

El escape room como técnica facilitadora del teambuilding. Un diseño teórico-descriptivo en clave competencial

The escape room as a facilitating technique for teambuilding. A theoretical-descriptive design in a competencial key

Ángel Olaz

Universidad de Murcia, España
olazcapi@um.es

Recibido: 07/09/2020

Aceptado: 15/01/2021

Formato de citación:

Olaz, A. (2021). "El escape room como técnica facilitadora del teambuilding. Un diseño teórico-descriptivo en clave competencial". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 171-185, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aolaz5.pdf>

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar desde un punto de vista teórico la contribución pedagógica de la técnica del escape room al trabajo en equipo y, más específicamente, a la construcción de equipos o team building desde una perspectiva competencial. Elementos como la gamificación y el escapismo contribuyen al diseño, desarrollo e implementación de un modelo holístico en el que los estudiantes, los profesores e incluso los trabajadores, se convierten en sus principales beneficiarios más allá del ámbito académico. Como resultado de los enfoques anteriores, se propone un modelo para la medición de competencias que fomentará su adquisición, estimulación y desarrollo para mejorar la aplicabilidad y el valor de este constructo.

Palabras clave

Competencias, escapismo, gamification, trabajo en equipo.

Abstract

The aim of this paper is to analyze from a theoretical point of view the pedagogical contribution of the escape room technique to teamwork and more specifically to the construction of equipment or team building from a competencial perspective. Elements such as gamification and escapism contribute to the design, development and implementation of a holistic model in which both students, teachers and even the workers become their main beneficiaries beyond the academic realm. As a result of the above approaches, a model for the measurement of competences is proposed that will

encourage their acquisition, stimulation and development in order to improve the applicability and value of this construct.

Keywords

Competences, escapism, gamification, teamwork.

1. Introducción

Desde que se iniciara la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, comenzó a suscitarse cierta polémica relacionada con la efectividad real del nuevo esquema enseñanza-aprendizaje en el ámbito docente.

La que fue una novedosa forma de entender la didáctica educativa provocó y sigue provocando en la actualidad un airado debate acerca del modo en que, tanto el profesorado como el alumnado, deben alinearse en cuestiones competenciales de un modo cooperativo (De Juan *et al.*, 2007; Lledó y Perandones, 2011).

Según diversos investigadores (Consejo de Redacción, 2016), el planteamiento original del proceso puso especial énfasis en aunar los estándares educativos y la formación de profesionales capaces. En nuestro país, se han empleado métodos innovadores de trabajo colaborativo que incluyen tareas en las que los estudiantes deben acercarse los unos a los otros para resolver los problemas que se les plantean.

A menudo, el profesorado solicita a los estudiantes que desarrollen el trabajo en equipo, sin reparar hasta qué punto el docente la ha interiorizado y puesto en marcha como paso previo a ser exigida.

Precisamente el trabajo en equipo, y más concretamente el denominado *teambuilding*, es el espacio idóneo para desarrollar los conocimientos capacidades y habilidades (competencias) necesarias para crear equipos consistentes de cara a un lejano pero inexorable rumbo a la inserción en el mercado de trabajo.

De la importancia que tiene en este contexto competencial un conjunto herramientas y técnicas de entre las que destaca por su idoneidad el *escape room* da cuenta este trabajo. En este sentido, y mediante aproximaciones sucesivas, se analizará la importancia del *team building* a través del *escape room* desde una perspectiva competencial. Para ello se comenzará abordando el concepto del trabajo en equipo como paso previo a la definición del denominado *teambuilding*, sin olvidar la importancia de la gamificación y el concepto de escapismo, convirtiendo a este último como elemento vertebrador del *escape room*, desde una perspectiva en la que las competencias son claves en la comprensión del proceso.

2. Una aproximación al trabajo en equipo

En un intento por aproximarse al papel que juega el constructo trabajo en equipo, se comenzará por estudiar el concepto que representa y, a continuación, algunas cuestiones relacionadas con las técnicas empleadas.

2.1. El concepto

Trabajar en equipo supone conjugar un conjunto de recursos humanos y técnicos a través de un proceso, donde se adquieren, estimulan y desarrollan las competencias puestas al servicio de un objetivo (Olaz, 2017). Este conocimiento acumulado en el colectivo contribuye a generar un rendimiento (Salas *et al.*, 2009) con independencia del escenario laboral, tanto privado como público, hasta incluso alcanzar otros ámbitos aparentemente lejanos como el militar (Kozlowski e Ilgen, 2006). De hecho, el éxito en

la actuación de colectivos relacionadas como son: las tripulaciones aéreas, los equipos médico-quirúrgicos y protección civil, por citar solo algunos, son referencia exigible de precisión y seguridad, donde los posibles errores no han de afectar gravemente a los recursos humanos y materiales.

En el terreno de las organizaciones, la producción de conocimiento depende en muy buena medida de la eficacia de los equipos (Wuchty *et al.*, 2007). Si, además de su capacitación (Salas *et al.*, 2007), se potencia la interactividad entre los diferentes equipos de una misma organización los resultados están llamados a ser mejores (Kozlowski y Bell, 2003). En el espacio empresarial donde la necesidad de precisar el modelo de negocio es una cuestión clave en entornos complejos, trascender la individualidad para abocarse al trabajo en equipo, también se convierte en una cuestión irrenunciable (Lawler y Worley, 2006; West y Markiewicz, 2004).

Si en estos territorios el trabajo en equipo tiene importancia, ni que decir tiene el peso que presenta y ha de tener en el terreno formativo, sobre todo, pensando en el proceso de transferencia que del modelo educativo se encauza hacia el mercado de trabajo.

2.2. Las técnicas

Según Gil *et al.* (2008) –siguiendo a Day *et al.* (2004)–, se distinguen dos clases de técnicas relacionadas con los programas de entrenamiento y técnicas de desarrollo de equipo (teambuilding).

Con respecto a los primeros, se mencionan: el entrenamiento cruzado (los miembros del equipo adquieren conocimientos sobre los roles y tareas de sus compañeros), el entrenamiento metacognitivo (los componentes aprenden, seleccionan y emplean los más apropiados), el entrenamiento en coordinación del equipo (los asistentes desarrollan los procesos que suponen el desarrollo del trabajo en equipo de un modo efectivo), el entrenamiento en auto-corrección (los participantes analizan su propio desempeño y planifican acciones futuras) y la exposición a situaciones de estrés (las personas interiorizan los elementos que provocan el estrés dificultando el desempeño del equipo y desarrollan estrategias eficaces para revertirlos).

Por otra parte, los programas de teambuilding intentan mejorar el funcionamiento global del equipo usando diferentes técnicas como son: la clarificación de roles, la fijación de metas, la solución de problemas y la mejora de las relaciones interpersonales.

3. El teambuilding

Según señala la Fundació Factor Humà (2010), el teambuilding engloba a un conjunto de actividades de naturaleza participativa orientadas a la mejora del rendimiento de los equipos de trabajo de las organizaciones. Bajo este formato hay muchas opciones a barajar, desde sencillos juegos realizables en grupos pequeños en el propio centro de trabajo, hasta competiciones con una reglamentación compleja realizadas al aire libre (Cole, 2003).

Los beneficios esperados abarcan la mejora en la motivación de los trabajadores, el refuerzo en la confianza mutua, el mejor autoconocimiento del equipo, la mejora del clima laboral y la apuesta por la creatividad, junto a una colaboración efectiva en la búsqueda de una mayor productividad.

En este sentido, Dyer *et al.* (2007) menciona como resultado de las investigaciones realizadas por él y su equipo de colaboradores la existencia de 4 factores claves en los equipos de alto rendimiento, como son: el contexto para el equipo; la composición del equipo; las habilidades de gestión del cambio del equipo y las competencias del equipo.

En el terreno docente, este tipo de elementos no son ajenos por cuanto la construcción de equipos de trabajo orientados al trabajo en equipo –discúlpese el aparente juego de palabras– es clave en la formación del alumnado desde sus momentos iniciales en aras de un mayor y mejor socialización de la persona en su entorno.

4. Cuestiones relacionadas con la gamificación

Cuando además del trabajo en equipo, la construcción del mismo se hace imprescindible, dentro del espacio educativo, es necesario recurrir a herramientas que lo conviertan en un aspecto atractivo para el alumnado. Estas cuestiones llevan a introducir en este esquema el concepto de gamificación.

Su origen es relativamente reciente. Según Llagostera (2012), se remonta al año 2008, si bien este concepto de intensifica poco tiempo después, a partir del año 2010.

Una primera aproximación a este concepto –expresión no del todo afortunada procedente de la palabra *game* (juego en inglés)– está relacionada con la aplicación de una serie prácticas y dinámicas de juego en espacios que, por definición, no son necesariamente proclives a lo lúdico (Deterding *et al.*, 2011).

El propósito no es otro que tratar de que los participantes (usuarios, clientes, etc.) –en nuestro caso estudiantes– se involucren, motiven, concentren y esfuercen en la participación de actividades de un modo creativo e innovadoras (Werbach, 2013). La gamificación intenta que cualquier actividad sea más atractiva (Benjamín, 2010) y emocionante, mediante el desarrollo de comportamientos deseados de modo que involucren a la persona provocando su participación y, en consecuencia, aumentando su motivación, concentración, esfuerzo y fidelización (Werbach, 2013). Esa participación puede darse ser en cualquier ámbito social que se desee y, de un modo especial, en la educación.

En este espacio, la utilización de la gamificación permite potenciar la sociabilización y aprendizaje para el ser humano, arrojando un conjunto de virtudes en base a simulaciones controladas y seguras de la realidad, que ayudan a gestionar el fracaso, eliminando jerarquías al situar a todos los jugadores con idénticas probabilidades de éxito y sujetos a las mismas reglas, lo que comporta producir un aprendizaje vinculado a la emoción (Hurtado *et al.*, 2019)

Aun con todo, en el área de la educación, no hay tantas experiencias que hayan contado con la gamificación como hubieran sido deseables (Smith, 2011; Lee, 2011). Sin embargo, existe un creciente interés por parte de la comunidad científica en la aplicación de la gamificación a otras áreas de conocimiento, por lo que muchas de las experiencias existentes pueden exportarse al dominio de la docencia (Cortizo, 2011).

En el terreno educativo, uno de sus principales destinatarios son los estudiantes universitarios (Contreras y Eguía, 2016; Corchuelo, 2018), donde por medio de técnicas de gamificación es posible desarrollar competencias (Olaz, 2016) necesarias para su propio desarrollo personal, académico y profesional.

Las experiencias en el ámbito de la enseñanza son más que evidentes cuando el estudiante pasa de ser un receptor del conocimiento a una persona proactiva en el contexto enseñanza-aprendizaje (Cortizo *et al.*, 2011).

5. El fenómeno del escapismo

Bajo el esquema anterior y en este proceso donde lo que se pretende es la construcción de equipos, en base a un conjunto de competencias clave, relacionadas con el trabajo en equipo, no deja de ser paradójico recurrir al concepto de escapismo.

Ha de advertirse que el fenómeno del escapismo se convierte en un elemento recurrentemente observable en diferentes manifestaciones culturales como la magia, donde el subgénero del que fue máximo representante Houdini (Lutes y Bartozzi, 2009) así lo confirma.

Otros ejemplos provienen del género cinematográfico, donde películas como *Cube* (Brunton *et al.*, 1997), la saga *Saw* (Burg *et al.*, 2004), la *Habitación de Fermat* (Benitez *et al.*, 2007), *El método* (Herrero, 2005) –inspirada en la obra teatral *El método Grönholm*– o más recientemente *Escape room: 60 minutos para morir* (2017) son buena muestra de la puesta en escena del interés por escapar de un lugar en el que se recrea una situación concreta.

También los videojuegos han dedicado buena parte de la producción al escapismo a través de varios productos de éxito como *Maniac Mansion* (Gilbert, 1987), *Gabriel Knight* (Phoenix On Line Studios, 1993), *Runaway* (Péndulo Estudios, 2001) –de producción española– y *Fahrenheit* (Quantic Dream Aspyr, 2005) que en el transcurso de los años se han visto remasterizados. De nuevo el leitmotiv se repite, el protagonista debe evadirse de su encarcelamiento poniendo a prueba su ingenio.

Con el desarrollo de internet programadores y empresas comienzan a desarrollar juegos de escape en su versión online (Villar, 2018). Mientras que, en un principio, éstos se jugaban en el ordenador a través del ratón –en su terminología point & click games–, más recientemente con el desarrollo del teléfono inteligente y la tablet se actúa directamente con el tacto y de un modo individual.

6. El escape room

El escape room o habitación de escape es una actividad –en principio lúdica– en la que los participantes deben escapar de un recinto cerrado, en un período de tiempo limitado, como resultado de un conjunto de pruebas situacionales, en las que deben resolver un determinado número de enigmas. Esto no significa necesariamente la necesidad de escapar ya que puede estar orientado a resolver un acertijo o desafío.

En este sentido, a modo de puzzles o rompecabezas, este tipo de actividad se diseña para garantizar que cada miembro de un equipo contribuya de una manera significativa a la resolución de un enigma sin más (Wiemker *et al.*, 2015).

Las posibilidades de incorporar el escape room como técnica para el teambuilding, inspirándose en el escapismo antes mencionado, se convierte en un elemento clave desde un punto de vista didáctico-educativo.

6.1. Antecedentes del escape room

Además de este nombre existen otra serie de denominaciones que hacen referencia al mismo constructo como son: Escape Game, Live Escape, Puzzle Room, Live Action Game, Adventure Room/Games por citar solo algunas (Nicholson, 2015).

Una primera aproximación a este tipo de juegos se relaciona, antes incluso de la aparición del escape room, con un determinado tipo de libros, en los que en los que se instaba al lector a tomar decisiones sobre el modo de actuar de los diferentes personajes que en ella acontecían, modificando el posible discurrir de los acontecimientos. En un inicio, la serie se publicó en inglés bajo el sello de *Bantam Books* con el nombre *Choose your Own Adventure* y más tarde traducidos al castellano en la colección *Elige tu propia Aventura*.

Tiempo después con la creación de juegos de aventura por ordenador era el usuario quien debía escribir la acción que su personaje realizaría, seleccionando de entre un listado de acciones básicas (abrir, usar, cerrar, golpear, etc.) y objetos disponibles que se

iban incrementando durante el desarrollo del juego. De ser correcta la instrucción, el programa permitía acceder a una nueva etapa-pantalla (Escape Room Fanatic, 2017). Un programa emblemático de esta concepción del escape room fueron los denominados *Colossal Cave Adventure* (Crowther, W. y Woods, D., 1976) y el llamado *Mystery House* (Williams, 1980).

Estos antecedentes sirven de referencia para entender una nueva dimensión del escapismo bajo el esquema del escape room. Se atribuye su creación al guionista y director de cine japonés Takao Kato de la compañía editorial *Scrap Co. Ltd* quien bajo el nombre de *Real Escape Game* (Juego de escape real) se convierte en primera referencia en espacio abierto (Corkill, 2009).

Existe también otra experiencia documentada y realizada bajo esta modalidad (*The Real Escape Game in Singapore*, 2012), situada en la ciudad japonesa de Tokio en el año 2007. Este evento, denominado *Escape from the Dome*, congregó a centenares de personas en el impresionante Dome y, desde entonces, se comenzó a jugar en otras ciudades del continente asiático como Singapur en la que tuvo una notable aceptación, sobre todo, entre la población juvenil.

En su concepción original este juego se realizaba en escenarios tales como campos destinados a actividades deportivas, teatros, edificios, hoteles, etc. La ambientación escénica buscaba la teatralidad para lo que se contaba con la presencia de actores, efectos de luz y sonido, junto a elementos musicales que favorecían la inmersión del jugador en la experiencia que entre todos iban construyendo. La idea buscaba combinar ciertas dosis de motivación y compromiso en un contexto grupal invitando a que se “construyera” un grupo de trabajo, esto es, un conjunto de personas –ahora ya desde la perspectiva del trabajo en equipo– trabajando coordinadamente e inmersas en esta práctica experiencial y proporcionando un disfrute lúdico de la actividad.

El grado de inmersión en este tipo de actividades requería de un “estado mental” propicio al abandono del ego individual y la potenciación de un conjunto de competencias personales y grupales, experiencias que hicieron proliferar empresas orientadas al teambuilding o construcción de equipos (Umovskaya, 2017).

Más adelante, el escape room cambió de dimensiones y se centró en uno de sus rasgos espaciales más distintivos: una estancia o habitación en la que los participantes habían sido “encerrados” y habrían de escapar resolviendo ciertas pruebas que pondrían a prueba el ingenio de sus participantes de un modo holístico.

Según algunas fuentes (Escape Room Fanatic, 2017), la primera sala de escape se crea como tal en el *Centro Recreativo Joypolis* de Tokio en el año 2008, ambientada en la serie de televisión *Prison Break*.

No obstante, se señala en Europa a Attila Gyurkovics, fundador de *ParaPark* en 2011 (Bence, 2011), como el creador de este concepto de escapismo indoor, esto es, en espacios acotados y cerrados, basándose en su experiencia profesional como entrenador personal. Su motivación perseguía poner en valor edificios abandonados y semiderruidos edificios de su ciudad, intentando adaptar a un formato físico, experiencias relacionadas con juegos a realizar en papel o videojuegos modernos.

En otro contexto, un español, Angel Palacios, profesor de física en Berna (Suiza), buscaba un método de aumentar la motivación de sus alumnos por la ciencia, ideando un juego de escape basándose en elementos científicos. Este juego dio lugar a posteriores desarrollos bajo la firma *Adventure Rooms*. Sus hijos desarrollaron un modelo comercial que les permitió expandir esta idea a partir de 2016 en buena parte de Europa y, por supuesto, en España, con la particularidad de introducir instrumentos científicos en estas dinámicas. El grado de desarrollo en nuestro país ha sido tan elevado que, en 2017, se contabilizaban 275 empresas (Villar, 2018).

6.2. Cuestiones relacionadas con el proceso de realización

El escape room consiste básicamente en un juego en equipo cuyo objetivo es escapar de una habitación, dentro de un tiempo dado (generalmente 60 minutos).

El reto suele ir acompañado de una historia más o menos verosímil como la localización de un tesoro, el hallazgo de una fórmula clave o la desactivación de una amenaza terrorista que dan mayor halo de misterio a la resolución del caso.

El escenario sobre el que se desarrolla la acción es realista y presenta ambientes diversos: un laboratorio, un apartamento, una sala de mandos, un búnker, un salón del trono, etc. y, en ocasiones, se corresponden con épocas pretéritas (edad media, renacentista) o futuras (más propias de la ciencia ficción que del momento actual). Otro elemento subyacente es la presencia más o menos larvada del terror como elemento implícito de acompañamiento en la generación de cierta atmósfera opresiva. También, en algún caso, interviene un actor para imprimir mayor dramatismo a la acción que se va construyendo.

Con la entrada de los asistentes a la habitación, comienza la familiarización de éstos con el atrezzo (muebles, objetos, enseres...) y las pistas que deben conducir a la resolución del caso. Normalmente, se suele acompañar un reloj que indica el tiempo restante a la resolución del caso. Lógicamente, no todas las pistas son las correctas, de ahí la importancia de interpretarlas adecuadamente.

Las oportunidades que ofrece esta dinámica para los estudiantes es mas que evidente por cuanto favorece el desarrollo de un conjunto de competencias relacionadas con el trabajo en equipo y, tambien, con la construcción de equipos eficientes de trabajo.

7. Las competencias como elemento subyacente

Precisamente por la relevancia que tiene el término de competencia es necesario profundizar en este constructo clave para la comprensión del team building.

Tradicionalmente se ha considerado al psicólogo McClelland (1973) como punto de partida para hablar del término competencia, pero hay quien menciona al sociólogo funcionalista Parsons (Dávalos y Vera, 2017), a finales de la década de los años 40 del pasado siglo, como propulsor de este concepto.

Baldwin (1958) estableció una serie de elementos que permitirían reconocer el talento potencial en los individuos, a partir de una variedad de comportamientos, que bien eran producto de un proceso cognitivo de la persona o motivado por el mundo exterior. El factor humano se hace patente en diferentes estudios relacionados con los comportamientos sociales. Ejemplo de ello son los experimentos de Hawthorne desarrollados por Mayo (1959) en la *Western Electric Company* durante la década de los años 30 y que propician la creación de la Escuela de las Relaciones Humanas.

McClelland (1973) define inicialmente el término competencia como ese “algo” que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.

Casi de forma coincidente en el tiempo Bloom *et al.* (1975) hacen referencia a las competencias, aunque desde la óptica educativa, al mencionar que la enseñanza basada en competencia se asienta sobre los siguientes postulados: i) todo aprendizaje es esencialmente individual; ii) el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta hacia la consecución de un conjunto de metas a lograr; iii) el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él (algo no tan sencillo como pudiera parecer); iv) el conocimiento preciso de los resultados contribuye a facilita el proceso aprendizaje.

Los principios enumerados por Bloom se convierten tiempo después en la referencia a partir de la cual se construyeron los modelos de educación y formación basados en competencias tanto en EEUU como en Gran Bretaña. Fue precisamente en este último país, donde el modelo fue aceptado, consolidándose hasta hoy en día. La competencia era entendida como el resultado necesario de la formación (Tuxworth, 1989).

En esta línea, Boyatzis (1982) define el término competencia como una característica subyacente de la persona, que esta causalmente relacionada con un criterio que permite medir una actuación exitosa en el puesto de trabajo. Boyatzis confeccionó una lista de diez aptitudes y dos rasgos para distinguir a los directivos de éxito de los demás.

Autores como Schroeder (1989) y Spencer y Spencer (1983) elaboran listas similares características en cuanto a su propósito que no es otro que el establecer un mapa competencial por puestos de trabajo. La elaboración de perfiles competenciales, tuvo su continuación durante la década de los 80 e inicios de los 90, en una pléyade de investigadores como Cockerill *et al.* (1989), Klemp (1980), Dulewicz y Herbert (1982), Barham y Divine (1990) y, también, Kakabadse (1991)

En los 90 se activa el interés por las competencias en dos grandes vertientes. Por una parte, aquella que está relacionada con los procesos asociados a la cualificación profesional y el mercado de trabajo, en el que pueden destacarse los trabajos de Wolf (1994); Civelli (1997); Beret y Dupray (1998); Guerrero (1999) y Dodd *et al.* 2002 y, por otro lado, una línea más enfocada al management en la que destacan Merle (1997), Velde (1999) y Mulcahy (2000)

De un modo más concreto, figuran los estudios relacionados con el desarrollo de estrategias organizativas con Prahalad y Hamel (1990), quienes señalan cómo hasta en procesos de reorganización internos es necesario impulsar políticas basadas en el rendimiento y en las competencias profesionales.

A comienzos del siglo XXI se aprecian nuevos enfoques que se salen del tradicional esquema educativo-empresarial para centrarse en dos ámbitos concretos. Uno de ellos se refiere al conocimiento, donde diferentes trabajos reflexionan sobre modelos en comunidades innovadoras donde el aprendizaje es un elemento clave (Paavola *et al.*, 2004) y en el modelo de Bereiter (2002) sobre construcción del conocimiento. También es de reseñar a Billett *et al.* (2003), quienes defienden la construcción del conocimiento en el lugar de trabajo desde una perspectiva socio-organizativa.

El otro gran enfoque tiene que ver con el proceso por el que el concepto de competencia-desempeño se supera por el de competencias-socioemocionales, de modo que el término competencia ha sido reemplazado por aquel término original que aludía al de inteligencia. Estos estudios de naturaleza competencial, incluso han profundizado en aspectos de índole psicosocial, mostrando la validez del constructo en lo referente a la intuición y dimensiones de pensamiento-sentimiento (introversión y extraversión) (Burckle, 2000).

En otro ámbito, pero siguiendo esta línea de actuación hay interesantes estudios sobre clima laboral (Sala, 2003), inteligencia emocional (Stubbs, 2005) y creencias irracionales de los individuos (Welpé *et al.*, 2005).

En España y en esta misma línea figuran los trabajos de Olaz y Ortiz (2016 y 2017) en el ámbito del emprendimiento por razón de género y en colectivos de personas con discapacidad.

7.1. Un modelo explicativo de las competencias

El modelo que a continuación se presenta se basa en el hecho de que las competencias son el resultado de la interactividad de tres escenarios: los conocimientos, capacidades y habilidades (Olaz, 2011).

Por conocimientos se hace referencia tanto a los reglados como a los no reglados. En cualquier caso, se distingue un componente teórico (lo que es o debe ser) junto a otro práctico (lo que hago o lo que se debe hacer) y tienen una traducción cuantitativa como resultado de una evaluación que mide el grado en que estos han sido asimilados.

Las capacidades están relacionadas con las características naturales de la persona para gestionar determinadas situaciones. Todo el mundo “nace” con éstas, aunque ello no comporta un desarrollo uniforme en un mismo rango de individuos, debido a la influencia del entorno. Ejemplo de ello son: la motivación por el logro, la preocupación por el orden y la claridad, la iniciativa y la proactividad, la construcción de relaciones, el pensamiento conceptual y analítico, el autocontrol personal y la confianza en uno mismo, por citar solo algunos.

Las habilidades hacen referencia a ciertas “destrezas” no necesariamente innatas, ni tan siquiera sospechadas por el propio individuo, que, al ser “descubiertas” por la necesidad de incorporarlas al puesto de trabajo y debidamente entrenadas permiten un mejor desarrollo instrumental de las tareas por parte de la persona en su relación con puesto de trabajo. Ejemplo de ello son: la presentación de ideas, dirección de reuniones, resolución de conflictos, organización y planificación de actividades, entre otras.

En otras palabras y respondiendo a este esquema cabe preguntarse:

- ¿Se poseen los “conocimientos” formativos necesarios? De no tenerlos, ¿cómo se pueden adquirir?
- ¿Se disponen las “capacidades necesarias”? Entendidas como el potencial relacionado con las características naturales de la persona para poder desenvolverse en el entorno.
- ¿Se cuentan con las “habilidades” personales suficientes? En otras palabras, ¿se poseen las destrezas que pueden aprenderse y entrenarse para dar la calidad instrumental exigida en el puesto de trabajo?

7.2. Las competencias del puesto y su adecuación al teambuilding

En orden a esa triangulación entre los conocimientos, capacidades y habilidades como elementos a considerar en el equilibrio competencial, cabe preguntarse por la adecuación entre el perfil competencial del alumnado y el del equipo que ha de construirse e inevitablemente interrogarse acerca de estas cuestiones:

¿Qué sucede cuando existe una adecuación competencial entre el perfil del alumno y la del equipo? Cuando se produce este equilibrio competencial puede hablarse de una situación óptima, ya que no hay discrepancias. En otros términos, es como si la pieza encajara en el puzle y completara una imagen perfecta del trabajo en equipo. Esta situación (ideal), sin embargo, no es frecuente que se cumpla a priori, siendo habituales las diferencias entre el individuo y el grupo de adscripción.

¿Qué sucede cuando no existe una adecuación (inadecuación) competencial entre el perfil del alumno y la del equipo? Esta situación no por menos deseable es más infrecuente, al contrario, entra dentro de la “normalidad” el que no se produzca una sintonía entre las competencias del alumno y las que requiere o demanda el equipo. En estas circunstancias puede producirse varios casos:

- Que las competencias del alumno queden por encima de las competencias requeridas por el equipo de trabajo, lo que apuntaría a una sobrecualificación. Desde otro punto de vista, puede entenderse que las competencias exigibles por parte del equipo sean de poco alcance, provocando que el alumno supere competencialmente y con creces los requerimientos que se le exigen. Dicho de

un modo coloquial vendría a significar que las competencias exigidas se quedan “pequeñas” para el alumno.

- Que el alumno en términos competenciales se encuentre por debajo de las competencias requeridas por el equipo de trabajo, lo que apuntaría a una infracualificación del mismo. En este caso, puede producirse la situación de que se requiera un alto nivel competencial, algo que lamentablemente sobrepasa a lo que puede y/o debe aportar el alumno. En términos más coloquiales, equivaldría a pensar que lo exigido se queda “grande” para el alumno.

Hacer teambuilding consiste en equilibrar todo un conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades y ponerlas en correspondencia con lo que el grupo espera y, también, puede proporcionar a la persona.

Las dificultades que supone “encajar” todas las piezas del puzzle implica reparar en la importancia de las personas. Esto significa tomar consciencia de que lo importante son (somos) las personas, que lo individual cede paso al espíritu del grupo, pensar en lo que uno puede aportar, “arrimar el hombro” para alcanzar los resultados y practicar, por encima de todo, la generosidad sin límites.

Bajo estos supuestos, es clave identificar los perfiles psicológicos de las personas con los que deba articularse el equipo, junto al ensayo de un conjunto de competencias claves como son: saber comunicar, incorporar la creatividad al quehacer diario, impulsar la motivación, ejercer cierto tipo de liderazgo, conceder importancia a la negociación y planificar las acciones con acierto.

Del resultado de combinar estos elementos bajo una adecuada dirección del alumnado y, también, de cierta normalización entre ellos, es posible impulsar el desarrollo del teambuilding.

De ser así y bajo los presupuestos de este esquema podría decirse que el teambuilding (TR) sería el resultado, al menos, de un conjunto de variables como son la Comunicación (CO), Motivación (MO), Creatividad (CR), Planificación (PL), Negociación (NE) y Liderazgo (LI).

7.3. Competencias y su medición

Tras analizar el componente competencial que subyace al escape room como modelo fundamentado para el diseño del teambuilding, quedar por plantearse –aunque sea sucintamente– el modo de medir finalmente las competencias.

De ser cierta la expresión de que “todo aquello que no se puede medir no se puede gestionar”, se hace necesario construir instrumentos de medición que permitan tener una apreciación efectiva de las competencias desarrolladas en un escape room.

Desde un punto de vista más operativo se hace necesario el contar con un sistema de rúbricas como un instrumento de medición y evaluación, ya que permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en actividades más simples distribuidas de forma gradual y operativa.

Como es bien sabido, la rúbrica muestra expectativas a alcanzar en diferentes actividades con relación a los distintos grados de consecución. Esto facilita que tanto el alumno como el profesorado sean conscientes de hasta dónde llegan sus aprendizajes y cuál es el máximo nivel deseable.

Es, por tanto, una utilidad que, desde un principio y durante todo el proceso, permite compartir los criterios que se aplicarán para evaluar el progreso en un marco de evaluación formativa y continuada, reduce la subjetividad de la evaluación y facilita que distintas personas se coordinen y compartan los criterios de evaluación.

Una de las técnicas que por experiencias previas mejores resultados otorga a este tipo de trabajos es la Matriz Multicriterio (Olaz, 2018) caracterizada por un marcado perfil analítico. Esta herramienta puede auxiliarse de un sencillo Sistema de Puntuación por Factores, que permite ponderar la importancia de cada competencia en orden al peso de unos indicadores y a una escala de medida tipo Lickert.

En su máximo desarrollo permitiría cuantificar al detalle de qué modo puntuaba cada competencia como resultado bien de la autoevaluación del alumno participante en la dinámica, bien del profesor en un ejercicio de observación participante (Olaz, 2018).

8. Conclusiones

Trabajar en equipo en el ámbito educativo no es nada sencillo y menos aún construir un equipo de manera perdurable en el tiempo. En este sentido, el teambuilding es el espacio idóneo donde adquirir, estimular y desarrollar los conocimientos capacidades y habilidades (competencias) necesarias para crear equipos consistentes de cara a un lejano pero inexorable rumbo a la inserción en el mercado de trabajo.

Además de identificar los perfiles psicológicos de las personas con los que debe estructurarse el equipo, es necesario dotarse de un conjunto de competencias claves como es la comunicación, la creatividad, la motivación, el liderazgo, la negociación y la planificación de las acciones con acierto.

Por otro lado, dentro del espacio académico-docente y, de un modo más preciso, al amparo del EEES, se hace obligado dotarse de nuevas técnicas más abiertas, flexibles, participativas, autoevaluativas y cooperativas en un contexto de enseñanza-aprendizaje eficiente. El escape room participa de estas características y potencialidades.

El componente holístico del escape room en el que se integran la gamification, el escapismo, junto a un importante número de competencias le convierten en un recurso educativo de primer orden por cuanto favorece no ya solo el aprendizaje experimental, sino además de su traducción práctica en distintos órdenes del plano académico y hasta vital del alumnado.

No es menos cierto que el diseño y desarrollo del proceso siempre es complejo, al igual que la medición competencial de todos estos aspectos, pero las posibilidades que otorgan son tan ilimitadas como los beneficios para el alumnado, cuadro docente y hasta la propia sociedad en la que el individualismo parece ser la primera opción a la hora de abordar colectivamente un problema.

9. Bibliografía

- Baldwin, A. (1958). *The Role of an "Ability" construct in a Theory of Behavior. Talent and Society: New perspectives in the identification of talent*. New Jersey: Princeton.
- Barham, K. y Devine, M. (1990). *The Quest for the International Manager*. Ashridge/EIU.
- Bence, G. (2011). "ParaPark: tökéletes élmény egy romkocsmá pincéjében" (en línea). https://velvet.hu/trend/2011/09/09/parapark_tokeletes_elmeny_egy_romkocsmá_pincejeben/
- Benjamin, T.(2010). "eGames: Is imagination the forgotten ingredient?", *Computers in Human Behavior*, 26, 296-301.
- Benítez, C.; Blanco, A. y Irisarri, J.M. (productores) y Piedtrahita, L. y Sopeña, R. (director) (2007). *La habitación de Fermat*. [Cinta cinematográfica]. España: Notro Films. BocaBoca.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Beret, P. y Dupray, A. (1998). "Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania", *Revista Europea de Formación Profesional*, 14, 40-51.
- Billett S. (1994). "Situated learning: a workplace experience", *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34 (2), 112-130.
- Bloom, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Boyatzis, R. (1982). *The competence manager*. New York: John Wiley & Sons.
- Burckle, M. (2000). *ECI and MBTI*, Hay/McBer Research Report.
- Burg, M.; Koules, O. y Hoffman, G. (productores) y Wan, J. (2004). *Saw*. [Cinta cinematográfica]. EU.: Paramount Home Entertainment. EEUU: Lionsgate Films.
- Brunton, C.; Meh, M. y Orr, B. (productores) y Natali, V. (director). (1997). *Cube* [Cinta cinematográfica]: Canadá: TriStar Pictures.
- Civelli, F. (1997). "New competences, new organizations in a developing world", *Industrial and Commercial Training*, 29 (7), 226-229.
- Cockerill, T., Hunt, J. y Schroder, H. (1995). "Managerial Competencies: Fact of fiction?", *Business Strategy Review*, 6 (3), 1-12.
- Cole, B. (2003). *Quick Team-Building Activities for Busy Managers*. New York: Amacom.
- Consejo de Redacción. (2016). "Teambuilding. Retos y ventajas de su aplicación en el contexto educativo", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3).
- Contreras, R. y Eguía, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació.
- Corchuelo, C.A. (2018). "Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula", *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41.
- Corkill, E. (2009). "Real Escape Game brings its creator's wonderment to life". *The Japan Times* (en línea). <https://www.japantimes.co.jp/life/2009/12/20/general/real-escape-game-brings-its-creators-wonderment-to-life/#.XJ5Q5ZhKiUk>
- Cortizo, J. C.; Carrero, F.; Monsalve, B., Velasco, A.; Díaz del Dedo, L., Pérez, J. (2011). "Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos". VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria 2011, *Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Universidad Europea de Madrid.
- Crowther, W. y Woods, D. (1976). "Colossal Cave Adventure" (en línea). <https://www.microsoft.com/es-mx/p/colossal-cave-%20dventure/9wzdnrdlv4h?activetab=pivot:overviewtab>
- Dávalos, C. y Vera, J.V. (2017). "Tres enfoques teóricos en la gestión por competencias", *Revista de Investigación en Ciencias y Administración*, 4 (6), 15-24.
- Day, D.; Gronn, P. y Salas, E. (2004). "Leadership capacity in teams", *The Leadership Quarterly*, 15, 857-880.
- De Juan, J.; Pérez, R.; Gómez, M.; Vizcaya, M. y Mora, J.(2007). "Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario" en María Ángeles Martínez Ruiz y Vicente Carrasco Embuena (eds.): *La multidimensionalidad de la educación universitaria*. Alcoy: Marfil.
- Deterding, S.; Dixon D.; Khaled, R. y Nacke, L. (2011). "Gamification: Toward a Definition". *Gamification Workshop Proceedings*, Vancouver, 12-15.
- Dodd, N.; Brown, F.W. y Benham, H. (2002). "Learning to Manage While Learning About Management: A Transition to a Competency-Based Management Curriculum", *Journal of Education for Business*, March/ April, 189-192.

- Dulewicz, V. y Herbert, P. (1992). *The Relationship between Personality Competences, Leadership Style and Managerial Effectiveness*. Henley Working Paper. Henley Management College.
- Dyer, W.; Dyer, G. y Dyer, J. (2007). *Teambuilding, Fourth Edition Proven Strategies for Improving Team Performance*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Escape Room Fanatic (2017). Origen de los Room Escape (en línea). <http://escaperoomfanatic.blogspot.com/>
- Fundació Factor Humà (2010). Unidad de Conocimiento: Actividades de Teambuilding, https://factorhuma.org/attachments_secure/article/8261/activitats_team_building_cas_t.pdf
- Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). “Eficacia de equipos de trabajo”, *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 25-31.
- Gilbert, R. (1987): *Maniac Mansion* [DVD]. Presidio de San Francisco (California): Lucasfilm Games.
- Guerrero, A. (1999). “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”, *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Herrero, G. (productor) y Piñeyro, M. (director) (2005). *El método* [Cinta cinematográfica]. España y Argentina: Palm Pictures.
- Hurtado, D.; Gil, N. y Aguilar, C. (2019): “The Maze: Gamificando el concepto de identidad”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 31-42.
- Kakabadse, A. (1991). *The Wealth Creators*. London: Kogan Page.
- Klemp, G. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Kozlowski, S. e Ilgen, D. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 77-124.
- Lawler, E. y Worley, Ch. (2006). *Built to change. How to achieve sustained organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). “Gamification in Education: What, How, Why Bother?”, *Academic exchange quarterly*, 15 (2), 146.
- Lutes, J. y Bartozzi, N. (2009). *Houdini: The Handcuff King*. Charlotte (North Carolina): Baker & Taylor.
- Llagostera, E. (2012). *On Gamification and Persuasion*. Universidad de Copenhagen, Dinamarca.
- Mayo, E. (1959). *Problemas humanos de una civilización industrial* (No. 316.334. 2). Galatea Nueva Visión.
- McClelland, D. (1973). “Testing for competence rather than for intelligence”, *American Psychologist*, 28 (1), 13-20.
- Merle, V. (1997). “La evolución de los sistemas de validación y certificación: ¿Qué modelos son posibles y que desafíos afronta el país francés?”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 39-52.
- Mulcahy, D. (2000). “Turning the Contradictions of Competence: competency- based training and beyond”, *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 259-280.
- Nicholson, S. (2015). “Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities” (en línea). <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Olaz, A. (2018). *Guía para el análisis de problemas y toma de decisiones*. Madrid: ESIC.

- Olaz, A. (2017). “El assessment center como herramienta de evaluación en el espacio europeo de educación superior. Una aproximación teórica descriptiva”, *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 10 (1), 64-79.
- Olaz, A. (2016). *Cómo trabajar en equipo a través de competencias*. Madrid: Narcea.
- Olaz, A. (2011). “Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial”, *Papers*, 96 (2), 589-616.
- Olaz, A. y Ortiz, P. (Dir.) (2017). *Causas y factores del emprendimiento de personas con discapacidad. Un análisis competencial a través de la técnica de grupo nominal*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Olaz, A. y Ortiz, P. (Coords.) (2016). *Mujer y Emprendimiento desde una perspectiva competencial*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Péndulo Estudios (2001). *Runaway* [DVD]. Madrid (España): Péndulo Estudios, S.L.
- Phoenix On Line Studios (1993). *Gabriel Knight* [DVD]; Estados Unidos: Phoenix On Line Studios.
- Prahalad, C. y Hamel, G. (1990). “The Core Competence of the Corporation”, *Harvard Business Review*, May/June, 79-91.
- Quantic Dream Aspyr (2005). *Fahrenheit* [DVD]; Paris (Francia): Quantic Dream.
- Sala, F. (2003). “Leadership in education: effective UK college Principals”, *Nonprofit Management & Leadership*, 14(2), 171-189.
- Salas, E., Nichols, D. y Driskell, J. (2007). “Testing three team training strategies in intact teams”, *Small Group Research*, 38(4), 471-488.
- Schroder, H. (1989). *Managerial Competence: the Key to Excellence*. Doubuque: Kendall.
- Smith, S. (2011). “This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education”, *Educause Review*, 467 (1), 58-59.
- Spencer, L y Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Stubbs, E. (2005). *Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on group performance*. Unpublished Dissertation. Cleveland: Case Western Reserve University, Organizational Behavior.
- The Real Escape Game in Singapore (2012). Recognitionpattern.com (en línea). <https://web.archive.org/web/20120724092041/http://recognitionpattern.com/2012/01/31/the-real-escape-game-in-singapore/>
- Tuxworth, E. (1989). “Competence Based Education and Training: Background and Origins” En John Burke (Ed.): *Competency based education and training*. London, The Falmer Press, 9-22.
- Umovskaya, A. (2017). “Los escape rooms, la nueva tendencia de teambuilding para empresas” (en línea). <https://www.observatoriorh.com/productividad/escape-rooms-nueva-tendencia-team-building-para-empresa.html>
- Velde, Ch. (1999). “An alternative conception of competence: implications for vocational education”, *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3), 437-447.
- Villar, A. (2018). “Ocio y turismo millennial: el fenómeno de las salas de escape”, *Cuadernos de Turismo*, 41, 615-636.
- Werbach, K. (2013). *Gamificación. Fundació Factor Humà*. Unidad de Conocimiento.
- Welpe, I.; Tumasjan, A.; Stich, J.; Spörrle, M. y Försterling, F. (2005). “Emotional Intelligence and its consequences for occupational and life satisfaction-Emotional Intelligence in the context of irrational beliefs”. *47th conference of experimentally working psychologists*, Lengerich, Pabst Science Publishers.

- West, M. y Markiewicz, L. (2004). *Building team-based working. A practical guide to organizational transformation*. Oxford: BPS / Blackwell.
- Wiemker, M.; Elumir, E. y Clare, A. (2015). “Escape room games”, *Game Based Learning*, 55.
- Williams, R. (1980). *Mystery House* [DVD]. Los Angeles (California): On-Line Systems.
- Wolf, A. (1994). “La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido”, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 31-37.
- Wutchy, S.; Jones, B. y Uzzi, B. (2007). “The increasing dominance of teams in production of knowledge”, *Science*, 316 (5827), 1036-1039.

* * *

Ángel Olaz es Doctor en Sociología por la Universidad de Murcia y Licenciado en CC. Económicas y Empresariales por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha completado su formación con un Máster en Dirección de RRHH en el IE y en Dirección Tecnológica e Industrial por la EOI. Ha trabajado como consultor independiente para diferentes entidades y empresas relacionadas con el cambio organizacional. En la actualidad desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia.