



EL ENFOQUE COMPETENCIAL A TRAVÉS DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE GAMIFICADA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

KEY-COMPETENCY BASED LEARNING THROUGH A GAMIFIED LEARNING SITUATION IN EFL

Sergio David Francisco Déniz 
e-mail: sfrancis@ull.edu.es
Universidad de La Laguna, España

Daniella García Pérez 
e-mail: dgarcipe@ull.edu.es
Universidad de La Laguna, España

Resumen

En este estudio se expondrán los resultados obtenidos en base a una intervención realizada en el tercer trimestre de un centro de Tenerife. El principal objetivo ha sido integrar las situaciones de aprendizaje y la gamificación en EFL para sexto de educación primaria. Esta gamificación se ha focalizado en el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe mediante la práctica de un discurso y función comunicativa específica; la digital a través de la lectura de hipertextos y creación de un producto digital; la cívica a través del trabajo cooperativo y; la competencia personal, social y de aprender a aprender a través de la monitorización y guía del aprendizaje continuo en todas las sesiones implementadas. De este modo, se incluye una introducción que justifica el empleo del enfoque competencial en la enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo a las políticas supranacionales europeas y se establece una fundamentación teórica sobre el planteamiento de situaciones de aprendizajes gamificados. Posteriormente se presenta la muestra del estudio además de justificar el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación. Finalmente se evidencia en la discusión unos resultados satisfactorios y se concluye con una reflexión final acerca del logro de los objetivos planteados y posibles mejoras.

Palabras clave: competencias clave; aprendizaje permanente; situación de aprendizaje; gamificación; rúbricas.

Abstract

The purpose of this study is to present the results obtained in an implementation done at the end of the academic year in a school of Tenerife. The main objective has been to combine learning situations and gamification in EFL in the sixth grade of primary education. This gamification proposal has been focused on the development of the literacy and plurilingual competence through the practice of a specific discourse and linguistic function; digital competence through the reading of hypertexts and the creation of digital products; civic competence through cooperative learning; and personal, social and learning to learn competence through the monitoring and guidance of the continuous learning in all the sessions carried out. Thus, an introduction that justifies the use of a competency-based approach in EFL and a theoretical framework where it is presented the justification of developing gamified learning situations are developed. Afterwards, the sample taken in this study and the rubrics used as assessment instruments will be explained. Finally, it will be evidenced the good results obtained as well as the fulfilment of the planned goals and several recommendations for further research.

Keywords: key Competences; lifelong learning; learning situations; gamification; rubrics.

Recibido / Received: 27/09/2022

Aceptado / Accepted: 10/11/2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Déniz, S. D. F. y García Pérez, D., (2023). El enfoque competencial a través de una situación de aprendizaje gamificada en inglés como lengua extranjera. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 23-41. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.003>

1. Introducción: Educar en Europa en el siglo XXI: Un enfoque competencial

La educación permanente o *lifelong learning* es un concepto que aparece en los años 70 y es promovido por la UNESCO. Desde entonces ya se aprecia que debido a un nuevo modelo de sociedad “[...] la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento de saber adquirido [...] y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender)” (UNESCO, 1972, p. 36). Tal impacto tuvo la aparición de este concepto que ha sido señalado como el paradigma clave dentro de las diferentes propuestas y líneas de acción más relevantes en política educativa supranacional europea (UNESCO, 1972).

El enfoque competencial del aprendizaje ha demostrado progresivamente dar respuesta a la potenciación de un aprendizaje permanente, autónomo y significativo y así ha quedado recogido en los documentos clave de política educativa europea al igual que su implantación en los diferentes sistemas educativos de la UE (UNESCO, 2017). En un aprendizaje basado en competencias el contenido estanco queda relegado a un segundo plano para dar cabida a otras dimensiones como la procedural y la actitudinal de forma que el/la aprendiz y ciudadano/a futuro pueda anticiparse a situaciones nuevas. (Valle López, 2021).

Esta redefinición del conocimiento, que inicialmente plantea el interrogante de buscar enfoques de aprendizaje más eficaces, surge en 1997 con el Informe de Delors. Dicho texto avalado por la UNESCO subraya la necesidad de concebir un aprendizaje que abarque los siguientes parámetros: aprender a conocer o *how to know*; aprender a hacer o *how to do*; aprender a convivir o *how to live together*; y aprender a ser o *how to be*.

De este modo, este planteamiento contribuye a descartar aquellos modelos de aprendizaje que solo contemple la dimensión cognitiva ya que resultan obsoletos y no se adecuan a las necesidades e intereses del aprendiz y ciudadano/a actual y futuro.

La OCDE también se ha caracterizado por impulsar programas como PISA (vigente desde 1997) hasta el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) (2005) o el documento clave *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (Ananiadou and Claro, 2009). En mayor o menor grado el Programa PISA comprende pruebas de carácter principalmente competencial donde se evalúan destrezas y cuyo impacto puede hallarse en la adaptación de los sistemas educativos europeos para la realización satisfactoria de las mismas.

Con respecto al Proyecto DeSeCo, era la primera vez que, teniendo en cuenta el concepto de educación permanente, se identificaron y se esbozaron aquellas competencias más relevantes para los nuevos perfiles de ciudadanía que requiere esta sociedad tecnológica, de constante cambio y globalizada.

Junto con el *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* se crea la *ET2010* actual *ET2020* (European Commission, 2010) donde se subraya la importancia de cambiar los modelos educativos para incorporar las competencias clave como piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje en Europa.

Finalmente destacamos el documento marco *The Future of Education and Skills 2030* elaborado por la OCDE (OECD, 2019) con el que se quiere facilitar, garantizar y estandarizar acciones curriculares centradas en el enfoque competencial. De acuerdo con Valle López (2021, p. 74) “El proyecto diseña lo que la OCDE denomina brújula de aprendizaje y que supone el horizonte de las competencias que fundamentalmente deberían adquirirse por la ciudadanía en los sistemas educativos y un mapa concreto (en forma de estrategias y prácticas) para lograr ese horizonte”.

Se estima que, de cara a garantizar un Espacio Europeo de Educación cohesionado, los sistemas educativos de los países de la UE deben continuar adaptando sus políticas educativas nacionales en relación a las recomendaciones supranacionales y, por consiguiente, generar una cultura europea común, mayor movilidad y menos desfase en los perfiles competenciales de los/las aprendices egresados de la educación obligatoria.

2. Las competencias clave a través de situaciones gamificadas

Dado que la primera Recomendación europea data del 2006, en 2018 se realizó una actualización de la Recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo (European Union, 2018) que recogía los cambios socioculturales más reseñables con el fin de mejorar la propuesta competencial en los sistemas educativos europeos. A continuación, en relación a nuestra intervención, solo incidiremos

en las siguientes competencias clave de las ocho de este nuevo marco tal y como han sido adaptadas para la LOMLOE (3/2020) y sus Reales Decretos de Educación Primaria (157/2022) y Secundaria (217/2022).

Aunque la competencia lingüística se haya desdoblado en dos (comunicativa y plurilingüe) ambas han sido definidas, al igual que sus respectivas orientaciones de adquisición y desarrollo, según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas) (CEFR, 2020). Tanto la justificación, directrices, descriptores de *performance* y metodología de evaluación señalan un claro enfoque competencial.

En el caso de la competencia digital, su desarrollo “no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre” (Consejo Europeo, 2006). Esto supone un nuevo contexto de aprendizaje así como nuevos procedimientos, destrezas y estrategias que resultan vitales para el desarrollo eficiente del individuo en la sociedad actual (Moya Otero, 2022). En un esfuerzo por identificar las principales destrezas y estrategias digitales, se dispone desde 2017 de un Marco de Competencia Digital (INTEF, 2017) que ha sido de gran utilidad para escoger habilidades como la búsqueda de información guiada online así como la creación de productos digitales en el presente estudio.

Con respecto a la competencia personal, social y de aprender a aprender, no solo implica el trabajo de la metacognición (espíritu crítico, autorregulación, monitorización del trabajo, resolución de problemas, etc.) dentro del proceso de aprendizaje sino el autoconocimiento (debilidades y fortalezas) para desarrollar un mayor potencial de forma individual y cooperativa. (European Union, 2019)

Para el desarrollo de la competencia cívica se debe trabajar conductas responsables y sostenibles en sociedad que sean efectivas para cualquier ámbito de interacción. (European Union, 2019)

En definitiva, se insta a que para lograr un aprendizaje competencial eficiente hay que plantear aprendizajes donde todas las dimensiones (cognitiva, procedural y actitudinal) de las competencias sean desarrolladas en múltiples contextos de aprendizaje (formal, no formal, informal y digital) (European Union, 2019). Además, las competencias clave son consideradas igualmente relevantes y deben ser desarrolladas de forma interrelacionada para que aquellos conocimientos, destrezas, estrategias y actitudes características de una favorezcan el desarrollo de otras y viceversa.

Existen diferentes enfoques que convergen en el logro de objetivos tales como fomentar una educación permanente, significativa y competencial. Principalmente destacamos el Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y el Aprendizaje Basado en Tareas (TDL por sus siglas en inglés). Numerosos autores, como por ejemplo Pérez Gómez (2012) o Willis y Willis (2007), subrayan el desarrollo multidisciplinar, hipercontextualizado y la transferencia de aprendizajes a contextos no formales derivados del empleo de estos enfoques.

En consonancia con la actual LOMLOE (3/2020), la propuesta didáctica recomendada es la situación de aprendizaje; elemento clave dentro de los enfoques previamente mencionados. J. Dewey (2010) destacó tiempo atrás la importancia de vincular el aprendizaje cotidiano con el escolar a través de la reformulación del concepto de situación de aprendizaje. Además, este autor ‘puso el acento’ en la cualidad experiencial del aprendizaje como elemento potenciador de experiencias motivadoras y significativas futuras. Así, la actualización de los contextos, saberes y habilidades implicadas en el proceso de aprendizaje se torna fundamental a la hora de plantear cualquier propuesta didáctica valiosa y relevante para el/la aprendiz.

Este planteamiento didáctico se puede definir como “situaciones contextualizadas y complejas que requieren la resolución de una tarea por parte del alumnado a través de la movilización de competencias y de la puesta en funcionamiento de estrategias y de los saberes básicos de forma integrada.” (Moya Otero, 2022, p.64)

Otros elementos a tener en cuenta en la creación de una situación de aprendizaje son la atención a la cultura actual relevante, la inclusión del aprendizaje sostenible a través de la selección de ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (Moya y Zubillaga, 2020), y un aprendizaje personalizado y cooperativo (García, Traver y Candela, 2019) que genere garantías en el logro del producto final de aprendizaje y la posibilidad de el andamiaje (Lewis, 2019) de procesos, estrategias y habilidades de cara a nuevas situaciones de aprendizaje o situaciones reales a las que se enfrente el/la aprendiz en su vida (OCDE, 2019).

La inclusión de las TAC (Tecnologías para la adquisición del conocimiento) es igualmente relevante para identificar las debilidades y fortalezas de los/las aprendices y focalizar un desarrollo eficiente de

la competencia digital (Pinto et al, 2017). No obstante, es conveniente subrayar la búsqueda de un equilibrio entre la implementación de situaciones donde se desarrollen habilidades manuales y habilidades digitales.

En nuestra intervención hemos optado por vincular las situaciones de aprendizaje con la metodología de gamificación teniendo en consideración su relevancia e impacto en el aprendizaje actual (Bárcena y Sanfilippo, 2015; Battle, 2016; Battle y Pujolà, 2018; Battle y Suárez, 2019; Cordero y Núñez, 2018; Cruaud, 2017; Dalmases, 2017; Foncubierta, 2014; Perry, 2015, Vallejo, 2019) tanto en lengua extranjera como en áreas no lingüísticas.

Entre las diferentes definiciones de gamificación existentes hemos realizado un compendio de acuerdo con Zichermann y Cunningham (2011) y Werbach y Hunter (2012). Así, esta metodología se puede definir como el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas de diferente índole y bajo distintos agrupamientos.

Según Borrás Gené (2017), existen tres factores imprescindibles que caracterizan cualquier aprendizaje/dinámica gamificada:

- Voluntariedad; esto es, la predisposición autónoma del aprendiz a la hora de jugar;
- Resolución de problemas; los/las jugadores aprenden a gestionar situaciones mediante su participación en un juego. Por consiguiente, hay una finalidad concreta más allá del aspecto lúdico; y
- El logro de un equilibrio entre una estructura diseñada dentro de la dinámica gamificada y un margen de libertad para que el/la aprendiz pueda explorar sus posibilidades y potencial.

Para fomentar un aprendizaje significativo debemos tener en cuenta como potenciar la motivación intrínseca del aprendiz. La gamificación puede ser un facilitador a la hora de generar esa motivación en una situación de aprendizaje. Aspectos tales como el grado de autonomía y la implicación y desarrollo en una dinámica son susceptibles de aumentar o disminuir dependiendo de cuan motivado el/la aprendiz esté (Deci & Ryan, 1985).

La motivación intrínseca abarca una serie de características relacionadas con las necesidades humanas que en función de su tratamiento en una experiencia gamificada puede ser favorable o un hándicap. De acuerdo con Shi et al (2014) identificamos las siguientes:

- Competencia: También definida como maestría, se corresponde con la capacidad del aprendiz para asumir y cumplir satisfactoriamente con retos planteados de forma externa.
- Relaciones: El deseo universal de una persona para interactuar con otras y establecer vínculos sociales de acuerdo a sus centros de interés.
- Autonomía: Tener la posibilidad de tomar decisiones y realizar acciones siguiendo el criterio propio en una tarea.

Con respecto al planteamiento de una situación de aprendizaje gamificada como la que hemos implementado en nuestro estudio, Shi et al (2014) realizan una serie de propuestas para un correcto tratamiento de las características de la motivación intrínseca previamente expuestas:

- Definir objetivos claros para los/las aprendices y diferentes formas de lograrlos;
- Incluir herramientas variadas que faciliten una interacción eficiente entre los/las participantes;
- Generar un *feedback* constante, principalmente positivo, para cada actividad o paso incluido en la dinámica;
- Establecer consecuencias significativas en la toma de decisiones;
- Crear un entorno gamificado de aprendizaje flexible y adaptable a los diferentes perfiles de aprendizaje del grupo;
- Incluir una dificultad graduada ascendente en las dinámicas o pasos a seguir.;
- Proporcionar opciones para ir hacia delante y revertir decisiones dentro del escenario de aprendizaje;
- Incentivar el liderazgo de los/las aprendices en la dinámica para que su progreso dependa de sus decisiones e interacciones;
- Fomentar la diversión (Lazzaro, 2004);
- Promover oportunidades para explorar y disfrutar en comunidad;

- Impulsar conexiones entre aprendices para identificar y desarrollar sus propios intereses, habilidades y propósitos; y
- Aprender y reconocer las contribuciones y los logros; tanto por el/la docente como el resto de los aprendices.

Finalmente, hemos tenido en cuenta la categorización realizada por Lazzaro (2004) sobre los tipos de diversión a la hora de diseñar e implementar nuestra situación de aprendizaje gamificada. En concreto, hemos intentado impulsar los siguientes tres tipos de diversión:

- *Hard Fun* se refiere a la que se genera cuando se plantean retos y la estimulación es causada por el logro de poder superarlos.
- *Serious Fun* hace alusión al disfrute de adentrarse en nuevas experiencias y explorar situaciones de aprendizaje desconocidas.
- *People Fun* es un tipo de diversión asociada al placer de interactuar con otras personas en la realización de una tarea.

3. Metodología

3.1. Hipótesis del estudio y objetivos

A continuación, se presenta la hipótesis de este estudio:

- Averiguar si una situación de aprendizaje gamificada en EFL contribuye exponencialmente a la adquisición y desarrollo de competencias clave seleccionadas.

Para la verificación de esta hipótesis se han trazado los siguientes objetivos que serán reevaluados en las conclusiones de este estudio:

- i. Mejora del tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe en una situación de aprendizaje gamificada a través de una contextualización total del aprendizaje.
- ii. Focalización del trabajo de la competencia digital mediante la potenciación de las áreas/destrezas digitales de búsqueda de información y creación de productos digitales.
- iii. Afianzamiento del trabajo cooperativo para la optimización del desarrollo de la competencia personal, social y aprender a aprender y cívica.

Se estima oportuno, en consonancia con el marco teórico expuesto previamente, explicar qué criterio se ha seguido para plantear una situación de aprendizaje gamificada. Una de las propuestas más empleada a la hora de diseñar una dinámica gamificada es la MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*). Hunicke et al (2004) desarrollaron una taxonomía, donde también se observan factores mencionados en los trabajos de Zichermann & Cunningham (2011); Werbach & Hunter (2012); y Herranz (2013), que plantea qué elementos deben integrar cualquier dinámica gamificada. A continuación, se establecerá un nexo entre estos aspectos y nuestra propuesta de intervención¹:

- Sensación: para generar una sensación de realidad virtual se ha diseñado un *escape room* en el que los/las aprendices por grupos cooperativos deberán navegar por diferentes estancias de un centro educativo e intentar resolver el misterio detrás de un asesinato.
- Fantasía: Cada aprendiz tendrá un rol específico dentro de su grupo policial con tareas específicas asignadas. Para ello se ha escogido una serie de televisión policíaca actual con el fin de facilitar aún más la contextualización y comprensión de sus roles y tareas.
- Narrativa: Se ha elaborado una historia de asesinato en la cual se oculta quién ha matado a la directora del centro. Al principio del *escape room*, se les ha facilitado una Sinopsis; un *dashboard* emulando el que tendrían en una comisaría de policía; y diferentes escenarios de juego donde

¹En el siguiente enlace se puede consultar la propuesta de intervención llevada a cabo <https://view.genial.ly/5eda42171827e00d09f60e1a/game-breakout-escape-room-who-hated-the-principal-of-the-high-school>

tendrán acceso a coartadas y pistas para finalmente desarrollar un veredicto y su correspondiente denuncia.

- **Reto:** Supone un desafío para los grupos cooperativos puesto que disponen de un tiempo limitado. Una vez se avanza a otro escenario no pueden volver hacia atrás y además tienen varios intentos para lanzar su acusación o serían “expulsados/as” del caso.
- **Socialización:** Para el logro de los objetivos trazados y la resolución del crimen es imprescindible que el/la aprendiz conozca su rol y tareas para compaginarse con el resto de su equipo. Durante el tiempo de juego compartirán impresiones, dudas, éxitos y fracasos.
- **Descubrimiento:** La decisión de plantear un *escape room* dentro de esta situación de aprendizaje gamificada es fomentar una mayor autonomía en el aprendizaje.
- **Expresión:** Donde más se puede apreciar este elemento es al finalizar con los veredictos y la creación de la denuncia policial formal. Deben seguir unas pautas, pero dispondrán de libertad para argumentar de acuerdo con sus pistas recabadas.
- **Entretenimiento:** Consideramos que la intriga y el misterio de resolver un crimen puede favorecer la diversión en esta situación de aprendizaje.

Además de los elementos previos, se han incluido dos componentes característicos de cualquier aprendizaje gamificado, estos son, los avatares y las insignias. Con respecto a los avatares, cada grupo cooperativo participante tendrá cuatro roles disponibles distintos. Para la correcta asignación de los mismos se considerará los roles asignados por el/la docente previamente a nuestra innovación. Los avatares creados para esta innovación son los siguientes:

- *Captain:* toma de decisiones relevantes, realización de acuerdos entre los/las integrantes del equipo y fomento de la motivación colectiva.
- *Sergeant:* organización del trabajo, distribución de las tareas y control del foco y la serenidad dentro del equipo.
- *Detective 1:* comunicación de las decisiones finales del equipo y verificación de la denuncia policial formal.
- *Detective 2:* control del tiempo y realización del seguimiento por escrito del trabajo y los pasos llevados a cabo.

Finalmente se presentan las once insignias creadas para esta innovación:

- **Misterio resuelto:** Completar la tarea y resolver el misterio.
- **Trabajo en equipo:** Trabajar correctamente en equipo, respetando los roles, cooperando y dando valor a sus opiniones
- **Producción de textos:** Completar exitosamente el *report*.
- **Pódium:** Ser de los tres primeros equipos en resolver el misterio
- **Comunicación en inglés:** Dialogar entre compañeros/as y con el profesorado en inglés
- **Respetar las reglas:** Respetar las reglas establecidas y valora el juego
- **Gestión del tiempo y recursos:** Saber gestionar el tiempo y los recursos dados
- **Trabajo independiente:** Trabajar de forma autónoma, buscando la manera de aprender a aprender
- **Entusiasmo por el aprendizaje:** Mostrar entusiasmo por la actividad y el aprendizaje
- **Ayuda a los compañeros/as:** Ayudar a los compañeros/as en alguna dificultad
- **Comprensión de los textos:** Comprender los diferentes textos de la actividad

3.2. Muestra del estudio

Esta investigación se ha llevado a cabo en un colegio de la isla de Tenerife, conocido como Mayco School of English. En este centro se imparte desde Educación infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Este colegio consta de 44 profesores/as y en torno a 400 alumnos/as.

Es una institución bilingüe/trilingüe donde la innovación pedagógica del colegio se ha centrado en la creación de dos planes de estudio paralelos, uno en español y otro en inglés. Las asignaturas de Educación Física, Educación Plástica y Visual, Ciencias Naturales y el Inglés como Segunda Lengua se imparten únicamente en inglés.

En este estudio en concreto participaron 30 alumnos/as de sexto curso de Primaria, divididos en dos grupos de 15 alumnos/as cada uno. Fueron agrupados en grupos de cuatro estudiantes y se les asignaron diferentes roles a la hora de completar el trabajo. En total el curso de 6º A lo integraron cinco grupos cooperativos (1, 2, 3, 4 y 5) y el de 6º B cuatro grupos cooperativos (6, 7, 8 y 9).

3.3. Instrumentos

En primer lugar, se estima oportuno establecer una serie de consideraciones que inciden en un replanteamiento del modelo evaluativo para su adecuación a los planteamientos metodológicos previamente abordados. De acuerdo con Cano García (2008), existen ciertos factores clave para concebir una evaluación más eficaz:

- El empleo de diferentes instrumentos de evaluación;
- La no focalización en la obtención de calificaciones positivas;
- La promoción de un aprendizaje integrador/competencial;
- La búsqueda y alternancia de modelos evaluadores diversos;
- El grado de accesibilidad del alumnado a su desempeño en el proceso de aprendizaje y adquisición del conocimiento; y
- El logro de una evaluación formativa. Consideramos este último aspecto como el más relevante y en el que coinciden numerosos autores como Falchikov y Boud, (1989); Falchikov y Goldfinch, (2000); Brown y Glaser, (2003); Falchikov, (2005); López Pastor (2009); y Blanco, (2009).

En consonancia con los aspectos previamente citados, el MERC (2002, p. 177-178) puntualiza tres conceptos esenciales a la hora de plantear una evaluación de procesos y resultados de aprendizaje. De esta forma, diferenciaríamos *validez*, que alude a poner el foco en evaluar lo que se pretende observar y extraer información que sea realmente representativa de los procesos y resultados de aprendizaje; *fiabilidad*, que se relaciona con tomar decisiones en relación al instrumento de evaluación y la definición o ajuste del mismo de forma que sea válido para el fin propuesto y; *viabilidad*, que se refiere a escoger y/o elaborar instrumentos de evaluación que midan una actuación significativa del aprendiz en relación a su aprendizaje.

La rúbrica se vislumbra como un instrumento de evaluación de enorme potencial para su empleo en heteroevaluación y autoevaluación (MERC, 2002). Brevemente podemos definir a una rúbrica como un instrumento basado en una escalada a partir de unos criterios predefinidos y que sirve para medir el rendimiento y los resultados de aprendizaje del aprendiz con respecto a una tarea o actividad determinada. La escala contribuye a definir varios niveles progresivos de dominio y pueden clasificarse de forma genérica entre rúbricas holísticas y analíticas. Las primeras corresponden a la observación de un conjunto de acciones o actividades y las últimas a la valoración de aspectos específicos. (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2010; Martínez Rojas, 2008)

Entre las diferentes ventajas que se pueden hallar en el empleo de rúbricas varios autores como Goodrich Andrade, (2000); Martínez Rojas (2008); y Cebrián de la Serna y Monedero Moya (2009) han destacado su facilidad de uso por docentes y alumnado; una clara definición de expectativas en el proceso y resultados de aprendizaje; mayor *feedback* obtenido en relación a otros instrumentos de evaluación; el aprendizaje derivado del mismo a través de la autoevaluación; un enfoque más integral del aprendizaje; mayor comprensión, objetividad y transparencia en el proceso de aprendizaje; y un mejor equilibrio entre la observación y valoración de los procesos y resultados.

Aludiendo de nuevo al MERC (2002, p.197-199), se establecen una serie de criterios a seguir para la elaboración de descriptores de rúbricas propias. *La formulación positiva* debe priorizarse en el

desarrollo de los descriptores. Para tal fin se debe prestar atención a lo que el/la aprendiz sabe hacer en relación a la tarea/actividad. *La precisión de los descriptores* es otro elemento de suma relevancia. Se debe focalizar en la observación de acciones concretas. *La claridad* de los mismos resulta clave para concebir a la rúbrica como un instrumento transparente y accesible para otros docentes y el alumnado. *La brevedad* es otro aspecto importante puesto que contempla la consideración del perfil de aprendiz atípico en la realización de la tarea/actividad. Esto quiere decir que hay que intentar abarcar cualquier tipo de *performance* y resultado en los descriptores establecidos. Y, por último, *la independencia* entre descriptores con la finalidad de establecer unos objetivos claramente diferenciados.

En este estudio hemos optado por una heteroevaluación realizada por el profesorado que mida el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave en la situación de aprendizaje gamificada implementada en el aula (Ver Anexo 1). Estos resultados han sido contrastados con el diario de seguimiento elaborado por las dos docentes. Tanto la titular del centro como una de las investigadoras presente la redacción de este artículo han monitorizado el estudio.

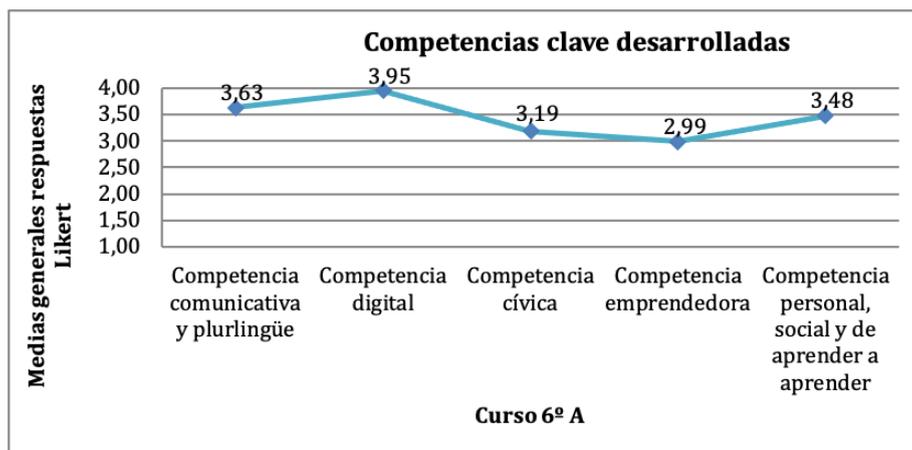
4. Resultados

Previamente al análisis de los resultados se presenta la confiabilidad de las rúbricas de creación propia empleadas por el profesorado a través del modelo del Alfa de Cronbach. Atendiendo a este factor el grupo de 6º A se ha obtenido un (0.803) y en 6º B un (0.897).

A continuación, se exponen y analizan los datos obtenidos mediante el empleo de rúbricas de creación propia en contraste con un diario de seguimiento, ambos instrumentos han sido empleados por las docentes que implementaron la situación de aprendizaje gamificada.

Figura 1.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas del curso 6º A

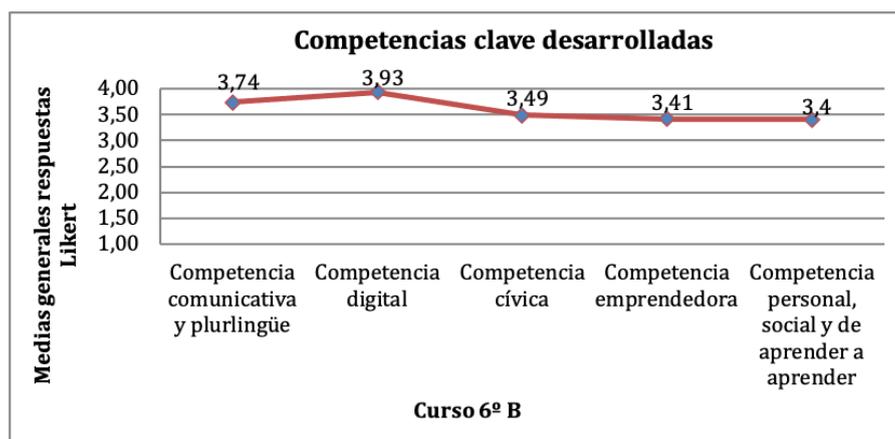


Fuente: elaboración propia

En relación a la Figura 1, resulta conveniente hacer referencia al gran desarrollo de la competencia digital en este curso; 3,95, y el menor desarrollo general de la competencia emprendedora obteniendo un 2,99. Con respecto a esta última, en este grupo fue poco el alumnado que supo tratar la información obtenida, porque a pesar de entender todo lo leído y anotarlos en sus objeciones, la mayoría de los equipos no supieron plantear ideas o hacer un uso estratégico de la información para resolver el caso.

Figura 2.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas del curso 6º B



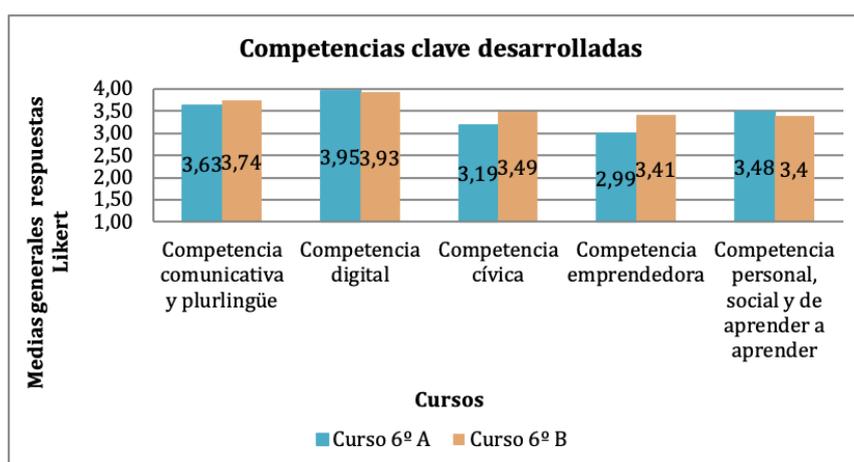
Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la Figura 2, podemos observar de nuevo un alto grado de desarrollo de la competencia digital y una mayor homogeneidad en el resto de las competencias, sin tanta disparidad como resultó en el grupo A. Esto puede deberse a que el grupo B es un grupo más tranquilo que el A. Del mismo modo, en el curso B los equipos llevaban trabajando juntos más tiempo, por lo que logran una mejor comunicación y función como equipo que los del grupo A.

Cabe destacar que tanto el curso A como el curso B se han sentido enormemente motivados en cuanto a la utilización de la tecnología para resolver la situación/problema que se les propuso. El uso específico de las TAC ha beneficiado la identificación de las debilidades y fortalezas de los aprendices (Pinto et al, 2017) y de este modo se ha constatado una mejora de su rendimiento y compromiso en el proceso de aprendizaje. En todo momento han sido ellos/ellas los protagonistas de su propio aprendizaje, dejando al docente como guía para alcanzar sus objetivos. Esta motivación ha sido impulsada por los factores de voluntariedad y resolución de problemas y equilibrio entre estructura y autonomía a la hora de jugar en el *escape room* (Borrás Gené, 2017).

Figura 3.

Medias generales de las competencias clave desarrolladas en ambos cursos



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la Figura 3, la competencia digital es, con diferencia, la mejor desarrollada por el alumnado en ambos cursos. Esto podría deberse a que las TAC se utilizan con frecuencia en el centro, no como fuente de entretenimiento, sino como herramienta de trabajo. En consecuencia, el uso de

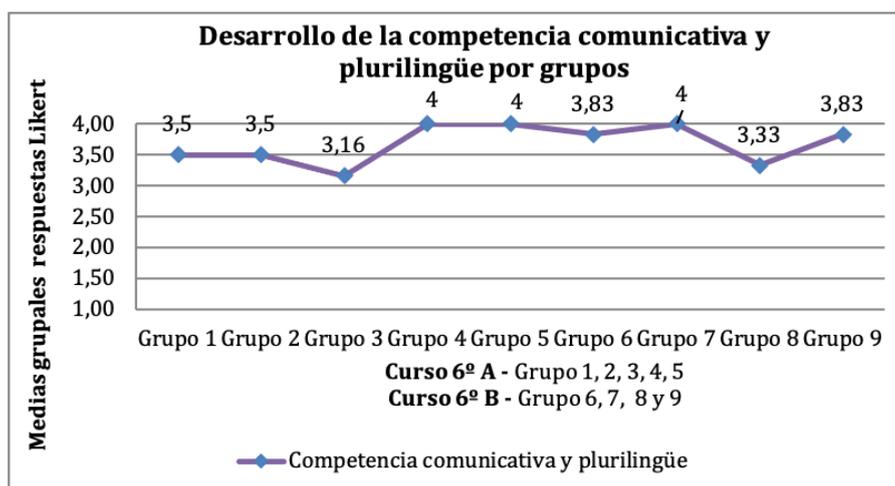
las tabletas por parte de los alumnos ha sido correcto y no inusual durante el planteamiento de esta situación de gamificación. A pesar de haber empleado el Marco de Competencia Digital (INTEF, 2017) para la selección y potenciación de habilidades digitales específicas, se considera que los/las aprendices tienen una competencia digital bastante desarrollada que ha beneficiado la focalización en la lectura de hipertextos y creación de productos digitales.

Sin embargo, los resultados que más difieren son los obtenidos en competencia cívica y competencia emprendedora. Como se ha dicho anteriormente, esto podría atribuirse al trabajo por grupos cooperativos, ya que los equipos del curso B llevaban más tiempo trabajando juntos que los del curso A. Además, debido a su madurez con respecto a la disposición del trabajo, 6º B era más fácil de organizar y gestionar, lo que puede influir diametralmente en los resultados.

A pesar de entender perfectamente el contenido de lo que leían y organizaban, muchos alumnos/as del curso A no supieron gestionar la información. Del mismo modo, hubo algunas diferencias dentro de los grupos que repercutieron en la competencia cívica, como la toma de decisiones sin empatía, el no saber gestionar los conflictos internos del grupo o la adaptación a los cambios. El uso de avatares con sus correspondientes roles y tareas ha beneficiado el grado de socialización y la idea de fantasía (Hunicke et al, 2004), pero se estima oportuno un trabajo más exhaustivo a posteriori para la obtención de mejores resultados.

Figura 4.

Medias específicas de la competencias comunicativa y plurilingüe desarrolladas en ambos cursos



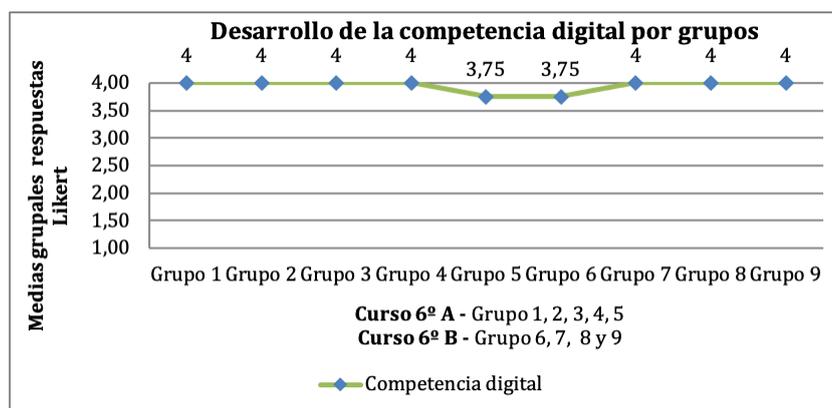
Fuente: elaboración propia

Al alumnado se le encomendó la tarea de utilizar el inglés de forma coherente y adecuada para diversos fines comunicativos, tanto oralmente como por escrito, y esto se logró sin duda alguna. En la Figura 4 se puede apreciar el alto nivel de competencia comunicativa y multilingüe alcanzado por todos los grupos en ambos cursos. Es cierto que en ambos cursos hay grupos con puntuaciones más bajas, como los grupos 3 y 8, pero esto se debe a que no siempre se comunicaron en inglés y a veces lo intercalaron con su lengua materna, el español. De nuevo, es importante considerar la influencia de la taxonomía de Hunicke et al (2004) en los resultados, más concretamente, la elaboración de una narrativa adecuada a los usos discursivos seleccionados y el conocimiento lingüístico previo de los/las aprendices y el aprendizaje guiado y la monitorización del mismo a la hora de expresarse comunicativamente.

Ambos cursos desarrollaron la situación satisfactoriamente y fueron capaces de entender casi al completo la tarea, además de desarrollar un producto final, a *formal police report*, escrito en inglés en el cual exponían una acusación formal del responsable del asesinato aportando evidencias pasadas halladas en los diferentes escenarios del *escape room*.

Figura 5.

Medias específicas de la competencia digital desarrollada en ambos cursos

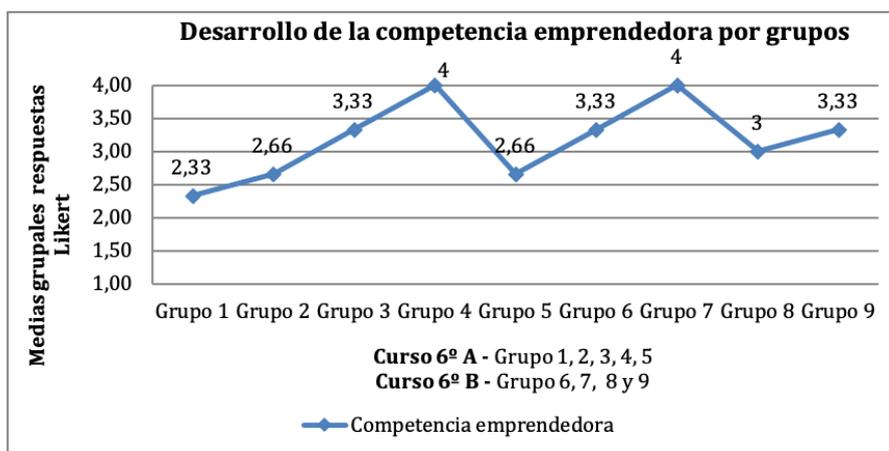


Fuente: elaboración propia

En la Figura 5 se observa que todos los equipos alcanzaron un alto nivel de competencia digital. Como se ha dicho anteriormente, esto se debe a la familiarización del alumnado con las TAC, que ha sido un éxito en cuanto a la obtención, procesamiento y comunicación de la información para transformarla en resultados durante la situación de gamificación. Esta competencia obtuvo los mejores resultados, y también es importante señalar que el trabajo con las tabletas fue clave y beneficioso al hablar de la motivación intrínseca de los estudiantes, como señalaron Shi et al. (2014); porque tanto la competencia y la autonomía dentro de la situación se vieron potenciadas por el empleo de la tecnología.

Figura 6.

Medias específicas de la competencia emprendedora desarrolladas en ambos cursos

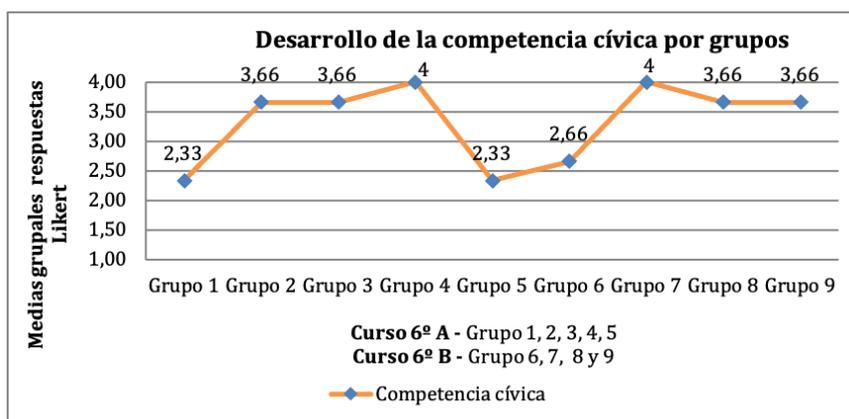


Fuente: elaboración propia

Con respecto a la competencia emprendedora, existe una diferencia significativa entre los nueve equipos y los dos cursos (Figura 6). Cabe decir que esta fue en la que se obtuvo un desarrollo inferior ya que muchos de los equipos carecían de la capacidad necesaria para resolver el problema planteado y tomar decisiones en base a la información obtenida. A pesar de demostrar una gran comprensión lingüística escrita; como ya mencionamos previamente, ciertos equipos no pudieron alcanzar el resultado deseado debido a su miedo a tomar decisiones, colaborar con los compañeros/as o transformar las ideas en acciones. Habría que considerar si quizás el factor de relaciones (Shi et al, 2014) debería ser trabajado desde otra perspectiva, redistribuyendo ciertos grupos de trabajo o incluso trabajando con algunos aprendices sus habilidades sociales menos desarrolladas.

Figura 7.

Medias específicas de la competencia cívica desarrolladas en ambos cursos

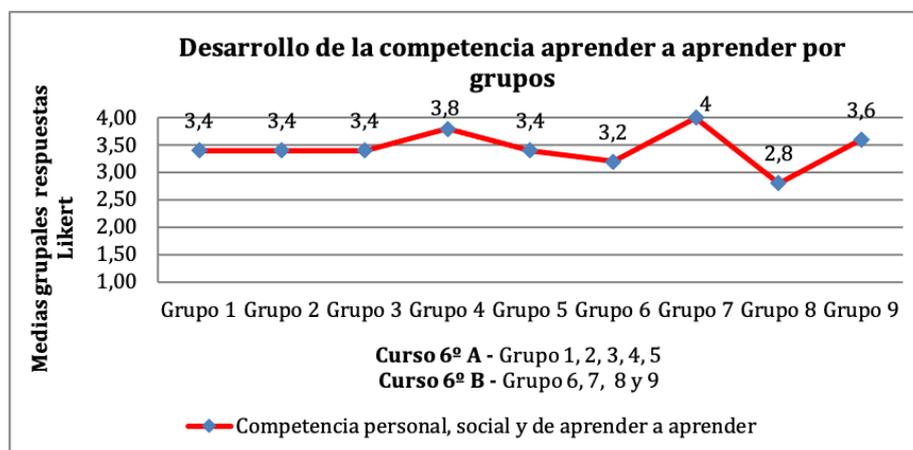


Fuente: elaboración propia

En lo que concierne a la competencia cívica (Figura 7), al igual que la competencia emprendedora, se generaron resultados muy dispares entre los equipos. Esto se debe a que algunos equipos colaboraron para resolver el caso, mientras que otros tuvieron problemas de convivencia dentro del equipo, en los que no se pusieron de acuerdo, no asumieron sus roles o no resolvieron sus diferencias mediante la discusión, sino que recurrieron a las docentes para que mediasen en el conflicto. Los mejores resultados los obtuvieron los equipos que supieron comunicarse constructivamente, expresando sus puntos de vista como individuos y sintiendo empatía por los demás miembros, comprometiéndose así con los objetivos de equipo asignados al principio de la situación de aprendizaje gamificada.

Figura 8.

Medias específicas de la competencia personal, social y de aprender a aprender desarrolladas en ambos cursos



Fuente: elaboración propia

Por último, se presenta la Figura 8 donde se puede observar el grado de desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender. En este último caso, a simple vista, a excepción del grupo 8, se aprecia que los resultados son más uniformes que los anteriores.

Estimamos la vinculación de esta situación de aprendizaje gamificada al desarrollo de los diferentes tipos de diversión (Lazzaro, 2004) ha podido influir especialmente en estos resultados; más concretamente, el *hard fun* y el *serious fun*. La idea de superar un reto atractivo puede generar mucha expectativa en los participantes además de realizar una dinámica totalmente desconocida y que pudiese estar conectada a otras actividades lúdicas que realicen en contextos informales.

5. Conclusiones

Consideramos que la hipótesis ha sido refutada en la exposición y análisis de los resultados desarrollado previamente. A pesar de haber contado con una muestra pequeña para nuestro estudio los resultados han sido bastante satisfactorios con respecto al desarrollo de las competencias clave seleccionadas. La propuesta didáctica gamificada ha incidido en la obtención de unos resultados tan positivos; especialmente en relación a la competencia comunicativa y plurilingüe y la digital. No obstante, sería conveniente replicar este estudio con una muestra mayor y quizás en otra etapa de aprendizaje para poder evidenciar más académicamente esta praxis.

En relación al desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe, podemos identificar diferentes claves en la implementación llevada cabo y que han incidido directamente en los resultados y, por ende, en el logro de este objetivo específico. El uso discursivo de dar evidencias sobre acontecimientos pasados ha sido la función comunicativa principal tanto en la lectura de los hipertextos, pistas y coartadas, así como en la creación del informe policial. Se ha intentado reducir la carga cognitiva (Chen y Chang, 2009) tanto en el discurso como en el vocabulario empleado contribuyendo exponencialmente a una mejor comprensión y focalización de los aprendices durante su trabajo.

Con respecto al objetivo específico de competencia digital, se ha intentado hipercontextualizar el desarrollo de habilidades digitales específicas (INTEF, 2017) tales como la búsqueda de información en un medio digital y la creación de productos digitales. La recreación de un *escape room* virtual ha generado una experiencia inmersiva en la cual los equipos se han centrado en lograr resolver el caso. Opinamos que este factor ha sido el elemento más motivador (Lazzaro, 2004) destacando los resultados en esta competencia por encima del resto. La focalización en las TAC (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017) ha sido clave para que empleen su conocimiento digital previo para fines específicos.

Finalmente, sería interesante determinar cómo el equipo evalúa su propia actuación utilizando las mismas rúbricas que el profesor o diseñando instrumentos de autoevaluación específicos y adecuados a su capacidad de comprensión de input en inglés. Así, se podría establecer un contraste más heterogéneo en el análisis de los resultados, ya que cada miembro del equipo desarrollaría su propia reflexión y espíritu crítico.

6. Referencias

- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Barracena, E. y Sanfilippo, M. (2015). La plataforma informativa audiovisual como estrategia de gamificación en los cursos en línea de segundas lenguas. *Revista De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 63, 122-152. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50172
- Battle, J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.114-120). Octaedro .
- Battle, J., González, M.V. y Pujolá, J.T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2 (2), 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Battle, J. y Suárez, MM. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua: puntos, insignias y tablas de clasificación. *E-Aesla* 5, 43-51. https://www.researchgate.net/publication/332962098_Secuencias_didacticas_gamificadas_por_docentes_de_LE_en_formation_continua_puntos_insignias_y_tablas_de_clasificacion
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea.
- Borrás Gené, O. (2017). *Fundamentos de gamificación*. Rectorado UPM.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, (3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

- Cebrián De La Serna, M. y Monedero Moya, J. J. (2009). El e-portafolio y la e-rubrica en la supervisión del practicum. *Congreso Internacional: El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. Congreso celebrado en Santiago de Compostela. http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2009.pdf
- Chen, I. y Chang, C.C. (2009). Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 729-746. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1369>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394 (10), 10-12. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Cordero, D. y Nuñez, VM. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, 28, 269-291.
- Council of Europe (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- Cruaud, C. (2017). *The playful frame: design and use of a gamified application for foreign language learning*. (Tesis doctoral). University of Oslo <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60251/PhD-Caroline-Cruaud--2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalmases, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. E-eleando: ele en red. *Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 1(4), 1-74. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deci E. and Ryan R. M. 1985. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Springer
- Delors, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Morata
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 2020. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- European Commission (2017): *Social summit for fair jobs and growth*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-social-priorities-juncker-commission_en.pdf
- European Union (4 de junio de 2018). Council recommendation of 22th of may 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C (189), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- European Union (2019). Council resolution on further developing the european education area to support future-oriented education and training systems2019/C 389/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019G1118(01))
- Falchikov, N., and Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059004395>
- Falchikov, N., and Boud, D. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Falchikov, N. (2005): *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. RoutledgeFalmer.
- Foncubierta, JM. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. fundamentos, características y técnicas*. (2ª ed.). Editorial CCS
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 57 (5), 13-18. https://www.researchgate.net/publication/285750862_Using_rubrics_to_promote_thinking_and_learning
- Herranz, E. (febrero 2013). Gamification, *I Feria Informativa*. Congreso celebrado en la Universidad Carlos III, Madrid.
- Hunicke, R., Leblanc, M. And Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research, *Game Design and Tuning Workshop at the Game Developers Conference*. This congress took place in San Jose, California. <http://ksuweb.kennesaw.edu/~jprest20/cgdd2002/MDA.pdf>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story, *XEO Design, Inc.*, 2 (1), 1-8, Oakland, California. http://gamemodworkshop.com/readings/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Lewis, B. (2019) (2021, July 31). Scaffolding instruction strategies. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López Pastor, V. M. (2009): *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Marope, M. Griffin, P. and Gallagher, C. (2018): *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso
- Moya, J. y Zubillaga, A., (coords.) (2020). *Un currículo para un mundo sostenible #ODS2030*. (1ª ed.). Anaya
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2022). *Educación para el siglo XXI, reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula*. (1.ª ed.). Grupo Anaya
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD (2019): *OECD, Future of education and sSkills 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital* (2a ed.). Ediciones Morata
- Perry, B. (2015). Gamifying french language learning: A case study examining a quest-based augmented reality mobile learning tool. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308-2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit*, (51), 37-51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022)
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (2022)
- Shi, L., Cristea, A. I., Hadzidedic, S., & Dervishalidovic, N. (2014). Contextual gamification of social interaction—towards increasing motivation in social e-learning. In Herzog, M. A., Kubincová, Z., Han P. and Temperini M. (Eds.), *Advances in web-based learning—ICWL* (pp. 116-122). Springer International Publishing.
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Unión Europea (30 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L (394)*, 10-18.
- UNESCO (1972): *Aprender a ser*. Alianza-UNESCO.
- Unión Europea (2018): *Sentando las bases del Espacio Europeo de Educación: En pos de una educación innovativa, inclusiva y basada en valores*. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_18_102

Valle López, J. M. (2021). El currículo escolar desde una perspectiva supranacional. En Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2021) (Coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y Mejoras. LOMLOE: De la norma al aula*. (1ª ed. pp.67-83) Grupo Anaya

Vallejo, B. (2019). Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *E-Aesla*, 5, 85-96. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/09.pdf>

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

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press

Zichermann, G. and Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

Anexo A. Rúbrica de heteroevaluación empleada

EVALUACIÓN DEL PROFESOR (21 ítems)

Intervention Proposal - Escape Room "Who hated the principal of the school?"

Nombre del equipo:

1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PLURILINGÜE (6 ítems)

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Reading: Focalización en la investigación policial del escape room	Se mantienen en la resolución del caso policial todo (90-100%) el tiempo sin dificultades lingüísticas.	Se mantienen en la resolución del caso policial la mayor parte (80%) del tiempo sin dificultades lingüísticas..	Se mantienen en la resolución del caso policial algunas veces (50%-70%) sin dificultades lingüísticas..	Rara vez estaban focalizados en la resolución del caso policial debido a la gran cantidad de problemas de comprensión lingüística.
Reading: Comprensión Lingüística en el escape room: Límite de tiempo en las fases específicas del escape room	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room además de recabar toda la información necesaria en el tiempo previsto.	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room y de recabar suficiente información en el tiempo previsto.	El equipo es capaz de recorrer todas las instancias del escape room pero no logra acceder/reflexionar sobre todas las pistas/coartadas en el tiempo previsto.	El equipo es incapaz de llegar al final del escape room debido a dificultades con la búsqueda de pistas/coartadas o falta de comprensión de las mismas.
Reading: Comprensión lingüística en el escape room: resolución del caso	El equipo puede resolver el crimen debido a la total comprensión de las pistas y de las coartadas de los sospechosos/as.	El equipo puede resolver el crimen y entender con cierta dificultad las pistas y las coartadas de los sospechosos/as.	El equipo puede resolver el crimen y entender la información necesaria para seguir las pistas y las coartadas.	El equipo es incapaz de relacionar las pistas y entender las coartadas además de no resolver el crimen.
Reading: Uso de recursos extra para la comprensión lingüística	El equipo no requiere de recursos extra para la comprensión de la información presentada en el escape room.	El equipo alguna vez consulta recursos para la comprensión de la información presentada en el escape room (función lingüística y vocabulario específico).	El equipo con frecuencia consulta recursos para la comprensión de la información presentada en el escape room (función lingüística y vocabulario específico).	El equipo consulta recursos durante todo el escape room pero aun así no es capaz de lograr los objetivos planteados.
Writing: Uso de la función lingüística en el informe policial	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" sin errores de significado y estructura gramatical. Además de emplear otras estructuras gramaticales que designan lo mismo y no han sido incluidas en el escape room.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" sin errores de significado y estructura gramatical.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" con varios errores de significado y estructura gramatical.	El informe policial elaborado incluye el uso de la función lingüística "expressing past facts and events" con errores graves o no se incluye directamente.
Writing: Contenido discursivo del informe policial	El equipo elabora un informe policial en el que expone claramente quien es el/la asesino/a empleando evidencias pasadas.	El equipo elabora un informe policial en el que expone con suficientes (varias) evidencias pasadas quien es el/la asesino/a.	El equipo elabora un informe policial en el que al menos incluye una evidencia pasada de quien es el/la asesino/a.	El equipo resulta incapaz de elaborar un informe policial o no aporta evidencias pasadas coherentes.

2. RESTO DE COMPETENCIAS CLAVE (4 ítems)

a. Competencia digital

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Navegación a través del escape room	El equipo se mueve sin dificultad alguna entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo rara vez tiene dificultades para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo a menudo tiene problemas para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.	El equipo necesita de ayuda/asistencia para moverse entre los diferentes escenarios del escape room.
Habilidad digital en el escape room	El equipo demuestra una gran habilidad digital en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo demuestra cierta habilidad digital en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo no está familiarizado con la interfaz pero logra ser resolutivo en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.	El equipo tiene serios problemas y necesita de ayuda para desenvolverse en las fases específicas (escenarios del crimen) del escape room.
Creación del informe policial (producto digital)	El equipo elabora un informe policial en google docs sin dificultades y con cierta facilidad.	El equipo elabora un informe policial en google docs con alguna dificultad.	El equipo elabora un informe policial en google docs con ciertas dificultades.	El equipo no elabora o elabora un informe policial en google docs incompleto.
Empleo de recursos extras para la creación del informe policial (producto digital)	El equipo está familiarizado con el trabajo en google docs y no requiere de consultas o ayuda.	El equipo está familiarizado con el trabajo en google docs pero aun así solicita ayuda puntual.	El equipo conoce el trabajo en google docs pero solicita ejemplos, tutoriales y ayuda del docente.	El equipo desconoce o conoce vagamente el trabajo en google docs y no busca la forma de resolver dudas o dificultades para la creación de su informe policial.

b. Competencia cívica (3 ítems)



	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Ética de trabajo	El equipo siempre usa bien el tiempo para el escape room en clase. Las conversaciones están enfocadas al escape room y las cosas necesarias para la elaboración del informe policial son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para escape room en clase. La mayoría de las conversaciones están enfocadas al escape room y las cosas necesarias para la elaboración del informe policial son mantenidas de forma que no interrumpen a otros.	El equipo usa bien el tiempo para el escape room en clase, pero distrae a otros de su trabajo.	El equipo no usa bien el tiempo para escape room en clase o interrumpe el trabajo de los otros.
Trabajo cooperativo	Los/as compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa (roles), muestran un compromiso por la calidad del trabajo y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno/a y dividen el trabajo de forma justa (roles). Hay compromiso por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan unos a otros.	Los/as compañeros/as muestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa (roles). Hay poca evidencia de compromiso hacia la calidad del trabajo en equipo.	Los/as compañeros/as discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una o dos personas.
Actitud ética	Nunca critican públicamente el trabajo de otros. Siempre tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critican públicamente el trabajo de otros. A menudo tienen una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critican en público el trabajo de otros miembros del equipo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el trabajo de otros miembros del equipo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.

c. Competencia emprendedora (3 ítems)

	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Control de la eficacia del equipo	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y hacen sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controlan la eficacia del equipo y trabajan para que el equipo sea más efectivo.	Ocasionalmente controlan la eficacia del equipo y trabajan para que sea más efectivo.	Rara vez controlan la eficacia del equipo y no trabajan para que éste sea más efectivo.
Resolución de problemas	Buscan y sugieren soluciones a los problemas.	Refinan soluciones sugeridas por otros.	No sugieren o refinan soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No tratan de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer su trabajo.
Enfoque genérico en el trabajo	El equipo se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy autodirigido.	La mayor parte del tiempo se enfocan en el trabajo que se necesita hacer.	Algunas veces se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben algunas veces regañar y recordarles a algunos/as que se mantenga enfocados/as.	Raramente se enfocan en el trabajo que se necesita hacer. Algunos/as dejan que otros/as hagan el trabajo.

d. Competencia personal, social y de aprender a aprender (5 ítems)



	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Simulación de roles reales para un trabajo específico	El equipo trabaja en cooperativo simulando los roles reales que tendrían en una comisaría de policía.	El equipo trabaja en cooperativo simulando con poca dificultad los roles reales que tendrían en una comisaría de policía.	El equipo trabaja en cooperativo pero no simula los roles reales que tendrían en un contexto real.	El equipo no trabaja en cooperativo adecuadamente y no es capaz de contextualizar sus roles.
Lectura de hipertextos	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma excelente y sin ninguna dificultad ni por el formato ni por el contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma fluida pero con alguna dificultad ya sea por el formato y/o por el contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma satisfactoria pero con muchas dificultades debido al formato y/o contenido.	El trabajo con hipertextos del escape room se realiza de forma muy accidentada, con serias dificultades e incluso puede ser incompleto.
Creación de un informe policial	Se desarrolla un informe policial siguiendo las instrucciones y con total autonomía en el proceso.	Se desarrolla un informe policial siguiendo las instrucciones pero se requiere poca supervisión en el proceso.	Se desarrolla un informe policial con mucha ayuda y supervisión durante el proceso.	No llega a desarrollarse un informe policial debido a la dificultad del mismo.
Evaluación del trabajo individual	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y casi completa de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as realizan una evaluación "objetiva" y a medias de su trabajo en el escape room	Los/as alumnos/as no realizan una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room
Evaluación del trabajo cooperativo	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y casi completa de su trabajo en el escape room	El equipo realiza una evaluación "objetiva" y a medias de su trabajo en el escape room	El equipo no realiza una evaluación "objetiva" y completa de su trabajo en el escape room