CAPÍTULO 5. CONVIERTE UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA CAZA DEL TESORO

Mónica Martín Castaño
Universidad de Warwick

RESUMEN

Este artículo ofrece una propuesta didáctica que explica cómo convertir ejercicios de comprensión lectora y gramática en una caza del tesoro. Este juego, que puede adaptarse fácilmente a varios niveles, está formado por varias tareas de comprensión lectora y de gramática (conocidas en el juego como "pistas"). El alumnado ha de superar un número de pruebas en equipo para obtener un código que abrirá un candado. El juego comparte características con una sala de escape, pero el objetivo final no es salir de una sala, sino obtener una recompensa en forma de "tesoro". Esta actividad ya ha sido puesta a prueba en el aula con muy buena acogida por parte del alumnado. El contexto es: clases de ELE para estudiantes que cursan español como asignatura optativa en la Universidad de Warwick (niveles B1 y B2). Varias destrezas se practican de forma lúdica: las destrezas de producción oral y comprensión auditiva son necesarias para argumentar cómo han llegado a sus deducciones y escuchar activamente las explicaciones del resto de miembros del grupo. Además, la comprensión lectora y el conocimiento de aspectos gramaticales vistos en clase son esenciales para resolver las pistas. Por otra parte, se ponen en práctica otras habilidades transferibles como la gestión del tiempo, la cooperación y trabajo en equipo, o la capacidad de resolución de problemas.

PALABRAS CLAVE

Caza del tesoro, gamificación, sala de escape, comprensión lectora, colaboración.

ABSTRACT

This article explains how to transform a reading comprehension and grammar exercise into a treasure hunt game that can be easily adapted to various levels. This treasure hunt game consists of various reading comprehension and grammar exercises, presented as "clues", that students must complete successfully to obtain a code that will enable them to open a padlock. This game shares some similarities with an escape room; however, the aim of the game is not to escape from a room, but to obtain a "treasure". This activity has been successfully piloted with different groups of undergraduate students taking Spanish as an optional module at the University of Warwick (levels B1 – B2). Students can develop several skills in a fun environment: speaking and listening skills are practised when students justify their answers and when they listen actively to their peers. Furthermore, reading comprehension skills and knowledge of grammar are essential to solve the clues correctly. Other transferrable skills are also developed, like time management, cooperation and teamwork, or problem-solving skills.

KEYWORDS

Treasure hunt, gamification, escape room, reading comprehension, collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que se describe en este artículo fue concebida como un conjunto de actividades que simulan un juego de sala de escape, o *escape room*. Nicholson (2015) define este concepto como un juego de acción en el que los jugadores trabajan en equipo y descubren pistas, resuelven acertijos y completan tareas en una o más salas para llegar al objetivo final, que normalmente consiste en escapar de una sala antes de alcanzar un límite de tiempo establecido por el juego.

Debido a razones logísticas, intentamos diseñar una actividad lúdica similar que no supusiera abandonar la sala donde tiene lugar la clase de español, pero cuyo objetivo final resultara igual de innovador y emocionante para el alumnado. De este modo, surgió la idea de llevar a la sala un "tesoro" custodiado por un candado que solo se puede abrir con un código secreto. Para conseguir dicho código, el alumnado ha de completar una secuencia de actividades de comprensión lectora y de revisión de aspectos gramaticales estudiados durante el curso.

Si bien hay autores que utilizan el término *escape room* educativo aun cuando el objetivo del juego no es salir de una sala (Martínez-Borobio y Nakova-Katileva, 2020; Martín- Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021), en este artículo se opta por *caza del tesoro*, puesto que evoca una imagen muy similar a la dinámica del juego. La palabra "tesoro" ayuda a generar interés y entusiasmo, ya que cuando se le explica al alumnado en qué consiste la actividad, se presenta el cofre (o en su defecto mochila, bolsa o caja) que contiene el tesoro que han de conseguir. Por otra parte, esta nomenclatura evita generar falsas expectativas que se podrían crear si se presenta la actividad con el nombre de *escape room*, puesto que técnicamente no se abandona la sala en la que se realiza la propuesta didáctica. En cualquier caso, se trata de una actividad lúdica que tiene como objetivo desarrollar diferentes destrezas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción oral, al mismo tiempo que se repasan conceptos gramaticales cubiertos durante el curso.

Ryan (2019) señala que, desde un enfoque centrado en el alumno, la motivación es la base del proceso de aprendizaje. Ortiz-Colón y otros (2018) sugieren que el uso adecuado de actividades que tienen elementos lúdicos en la clase puede incrementar la motivación y el aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, mencionan otros beneficios, como la socialización por medio de la interacción e interactividad. En la caza del tesoro que proponemos hay un componente interactivo muy importante. Los estudiantes no pueden acceder al código secreto sin colaborar con sus compañeros de equipo. El trabajo en grupo, la cooperación y la colaboración entre los miembros del equipo son fundamentales en esta actividad, como se detallará en el siguiente apartado. Por su parte, Stollhans (2020: 29) enfatiza que al participar en un juego de escape se desarrollan otras habilidades transferibles además del trabajo en

equipo, como la gestión del tiempo, las habilidades comunicativas y la capacidad de resolución de problemas.

Esta propuesta didáctica puede considerarse una actividad gamificada, si nos atenemos a la definición de gamificación que propone Werbach (2014): el proceso de transformar un ejercicio en algo que se asemeja a un juego. El autor explica que no todas las actividades que contienen elementos propios del juego son actividades gamificadas. Por ejemplo, un elemento propio de los juegos es otorgar una puntuación a los jugadores. Los exámenes otorgan una puntuación al alumnado, pero esto no los convierte en actividades gamificadas. La clave de la gamificación es crear actividades divertidas y atractivas que resulten ser un desafío competitivo (Werbach, 2014: 4).

Con respecto al nivel de complejidad de los retos planteados en una actividad educativa gamificada, Jaramillo Castro y Castellón Aguado (2012) alertan sobre la importancia de dar con el nivel de complejidad adecuado, ya que, si las tareas son demasiado sencillas, pueden provocar la falta de interés entre el alumnado. Por otro lado, si son demasiado difíciles, pueden provocar frustración. En ambos casos, en lugar de generar motivación, pueden resultar en la pérdida de la misma, por lo que es muy importante, cuando se diseña o se selecciona una actividad lúdica para la clase de español, que se adapte al perfil de estudiantes con el que se quiera emplear esa actividad. Diseñar o elegir un juego de forma adecuada supone un esfuerzo por parte del profesorado, dado que las actividades gamificadas que se llevan a la clase "deben estar planificadas previamente y ligadas a objetivos didácticos concretos, debiendo plantearse para un determinado contenido y según las características del grupo de estudiantes al que se dirige" (Pegajalar Palomino, 2021: 182).

La caza del tesoro que se presenta en este artículo se ha implementado en clases de nivel B1 y nivel B2 en el Centro de Lenguas de la Universidad de Warwick, durante los cursos 2018-19 y 2021-22. Es importante señalar que se ha realizado solo en un contexto presencial, no se ha adaptado a un entorno virtual, pero sería interesante explorar en el futuro cómo se pueden incorporar herramientas digitales a esta actividad. Los alumnos que han realizado esta caza del tesoro estudian español como asignatura optativa. El perfil de los estudiantes es muy diverso,

ya que estudian diferentes carreras (Derecho, Política, Empresariales o Matemáticas); hay una diversidad de primeras lenguas (inglés, francés, italiano, portugués, ruso, hindi, alemán); en el mismo grupo hay estudiantes de todos los cursos (primer año, segundo año, tercer año, y cuarto año); por último, tienen destrezas diferentes (por ejemplo, hay estudiantes que tienen un gran control de la gramática, pero otros tienen una mayor comprensión de vocabulario). El número de alumnos de las clases en las que se ha puesto a prueba esta caza del tesoro varía entre 12 y 18 estudiantes. El hecho de tener un número de estudiantes relativamente reducido posibilita que la tutora o tutor pueda supervisar en qué punto de la actividad se encuentra cada equipo e intervenir con su ayuda si lo considera necesario.

Esta propuesta gamificada fue ideada con el fin de ser empleada en una clase de repaso al final del curso, antes de los exámenes, para que el alumnado realice ejercicios similares a los que pueden aparecer en las pruebas de evaluación de una manera más entretenida, motivadora e interactiva en oposición a la realización de los mismos ejercicios de manera individual en un papel, sin ningún tipo de interacción ni interactividad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se presentan los materiales creados para esta caza del tesoro. En primer lugar, se muestra cómo se presenta la narrativa de la propuesta a la clase. En segundo lugar, se explica de forma detallada qué tipo de ejercicios de comprensión lectora y de gramática se proponen, y se describen cómo son las pistas que tienen que resolver los estudiantes. También se ofrecen alternativas que se puedan adaptar mejor a otros niveles.

2.1. Narrativa de la propuesta

No puede haber una caza del tesoro sin tesoro. Por lo tanto, antes de proyectar en la pantalla digital el mensaje que aparece en la Figura 1, se muestra a los estudiantes una mochila custodiada por un candado de cuatro dígitos. Dentro de la mochila hay pequeños regalos. En las actividades pilotadas el tesoro consistía en productos alimenticios típicos de países hispanohablantes (chocolate de Ecuador, ChupaChups

de España…), pero el contenido de la mochila es un misterio que solo se puede resolver cuando se abre el candado. Una vez se consigue captar la atención del alumnado, se proyecta en la pizarra digital la imagen que se ve en la Figura 1:

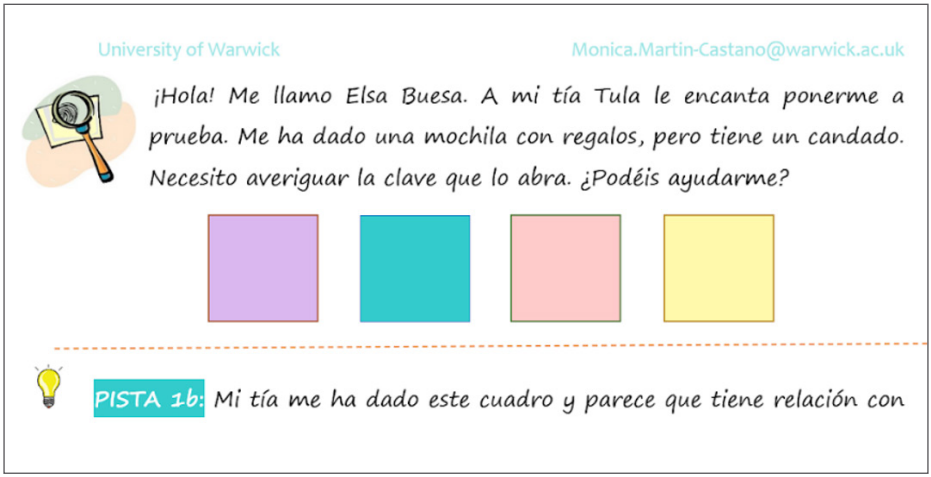


Figura 1. Narrativa de la propuesta.

Tras plantear el misterio que tienen que resolver, se crean grupos de 3 o 4 personas (dependiendo del número de estudiantes que haya en la clase). Dado que cada estudiante tiene destrezas diferentes, el grupo se enriquece con lo que aporta cada integrante del equipo. Los equipos compiten entre sí, ya que solo el primer equipo que resuelva el código final se hará con el tesoro. Se propone que la caza del tesoro se haga al final del curso, por lo que sugiere que el profesorado, si conoce bien al grupo, puede hacerse cargo de la distribución de los equipos, para asegurarse de que estén equilibrados.

Los colores de cada caja de la Figura 1 son parte del juego propuesto. La referencia a los colores se puede eliminar completamente para asegurar que la actividad sea más accesible (en este caso, se presentan las cajas de la Figura 1 en color blanco). No obstante, añade un grado de complejidad superior a la actividad y contribuye a desarrollar la capacidad de resolución de problemas. Al final de la sección 2.2 se aborda el papel de los colores en el juego.

2.2. Materiales: ejercicios y pistas

Después de contextualizar la actividad y crear los grupos, cada equipo recibe únicamente el primer ejercicio que tiene que realizar. La razón por la que no se entregan todos los ejercicios a la vez es para evitar que cada miembro del grupo se encargue de realizar una actividad diferente con el objetivo de resolver el código secreto en un menor tiempo. El objetivo pedagógico de la actividad es que todos los integrantes del equipo realicen todas las actividades y así practiquen y consoliden diferentes aspectos de la lengua española. Es importante explicar al alumnado que todos los miembros del equipo tienen que realizar todas las actividades y que no pueden recibir el siguiente ejercicio o la siguiente pista si no están todos de acuerdo con la respuesta final. Para argumentar al resto del equipo por qué creen que su respuesta es correcta y para comprender las explicaciones de sus compañeros tienen que poner en práctica sus habilidades comunicativas en español (o en otra lengua, si los destinatarios de esta propuesta gamificada son principiantes de español).

La caza del tesoro que se propone en este artículo consta de una secuencia de cinco actividades. Algunas actividades están compuestas por dos documentos separados: un ejercicio que el grupo tiene que completar y una pista que se puede resolver con la ayuda de las respuestas del ejercicio. En otras actividades, el ejercicio y la pista se entregan en forma de un único documento.

2.2.1. Actividad 1: Actividad de comprensión lectora, opción múltiple

Se presenta un texto adecuado para el nivel, seguido de un ejercicio de preguntas con opción múltiple. Se puede emplear un ejercicio diseñado específicamente para esta actividad, o se puede utilizar uno ya existente. Hay una amplia selección disponible, ya que es uno de los ejercicios de comprensión lectora más clásicos. La única diferencia con un ejercicio de opción múltiple convencional, a la hora de diseñar el ejercicio, es que hay que modificar las letras que se usan para enumerar las opciones. Es decir, en lugar de presentar cada pregunta con tres opciones, todas “a, b, c”, las opciones deberían ser “a, b, c” para la primera pregunta, “d, e, f” para la segunda pregunta, “g, h, i” para la tercera pregunta, etc. Solo de este modo la pista 1.b (Fig. 3) tiene sentido. La Figura 2 ilustra

cómo se presentan las preguntas y las posibles opciones de este ejercicio (nótese que el uso de la negrita es solo para facilitar a los lectores del presente artículo la comprensión de este ejercicio; la versión que reciben los estudiantes no tiene ninguna opción marcada en negrita).

1. El doctor Guerra...
a) quiere retrasar el proceso jurídico.
b) quiere evitar los trámites legales.
c) malentendió los trámites legales.

2. El doctor Guerra le agradece al paciente...
d) que llevase sus informes el día que tuvo lugar el encuentro.
e) que vaya a llevar sus informes a la reunión.
f) que lleve sus informes, si se reúnen.

3. El doctor Guerra trabaja...
g) en el sector de la sanidad pública.
h) en el sector sanitario, pero no se sabe si público o privado.
i) en el sector de la sanidad privada.

4. Como compensación, el doctor ofrece...
j) algunos servicios de forma gratuita.
k) servicios ilimitados en sus instalaciones.
l) una indemnización económica.

5. Las heridas del paciente fueron causadas por...
m) las malas condiciones de las instalaciones.
n) negligencias médicas.
ñ) una enfermedad dermatológica.

6. De la carta se desprende que el doctor Guerra...
o) no entiende el motivo de la denuncia.
p) da por solucionado el tema.
q) no estuvo conforme con la actuación de su equipo médico.

Figura 2. Ejemplo de preguntas con opción múltiple y soluciones.

Cuando todos los miembros del equipo completan el ejercicio de opción múltiple y todos están de acuerdo con las respuestas elegidas, reciben la pista ilustrada en la Figura 3:

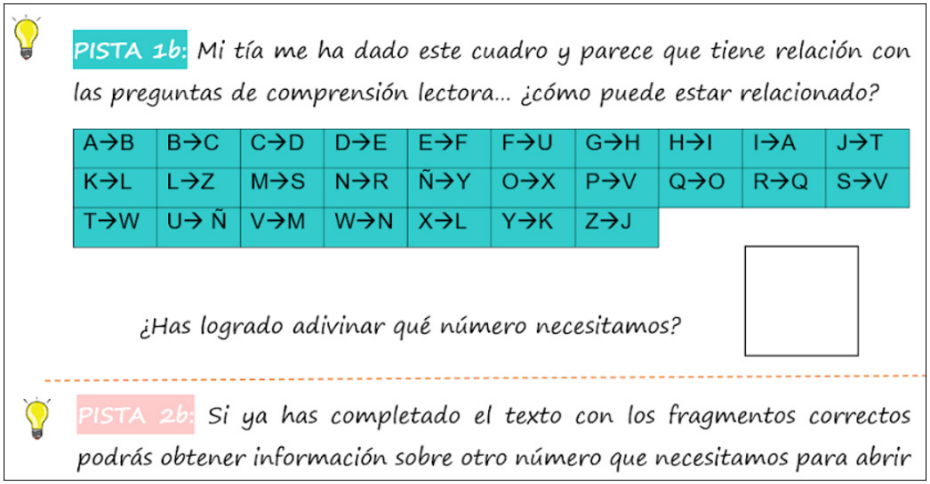


Figura 3. Pista 1.b. (código con alfabeto).

Para resolver este acertijo, es necesario que las respuestas del ejercicio 1 sean correctas. El alumnado tiene que emplear sus habilidades de resolución de problemas para deducir cómo usar esta pista. La clave está en sustituir las letras de las opciones correctas, por las letras que siguen la flecha. Por ejemplo, como se puede ver en la Figura 2, el ejercicio de opción múltiple empleado contiene seis preguntas. Las respuestas correctas son: 1.B - 2.F - 3.I - 4.J - 5.N - 6.Q.

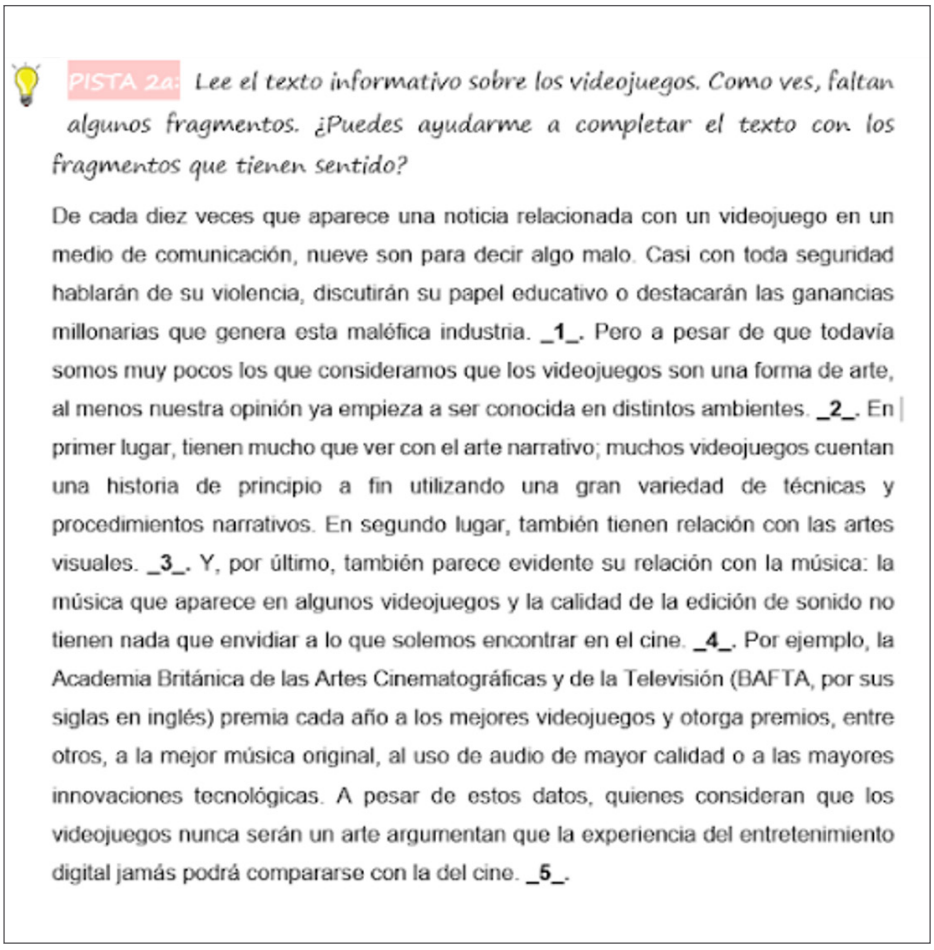
Si se analiza con atención la pista ilustrada en la Figura 3, observamos que cada letra corresponde a otra letra diferente. Por ejemplo, B equivale a C; F equivale a U; I equivale a A, etc. De este modo, cuando se sustituyen todas las letras que anuncian las opciones correctas, se llega a la siguiente palabra: CUATRO. Esta es la clave de uno de los dígitos necesarios para abrir el candado.

Es importante que el o la docente esté en todo momento pendiente de en qué punto del juego está cada equipo. Si ve que un equipo necesita considerablemente más tiempo que el resto para resolver una pista, es necesario intervenir para que el reto no se vuelva demasiado difícil y, por lo tanto, la actividad pierda su carácter motivador. Al fin y al cabo, es importante recordar que el elemento de juego tiene como objetivo hacer la actividad más estimulante, pero no debe restarle importancia al verdadero objetivo del ejercicio: desarrollar habilidades comunicativas en español y desarrollar la competencia de comprensión lectora.

2.2.2. Actividad 2: Texto incompleto con fragmentos sueltos

Conforme cada grupo obtiene el primer dígito, se le entrega el segundo ejercicio: un texto incompleto al que hay que añadir unas frases que se presentan fuera del texto, en un orden aleatorio. Este ejercicio sigue el modelo de la tarea 3 del examen de DELE B2.

Figura 4, página siguiente >



PISTA 2a: Lee el texto informativo sobre los videojuegos. Como ves, faltan algunos fragmentos. ¿Puedes ayudarme a completar el texto con los fragmentos que tienen sentido?

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maléfica industria. **_1_**. Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes. **_2_**. En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. **_3_**. Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine. **_4_**. Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. **_5_**.

Figura 4: Ejercicio 2 (texto incompleto. Adaptado de dele_b2_modelo0.pdf [cervantes.es]).

Las frases que aparecen sueltas tienen un símbolo para identificarlas (véase Fig. 5). Estos caracteres especiales se pueden encontrar fácilmente en el procesador de textos que se use para crear el ejercicio. Se puede incrementar la dificultad al ejercicio si se añaden más fragmentos de los necesarios.

Figura 5, página siguiente >

a. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.

b. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.

c. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.

d. En cambio, algunos de ellos cuentan con un hilo narrativo muy definido.

e. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

f. Esta posibilidad de interactuar les diferencia de otras artes.

g. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho "arte", épocas, costumbres y elementos de la vida real o ficción

h. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.

i. Por otra parte, consideran que son muy violentos.

Figura 5. Frases sueltas para insertar en texto incompleto (ejercicio 2).

Al igual que con la actividad de opción múltiple, hasta que todo el grupo no está conforme con la respuesta, no reciben la pista necesaria para dar con el segundo dígito. La Figura 6 muestra la pista 2.b:

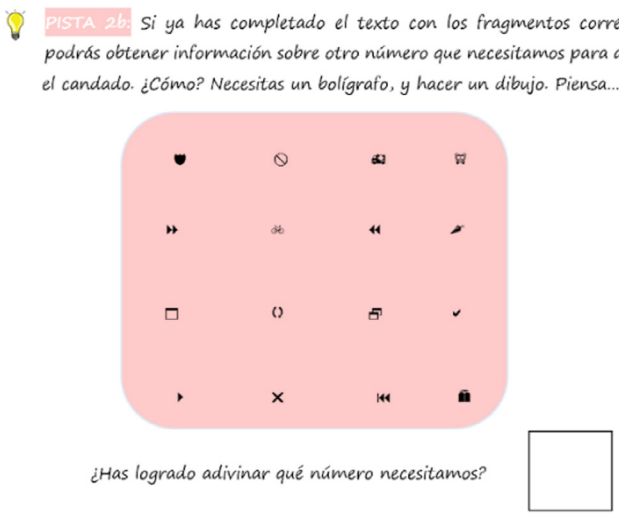


Figura 6. Pista 2b (símbolos).

Si se emplea un bolígrafo o lapicero para trazar una línea que conecta los símbolos adecuados (siguiendo el orden en el que los fragmentos correspondientes aparecen en el texto), aparece el número 1.

La mayor parte de los equipos que realizaron la actividad lograron resolver la pista sin ayuda de la docente. En los otros casos, se les resaltó a los estudiantes la relación entre los símbolos de los fragmentos insertados en el texto (en un orden particular) y los símbolos del cuadro y fácilmente dieron con la solución. El orden de los símbolos necesarios para crear el número se puede modificar para que el dígito resultante sea otro diferente, lo cual puede ayudar si el grupo ya ha realizado este tipo de tarea.

2.2.3. Actividad 3: Completa el texto con las letras que faltan

Este ejercicio se aprovecha para revisar aspectos de la lengua que suelen ser problemáticos (la concordancia de género, las conjugaciones, la ortografía…). El alumnado recibe el siguiente texto al que le faltan varias letras:

> Preta mucha atencón a este texto. En realidad, a est problema. Sucede algo exraño, ¿no cres? enso que e importanc que escribs lo que alta. Porque está claro que algo h desaparecido. Si o hacc, a lo mejor eso te ayud a descifrar esta pista.

Al mismo tiempo, el equipo recibe la pista 3b, ilustrada en la Figura 7:

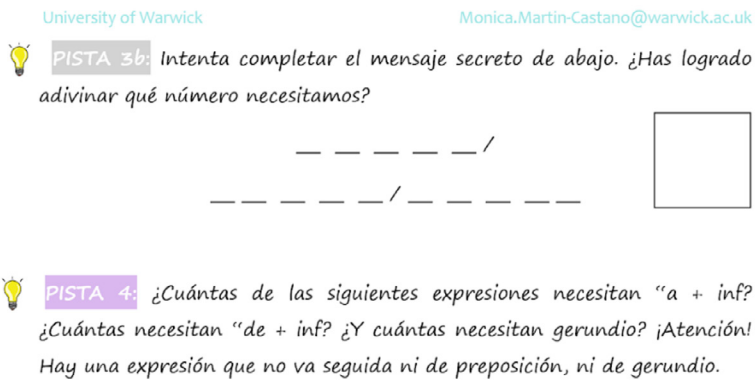


Figura 7. Pista 3b (mensaje con las letras que faltan del ejercicio 3)

Si el grupo completa correctamente el ejercicio, puede leer el siguiente mensaje:

> PreSta mucha atencIón a este texto. En realidad, a estE problema. Sucede algo exTraño, ¿no creEs? PIenso que eS importanTe que escribAs lo que Falta. Porque está claro que algo hA desaparecido. Si Lo haceS, a lo mejor eso te ayudA a descifrar esta pista.

Las letras que faltan en el texto forman el siguiente mensaje: "Siete. Pista falsa". Aunque al principio parece que se ha logrado adivinar otro número, en realidad tras resolver este ejercicio no se consigue ningún dígito del código. Es un ejercicio para añadir emoción a la actividad y para recordar de modo divertido algunos de los errores que el grupo debe evitar (por ejemplo, que la palabra problema es masculina, o que después de la expresión "es importante que" se ha de usar subjuntivo). El ejercicio puede eliminarse completamente de la caza del tesoro si no se dispone de mucho tiempo, o se puede aprovechar para que dé una pista real (por ejemplo, el mensaje puede ser "siete menos uno"; de modo que el número que se obtiene de esta actividad es seis).

2.2.4. Actividad 4: Perífrasis verbales

La Figura 8 ilustra esta actividad, en la que el ejercicio y la pista van unidos:

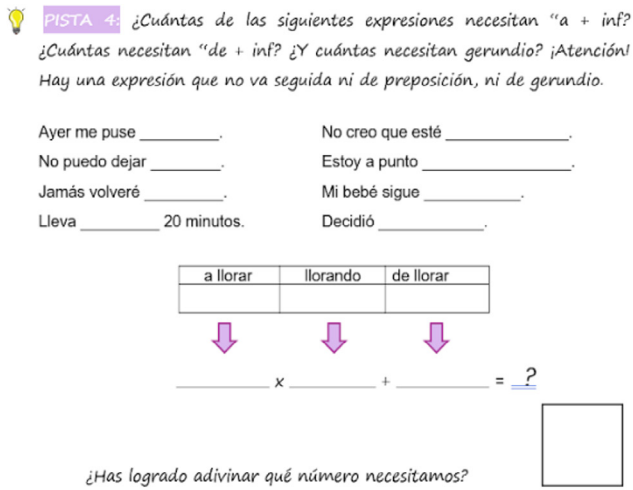


Figura 8. Pista 4 (perífrasis verbales).

2.2.5. Actividad 5: Completa el texto con la palabra que falta

En la última actividad, se les pide a los estudiantes que completen los huecos de un texto con una palabra que encaje en el contexto. A continuación, se muestra un ejemplo de lo que se propone:

> Betty la fea es una de las telenovelas **_1_** famosas de todos los tiempos. Betty (interpretada **_2_** la actriz América Ferrera) es **_3_** muchacha humilde y trabajadora que sufre burlas por su falta de estilo. La telenovela original latinoamericana tuvo muchísimo **_4_** en todo el mundo. La versión norteamericana **_5_** más cómica y fue muy popular gracias, en parte, a sus **_6_** secundarios.
>
> **_7_** Salma Hayek le encantó la versión original y por eso decidió producir la telenovela en EE UU. La actriz mexicana dijo que el humor y la pasión latinos están bien representados en la historia. Pero también **_8_** que algunos de los aspectos de la historia fueron polémicos. "Mucha gente estaba furiosa de que mostráramos a un hombre que vive en el país como ilegal. A mí me parece muy extraño que **_9_** muchos personajes que hacen el papel de asesino y nadie tiene problemas por ello, pese a que lo que hacen tampoco es **_10_,** pero ¡un inmigrante! No, prefieren apagar el **_11_**", dijo.

Una vez se ha resuelto el ejercicio, los estudiantes obtienen la pista 5b (véase Fig. 9):

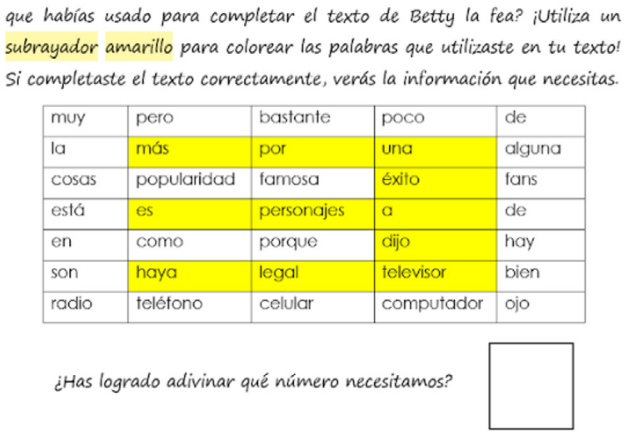
PISTA 5b: Mira esta tabla atentamente. ¿Puedes encontrar las palabras que habías usado para completar el texto de Betty la fea? ¡Utiliza un subrayador amarillo para colorear las palabras que utilizaste en tu texto! Si completaste el texto correctamente, verás la información que necesitas.

muy	pero	bastante	poco	de
la	más	por	una	alguna
cosas	popularidad	famosa	éxito	fans
está	es	personajes	a	de
en	como	porque	dijo	hay
son	haya	legal	televisor	bien
radio	teléfono	celular	computador	ojo

¿Has logrado adivinar qué número necesitamos? ☐

Figura 9. Pista 5b (tabla con palabras para el ejercicio 5).

La Figura 10 ilustra cómo se obtiene el último número de este acertijo:


que habías usado para completar el texto de Betty la fea? ¡Utiliza un subrayador amarillo para colorear las palabras que utilizaste en tu texto! Si completaste el texto correctamente, verás la información que necesitas.

muy	pero	bastante	poco	de
la	más	por	una	alguna
cosas	popularidad	famosa	éxito	fans
está	es	personajes	a	de
en	como	porque	dijo	hay
son	haya	legal	televisor	bien
radio	teléfono	celular	computador	ojo

¿Has logrado adivinar qué número necesitamos?

Figura 10. Solución de la actividad 5.

De este modo se obtienen los cuatro dígitos necesarios para averiguar el código secreto. No obstante, el orden de los números no se corresponde con el orden de las actividades, sino con los colores relacionados con cada ejercicio. Como indicamos previamente, los colores añaden un nuevo matiz a la resolución del misterio. Es necesario observar con atención la imagen que se proyecta en la pizarra digital (Fig. 1) y los colores relacionados con cada pista para saber con certeza el orden de los números que componen el código secreto y que abrirá el candado.

3. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta atractiva que pueda ser utilizada y adaptada fácilmente por otros docentes. Aunque se presenta una secuencia de cinco actividades, estas se pueden incrementar o reducir en vista del tiempo que se quiera dedicar a la actividad. Asimismo, el código secreto puede modificarse (incluso el número de dígitos) para adaptarse al contexto o para variar la actividad si se utiliza dos veces con el mismo grupo. Este artículo proporciona las herramientas necesarias para poder adaptar la propuesta a otros contextos.

El carácter lúdico e interactivo de esta caza del tesoro ayuda a que un ejercicio de comprensión lectora y de repaso de conceptos gramaticales sea más estimulante y motivador de lo que resulta cuando dicho ejercicio se presenta de forma tradicional. Además, favorece que se practiquen las destrezas de producción oral o comprensión auditiva, que a veces no están presentes cuando pensamos en un ejercicio tradicional de comprensión lectora. Esta actividad gamificada ha recibido muy buena acogida por parte del alumnado y se espera que pueda ser de utilidad para otros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Jaramillo Castro, O. y Castellón Aguayo, L. (2012). 'Educación y videojuegos', *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* 117, 11-19.

Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J. (2021). 'La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera'. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132195>

Martínez-Borobio, E. y Nakova-Katileva, E. (2020). 'L'escape room com a eina educativa per treballar la literatura a secundària: una proposta pràctica de Romeu i Julieta'. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 13 (2), 1-18.

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.* <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). 'Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión'. *Educação e pesquisa,* 44(1), 1-17.

Pegalajar Palomino, M.C. (2021). 'Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción

del estudiante'. *Revista de Investigación Educativa,* 39(1), 169-188. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.419481>

Ryan, S. (2019). 'Language Learner Motivation: What Motivates Motivation Researchers?' en Schwieter, J. & Benati, A. (eds.). *The Cambridge Handbook of Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press,* 404-429. doi:10.1017/9781108333603.018

Stollhans, S. (2020). 'Designing escape game activities for language classes' en Plutino, A.; Borthwick, K. & Corradini, E. (eds.). *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages.* Research-publishing.net, 27-32. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.40.1062>

Werbach, K. (2014). '(Re)Defining Gamification: A Process Approach'. *LNCS* 8462, 266-272. <https://ssrn.com/abstract=3578584>