Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 657-662

Las interrogativas polares en español y en chino: Sus diferencias en la forma y en la lógica

Yunru Lu
Universidade Católica Portuguesa

1. Introducción

Una lengua puede ser vista como un resumen de una cultura, porque se representa la forma de pensar de las personas, sus hábitos de vida, etc. Todo eso influencia la formación y evolución de una lengua.

Como soy una china que está aprendiendo español, que es una lengua totalmente diferente de mi lengua materna, siempre veo la diferencia interlingüística de dos lenguas. Normalmente, es más fácil descubrir diferencias en la gramática de las frases o los usos de palabras. Sin embargo, muchas personas no se dan cuenta de que la formación y respuesta de pregunta también pueden ser bien distintas.

El contenido de este trabajo se divide en tres partes principales. La primera introduce los tipos de preguntas en las dos lenguas desde una perspectiva sintáctica y pragmática. En la siguiente parte, compara las funciones y estructuras de las interrogativas polares en español y chino para poder entender mejor cómo cada lengua forma una pregunta de este tipo y qué relación hay entre la formación y la entonación de pregunta. Esos son los detalles que determinan la calidad del aprendizaje de una lengua. La parte final, tomando como base el resultado de un cuestionario hecho por diez españoles y diez chinos, analiza la lógica de cada lengua para interpretar las preguntas. En este cuestionario que mencionamos, los participantes debían escoger las respuestas para diferentes tipos de interrogativas polares de acuerdo con su lengua materna. De aquí descubrimos que cuando responden a un tipo de interrogativas polares, los españoles y los chinos usan antónimos para expresar la misma idea. Es un fenómeno que parece extraño y que puede ser muy

EXEMPLAR AUTORA USC

confuso para los docentes. La explicación presentada en el trabajo comienza por identificar las referencias y los significados de cada parte de las respuestas, que son las causas fundamentales de la paradoja en la forma de expresión.

2. Las preguntas en español y chino

Antes de todo, vamos a saber qué tipo de preguntas hay en español y chino. En el sentido general, una pregunta es una expresión lingüística utilizada para solicitar información. Hay muchísimos tipos de preguntas en una lengua, y cada tipo tiene su función especial y se usa en diferente contexto, como las preguntas directas, que son las preguntas más comunes (p. ej. ¿Qué vas a comer?); las preguntas indirectas, que son aquellas oraciones que se incluyen una subordinada interrogativa (p. ej. No sé qué vamos a comer hoy.); las preguntas retóricas, que son las preguntas hechos sin esperar respuestas, normalmente se encuentran en género literario, etc.

En términos de divisiones de sentido más sintáctica y pragmática, las preguntas en ambos español y chino pueden ser divididas en dos grandes categorías: preguntas abiertas y preguntas cerradas. Para explicar mejor estos dos conceptos, vamos a saber qué son las preguntas cerradas primero.

> Las interrogativas totales (llamadas a veces cerradas) presentan implícita o explícitamente dos o más opciones entre las que el oyente debe elegir. Se dividen a su vez en interrogativas de sí o no e interrogativas alternativas. Las primeras (también denominadas polares) se contestan con uno de esos dos adverbios, sí o no (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2010: 804).

Estas preguntas son importantes a nivel comunicativo por sus usos amplios y su eficacia a la hora de recabar informaciones múltiples.

Al hablar de las preguntas abiertas, ya sabemos de su nombre que es un tipo de preguntas con características contrarias de las preguntas cerradas.

> Las preguntas abiertas permiten entonces obtener respuestas mucho más extensas y sin ningún tipo de condicionamiento por parte de quien las formula. (*Enciclopedia de ejemplos*, 2017: Preguntas abiertas)

Los dos tipos de preguntas son frecuentemente utilizados en el día a día, y cada tipo tiene su ventajas y desventajas. Se complementan y así facilitan nuestro uso de lengua en todas las ocasiones. Depende de qué información queremos, o en qué ocasión estamos, entre muchas otras condiciones, escogemos el tipo de preguntas más adecuado.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Funciones y estructuras de las interrogativas polares en español y chino

Ahora vamos a analizar más profundamente las interrogativas polares. La función de este tipo de preguntas en español o chino tiene mucha semejanza: busca una respuesta clara y concisa, con una limitación de escoger entre el lado afirmativo o negativo.

En términos de las estructuras, las interrogativas polares en español normalmente tienen estructuras iguales como las oraciones declarativas, solo añadiendo el signo de interrogación. Lo vemos en los ejemplos siguientes:

Cuadro 1
La comparación de las oraciones interrogativas y declarativas en español

Oraciones interrogativas	Oraciones declarativas
¿Quieres sopa ahora? ↗	Quieres sopa ahora. ↘
¿Te gusta bailar? ↗	Te gusta bailar. ↘
¿No hablas chino? ↗	No hablas chino. ↘

Al hablar de las estructuras de estas preguntas en chino, también son casi iguales con las de oraciones declarativas, solo añadiendo más una palabra de interrogación, normalmente sería la palabra 'ma' (嗎). Vemos los ejemplos y ya podemos entender mejor:

Cuadro 2
La comparación de las oraciones interrogativas y declarativas en chino
(*Traducción literal de chino para español)

Oraciones interrogativas	Oraciones declarativas
*¿Ahora quieres sopa 'ma'? (你現在想要湯嗎？)	*Quieres sopa ahora. (你現在想要湯。)
*¿Te gusta bailar 'ma'? (你喜歡跳舞嗎？)	*Te gusta bailar. (你喜歡跳舞。)
*¿No hablas chino 'ma'? (你不會說中文嗎？)	*No hablas chino. (你不會說中文。)

Con este marcador de interrogación, es fácil de saber que está proponiendo una pregunta, o en la escrita o en el habla. Sin embargo, en el caso de español, especialmente cuando se habla o escucha, es más difícil distinguir qué oración es. Por eso, la entonación es crucial y funciona como el marcador de interrogación en chino. En el Cuadro 1, las flechas indican la entonación de cada oración: en las interrogativas, siempre comienzan de abajo a arriba; y en las declarativas, siempre

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

son al contrario. Aunque la entonación también sea importante en la lengua china, la distinción entre las oraciones interrogativas y declarativas no es tan distinta como en español.

4. Las diferencias de respuesta en las interrogativas polares en español y chino

Hay dos tipos de preguntas cerradas de sí/no en ambos español y chino: preguntas normales y preguntas con sentido de negación en la propia pregunta. Cada pregunta puede obtener una respuesta afirmativa y una respuesta negativa. Por eso, resulta en cuatro tipos de respuestas posibles. He mencionado antes que los chinos y los españoles tienen diferentes formas de responder a estos tipos de preguntas, para verificar lo que he pensado, y para presentar esta diferencia más claramente, hice este formulario y se lo di a algunos españoles y chinos para escoger sus respuestas de cada pregunta. En este formulario, las mismas preguntas son presentadas en ambos chino y español, con el uso de palabras completamente iguales.

Cuadro 3

Formulario sobre cómo responden las preguntas cerradas los chinos y los españoles

Preguntas normales	para dar una respuesta afirmativa（給一個肯定回答）	
	¿Usas gafas? A. Sí, las uso. B. No, las uso.	你戴眼镜嗎？ A. 是的，我戴眼鏡。 B. 不是，我戴眼鏡。
	para dar una respuesta negativa （給一個否定回答）	
	¿Usas gafas? A. Sí, no las uso. B. No, no las uso.	你戴眼镜嗎？ A. 是的，我不戴眼鏡。 B. 不是，我不戴眼鏡。
Preguntas con sentido de negación	para dar una respuesta afirmativa （給一個肯定回答）	
	¿No usas gafas? A. Sí, las uso. B. No, las uso.	你不戴眼镜嗎？ A. 是的，我戴眼鏡。 B. 不是，我戴眼鏡。
	para dar una respuesta negativa （給一個否定回答）	
	¿No usas gafas? A. Sí, no las uso. B. No, no las uso.	你不戴眼镜嗎？ A. 是的，我不戴眼鏡。 B. 不是，我不戴眼鏡。

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Después de recoger y analizar las respuestas, tenemos el resumen de abajo.

Cuadro 4
Resumen de las respuestas de cuadro 1. (*Traducción literal de chino para español)

Preguntas		Tipo de respuesta	Respuesta en español	Respuesta en chino
Preguntas normales	¿Usas gafas? 你戴眼镜嗎？	respuesta afirmativa	Sí, las uso	是的，我戴眼鏡 *(Sí, las uso.)
		respuesta negativa	No, no las uso.	不是，我不戴眼鏡 *(No, no las uso.)
Preguntas con sentido de negación	¿No usas gafas? 你不戴眼镜嗎？	respuesta afirmativa	Sí, las uso.	不是，我戴眼鏡 *(No, las uso.)
		respuesta negativa	No, no las uso.	是的，我不戴眼鏡 *(Sí, no las uso.)

Podemos descubrir que hay distinciones muy interesantes. Cuando responden las preguntas con sentido de negación, las personas de los dos países usan la palabra totalmente contraria para expresar la misma idea. Por ejemplo, en la pregunta «¿No usas gafas?», los españoles usan «sí» para decir que las usan; usan «no» para decir que no las usan. Sin embargo, los chinos responden con «no» para decir que sí que usan gafas, y con «sí» para expresar que no usan gafas. No hay muchos documentos que expliquen claramente este fenómeno, pero creo que es porque las referencias de las respuestas son diferentes.

Para explicarlo mejor, vamos usar la respuesta «Sí, las uso» como un ejemplo y dividirla en dos partes. En esta respuesta de estilo español, «sí» en primera parte declara el estado directamente, que es «uso gafas». Su función es como se fuese una introducción corta y rápida de la información que viene a seguir. Por eso, siempre hay una concordancia entre la primera parte y la segunda parte de la respuesta.

Por contrario, en caso del estilo chino («No, las uso»), la primera parte de la respuesta es una evaluación independiente sobre la autenticidad de la proposición en la pregunta. La palabra «no» quiere decir que la proposición «No usas gafas» es falsa. Solo la segunda parte de la respuesta es la declaración del estado. Parece que existe una contradicción entre la primera parte y la segunda, pero si sabemos bien la función y la referencia de cada parte, entendemos la diferente lógica de las respuestas en cada lengua.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este análisis de la lógica de responder preguntas de dos lenguas también funciona en otros tipos de preguntas. Vemos en el Cuadro 4 que las respuestas en chino y español son completamente iguales. Eso no es por acaso, solo porque las preguntas normales no tienen un «truco», que es la negación en la propia pregunta. Así, tenemos las respuestas iguales que no son tan iguales.

5. Conclusiones

Sí que sabemos que hay muchísimas diferencias entre español y chino, porque son dos lenguas totalmente diversas. Sin embargo, todavía vale la pena conocer su diferencia en la lógica de interpretar las oraciones y responder las preguntas. Aprender una lengua es un trabajo que exige mucho tiempo, porque no puede solo aprender las palabras de otra lengua y ya haz la traducción directamente. Por eso, espero que las informaciones y explicaciones de este texto puedan ayudar las personas que aprenden esas dos lenguas.

Referencias bibliográficas

CHAO, YUEN REN (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

ZHU, CHUNSHEN Y WU, XUDONG (2011). 'A study of yes/no questions in English and Chinese: With special reference to Chinese EFL learners' understanding of their forms and functions', *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 632-647.

LI, CHARLES N., THOMPSON, SANDRA A., (1981). *Mandarin Chinese: a Functional Reference Grammar*. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press.

LU, JIANMING (1985). Xiandai Hanyu de Yiwen Yuqici (Particles of interrogation in contemporary Chinese). En: Zhongguo Yuwen Zazhishe (Eds.),Yufa Yanjiu he Tansuo *(Research and Exploration in Grammar)*. Beijing: Peking University Press: pp. 233-246.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

EXEMPLAR AUTORA
USC

Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 663-674

Gamificación en ELE: la transformación de un examen final en un juego (de escape)

Susana Madinabeitia Manso
Universidad de Navarra

1. Introducción

Esta iniciativa de evaluación gamificada propone destacar los componentes de comunicación y cultura de cursos de español como lengua extranjera para adultos de niveles intermedio y avanzado en una prueba a contrarreloj en la que los estudiantes deben demostrar su capacidad de comunicarse en español, así como de aplicar todo el conocimiento cultural aprendido en el curso. Como herramienta de evaluación, esta actividad también implica competencia digital, pensamiento crítico y trabajo en equipo. La prueba tiene una duración aproximada de 30 minutos y comienza con una presentación de las siguientes instrucciones: No podéis salir del aula, debéis hablar español, debéis trabajar en equipo. Durante el desarrollo de la prueba, el profesor no se encuentra presente en el aula. Desde el exterior, monitoriza lo que ocurre a través de una videoconferencia para seguir el progreso de los estudiantes e intervenir si fuera necesario. El objetivo es conseguir que los estudiantes sean capaces de resolver la prueba y llegar hasta el final por sus propios medios o con la menor asistencia posible.

1.1. ¿Qué se entiende por gamificación?

Gamificación es un extranjerismo de la palabra *gamification* del inglés, del nombre *game*. A pesar de que el uso de «gamificación» ya se encuentra extendido, conviene recordar que su traducción española es «ludificación» (Fundeu, 2012). La gamificación consiste en el traslado y uso de elementos propios del juego en actividades consideradas no lúdicas. El juego facilita el desarrollo de nuestras capacidades y la interiorización de conocimientos de una forma amena y divertida.

EXEMPLAR AUTORA USC

A pesar de su reciente uso como término, el juego educativo no es nuevo para los profesores que buscan generar experiencias de aprendizaje y desarrollo positivas. ¿Quién no ha jugado al ahorcado, bingo, hundir los verbos, quién es quién, o ha convertido en auténticos *trivials* las actividades de repaso? La novedad de la gamificación se debe, por un lado, a su uso en otros entornos profesionales donde quizá el juego como herramienta de motivación, desarrollo, o fomento de equipo resulte más lejana. Por otro lado, este término tiene un matiz digital derivado del mundo de los videojuegos (Foncubierta y Rodríguez, 2014), lo que en parte explica la preferencia del extranjerismo sobre su traducción española.

Se pueden distinguir diferentes formas en la aplicación de elementos lúdicos en el entorno educativo según su integración de dinámicas, componentes y mecánicas (Pedraz, 2018). Dependiendo del nivel de alteración del contenido educativo, Kapp (2012) diferencia entre gamificaciones estructurales que no alteran el contenido en la aplicación de elementos lúdicos y aquellas «de contenido» que sí modifican el contenido educativo para acercarlo al juego. Cuando lo que se integra es el juego en sí esperando consecuencias positivas en la motivación, implicación o desarrollo de sus participantes, se hace juego serio y ABJ (aprendizaje basado en juego). Este sería el caso de usar juegos clásicos como el ahorcado o el bingo en niveles iniciales en los que se adapta el contenido educativo a la temática del juego.

Cuando lo que se integra no es el juego, sino sus mecánicas, elementos propios del juego como el uso de puntos, la entrega de medallitas y reconocimientos, las barras de progreso, o las clasificaciones como sucede en el empleo de las plataformas Kahoot o Socrative para hacer una prueba de control, o un concurso de preguntas para una clase de repaso, se hace una gamificación superficial (Marczeweski, 2013) en forma de PIC o PBL, conocido por sus siglas en inglés (*points, badges, and leaderboards*) «puntos, insignias y clasificaciones» y que no debe confundirse con el aprendizaje basado en proyectos, o el aprendizaje basado en problemas, también conocidos como PBL por sus siglas en inglés (*Project-based learning, problem-based learning*). La gamificación profunda no solo se diferencia de la gamificación superficial en la inclusión de más elementos del juego (Batlle, González y Pujolà, 2018), sino también en que la primera repercute una motivación intrínseca que supera aquella extrínseca generada por los puntos e insignias.

1.2. Los juegos de escape

La sala de escape proviene de un videojuego en el que se desafía al participante a salir de una habitación donde se encuentra encerrado. Para ello debe superar una serie de retos, pruebas y enigmas que eventualmente le permiten encontrar

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la llave que abre la habitación en un tiempo limitado, normalmente entre 30 y 60 minutos. Hace años que este tipo de videojuego ha dejado la pantalla y el mundo virtual hasta materializarse en instalaciones ambientadas y caracterizadas de diferentes formas que atrapan a un grupo de jugadores y les retan a utilizar todas sus capacidades para abandonar el lugar en menos de una hora.

El éxito del juego en vivo, así como su anterior versión virtual, ha colocado a las Salas de Escape en el punto de mira educativo amparadas por el paraguas de la gamificación o el aprendizaje basado en juegos. Las dos prácticas de la aplicación del juego de escape en la educación son la Sala de Escape y el Juego de Fuga o Escapismo educativo. En ambas modalidades hay un tiempo límite para resolver estos enigmas y retos enmarcados en un tema concreto con el fin de aprender jugando. La diferencia se encuentra en que, en la Sala de Escape, los participantes deben salir de la habitación, mientras que, en el Escapismo, los jugadores deben abrir cajas para descubrir el premio final que esconden. De acuerdo con Redondo (2017) la segunda modalidad presenta sus ventajas al posibilitar la gestión y administración del juego de forma práctica puesto que permite que todos los estudiantes jueguen a la vez sin limitaciones de espacio o tiempo.

Son muchos los motivos por los que implementar una Sala de Escape educativa como promover la motivación a la acción y aprender haciendo, facilitar la inmersión en el aprendizaje, desarrollar la imaginación, resolver problemas, normalizar la tecnología, centrarse en el estudiante, fomentar la cohesión del grupo, aprender a pensar o evaluar de una forma alternativa (Cordero, 2018). En concreto, el objetivo de nuestra prueba es transformar la visión de examen final en una experiencia que además del contenido trabajado durante el curso, refleje la pedagogía dominante y que, a ser posible, sea atractiva, desafiante y permita a sus practicantes demostrar sus habilidades comunicativas en la lengua meta.

La construcción de esta prueba aprovecha la flexibilidad y tolerancia del error natural del juego para incluir una mediación basada en la evaluación dinámica. Esta forma de evaluación propone integrar la instrucción y la evaluación en una única actividad tanto para enseñar mejor y promover el desarrollo de los estudiantes como para determinar y medir capacidades de los mismos (Stenberg y Grigorenko, 2002). La evaluación dinámica tiene sus orígenes en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Vygotsky, 1978), según la cual, las capacidades mentales y emocionales del ser humano solo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo, sobre todo analizando las herramientas de mediación que usamos para nuestro desarrollo como el lenguaje, las representaciones o el juego.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3. ¿Por qué es una evaluación gamificada?

Si bien no se ha modificado o caracterizado el aula de examen como una sala misteriosa llena de pistas y cajas cerradas con candados, el motivo por el que esta prueba ha sido gamificada es porque se han incluido elementos del juego de escape en su construcción y desarrollo.

Las dinámicas incorporadas han sido la creación de emoción, la progresión en niveles y la narrativa transmedia. Los componentes incluyen el uso del tiempo a modo de contrarreloj, la monitorización externa y la existencia de una misión que resolver. Por último, esta evaluación integra las mecánicas de colaboración en equipo, la retroalimentación en forma de mediación, una calificación como recompensa y el cumplimiento de las reglas establecidas.

1.4. ¿Por qué es una actividad educativa y no una experiencia lúdica más?

Su finalidad no se queda en el entretenimiento, sino en provocar en los estudiantes una serie de mecanismos basados en el aprendizaje como la motivación y el esfuerzo y refuerzo de conocer la cultura y la lengua meta, la capacidad de pensamiento crítico, razonamiento, concentración y resolución de problemas, y el trabajo en equipo construido desde la colaboración, el compromiso y la empatía.

1.5. ¿Por qué un juego (divertido) puede ser una evaluación (seria)?

Además de poner a prueba la capacidad de comprensión de textos escritos e identificación de palabras clave en textos orales, pone a prueba la comunicación de los participantes en la lengua meta. Hace necesaria una comunicación auténtica para poder resolver la prueba satisfactoriamente, tomar decisiones y llegar hasta el final. En contraste de una tarea presentacional, los estudiantes no preparan su discurso de antemano. También se diferencia de una tarea interpersonal como un escenario con roles en que los estudiantes formulan sus hipótesis desde cero, coconstruyendo el discurso en la lengua meta desde una base común, sin tratar de encontrarse a mitad de camino desde polos opuestos para resolver un intercambio de información o una transacción.

Como juego tiene penalizaciones si se quebrantan las reglas. Es decir, si los estudiantes no hablan en la lengua meta, si abandonan el aula o contactan con el exterior o si no trabajan en equipo. Como herramienta de evaluación asume que a menor tiempo de resolución mayor comprensión, mejor interpretación y más eficiente comunicación y resolución del caso se demuestra. El mismo tiempo penaliza o reconoce el nivel de comprensión y comunicación de los estudiantes. Además,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

puede haber penalizaciones si los participantes descuidan sus contribuciones o no son capaces de comunicarse eficazmente con sus compañeros. De igual forma, los estudiantes consiguen un reconocimiento adicional si usan colocaciones y fraseología de la lengua meta, se autocorrigen y son capaces de hacerse entender parafraseando y usando circunloquios.

Las normas de la prueba indicadas al comienzo de la misma son las siguientes:

- No se puede salir del aula. Los estudiantes deben quedarse en el aula del examen hasta que bien se termina el tiempo acumulado o resuelven el caso. Su único contacto con el exterior es el profesor.
- Solamente se puede hablar español. Los estudiantes participan en grupos de tres, de forma que era necesario comunicarse oralmente en la lengua meta para corroborar información, tomar decisiones y repartirse tareas.
- Es necesario trabajar en equipo. Durante la prueba los estudiantes están expuestos a una situación original, lúdica y que reclama una resolución colaborativa.

Por otro lado, el fallo natural que surge en la interpretación y comprensión los textos es tratado y mediado dinámicamente. La teoría sociocultural entiende que las capacidades de los estudiantes se encuentran en desarrollo, por este motivo, se incluye un componente dinámico en respuesta a los errores lingüísticos de los estudiantes. El profesor que monitoriza la prueba tiene la posibilidad de interactuar a través del chat de la videoconferencia para ofrecer orientación a los participantes. Por otro lado, cuando los estudiantes responden incorrectamente a una de las preguntas de opción múltiple presentes en la prueba, el sistema interviene proporcionándoles una pista estandarizada que dirige su atención al detalle informativo o proceso cognitivo necesario para responder correctamente a esa pregunta. En el mundo del videojuego esto sería como la pérdida de una vida en lugar del final total *game over*.

2. Diseño y construcción de la prueba

En la construcción, administración y seguimiento de la prueba se han usado las herramientas digitales Inklewriter, Genially y Blackboard Collaborate. A través de una videoconferencia es posible monitorizar el transcurso del examen y contactar con los estudiantes verbalmente y por escrito. Además, es posible grabar la conversación, lo que permite descargarla o acceder a ella en línea más adelante,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tanto para un análisis más exhaustivo de la actuación de los participantes, como para uso y disfrute de los mismos. Esta videoconferencia se administró a través del aula virtual de la institución (Blackboard Collaborate), si bien existen otras plataformas gratuitas que también permiten la realización de la misma actividad. Para ampliar información y conocer recursos disponibles en el diseño de juegos de escape es recomendable consultar la *Guía de recursos para crear un Escape Room y BreakoutEdu*, un documento creado y moderado por cHristian Negre i Walczak y Javier Espinosa con la colaboración de las comunidades de Gamificatuaula y el #gamificurs.

La prueba se introdujo a través de una presentación animada con Genially. Esta presentación tenía dos objetivos, por un lado, informar de las instrucciones y, por otro lado, advertir a los estudiantes de que iban a hacer una evaluación diferente animándoles a abrir sus mentes y predisponerles en una actitud positiva que minimizara posibles casos de ansiedad, miedo o incertidumbre. En la actualidad, es posible encontrar una categoría de plantillas en Genially (2018) específicas para Juegos de Escape.

2.1. La narrativa transmedia

La narrativa de la historia se puede presentar en distintos formatos, tanto analógicos como digitales. En este caso, la opción digital fue preferida para dar a los estudiantes tanto la oportunidad de proyectar el texto y poder verlo en pantalla grande como la de interactuar con el mismo. A través de un programa como Inklewriter es posible crear historias del estilo «decide tu propia aventura», en los que a medida que la narrativa se desarrolla, el lector llega a un punto en el que puede decidir cómo continúa la historia y dependiendo de estas decisiones, el lector llega a uno u otro final. Por supuesto, como profesores podemos quedarnos en este nivel y disfrutar y explotar este recurso en su forma más característica para motivar y animar a la lectura de nuestros estudiantes, sin embargo, para este examen, la aplicación de esta herramienta ha ido más allá. Aprovechando la estética narrativa y las opciones de respuesta múltiple, se ha construido un modelo de examen dinámico e interactivo que además de admitir diferentes direcciones en la narración proporciona retroalimentación ante el error de los estudiantes.

Durante la historia, existen momentos concretos en los que los estudiantes deben demostrar el conocimiento de la ciudad y de la cultura descubierta en el curso, así como los recursos comunicativos trabajados para aplicarlo a la comprensión metalingüística, literal e interpretativa del texto. Kapp (2012) insiste en promover el aprendizaje del error y advierte contra una prueba infalible diseñada para que

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el estudiante sea capaz de resolver correctamente todos sus problemas con facilidad. El autor sostiene que en la vida real las personas no pueden acertarlo todo y, además, la superación de la dificultad actúa como un instrumento de motivación al aprendizaje. En consecuencia, cuando la decisión final o conclusión de los estudiantes en nuestra prueba es incorrecta, el programa les frena el recorrido narrativo y les orienta con un nivel de retroalimentación bajo: «Cuidado, presta atención a X detalle». Entonces los estudiantes deben regresar al comienzo de la lectura, con la pérdida de tiempo que esto conlleva, para poder rectificar su respuesta y reconducir su historia. Si los estudiantes se encuentran estancados, el profesor que monitoriza la actividad desde el exterior actúa de mediador ofreciéndoles una pista más explícita a cambio de un minuto de su tiempo en simulación a los juegos de escape reales.

La narrativa tiene varios efectos, por un lado, estabiliza el ánimo y disposición de los estudiantes puesto que la lectura a un nivel intermedio minimiza el riesgo de ansiedad. Ante todo, la narrativa funciona como elemento motivador y cohesionador de la acción gamificada (Batlle, González y Pujolà, 2018). El nivel de complejidad de interpretación y juego aumenta en función del progreso de la narrativa, pasando de comprensión literal y analítica a las inferencias de una comprensión interpretativa.

Lo que caracteriza la narrativa transmedia es que el formato de la narración se adapta a la historia con el objetivo de crear una experiencia de entretenimiento unificada. Cada medio juega su propio papel para informar, presentar, interactuar, envolver a los participantes y contribuir al desarrollo de la historia (FNC Spain, 2013). El propósito de esta narrativa es integrar al estudiante en la historia y hacerlo participante del juego provocando una actitud y tensión más proactiva. Durante el primer nivel, la forma de participación requiere reaccionar a la historia y demostrar su capacidad de comprensión y análisis del mismo como espectador. Completado el primer nivel de progresión, los participantes alcanzan un punto de inflexión en el que se desplazan de su rol de espectador para entrar en la trama y actuar dentro del rol propuesto en un segundo nivel.

La actitud y nivel de motivación de los estudiantes en este punto es importante para mantener la expectación y el desafío en la justa medida. Por ello, la narrativa «cobra vida» en forma de *sketch* o interrupción dramatizada por un personaje del exterior (el profesor) a modo de consolidación o transición. Para que los estudiantes entren en el segundo escenario como agentes y dediquen una mayor implicación en las tareas restantes, el profesor aparece caracterizado como personaje implicado en el caso y facilita esta transición haciéndoles entrega de un sobre con pistas y dándoles acceso a una foto interactiva. En esta interrupción, el

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesor hace de estímulo reafirmador en la actuación de los estudiantes para, por un lado, felicitarles por el recorrido en el caso y, por otro, animarles a no bajar la guardia y seguir rindiendo hasta completar la misión.

En un sobre con la palabra «confidencial» los estudiantes encuentran una serie de frases recortadas y dos papeles que también contienen frases distanciadas las unas de las otras. En la foto interactiva, los estudiantes descubren una habitación con cinco botones que ocultan cuatro pistas y un enlace para escuchar una canción. El uso de una foto interactiva de Genially permite asociar imágenes, texto, música y vídeos a los que acceder de forma intuitiva sin perder de vista el contexto (una habitación) en el que se relacionan estos elementos. Al no poder transformar un aula en un laboratorio, una celda, un camarote, etc. (ejemplos de ambientes populares en las salas de escape en vivo), o no contar con elementos como cofres, cajas, llaves y candados donde esconder las pistas (ejemplos de elementos populares en los juegos de fuga educativos), la interacción digital proporcionará el contexto de relación necesario para descubrir y conectar elementos clave en la resolución del caso.

En resumen, para gamificar esta prueba final se ha transformado el aula en una sala de escape con recursos tecnológicos. Los estudiantes trabajan en equipo, hablan en la lengua meta y se divierten. Mientras tanto, el profesor monitoriza, guía y estimula a los estudiantes y, por último, evalúa.

3. Análisis de la evaluación

Esta evaluación se ha administrado al final de un programa intensivo y ocupa un 25 % de la nota total del curso, descompuesto en un 10 % de expresión oral y un 15 % de resolución del ejercicio. Durante un análisis detallado de la actuación de todos los estudiantes se puede confirmar que no todos participan por igual, sin embargo, todos contribuyen a la resolución desde su capacidad y personalidad. Algunos demuestran mayor capacidad de liderazgo, argumentación en un debate y son capaces de convencer a sus compañeros, pero otros son capaces de interiorizar y procesar mejor la información que tienen a su disposición para tomar la acción más acertada. Todos los participantes, y por tanto todos los grupos, respetaron las tres instrucciones del juego si bien se les escapó alguna palabra en su lengua materna. Por estos motivos, esta evaluación rinde dos calificaciones separadas. Por un lado, una nota individual que refleja la expresión oral del estudiante y sustituye la segunda prueba oral programada en el curso. Los criterios evaluados en la expresión oral son la fluidez, pronunciación, corrección, contenido y competencia

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estratégica. Cabe remarcar que el contexto y la propia necesidad comunicativa de la prueba posibilitan un análisis de la competencia estratégica real de los estudiantes.

Por otro lado, el grupo recibe una calificación conjunta sobre la resolución de la prueba que sustituye el segundo examen escrito del curso. Esta calificación se basa en los criterios de comprensión demostrada, el tiempo de resolución, el número de pistas empleadas y el trabajo en equipo.

3.1. Fiabilidad

La única forma de acreditar la consistencia de la prueba hasta el momento es comparando el rendimiento de los subgrupos que la han realizado y atendiendo a sus similitudes y diferencias en el proceso resolutivo. La prueba se ha administrado a dos grupos de español, el primero de nivel avanzado y el segundo de nivel intermedio. Los cuatro subgrupos del curso de español avanzado hicieron uso de entre 31 y 33 minutos repartidos de forma similar entre el primer y el segundo nivel de la prueba. Asimismo, considerando la duración de las pausas más reflexivas en cada prueba, es posible afirmar que los subgrupos se encontraron con dificultades semejantes. En el grupo intermedio en cambio, uno de los subgrupos empleó 10 minutos más que el resto de los subgrupos de su nivel.

3.2. Validez

La validez de contenido de una evaluación puede constatarse en la medida en la que se mida aquello que se ha trabajado durante el curso. En nuestro caso, valoramos la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera. Además de este diagnóstico, el componente dinámico que caracteriza a esta prueba posibilita una prognosis para analizar e interpretar lo que sucede cuando los estudiantes se equivocan y reciben una mediación computarizada o a través del profesor.

3.3. Efecto *washback*

De acuerdo con las cualidades de una buena prueba señaladas por Ahmad y Rao (2012), esta evaluación se ha diseñado y utilizado al servicio de los procesos enseñanza-aprendizaje. Asimismo, favorece y motiva el esfuerzo de los estudiantes al provocarles una sensación de logro en recompensa del aprendizaje más inmediato y en fomento del aprendizaje futuro.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. Conclusiones finales

Este artículo se ha centrado en un modelo de evaluación exitoso con el formato de una sala de escape para niveles intermedio y avanzado. Los resultados de esta evaluación no pueden generalizarse debido al reducido tamaño de la muestra, frecuente limitación en otros estudios sobre gamificación analizados por Lister (2015) como Abramovich, Schunn y Higashi (2013), Charles, Charles, McNeill, Bustard y Black (2011), Gåsland (2011), Meyer (2008), O'Donovan, Gain y Marais (2013) y tampoco se han contrastado con una prueba sumativa tradicional integradora de las cuatro destrezas. Sin embargo, la sensación de logro de los participantes y genuina gratitud devengada de la actividad invita a continuar la investigación en profundidad de la prueba de evaluación como sala de escape.

La consideración de una prueba final gamificada arriesga la yuxtaposición de la seriedad evaluativa frente a la diversión. Sin embargo, como Pepe Pedraz (2018) afirma «lo opuesto de serio no es divertido sino aburrido». Este estudio pretende mostrar la persecución de la solidez en la construcción y análisis de una prueba de evaluación que además de ser original, divierta, motive y haga brillar a nuestros estudiantes.

Para terminar, un aviso a navegantes interesados en gamificar su curso o evaluación de posibles limitaciones con la intención de prevenir dificultades sin dejarse desmotivar.

Gamificar la instrucción o la evaluación requiere una considerable inversión de diseño de un entorno donde el nivel de desafío de los retos progrese sin aburrir o asustar a los participantes (Domínguez *et al* 2013). La proliferación de recursos tecnológicos como los disponibles en la guía de cHristian Negre i Walczak y Javier Espinosa, o en las plantillas de Genially (2018) facilita su creación paso a paso. Sin embargo, a nivel logístico, las precauciones de diseño se multiplican en el caso de juegos de escape. Como señala Redondo (2017), la realización de la prueba en grupos impide la evaluación simultánea de todos los estudiantes. En consecuencia, es necesario prever tanto el acompañamiento al resto de estudiantes durante cada evaluación como minimizar la filtración de pistas o información relativa a la prueba entre los grupos.

Por otro lado, el empleo de la tecnología en una prueba supone un riesgo en el desarrollo de la misma y debe ser calculado por el profesor. Los posibles fallos técnicos derivados del uso de la tecnología en la gamificación pueden afectar negativamente a los estudiantes. Además de sensaciones desagradables de frustración o desmotivación (Domínguez *et al*. 2013), un problema técnico podría impactar el resultado final y la nota de los estudiantes injustamente.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por último, conviene señalar que no todos los estudiantes reaccionan de la misma forma ante la gamificación ni la encuentran igual de motivante. Es importante conocer de qué tipo de estudiantes se compone nuestro grupo, sobre todo si se considera la implementación de prácticas más competitivas como PIC. Como Alejaldre Biel y García Jimenez (2015) sostienen, el docente es quien tiene la última palabra a la hora de utilizar recursos innovadores y adaptarlos a su programa y a su aula una vez evaluadas las necesidades específicas y los objetivos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVICH, S., SCHUNN, C. y HIGASHI, R. (2013). Are badges useful in education? It depends upon the type of badge and expertise of learner, *Educational Technology Research and Development*, 61(2), pp. 217-232.

AHMAD, S. y RAO, C. (2012): Examination washback effect: Syllabus, teaching methodology and the learners' communicative competence, *Journal of Education and Practice,* 3, pp. 173-183.

ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A.M. (2015): Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf [consulta:18, julio, 2018].

BATLLE, J., GONZÁLEZ, M. V. y PUJOLÀ, J. T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2, pp. 121-160.

CHARLES, D., CHARLES, T., MCNEILL, M., BUSTARD, D. y BLACK, M. (2011). Game based feedback for educational multi user virtual environments, *British Journal of Educational Technology*, 42(4), pp. 638-654. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01068

CORDERO, C. (2018). Escape Room educativo, *Agora abierta*. Disponible en: https://www.agorabierta.com/2018/03/escape-room-educativo/ [consulta: 14, julio, 2018].

DOMÍNGUEZ, A. *et al.* (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes, *Computers and Education*, 63, pp. 380-392.

FCB SPAIN (2013): Transmedia Storytelling. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5IFnSp2ilcQ&feature=youtu.be [consulta: 16 julio, 2018].

FONCUBIERTA, J. M. y RODRÍGUEZ, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Disponible en: http://www.edinumen.es/spanish_challenge/ga- mificacion_didactica.pdf [consulta: 10, julio, 2018].

GÅSLAND, M. M. (2011). Game mechanic based e-learning. Science And Technology. Disponible en: https://daim.idi.ntnu.no/masteroppgaver/006/6099/masteroppgave.pdf [consulta: 16, septiembre, 2018].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GENIALLY (2018). La Gamificación y los Escape Games, *Genially*. Disponible en: https://doitgenially.com/la-gamificacion-y-los-escape-games/ [consulta: 18, julio, 2018].

KAPP, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Learning, 7(2), pp. 126-138.

LISTER, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level, *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2).

MARCZEWSKI, A. (2013). «Thin layer vs Deep layer gamification». Disponible en: https://www.gamified.uk/2013/12/23/thin-layer-vs-deep-level-gamification/ [consulta: 13, septiembre, 2018].

MEYER, K. (2008). Do rewards shape online discussions?, *Journal of Interactive Online*

NEGRE, C. (2018). 10 razones para utilizar un Escape Room educativo en clase, *Educación 3.0*. Disponible en: https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/razones-escape-room-educativo/78689.html [consulta: 16, julio, 2018].

O'DONOVAN, S., GAIN, J., y MARAIS, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference*, pp. 242-251. doi: 10.1145/2513456.2513469

PAN, Y. (2009). A review of washback and its pedagogical implications, *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, pp. 257-263.

PEDRAZ, P. (2018). Lleva el juego siempre encima y olvídate de momento de la ludificación. Disponible en: https://www.alaluzdeunabombilla.com/2018/07/10/lleva-el-juego-siempre-encima-y-olvidate-de-momento-de-la-ludificacion/ [consulta: 28 de julio, 2018].

REDONDO, J. L. (2017). ¿BreakoutEDU o Escape Room? #Gamificación analógica y educativa. José Luis Redondo. Disponible en: https://joseluisredondo.me/2017/12/16/breakoutedu-o-escape-room-gamificacion-analogica-y-educativa/ [consulta: 14, julio, 2018].

STERNBERG, R. J. y GRIGORENKO, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

EXEMPLAR AUTORVA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA