

## **Actividades de simulación para la evaluación en programas de estudios de ELE en el extranjero**

### *Simulation activities for assessment in ELE study abroad programs*

CARLOS GÁMEZ-PÉREZ  
UNIVERSITAT DE BARCELONA  
cgamezzz@ub.edu

#### **Resumen:**

Este artículo pretende documentar varias experiencias de simulación utilizadas para la evaluación en programas de estudios de ELE en España con estudiantes extranjeros. El artículo valora las estrategias de la simulación en la enseñanza de lenguas y, más concretamente, del español como lengua extranjera, y sus relaciones con la gamificación. Reflexiona también sobre los distintos enfoques para su evaluación.

**Palabras clave:** simulación, evaluación, gamificación, ELE

#### **Abstract:**

This article aims to document several simulation-based learning experiences used for assessment in ELE in Spain in study abroad programs. The article assesses simulation-based learning strategies in language teaching and, more specifically, in Spanish as a foreign language, and its relationship with gamification. It also reflects on the different approaches to its assessment.

**Keywords:** simulation-based learning, assessment, gamification, ELE

## 1. Introducción

Las actividades de simulación están tomando cada vez mayor protagonismo en la enseñanza en las últimas décadas, ya sea en versión virtual o física, en especial, en el ámbito de la docencia en medicina (Mathews, Davis y Ward, 2020; Guínez-Molinos y Gomar Sancho, 2021). Su peso también es cada vez más importante en la enseñanza de lenguas. En este artículo se van a tener en cuenta las dinámicas en común que una simulación tiene con una actividad de gamificación, hasta el punto de veremos que algunos autores las consideran como tales. Con todo, se va a trabajar la simulación desde sus propias particularidades en cuanto a metodología y desarrollo. Para ello se documentarán dos experiencias de simulación utilizadas para la evaluación en programas de estudios de ELE en España con estudiantes extranjeros. Estas actividades forman parte de un programa mayor de evaluación gamificada en ELE en el que la persona que firma este artículo participó como colaboradora.

Gaba define la simulación como una técnica: “to replace or amplify real experiences with guided experiences, often immersive in nature, that evoke or replicate substantial aspects of the real world in a fully interactive fashion” (2004: i2). La simulación tiene tres fases bien determinadas: *briefing*, simulación, *debriefing* (información, simulación, informe). Para que tenga un sentido de modelización de la realidad, se requiere de un espacio físico aislado para poder desarrollar la actividad en cada una de sus fases. De esta forma, al alumnado le da la impresión de que podría considerarse una modelización de lo real. Se trata de un método que potencia el trabajo colaborativo. Los estudiantes se dividen en grupos para realizar la actividad, de manera que se reparte el espacio en áreas de trabajo, una para cada grupo. Mediante la simulación, el aula se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo. Se ejercita el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la necesidad de comunicación para resolver situaciones.

En el primer apartado de este artículo se desarrollará el diálogo que existe entre la simulación, que varios autores incorporan a la gamificación, y esta última estrategia didáctica. En el segundo, se tratará el caso particular de los juegos de escape como actividades de gamificación. El tercer apartado detalla las actividades aquí documentadas. En el penúltimo apartado, el artículo reflexiona sobre el proceso de evaluación realizado por el docente que implementó las simulaciones, autor de este texto. Al final del artículo, se adjuntan las conclusiones.

## 2. La simulación como gamificación<sup>1</sup>

En el caso de la simulación para la enseñanza de segundas lenguas, como ya se mencionó en la introducción, varios autores, que se van a especificar en este apartado, la imbrican dentro de la gamificación y así se va a considerar aquí. Para verificarlo, en este apartado se desarrollarán los elementos propios de una gamificación, de lo más particular a lo más general, mostrando las posibles carencias de un juego de simulación, para acabar demostrando que son las definiciones de lo que es una gamificación las que permiten considerar las simulaciones que aquí se presentan como gamificaciones.

Para orientarnos, vamos a utilizar la definición más común de gamificación que se utiliza, que la describe como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2010; Batlle, González y Pujolà, 2018). Profundizando un poco más, Foncubierta y Rodríguez definen la gamificación como:

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

Según Werbach y Hunter (2018), una actividad de gamificación queda conformada por dinámicas, mecánicas y componentes. De todas ellas, son las componentes lo que más particulariza al juego. Precisamente, la de las componentes es quizá la dimensión más irregular en las simulaciones que aquí se documentan. Su carácter virtual y su naturaleza evaluativa hacen que tan solo estén presentes los logros, alguna insignia muy particular — como la del grupo que finaliza primero —, el desbloqueo de contenidos — fundamental en estas actividades para seguir avanzando — y los equipos.<sup>2</sup> Al no tratarse de una actividad PBL (*Points, Badges, Leaderboards*), que son actividades que implementan “puntos, insignias, y tablas de clasificación para mejorar la motivación y la eficacia de la formación” (Batlle, González y Pujolà, 2018: 124), se pone en evidencia la divergencia que puede producir una actividad de simulación para el aprendizaje. En una simulación, más que diseñar actividades que permitan insignias o tablas de clasificación, se pretende crear una situación similar a otra situación real. El parecido con la realidad es lo que se debe potenciar en este caso. Y en las actividades que

<sup>1</sup> Este apartado se centra en literatura que define las actividades de gamificación. Para reflexionar más en detalle sobre las relaciones entre juego serio, gamificación y juegos de escape, se emplaza al lector a consultar el siguiente apartado.

<sup>2</sup> De una lista mucho más extensa que incluye además colecciones, combates, regalos, tablas de clasificación, niveles, puntos, misiones, gráficas sociales, bienes virtuales, avatares, emblemas y misiones heroicas (Werbach y Hunter, 2012).

aquí se tratan, se ha elegido el formato de la *escape room* como simulación. Es decir, el alumnado deberá tratar de salir virtualmente de una habitación tras resolver una serie de pruebas, simulando por ordenador lo que sucedería en una *escape room* real.

Por lo que respecta a las diez mecánicas que también Werbach y Hunter (2012) detallan que pueden existir en una actividad de gamificación: la competición, la colaboración, la retroalimentación, los desafíos, la suerte, las recompensas, las transacciones, los turnos, la adquisición de recursos y los estados de victoria, no todas se dan, al menos, en estas simulaciones, puesto que no son elementos que tengan que aparecer forzosamente en una *escape room*. Como se ha mencionado, al tratarse de una actividad de evaluación, la competición se circunscribe al ámbito de cada uno de los grupos y su motivación para finalizar con éxito la actividad. Aunque existe un bonus de puntuación para el grupo que finaliza antes, esto no determina tener la puntuación máxima al final, como se detallará al analizar las rúbricas utilizadas. Las recompensas y los estados de victoria, por tanto, están condicionados y son parciales —la recompensa, por ejemplo, será una evaluación positiva de la prueba—. De forma similar, transacciones y turnos se difuminan dentro de la acción coordinada de los miembros del grupo. Y más que de adquisición de recursos, se debería hablar de demostración de los recursos adquiridos durante el proceso de aprendizaje, dado el carácter evaluativo de la propuesta. No obstante, la colaboración resulta fundamental para el buen ejercicio de la prueba. Y la retroalimentación está muy presente en el momento en que uno de los grupos yerra en alguna de las pruebas, pues automáticamente el grupo deberá volver a comenzar. Finalmente, varias pruebas están pensadas como desafíos.

Por lo que respecta a las dinámicas, las actividades de simulación comparten buena parte de las dinámicas de una gamificación. Werbach y Hunter (2018), que son la referencia en este análisis, enumeran las siguientes: las restricciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones entre los participantes. Las actividades documentadas cumplen con estas dinámicas con la excepción parcial de la dinámica de las emociones. Dado que se trata de actividades de evaluación, se intentó que estas emociones estuvieran limitadas a las comunicaciones entre los miembros de cada grupo, a partir de la resolución de cada una de las etapas de la *escape room*. De las emociones que enumeran Batlle, González y Pujolà (2018), la felicidad por el éxito y la frustración ante las dificultades estaban muy presentes, así como la curiosidad. No obstante, la competitividad quedaba muy atenuada, debido a que el objetivo principal de los grupos era llegar al final con éxito, lo que suponía una buena calificación, y no estrictamente ganar. Existían bonus para los grupos que finalizaran en primer lugar cada actividad, mas estos quedaban compensados con las valoraciones cualitativas de ciertas pruebas. A juicio de quien esto escribe, esta es una situación positiva, porque calma la

ansiedad de las personas evaluadas, permitiendo una mayor pericia en el desarrollo de la actividad.

Respecto a las otras dinámicas, los dos ejemplos se basan en narrativas fuertes que conectan las distintas pruebas de la simulación. La narrativa ha sido un medio tradicional en las actividades educativas. De hecho, la narrativa es un elemento fundamental en las actividades de aprendizaje porque: “Bajo el denominado «*story-based approach*», los aprendientes se ven inmersos en una historia y usan elementos del contexto para desarrollar un aprendizaje de los contenidos que se propongan” (Batlle, González y Pujolà, 2018: 128).

Las narraciones de las dos actividades aquí tratadas son las siguientes. La primera se articula en torno a una vuelta virtual al mundo a partir de la obra *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Jules Verne, mediante personajes reales que comparten una información que debe revelarse. La segunda lo hace a partir de la búsqueda virtual de un toro que se ha escapado de uno de los encierros de las fiestas de San Fermín, donde la carga argumental en torno a la tauromaquia y las corridas de toros en España está muy presente, para incorporar elementos de pensamiento crítico a la actividad.

En el caso de una *escape room* virtual, se requiere de una narrativa para mantener la tensión que permita entender el juego, ya sea mediante una serie de pistas que permiten obtener un código, como sucede en la primera de las simulaciones, ya sea a través de una investigación, como en el segundo. Por lo que respecta a la intriga que se menciona que debe existir en una narración (Batlle, González y Pujolà, 2018), esta está presente en las dos actividades documentadas. En ambas, la intriga se determina desde el inicio a partir de la pregunta inicial, que articula el reto. Los grupos de estudiantes deben tener en cuenta esa pregunta al final para llegar a resolverla.

La progresión y las restricciones son dinámicas básicas de la superación y el planteamiento de estas pruebas de simulación. La primera es evidente porque los participantes no pueden realizar la siguiente actividad si no han realizado correctamente las anteriores, dado que el juego simulado no lleva a la pantalla adecuada si no ha sido así. Las restricciones se verán de forma más detallada más adelante en la documentación de las actividades. Teniendo en cuenta que buena parte de las actividades debe desarrollarse en grupo, discutiendo las posibles soluciones y consensuando las respuestas, las dinámicas colaborativas resultan fundamentales para el buen éxito de la simulación.

Como se observa, son las dinámicas lo que con más fuerza respalda la idea de incluir la simulación de una *escape room* virtual en el campo de la gamificación, en consonancia con las definiciones que se manejaban al inicio de este apartado. La ampliación de Kapp para esta definición, que habla de implicar a los participantes y motivarlos a la hora de incentivar su aprendizaje mientras se resuelven problemas (Kapp, 2012), también es aplicable para estas actividades, dado que, como se verá más adelante, la

actividad de *debriefing* se organiza como una sesión de evaluación dinámica, donde el alumnado interacciona con sus errores, de forma que puedan incrementar su aprendizaje mientras analizan sus errores. Es más, dado que las propuestas de simulación que aquí se analizarán se utilizan con un propósito evaluador colaborativo, se puede considerar que se trata de actividades de gamificación profunda (Batlle, González y Pujolà, 2018; Marcewski, 2014; Kapp, 2012), no solo porque existe una motivación intrínseca de los participantes, también porque no se basa en una actividad PBL, sino en actividades que dan lugar a una reflexión posterior.

De este modo, hemos visto que desde la simulación se cumplen casi la totalidad de las dinámicas de la gamificación. También están muy claros los objetivos, la progresión, las restricciones y, sobre todo, la narración, que es en lo que se sustenta una buena simulación, y que resulta el elemento fundamental para una gamificación según ciertos autores (Batlle, González y Pujolà, 2018). Por esta razón se van a considerar las actividades aquí tratadas como de gamificación profunda pese a los problemas que puedan presentar con las componentes y algunas mecánicas de la gamificación.

### 3. Un caso particular de gamificación: las *escape rooms*

Martín y Batlle (2021) indican que, desde el punto de vista de la gamificación, los juegos de escape son actividades muy innovadoras con muy poca bibliografía en el ámbito de la educación, toda ella reciente. En el caso de entornos virtuales, como el que aquí se trata, la bibliografía es aún más limitada (Yeasmin y Abdulrahman, 2020). Este tipo de ejercicios se definen como: “[A]ctividades de carácter lúdico caracterizadas por que un grupo de personas deben intentar salir de un espacio determinado en un tiempo concreto” (Martín y Batlle, 2021: 3) aplicadas al aula. Las *escape rooms* son juegos por equipos de acción real donde se resuelven enigmas y se descubren pistas mediante pruebas, ya sea esta habitación un entorno físico o virtual, donde la colaboración y la cooperación entre los miembros del grupo resulta fundamental para lograr el objetivo (Martín y Batlle, 2021). Surgieron en Asia en 2007, donde alcanzaron gran popularidad, para pasar a los Estados Unidos. Allí se crearon las primeras empresas para la explotación de *escape rooms*. Su aplicación para actividades educativas fue bastante temprana. El posterior paso a entornos virtuales es muy adecuado porque este tipo de juegos aparecieron primero en el ámbito digital (Madinabieitia, 2020).

Aunque hay autores que diferencian el juego serio de la gamificación (Alejaldre y García, 2015),<sup>3</sup> Martín y Batlle consideran que la relación entre *escape rooms*, gamificación y juego serio es muy estrecha porque “los juegos de escape pretenden motivar a los alumnos, captar su

---

<sup>3</sup> Alejaldre y García afirman que el juego serio consiste en aprender jugando, mientras que “la *gamificación* es aprender usando elementos y técnicas del juego” (Alejaldre y García, 2015: 74).

interés, adaptarse a sus necesidades, desarrollar la autonomía de los aprendices y, así, favorecer un proceso de aprendizaje más significativo” (2021: 5), objetivos compartidos por las actividades de gamificación. El que podría ser el punto más conflictivo, el de una actividad donde primara la diversión en exclusiva, se desvanece ante un juego de escape bien planificado. En el caso de utilizarlo para la evaluación, como sucede con las actividades que aquí se documentan, queda claro que la actividad sigue una meta educativa.

Existen dos variantes de juego de escape para la educación: la sala de escape y el juego de fuga o escapismo educativo. En ambos casos, las dinámicas y la gestión del tiempo son idénticos. “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” (Madinabeitia, 2020: 665).

#### **4. Metodología de dos experiencias de simulación en San Sebastián y Pamplona**

Hay autores que no encuentran diferencias en que una actividad de gamificación sea real o virtual (Foncubierta y Rodríguez, 2014). En el caso de una *escape room*, las diferencias son incluso menos evidentes porque, tanto en entornos virtuales como reales, los objetivos y la planificación son similares (Martín y Batlle, 2021).

Sin embargo, la naturaleza virtual de una actividad de *escape room*, cuando se da, hace que esta se deba regir desde las fases de la simulación.<sup>4</sup> La primera de estas fases es el *briefing*. En este caso, toma forma mediante una sesión previa en el aula ordinaria. Allí se presentan las reglas del juego a los participantes. Se les explica que la prueba gamificada tiene una duración máxima —de 80 minutos la actividad “La vuelta al mundo”, de 60 “El toro extraviado”—, que durante el tiempo en que estén tratando de resolverla no podrán salir del aula, que en todo momento deberán hablar en español y que deberán trabajar en equipos de tres personas. También se explica que en todo momento el docente, en este caso yo, estará en el aula, principalmente, para escuchar con qué grado de corrección se comunican en castellano, pero sin intervenir en la resolución de las pruebas del juego. En caso de tener que intervenir, esto condicionará la evaluación en grados que se especifican en la rúbrica, que se comparte con los estudiantes. Se les explica también que encontrarán todas las instrucciones de la prueba una vez accedan a la primera pantalla del juego simulado y que, a partir de ahí, tendrán que resolver una serie de pruebas y/o enigmas. En caso de que fallen en alguna de esas pruebas, volverán al inicio. El objetivo final consiste en encontrar la palabra clave que les

---

<sup>4</sup> Una *escape room* real en el ámbito educativo sería simplemente una gamificación, pues a partir de elementos lúdicos se debería resolver una situación con la idea de que el proceso suponga un aprendizaje en el ámbito educativo.

permita detener un reloj virtual y salir del aula antes de que se acabe el tiempo.

Una vez explicadas las reglas del juego, el día indicado tiene lugar la simulación. Se realiza en la misma aula donde se ha desarrollado el curso. Para obtener la contraseña, los estudiantes tienen que superar una serie de pruebas. Todas las pruebas pretenden evaluar actividades y contenidos desarrollados durante el curso. Como se trata de un centro de enseñanza de ELE que potencia el enfoque comunicativo, las pruebas comparten ese enfoque, por lo que los errores ortográficos y gramaticales, tanto en la comunicación entre los componentes de cada grupo como en sus producciones, penalizan de una forma moderada si las habilidades comunicativas son las adecuadas.

Todas las actividades utilizadas en ambas simulaciones fueron creadas por mí, aunque con la ayuda de otros modelos previos de simulación de compañeros del departamento. Para la construcción de los entornos virtuales y la progresión de las pruebas, se utilizó la aplicación Genially. Las narrativas en las que se sustentan las pruebas son, por tanto, de carácter digital. Ambas narrativas pretenden incidir en aspectos de la cultura y la geografía de los países de habla hispana que se han trabajado en el aula que, según Batlle, González y Pujolà (2018) inciden en el carácter motivador y cohesionador de la narrativa en la gamificación si esta está bien planificada, y citan el libro de Julie Sykes y Jonathon Reinhart, *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*, que incide en estos argumentos. Se han utilizado también distintos recursos de audio y vídeo, siempre con materiales reales para sustentar la narrativa en un soporte transmedia que sea más amable para los participantes, acostumbrados a lidiar con elementos multimedia.

La primera de las narrativas se basa en la novela *La vuelta al mundo en 80 días*. En este caso la vuelta al mundo se da en un máximo de 80 minutos, de ahí el título de la actividad. Los participantes se mueven por un mapa virtual del mundo, con cinco ubicaciones conectadas (San Sebastián, Buenos Aires, París, la Polinesia y Londres) que presentan cinco personajes (Karlos Arguiñano, Julio Cortázar, Paul Gauguin, Juan Sebastián Elcano y el docente).<sup>5</sup> Los elementos culturales del curso se vertebran mediante la cocina vasca, la obra de Julio Cortázar, la genealogía peruana de Gauguin o la historia de la primera vuelta al mundo. De cada uno de estos escenarios se obtiene un número secreto una vez se pasan pruebas que se fundamentan en los contenidos comunicativos del curso de ELE —lectura, gramática, audición, redacción, cultura hispana e interacción oral—

---

<sup>5</sup> Se escoge a Gauguin, no por su significación en la cultura francesa, sino por sus orígenes peruanos, que permiten comentar en el aula esas raíces, así como la obra del Mario Vargas Llosa: *El paraíso en la otra esquina* (2003), que narra estos orígenes y esta relación. De la misma forma, se logra establecer una relación entre la Polinesia, Juan Sebastián Elcano y la expedición comandada por Fernando de Magallanes, poco conocida por los estudiantes de ELE. Así, el único punto culturalmente conflictivo del juego en cuanto a cultura hispana se encuentra en Londres, destino final del viaje que narra Jules Verne. Por eso ahí se ubica la persona docente como personaje para tratar de solventarlo.



mediante estrategias gamificadas (opción múltiple, criptografía, ordenación de contenidos). No es necesario resolver los escenarios virtuales en orden. Empero, se requieren los cinco números para introducirlos en la pantalla que simula la cerradura de la puerta del aula que detiene el reloj. Sin uno de esos números, no se puede abrir esta. Esa es la restricción principal de este juego. Aunque se puede resolver cada escenario virtual por separado, se requiere resolverlos todos para llegar al final.

La segunda narrativa se organiza alrededor de la fiesta de San Fermín, en Pamplona. En un entorno virtual, se informa a los participantes de que un toro se ha escapado del encierro y lo tienen que encontrar resolviendo las pruebas que se les plantean, que de nuevo abarcan los contenidos del curso en sus distintos aspectos comunicativos desde los ámbitos de comprensión, reflexión y creación. La narrativa del juego transita la polémica que recientemente ha suscitado la fiesta de los toros en España entre ciertos colectivos animalistas a partir de uno de los personajes virtuales. Este es un tema tratado en clase previamente mediante debates y conversaciones abiertas. De esta forma, los participantes se enfrentan con la componente cultural del curso desde un punto de vista reflexivo y personal. Uno de los juegos consiste en reconocer esa polémica e identificar los distintos puntos de vista con cada uno de los personajes que aparecen en la simulación. Esa es una de las restricciones, y pretende valorar los debates realizados en clase. La otra restricción, relacionada con la primera, consiste en conectar en un mapa mental las distintas ubicaciones que se dan del toro para trazar un recorrido. Se debe tener un buen conocimiento de la geografía urbana de Pamplona para una resolución más rápida. En este caso, la resolución del juego se logra al obtener la combinación de una caja fuerte que permite encontrar la llave que da acceso a salir del aula. De esta forma, se combinan elementos virtuales con elementos físicos. Esta actividad tiene una duración límite de 60 minutos, antes de los cuales los participantes deben haber conseguido su llave.

El perfil de todos los alumnos es el de estudiantes de ELE en el extranjero. En el primer caso, se trata de estudiantes de un grupo híbrido inicial-avanzado que cubre desde el nivel A2 hasta el B1. El curso se extendió durante todo un semestre y, principalmente, se trataba de estudiantes de intercambio o alumnos ERASMUS. En total, eran 12 estudiantes de diversos países: EEUU, Italia, Alemania, Escocia y Polonia. 11 eran hombres y 1 mujer. La actividad se realizó en una universidad del Norte de España a la que se habían desplazado para realizar su intercambio de estudios. Todos tenían entre 20 y 23 años.

El segundo pilotaje se realizó con un grupo de 13 estudiantes estadounidenses provenientes de una universidad del Este del país. Eran 5 hombres y 8 mujeres. Realizaron un curso intensivo de cinco semanas de nivel intermedio avanzado B1.2. La prueba de gamificación tuvo lugar en la

última de las sesiones. Este fue un grupo más homogéneo en edad. Todos los participantes tenían entre 20 y 21 años.

Finalmente, una sesión fundamental consistía en reflexionar sobre la evaluación de cada uno de los grupos a partir de las rúbricas utilizadas en cada una de las actividades de evaluación. En esta sesión, los estudiantes discutían y trataban de comprender sus errores cuando estaban inmersos en la simulación, y se les proporcionaba *feedback* suficiente para que fuesen capaces de realizar una reflexión personal de su desempeño en la tarea. Esta sesión ejerce como *debriefing* y se realiza también en el aula. En ella se hacen públicas las calificaciones de la prueba para cada estudiante de forma individual, para evitar agravios comparativos, tanto la parte individual de la nota, como la nota de grupo. En esta sesión se discuten de forma individual los puntos fuertes y las mejoras en la progresión del aprendizaje de la segunda lengua.

## 5. Las evaluaciones

Como indica Madinabeitia (2020), la razón de convertir una prueba de evaluación en una *escape room* gamificada estriba en transformar un examen en una experiencia motivadora y atractiva, resuelta de forma colaborativa que sea capaz de condensar el contenido aprendido en el curso. Sin embargo, cabe tener en cuenta que desarrollarla en un entorno virtual encierra peligros y problemas, principalmente relacionados con la tecnología. Es importante asegurarse de que las conexiones a internet y las webs que se van a utilizar estén en perfectas condiciones el día de la prueba, si bien siempre pueden aparecer dificultades técnicas de última hora, como la caída de la red o problemas con alguno de los *routers* del centro, por lo cual es conveniente tener preparado un plan alternativo.

En cuanto a la temporalización, la actividad se desarrolló al final del curso como evaluación final en los dos casos. Ocupó un 25% del total de la nota. Se descompuso en distintas competencias según el cuadro adyacente:

### Cuadro 1: Rúbrica de la actividad de evaluación “La vuelta al mundo”

#### **BONOS**

- |          |  |
|----------|--|
| 5 puntos | Bono para el grupo que finaliza primero. |
| 5 puntos | Resolución de la tarea Julio Cortázar.   |
| 5 puntos | Resolución del criptograma.              |

### *TRABAJO COLECTIVO*

20-18 puntos Han trabajado en equipo correctamente, se han coordinado, han resuelto las tareas colectivamente, apoyándose los unos en los otros.

17-14 puntos Han trabajado en equipo de forma adecuada, pero ha habido algunos momentos de desorganización con actitudes individualizadas.

10-0 puntos Total descoordinación. El grupo ha funcionado muy mal. No han sabido apoyarse y los resultados están a la vista.

### *USO DEL LENGUAJE*

20-18 puntos El grupo siempre ha trabajado en español. Han hablado, se han comunicado y han consultado información multimedia y de materiales escritos siempre en esa lengua.

17-14 puntos El grupo se ha comunicado mayormente en español, con algunos momentos puntuales en que lo han hecho en otras lenguas. Con todo, el español ha sido la lengua dominante.

10-0 puntos Apenas se ha usado el español en el seno del grupo. Casi todas las comunicaciones se han realizado en otros idiomas, y lo mismo ha ocurrido con los materiales consultados.

### *GRADO DE INDEPENDENCIA RESOLUTIVA*

25-22 puntos Han realizado todas las pruebas a la perfección. No han necesitado ayuda y en todo momento han resuelto los enigmas.

21-16 puntos Han resuelto la mayor parte de las pruebas por su cuenta, con ayudas puntuales.

12-0 puntos Han requerido de ayudas continuas. Apenas han resuelto enigmas por su cuenta.

### *CALIFICACIONES INDIVIDUALES*

10-0 puntos Expresión escrita.

10-0 puntos Expresión oral.

La expresión oral y la expresión escrita de cada miembro del grupo se calificaron de manera individual.

En el segundo pilotaje, titulado “El toro extraviado”, la rúbrica de evaluación fue similar, tal como se indica en el segundo cuadro.

#### Cuadro 2: Rúbrica de la actividad de evaluación “El toro extraviado”

##### *BONOS*

5 puntos      Bono para el grupo que finaliza primero.

5 puntos      Resolución del criptograma.

5 puntos      Resolución de la tarea de ordenar frases.

##### *TRABAJO COLECTIVO*

20-18 puntos    Han trabajado en equipo correctamente, se han coordinado, han resuelto las tareas colectivamente, apoyándose los unos en los otros.

17-14 puntos    Han trabajado en equipo de forma adecuada, pero ha habido algunos momentos de desorganización con actitudes individualizadas.

10-0 puntos    Total descoordinación. El grupo ha funcionado muy mal. No han sabido apoyarse y los resultados son malos.

##### *USO DEL LENGUAJE*

20-18 puntos    El grupo siempre ha trabajado en español. Han hablado y se han comunicado en español, y solo han consultado información de materiales en español.

17-14 puntos    El grupo se ha comunicado mayormente en español, con algunos momentos puntuales en que lo han hecho en otras lenguas. Con todo, el español ha sido la lengua dominante.

10-0 puntos    Apenas se ha usado el español en el seno del grupo. Casi todas las comunicaciones se han realizado en otros idiomas, y lo mismo ha ocurrido con los materiales consultados.

### GRADO DE INDEPENDENCIA RESOLUTIVA

- 15-11 puntos Han realizado todas las pruebas a la perfección. No han necesitado ayuda y en todo momento han resuelto los enigmas.
- 10-6 puntos Han resuelto la mayor parte de las pruebas por su cuenta, con ayudas puntuales.
- 5-0 puntos Han requerido de ayudas continuas. Apenas han resuelto enigmas por su cuenta.

### CALIFICACIONES INDIVIDUALES

- 10-0 puntos Expresión escrita.
- 10-0 puntos Expresión oral.
- 10-0 puntos Comprensión auditiva.

En este caso, se rebajó la nota del grado de interdependencia hasta un 15 % para poder incorporar una actividad de comprensión auditiva a las tareas individuales mediante un vídeo que estaba incrustado en la simulación. Todas estas actividades calificaban con un peso del 10 % cada una.

En ambas actividades, los criterios utilizados para valorar la expresión oral fueron la pronunciación, la fluidez, el contenido y la corrección formal. Se puntuaban los cuatro criterios por separado de 0 a 10 y después se realizaba un promedio. Para la expresión oral, se escuchaba atentamente a todos los participantes y se apuntaban errores y confusiones en el uso del lenguaje objetivo. Criterios similares se aplicaron en la expresión escrita, en este caso, valorando por separado y de 1 a 10 contenido, vocabulario, estructura y precisión gramatical. Para la actividad “La vuelta al mundo” se pedía al alumnado que escribiera una breve composición sobre su biografía literaria y su relación con los libros. En el caso de “El toro extraviado”, se habían de responder una serie de preguntas de cariz reflexivo sobre la opinión de cada participante respecto de las corridas de toros. Para la comprensión auditiva, se tuvo en cuenta la capacidad de entender el mensaje de una forma holística de un vídeo sobre el conflicto entre taurinos y antitaurinos en Pamplona sacado de un medio de comunicación. De esta forma, se evaluaron los contenidos trabajados durante el curso, que es lo que da sentido a una evaluación. A ello cabe añadir la actividad de *debriefing*, que permite reflexionar a los participantes sobre los errores cometidos y sus limitaciones, y al docente reevaluar a sus estudiantes en función del grado de conciencia que adquieran de sus capacidades. Por ejemplo, en “El toro extraviado”, como

la comprensión auditiva de un grupo había sido deficiente, se les puso a trabajar colectivamente. Primero consultaron sus respuestas a las preguntas de la audición y las compartieron. Después, volvieron a escuchar el vídeo e intentaron afinar sus contestaciones, de nuevo de forma colaborativa. Se monitorizó esta interacción y se modificó la nota final en función de las prestaciones del docente y la adquisición de competencias por parte del alumnado en un proceso de evaluación dinámica. La nota que se obtiene de la prueba, por tanto, no es fija, sino modificable en esta sesión.

## 6. Conclusión

Tanto Martín y Batlle (2021) como Madinabeitia (2020) ponen énfasis en la poca literatura publicada sobre juegos de escape para la gamificación, y mucho más en el caso de utilizar esta estrategia para la evaluación, por cuanto las prácticas didácticas aquí descritas son de suma utilidad, aunque no puedan generalizarse. Esta publicación pretende contribuir a que ese corpus crezca y pueda hacerlo en un futuro. Sin embargo, este hecho obliga a ser prudentes a la hora de la valoración final. Siempre que se introducen innovaciones, como es el caso de un juego de escape para una prueba de evaluación de un curso de lengua, puede haber parte del alumnado que no se sienta cómoda. Aún y con eso, en las dos experiencias aquí documentadas, en líneas generales, se pudo percibir un incremento la motivación entre la mayor parte de los participantes. Algunos afirmaron que era la forma más amena en que se les había evaluado. En buena medida, se puede valorar el agradecimiento por hacer de una prueba que normalmente genera tensión y ansiedad, como es la evaluación final en un curso de idiomas, algo más ameno y colaborativo. Este era uno de los objetivos. La primera de esas sensaciones se pudo percibir durante la prueba de gamificación, donde el alumnado estuvo muy motivado. La segunda, en la sesión de *debriefing*, que permite un mayor diálogo y una reflexión sobre el proceso evaluativo. En este sentido, ha sido muy gratificante percibir el grado de implicación del alumnado en esta sesión, no específicamente por el interés individual que pueda reportarles participar en su propia evaluación, sino en el proceso de aprendizaje. El modelo de evaluación dinámica permite a los estudiantes implicarse en ese proceso y hacerles partícipes de su aprendizaje. Es principalmente por estas dos razones por lo que este artículo recomienda las actividades de simulación para la evaluación dentro de las actividades gamificadas. Por otro lado, el desarrollo reciente en didáctica de las segundas lenguas, cada vez más focalizado en entornos tecnológicos y virtuales, anima a seguir investigando en este tipo de actividades para la evaluación. Sin embargo, más que realizar una recomendación general, se recomienda que las personas que ejercen la docencia sopesen la oportunidad de estas actividades para la evaluación en función del tipo de alumnado que tienen.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALEJALDRE, Leyre y GARCÍA, Antonia María (2015): “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español”. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)
- BATLLE, Jaume; GONZÁLEZ, M. Vicenta y PUJOLÀ, Joan-Tomàs (2018): “La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. *RiMe: Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea*, numero 2/II n. s., giugno: 121-160. doi:10.7410/1357
- DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla y NACKE, Lennart (2011): “From game design elements to gamefulness: Defining gamification”, en Artur Lugmayr, Heljä Franssila, Christian Safran e Imed Hammouda, (eds.), *Mind Trek*, pp. 9–15. doi:10.1145/2181037.2181040.
- FONCUBIERTA, José Manuel y RODRÍGUEZ, Chema (2014): “Didáctica de la gamificación en la clase de español”. [http://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- GABA, David M. (2004): “The future vision of simulation in health care”. *Qual Saf Health Care*; 13(Suppl 1): i2–i10. <https://doi.org/10.1136/qshc.2004.009878>
- GUINEZ-MOLINOS, Sergio y GOMAR-SANCHO, Carmen (2021). “Collaborative clinical simulation in cardiologic emergency scenarios for medical students. An exploratory study on model applicability and assessment instruments”. *GMS J Med Educ* 38(4): Doc76. doi:10.3205/zma001472.
- KAPP, Karl (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York, NY: Wiley & Sons.
- MADINABEITIA, Susana (2020): “Gamificación en ELE: La transformación de un examen en un juego (de escape”, en Pilar Taboada-de-Zúñiga y Rocío Barros (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. XXIX Congreso Internacional de ASELE. Universidade de Santiago de Compostela, pp. 663-674.
- MARCZEWSKI, Andrzej (2014): “Thin Layer vs Deep Level Gamification”. *Gamified UK*. Disponible en: [https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayervs-deep-level-gamification/#.UzmKxah\\_vvh](https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayervs-deep-level-gamification/#.UzmKxah_vvh)
- MARTÍN-QUERALT, Cristina y BATLLE-RODRÍGUEZ, Jaume (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>
- MATTHEWS, Natasha R.; DAVIES, Bethan y WARD, Helen (2020). “Global health education in UK medical schools: a review of undergraduate university

- curricula". *BMJ Glob Health*. Dec; 5(12): e002801.  
<https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002801>
- NICHOLSON, Scott. (2015): *Peeking behind the locked door: a survey of escape room facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- SYKES, Julie y REINHART, Jonathon (2013) *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Boston (MA): Pearson.
- WERBACH, Kevin y HUNTER, Dan (2012): *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- YEASMIN, Samira y ABDULRAHMAN, Layla. (2020): "Escape The Countries: A VR Escape Room Game". *3rd International Conference on Computer Applications & Information Security (ICCAIS)*, Riyadh, Arabia Saudí.  
<https://doi.org/10.1109/ICCAIS48893.2020.9096727>