final. Por un lado, la ficha de trabajo llamada “Mis Favoritos”, consistía en que escribieran como el propio nombre indica, sus ciudades y monumentos favoritos de España, platos o dulces preferidos. Por otro lado, la tarea final estaba planteada para hacerla en parejas, por lo que se explicó en primera instancia a los dos estudiantes presentes en la tercera sesión del pilotaje y posteriormente, se repitió el proceso con los otros dos. La tarea final consistía en elaborar un blog, concebido para que los alumnos pudieran poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. A continuación, se incluyen los enlaces que dan acceso a los dos blogs. La primera pareja aportó tres enlaces diferentes para cada una de las tres entradas que se tenían que incluir en el blog, mientras que la otra pareja incluyó todo el contenido que se pedía en un solo blog con tres entradas diferentes.

Tabla 8. Enlaces al blog (tarea final).

Blog Pareja 1	Blog Pareja 2
<p>Entrada 1 (cultura de Bosnia y Herzegovina).</p> <p>Entrada 2 (figura relevante de Bosnia y Herzegovina).</p> <p>Entrada 3 (diferencias culturales entre España y Bosnia y Herzegovina).</p>	<p>Blog con las tres entradas incluidas.</p>

En resumidas cuentas, el balance del pilotaje fue muy positivo y aunque el juego de escape estaba pensado para que lo hicieran los cuatro alumnos a la vez, quizás haya sido mejor haberlo hecho por parejas en sesiones diferentes, ya que se contaba con la ventaja de que haciéndolo en parejas se podían conectar desde el mismo PC y por lo tanto, los cuatro tuvieron las mismas oportunidades de interactuar con el juego en igualdad de condiciones. Es decir, cada uno de ellos, de primera mano, pudo explorar, buscar y manejar los botones interactivos directamente, compartiendo la pantalla con la profesora y siendo ellos mismos los que lideraban su propio aprendizaje. La profesora, por tanto, les cedió todo el protagonismo, interviniendo solo en los momentos en los que era estrictamente necesario, aportando pistas para que pudieran seguir avanzando y velando porque se hiciera uso del español en las interacciones, ya que en el caso de la segunda pareja de estudiantes se tendía a hablar entre ellos empleando su lengua materna. De ahí que la profesora tuviera que intervenir y recordar que tenían que hablar en español en todo momento.

6.2. Análisis de los resultados del pilotaje

Tras finalizar la implementación de la propuesta didáctica, los datos que se obtuvieron se consiguieron mediante la observación por parte de la profesora como se apuntaba anteriormente, así como del cuestionario que los alumnos respondieron al finalizar el proyecto. El cuestionario, elaborado a través de Google Forms, se hizo con el fin de constatar el grado de satisfacción de los alumnos con respecto a las actividades propuestas en la unidad didáctica, comprobar el alcance de los objetivos propuestos, así como poder corroborar la aceptación del proyecto gamificado. Este apartado incluye por tanto, los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario ([Anexo 12](#)).

Al preguntar a los estudiantes qué actividades les gustaron más, los cuatro alumnos coinciden en resaltar las siguientes actividades de la primera sesión: las actividades llevadas a cabo con el mapa cultural de España, una actividad lúdica hecha a través de la versión interactiva del mapa cultural de España y la tarea mandada para casa “Ay Macarena”. Haciendo balance de la segunda sesión, observamos que el 100% de las respuestas apuntan la actividad acerca de las ciudades de España y nuevamente la tarea que se les encomendó para casa: “¿Verdad o mentira?”, para realizarla a través de FlipGrid. Finalmente, el total de los cuatro alumnos indica que les ha gustado el conjunto de las actividades pertenecientes a la tercera sesión, a excepción de la

actividad para practicar el punto gramatical acerca de la diferencia entre los verbos “saber” y “conocer”.



Figura 11. Referente a qué actividades han gustado más. (Fuente: elaboración propia).

En segundo lugar, se necesitaba saber también qué actividades gustaron menos del proyecto. Según los resultados, vemos una clara tendencia que apunta a la primera de las actividades de la segunda sesión. Se trata de una actividad extraída del manual que ha sido empleado a lo largo del curso - *Vitamina A1* de la editorial SGEL - como se ha indicado con anterioridad. Por otro lado, a uno de los encuestados parece no haberle gustado la actividad que fue con la que arrancaba la unidad didáctica y sirvió de rompehielos para introducir el proyecto cultural, la tarea llamada: “Así ven a España desde Los Simpsons”.

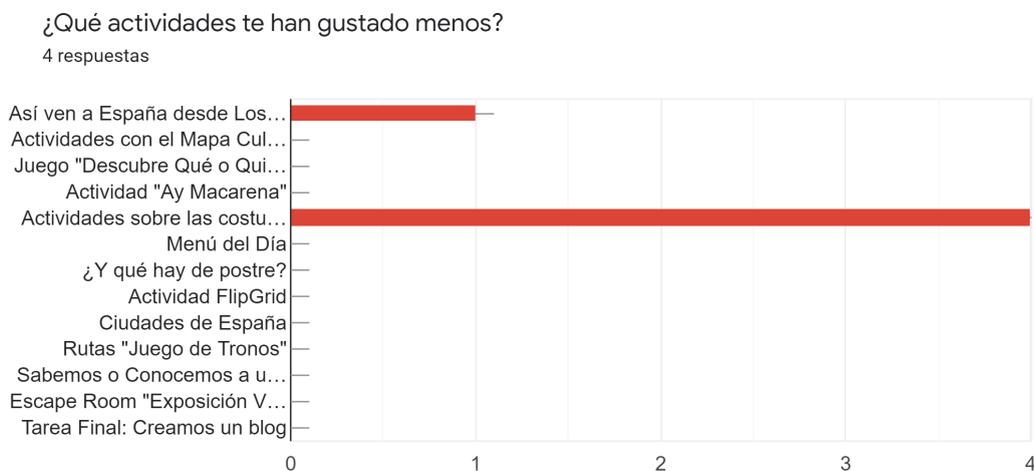


Figura 12. Referente a qué actividades han gustado menos. (Fuente: elaboración propia).

En la siguiente pregunta, los estudiantes debían responder cuál había sido su actividad favorita del proyecto cultural. En esta pregunta, al contrario que en las dos anteriores, solo se admitía una respuesta por encuestado. Los resultados muestran que el 100% de ellos eligió la actividad gamificada, es decir el *escape room*: “Exposición Virtual Gaudí”.

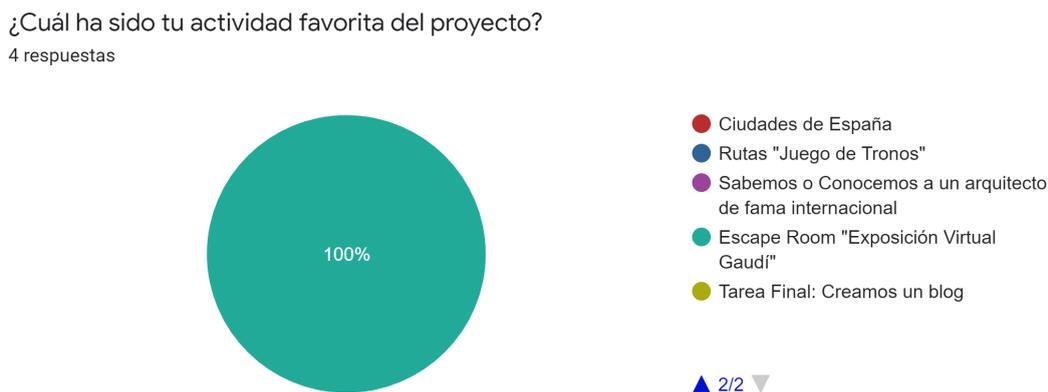
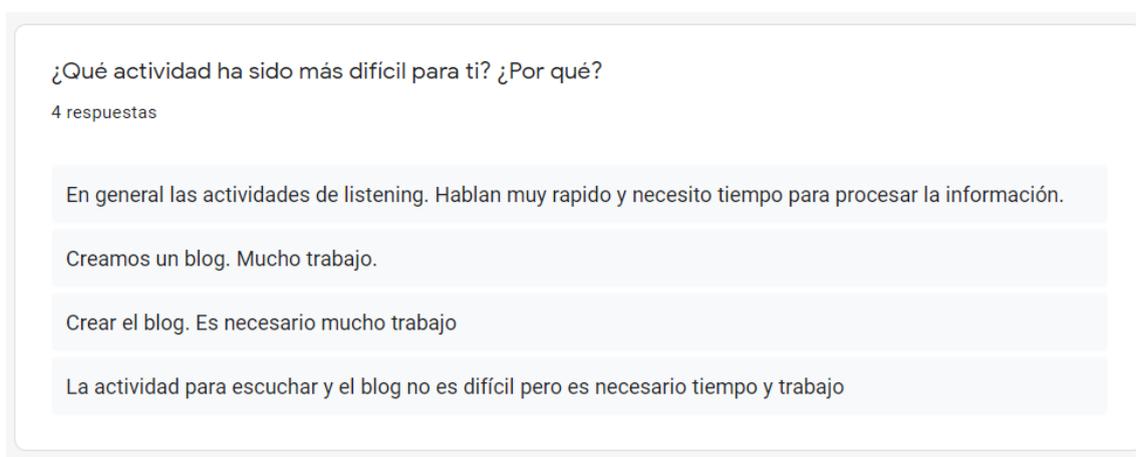


Figura 13. Referente a la actividad favorita del proyecto. (Fuente: elaboración propia).

Era de vital importancia que los alumnos libremente pudieran expresar qué actividad les había resultado más difícil y las razones de su elección. Esta pregunta era de respuesta abierta para que pudieran explicar y exponer sus motivos. Esta información sería clave para poder llevar a cabo futuros cambios o ajustes, para así adaptar y/o optimizar los recursos. De las cuatro respuestas obtenidas, se desprende que las actividades de comprensión auditiva fueron las señaladas por dos de los participantes como las más difíciles del proyecto, mientras que los otros dos estudiantes hicieron alusiones a la tarea final, si bien señalando no tanto la dificultad de la tarea en sí, sino la carga de trabajo que conllevaba. Los resultados dan para reflexionar y replantear la tarea final de cara a futuras sesiones, tarea que por otro lado está incluida en el proyecto por las propias exigencias de la universidad al tratarse de alumnos Erasmus. Se pueden dar dos escenarios: por un lado, no modificar la tarea en sí, pero plantearla para que se realice en grupos pequeños en lugar de hacerla en parejas. La otra opción sería que los alumnos siguieran trabajando en parejas, pero en este caso sí sería necesario replantear la tarea y pedir menos contenido a incluir en el blog. Cabe señalar que la unidad didáctica fue implementada en el momento en el que más volumen de trabajo tenían los alumnos, dado que era en junio coincidiendo también con otros exámenes y proyectos de grado.

En cuanto a las tareas de comprensión auditiva, una de ellas está extraída del propio manual de clase. Sin embargo, hay otra tarea de comprensión auditiva que, al ser de elaboración propia, sí se podría adaptar teniendo en cuenta los comentarios de los alumnos al respecto. En la grabación se podrían hacer más pausas, hablar más despacio en general e incluso replantear la tarea, requiriendo menos información para completarla.



¿Qué actividad ha sido más difícil para ti? ¿Por qué?

4 respuestas

- En general las actividades de listening. Hablan muy rapido y necesito tiempo para procesar la información.
- Creamos un blog. Mucho trabajo.
- Crear el blog. Es necesario mucho trabajo
- La actividad para escuchar y el blog no es difícil pero es necesario tiempo y trabajo

Figura 14. Referente a qué actividad ha sido más difícil. (Fuente: elaboración propia).

Las últimas preguntas estaban centradas en el proyecto gamificado. Era esencial poder contar con las valiosas respuestas de los participantes en el juego para poder comprobar si les gustó la experiencia en el aula (empleando una escala dicotómica de respuesta de “sí” o “no”), si los retos se correspondían con su nivel de conocimientos (respuesta “sí/no”) y qué pruebas o acertijos les resultaron más difíciles (desplegable).

Por otro lado, interesaba saber si a nivel estético y funcional el juego había cumplido sus expectativas. Otro aspecto de la encuesta incluía una pregunta para saber si la temática del *escape room* les había parecido interesante. Cabe señalar que las respuestas a las últimas preguntas en relación al juego de escape, permitían averiguar si el proyecto gamificado les había parecido divertido y motivador, así como si les había gustado colaborar con sus compañeros en el juego. Las preguntas de este bloque se respondían en una escala politómica del 1 al 5, siendo el 5 el de mayor puntuación.

Tras analizar los resultados obtenidos, se constata que las respuestas a cada una de las preguntas fueron 100% positivas. Los cuatro alumnos respondieron que les había gustado la experiencia en el aula y que los retos se correspondían con su nivel de conocimientos.

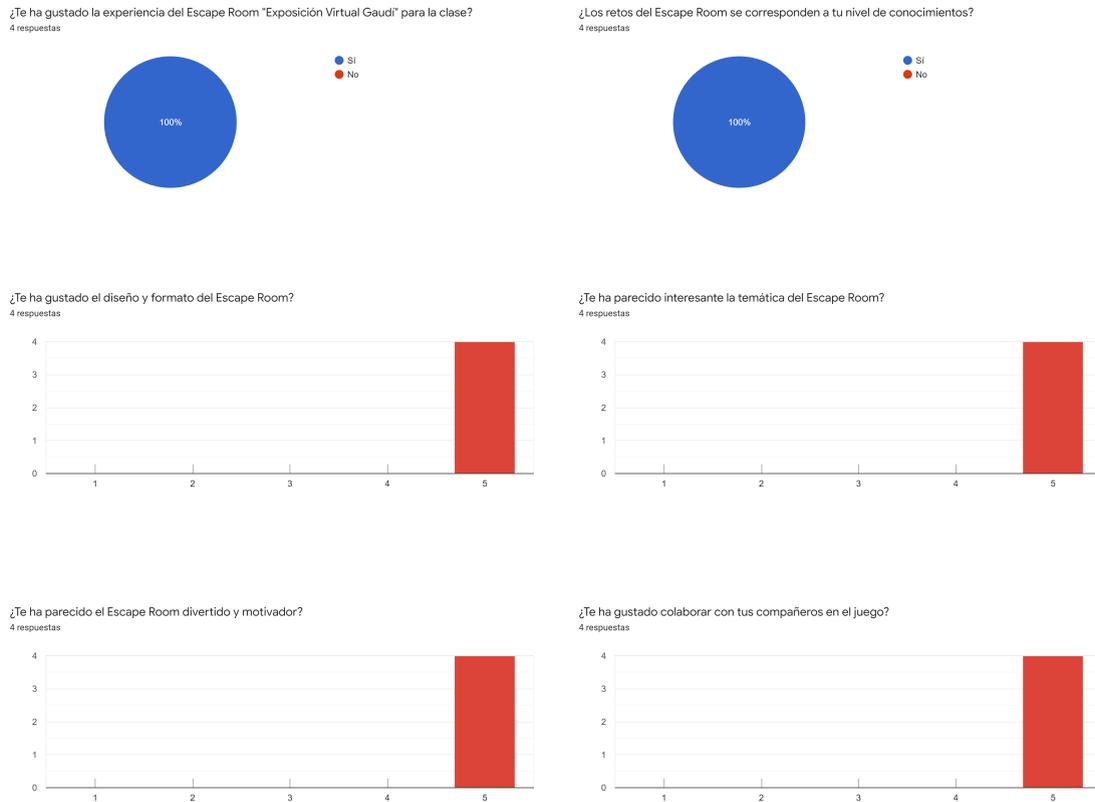


Figura 15. Referente a la valoración del *escape room*. (Fuente: elaboración propia).

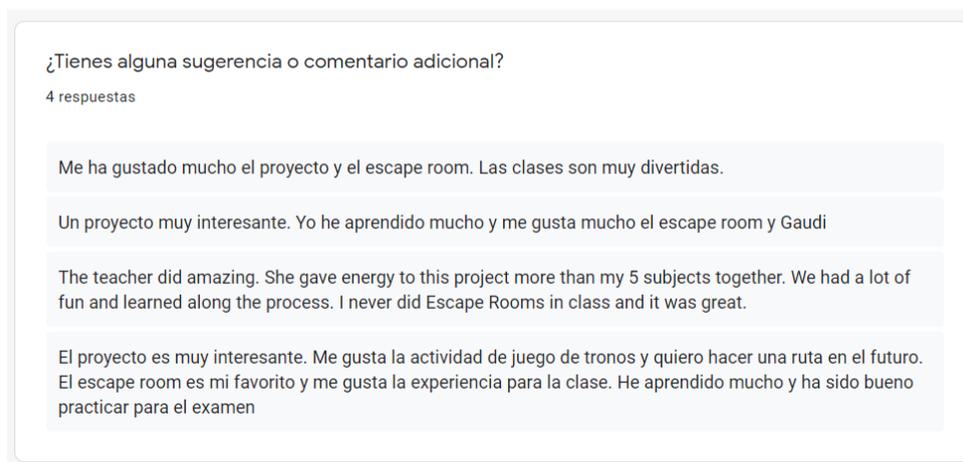
A la pregunta de qué pruebas les resultaron más difíciles, los cuatro coincidieron en indicar el acertijo para adivinar los números que abrían la caja fuerte que contenía la llave para poder escapar de la sala.



Figura 16. Referente a qué prueba del *escape room* ha resultado más difícil. (Fuente: elaboración propia).

Es cierto, que la profesora que los estaba observando y proporcionando guía en todo momento a lo largo del juego, detectó que cuando llegaron a esa parte del juego, ninguna de las dos parejas tenía claro qué números eran los correctos. La dificultad vino, por un lado, para encontrar la pista que estaba oculta y, muy especialmente, para descifrar el cuadro mágico que desvelaba los dos números que necesitaban. Algunos de ellos pensaban que estaría relacionado con los números que se repetían, pero no tenían claro qué hacer. La profesora tuvo que indicarles que necesitaban usar las matemáticas para descifrar el enigma y finalmente dieron con el número correcto.

Finalmente, el cuestionario se cierra con una pregunta abierta de carácter opcional y no obligatorio, como el resto de preguntas, donde a los alumnos se les brindaba la oportunidad de añadir alguna sugerencia o comentario adicional. Los cuatro encuestados dejaron comentarios positivos acerca de su experiencia y el proyecto en sí.



¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional?

4 respuestas

- Me ha gustado mucho el proyecto y el escape room. Las clases son muy divertidas.
- Un proyecto muy interesante. Yo he aprendido mucho y me gusta mucho el escape room y Gaudi
- The teacher did amazing. She gave energy to this project more than my 5 subjects together. We had a lot of fun and learned along the process. I never did Escape Rooms in class and it was great.
- El proyecto es muy interesante. Me gusta la actividad de juego de tronos y quiero hacer una ruta en el futuro. El escape room es mi favorito y me gusta la experiencia para la clase. He aprendido mucho y ha sido bueno practicar para el examen

Figura 17. Sugerencias o comentarios adicionales. (Fuente: elaboración propia).

En resumen, las conclusiones extraídas tras el análisis de las respuestas obtenidas del cuestionario, confirman que la experiencia con el *escape room* virtual ha tenido una excelente acogida por parte de los alumnos. Se han alcanzado los objetivos de aprendizaje a la vez que se evidencia que el juego produce gran satisfacción entre los estudiantes y que, desde el punto de vista de la motivación, el aprender o repasar contenidos de una forma original y significativa hace crecer en gran medida la motivación del alumnado. Huelga decir que el aprendizaje colaborativo es también valorado por los estudiantes, ya que los cuatro alumnos señalan que les ha gustado colaborar con sus compañeros en el juego. A destacar por tanto el éxito que tiene la gamificación como estrategia metodológica, en este caso en forma de juego de escape, en el aula.

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal que perseguía este trabajo era la creación, diseño e implementación de una unidad didáctica que incluye una sesión gamificada en forma de *escape room* educativo, que ha servido para repasar los contenidos del curso, a la vez que se ha dado a conocer a los alumnos la figura de Antoni Gaudí. La unidad didáctica al completo, junto al juego de escape conforman un proyecto cultural diseñado para adentrar a los alumnos en la cultura del país que han elegido para disfrutar de su beca Erasmus. En cuanto a este primer objetivo fijado, podemos afirmar que la implementación ha cubierto con éxito uno de los objetivos primordiales en el aula, a juzgar por los resultados obtenidos en el cuestionario de autoevaluación. Al final del proyecto, los alumnos manifestaron contar con los conocimientos acerca de la cultura, gastronomía y tradiciones de España que nos habíamos planteado al inicio y que hasta antes de la implementación del proyecto cultural eran aspectos desconocidos para ellos.

Abordamos en segunda instancia el objetivo planteado a la hora de diseñar una sesión gamificada y el potencial que pueden llegar a tener los juegos de escape en el aula de ELE. A través del *escape room* se pretendía analizar su efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como su eficacia como estrategia de aprendizaje para incrementar la motivación de los alumnos. Por otro lado, se necesitaba constatar si su diseño y formato resultaba atractivo, así como si el contenido de los retos y enigmas se adecuaba al nivel lingüístico del grupo meta.

Podemos afirmar que los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción constatan la viabilidad del juego, al tiempo que se evidencia que la experiencia ha servido para motivar al alumnado permitiéndoles interiorizar conceptos de una manera más atractiva y eficaz. La capacidad de inmersión que han experimentado los alumnos, se debe en parte, a las magníficas funcionalidades que ofrece Genially como herramienta para crear proyectos gamificados y que tanta flexibilidad aporta al docente en su papel de diseñador. Flexibilidad que también se ve reflejada en el aspecto económico, lo que facilita su implementación y accesibilidad en cualquier curso en línea. Por lo tanto, en nuestro caso, el hacer uso de la gamificación como estrategia metodológica ha dado sus frutos, llegando a ser la actividad que ha destacado sobre el resto de las tareas que componen la unidad didáctica. Gracias al esfuerzo y la gran cantidad de tiempo invertido que ha supuesto la realización de este proyecto se ha conseguido lograr los objetivos fijados desde el inicio y ha permitido observar los beneficios que aporta este

tipo de juegos, ya que a diferencia de otro tipo de gamificación, los *escape room* educativos permiten incluir cualquier contenido curricular, promueven la colaboración entre los aprendientes, así como el trabajo en equipo. Como se comentaba con anterioridad, dada la naturaleza de este tipo de juegos, los alumnos siempre trabajarán en grupo para resolver los acertijos, como en especial ocurría a la hora de resolver el enigma del cuadro mágico de Gaudí. Asimismo, durante el tiempo de juego, el docente es testigo de cómo el alumnado lidera su propio aprendizaje, ya que el rol adoptado por el docente mientras se lleva a cabo un juego de escape es secundario, evitando intervenir salvo que sea estrictamente necesario. Esto favorece que los alumnos se sientan totalmente inmersos en el juego, es decir, los alumnos realmente logran estar en ese canal que define la Teoría del Flujo de Csikszentmihályi, siendo los propios alumnos los que van tomando decisiones, y eligiendo qué pasos seguir en cada momento.

No obstante, y a pesar de que la experiencia en este caso ha sido completamente positiva, la gamificación dentro del ámbito educativo sigue suscitando controversia. Juzgada por algunos como una “moda pasajera”, la gamificación consiste en una estrategia metodológica relativamente nueva e innovadora, cada vez más aceptada entre los docentes, pero que sigue generando dudas acerca de los beneficios que realmente pueda llegar a reportar al alumnado.

En el caso de la presente propuesta, se contaba a favor de poder implementar el proyecto cultural la excelente competencia digital del alumnado, lo que hacía prácticamente obligatorio explotar al máximo el uso de las TIC a lo largo de la unidad didáctica. La profesora por su parte, también contaba con los conocimientos y habilidades necesarios para poder haber hecho de este proyecto en forma de *escape room* virtual una realidad. Fueron muchas horas de trabajo, puesto que un juego de escape digital requiere mucha preparación previa por parte del docente, así como un mínimo de conocimientos técnicos, pero que, sin duda alguna, valieron la pena puesto que la propuesta tuvo una aceptación absoluta por parte del 100% de los alumnos.

Como reflexión resultante de la actividad implementada, dado que los resultados obtenidos dan muestra de la viabilidad de los recursos empleados, consideramos que puedan alentar a otros docentes al diseño e inclusión de proyectos gamificados en sus clases. De igual manera, se espera que este trabajo pueda aportar al campo de ELE una buena base de materiales didácticos a ser empleados por otros docentes e incluso

editoriales puesto que se ha cuidado muy especialmente el diseño a la vez que los contenidos, teniendo en todo momento presente la fundamentación teórica tan necesaria y esencial a la hora de elaborar el proyecto gamificado.

Sin embargo, consideramos que no se debe generalizar los resultados, puesto que no siempre se darán las mismas circunstancias que han justificado este proyecto, el cual fue diseñado atendiendo al perfil e intereses del grupo meta en cuestión. Sería interesante poder repetir la misma experiencia con otro grupo de estudiantes y contrastar los resultados obtenidos. Con esta última reflexión nos podemos llegar a plantear qué tipo de limitaciones presenta la gamificación como estrategia metodológica para educadores y alumnos. De ahí la creciente necesidad de proponer nuevas líneas de investigación con la idea de obtener resultados concluyentes acerca de las principales ventajas e inconvenientes de la gamificación en el aula de ELE determinando de qué factores depende su éxito o fracaso.

7.1. Futuras líneas de investigación

Como se aludía anteriormente, queda mucho todavía por investigar por tratarse de un concepto nuevo y desconocido aún a día de hoy por algunos docentes que no terminan de concebir o interpretar la gamificación del mismo modo. Por otro lado, es mucho el tiempo el que se invierte en la planificación de este tipo de sesiones, buscando la forma de gestionar el aula para garantizar que la actividad funcione. Otro punto que no se debe obviar es el hecho de que no todos los docentes cuentan con la suficiente competencia digital o manejo en el diseño de juegos, lo cual puede suponer otro obstáculo a la hora de llevar proyectos gamificados al aula. Dado ese esfuerzo adicional requerido por parte de los docentes y que por ende puede llevar a episodios de frustración, sería interesante poder contar con estudios serios en la materia para contemplar todas las posibilidades y beneficios que pone la gamificación a nuestro alcance, así como las dificultades o riesgos que pueda entrañar. Unida a esta idea, otra posible línea de investigación podría consistir en entrevistar a docentes que hayan gamificado algún proyecto para sus clases de ELE y ver qué retroalimentación se podría obtener de la experiencia en el aula, teniendo en cuenta aspectos tales como la forma en la que se implementa el proyecto en el aula por parte de los docentes, la respuesta de los aprendientes ante la actividad, nivel de motivación antes y después del proyecto, así como el análisis de los resultados obtenidos tras la experiencia.

En cuanto a lo que respecta al rol del docente en esta materia, se debería seguir buscando fórmulas o prácticas para garantizar el buen funcionamiento de los proyectos gamificados en el aula. A destacar, el seguir una formación continua y de reciclaje a través de cursos, talleres, encuentros de profesores o webinarios especializados en la gamificación. De agradecer, son iniciativas como la llevada a cabo desde 2018 por Christian Negre que a través de Google Drive³⁵ ha compartido una guía para crear *escape rooms* o *breakouts* educativos ofreciendo recursos y ejemplos de este tipo de juegos de escape. También existen grupos en redes sociales³⁶ o sitios web³⁷ pensados para que docentes compartan recursos y experiencias. Este tipo de iniciativas, facilita mucho las cosas a los docentes, por todo lo expuesto anteriormente, brindando la oportunidad de participar y aportar nuevas ideas.

³⁵  Guía definitiva #Breakout #EscapeRoom

³⁶ <https://t.me/EscapeRoomEdu>

³⁷ <https://gamificacioneducativa.com/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'*. En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran y I. Hammouda (eds.), Mind Trek, 9-15.
- Espejel, O. (2021) Videocápsula. Gamificación [material de clase]. Las TIC en la Didáctica de ELE. UNIBA.
- FundeuRAE. (2012, Junio). Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification.
<https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/>
- Herrera, F. (2017). *Gamificar el aula de español*. En F. Herrera (dir.), Revista de LdeLengua 02, ebook. Cádiz: Formación ELE y L de Lengua.
<https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kapp, K. M. (2013). Two Types of #Gamification.
<https://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>
- Looking at Learning Project. (2015). Eduesc@peroom Tutorial. [Documento PDF].
<https://lookingatlearning.net/>
- Malone, T. (1980). *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. <https://hcs64.com/files/tm%20study%20144.pdf>
- Marczewski, A. (2015). Game Based Solution Design.
<https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/>
- Mena, M. (2016). Gamificación en el aula de idiomas (I).
<https://educationwillsetusfree.wordpress.com/gamificacion-gamificada-guerra-de-galaxias/>
- Negre i Walczak, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula*. PAIDÓS Educación.

- Negre i Walczak, C. y Espinosa, J. (coords.). (2018) *Guía Definitiva #Breakout #EscapeRoom*. Recuperado de URL:
https://docs.google.com/document/d/1eSxKEAwhvgEGz-K_syLByRE5qSspBJQJb0djj0GNzCQ/edit?usp=sharing [documento compartido Google Drive]
- Nicholson, S. (2016). *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*.
<https://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>
- Poyatos, M., Martínez, A. y Fernández, M. (2018). *Juegos de Fuga para educación. Claves para diseñar un Breakout EDU o Escape Room para tus alumnos*. Blogsita.[Documento PDF].
<http://www.blogsita.com/wp-content/uploads/2018/04/break-out-y-escape-room-juegos-de-fuga.pdf>
- Pujolà, T. (2019). Dos vías de escape: tendencias lúdicas en educación.
<https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/dos-vias-de-escape-tendencias-ludicas-en-educacion>
- Pujolà, J.T. y Appel, Ch. (2020). *Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning*. Universitat de Barcelona.
- RAE [@RAEinforma]. (2019, Noviembre 26). *escape room vs. juego de escape*. [Tweet]. Twitter.
<https://mobile.twitter.com/raeinforma/status/1199377328578715649?lang=es>
- Real Academia Española. Observatorio de palabras: gamificación.
<https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- School Break Project (2020). School Break. *El uso de Escape rooms en la enseñanza*. Manual 1.
http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/04/Manual_1.pdf

- School Break Project (2020). School Break. *Diseño de Escape rooms educativos*. Manual 2.
http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2021/07/Framework-School-Break_2.pdf
- TED. (2004). Mihaly Csikszentmihalyi: Flow [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=fXIeFJCqsPs>
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Wiemker, M., Elumir, E, & Clare, A. (2015). *Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?* [Documento PDF].
<https://thecodex.ca/wp-content/uploads/2016/08/00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Lista de comprobación.

		Comprobar	Comentarios
Escape rooms temáticos	El tema está claro		
	La temática motiva a los alumnos		
	Se usa vocabulario y terminología propios de la temática		
	Las decoraciones, presentaciones en vídeo, pistas de audio y atrezzo de la sala están en consonancia con la temática		
Escape rooms narrativos	La narrativa está presente en toda la experiencia y se integra en los distintos desafíos del juego. La historia presenta a personajes bien definidos y/o los participantes cuentan con personajes que encajan en el argumento		
	Los elementos narrativos guardan coherencia entre sí		
	El argumento resulta estimulante		
Definición del objetivo educativo	El <i>escape room</i> en su conjunto posee un objetivo claro, que fomenta el pensamiento crítico: Ejemplo: Lo que se pretende que los alumnos exploren, entiendan o aprendan está claro.		

(Fuente: School Break, 2020, p.15).

[Volver al apartado 2.6. Cómo crear un juego de escape educativo para el aula de ELE](#)

Anexo 2: Lista de comprobación.

		Comprobar	Comentarios
Rompecabezas y enigmas	El <i>escape room</i> incluye una variedad amplia y diversa de rompecabezas y enigmas		
	Cada rompecabezas y enigma tiene un objetivo y permite a los jugadores avanzar para llegar al objetivo		
	El nivel de dificultad del <i>escape room</i> es adecuado para los estudiantes		
Premios y/o insignias	Los premios, si los hay, aportan un alto nivel de motivación		
Transferencia de conocimiento	El juego de escape ofrece puntos de partida interesantes para iniciar en clase un debate relacionado con los objetivos educativos		
Habilidades blandas	El <i>escape room</i> contempla el uso de habilidades críticas, resilientes y creativas y/o conocimientos y competencias específicamente indicadas para el ámbito de estudio.		
	El <i>escape room</i> fomenta el desarrollo de las capacidades para resolver problemas		
	El <i>escape room</i> brinda oportunidades para desarrollar las habilidades sociales (entre las que figuran las habilidades de colaboración y comunicación)		
Implementación de los escape rooms	El <i>escape room</i> puede adaptarse fácilmente (a distintos entornos)		
	El <i>escape room</i> es escalable (puede adecuarse a distintos números de participantes)		
	El montaje del <i>escape room</i> es razonable (el tiempo que se requiere para montar la experiencia por primera vez)		
	El tiempo de reconfiguración del <i>escape room</i> es razonable (el tiempo necesario para preparar la experiencia de nuevo para otro grupo)		

(Fuente: School Break, 2020, p.16).

[Volver al apartado 2.6. Cómo crear un juego de escape educativo para el aula de ELE](#)

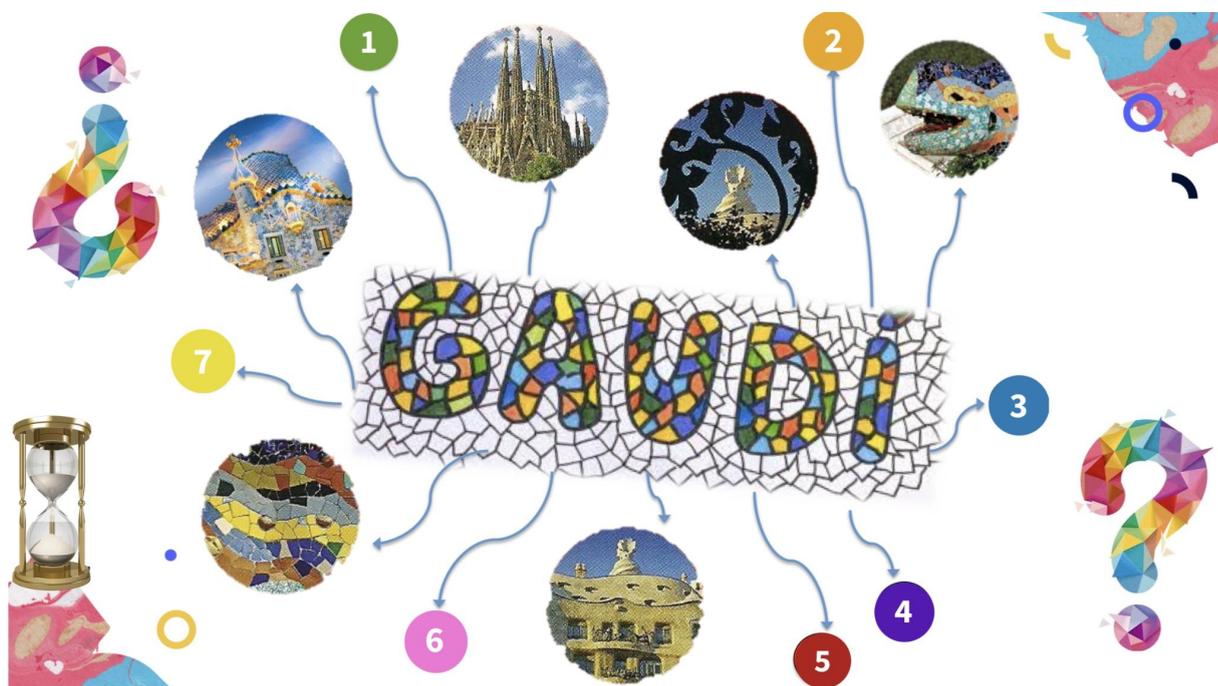
Anexo 3: Análisis DAFO.



(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5. PROPUESTA DIDÁCTICA](#)

Anexo 4: Hoja de ruta (home).



Fuente: elaboración propia.

[Volver al apartado 5.2.3. Arquitectura del juego](#)

Anexo 5: Primera etapa del juego de escape “Exposición Virtual Gaudí”.



(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5.2.3. Arquitectura del juego](#)

Anexo 6: Segunda etapa del juego de escape “Exposición Virtual Gaudí”.



(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5.2.3. Arquitectura del juego](#)

Anexo 7: Tabla recursos y herramientas proyecto cultural: “Conocemos España”.

	Actividad	Recursos empleados
Sesión 1	Actividad 1: “Así ven a España desde Los Simpsons”	Vídeo de Los Simpsons
	Actividad 2. “Mapa cultural de España”	Mapa obtenido de la Sede Electrónica Gobierno de España
	Actividad 3. Juego: “Descubre qué o quién”	Mapa interactivo y ejemplo del juego creado con Genially
	Actividad	Recursos empleados
Sesión 2	Actividad 1. “Costumbres y Tradiciones de España”	Pista de audio extraída del manual Vitamina AI de la editorial SGEL (2019) Juego interactivo creado con Genially
	Actividad 2. “¿Qué hay de menú?”	Actividad interactiva creada con Genially
	Actividad 4. “Ciudades de España”	Actividad interactiva creada con Genially Mapa obtenido de la Sede Electrónica Gobierno de España
	Actividad “¿Verdad o mentira?”	Llevada a cabo a través de FlipGrid

	Actividad	Recursos empleados
Sesión 3	<p><i>Escape Room</i> Educativo: “Exposición Virtual Gaudí”</p>	<p>Juego interactivo creado con Genially</p> <p>Vídeo “Exposición Virtual Gaudí” de elaboración propia, creado a través de Canva, empleando imágenes de Unsplash y Dosde</p> <p>Generador regresivo de tiempo creado a través de EduEscapeRoom</p> <p>Vídeo “Casa Batlló”</p> <p>Vídeo “Sagrada Familia”</p> <p>Vídeo “La Pedrera”</p> <p>Diploma elaborado con Canva</p> <p>El resto de recursos empleados en la elaboración del juego de escape, incluyendo imágenes y webgrafía, pueden consultarse en el siguiente pdf</p>
	Actividad “Mis Favoritos”	Ficha elaborada con Canva

(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5.3. Diseño de la unidad didáctica](#)

Anexo 8: Rúbrica de evaluación - *Escape Room* Educativo.



Rúbrica de evaluación - Escape Room Educativo: "Exposición Virtual Gaudí"

Rúbrica para evaluar al alumnado que ha participado en el juego de escape educativo: "Exposición Virtual Gaudí".

Escala del 1 al 4:

- 1= MAL
- 2= REGULAR
- 3= BIEN
- 4 = EXCELENTE

Muestra una actitud positiva hacia la actividad

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE

Está motivado e interesado en la propuesta

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE



Colabora de forma activa en la resolución de los retos

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE

Se comunica y comparte información con sus compañeros

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE

Trabaja de forma cooperativa

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE

Muestra un papel activo en la resolución de los retos

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE

Comprende cómo se resuelven las pruebas

	1	2	3	4	
MAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	EXCELENTE



Aplica el conocimiento visto en clase para su resolución

1 2 3 4

MAL EXCELENTE

Tiene una actitud proactiva y comunicativa

1 2 3 4

MAL EXCELENTE

Enviar

Este formulario se creó en Universidad Miguel Hernández de Elche. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5.4.1. Habitación del análisis](#)

Anexo 9: Encuesta de autoevaluación - Proyecto Cultural “Conocemos España”.



Valoración del Proyecto Cultural: "Conocemos España"

Ya hemos llegado al final del proyecto cultural y la unidad didáctica "Conocemos España".

¿Te ha gustado? ¿Te ha ayudado a conocer mejor la cultura del país que has elegido para tus estudios?

Tu opinión es muy importante, por favor, envía tus comentarios sobre el proyecto cultural que acabas de hacer, qué opinas de su estructura, del contenido y de las actividades.

- 1 - Muy en desacuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

***Obligatorio**

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Contenido del curso *

	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Neutral (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
El contenido de la unidad ha estado bien organizado y planificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La carga de trabajo del proyecto ha sido adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos han podido participar activamente en el proyecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las tareas han sido adecuadas para mi nivel de español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las instrucciones de los ejercicios han sido claras para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El tema ha sido interesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo mencionar algunos platos típicos de la gastronomía española	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo nombrar algunas figuras importantes de la cultura de España	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco algunas costumbres y tradiciones de España	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sé reconocer algunos monumentos de interés turístico de España	<input type="radio"/>				
Puedo ubicar algunas ciudades/regiones en el mapa de España	<input type="radio"/>				
La unidad me ha ayudado para revisar la gramática vista a lo largo de todo el curso	<input type="radio"/>				
La unidad me ha ayudado para revisar el léxico visto a lo largo del curso	<input type="radio"/>				

(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 5.4.3. Cuestionario de autoevaluación](#)

Anexo 10 : Examen expresión oral.



Parte 1 - Interacción con el Examinador

- ¿Puedes hablar de lo que más te gusta de España?
- ¿Qué piensas de la cultura española?
- Compara algunos aspectos de tu país con España.

- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿A qué hora desayuna, come y cena la gente en tu país?
- ¿Te gusta comer fuera en restaurantes o en casa? ¿Por qué?

- Describe tu casa ideal.
- Describe la ciudad/pueblo dónde vives.
- Describe a tu mejor amigo/-a. Cómo es, qué le gusta, qué hacéis juntos, etc...
- Habla sobre tu familia.

- ¿Cuáles son tus aficiones?
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿Qué haces normalmente los fines de semana?

- ¿Tienes algún plan para las próximas vacaciones?
- Imagina que un amigo te va a visitar para pasar un fin de semana contigo, ¿qué le aconsejas visitar?

(Fuente: Centro de Idiomas UMH, junio 2021).

[Volver al apartado 5.4.4 Examen final](#)

Anexo 11: Examen expresión escrita.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA

Elija una de las dos opciones (A o B) y escriba un texto siguiendo las instrucciones.

OPCIÓN A:

Ves un concurso en una revista en el que te gustaría participar. El premio consiste en una ruta gastronómica en alguna región de España. Lo único que tienes que hacer es lo siguiente:

- Escribir un pequeño artículo haciendo una pequeña descripción sobre ti mismo (edad, nacionalidad, personalidad)
- Lo que te gusta hacer en tu tiempo libre
- Y por supuesto decir el tipo de comida que te gusta.

Número de palabras: entre 70 y 80.

4

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____



Nivel/Grupo: _____

OPCIÓN B:

En clase, tenéis que escribir cómo es vuestra ciudad ideal:

- 1) Dónde está la ciudad
- 2) Cómo es la ciudad
- 3) Qué hay en la ciudad para visitar
- 4) Cómo es la gente
- 5) Cómo es el clima en invierno y en verano

Número de palabras: entre 70 y 80.

EXPRESIÓN ESCRITA

OPCIÓN: _____

(Fuente: Centro de Idiomas UMH, junio 2021).

[Volver al apartado 5.4.4 Examen final](#)

Anexo 12: Encuesta de valoración - Proyecto Cultural “Conocemos España”.

¿Qué actividades te han gustado más? *

- Así ven a España desde Los Simpsons
- Actividades con el Mapa Cultural de España
- Juego "Descubre Adivina Qué o Quién" (Versión interactiva del mapa)
- Actividad "Ay Macarena"
- Actividades sobre las costumbres de España
- Menú del Día
- ¿Y qué hay de postre?
- Ciudades de España
- Actividad FlipGrid: "¿Verdad o mentira?"
- Rutas "Juego de Tronos" en España
- Sabemos o Conocemos a un arquitecto de fama internacional
- Escape Room "Exposición Virtual Gaudí"
- Mis Favoritos
- Tarea Final: Creamos un blog

¿Qué actividades te han gustado menos? *

- Así ven a España desde Los Simpsons
- Actividades con el Mapa Cultural de España
- Juego "Descubre Qué o Quién" (Versión interactiva mapa cultural)
- Actividad "Ay Macarena"
- Actividades sobre las costumbres de España
- Menú del Día
- ¿Y qué hay de postre?
- Actividad FlipGrid
- Ciudades de España
- Rutas "Juego de Tronos"
- Sabemos o Conocemos a un arquitecto de fama internacional
- Escape Room "Exposición Virtual Gaudí"
- Tarea Final: Creamos un blog

¿Cuál ha sido tu actividad favorita del proyecto? *

Elige

¿Qué actividad ha sido más difícil para ti? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Te ha gustado la experiencia del Escape Room "Exposición Virtual Gaudí" para la clase? *

Sí

No

¿Los retos del Escape Room se corresponden a tu nivel de conocimientos? *

Sí

No

¿Qué prueba del Escape Room te ha resultado más difícil? *

Elige

¿Te ha gustado el diseño y formato del Escape Room? *

1

2

3

4

5

¿Te ha parecido interesante la temática del Escape Room? *

1

2

3

4

5

¿Te ha parecido interesante la temática del Escape Room? *

1 2 3 4 5

¿Te ha parecido el Escape Room divertido y motivador? *

1 2 3 4 5

¿Te ha gustado colaborar con tus compañeros en el juego? *

1 2 3 4 5

¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional?

Tu respuesta

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Universidad Miguel Hernández de Elche. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

(Fuente: elaboración propia).

[Volver al apartado 6.2. Análisis de los resultados del pilotaje](#)