PRIMER BLOQUE

Interacción en el aprendizaje del español LE/L2/LH

GAMIFICACIÓN: EL USO DE *ESCAPE ROOMS* DIGITALES COMO HERRAMIENTA DE FEEDBACK INTERACTIVO Y AUTOEVALUACIÓN EN EL AULA DE ELE

Paula Antela Costa
University of Bristol (Reino Unido)
p.antelacosta@bristol.ac.uk

Resumen

El presente artículo pretende analizar el impacto de la gamificación en la educación digital y, más concretamente, el diseño de un *escape room* virtual para fomentar el aprendizaje del español en la educación superior. Debido a la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, que obligó a cerrar los centros presenciales, en 2020 las clases fueron trasladadas a entornos virtuales y, a pesar de la vuelta a la presencialidad en los últimos años, el aprendizaje llevado a cabo por docentes y estudiantes durante ese periodo se ha establecido, fomentando cada vez con más frecuencia entornos de aprendizaje híbridos. El objetivo principal del proyecto consiste, por lo tanto, en investigar las diferentes aplicaciones didácticas del juego de escape en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y, más concretamente, su uso como herramienta de autoevaluación. Para ello, se analizarán las diferentes características de esta metodología, las cuales se abordarán a través de una propuesta didáctica en forma de *escape room* que los alumnos deberán realizar de forma individual y colectiva, a modo de repaso de contenidos gramaticales.

1. INTRODUCCIÓN

Los juegos forman parte de nuestro mundo desde el origen del ser humano. Desde los juegos más básicos hasta los videojuegos de hoy en día, el acto de jugar supone escapar de nuestra realidad por unas horas, inmiscuirnos en un mundo en el que desaparece la incertidumbre de nuestro día a día, ya que existen un objetivo, unas reglas y un final; al mismo tiempo proyectamos una versión mejorada de nosotros mismos que no tiene miedo al error. Todos estos elementos, junto con el factor de la diversión inherente al juego, hacen que esta forma de entretenimiento tan antigua no pase nunca de moda.

Igual que han protagonizado el entretenimiento de nuestra sociedad desde hace siglos, los juegos han formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde mucho antes de lo que se piensa. Desarrollados a través de varias metodologías, los juegos y sus componentes, más allá de la diversión en sí, han evolucionado desde su adaptación para trabajar contenidos concretos de forma lúdica en el aula hasta el diseño de juegos con fines pedagógicos específicos que favorecen el aprendizaje de lenguas e impulsan la motivación del alumnado. Estos últimos se han desarrollado a lo largo de los últimos años debido a las necesidades de adaptación a entornos digitales en un corto periodo de tiempo. Al mismo tiempo, se trata de una metodología más atractiva para el alumnado porque usa ciertos componentes de los videojuegos. Sin embargo, existe el debate sobre si son realmente útiles en la enseñanza de idiomas. E, incluso siendo útiles, ¿cómo podemos saber si generan un aprendizaje significativo? Como respuesta a estas cuestiones, surge la gamificación como técnica dentro de la metodología del aprendizaje basado en juegos o *game-based learning*, demostrando la eficacia de las mecánicas, componentes y dinámicas del juego cuando se emplean con fines no lúdicos, siguiendo objetivos didácticos preestablecidos. Además, favorecen el aumento de la motivación del alumnado a la hora de adaptarse a contextos de aprendizaje virtuales o híbridos, en los que todavía se percibe cierta ansiedad por parte del estudiantado.

Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es ofrecer una alternativa para las clases de lengua asíncronas y los contextos de aprendizaje digital que muestre los beneficios de la gamificación para obtener una experiencia de aprendizaje más significativa y motivadora en el contexto de la educación superior. Así, en este artículo se describe el proceso de diseño de un *escape room* virtual para alumnos de primer año del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Bristol, en la asignatura de Lengua Española (nivel B1.2, según el MCER). El juego fue creado para ayudarles a repasar el contenido visto en las sesiones de gramática durante el primer semestre, y para actuar como autoevaluación de su aprendizaje. De esta forma, los alumnos no solo mejoran su competencia digital, sino que también perfeccionan sus estrategias de aprendizaje autónomo de una lengua extranjera; sintiéndose protagonistas de su proceso de aprendizaje y atraídos por una narrativa específica, lo que provoca una mayor concentración en la tarea.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Jugar o gamificar?

El término gamificación fue acuñado en el año 2002 por Nick Pelling, un ingeniero británico que lo empleó para explicar en el mundo de los negocios los servicios llevados a cabo por una empresa emergente conocida como Conundra Ltd., y definió como "applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast" (Burke, 2014, p. 5). Sin embargo, no fue hasta el año 2011 que esta palabra se puso de moda, seleccionada por Oxford Dictionaries como candidata a palabra del año. En ese momento, se definía el término como "the use of game mechanics and experience design to digitally engage and motivate people to achieve their goals" (Burke, 2014, p .6). Así, en sus inicios, la gamificación surgió para combinar el juego, la informática y los negocios en el sendo de empresas que buscaban potenciar el trabajo en equipo a través del uso de estrategias lúdicas. Solo más tarde este concepto se trasladó a otros ámbitos, entre los que se encuentra el que aquí nos concierne: el educativo.

En primer lugar, es necesario distinguir entre las nociones de gamificación y juego. Aunque existen múltiples definiciones de ambos conceptos, todas coinciden en que el principal elemento que los diferencia se encuentra en el contexto. De esta forma, Werbach y Hunter (2012) definían el primero como la introducción de elementos del juego en contextos no lúdicos. En cambio, el contexto lúdico sí que define los juegos, que son una actividad voluntaria que se realiza sin otro propósito que el del placer que proporcionan. Creados con fines meramente lúdicos, los juegos poseen una serie de reglas que giran en torno a un único objetivo, perder o ganar, lo que condiciona el comportamiento de los jugadores durante la partida. La gamificación, sin embargo, emplea las mecánicas o dinámicas del juego como herramientas para atraer o motivar a los jugadores; pero el objetivo con el que se realiza va más allá de lo lúdico, es más profundo. Se trata de una experiencia en la que nunca se pierde, sino que se ganan conocimientos, se refuerzan comportamientos y se definen o adquieren destrezas (Cordero, 2020).

Aplicada al contexto educativo, esta definición puede ampliarse de tal manera que la gamificación se entiende como la

> técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 2).

Esta última precisión es clave a la hora de plantear una actividad gamificada. No se trata únicamente de introducir los elementos o las mecánicas del juego, sino que el objetivo principal de la actividad ha de estar bien definido de tal forma que su diseño gire alrededor de este. Por lo tanto, las actividades deben plantearse bajo una serie de criterios pedagógicos que permitan la elaboración de un *input* y un *output* lingüísticos orientados hacia un aprendizaje más significativo por parte del/la estudiante. Aun así, Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 1), citando a Francisco Mora[1], recuerdan que la escuela siempre ha sido un contexto lúdico, un lugar donde los juegos, de una u otra forma, han sido empleados siempre como herramienta didáctica. Por ello, resulta necesario matizar aún más la definición inicial de Werbach y Hunter (2012), ya que, aplicada al contexto educativo, el "contexto no lúdico" se convierte en un "contexto pedagógico" que propicia un aprendizaje experiencial. Por otro lado, alrededor del concepto de gamificación o ludificación, se encuentran las nociones de juego serio (*serious game*), eduentretenimiento o aprendizaje basado en juegos (*Game-based learning* o GBL), que también conviene definir y diferenciar para comprender mejor el objetivo principal de la gamificación y, por ende, el del presente proyecto.

En primer lugar, el aprendizaje basado en juegos o *Game-based learning*, en adelante GBL, consiste en una "metodología centrada en el potencial educativo de los juegos, como herramientas facilitadoras de aprendizajes de una forma motivadora, creativa y participativa" (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 107). Así, busca lograr unos resultados de aprendizaje específicos, aunque también puede generar resultados secundarios, como el aumento de la motivación o el interés del alumnado. En este sentido, la gamificación constituye una técnica en el seno de esta metodología. En contraste con ambas, están los juegos serios o *serious games*, que consisten en el "uso de un juego ya existente con el objetivo de aprender"; y el eduentretenimiento, considerado como aquella "forma de entretenimiento [donde] el principal objetivo es divertirse mientras se aprende" (Alejaldre y García, 2015, p. 74). Así, los juegos serios son aquellos que, como el bingo o el dominó, se emplean en el aula con el objetivo de aprender o reforzar algún concepto, pero cuya estructura no se creó con fines pedagógicos, sino meramente lúdicos. En cambio, el eduentretenimiento hace referencia principalmente a programas educativos en los que se pretende que la audiencia aprenda de un modo ameno, pero que no emplean elementos o técnicas del juego como sí sucede en la gamificación. De esta forma, una actividad gamificada, en lugar de disfrazar el aprendizaje, lo toma como eje principal y añade aquellas características del juego que

[1] Mora (2013) en Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 1): "El juego es el aprendizaje disfrazado".

pueden mejorar la implicación y motivación del alumno, así como otra serie de elementos que giran en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten optimizarlo. Como recalcan Foncubierta y Rodríguez, "la finalidad no es tanto la diversión como el aprendizaje" (2014, p. 3). Por eso, la elección de los elementos del juego en la ludificación ha de basarse siempre en criterios pedagógicos.

2.2. Características de la gamificación

Una vez diferenciada la gamificación de otras herramientas pedagógicas que emplean la diversión como elemento principal, conviene profundizar en sus características concretas y su clasificación interna. Cabe distinguir dos tipos principales de gamificación: profunda y superficial. La gamificación superficial, también conocida como gamificación de contenido, es aquella que se utiliza de forma puntual en una actividad concreta o en una unidad didáctica para tratar un contenido determinado. Por otra parte, la gamificación profunda, también conocida como gamificación estructural, es aquella que se implementa a lo largo de un curso, como eje principal de una programación didáctica en torno al que giran el resto de las actividades que se realizan en el aula (Alejaldre y García, 2015, p. 78). Independientemente de la categoría que se escoja, a la hora de crear una actividad gamificada, hay que tener en cuenta las características principales del juego, que se dividen en: dinámicas, mecánicas y componentes. Estas tres nociones fueron definidas por Werbach y Hunter (2012, p. 82):

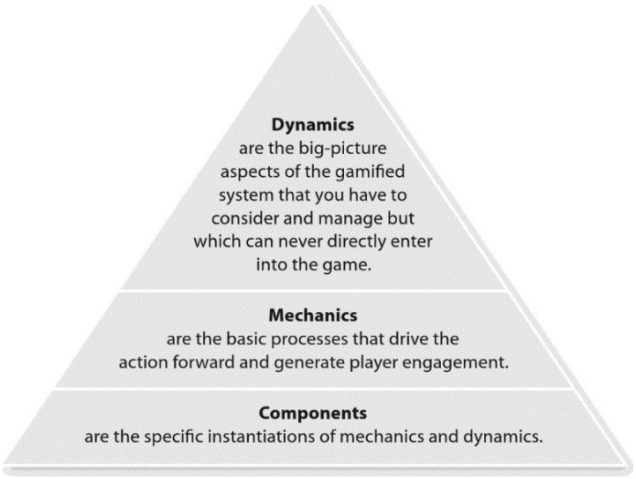

Figura 1. *The game element hierarchy.* Extraída de Werbach y Gunter, 2012, p. 82.

En la base de la pirámide, los componentes son los recursos y herramientas (aspectos específicos) que empleamos en el diseño y la realización de la actividad. Entre estos, se incluyen avatares, colecciones, combate, desbloqueo, equipos, gráficas, insignias, límites de tiempo, misiones, niveles, puntos, clasificaciones, regalos y tutoriales. Las reglas por las que se rigen los componentes y que marcan el funcionamiento del juego permitiendo su progresión son las mecánicas. Entre estas, se encuentran elementos como la colaboración, la competición, los desafíos, las recompensas, la retroalimentación, la suerte, las transacciones o los turnos. Finalmente, las dinámicas son las diferentes estrategias que empleamos para activar las mecánicas. Se trata del enfoque desde el que diseñamos la actividad, que puede residir en las emociones, la narración, la progresión, las relaciones o las restricciones (Alejaldre y García, 2015, p. 76).

Por lo tanto, en la elaboración de cualquier actividad gamificada es muy importante el planteamiento desde el que diseñamos el juego, que será seleccionado en función de las características del alumnado y el objetivo pedagógico que queramos llevar al aula. Tras esto, seleccionaremos las mecánicas que consideremos más adecuadas para hacer posible nuestra actividad, junto con las herramientas de las que dispongamos.

De forma paralela, existe un marco de referencia que establece otra división de las categorías de los juegos: MDA (*Mechanics-Dynamics-Aesthetics*). Presentado por Hunicke, LeBlanc y Zubek en 2004, este busca mostrar una nueva perspectiva en la que se incluye tanto al diseñador del juego (o profesor) como al jugador (o alumno). Así, el marco divide los juegos en tres componentes, reglas, sistema y diversión, a los que se asocia cada una de las categorías, como se aprecia en el siguiente esquema:

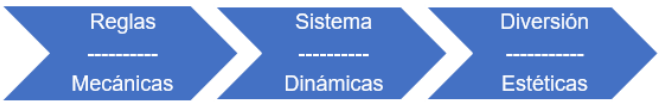

Figura 2. *MDA game components*. Extraído y adaptado de Hunicke et al., 2004, p. 2.

De esta forma, se demuestra cómo la perspectiva varía del diseñador al jugador: "From the designer's perspective, the mechanics give rise to dynamic system behavior, which in turn leads to particular aesthetic

experiences. From the player's perspective, aesthetics set the tone, which is born out in observable dynamics and eventually, operable mechanics" (Hunicke et al., 2004, p. 2). Esta doble visión permite, a la hora de diseñar el juego, la posibilidad de adaptar los objetivos a los diferentes retos que creemos. Al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de posicionarse en el papel del alumno a la hora de elaborar un *feedback* justo y lo más objetivo posible.

2.3. La gamificación y el componente afectivo: motivación, *flow* y *engagment*

Entre las ventajas que ofrece la gamificación, se encuentran el aumento de la motivación del alumnado y el desarrollo de otros factores afectivos ligados directamente a las mecánicas del juego. Ambos deben considerarse "efectos secundarios" positivos de esta metodología.

La motivación, en el contexto del aprendizaje de lenguas, "se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico" (Lorenzo Berguillos, 2004, en Reyna, 2009, p. 2). Motivar al alumnado no resulta fácil, más aún en el mundo digital en el que se mueven, marcado por estímulos que disminuyen su capacidad de atención y hacen que sean cada vez más reacios a sorprenderse o interesarse por algo, ya que se han acostumbrado a la novedad constante. Debido a esto, cada vez resulta más difícil definir estrategias en el aula para que los estudiantes encuentren una motivación inicial por una tarea o una actividad y mantengan el interés de forma continuada, para que vean la utilidad de los contenidos que aprenden en su día a día y adopten una predisposición hacia un aprendizaje autónomo y constante (Cordero, 2020). En este sentido, la gamificación se presenta como una ayuda para mejorar esta situación e incrementar la motivación y el interés de nuestro alumnado. A su vez, la competitividad que favorecen mecánicas como los premios, los retos o los desafíos, la incertidumbre y la curiosidad que se genera a través de la narración que envuelve el juego o el espíritu de colaboración y compañerismo que se percibe en el aula gracias al trabajo en equipo son algunos ejemplos de la repercusión que tiene la gamificación en nuestro alumnado.

Todo esto favorece la activación tanto de la motivación extrínseca como de la motivación intrínseca de los aprendientes. Normalmente, se considera que la motivación extrínseca es más fácil de potenciar, ya que depende únicamente de factores externos. Aun así, se deben buscar aquellos elementos de la gamificación que, en función de los intereses de nuestro alumnado, consideremos que pueden ser de más ayuda. Un ejemplo de motivación extrínseca en el caso de la gamificación son las recompensas que se ofrecen al superar los retos, que modificarán tanto el comportamiento del alumno frente al juego como sus futuras formas de desenvolverse en una experiencia educativa similar.

Por otra parte, la motivación intrínseca resulta más difícil de activar, sobre todo si se poseen experiencias negativas con la asignatura. De esta manera, se debe profundizar en el interés de cada uno de los alumnos, para descubrir cuál es el deseo personal que les mueve en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la selección de las dinámicas del juego será más precisa y, en consecuencia, más efectiva (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108). Existen diferentes modelos psicológicos relacionados con la motivación intrínseca. Por un lado, el modelo ARCS de John Keller (2000, p. 2) explica que para que nuestro alumnado alcance una motivación plena, debemos tener en cuenta cuatro aspectos: atención, relevancia, confianza y satisfacción. Por otro lado, la taxonomía de la motivación intrínseca se basa en la autoestima, la curiosidad y el reconocimiento social del alumno (Cordero, 2020); y la teoría de la autodeterminación explica que aquellos contextos en los que el ser humano busca su competencia, su autonomía o su relación social favorecen al mismo tiempo su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2017, p. 5). Con todo, un aumento de la motivación en el alumnado al aplicar las estrategias mencionadas anteriormente de forma paulatina conlleva, junto con una buena narrativa, la aparición de dos conceptos inherentes al proceso de gamificación en el aula: la teoría del flujo o *flow* y la noción de *engagement*.

La teoría del flujo surge en 1990, de la mano de Mihaly Csikszentmihalyi, quien define el estado de *flow* como aquel de "experiencia óptima de una persona, que favorece la máxima concentración y absorción en la tarea, facilitando la adquisición de aprendizajes significativos de una forma divertida y placentera" (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108). Aplicado al proceso de gamificación, cada alumno alcanzará este estado en un momento diferente, cuando su nivel de concentración y entretenimiento se encuentre en un punto tal que el proceso de aprendizaje resulte efectivo y revelador. Así, para que todos los alumnos/jugadores alcancen este estado, el docente ha de procurar que sus actividades no sean ni demasiado fáciles ni demasiado complicadas. Al encontrar el balance adecuado entre ambos extremos, se logrará que los alumnos aumenten su atención y su esfuerzo provocando al mismo tiempo un incremento en su rendimiento y una mejora en su capacidad de trabajo. Con esto, el proceso gamificador desemboca en un aprendizaje activo, motivador y significativo.

Por otro lado, la noción de ***engagement*** hace referencia a la implicación del alumno en la actividad que está realizando. Es, por lo tanto, el compromiso que adquiere con su proceso de aprendizaje (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108) y, como tal, ha de ser uno de los principales propósitos de la gamificación. La combinación de niveles altos de motivación intrínseca con el elemento lúdico favorece el desarrollo de este estado, que puede considerarse un paso previo al estado de *flow* previamente descrito (Balduque, 2019, p.

94). Así, tanto el *engagement* como la teoría del flujo justifican los beneficios de la aplicación de actividades gamificadas en clase para la mejora de la motivación, el interés, la implicación, la concentración y la atención del alumnado.

3. CREACIÓN DE UN *ESCAPE ROOM* EDUCATIVO

3.1. Definición y justificación

Nicholson (2015, p. 1) define los juegos de escape como "live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of time". El origen de las salas de escape se remonta a Kyoto, Japón, en el año 2007. En ese momento se crearon los primeros *escape room* reales, pues los virtuales ya existían.. A pesar de la evolución de sus formatos y narrativas durante los últimos años, las salas de escape se ven ya como una actividad de ocio más en nuestra sociedad. Sin embargo, pese a su origen meramente lúdico, este tipo de juegos ha logrado hacerse un hueco en el ámbito educativo, pues se trata de una actividad que permite cambiar la situación existente en muchas aulas, donde los estudiantes reciben una gran cantidad de *input*, pero no son capaces de producir el *output* correspondiente, por lo que su aprendizaje de la lengua se aisla del contexto real en el que necesitan emplearla,. Para solventar este problema, el juego de escape ha de ofrecer un diseño que permita a los alumnos implicarse en la actividad, por lo que debe ser atractivo y divertido, y que, al mismo tiempo, saque partido de sus habilidades, los conocimientos adquiridos y la posibilidad de producir en la lengua meta (Domeño y Domeño, 2018, p. 28).

Muchos autores defienden la efectividad de este método. En primer lugar, y tal como señalan Rodríguez y Elías (2018, p. 180), permite la introducción en el juego de los contenidos del currículum y otros encaminados al "desarrollo de habilidades cognitivas". También mejora la competencia lingüística del alumnado, sobre todo en el plano de la oralidad, ya que, durante el desarrollo de los diferentes retos, deben negociar entre ellos, dialogar para llegar a acuerdos y proponer nuevas ideas o soluciones. A su vez, al trabajar en equipo se fomenta la colaboración y el espíritu emprendedor y de liderazgo, mientras se favorece la atención a la diversidad. Por otro lado, Urbieta y Peñalver (2019, p. 86) incluyen entre los beneficios del *escape room* educativo la posibilidad de crear una experiencia social en el aula, en la que los alumnos tienen que interactuar entre ellos empleando la lengua meta, lo que fomenta un ambiente colaborativo en el que todos actúan guiados por un objetivo común. Eso sí, remarca n que, para que todos estos beneficios sean reales, los retos han de adaptarse a las capacidades de nuestro alumnado, de forma que este pueda alcanzar el estado de flujo.

Por lo tanto, se puede concluir que, a través del *escape room,* se pretende implementar la metodología del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para que este se acerque más a su realidad, mientras aumenta su participación, motivación y autoestima.

3.2. Aspectos metodológicos

Existen muchas opiniones respecto a la consideración de los juegos de escape como metodología educativa. Se trata más bien de un tipo de actividad que, dentro de la metodología del aprendizaje basado en juegos, hace uso de las mecánicas de los juegos para potenciar una serie de conceptos y destrezas en el alumnado. Sin embargo, esto no impide que, en su realización, entren en juego otro tipo de metodologías educativas. En este caso, además del GBL, la metodología que se desarrolla a través de los juegos de escape es la del aprendizaje cooperativo. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro virtual Cervantes, 1997-2024), el aprendizaje cooperativo o en cooperación "es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo". En el caso de los juegos de escape, los alumnos se dividen en equipos de no más de cuatro miembros para superar retos juntos e ir obteniendo puntos en el *ranking* que los llevará hacia un premio o recompensa final. Este proceso, tal y como indica el *Diccionario* (1997-2024),

> estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, a través del trabajo cooperativo, se desarrollan cuatro principios fundamentales (Rodríguez y Elías, 2018, p. 181): (1) la interdependencia positiva, que implica que los alumnos dependan los unos de las habilidades de los otros para alcanzar el objetivo propuesto, por lo que todos los individuos del grupo adquieren un papel importante en el juego y no se discrimina a ningún compañero; (2) la responsabilidad individual y grupal, que hace que la acción que individualmente realice cada alumno no solo le afecte a él, sino que repercuta en todo el grupo; por lo que los alumnos establecen lazos más estrechos entre ellos y tratan de ayudarse y apoyarse; (3) la interacción simultánea, a través de la cual los alumnos tienen que dialogar y realizar negociaciones empleando la lengua oral de forma improvisada, sin preparación, mediante sus destrezas y conocimientos previos; y (4) la participación igualitaria, que supone que todos los alumnos participen en la

misma medida para que el trabajo en equipo sea realmente efectivo. El conjunto de estos principios conforma un modelo de trabajo grupal con un objetivo de aprendizaje común.

Sin embargo, no podemos olvidar que este modelo también tiene sus inconvenientes, entre los que se incluyen el tiempo de preparación por parte del profesor o el riesgo de que el trabajo del equipo recaiga sobre uno o dos de sus componentes, en vez de repartirse entre todos. Por ello, conviene adaptar los ejercicios o repartir las tareas entre los alumnos en función de sus capacidades y sus puntos fuertes, para que todos se sientan útiles y saquen provecho de la experiencia de aprendizaje.

Junto con las ventajas del aprendizaje cooperativo, a través de la experiencia educativa de un *escape room,* los estudiantes desarrollan una serie de habilidades y destrezas que Cruz (2019, p. 26) denomina *creactical skills*, definidas como "the fostering of critical thinking and creativity within collborative, social and meaning negotiation contexts, in which language plays a double role, being both the means and the target of the language". Estas habilidades, que desempeñan un importante papel en cualquier actividad de mediación, suponen, además, la fusión entre la creatividad del alumnado, su actividad o participación y su pensamiento crítico. Así, el alumnado genera un diálogo intercultural y encuentra la solución a un problema, mientras que los profesores adoptan ul rol de guía en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, Cruz (2019, p. 27) establece una serie de "sub-habilidades" que se desarrollan durante este proceso, psicosociales, cognitivas, sociales, lingüísticas y psicológicas, y que se potencian en mayor o menor medida en función del objetivo pedagógico establecido y el hilo conductor sobre el que se elaboren las pruebas y retos.

3.3. Elementos principales

En la elaboración de cualquier juego de escape educativo es preciso tener en cuenta, además de los elementos de la gamificación previamente mencionados, una serie de características para su diseño, entre las que se incluyen las siguientes (Rodríguez y Elías, 2018, p. 180): la habitación, el maestro de juego, las pruebas, el tiempo y el grupo.

Junto con estas particularidades, es importante tener en cuenta otra serie de elementos que son clave para el desarrollo de las dinámicas y las mecánicas del juego. En primer lugar, es esencial que el juego se desarrolle alrededor de una narrativa concreta. La narrativa es lo que va a atraer a los alumnos desde un principio, es la realidad en la que se van a mover y en la que han de sentirse cómodos para su total inmersión en el juego. Además de la narrativa, tres elementos marcan el ritmo y la consecución del juego: la caja fuerte, la combinación y la recompensa (Rodríguez y Elías, 2018, p. 181). La caja fuerte hace referencia a los diferentes retos que los alumnos han de desbloquear para alcanzar su objetivo final. A través de las claves o códigos que se ocultan en las pruebas o acertijos, la combinación permite a los alumnos abrir la caja fuerte. Por último, la recompensa es el premio final al que llegan los alumnos cuando terminan el juego: salir de la sala. Esta sucesión de pruebas y objetivos se puede resumir en el siguiente esquema (Rodríguez y Elías, 2018, p. 182), que refleja la estructura lineal sobre la que se cimienta el juego (enigma-solución-acertijo):

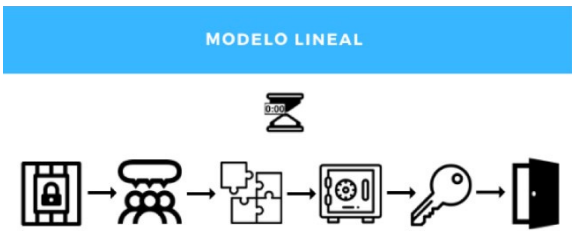

Figura 3. *Estructura lineal del juego*. Extraído de Rodríguez y Elías, 2018, p. 182.

4. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL JUEGO "EL DÉCIMO DE LA LOTERÍA PERDIDO"

En cuanto al diseño del *escape room*, es necesario considerar varios elementos. Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto que aquí presentamos ha sido creado para mejorar la motivación de estudiantes de primer curso de lengua española en la Universidad de Bristol en su proceso de reflexión gramatical y repaso de contenidos al final de cada semestre. Los pasos que se han seguido para elaborar el juego son:

a. Reflexión inicial: Es crucial establecer los objetivos pedagógicos del juego, así como los elementos lingüísticos que queremos trabajar. En este caso, el objetivo del juego es el de repasar contenidos gramaticales y léxicos vistos en clase durante el primer semestre de la asignatura. El nivel de lengua se corresponde con un B2 según el MCER y se trabajan todas las habilidades lingüísticas a través de las diferentes pruebas.
b. Identificación de necesidades e intereses del alumnado: Siendo consciente de la necesidad de nuestros estudiantes de producir más *output*, la mayoría de los retos se desarrollaron teniendo este objetivo presente. Además, no se estableció un límite de tiempo para evitar situaciones de ansiedad. Por último, se introdujo un tema cultural de interés como narrativa central: la lotería de Navidad en España.

c. Desarrollo del tema: El objetivo lúdico del juego es ayudar al personaje principal a encontrar los décimos perdidos en la ciudad. Todos los retos tienen una coherencia dentro de esta narrativa, ya que se sigue un orden cronológico dentro del juego. Al final de cada reto, hay que responder correctamente a una pregunta para poder acceder a la siguiente prueba. Además, los estudiantes jugaron en grupos en una sesión de clase de cincuenta minutos, por lo que el profesor actuó cómo guía en caso de que necesitasen ayuda en alguna de las pruebas.

d. Uso de las tecnologías: En el desarrollo del juego se utilizaron varias herramientas para favorecer la inmersión en la narrativa y el desarrollo de la competencia digital y hacerlo más atractivo. La estructura principal se creó en la plataforma Genial.ly y e puede acceder a través de este enlace.

La estructura de la narrativa y las diferentes actividades del juego de escape que proponemos es la siguiente:

NOMBRE DEL JUEGO	**El décimo de lotería perdido**
MENÚ PRINCIPAL	- Personaje principal. - Instrucciones de la misión. - Mapa de la misión.
PRUEBA 1: La oficina de correos	Leer un artículo sobre un tema cultural visto en clase e identificar errores de ortografía y puntuación (CL)[2].
PRUEBA 2: En la calle	Escuchar una canción navideña y completar la letra con las palabras que faltan. Luego, identificar estructuras y formas verbales en la letra de la canción. (EE, CL, CA, M).
PRUEBA 3: La agencia de viajes	Preguntas sobre cultura y geografía (CL, EE, M).
PRUEBA 4: En la librería	Reorganizar una serie de eventos pasados. Hacer una prueba sobre los tiempos del pasado (CL, M).
PRUEBA 5: En el restaurante	Responder a preguntas sobre verbos con preposición para desbloquear el final del juego.

Tras el desarrollo del juego en los diferentes grupos de la asignatura, en la última sesión antes de las vacaciones, se apreció un gran interés y entusiasmo por parte del alumnado, que comentó que le había resultado útil para reflexionar sobre sus errores de cara al examen y que solicitó la creación de un segundo juego en el segundo semestre. Asimismo, recalcaron la utilidad de poder volver a jugar de forma asíncrona para trabajar los contenidos que consideraron más difíciles.

5. CONCLUSIONES

Los juegos, a pesar de que no se definan como elementos innovadores en el ámbito educativo, han demostrado ser útiles cuando se diseñan bajo los parámetros establecidos por la metodología del aprendizaje basado en juegos y con técnicas de la gamificación. Además, si tenemos en cuenta los últimos cambios y avances en la educación digital, y, sobre todo, en la enseñanza de lenguas, cabe afirmar que cubren las necesidades de aprendientes y docentes, al tiempo que ejercen una gran influencia en el proceso de aprendizaje de aquellos.

A través de las dinámicas y mecánicas de los juegos, así como de las diferentes herramientas que estos usan, aumentan la motivación y el interés de los estudiantes. Esto se ve reflejado en un aprendizaje más significativo tras alcanzar el estado de *flow*. Asimismo, en el contexto de la educación superior, los juegos han demostrado su efectividad, ya que favorecen el autoconcepto del estudiante que aprende un idioma, sobre todo en aquellos con deficiencias afectivas: su miedo al error disminuye al saber que disponen de infinitas oportunidades en el juego. Por tanto, los juegos y, más concretamente, los *escape rooms*, aportan un contexto más realista a la hora de desarrollar las destrezas lingüísticas requeridas y una serie de reglas que ayudan a aumentar la motivación en el aula, todo ello en el marco de un aprendizaje colaborativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejaldre, L., & García, A. (2015). Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Española de Profesores de Español). La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo* (Vol. 21, pp. 73-84).

[2] Destrezas según el MCER (2021): CL (comprensión lectora), EE (expresión escrita), EO (expresión oral), CA (comprensión auditiva) y M (mediación).

Balduque, B. V. (2019) Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *E-Aesla*, 5, 85-96.

Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Bibliomotion, Inc.

Cordero, C. (2020, Marzo). Gamificación en el aula (4ª edición). GamificaMOOC: Aprende a diseñar tu propia experiencia gamificada para motivar a tus alumnos y empoderarles en su aprendizaje [MOOC]. En *Aprendeintef*. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+GamificaMooc+2020_ED4/about

Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom-The Escape Room Methodology in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia-Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue*, *3*, 26-29.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: the psychology of optimal experience. Harper & Row

Domeño, E. A. L., & Domeño, W. L. (2018). Analysis of the Escape the (Class) Room Dynamic for the English (or CLIL) Class. *APAC ELT Journal,* October *(87)*, 27-32.

Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado el 5 de febrero de 2020 de*:* https://www. edinumen. es/spanish_challenge/gamificacion_didactica. pdf

Gil, I.B. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9.

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. En *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, No. 1, p. 1722).

Keller, J. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning.

The ARCS model approach. *VII Semanario*, 1-13.

Nicholson, S. (2015*). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper.* Recuperado el 16 de marzo de 2020 de: http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Reyna, L. E. M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, (6), 58-73.

Romero, E. Q. (1995). De Darwin a Skinner: Génesis histórica de la psicología del aprendizaje y del condicionamiento operante. *Psicothema*, *7*(3), 543-556.

Rodríguez, M. N., & Elías, C.I. (2018). La gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española: Escape room en el aula de la ULPGC. En V *Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (p. 179-183). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness.* Guilford Publications.

Sierra, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *18*(36), 105-115.

Urbieta, A. S., & Peñalver, E. A. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first?. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *37*(2), 84-92.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.