



License 4.0 BY-NC-SA

Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla

Depósito legal: GR-94-2001 · eISSN: 2530-9269 · pISSN: 1577-4147

Editada: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)

Escape room como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria

Escape room as a methodological strategy to work on inclusion in a 3rd grade Primary Education

Pedro Antonio García-Tudela
Universidad de Murcia
pedroantonio.garcia4@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-0405-923X>

Isabel María Solano-Fernández
Universidad de Murcia
imsolano@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-3760-8899>

María del Mar Sánchez-Vera
Universidad de Murcia
mmarsanchez@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-4179-6570>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-07-21
Aceptado: 2019-09-15
Publicado: 2019-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

García-Tudela, P. A. , Solano-Fernández, M. I., & Sánchez-Vera, M. M. (2019). *Escape room* como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria. *Publicaciones*, 49(5), 53–73. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.8729

Resumen

El presente artículo analiza y reflexiona sobre la puesta en práctica de una estrategia sustentada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), concretamente en una habitación de escape educativa (*educational escape room*) para mejorar el proceso de inclusión del aula intervenida.

En este estudio se ha empleado una metodología cualitativa, basada en el uso de un diario de campo y una ficha de registro de información (textual y audiovisual). Para el tratamiento de los datos se ha realizado un análisis de contenido con el software Atlas.ti 8. El proceso de codificación y categorización ha dado como resultado numerosos códigos y citas textuales y audiovisuales distribuidas en dos redes semánticas (básica y compleja).

Los resultados alcanzados evidencian que se han conseguido una relativa mejora en cuanto a la relación entre discentes y con ello, el clima de inclusión. Por lo tanto, el uso puntual de esta estrategia metodológica, junto con una técnica de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, en este caso) puede brindar diferentes beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se ofrece una visión crítica sobre la implementación de la *escape room*, y ciertas propuestas para implicaciones futuras.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en el Juego; tutoría entre iguales; inclusión educativa; Educación Primaria

Abstract

This article analyzes and reflects on the implementation of a strategy based on the Game-Based Learning (GBL), specifically in an educational escape room to improve the process of inclusion of the intervened classroom.

In this study, a qualitative methodology was used, based on the use of a field diary and a record of information (textual and audiovisual). For the treatment of the data, a content analysis was carried out with the Atlas.ti software 8. The coding and categorization process has resulted in numerous codes and textual and audiovisual citations distributed in two semantic networks (basic and complex).

The results obtained show that a relative improvement has been achieved in terms of the relationship between students and with it, the climate of inclusion. Therefore, the occasional use of this methodological strategy, together with a cooperative learning technique (peer tutoring, in this case) can provide different benefits to the teaching-learning process. Finally, it offers a critical view on the implementation of the escape room, and certain proposals for future implications.

Key words: Game Based Learning; peer tutoring; educational inclusion; elementary education

Introducción

Cada institución educativa, y con ello cada clase, se encuentra definida por unas características idiosincráticas que las hace únicas en comparación con el resto de situaciones. De manera general, este artículo muestra la intervención en una clase de 3º de Educación Primaria, siendo un aspecto a destacar de la misma la gran presencia de una latente diversidad cultural, aunque no siempre bien gestionada por el alumnado, ya que no se aprovecha su potencial.

Trabajar la inclusión ha de ser un aspecto esencial en el contexto educativo formal (RD 126/2014). Además, se hace referencia a que se han de realizar todos los cambios posibles en el contexto aula-colegio para reducir la exclusión que se pueda generar, y poder así, extrapolarlo a la sociedad (Cabero & Ruiz, 2017; UNESCO, 2007).

En este caso concreto, se pretenden paliar ciertas situaciones desfavorables a través de una propuesta de innovación educativa basada en un juego emergente en la sociedad actual, es decir, una habitación de escape. Pues la situación que se pueda generar, complementada con una técnica de aprendizaje cooperativo puede ser favorable para mejorar las relaciones interpersonales infantiles (Hortigüeda, Hernando & Pérez-Pueyo, 2018).

Estado de la cuestión

Las habitaciones de escape o escape rooms

La habitación de escape o *escape room* es un juego original que se creó en 2007 en Kyoto bajo el nombre de Real Escape Game (RGE), expandiéndose progresivamente alrededor del mundo hasta actualmente. El objetivo principal que se presenta es que el equipo participante tiene que escapar de la sala en menos de 50 minutos, aproximadamente. Para ello necesita: descubrir pistas como imágenes, símbolos o similares; resolver enigmas y problemas que pueden estar ocultos, encontrar piezas de un mecanismo, etc. Todo ello presente en un espacio contextualizado (una mazmorra, un laboratorio, una escena del crimen, etc.) (Connelly, Burbach, Kennedy & Walters, 2018)

Generalmente, se demanda el uso de diferentes habilidades para resolver el caso que el director del juego propone. Algunas de las más utilizadas son: cálculo; correlación; memorización; juegos de palabras (anagramas o criptogramas), etc. (Wiemker, Elumir & Clare, 2015).

El uso de la estrategia metodológica tratada es un hecho novedoso en el contexto educativo formal. No obstante, se recomienda su implementación debido a los beneficios relacionados tanto con el rendimiento académico, como con el aprendizaje que generan en el alumnado. Siendo estos logros consecuencia directa tanto del carácter innovador de la propuesta, como de la unión que se ocasiona entre los miembros de los diferentes equipos participantes (Diago & Ventura-Campos, 2017; Stone, 2016).

La escape room educativa: una concreción del Aprendizaje Basado en el Juego

De manera más amplia, las *educational escape rooms* pertenecen a la estrategia metodológica reconocida como *serious game* o juego serio. Este se define como un juego cuyo fin principal no es contribuir de manera directa al ocio del escolar, sino educarlo a través del mismo. En otras palabras, se alcanzan objetivos educativos desde la naturaleza del juego (Rodríguez-Carranza, 2018). De este modo, el juego serio ofrece un perspectiva más atractiva de la enseñanza, beneficiando así el aprendizaje, es decir, este será más efectivo (García-Mundo, Vargas-Enríquez, Genero & Piattini, 2015) y divertido (Pisabarro & Vivaracho, 2018).

De manera complementaria, es preciso destacar que a pesar de que en algunos casos se asume que los juegos serios han de ser digitales (Albán, Ávila, Rivera & Olmedo,

2017; Juca, García & Burgo, 2017), estos quedan definidos por la metodología *Digital Game-Based learning (DGBL)* (Anastasiadis, Lampropoulos & Siakas, 2018).

Los juegos serios, en este caso las habitaciones de escape educativas, son una concreción de la metodología Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) o *Game Based Learning (GBL)* (Merchán, 2017). Por el contrario, dichas experiencias educativas no pueden ser consideradas como propuestas de gamificación, puesto que dicha estrategia no implica el diseño o la implementación de un juego con el fin de educar. Aunque la diferencia con el ABJ es sutil, la gamificación consiste en la introducción de elementos lúdicos característicos de los (vídeo)juegos en contextos no lúdicos como en centros educativos con el fin de incentivar, generar autonomía, modificar el comportamiento o enriquecer la experiencia de aprendizaje (Dalmases, 2017; Sánchez Rivas & Pareja, 2015). Por lo tanto, la gamificación consiste en utilizar sistemas de puntuación, tablas de clasificación, recompensas, medallas, desafíos, etc. (Contreras & Eguia, 2017; Ortiz-Colón, Jordán & Agredal, 2018).

Por otro lado, un juego de carácter educativo ha de poseer tres elementos clave: objetivos didácticos para trabajar ciertos contenidos del currículum, acciones lúdicas y unas reglas que determinen las acciones y limitaciones (Chacón, 2008). Si cumpliendo los tres requisitos esenciales se consigue crear una atmósfera inmersiva similar a la que ofrecen el resto de juegos, se podrán desarrollar práctica escolares que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversos contenidos; la evolución de determinadas actitudes, habilidades y capacidades como la atención, la interacción, etc. (Mattheiss, Kickmeier-Rust, Steiner & Albert, 2009). Además de otra serie de beneficios como facilitar la creación de diferentes ritmos de aprendizaje; fomentar el uso del pensamiento creativo divergente; comprometer a los estudiantes; etc. (Boyle, 2011; Pisabarro & Vivaracho, 2018).

De manera contraria, también se pueden desarrollar ciertos inconvenientes generales o específicos del juego puesto en práctica, tales como: incrementar la desmotivación por falta de interés del alumnado; pueden desarrollar adicción; consumen demasiado tiempo de diseño y de implementación; se pueden desarrollar trampas por el alto nivel de competitividad que se puede generar, el coste de los materiales, etc (Pisabarro et al., 2018).

En relación directa con las *escape rooms* educativas, a pesar de que a estas se le asocian ciertas posibilidades como el hecho de aumentar la motivación por los contenidos trabajados en la misma, la participación activa entre todos los estudiantes participantes, etc. (Gómez-Urquiza, et al., 2019), se recomienda su uso puntual, para de esta forma no convertirla en una actividad rutinaria que no despierte el interés escolar (Diago & Ventura-Campos, 2017).

ABJ como alternativa para trabajar la inclusión educativa (educación intercultural)

El ABJ, al igual que otras propuestas basadas en la *flipped classroom* (Altemueller & Lindquist, 2017; Navarro & Abril, 2016) o el aprendizaje servicio (González, 2018; Serano & Ochoa, 2019) pueden ser posibilidades que beneficien el proceso de inclusión en cualquier contexto educativo.

En relación a la educación inclusiva se ha de especificar que es un derecho esencial de cualquier escolar. A partir de la misma se garantiza la optimización de la equidad

y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y por lo tanto, de una sociedad más democrática, justa y en paz (López-Vélez, 2018). En un entorno inclusivo se favorece la aceptación de la diversidad y su normalización, beneficiando de esta manera el bienestar personal y grupal (Calderón, 2012; Figueroa-Varela & Corvalán, 2019).

Las alternativas conceptuales de la inclusión en la educación son diversas dependiendo el contexto y las finalidades con las que se trate. En este caso, se considera pertinente abordarla desde una postura en la que se acepten las diferencias y no se segmenten ni excluyan estudiantes por razones de sexo, habilidades, cultura o cualquier circunstancia que responda a la idiosincrasia del individuo (Casanova, 2011; Plancarte, 2017).

De este modo, en el presente trabajo, la perspectiva que se tiene en cuenta responde a la educación intercultural y a la mejora de la convivencia escolar como concreción de la educación inclusiva (Arnaiz & Guirao, 2015; Benet, 2019).

Concretamente, sobre ésta se indica que la latente presencia multicultural en los colegios, supone un reto para los docentes, puesto que son habituales determinadas situaciones que dificultan una óptima convivencia intercultural (Leiva, 2010). Por lo tanto, es necesario aumentar las actitudes positivas del alumnado, mejorar la cooperación entre estudiantes, incrementar su autoestima, entre otras medidas que faciliten la inclusión de los escolares (Peñalva & Soriano, 2010).

En relación a los desafíos recién aludidos, las posibilidades que el ABJ puede brindar a la educación son diversos: favorecer el desarrollo del autoconocimiento y con él, la autonomía; mejorar la comunicación y la unión con el resto de escolares; beneficiar la resolución de conflictos y la toma de decisiones, etc. (Córdoba, Lara & García, 2017).

Por otro lado, y de manera complementaria, también existen prácticas que a través de juegos colaborativos pretenden beneficiar la inclusión de estudiantes inmigrantes en sus nuevos centros educativos. Para ello, los juegos son entendidos como herramientas mediadoras que faciliten la convivencia (Conde-Pumpido & Paz, 2015).

La tutoría entre iguales como técnica cooperativa complementaria

Con la finalidad de superar los retos aludidos en el subepígrafe anterior, la propuesta de innovación basada en una habitación de escape educativa, se complementa con una técnica de aprendizaje cooperativo habitual en el grupo intervenido. Concretamente, en la tutoría entre iguales o *peer tutoring*, la cual es definida como un elemento clave para trabajar en las aulas interculturales inclusivas (Molina, Benet & Doménech, 2019).

La técnica cooperativa mencionada se sitúa en un marco conceptual del paradigma "aprender enseñando" (Durán, 2011; Cortese, 2005), es decir, a través de la misma se establecen formatos bidireccionales de interacción, por lo que se originan situaciones de reciprocidad ventajosas para los diferentes roles que intervienen. Estos son: estudiante tutor, encargado de atender las demandas de aprendizaje; estudiante tutorado, presenta diferentes dificultades con el contenido trabajado y el docente, quien planifica, orienta y supervisa la puesta en práctica de la tutoría entre iguales (Sánchez, 2014; Muthmaínnah, 2017).

En este caso, la *peer tutoring* se sustenta en una interdependencia de finalidades positiva, es decir, el alumnado solo alcanza sus objetivos siempre y cuando el resto de sus

compañeros también los logren, por lo que la satisfacción de su aprendizaje va ligada totalmente a los miembros de su grupo.

Debido a que la interdependencia de finalidades es uno de los elementos principales para determinar una metodología de enseñanza, para esta propuesta de innovación también se podría haber tenido en cuenta la interdependencia de finalidades negativa como también es habitual en el aula intervenida. Concretamente, consiste en generar un clima competitivo a través de la rivalidad entre compañeros, puesto que cada escolar o grupo intenta conseguir su objetivo de la mejor manera posible y en menor tiempo que su compañero.

La última posibilidad es no haber generado una interdependencia de finalidades, es decir, un trabajo individual en el que cada discente trabaja de manera independiente al resto. De esta manera, persigue su objetivo sin valorar que sus compañeros lo alcancen también (Pliego, 2011; Pujolás, 2002).

La *peer tutoring* puede favorecer una formación efectiva del alumnado, ya que vela por: desarrollar el razonamiento crítico del alumnado; favorecer la comunicación en público; asumir responsabilidades y distintos roles dentro de un equipo; mejorar la aceptación y la tolerancia; ampliar el círculo de amistades, entre otros (López-Higuera, Prado-Mosquera, Cajas-Paz, Chois-Lenis & Casas-Bustillo, 2017; Martínez, 2017). Estos beneficios evidenciados en numerosas prácticas educativas (Baiduri, 2017; Durán & Sánchez, 2012; Septarini, 2017) han logrado que la tutoría entre iguales sea reconocida como una de las técnicas más favorables para el desarrollo holístico del estudiante (Pujolás, 2002; UNESCO, 2007).

Sin embargo, de igual modo, diversas desventajas se pueden suceder: ayuda presentada de escasa calidad enfatizando errores del alumno tutorizado; no valorar aspectos relevantes, etc (Durán, 2003).

Propuesta de intervención y materiales

La propuesta de innovación educativa tiene por título "El compromiso de la galaxia Deitania" (Figura 1). Fue implementada en un aula con 24 alumnos de 3º de Educación Primaria de un centro público situado en Totana (Murcia).



Figura 1. Logo de la propuesta didáctica desarrollada
Fuente: elaboración propia

La experiencia llevada a cabo se basó en lo que se denomina experiencia de inmersión o *flow experience*, a partir de un escenario de la reconocida saga de películas de *Star Wars* (Figura 2).

El objetivo principal de la propuesta de innovación ha sido el de diseñar e implementar una estrategia de escape room educativa para mejorar el proceso de inclusión del aula intervenida.

Es necesario destacar que la clase en la que se ha llevado a cabo la experiencia cuenta con una alta riqueza cultural, pero sin la presencia de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. No obstante, sí que existen diversos casos de discentes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE a partir de ahora): dislalias y disfonías leves que demandan apoyo ordinario. Por lo tanto, esta propuesta de innovación se diseñó e implementó en colaboración con los profesionales de audición y lengua y pedagogía terapéutica.

La *educational escape room* se llevó a cabo a gran escala. Esto quiere decir que se dividió al alumnado en diferentes grupos y cada equipo jugó dentro de una misma sala con rutas de escape independientes al resto de grupos.

Al mismo tiempo, cada grupo tenía una ruta lineal, de modo que el primer puzzle conducía al segundo, éste al tercero y así sucesivamente hasta conseguir escapar (Wiemker, Elumir & Clare, 2015).

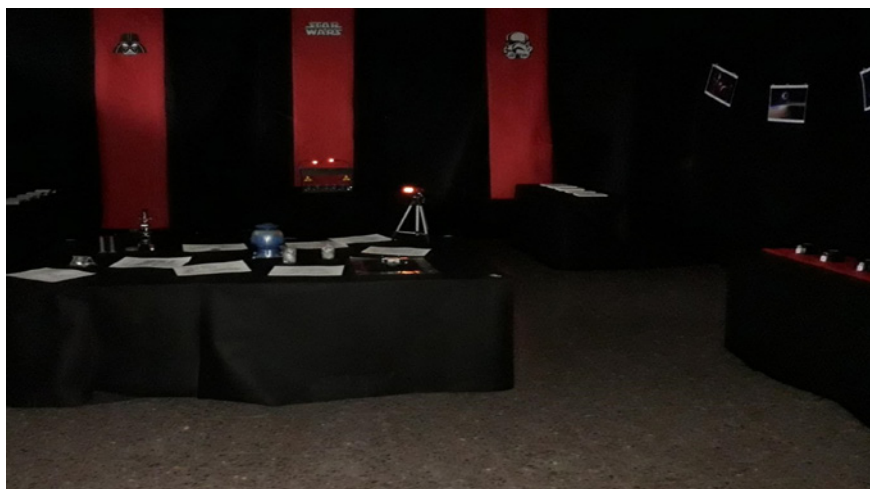


Figura 2. Aspecto de la clase reconvertida en el centro de control de los *Sith*
Fuente: elaboración propia

Previamente a entrar en la sala de escape, se narró la historia contextualizada para el alumnado y se le presentaron los dos objetivos principales que tenían que lograr. Fueron los siguientes:

- Resolver los enigmas que permitiría a cada grupo obtener la clave maestra.
- Escapar en menos de 50 minutos.

Para contextualizar a los estudiantes se le explicó que necesitarían conseguir la clave maestra con la que apagarían todas las espadas láser de la galaxia y así lograr la paz

definitiva entre ambos lados de la fuerza: *Sith* y *Jedis*. De hecho, la sala donde se llevó a cabo adoptó el nombre de “centro de control de los *Sith*”.

Del mismo modo se les dijo que era necesario huir de la invasión de los *stormtrooper*, ya que una de las condiciones esenciales del juego era que tenían que lograr escapar en menos de 50 minutos, ya que en caso contrario el centro de control sería invadido por las tropas de asalto del Imperio Galáctico.

Para conseguir la llave maestra, cada grupo tenía que ser capaz de resolver los enigmas matemáticos ubicados en diferentes lugares de la sala, realizando operaciones con llevadas. Para saber a qué lugar debían ir, cada equipo disponía de una hoja de ruta en dónde se le indicaba el orden del itinerario.

Una vez el grupo consideraba que había resuelto todos los enigmas, incluían sus respuestas en un formulario web en dónde podían conocer si habían resueltos los enigmas adecuadamente.

Cuando todos los grupos habían resuelto sus enigmas y encontrado las llaves maestras, podían salir de la sala.

Para ampliar información acerca del diseño y montaje de esta experiencia didáctica se puede consultar la guía didáctica elaborada en la que se detalla minuciosamente diversos aspectos fundamentales: narrativa, objetivos didácticos, contenidos curriculares, rutas, materiales empleados, etc. El link es el siguiente: <https://goo.gl/Tya8KU>

Por otro lado, también se puede visualizar el vídeo-resumen que se generó de “el compromiso de la galaxia Deitania”: <https://goo.gl/tYVtr6>

Material y métodos

Diseño metodológico

Se presenta una experiencia de innovación educativa que se enmarca en una investigación cualitativa, con un enfoque metodológico no experimental. Neuman (2014) apunta que la investigación cualitativa ha emergido como una alternativa a los estudios cuantitativos, y en ámbito anglosajón su promoción y apoyo es máximo. Como toda investigación, sea cuantitativa o cualitativa, debe tener un procedimiento investigador riguroso (Guba, 1981; Neuman, 2014). El diseño metodológico empleado es el estudio de caso, atendiendo a la posibilidad que ofrecen este tipo de estudios de explorar fenómenos contemporáneos en su entorno real, de utilizar múltiples fuentes de recogida de información y de plantear el análisis de un caso único o casos múltiples (Yin, 2013). Por su parte, Neuman (2014) añade que este tipo de diseños está limitado a un entorno único, el entorno en el que se encuentran los participantes, y tiene como propósito extraer información particular de las percepciones y acciones de los participantes. En este sentido, este trabajo cuenta con un eje vertebrador sustentado en dos objetivos principales:

1. Diseñar e implementar una habitación de escape educativa para mejorar la inclusión y la convivencia del alumnado de un centro educativo.
2. Analizar el potencial de las habitaciones de escape en la Educación Primaria.

En este sentido, es importante destacar que lo importante de las investigaciones de corte cualitativo, y en particular por el diseño elegido por nosotros, del estudio de casos, el valor de estas investigaciones no está en la representatividad de la muestra, está en el rigor metodológico que nos lleve a la confiabilidad de la investigación, que sea garantizada a través de la triangulación de las fuentes de información, principalmente (Guba, 1981). En este sentido, hemos usado diario de campo y registro audiovisual en un intento de garantizar la confiabilidad de los datos. Asimismo, la codificación de la información se ha realizado empleando tres tipos de citas: textuales, visuales y audiovisuales.

Por último, la recolección de información a partir de técnicas cualitativas empleadas en este tipo de investigación destaca por: el reflejo de la misma en un momento concreto durante el desarrollo; favorecer un análisis directo en relación a la realidad investigada; el interés en los conceptos, las interacciones, las emociones, las vivencias, etc.; velar por el entendimiento de las causas y efectos del comportamiento humano ante ciertas situaciones; favorecer diferentes visiones debido a la naturaleza de los diversos instrumentos implementados, entre otros aspectos más (Orellana & Sánchez-Gómez, 2006).

Instrumentos

Por otro lado, son dos los instrumentos de recogida de información que se tienen en cuenta. Éstos junto con sus procedimientos, son los siguientes:

- **Diario de campo:** según Valverde (1993), el diario de campo consiste en “un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener” (p. 309).

Para la recogida de información de la experiencia se ha seguido el formato especificado en Valverde (1993). De este modo, en un archivo de texto se ha recogido: datos de contextualización (fecha; breve descripción de la propuesta junto con la explicitación de sus objetivos; destinatarios, etc.) y el registro descriptivo e inferencial de lo observado y los resultados más relevantes durante el tiempo que duró el desarrollo de la experiencia. Asimismo, se efectuó un registro de incidentes críticos, entendido como acotación específica de la realidad observada, la cual es destacable de ser reseñada (Evertson & Green, 1989). En este caso concreto fue el tipo de interacción entre miembros de un equipo. De esta forma, con el diario de campo se recogió información referida a situaciones de respeto y escucha, procesos de negociación, reacciones a las actividades planteadas y a las acciones realizadas por los participantes, etc.

- **Registro audiovisual:** Entre la extensa bibliografía se ha destacar a Bautista, Rayrón y de las Heras (2012), pues hace referencia al uso de la cámara fotográfica y de vídeo como recursos principales para extraer información relevante bajo una investigación de corte cualitativa. Gracias a este instrumento se puede conseguir de manera objetiva diversa información relevante, tal como: evidenciar situaciones problemáticas que se pueden desarrollar; captar dilemas o discusiones generadas entre los estudiantes; dificultades que se encuentra el docente y no es consciente de ello en el momento que se está sucediendo, entre otras.

La grabación permitió tanto detectar información no registrada en el diario de campo, como comprobar, completar y matizar otras sí recogidas en este instrumento. De este

modo, los registros audiovisuales permitieron revisar las reacciones faciales y verbales de los escolares ante determinadas acciones, la posición ocupada en el espacio, su reacción corporal, entonaciones, etc. Con ello, pudimos poner en práctica la recomendación sobre la confiabilidad de los datos apuntada por Cuba (1981).

Procedimiento

En cuanto a la experiencia de innovación con el alumnado, el procedimiento llevado a cabo fue el siguiente: presentación de la historia (contextualización), explicación de las reglas, creación de los equipos, presentación del material y transcurso de la puesta en práctica.

En cuanto al proceso de investigación, se llevó a cabo el diseño previo de la experiencia con la colaboración del profesorado del centro educativo. Al mismo tiempo se diseñaron los instrumentos para el vaciado de la información recogida de manera audiovisual, así como las notas de campo recogidas durante la implementación, para su posterior categorización y análisis.

Análisis y resultados

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante Atlas.ti8. Para el uso adecuado del mismo se han tenido presentes los supuestos ofrecidos por Miles y Huberman (1984), en cuanto a la reducción, disposición y transformación de datos; consecución de resultados y por último, extracción de conclusiones.

En el presente artículo, los resultados son expuestos en dos redes semánticas (básica y compleja) que parten de un mismo código libre bifurcado en diversos códigos y estos a su vez, en diferentes notas para así reflejar de manera exhaustiva las consecuencias de implementación relacionadas con los objetivos establecidos.

Con el fin de garantizar un óptimo análisis cualitativo de la información que permita extraer unas conclusiones pertinentes, se han tenido en cuenta algunos principios como separar las diferentes unidades de información para posteriormente categorizarlas (clasificar conceptualmente la unidad) y codificarlas (asignar un código propio de las diferentes categorías a cada unidad). Concretamente, en este trabajo se desarrolló una categorización inductiva, es decir, las categorías fueron elaboradas de manera paralela a la lectura y examen de la información recopilada (Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005; Ryan & Bernard, 2000).

Para favorecer la comprensión y la óptima visualización de las principales unidades de información extraídas se presenta un total de dos redes semánticas compuestas por sus códigos libres, códigos específicos y citas referentes al proceso de inclusión en el aula intervenida.

Tal y como se ha especificado en el epígrafe de los instrumentos y procedimientos de recogida de información, se han tenido en cuenta tres fuentes: diario de campo; registro visual a partir de fotografías y audiovisual procedente de vídeos tomados en el momento de la implementación. Por tanto, las redes semánticas generadas están compuestas tanto por citas textuales como audiovisuales. Para beneficiar el enten-

dimiento de cada una de ellas y conocer su naturaleza se ha de tener en cuenta la siguiente leyenda (Figura 3).



Figura 3. Iconos de los diferentes tipos de citas

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se presenta la red semántica más básica extraída (Figura 4), ya que muestra los códigos libres y los códigos específicos a partir de los que se han vinculado la totalidad de las citas extraídas de las diferentes fuentes de información tenidas en cuenta. Concretamente, son dos los códigos libres generados: indicios de inclusión e indicios de ausencia de inclusión. Del primero derivan cinco códigos:

- Respeto y escucha a los miembros del equipo.
- Acuerdos entre los miembros del equipo.
- Ayuda incondicionada.
- Apoyo entre grupos.
- Brindar oportunidades de participación.

Por otro lado, del segundo se extraen cuatro códigos:

- Oposición a formar equipo con determinados compañeros.
- Liderazgo no preestablecido.
- Desatención del proceso de tutoría entre iguales.
- Ausencia de acuerdos.

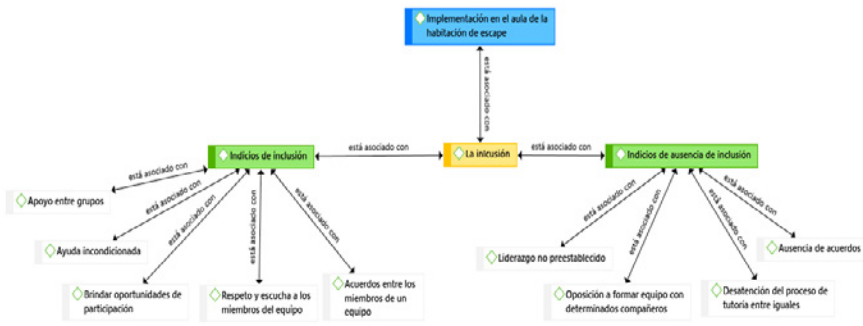


Figura 4. Red semántica básica contenedora de los códigos específicos

Fuente: elaboración propia

Conocida la red semántica básica, a continuación se exponen los resultados y la red semántica compleja (véase Figura 5). La misma se encuentra sustentada sobre 35 citas (19 pertenecientes a indicios de inclusión y 16 sobre indicios de ausencia de inclusión) y se puede afirmar que existe un punto de equilibrio entre los dos códigos libres generados.

Los cinco códigos relacionados con los indicios de inclusión reflejan información significativa en cuanto a ciertas situaciones que se han visto beneficiadas, destacando que no solo se han dado de manera interna en los equipos, sino que incluso no han existido rivalidades ni problemas para ofrecer ayuda a otros equipos (“1:18 E. le dice a otro equipo que está con las linternas de luz ultravioleta que es mejor que un miembro dicte la operación y el resto copie...”; “1:20 se observa al equipo asteroide preguntándole a constelación que dónde estaba la prueba de la pista...”).

En este caso, se han visto situaciones favorables cuando tenían que decidir con quién trabajar y a quién ayudar (“35:1 un alumno explicando la resolución de una operación de manera óptima a su compañero”; “1:27 trabajar de manera tan cohesionada al tener cada uno de ellos una pareja de compañeros que solía ser conflictiva [T. con J.A. y R. con S.], entre otros casos más).

Por lo tanto, además de la ayuda incondicionada también se han ocasionado ciertas actitudes y hechos que favorecen la participación y colaboración del alumnado. De manera general, estas acciones se corresponden con los tres códigos restantes, es decir “brindar oportunidades de participación”, “respeto y escucha a los miembros del equipo” y “acuerdos entre los miembros de un equipo”. Cabe señalar que la evidencia que se tiene de los logros alcanzados refleja el vínculo que se ha generado entre todos los integrantes de un equipo, ya que, a pesar de estar jugando, con la percepción de competitividad que puede tener, la colaboración de todos era fundamental para poder escapar de la sala.

De hecho, se han registrado numerosos indicios que evidencia una buena práctica de la estrategia implementada (“13:1 observación y deliberación grupal sobre la operación resuelta”; “11:1 participación grupal para resolver un enigma”; “27:2 Organización de un equipo: una alumna dicta la operación...).

Por otro lado, el código libre de indicios de ausencia de inclusión tiene asociados 4 códigos que denotan situaciones desfavorables en cuanto al alcance de los dos últimos objetivos didácticos preestablecidos, es decir, desarrollar una adecuada estrategia de tutoría entre iguales y lograr una verdadera inclusión que favorezca el intercambio de opiniones y estreche los lazos afectivos entre el alumnado.

Las actitudes referidas se continúan dando una vez que se han conformado los grupos, por ejemplo cuando se reparten las hojas de ruta y hay alumnos que quieren portarla ellos durante toda la actividad o directamente se apropian de la misma ("1:8 [...] por qué no puede llevar siempre el mismo dicho documento": "S. coge la hoja y solo la observa ella, por lo que su equipo se queja hasta el extremo de tener que decírselo a la tutora", entre otras situaciones más).

Estas citas reflejadas pertenecientes al código de "liderazgo no establecido" también se encuentran junto a otras acciones producidas durante el transcurso de la habitación de escape ("1:11 un alumno intenta cambiar su orden para entrar el primero"; "1:19 compañeros del equipo de T. dicen que siempre quiere abrir los cofres y hacer todo lo divertido").

Esto puede haber sucedido como consecuencia de la necesidad de protagonismo de alumnos, como ratifica la tutora del grupo ("43:48 y 52 Sobre todo las situaciones de exclusión se pueden apreciar cuando el protagonismo de los líderes se ve en peligro"). En el código de "ausencia de acuerdos" se puede ver reforzada esta hipótesis en virtud de las diferentes citas determinadas ("1:25 [...] un grupo que no llegaban a un acuerdo sobre quién lo tenía bien, ya que unos coincidían en una solución y otros en otra diferente" "1:30 Er. le dice a N. que le toca a él abrir la caja [...] por otro lado, ella dice que esta le toca otra vez").

El hecho de trabajar diversas metodologías de manera cotidiana e incidir en la técnica de tutoría entre iguales no ha garantizado la excelente puesta en práctica de la misma en la presente propuesta, ya que incluso se ha generado en el análisis de datos un código titulado "desatención del proceso de tutoría entre iguales". Además de las inapropiadas prácticas que se han señalado en la discusión de los datos relativa al proceso de aprendizaje, en este caso se destaca la pasividad en cuanto a ayudar a miembros del equipo que precisan dicho aporte ("1:17 los que sí tenían bien hecha la operación se van a observar libremente los diferentes espacios del aula"; "10:1 realización de la actividad sin la presencia de su equipo").

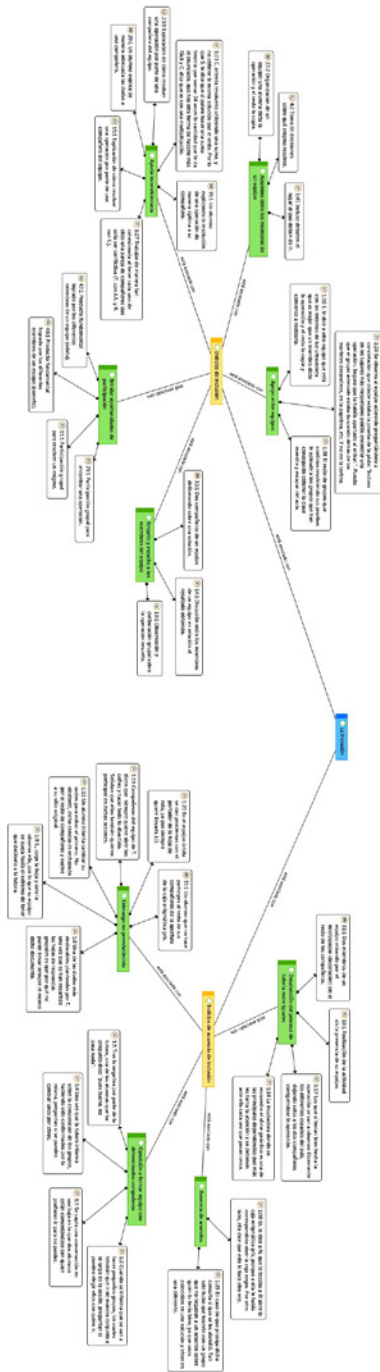


Figura 5. Red semántica compleja del proceso de inclusión (disponible en: <https://bit.ly/2xpXTAq>)
Fuente: elaboración propia

Conclusiones

En la presente investigación se han analizado las consecuencias correspondientes al proceso de inclusión (educación intercultural y mejora de la convivencia escolar) tras implementar una estrategia sustentada en el aprendizaje basado en el juego, concretamente una habitación de escape. Además, dicha propuesta didáctica se ha complementado con una técnica cooperativa habitual para el alumnado, es decir, la tutoría entre iguales.

Con el desarrollo de la presente propuesta, como bien se explicita en los objetivos didácticos, se quiere beneficiar la interacción entre el alumnado para así garantizar un clima de inclusión. Debido a esta meta, el diseño de la habitación de escape educativa se sustentó tanto en una interdependencia positiva de finalidades, a partir de la que implicar a todos los estudiantes (Pujolás, 2002), como en la técnica de aprendizaje cooperativo mencionada.

De manera general, la tutoría entre iguales, en relación a la inclusión educativa, favorece la comunicación, la asunción de responsabilidades mejorando de esta forma el autoestima, la ampliación de amistades, entre otras posibilidades (López-Higuera, et al., 2017; Martínez, 2017). De este modo, determinados resultados hallados en esta investigación coinciden con algunas de las consecuencias positivas mencionadas.

Dos códigos (“ayuda incondicionada” y “apoyo entre equipos”) de los cinco que se han extraído están relacionados directamente con ofrecer ayuda tanto a los miembros del equipo, como a otros equipos, para que así pudiesen progresar en caso de no saber cómo seguir el itinerario preestablecido. Unos hechos coincidentes con los registrados en otros trabajos (Baiduri, 2017; Septarini, 2017).

Los tres restantes (“acuerdos entre los miembros de un equipo”, “brindar oportunidades de participación” y “respeto y escucha a los miembros del equipo”) se definen como acciones positivas que reflejan el entendimiento y el diálogo entre los diferentes componentes. Por lo tanto, de esta manera se estarían aumentando las actitudes positivas del alumnado, tal y como es señalado en Peñalva y Soriano (2010). Además, la unión entre compañeros se enriquece a pesar de los conflictos que se pudieron generar (Córdoba, Lara & García, 2017).

Por otro lado, a la hora de trabajar en equipo, es preciso establecer un rol de líder (Carrió, Skorczynska & Soler, 2016). En este caso, para portar la hoja de ruta, abrir las cajas, activar la linterna de luz ultravioleta, entre otras acciones. Sin embargo, de manera previa a la implementación se consideró pertinente afrontar este rol desde una perspectiva rotatoria (Domingo, 2008), es decir, cada enigma resuelto implica el cambio de líder. De esta forma, todos los componentes de cada equipo podrán ocupar dicho rol.

A pesar de aplicar el líder rotatorio, el análisis de los resultados referentes a los códigos “liderazgo no establecido” (6 citas asociadas [código más citado]) y “ausencia de acuerdos”, demuestra cómo no se respeta el rol definido, existiendo una predisposición de ciertos escolares a ocuparlo y privando así a otros compañeros. De la misma forma, el código “ausencia de acuerdos” demuestra cómo se han dado ciertas ocasiones en las que no se han conseguido establecer diálogos que consiguiesen unas decisiones grupales.

Otro de los códigos que más evidencias ofrece sobre el tipo de atención ofrecida a los escolares con más dificultades es “desatención del proceso de tutoría entre iguales”.

Una consecuencia que no se contempla como posible desventaja de la tutoría entre iguales en Durán (2003).

A pesar de que las agrupaciones heterogéneas se hicieron con el fin de utilizar la sala de escape como una herramienta mediadora para facilitar la inclusión de ciertos escolares en el grupo (Conde-Pumpido & Paz, 2015), el código “oposición a formar equipo con determinados compañeros” demuestra la forma en la que determinados escolares no quieren formar equipo con otros estudiantes para no perder. Contradiciendo así el fin principal que se perseguía con las agrupaciones ya diseñadas.

De manera general, sin tener el punto de enfoque sobre el proceso de inclusión educativa, la implementación de la habitación de escape educativa ha beneficiado el alcance de diferentes posibilidades referenciadas por otros autores (Boyle, 2011; Gómez-Urquiza, et al., 2019), como por ejemplo: mejorar la motivación hacia el contenido trabajado, usar el pensamiento creativo divergente, conseguir la participación activa del alumnado, entre otros.

Opuestamente, a pesar de que no se ha incrementado la desmotivación, no se ha consumido excesivo tiempo, entre otros posibles inconvenientes aludidos en Pisabarro y Vivaracho (2018). En este caso, se han producido ciertas situaciones de estrés debido al contrarreloj, el cual ha propiciado ciertas prácticas inapropiadas como la elevación del volumen o intentos de copiar la hoja de soluciones.

Teniendo en cuenta el análisis de datos y las conclusiones extraídas, cabe destacar que la propuesta de innovación “El compromiso de la Galaxia Deitania” logra los objetivos didácticos preestablecidos en su mayor medida. Sin embargo, para alcanzarlos en su totalidad, se considera necesario trabajar de manera más aislada y cotidiana ciertas habilidades sociales para que estas se vean potenciadas por prácticas como la presentada. No obstante, también puede ser un adecuado punto de inicio a través del cual, mejorar la socialización de los estudiantes (Azofeita & Cordero, 2015), y así beneficiar posteriormente la convivencia.

En relación a las implicaciones de investigación, se considera pertinente desarrollar una práctica similar pero complementándose con una técnica de aprendizaje cooperativo diferente, ya que la diversidad de métodos y estrategias es la garantía del alcance de diferentes metas (Gómez, 2002).

Por otro lado, el alcance de los beneficios detallados puede ser una consecuencia directa del carácter novedoso que la propuesta presenta en el contexto escolar participante. Por lo tanto, otra posible implicación de investigación es la de realizar un estudio longitudinal en el tiempo que corrobore o desdiga los hallazgos aquí expuestos. No obstante, dicha opción no sería la más apropiada según Diago y Ventura-Campos (2017), ya que se recomienda el uso puntual de la habitación de escape educativa, para así garantizar que no se convierta en una actividad rutinaria.

Por último, la educación intercultural y la mejora de la convivencia no ha de ser un instrumento ocasional y discontinuo, sino una modalidad educativa a partir de que la que favorecer la inclusión en el contexto escolar (Escarbajal, 2010). Por ello, las *escape rooms* educativas pueden significar una óptima alternativa para comenzar a alcanzar el desafío explicitado.

Referencias bibliográficas

- Anastasiadis, T. Lampropoulos, G., & Siakas, K. V. (2018). Digital Game-Based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12). doi: 10.31695/IJASRE.2018.33016
- Albán, M. S., Ávila, D., Rivera, L. A., & Olmedo, D. (2017). Juegos Serios en el Proceso de Aprendizaje. *UTCiencia*, 4(2), 111-122. Recuperado de: <http://bit.ly/32kmhN6>
- Altemueller, L., & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British journal s special education*, 44(3), 341-358. Recuperado de: <http://bit.ly/2NGvkmk>
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 53-62).
- Azofeita, A., & Cordero, M. (2015). El juego como estrategia metodológica en el desarrollo de habilidades sociales para el liderazgo en la niñez. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(2), 85-107. Recuperado de: <http://bit.ly/2rkArRI>
- Baiduri, B. (2017). Elementary School Students' spoken activities and their responses in Math learning by Peer-Tutoring. *International Journal of Instruction*, 10(2), 145-160. Recuperado de: <http://bit.ly/2qx0MeG>
- Bautista, A. Rayrón, L., & de las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en Educación Intercultural. *Comunicar*, 20(39), 169-176. doi: 10.3916/C39-2012-03-07
- Benet, A. (2019). *Construyendo una Universidad intercultural inclusiva* (Tesis Doctoral). Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://bit.ly/36Gas0>
- Boyle, S. (2011). *Teaching Toolkit: and introduction to games based learning*. Recuperado de: <http://bit.ly/32a63ak>
- Cabero, J., & Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI*, 9, 16-30. Recuperado de: <http://bit.ly/33tSlzq>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Participación educativa*, 18, 8-24. Recuperado de: <http://bit.ly/33mzRkh>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. Recuperado de: <http://bit.ly/36FAuri>
- Carrió, M.L., Skorczynska, H., & Soler-Monreal, C. (2016). *Del trabajo cooperativo al trabajo colaborativo: el rol del líder*. Comunicación presentada en el II In-Red, Valencia. doi: 10.4995/INRED2016.2016.4297
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5). Recuperado de <http://bit.ly/2jXROy9>
- Conde-Pumpido, T. H., & Paz, A. (2015). Collaborative digital games as mediation tool to Foster intercultural integration in Primary Dutch Schools. *eLearning Papers*, 43. Recuperado de: <http://bit.ly/2CksX3c>
- Contreras, R., & Eguia, J.L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Barcelona: In-Com-UAB Publicacions. Recuperado de: <http://bit.ly/2JVFM8r>
- Córdoba, E. F., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos*, 32(1). Recuperado de: <http://bit.ly/2PV-Chmb>

- Connelly, L., Burbach, B. E., Kennedy, C., & Walters, L. (2018). Escape Room Recruitment Event: Description and Lessons Learned. *Journal of Nursing Education*, 57(3), 184-187. doi: 10.3928/01484834-20180221-12
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115. Recuperado de: <http://bit.ly/2WtQstj>
- 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. Recuperado de: <http://bit.ly/2WNl0wP>
- Diago, P. D., & Ventura-Campos, N. (2017). Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Suma: revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 85, 33-40. Recuperado de: <http://bit.ly/2PV3t4x>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de: <http://bit.ly/2NNjSW6>
- Duran, D., & Sánchez, G. (2012). Ritmos en dos: una experiencia basada en la Tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Didáctica de la música*, 56, 99-106. Recuperado de: <http://bit.ly/2qtqbGg>
- Durán, D. (2003). *Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional: una escuela para todos. Estrategias de intervención y evaluación. Barcelona. Recuperado de: <http://bit.ly/36J5iHG>
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas: revista de formación y empleo*, 110, 4-13. Recuperado de: <http://bit.ly/32pnyT5>
- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 411-418. Recuperado de: <http://bit.ly/2pOkd2L>
- Figueroa-Varela, M. A., & Corvalán, A. P. (2019). Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. *F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1(29). Recuperado de: <http://bit.ly/34ClatP>
- García-Mundo, L., Vargas-Enríquez, J., Genero, M., & Piattini, M. (2015). Análisis de la evidencia existente sobre la influencia del uso de juego serios en el aprendizaje en el área de la informática. *ReVisión*, 8(1), 73-90. Recuperado de: <http://bit.ly/36Hz6om>
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 261-334. Recuperado de: <http://bit.ly/2Nsf1cO>
- Gómez-Urquiza, J., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). The impact on nursing students's opinions and motivation of using a "Nursing Escape Room" as a teaching game: a descriptive study. *Nurse Education Today*, 72, 73-76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.018>
- González, E. A. (2018). La voz del alumnado, aprendizaje y servicio e inclusión social y educativa a través de las historias de vida. En M.J. León y T. Sola (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1319-1330).
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communications and Technology Journal*, 29(2), 75-91.

- Hortigüela, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2018). El escape room: una propuesta cooperativa con infinitud de posibilidades en Educación Física. En J. Fernández-Río, R. Sánchez y A. Méndez-Giménez (Eds.), *XI Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas* (pp. 101-108). Recuperado de: <http://bit.ly/2Myl3t7>
- Juca, F. García, M.B., & Burgo, O. (2017). Los juegos serios y su influencia en el uso responsable de energía y cuidado del medio ambiente. *Universidad y Sociedad*, 9(1), 129-136. Recuperado de: <http://bit.ly/34AZChu>
- Leiva, J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274. Recuperado de: <http://bit.ly/33tdHm>
- López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D.M., Cajas-Paz, E. Y., Chois-Lenis, P. M. & Casas-Bustillo, A. C. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. Recuperado de: <http://bit.ly/2PZg9Yl>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ckq6Yd>
- Martínez, N. (2017). La tutoría entre iguales una innovación en la tutoría universitaria. *DAENA*, 12(3), 357-374. Recuperado de: <http://bit.ly/32n7bGT>
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 321-357). Madrid: La Muralla.
- Mattheiss, E., Kickmeier-Rust, M., Steiner, C., & Albert, D. (2009). Motivation in game-based learning: It's more than "flow". En A. Schwill & N. Apostolopoulos (Eds.), *Lernen im Digitalen Zeitalter - Workshop-Band Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI2009 - Die 7. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* (pp. 77-84). Recuperado de: <http://bit.ly/2rhsNHC>
- Merchán, G. R. (2017). *The Gate School Escape Room: An educational proposal*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://bit.ly/2oVcGi9>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de educación*, 30(1), 277-292. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Muthmaínnah, M. (2017). What's about Peer Tutoring Learning Model? *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1) 1-6. doi: 10.1088/1742-6596/895/1/012064
- Navarro, M., & Abril, V. (2016). La técnica Flipped Classroom o clase invertida. Una perspectiva crítica hacia la inclusión educativa. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 948-955). Recuperado de: <http://bit.ly/2WNLcYb>
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal Computer High Education*, 26, 69-86. doi: 10.1007/s12528-014-9078-x
- Orellana, D. M., & Sánchez-Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. Recuperado de: <http://bit.ly/33qsIQb>

- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18, 37-57. Recuperado de: <http://bit.ly/33mJsYl>
- Pisabarro, A. M., & Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 85-93. Recuperado de: <http://bit.ly/2pduiFD>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de: <http://bit.ly/2JRR1yv>
- Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.* (Documento de trabajo). Zaragoza: Universidad de Vic. Recuperado de: <http://bit.ly/2CkKQin>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420. Recuperado de: <http://bit.ly/32uZXAj>
- Rodríguez-Carranza, Y. V. (2018). Diseño de *Serious Game* para la enseñanza de la responsabilidad social en la Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1). doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.719>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. Recuperado de: <http://bit.ly/34yl6eu>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis Methods. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (second edition)* (pp.769-802). Recuperado de: <http://bit.ly/2NNzR6C>
- Sánchez, G. (2014). Tutoría entre iguales, antecedentes históricos y principios psicopedagógicos. *Revista ensayos pedagógicos*, 9(2), 91-105. Recuperado de: <http://bit.ly/32sAUho>
- Sánchez, E., & Pareja, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. En J. Ruiz Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://bit.ly/34DNQmm>
- Septarini, B. (2017). Peer tutoring: an effective technique to teach Reading comprehension. *KnE Social Sciences*, 1(3), 245-258. doi: 10.18502/kss.v1i3.745
- Serrano, D., & Ochoa, A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusive en la educación primaria. *RIDAS: Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: solidaridad, ciudadanía y educación*, 7, 37-54. doi: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.3>
- Stone, Z. (2016). The rise of Educational Escape Rooms. *The Atlantic*. Recuperado de: <http://bit.ly/2WReFk9>
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://bit.ly/2Q-1VI dj>
- Valverde, L. A. (1993). El Diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. Recuperado de: <http://bit.ly/32oDWDv>

- Wiemker, M. Elumir, E., & Clare, A. (2015). Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? En J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber & C. F. Freisleben-Teutscher (Eds.), *Game Based Learning – Dialogorientierung & spielerisches Lernen digital und analog* (pp. 55-68). Austria: St. Pölten (University of Applied Sciences). Recuperado de: <http://bit.ly/2NL2voO>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.