



ISSN 1988-7833
<https://doi.org/10.51896/ccs>

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR Scúpira

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: DISEÑO DE ESCAPE ROOM INCLUSIVOS EN ENTORNOS BILINGÜES

Elena González-Fenoll

Docente en ISEN Centro Universitario. Universidad de Murcia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4014-6878>
e.gonzalezfenoll@um.es

Virginia Imbernón-Pérez

Doctora en Educación y docente en ISEN Centro Universitario. Universidad de Murcia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-4318>
virginiamaria.imbernon@um.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Elena González-Fenoll y Virginia Imbernón-Pérez: "La interdisciplinariedad en el ámbito universitario: diseño de escape Room inclusivos en entornos bilingües", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (Especial noviembre 2021, pp. 1-15). En línea:

<https://doi.org/10.51896/CCS/ASZV2558>

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de enseñanza interdisciplinar e innovadora mediante el diseño de *Escape Room* educativos realizados por los estudiantes del primer curso del Grado en Educación Infantil, de ISEN Centro Universitario, facultad adscrita a la Universidad de Murcia. La finalidad que se persigue con este estudio es desarrollar en el alumnado del primer curso de esta titulación las competencias necesarias que atiendan a la diversidad del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, además de promover la competencia comunicativa en la lengua española e inglesa en un contexto bilingüe. Todo ello se ha llevado a cabo mediante la aplicación de la metodología de la Gamificación de aprendizajes. Los resultados muestran un incremento significativo por parte del alumnado en su motivación e interés por recibir formación en materia de diversidad, así como una mayor receptividad hacia la lengua inglesa.

Palabras Clave: Escape Room; Educación inclusiva; Inglés; Educación superior; Educación infantil.

INTERDISCIPLINARITY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT: DESIGNING INCLUSIVE ESCAPE ROOMS IN BILINGUAL SETTINGS

ABSTRACT

This paper presents an innovative and interdisciplinary teaching proposal through the design of educational Escape Rooms created by students in their first year of the Degree in Early Childhood

Education, at ISEN University Centre, a faculty attached to the University of Murcia. The main aim of this study is to develop the necessary skills in first-year undergraduates to deal with diversity in an Early Childhood Education classroom, as well as promoting the use of communicative competence in Spanish and English in a bilingual context. All this has been implemented within the application of the Gamification of learning methodology. The results show a meaningful increase in the student's motivation and interest in receiving training in the field of diversity, along with a greater receptiveness towards the English language.

Keywords: Escape Room; Inclusive Education; English; Higher Education; Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe una amplia gama de posibilidades para crear un proceso de enseñanza-aprendizaje motivante y lúdico que permita la participación del alumnado (De Soto, 2018). Los juegos producen beneficios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, tales como la expresión de emociones, la motivación intrínseca, el trabajo en equipo, el apoyo mutuo o el desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia digital (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019). Concretamente, a través de experiencias basadas en la Gamificación, se pueden generar nuevas formas de transmitir la información a los estudiantes, y que estos desarrollen sus capacidades de manera más efectiva (Del Moral, Guzmán y Fernández, 2018). Unido a ello, la metodología de la Gamificación supone poner en práctica el juego en entornos que no presentan factores lúdicos aparentes (Deterding *et al* 2011). De esta forma, se puede contribuir de manera más sencilla a la adquisición de los objetivos previamente propuestos y posibilitar que se produzcan mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, mediante la motivación intrínseca (Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez, 2018). Por consiguiente, autores como Rodríguez y Santiago (2015) y Nicholson (2018) muestran que, gracias a las experiencias de la Gamificación en el aula, se pueden transformar actividades, que *a priori* resultan poco motivantes para el alumnado, en prácticas que supongan retos atractivos y significativos para los estudiantes.

El *Escape Room* es un juego activo en el que un grupo de personas tienen que conseguir escapar de una habitación por medio de la superación de pruebas de diversa índole (Connelly *et al*, 2018). Es importante que el *Escape Room* cuente con una historia que permita al participante comprender de manera más fehaciente la casuística por la cual debe lograr salir de la sala (Stasiak, 2016). De esta forma, los jugadores se trasladan de su contexto real a uno ficticio, en un proceso de inmersión en el juego (Veldkamp *et al*. 2020). Es por ello que la narrativa de la historia será un elemento importante, puesto que ayuda a atraer al aprendiz hacia el juego, motivándole a la resolución de pruebas y puzzles planteados en el mismo (Borrego *et al.*, 2017). Además, el diseño de los *Escape Room* está planteado de tal forma que implica un trabajo en equipo por parte de los participantes, al mismo tiempo asegurándose de que todos los miembros del grupo puedan implicarse activamente en la resolución de las pruebas (Nicholson, 2015).

De acuerdo con Makri, Vlachopoulos y Martina (2021), se ha de distinguir entre los *Escape Room* recreativos (en adelante, ER) y los *Escape Room* con propósitos educativos (en adelante, EER). Estos autores resaltan que los primeros están diseñados con la intención de atraer a un gran público con fines puramente recreativos, mientras que en los segundos, cada una de las pruebas diseñadas están centradas en un grupo específico de aprendices en los que se persiguen unos objetivos de aprendizaje concretos. Además, los EERs fomentan el constructivismo social, es decir, los alumnos participan activamente en tareas que implican el trabajo en equipo y la colaboración por parte de los mismos para construir conjuntamente conocimiento. También fomentan las habilidades comunicativas (Hermanns *et al.*, 2017; Veldkamp *et al.*, 2020) proporcionando un contexto idóneo para el aprendizaje de idiomas (Figuerola, 2015; Gómez, 2019; Santamaría y Alcalde, 2019).

A tenor de lo expuesto con anterioridad, Agulló *et al.* (2018), Licon y Veytia M (2019) e Hidalgo-Bonifaz *et al.* (2020) confirman que es importante conocer los nuevos factores emergentes que han posibilitado el desarrollo de metodologías activas, contribuyentes a la mejora de la calidad educativa en la educación superior. Estos autores determinan que los supuestos prácticos tengan especial relación con la diversidad del alumnado, la personalización y el dinamismo de los aprendizajes, o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Por este motivo, autores como Navarro-Montaño, López-Martínez y Rodríguez-Gallego (2021) indican que la formación del profesorado debe regirse por el paradigma de la educación inclusiva y social, de manera que se atienda a la diversidad de los educandos y se produzca una transformación educativa. A su vez, Duk, Cisternas y Ramos (2019) muestran que es necesario que los profesionales educativos desarrollen sus destrezas cognitivas, emocionales y comunicativas de manera que se favorezca la creación de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, la Gamificación proporciona un paradigma favorable y natural para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2019). Este hecho, proporciona una mayor atención hacia estos alumnos y, por consiguiente, mayores respuestas educativas por parte de los docentes que respondan a la heterogeneidad de sus aprendizajes (Fernández-Batanero, 2018).

Ante la actual situación de cambio que precisan los países miembros de las Naciones Unidas en materia de educación, la Agenda 2030 plantea una educación de calidad que fomente el Desarrollo Sostenible (De la Rosa, Giménez y De la Calle, 2018; Ainscow, Slee y Best, 2019). En esta dirección, el *Objetivo 4* de esta agenda, denominado "Educación de Calidad", pretende implantar una educación que incluya a todo el alumnado y atienda sus necesidades (Arnaiz, 2019). Asimismo, suprima todas las barreras que obstaculizan el acceso a la educación, fomente una educación de calidad en todas las etapas educativas, y favorezca la alfabetización de todos los jóvenes (UNESCO, 2016).

En este punto es necesario señalar la relevancia del aprendizaje de idiomas, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. Específicamente, en la guía para garantizar una educación inclusiva y equitativa promulgada por la UNESCO (2017), establece que: "*education in two*

languages and in two cultures is the foundation that ensures functional and meaningful learning" (p. 23). Particularmente en España, en el segundo ciclo de Educación Infantil, la enseñanza del inglés como contenido curricular cada vez se ha ido extendiendo y fomentando por medio de los programas bilingües, iniciando su aprendizaje desde edades tempranas (Torres-Zuñiga y Carrasco, 2020). En concreto, en el Decreto n.º 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se recoge el objetivo de un primer acercamiento a la lengua extranjera, comenzando a desarrollar habilidades comunicativas y promoviendo actitudes positivas hacia la misma. En este sentido, queda contemplado en sus correspondientes contenidos, recogidos específicamente en el área de "Lenguajes: Comunicación y Representación".

A este respecto, en lo que se refiere a la formación de maestros de la especialidad de Educación Infantil, debido al creciente número de centros educativos que se suman a programas bilingües (Orden SELE, de 3 de junio de 2016), cada vez se demanda una mejor preparación de estos en la competencia lingüística inglesa. En la actualidad, para la impartición de aprendizajes en dicha lengua en el segundo ciclo de Educación Infantil, se solicita el nivel B2, atendiendo a los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Aunque para esta etapa en la mayoría de los centros educativos recurren al apoyo del maestro de la especialidad en LE inglés de Educación Primaria, se percibe que, a nivel prospectivo, se hace necesario que los futuros maestros de la especialidad en Educación Infantil estén también formados adecuadamente en la competencia lingüística de esta lengua, dentro del contexto específico del aula de infantil. De esta forma, se contribuirá a fomentar y a integrar su uso comunicativo en esta etapa en sus prácticas docentes diarias, desde una perspectiva bilingüe. Para ello, se hace necesario hacer consciente de esta necesidad y motivar a los estudiantes del Grado en Educación Infantil en el aprendizaje de la lengua inglesa, como *lingua franca*, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias clave para mejorar la formación y calidad de la educación (Aranberri *et al.*, 2021).

En coherencia con las necesidades y retos planteados anteriormente, y en consonancia con la Agenda 2030, se ha diseñado e implementado una práctica interdisciplinar entre las áreas de "El centro escolar: organización y gestión" e "Inglés para la Educación Infantil", dirigida al alumnado de la titulación en Grado en Educación Infantil. La finalidad de la investigación fue el desarrollo de las siguientes competencias:

- Dominar la materia que se ha de enseñar y conocer el currículo escolar de la Educación Infantil.
- Conocer y dominar diferentes estrategias docentes y recursos para una enseñanza sin exclusión y de calidad.
- Conocer los aspectos teóricos y conceptuales de la atención a la diversidad en su dimensión social y educativa.
- Diseñar y regular procesos de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes.

- Desarrollo de las habilidades interpersonales: relaciones entre profesores, alumnos y familias basadas en valores democráticos de inclusión social y del respeto a los derechos humanos, como principios básicos de la convivencia escolar.
- Ser capaz de fomentar y aplicar la lengua extranjera en el contexto de la Educación Infantil.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo. Promover el trabajo cooperativo.
- Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
- Conocer e incorporar acciones innovadoras a la práctica de la Educación Infantil.
- Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.

Estas competencias se encuentran recogidas dentro de las guías docentes de ambas asignaturas, en las que como elementos reseñables se destacan aquellos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado, la inclusión educativa, la enseñanza de una lengua extranjera como es el inglés, el aprendizaje cooperativo y los procesos de mejora e innovación tales como el uso de las TIC. Todas ellas se consideran la base para la formación del futuro profesorado de Educación Infantil.

DESARROLLO

A continuación, se describe el contexto del presente estudio junto con el perfil de participantes, así como el instrumento utilizado para la recogida de datos y los resultados de la experiencia.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2020-2021. En concreto, la experiencia de Gamificación fue un proyecto piloto creado por las docentes que se desarrolló en el primer curso del Grado de Educación Infantil, en ISEN Centro Universitario, una Facultad Adscrita a la Universidad de Murcia. La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y los 36 años, quienes se encontraban familiarizados con el uso de las tecnologías (dispositivos móviles, *tablets* y ordenadores) y presentaban un alto grado de compromiso con la elaboración de la práctica.

Cabe destacar que el alumnado de esta titulación cursaba durante el primer año las asignaturas de “El centro escolar: organización y gestión” e “Inglés para la Educación Infantil”. Ambas son consideradas dentro del plan de estudios como asignaturas de formación básica.

Objetivos

El objetivo general de esta propuesta metodológica es desarrollar en el alumnado de primero del Grado en Educación Infantil, las capacidades y competencias necesarias que atiendan a la

diversidad del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, usando tanto la lengua española como inglesa, y la Gamificación de aprendizajes como principales elementos de innovación.

Desde esta perspectiva, los objetivos específicos de esta práctica fueron los siguientes:

- Concienciar de las características del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en un contexto bilingüe (español-inglés), a través del aprendizaje significativo y cooperativo.
- Analizar y dar una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y dificultades específicas de aprendizaje, dentro un contexto de caso práctico simulado.

Diseño metodológico

Este trabajo conforma un análisis acerca de la realización de una práctica que proponía el diseño de un *Escape Room* grupal en el que se hiciera uso de las TIC. A este respecto, el alumnado planificó y secuenció una serie de actividades inclusivas para el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, mediante la investigación previa en artículos científicos y *Powerpoints* aportados por las docentes. Con todo ello, los estudiantes crearon estas experiencias de Gamificación en el aula, de acuerdo con la globalización de los aprendizajes, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y con dificultades específicas de aprendizaje y, las tres áreas del currículo de Educación Infantil, como son *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, y *Lenguajes: Comunicación y Representación*. Todo ello, desde una perspectiva lúdica y cooperativa.

Es interesante resaltar que con respecto al área de *Lenguajes: Comunicación y Representación* se ha favorecido el uso de la lengua extranjera inglesa, de acuerdo con el Real Decreto n.º 1630/2006. Este decreto expone que es necesario el acercamiento del alumnado de este ciclo a una lengua extranjera. Por esta razón, se consideró fundamental que los estudiantes tuvieran conocimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa desde el primer curso y fueran capaces de aplicarlos.

Para la creación de la presente práctica de EER, se desarrolló una serie de acciones planificadas relacionadas con cada una de las materias anteriormente citadas. De este modo, la experiencia se desarrolló entre las horas de las asignaturas “El centro escolar: organización y gestión” e “Inglés para la Educación Infantil”, siendo un total de 13 sesiones con una duración de 2 horas y 13 minutos cada una. En la **Figura 1** se ilustra las fases en las que se desarrolló dicha experiencia interdisciplinar.

Figura 1

Fases seguidas para el diseño de Escape Room.

Fase 1: Planteamiento

- Creación de grupos
- Estudio de los materiales aportados
- Estructuración de un *Storytelling*

Fase 2: Desarrollo

- Selección de los contenidos curriculares
- Elección de la temática y la necesidad educativa especial y/o dificultad específica de aprendizaje
- Búsqueda y recogida de información sobre *Escape Rooms*
- Creación de los *Escape Rooms*

Fase 3: Presentación y evaluación del diseño

- Exposición de los *Escape Rooms*
- Reflexión en grupo-clase sobre la experiencia
- Distribución de los cuestionarios

Así pues, el alumnado debía de seleccionar los siguientes aspectos:

- Contenidos del Decreto n.º 254/2008 para su posterior adaptación al aula de Educación Infantil.
- Temática del EER adaptado a las edades entre 4 y 6 años.
- Necesidad educativa especial y/o dificultad específica de aprendizaje.

Desde la asignatura de “El centro escolar: organización y gestión” se establecieron los protocolos y estrategias de atención a la diversidad que dependían principalmente de la necesidad educativa especial, dificultad específica de aprendizaje escogida o simplemente distintos ritmos de aprendizaje. Para ello, el alumnado tuvo que realizar una investigación previa en materia de diversidad, de inclusión y de respuestas educativas adaptadas. Por otra parte, desde el área de “Inglés para la Educación Infantil”, se desarrolló la competencia lingüística inglesa, en concreto las destrezas productivas (oral y escrita), principalmente mediante el desarrollo de la narrativa de la historia del EER, a través de la técnica de *Digital Storytelling*, en la que debían de desarrollar un proyecto audiovisual en lengua inglesa adaptado a niños de Educación Infantil. Este vídeo serviría como introducción temática de los EERs diseñados por los propios estudiantes. A su vez, se procuró también que el alumnado incluyera en sus EERs pruebas en las que se trabajara de forma sencilla y lúdica la lengua inglesa en un contexto bilingüe, teniendo en cuenta también la atención a la diversidad, y en consonancia con el objetivo general propuesto por las docentes.

Unido a ello, cada grupo tuvo la oportunidad de concebir un nombre para conformar su propia identidad. Éste debía estar relacionado con la temática del EER, el cual más tarde se convertiría en el título del mismo. Este seudónimo debía estar tanto en versión española como inglesa.

Como requisitos fundamentales, desde ambas asignaturas se priorizó el modelo de educación inclusiva actual, el trabajo cooperativo y colaborativo, y el uso de las TIC. A su vez, se les dio la oportunidad de que pudieran utilizar distintos espacios del centro educativo en el diseño de sus *Escape Room*, factor que conectaba directamente con los contenidos de la materia en cuestión. La elaboración de los mismos se produjo a través de recursos TIC, como el ordenador o la *tablet*.

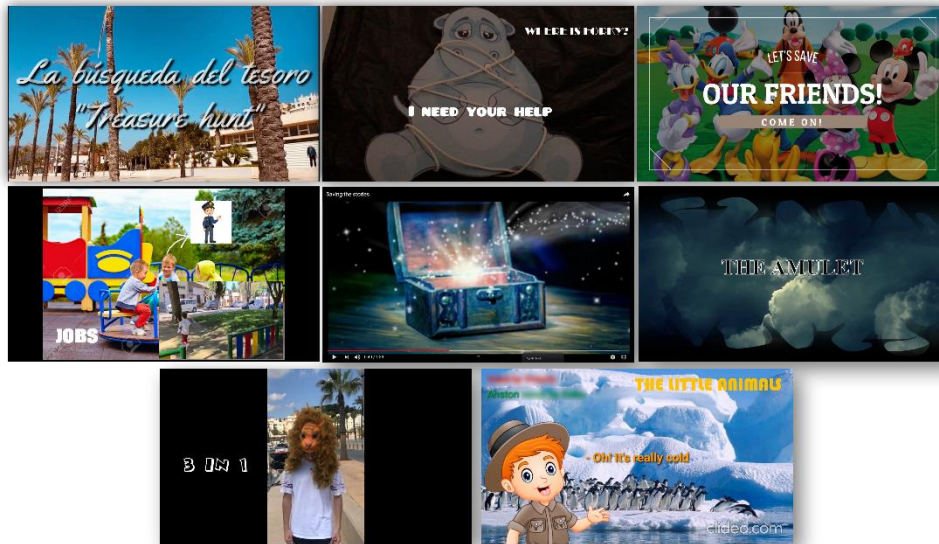
En este sentido, es importante resaltar los elementos motivadores que condicionaron el diseño de los EERs elaborados por el alumnado:

- Metodología de aprendizaje por descubrimiento, y aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- Elección de seudónimos grupales.
- Empleo de plataformas como *Kahoot*, videos de *Youtube* y de creación propia, y webs de contenido educativo.
- Creación de laberintos, murales, canciones, mapas, piscinas de bolas, puzzles, *Twister*, carreras de relevos, fragmentos de cómics y cajas misteriosas.

En total, de la experiencia se generaron 8 proyectos de diseño de EERs y 8 vídeos de narración digital sobre la temática elegida (Figura 2), uno por cada grupo. Cada uno de ellos se encontraban conformados por 4 integrantes.

Figura 2

Cortometrajes temáticos de los EERs generados por el alumnado de primer Grado en Educación Infantil.



Evaluación

La evaluación se llevó a cabo desde dos perspectivas diferentes. Para la evaluación por parte de las docentes, se creó una rúbrica en la que se analizaron los siguientes aspectos:

- La adecuación de los objetivos, contenidos y adaptaciones a las necesidades de los alumnos.
- La originalidad en el diseño.
- La puesta en práctica de la exposición.
- La expresión en lengua inglesa y la originalidad de la narrativa digital.

Dicho sistema de evaluación, se calificó a través de una escala numérica de 0 a 10 que se atribuyó al porcentaje de prácticas y participación de las asignaturas.

Por otro lado, para la evaluación por parte de los estudiantes de la propuesta didáctica, se diseñó y aplicó como instrumento de recogida de información un cuestionario mixto, en el que se distribuía una batería de preguntas cerradas (escala Likert) y abiertas. En este cuestionario, integrado en un *Google Forms*, los estudiantes podían expresar sus impresiones y propuestas de mejora hacia la práctica.

Resultados y reflexiones de la experiencia

Como bien se ha señalado anteriormente, los datos han sido obtenidos mediante un cuestionario de tipo mixto en el que participaron 29 estudiantes (26 mujeres y 3 hombres) con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años. El cuestionario realizado mediante la plataforma

Google Forms, analiza 10 preguntas acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre el diseño, la metodología y la exposición de una experiencia de *Escape Room* realizada por ellos.

Las preguntas formuladas en el cuestionario están diseñadas para conocer el grado de satisfacción que tiene el alumnado con respecto a las docentes, la metodología empleada, la mejora de sus capacidades, la creación de actividades innovadoras e inclusivas para la etapa de Educación Infantil, la motivación intrínseca, la interdisciplinariedad entre asignaturas aparentemente distintas o la adecuación entre la carga de trabajo y la temporalidad propuesta.

Los resultados sugieren que el alumnado está muy satisfecho con el diseño de la práctica de Gamificación. En concreto, la mayor puntuación se identifica en los ítems relacionados con la implementación de prácticas inclusivas y globalizadoras, que permiten hacer uso del inglés de una forma sencilla y lúdica. En consecuencia, los estudiantes estiman que la metodología llevada a cabo por las docentes ha mejorado sus competencias cooperativas y ha posibilitado una mayor seguridad y confianza en todas las fases del proceso de desarrollo de la experiencia de *Escape Room*.

Concretamente, algunas de sus respuestas escritas, reflejadas en la pregunta 10 del cuestionario "Comentarios y Sugerencias", demuestran que el alumnado ha experimentado la práctica desde un punto de vista innovador y creativo, que parte de sus intereses personales y tiene en cuenta sus ritmos individuales de aprendizaje.

La mayoría expresan la necesidad de realizar más prácticas como ésta a lo largo del Grado y el ideal de implantar las ya diseñadas cuando realicen sus prácticas en un centro educativo ordinario. Algunos de los ejemplos de las aportaciones expresadas por los estudiantes son:

- "Desde mi punto de vista, ha sido la primera práctica en la que a la vez de potenciar mi creatividad y divertirme, he aprendido cosas teóricas como todos los pasos a tener en cuenta cuando quiero realizar una actividad, teniendo en cuenta la realidad del aula."
- "Me gustaría mucho hacer más trabajos así a lo largo de la carrera."
- "La práctica muy entretenida pero quiero destacar la ayuda y la atención prestada por las profesoras que no podría haber sido mejor."
- "Me ha gustado mucho la práctica, me la guardo para poder realizarla en un futuro."

Unido a ello, una minoría de alumnos comentó ciertos aspectos negativos del desarrollo de la práctica tales como:

- "Hacer la exposición en vídeo ha sido más complicado de lo que esperábamos y personalmente me gusta más exponerlo en clase."
- "Un poco más de tiempo hubiera sido perfecto para poder enseñar más detalles."

En cuanto a los aspectos destacables que se pueden reseñar de los *Escape Room* realizados por los alumnos, cabe resaltar la creatividad desarrollada a lo largo del proceso, el análisis

de los distintos apartados del Decreto n.º 254/2008 del segundo ciclo de Educación Infantil de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el proyecto de Ley de Modificación de la LOE (LOMLOE), conectando sus ideas con la legislación vigente; el empleo de una lengua extranjera como es el inglés, en cuanto al diseño e introducción de actividades en este idioma, integrándose de forma bilingüe y permitiendo así un mayor fomento de esta lengua en el aula de Educación Infantil; y, por último, el acercamiento hacia la diversidad presente en las aulas.

Por otro lado, se considera importante señalar los siguientes resultados de aprendizaje mostrados por los estudiantes y que han sido recopilados mediante técnicas como la observación directa por parte de las docentes:

- El desarrollo de la competencia digital a través de la creación de material audiovisual, facilitó al alumnado la presentación de sus actividades de una forma más sencilla y amena.
- La integración del inglés como segunda lengua partiendo de un *Escape Room* motivador, fomentó la eliminación de barreras relacionadas con el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna.
- La formación del alumnado en materia de diversidad produjo una motivación intrínseca por parte del mismo en la búsqueda de nueva información y nuevas prácticas educativas. La principal consecuencia que subyace de este hecho, es que los estudiantes fueron capaces de crear prácticas propias que atendieran a la diversidad desde un punto de vista inclusivo.
- El incremento de la empatía y la cooperación a través del aprendizaje activo entre los miembros de cada grupo.

En esta línea, se ha podido comprobar que la coordinación interdisciplinar ha conllevado la implantación de distintas modalidades de trabajo y de colaboración entre las docentes y el alumnado. Estos estilos de trabajo quedan reflejados mediante la observación directa, la enseñanza personalizada, la implantación de nuevas estrategias o vías para el desarrollo de cada experiencia grupal, el trabajo colaborativo y, posteriormente, cooperativo. Esto ha posibilitado que se produzca un enriquecimiento colectivo a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, uno de los aspectos que más se han visto reflejados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el desarrollo de las destrezas de los estudiantes en relación a su competencia digital. Este hecho ha sido promovido mediante la búsqueda de información en fuentes como *Dialnet* o blogs educativos, y en el uso de las TIC para almacenar y llevar a la práctica los datos recabados, así como para la realización de los *Digital Storytelling*. Todo ello, ha sido efectuado a través de dispositivos móviles, *tablets* y ordenadores. También, en relación al desarrollo de la competencia lingüística inglesa, se pudo detectar un mayor nivel de motivación hacia el desarrollo de narraciones de historias en inglés. De esta forma, se pudo comprobar mediante la realización de una prueba adyacente que el alumnado era capaz de extrapolar los conocimientos adquiridos durante la práctica a otras modalidades de aprendizaje de la asignatura de inglés. A su vez, por petición de los estudiantes, la docente especialista en atención a las necesidades educativas especiales, realizó una

ponencia informativa en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa que permitió que el alumnado tuviera una mayor percepción acerca de la realidad educativa actual en las aulas.

CONCLUSIÓN

El presente estudio ha expuesto una experiencia de Gamificación de un conjunto de diseños de *Escape Room* educativos llevados a cabo por los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil. Con ello, se ha perseguido la finalidad de desarrollar en los alumnos la motivación intrínseca y la competencia lingüística inglesa en un contexto de aula bilingüe, así como hacerles conscientes de la importancia de crear espacios inclusivos que atiendan a las necesidades de todo el alumnado en la etapa de Educación Infantil.

Desde nuestro punto de vista, esta experiencia presenta una serie de aspectos positivos como el fomento de la competencia lingüística inglesa, pues se ha podido detectar una mayor predisposición y motivación por parte del alumnado hacia el desarrollo de las destrezas productivas en esta lengua, con un carácter práctico. En esta misma línea, se ha producido un acercamiento hacia la atención a la diversidad, factores que han promovido un alto interés y participación del alumnado por la realización de los *Escape Room*, desde un punto de vista inclusivo. Además, a raíz de esta práctica se ha promovido el aprendizaje significativo por medio de las metodologías de aprendizaje por descubrimiento, y el aprendizaje cooperativo y colaborativo, por medio de los agrupamientos reflejados con anterioridad.

A través de los datos recogidos en el cuestionario, se ha podido evidenciar una actitud positiva por parte del alumnado hacia prácticas universitarias de corte interdisciplinar, razón por la que es necesario que este tipo de actividades se realicen con mayor asiduidad entre distintas asignaturas, de manera que se potencie el aprendizaje holístico, tal y como queda reflejado en la enseñanza que se imparte en la etapa de Educación Infantil, de acuerdo al Decreto n.º 254/2008. Este tipo de experiencias también posibilitan que se produzca una mayor motivación y predisposición hacia el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa. Se ha observado que el perfil que normalmente ingresa en la titulación del Grado en Educación Infantil, presenta un bajo nivel de competencia lingüística en esta lengua y, por tanto, una gran desmotivación que les imposibilita el proceso de adquisición y aprendizaje básico del inglés. Este factor afecta al desarrollo de competencias clave que el futuro maestro debe poseer. Asimismo, este concepto se encuentra estrechamente ligado con la escasez de concienciación que presentan los estudiantes en materia de diversidad antes de cursar el primer curso de grado en Educación Infantil, razón por la que se considera necesario realizar actividades que fomenten la formación hacia la atención a las necesidades y condiciones que presentan las personas dentro de un contexto inclusivo.

Como posibles limitaciones de la presente investigación, se evidencian algunos factores relacionados con la imposibilidad de implantar en el aula universitaria los *Escape Room* creados por los estudiantes debido a la situación de Covid-19. Por lo que se espera plantear de nuevo esta

actividad en modalidad presencial y, por último, la implantación de este tipo de prácticas en la etapa de Educación Infantil, razón que justifica el deseo del alumnado de hacerlo cuando realicen sus prácticas de grado en centros escolares.

REFERENCIAS

- Agulló, I., Agulló, M. D., Balteiro, I. Ganga, J. y Kerlake, L. (2018). Metodologías emergentes en educación superior. En Roig-Vila, R. (Coord.) y Antolí, J. M., Lledó, A. y Pellín, N. (Eds.). *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2017-18*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ainscow, M., Slee, R., y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Aranberri, N., Bereziartua, G. y Boillos, M. M. (2021). La motivación del futuro profesorado bilingüe hacia el aprendizaje del inglés. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 319-337. <https://doi.org/1030827/profesorado.v25i3.8658>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa* 6(9), 41-54.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE*, 7, 162–171.
- Connelly, L., Burbach, B. E., Kennedy, C. y Walters, L. (2018). *Escape Room Recruitment Event: Description and Lessons Learned*. *Journal of Nursing Education*, 57(3), 184-187. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180221-12>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En *Centro Virtual Cervantes*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2008). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 182, de 6 de agosto de 2008, 24960-24973. <https://n9.cl/mvrf>
- Del Moral, M. E., Guzmán, A. P. y Fernández, L. C. (2018). Game-Based Learning: Increasing the Logical-Mathematical, Naturalistic, and Linguistic Learning Levels of Primary School Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 31-39. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248>
- De la Rosa, D., Giménez, P. y De la Calle, C. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. Transformación y diseño de nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Prisma Social*, 25, 179-202.
- De Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de Ciencias de la Tierra. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, September, 9*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 19-29.
- Figuerola, J. F. (2015). Using Gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Gómez, A. (2019). The use of Escape Room to teach and learn English at university. En S. Pérez Aldegue y D. Akombo (Eds.), *Research, technology and best practices in education* (pp. 94–102). Adaya Press.
- Hermanns, M., Deal, B., Campbell, A. M., Hillhouse, S., Opella, J. B., Faigle, C., y Campbell, R. H. (2017). Using an “Escape Room” toolbox approach to enhance pharmacology education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(4), 89-95. <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n4p89>
- Hidalgo-Bonifaz, L. A., Márquez-Sañay, F. R., González-Escobar, D. M., y Egas-García, J. P. (2020). Gestión de la calidad en la Educación Superior. *Polo del Conocimiento*, 42(5), 377-394.
- Licona, K. y Veytia, M. G. (2019). El empleo de las TIC en la Educación Superior. *Intervenciones educativas*, 37, 91-99.
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. A. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), 4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587>
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. White Paper. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Orden 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2016). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 133, de 10 de junio de 2016, 18582-18596. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2016/numero/5085/pdf?id=747078>
- Santamaría, A., y Alcalde, E. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first? *Aloma*, 37(2), 83–92. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.83-92>
- Sierra, M. C. y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>
- Stasiak, A. (2016). Escape Rooms: A new offer in the recreation sector in Poland. *Tourism*, 26(1), 31-47. <https://doi.org/10.1515/tour-2016-0003>

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (2016). *Boletín Oficial del Estado*, 4, sec. I, de 4 de enero de 2007, 474-482. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M. J., & Fernández, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 2(1), 40–59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Torres-Toukourmidis, A. y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A. y Torres-Toukourmidis, A. (Eds.). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Abya-Yala.
- UNESCO. (2016). *Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M. C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1220–1239. <https://doi.org/10.1111/bjet.12935>