Escape Room como estrategia de gamificación desde la orientación educativa: una mirada de convivencia

Escape Room como estratégia de gamificação na orientação educacional: uma perspetiva sobre a convivência escolar

Escape Room as a Gamification Strategy from Educational Guidance: A Perspective on School Coexistence

Irene Sánchez-Olivares [*1], María Luisa Belmonte [†1] y María Ángeles Hernández-Prados [‡1]

[1] *Universidad de Murcia, España. Facultad de Educación. Murcia, España.*

Resumen

En la actualidad y debido a los cambios que está sufriendo la sociedad y, por ende, el sistema educativo, aparece la necesidad de buscar la innovación de los elementos curriculares para conseguir el atractivo de los discentes. Por esa razón, la gamificación como estrategia metodológica en educación se hace patente de una manera significativa en las aulas. Así pues, el presente trabajo se centra en la realización de un *Escape Room* educativo y digital para trabajar contenidos transversales; en concreto la convivencia escolar. Para ello, una vez diseñada e implementada en un centro de Educación Secundaria Obligatoria del norte de la Región de Murcia la estrategia citada, se ha utilizado un cuestionario de 32 ítems cerrados, divididos en dos dimensiones. Estas han sido interpretadas en función del sexo, edad, residencia habitual, conexión a internet, cantidad de dispositivos con acceso a internet, uso de las TIC, conocimiento y participación previa en un *Escape Room* y en el contexto de participación del mismo. Finalmente, la muestra participante de manera global denota una valoración positiva hacia la estrategia y los resultados arrojan que los participantes tienen una buena percepción sobre el *Escape Room* y la funcionalidad de grupo (contexto socioeducativo).

Palabras clave: Gamificación. Escape Room. Convivencia. Educación Secundaria.

Resumo

Atualmente, devido às transformações que a sociedade e, consequentemente, o sistema educativo estão a vivenciar, surge a necessidade de inovar os elementos curriculares com o objetivo de aumentar o interesse dos estudantes. Nesse sentido, a gamificação como estratégia metodológica em educação assume um papel significativo no contexto escolar. Assim, o presente estudo centra-se na concepção e implementação de um *Escape Room* educativo e digital para trabalhar conteúdos transversais, especificamente a convivência escolar. Após o desenho e a aplicação da estratégia num centro de ensino secundário situado no norte da Região de Múrcia, foi utilizado um questionário composto por 32 itens fechados, distribuídos em duas dimensões. Estas foram analisadas em função do sexo, idade, local de residência habitual, ligação à internet, número de dispositivos com acesso à internet, uso das TIC, conhecimento e participação prévia em um *Escape Room*, bem como o contexto de realização da atividade. De forma global, a amostra participante apresentou uma avaliação positiva da estratégia, e os resultados indicam uma percepção favorável do *Escape Room*, destacando a sua utilidade para o funcionamento do grupo no contexto socioeducativo.

Palavras-chave: Gamificação. Escape Room. Convivência escolar. Educação secundária.

Abstract

Nowadays, due to the changes currently affecting society and, consequently, the educational system, there is a need to seek innovation in curricular elements in order to increase students' engagement. For this reason, gamification as a methodological strategy in education has gained significant relevance in classrooms. Thus, the present study focuses on the design and implementation of an educational and digital Escape Room aimed at addressing transversal contents, specifically school coexistence. Once the proposed strategy was designed

Textolivre
Linguagem e Tecnologia

DOI: 10.1590/1983-3652.2026.64406

Sección:
Artículos

Autor correspondiente:
Maria Luisa Belmonte

Editor de sección:
Hugo Heredia Ponce
Editor de maquetación:
Rayany Chaves

Recibido el:
13 de febrero de 2026
Aceptado el:
30 de abril de 2026
Publicado el:
5 de noviembre de 2026

Esta obra está bajo una licencia «CC BY 4.0».

*Email: ireneso100@gmail.com
†Email: marialuisa.belmonte@um.es
‡Email: mangeles@um.es

and implemented in a secondary school located in the northern area of the Region of Murcia, a questionnaire composed of 32 closed-ended items, divided into two dimensions, was administered. These dimensions were analyzed according to sex, age, place of residence, internet connection, number of devices with internet access, use of ICT, prior knowledge of and participation in an Escape Room, and the context in which the activity was carried out. Overall, the participating sample showed a positive evaluation of the strategy, and the results indicate that participants perceived the Escape Room positively, highlighting its usefulness for group functioning within the socio-educational context.

Keywords: Gamification. Escape Room. Coexistence. Secondary Education.

1 Introducción

La transformación digital y los cambios socioculturales contemporáneos han modificado profundamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, situando al profesorado ante el reto de diseñar propuestas metodológicas capaces de responder a las nuevas formas de interacción, comunicación y construcción del conocimiento. En este contexto, la integración de tecnologías digitales en el ámbito educativo no puede entenderse únicamente como una incorporación instrumental, sino como una reorganización de las experiencias formativas que exige enfoques pedagógicos innovadores (George y Avello, 2021). Esta creciente incorporación de tecnologías emergentes en el ámbito educativo exige instrumentos validados que permitan evaluar la competencia digital del alumnado (Rubio-Gragera; Palacios-Rodríguez y Colomo-Magaña, 2026).

En el contexto actual de transformación educativa, las metodologías activas y mediadas por tecnología adquieren un papel clave en el desarrollo de competencias en el alumnado (Mannonen *et al.*, 2025). Estudios recientes continúan evidenciando el potencial de la gamificación en contextos educativos, destacando su impacto en la motivación, la participación y el aprendizaje activo del alumnado (Belmonte y Hernández-Ramos, 2025; Dicheva y Dichev, 2024). Esta es entendida como la aplicación de elementos y mecánicas propias del juego en contextos no lúdicos con el fin de incrementar la motivación y la implicación del alumnado (Pereira; Fillol y Moura, 2019). Lejos de limitarse a un recurso puntual, la gamificación se configura como una propuesta metodológica que incide en la dinámica de aula, promoviendo la participación activa, la cooperación y la resolución de problemas en entornos estructurados por retos y narrativas.

La literatura reciente recoge múltiples experiencias de aplicación del E*scape Room* en diferentes etapas educativas, confirmando su versatilidad metodológica (Sanz y Alonso, 2020). En el ámbito de la Educación Secundaria, donde las necesidades motivacionales y relacionales del alumnado adquieren una especial complejidad, la implementación de estrategias gamificadas puede favorecer procesos de implicación cognitiva y emocional que difícilmente se alcanzan mediante metodologías expositivas tradicionales. En este sentido, el Escape Room educativo ha emergido como una modalidad específica de gamificación que combina narrativa, desafío y trabajo cooperativo en un formato temporalmente delimitado (Sarmiento *et al.*, 2021).

Más allá de su carácter innovador, el potencial del *Escape Room* radica en su capacidad para integrar contenidos curriculares y competencias transversales en un mismo dispositivo didáctico. La necesidad de colaboración constante, la toma de decisiones compartida y la gestión del tiempo convierten esta estrategia en un espacio privilegiado para trabajar aspectos vinculados a la convivencia escolar y al desarrollo de habilidades sociales.

Desde esta perspectiva, el presente estudio analiza la implementación de un Escape Room digital orientado al trabajo de la convivencia en un contexto de Educación Secundaria, con el objetivo de evaluar la percepción del alumnado respecto a su funcionalidad pedagógica y su impacto en la dinámica grupal.

En este sentido, el uso de metodologías gamificadas como el *Escape Room* no solo responde a una lógica de innovación didáctica, sino que también se vincula con los procesos de comunicación, interacción y construcción de significado propios de los entornos digitales contemporáneos. Estas experiencias educativas se sitúan en la intersección entre educación, tecnología y cultura digital, favoreciendo dinámicas participativas que conectan con las formas actuales de socialización del alumnado.

De este modo, el *Escape Room* educativo puede entenderse como un dispositivo pedagógico que articula elementos comunicativos, tecnológicos y formativos en un mismo entorno de aprendizaje. En esta línea, Gil-Quintana y Prieto-Jurado (2020) señalan que la gamificación favorece la participación, la interacción en el aula, la motivación hacia el aprendizaje y la diversión en las experiencias educativas, integrando contenidos curriculares dentro de dinámicas activas y colaborativas.

1.1 Gamificación y cultura digital en el contexto educativo

La consolidación de la cultura digital ha transformado los modos en que el alumnado se relaciona con la información, el aprendizaje y la interacción social. En este escenario, el sistema educativo se enfrenta al desafío de articular propuestas metodológicas que dialoguen con las lógicas participativas propias de los entornos digitales (George y Avello, 2021). La gamificación surge como una respuesta pedagógica a esta realidad, al incorporar dinámicas estructuradas de reto, progresión y *feedback* en el proceso formativo. Además, se ha consolidado como una línea de investigación relevante dentro de los estudios educativos contemporáneos, configurándose como un campo de creciente interés académico (Raitskaya y Tikhonova, 2019). Además, la gamificación no debe reducirse al uso de juegos o aplicaciones, sino que implica una transformación de la interacción educativa, situando al alumnado como protagonista del proceso de aprendizaje y promoviendo una comunicación más participativa y horizontal (Gil-Quintana y Prieto-Jurado, 2020).

Más que una técnica aislada, la gamificación puede interpretarse como una estrategia que reorganiza la experiencia educativa en torno a la implicación activa del alumnado. Pereira, Fillol y Moura (2019) señalan que la integración de mecánicas de juego en el aula favorece la motivación intrínseca y el compromiso sostenido, al introducir metas claras, recompensas simbólicas y dinámicas de cooperación. Este enfoque desplaza el protagonismo desde la transmisión unidireccional hacia la construcción compartida del aprendizaje. Diversas experiencias han evidenciado que la gamificación puede contribuir a la mejora del aprendizaje en diferentes áreas curriculares cuando se implementa de manera estructurada (Padilla y Caldera, 2021).

Investigaciones recientes han señalado el crecimiento del interés académico por la gamificación como estrategia educativa en contextos digitales (Raitskaya y Tikhonova, 2019), así como su impacto en la motivación y el aprendizaje significativo en entornos mediados por tecnología. En el contexto de la Educación Secundaria, donde la motivación y la cohesión grupal constituyen factores determinantes del clima de aula, la gamificación ofrece un marco propicio para integrar contenidos académicos con competencias sociales. La participación en dinámicas lúdicas estructuradas facilita la interacción entre iguales y promueve procesos de autorregulación y corresponsabilidad. Asimismo, los proyectos de gamificación basados en *Escape Room* han evidenciado su potencial para integrar contenidos curriculares y trabajo cooperativo en el aula (Sempere, 2020).

1.2 El *Escape Room* educativo como dispositivo didáctico

La evidencia empírica disponible respalda el potencial educativo de este tipo de propuestas. Una revisión sistemática realizada por Veldkamp *et al.* (2020) concluye que los *Escape Rooms* educativos favorecen el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la implicación activa del alumnado, destacando especialmente su impacto en la dinámica grupal y en la comunicación entre iguales. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de su aplicación en contextos donde se pretende fortalecer la convivencia escolar. Por ello, dentro de las múltiples propuestas asociadas a la gamificación, el *Escape Room* educativo se ha consolidado como una experiencia de aprendizaje basada en la resolución cooperativa de enigmas en un tiempo limitado. Su estructura narrativa y secuencial exige coordinación, comunicación y toma de decisiones conjunta, configurando un entorno que combina desafío cognitivo y experiencia emocional (Sarmiento *et al.*, 2021). A diferencia de otras metodologías activas, el *Escape Room* integra simultáneamente componentes lógicos, sociales y organizativos. La necesidad de superar pruebas encadenadas obliga al alumnado a distribuir tareas, negociar estrategias y gestionar la presión temporal, aspectos que inciden directamente en la dinámica grupal. En este sentido, su aplicación trasciende la adquisición de contenidos específicos y se proyecta hacia el desarrollo de habilidades relacionales.

Asimismo, estudios recientes han destacado el potencial del *Escape Room* educativo como herramienta para el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en contextos tecnológicos (Veldkamp *et al.*, 2020). Diversas investigaciones han señalado el potencial del *Escape Roo*m como recurso didáctico en contextos formales, destacando su capacidad para dinamizar el aprendizaje y generar experiencias significativas (Ferreras *et al.*, 2020). Diversos estudios han destacado que este tipo de experiencias favorece la implicación del alumnado y refuerza la cohesión del grupo-clase, especialmente cuando el diseño de la actividad se alinea con objetivos educativos concretos (Pereira; Fillol y Moura, 2019). La necesidad de coordinación y toma de decisiones conjunta observada en la experiencia coincide con planteamientos que destacan el *Escape Room* como herramienta facilitadora del trabajo en equipo y del desarrollo competencial en clave colaborativa (Olaz, 2021). La combinación de narrativa, reto y cooperación convierte el *Escape Room* en un recurso pedagógico especialmente pertinente para trabajar contenidos transversales como la convivencia escolar.

1.3 Convivencia escolar y metodologías activas

La convivencia constituye un eje fundamental en la formación integral del alumnado, al configurarse como espacio de socialización y aprendizaje interpersonal. La mejora del clima escolar no depende exclusivamente de normas o protocolos, sino también de la creación de experiencias educativas que fomenten la interacción positiva y el respeto mutuo.

La convivencia escolar constituye un eje central en la formación integral del alumnado, al configurarse como espacio de socialización democrática dentro del centro educativo (Crespo *et al.*, 2018). En este sentido, la implementación de metodologías activas basadas en la cooperación puede contribuir a fortalecer la dinámica grupal, al situar la interdependencia positiva como elemento central del aprendizaje. La gamificación y, de manera específica, el *Escape Room* educativo, permiten generar contextos en los que el éxito individual depende del rendimiento colectivo, favoreciendo así la corresponsabilidad y la escucha activa (George y Avello, 2021).

Desde esta perspectiva, el uso de estrategias gamificadas orientadas a la convivencia no responde únicamente a una intención innovadora, sino a una finalidad formativa que integra dimensión cognitiva y relacional en un mismo dispositivo didáctico.

2 Metodologia

A continuación, se presenta el método utilizado para la realización del estudio; este es de corte cuantitativo ya que para la obtención de resultados se ha utilizado un cuestionario con una escala numérica.

2.1 Procedimiento y cronograma

El diseño de investigación que se ha seguido para ello puede ser diferenciado en tres etapas. En la fase inicial, se comenzó realizando una búsqueda de bibliografía y se plantearon los objetivos de investigación. En la fase de desarrollo se procedió al diseño, desarrollo y ejecución de la dinámica planteada a través de un modelo virtual. Previo a la ejecución se contactó con el centro para solicitar la aplicación de la metodología y se procedió a la presentación de la actividad a los tutores. A su vez, se realizó y validó el instrumento de recogida de información. Por último, en la fase final se procedió al volcado de datos para su análisis e interpretación.

2.2 Población y muestra participante

Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo no probabilístico casual. La muestra de estudio ha estado constituida por 182 estudiantes de un total de 196, pertenecientes a los cursos de 1.º y 3.º de un Instituto de ESO de la Región de Murcia. De modo que, a lo largo del proceso de investigación se ha registrado una muerte muestral de 14 elementos. El motivo de la misma se debe a la no asistencia del alumnado a las sesiones en las que se realizó la estrategia de gamificación aunada a una incorrecta resolución del instrumento, ya que no completaron la totalidad de los ítems.

La muestra participante en la metodología (Tabla 1) ha sido de un 34,6% de mujeres y un 64,3% de hombres (los porcentajes pueden no sumar exactamente el 100% debido al redondeo de los datos).

Tabla 1. Distribución muestral de los participantes en el *Escape Room*.

Variables	Opciones	(%)	(f)
Sexo	Mujer	34,6	63
	Hombre	64,3	117
Edad	12	32,4	59
	13	27,5	50
	14	21,4	39
	15	15,4	28
	16	3,3	6
Conexión a internet en casa	Sí	99,5	181
	No	0,5	1
Dispositivos con acceso a internet en casa	Entre 1 y 3	40,1	73
	Entre 4 y 6	25,8	47
	Entre 7 y 9	20,3	37
	Más de 10	13,2	24
Uso de las TIC para trabajar contenidos	No	7,1	13
	Sí, pero de forma puntual	18,8	36
	Sí, mayoría de asignaturas	73,1	133
Conocimiento previo sobre *Escape Room*	Sí	69,8	127
	No	30,2	55
Participación previa en un *Escape Room*	Sí	53,6	90
	No	46,4	78

Fuente: Elaboración de los autores.

Un 99,5% de ellos cuentan con acceso a internet en sus residencias, y un 69,8% asegura conocer en qué consiste un E*scape Room* antes de participar en dicha dinámica. Finalmente, los participantes que aseguraban haber realizado un Escape Room con anterioridad a la actividad propuesta, un 54,7% lo había hecho en un contexto educativo, a diferencia de un 45,3% que aseguraba haberlo realizado en un contexto de ocio o tiempo libre.

2.3 Instrumento de recogida de información

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, tras realizar una revisión rigurosa de diversos instrumentos de evaluación destinados a valorar la satisfacción con la estrategia de *Escape Room* y el nivel sociocultural, el instrumento quedó compuesto por 9 ítems que hacen referencia a variables sociodemográficas y 27 ítems cerrados, con una escala de estimación de 5 grados (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: neutro, 4: de acuerdo y 5: completamente de acuerdo). Estos últimos ítems se agrupan en dos grandes dimensiones. La primera dimensión (12 ítems) hace referencia a la percepción de los participantes sobre la metodología de *Escape Room*. La misma ha sido extraída del instrumento de evaluación diseñado por Pérez-Vázquez, Cerdá y Carreres (2019), con el propósito de evaluar las percepciones del alumnado ante la técnica de *Escape Room* que, tras ser sometido por sus autores a un análisis de fiabilidad, se obtuvo un Alpha de Cronbach de ,957. La segunda dimensión atiende a la funcionalidad de grupo y nivel socioeducativo. Esta ha sido extraída del instrumento realizado por Ríos (2017) para medir el trabajo en equipo y su funcionalidad, de tal modo y sometido a un análisis de fiabilidad obtuvo un Alfa de Cronbach de ,835. Así pues, ambos instrumentos presentan una alta fiabilidad, indicando así ser un instrumento fiable.

Una vez seleccionados los instrumentos previamente validados por sus autores, aglutinados e incorporadas las variables sociodemográficas, el instrumento resultante fue sometido a una validación

interjueces, realizada por seis expertos en metodología de la investigación.

2.4 Técnica de análisis de datos

En lo que respecta al análisis de datos cuantitativos adquiridos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 24.0, empleando tanto la estadística descriptiva como la inferencial paramétrica, tras comprobar que se cumplían las condiciones para poder hacer uso de dicha estadística. Concretamente, tras corroborar la distribución normal de la población a través de la *prueba de Kolmogorov-Smirnov*, la homocedasticidad mediante la prueba de Levene y teniendo en cuenta la condición de muestra superior a treinta individuos. Además, en todos los casos, el nivel de significación estadística ha sido de $\alpha = .05$. Para evidenciar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las distintas dimensiones en función de las variables sociodemográficas, se han utilizado las pruebas *ANOVA de un factor* y *t de Student*.

3 Diseño e implementación del programa

El proceso de diseño del *Escape Room* educativo partió de la definición previa de los objetivos formativos que debían articular la experiencia gamificada. A partir de estos, se estructuró una propuesta metodológica coherente tanto en su narrativa como en la secuencia de retos planteados, garantizando la alineación entre dinámica lúdica y finalidad didáctica.

- Los objetivos establecidos para la intervención fueron los siguientes:
- Promover el trabajo cooperativo mediante el consenso y la organización funcional del grupo.
- Sensibilizar sobre la importancia de la convivencia en el contexto escolar.
- Analizar las causas y consecuencias asociadas a situaciones de acoso escolar.
- Aplicar estrategias de resolución de problemas en escenarios simulados.

La experiencia recibió el título "¿Dónde está Pablo?", configurándose en torno a una narrativa sencilla pero motivadora para el alumnado. El argumento gira en torno a la desaparición del protagonista, lo que obliga a los participantes a resolver diferentes enigmas con el fin de descubrir los motivos del suceso y avanzar en la misión propuesta.

Desde el punto de vista estructural, se optó por un modelo lineal de retos, de modo que cada equipo debía superar secuencialmente una serie de niveles programados hasta alcanzar la pantalla final. La dinámica incluía seis candados digitales que solo podían desbloquearse mediante la resolución correcta de las pruebas planteadas. Estas se presentaban a través de recursos interactivos como juegos, imágenes dinámicas y vídeos integrados en la plataforma. Para el diseño y desarrollo técnico de la experiencia se emplearon herramientas digitales como Genially, utilizada para la creación de la estructura interactiva y las pruebas, y Canva, destinada al diseño gráfico de los elementos visuales incorporados en la narrativa. En esta línea, el uso de recursos digitales específicos para la creación de habitaciones de escape educativas ha demostrado su utilidad para estructurar retos interactivos alineados con objetivos curriculares (García-Tudela, 2019). Las claves digitales fueron configuradas mediante diferentes sistemas de codificación, incluyendo código Morse, descifrado de combinaciones alfanuméricas y localización de elementos interactivos ocultos dentro del entorno virtual. Una vez superados todos los retos, el alumnado accedía a una pantalla final en la que se presentaba un mensaje vinculado a la promoción de la convivencia positiva en el aula. Previamente a la implementación de la actividad, se informó al profesorado tutor de los grupos participantes acerca de los objetivos, contenidos y dinámica prevista, con el fin de garantizar la adecuada coordinación y contextualización de la intervención. La duración total de la experiencia fue de 35 minutos. Durante el desarrollo del juego, los equipos disponían de pistas integradas en botones interactivos que facilitaban el avance progresivo. Asimismo, contaban con el apoyo de un "Game Master", encargado de resolver dudas y supervisar el desarrollo de la actividad. El tiempo restante se mostraba mediante una cuenta atrás visible, lo que permitía a los participantes gestionar su ritmo de trabajo dentro del límite establecido.

Este planteamiento estructural responde a modelos consolidados de diseño de *Escape Rooms* educativos, en los que la secuenciación progresiva de retos y la integración narrativa constituyen elementos clave para garantizar coherencia pedagógica y compromiso del alumnado. En este sentido, Clarke *et al.* (2017) señalan que la organización lineal de pruebas facilita la construcción de significado

y permite al profesorado alinear los desafíos con objetivos formativos específicos.

4 Resultados

4.1 Percepción de los estudiantes sobre el *Escape Room* educativo implementado

A continuación, se presentan los análisis llevados a cabo en las diferentes tablas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos sobre la percepción estudiantil del *Escape Room*.

	n	$\tilde{X}$	σ
Dimensión *Escape Room* a nivel global	182	3,81	0,960
P1. Me he sentido motivado/a realizando la actividad con el *Escape Room*	182	3,96	1,225
P2. Considero que la utilización de esta herramienta metodológica ha motivado mi trabajo	182	3,74	1,205
P3. Considero que el nivel de satisfacción con la herramienta (*Escape Room*) ha cumplido las expectativas iniciales	182	4,02	1,170
P4. Considero que la actividad realizada mediante el *Escape Room* potencia mi aprendizaje como alumno/a	182	3,58	1,231
P5. El *Escape Room* me ha permitido desarrollar mi competencia de resolución de problemas de manera cooperativa	182	3,70	1,284
P6. Considero que a través de esta herramienta metodológica he desarrollado mi competencia de aprender a aprender de manera lúdica (a través del juego)	182	3,75	1,217
P7. Considero que el *Escape Room* es una herramienta útil para el aprendizaje en las aulas	182	4,11	1,156
P8. Siento que la realización de esta actividad me ha ayudado a reforzar mis conocimientos	182	3,70	1,194
P9. Considero que deberían realizarse más actividades de este tipo en clase	182	4,41	1,113
P10. Considero que esta herramienta metodológica es útil para evaluar los contenidos trabajados en clase	182	3,89	1,175
P11. Este *Escape Room* me ha permitido identificar los contenidos que no he superado y que debo repasar	182	3,32	1,361
P12. Las actividades de *Escape Room* han tenido un nivel de dificultad adecuado a los contenidos trabajados en clase	182	3,58	1,330

Fuente: Elaboración de los autores.

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, los estudiantes afirman poseer de forma global una actitud positiva ($\bar{X}$G1=3,81) hacia el Escape Room. En cuanto a la percepción sobre el Escape Room, en función de los ítems que componen esta primera dimensión, se aprecia que estos alumnos consideran que deberían realizarse más actividades de este tipo en clase ($\bar{X}$P9=4,41), que el Escape Room es una herramienta útil para el aprendizaje en las aulas ($\bar{X}$P7=4,11) y que su nivel de satisfacción con la herramienta ha cumplido sus expectativas iniciales ($\bar{X}$P3=4,02). Por otro lado, no tienen muy claro si este les ha permitido identificar los contenidos que no ha superado y que debe repasar ($\bar{X}$P11=3,32) aunque puntualizan que la actividad ha tenido un nivel de dificultad adecuado a los contenidos trabajados en clase ($\bar{X}$P12=3,58), considerando que esta herramienta es bastante útil para evaluar los contenidos trabajados en clase ($\bar{X}$P10=3,89).

En la Tabla 3 se muestran las puntuaciones según la variable sociodemográfica edad de los participantes.

Los alumnos de 12 años tienen una mejor percepción sobre la metodología implantada ($\bar{X}$P12=4,12). Los alumnos más mayores, de 16 años ($\bar{X}$P16=2,84) son aquellos que presentan una peor percepción (aunque por encima del estándar de la escala) sobre el *Escape Room*.

Dicha tabla muestra que existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de los partici-

Tabla 3. Estadísticos percepción del *Escape Room* en función de la edad.

Edad del estudiante	n	$\tilde{X}$	σ	Sig.
12	59	4,12	,652	,000
13	50	4,07	,841	
14	39	3,50	1,020	
15	18	3,33	1,175	
16	6	2,84	1,052	

Fuente: Elaboración de los autores.

pantes sobre el *Escape Room* en función de las edades de los mismos (p=,000). Tras la utilización del test de comparaciones múltiples de Bonferroni, se han comprobado las diferencias intergrupo entre las distintas edades de los participantes; de tal modo, aquellos que tienen 12 años presentan diferencias significativas en cuanto a la percepción sobre el *Escape Room* con quienes tienen 14 años (p= 0.100), con el alumnado de 15 años (p= 0.002), y con quienes aseguran tener 16 (p= 0.011). Del mismo modo, el alumnado de 13 años presenta diferencias estadísticamente significativas con aquellos que tienen 14 años (p= 0.32), con quien tiene 15 (p= 0.005) y con los de 16 (p= 0.018).

Tabla 4. Estadísticos percepción del *Escape Room* en función de la utilización de TIC.

Uso de las TIC	*n*	$\tilde{X}$	σ	Sig
No	13	3,10	1,146	0,019
Sí, pero de forma puntual	36	3,93	0,676	
Sí, en mayoría de asignaturas	133	3,85	0,960	

Fuente: Elaboración de los autores.

Tal y como se observa en la Tabla 4, los alumnos que utilizan las TIC de forma puntual o en la mayoría de sus asignaturas, tienen una mejor percepción en lo referente a la dinámica de *Escape Room* (X̄PSi-1=3,93; X̄PSi-2=3,85), frente a los participantes que no hacen uso de las TIC (X̄PNo=3,10).

En esta ocasión se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del uso que el alumnado hace de las TIC (p=,019), a favor de los estudiantes que sí las utilizan (Tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos percepción del *Escape Room* en función del conocimiento previo.

Conocimiento previo	*n*	$\tilde{X}$	σ	Sig.
Sí	147	3,91	0,800	0,023
No	55	3,56	1,227	

Fuente: Elaboración de los autores.

4.2 Percepción de los estudiantes sobre su nivel socioeducativo (funcionalidad de grupo)

A continuación, en la Tabla 6 se presenta la percepción sobre el nivel socioeducativo, en función de los ítems que componen la segunda dimensión.

Tal y como se puede observar en la Tabla 6, los estudiantes afirman poseer de forma global una actitud alta/positiva (X̄G2=3,90) en lo que respecta a la funcionalidad de grupo/contexto socioeducativo. Además, consideran que pueden expresar libremente su opinión (X̄P13=4.18), que buscan esforzarse por entender el comportamiento de los demás (X̄P17=4.12), que logran escuchar adecuadamente a los demás (X̄P15=4.07) y que los nuevos compañeros son bien aceptados por su parte (X̄P24=4.03). Sin embargo, frente a estos datos, no tienen muy claro si confían en los demás (X̄P27=3.63), no mostrando contundencia en si les interesa lo que les ocurre a otras personas (X̄P22=3.69).

En la Tabla 7 se muestran las puntuaciones según la edad de los participantes.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre la percepción estudiantil del nivel socioeducativo.

	n	$\tilde{X}$	σ
Dimensión nivel socioeducativo a nivel globalc	182	3,90	0,816
P13. Considero que puedo expresar libremente mi opinión	182	4,18	1,187
P14. Logro expresar claramente mis ideas	182	3,91	1,186
P15. Considero que logro escuchar adecuadamente a los demás	182	4,07	1,106
P16. Soy flexible cuando se dan propuestas mejores a mis ideas	182	3,99	1,135
P17. Busco esforzarme por entender el comportamiento de los demás	182	4,12	1,028
P18. Me resulta sencillo compartir con los demás	182	3,95	1,206
P19. Busco participar de forma activa en las actividades	182	3,88	1,204
P20. Logro manifestar sin dificultad mis ideas	182	3,82	1,219
P21. Impulso a otras personas a participar	182	3,73	1,321
P22. Me interesa lo que les pasa a otras personas	182	3,69	1,409
P23. Ayudo a mis compañeros/as cuando es necesario	182	3,95	1,316
P24. Los nuevos compañeros/as, por mi parte, son bien aceptados e integrados	182	4,03	1,304
P25. Aprendo de los demás	182	3,85	1,285
P26. Uso el trato directo para resolver problemas	182	3,87	1,003
P27. Confío en los demás	182	3,63	1,249
P28. Comparto el liderazgo con el grupo	182	3,88	1,174

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 7. Estadísticos en función de la edad.

Edad de los participantes	n	$\tilde{X}$	σ	Sig.
12	59	4,04	0,646	0,010
13	50	4,12	0,740	
14	39	3,71	0,893	
15	18	3,58	0,924	
16	6	3,58	1,215	

Fuente: Elaboración de los autores.

En la Tabla 7 se aprecia que los participantes que mejor valoración tienen en lo referente al ámbito socioeducativo son quienes tienen 13 años (X̄ P13=4,12), frente a los alumnos más mayores, de 15 y 16 años (X̄P15=3,58; X̄P16=3,58) siendo estos últimos quienes presentan una peor percepción.

Por su parte, y en la misma tabla, se desprenden diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de la muestra participante (p=,010). Estas diferencias se dan entre el grupo de alumnos de 13 años y los de 15 y 16 años (p=,040) (Tabla 8).

Los encuestados que dicen utilizar las TIC (Tabla 8) en mayoría de las asignaturas tienen una mejor percepción sobre el ámbito socioeducativo (X̄PSi-2=3,98), seguidos de aquellos que lo hacen de forma puntual (X̄ PSi-1=3,84) frente a aquellos que aseguran no utilizar las TIC para su aprendizaje (X̄ PNo=3,28).

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del uso que hacen de las TIC respecto a la percepción que los mismos muestran hacia el ámbito socioeducativo (p=,009). Concretamente entre quienes dicen no hacer uso de las TIC y quienes afirman hacerlo en la mayoría de las asignaturas (p=,008) (Tabla 9).

La muestra participante que indica conocer con anterioridad de que se trata un *Escape Room* (Tabla 9) tiene mejor percepción en lo referente al nivel socioeducativo (X̄Si=3,98), frente a quienes dicen no conocerlo (X̄PNo=3,74).

En lo que respecta a la significación estadística, existen diferencias en función del conocimiento

Tabla 8. Estadísticos en función del uso de TIC.

Uso de las TIC	n	$\tilde{X}$	σ	Sig.
No	13	3,28	0,927	0,009
Sí, pero de forma puntual	36	3,84	0,699	
Sí, en mayoría de asignaturas	133	3,98	0,812	

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 9. Estadísticos en función del conocimiento previo.

Conocimiento previo	n	$\tilde{X}$	σ	Sig.
Sí	147	3,98	0,723	0,003
No	55	3,74	0,987	

Fuente: Elaboración de los autores.

previo sobre Escape Room (p=,003), a favor de quienes sí tienen experiencia (Tabla 10).

Tabla 10. Estadísticos descriptivos sobre la valoración final de los estudiantes.

Valoración final	n	Porcentaje (%)
Positiva	176	96,7
Negativa	6	3,3

Fuente: Elaboración de los autores.

En lo referente a la valoración final de la experiencia planteada a través de la gamificación; y, en concreto, del *Escape Room*, un 96,7% de la muestra participante asegura haber sido positiva frente a un 3,3% que consideran la experiencia como negativa (Tabla 10).

5 Discusión

Los resultados obtenidos permiten interpretar la experiencia del *Escape Room* digital no solo como una estrategia motivadora, sino como un dispositivo pedagógico capaz de incidir en la dimensión relacional del aula. La valoración positiva manifestada por el alumnado refuerza la idea de que la gamificación, cuando se diseña de forma coherente con los objetivos formativos, puede generar contextos de aprendizaje activos y participativos (Pereira; Fillol y Moura, 2019). Desde la perspectiva del aprendizaje digital, diversos estudios han evidenciado que los entornos de aprendizaje basados en el juego pueden contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales cuando incorporan dinámicas de cooperación y reflexión compartida (Kao; Chiang y Sun, 2020). En este sentido, el *Escape Room* digital analizado no solo actuó como recurso motivador, sino como espacio estructurado para la interacción social significativa. Estos resultados coinciden con estudios que analizan la percepción del alumnado ante experiencias de *Escape Room* educativo, donde se destaca la implicación y la motivación generadas por la dinámica lúdica (Martín y Batlle, 2021). Estos resultados coinciden con Gil-Quintana y Prieto-Jurado (2020), quienes destacan que las experiencias gamificadas incrementan la motivación, la participación y la interacción del alumnado, favoreciendo aprendizajes más activos y significativos.

En línea con lo señalado por George y Avello (2021), la integración de dinámicas propias de la cultura digital en el ámbito educativo favorece procesos de implicación que conectan con las formas contemporáneas de interacción juvenil. En este estudio, el formato digital del *Escape Room* no operó únicamente como soporte tecnológico, sino como marco estructurador de la experiencia, articulando narrativa, desafío y cooperación en un mismo espacio formativo. En línea con estudios recientes sobre competencia digital en Educación Secundaria (Gutiérrez-Molero y Gutiérrez-Rivero, 2026), la incorpo-

ración de dinámicas digitales estructuradas puede contribuir al desarrollo de habilidades tecnológicas aplicadas.

Asimismo, la necesidad de resolver pruebas de manera cooperativa bajo presión temporal situó la comunicación y la coordinación como elementos centrales del proceso. Este aspecto coincide con lo planteado por Sarmiento *et al.* (2021), quienes destacan que el *Escape Room* educativo potencia habilidades vinculadas a la toma de decisiones conjunta y al trabajo en equipo. En este sentido, los hallazgos refuerzan la pertinencia de emplear metodologías activas para abordar contenidos relacionados con la convivencia escolar.

Las diferencias observadas en función de variables sociodemográficas indican que la percepción de la experiencia no es homogénea. Este resultado sugiere que la eficacia de las propuestas gamificadas depende no solo del diseño de la actividad, sino también de las características del grupo y del contexto educativo. Tal como apuntan Pereira, Fillol y Moura (2019), la motivación generada por la gamificación está mediada por factores individuales y relacionales que condicionan la implicación del alumnado. Asimismo, estos resultados se sitúan en línea con investigaciones previas que han analizado los efectos de la gamificación en entornos formales de aprendizaje. Hanus y Fox (2015) señalan que la incorporación de dinámicas lúdicas estructuradas puede modificar la interacción en el aula y aumentar la participación del alumnado, generando cambios en la percepción del clima educativo.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el *Escape Room* digital analizado trasciende su carácter lúdico para configurarse como una herramienta didáctica con potencial formativo en el ámbito de la convivencia. Su capacidad para integrar contenido curricular y dinámicas cooperativas refuerza el valor de las estrategias gamificadas en el contexto de la Educación Secundaria (George y Avello, 2021).

6 Conclusiones

La implementación del *Escape Room* digital orientado a la convivencia escolar ha evidenciado su potencial como estrategia metodológica innovadora en Educación Secundaria. Más allá del atractivo inicial asociado a la gamificación, los resultados muestran que la experiencia favoreció la implicación activa del alumnado y promovió dinámicas de cooperación coherentes con los objetivos formativos planteados.

En consonancia con Pereira, Fillol y Moura (2019), la gamificación puede contribuir a fortalecer la motivación y el compromiso cuando se integra desde una planificación didáctica estructurada. Tal y como señalan Belmonte y Hernández-Ramos (2025), el uso de herramientas gamificadas requiere una adecuada planificación pedagógica, ya que su efectividad depende de la intencionalidad didáctica y no únicamente de la incorporación de elementos lúdicos. En el caso analizado, la combinación de narrativa, retos secuenciales y trabajo colaborativo permitió articular aprendizaje y socialización en un mismo dispositivo educativo. No obstante, conviene señalar que los resultados deben interpretarse atendiendo al contexto específico en el que se desarrolló la intervención, y teniendo en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el carácter no probabilístico de la muestra limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Por otro lado, el uso de instrumentos de autopercepción puede introducir sesgos subjetivos en las respuestas del alumnado. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar la perspectiva del profesorado o incluso analizar el impacto longitudinal de este tipo de propuestas, con el fin de profundizar en su incidencia real sobre la convivencia escolar.

En definitiva, el *Escape Room* educativo se presenta como una estrategia alineada con las demandas de la cultura digital contemporánea, capaz de integrar tecnología, cooperación y aprendizaje significativo dentro de un marco pedagógico estructurado (George y Avello, 2021).

Referencias

BELMONTE, M. L. y HERNÁNDEZ-RAMOS, J. P. Formación inicial del profesorado para la Generación Z: evaluación de una experiencia gamificada en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, volumen 25, número 1, páginas 9-18, 2025. DOI: 10.17398/1695-288X.25.1.9.

CLARKE, S.; PEEL, D.; ARNAB, S.; MORINI, L.; KEEGAN, H. y WOOD, O. EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games to for higher/further education. *International Journal of Serious Games*, volumen 4, número 3, páginas 73-86, 2017. DOI: 10.17083/ijsg.v4i3.180.

CRESPO, M.; MEGÍAS, J. M.; RODRÍGUEZ, M. y PARAGES, M. J. La escuela, un espacio para la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 32, número 92, páginas 81-96, 2018.

DICHEVA, D. y DICHEV, C. Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, volumen 27, número 1, páginas 1-15, 2024. DOI: 10.30191/ETS.202401_27(1).0001.

FERRERAS, M.; MORENO, P.; MORENO, O. y SOLIS, C. Los escape room como recurso didáctico en la educación formal. Análisis de concepciones del profesorado en formación. *En:* AZNAR, I.; CÁCERES-RECHE, M. P.; ROMERO-RODRÍGUEZ, J. M. y MARÍN-MARÍN, J. A. (editores). *Investigación e Innovación Educativa. Tendencias y Retos*. [*S. l.*]: Dykinson, 2020. páginas 316-327.

GARCÍA-TUDELA, P. A. Recursos digitales en una habitación de escape educativa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, volumen 56, número 1, páginas 101-114, 2019. DOI: 10.46583/edetania_2019.56.503.

GEORGE, C. E. y AVELLO, R. Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en SCOPUS. *RED: Revista de Educación a Distancia*, volumen 21, número 66, páginas 5-30, 2021. DOI: 10.6018/red.444751.

GIL-QUINTANA, J. y PRIETO-JURADO, E. La realidad de la gamificación en educación primaria: Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles Educativos*, volumen 42, número 168, páginas 107-123, 2020. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173.

GUTIÉRREZ-MOLERO, S. y GUTIÉRREZ-RIVERO, A. Conocimientos y habilidades digitales en relación con la comunicación lingüística y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: análisis correlacional y perfiles estudiantiles en 6.º de Primaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, volumen 19, e63010, 2026. DOI: 10.1590/1983-3652.2026.63010.

HANUS, M. D. y FOX, J. Assessing the effects of gamification in the classroom. *Computers & Education*, volumen 80, páginas 152-161, 2015. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019.

KAO, G. Y. M.; CHIANG, C. H. y SUN, C. T. Customizing scaffolds for game-based learning in higher education: Impact on knowledge acquisition and game design perception. *Computers & Education*, volumen 152, página 103874, 2020. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103874.

MANNONEN, J.; HOOSHYAR, D.; URRUTIA, F.; HÄMÄLÄINEN, R.; ARAYA, R. y LEHESVUORI, S. The concept of competence in educational research: A knowledge map of main research traditions and topics. *Education + Training*, volumen 67, número 10, páginas 132-149, 2025. DOI: 10.1108/ET-02-2024-0070.

MARTÍN, C. y BATLLE, J. La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, volumen 14, número 1, páginas 1-19, 2021. DOI: 10.1344/reire2021.14.132195.

OLAZ, A. El escape room como técnica facilitadora del teambuilding. Un diseño tórico-descriptivo en clave competencia. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, volumen 89, número 1, páginas 171-185, 2021. Disponible en: http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aolaz5.pdf. Acceso en: 19 oct. 2026.

PADILLA, R. G. y CALDERA, J. F. La gamificación como estrategia para la mejora de la gramática del idioma de inglés. *EDUCATECONCIENCIA*, volumen 29, Especial, páginas 62-77, 2021. Disponible en: http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/402. Acceso en: 19 oct. 2026.

PEREIRA, S.; FILLOL, J. y MOURA, P. Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, volumen 27, páginas 41-50, 2019. DOI: 10.3916/C58-2019-04.

PÉREZ-VÁZQUEZ, E.; CERDÁ, A. y CARRERES, A. Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. *En:* ROIG-VILA, R. (editor). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. [*S. l.*]: Octaedro, 2019. páginas 660-668.

RAITSKAYA, L. y TIKHONOVA, E. Gamification as a Field Landmark in Educational Research. *Journal of Language and Education*, volumen 5, número 3, páginas 4-10, 2019. DOI: 10.17323/jle.2019.10688.

RÍOS, R. J. *El trabajo en equipo y su influencia en el desempeño laboral en la municipalidad distrital "Alto de la Alianza"*. 2017. Tesis Doctoral – Tacna, Perú.

RUBIO-GRAGERA, M.; PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. de P. y COLOMO-MAGAÑA, E. Competencia digital e inteligencia artificial: diseño y validación de un instrumento para alumnado de Educación Secundaria mediante juicio de expertos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, volumen 19, e57860, 2026. DOI: 10.1590/1983-3652.2026.57860.

SANZ, N. y ALONSO, A. La escape room educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la historia en Educación Infantil. *Didácticas Específicas*, volumen 22, número 1, páginas 7-25, 2020. DOI: 10.15366/didacticas2020.22.001.

SARMIENTO, B. R.; HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A.; CARBONELL, N. y AGUADED, M. C. Alfabetización del profesorado en gamificación medida por las TIC. Estado del arte. *Media Education*, volumen 12, número 1, páginas 53-65, 2021. DOI: 10.36253/me-10262.

SEMPERE, S. Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Tecnología, Ciencia y Educación*, volumen 16, número 1, páginas 5-40, 2020.

VELDKAMP, A.; GRINT, L. van de; KNIPPELS, M. C. P. J. y JOOLINGEN, W. R. van. Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, volumen 31, página 100364, 2020. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100364.

Contribuciones de los autores

Irene Sánchez-Olivares: Conceptualización, Investigación, Metodología, Redacción – borrador original, Redacción – Revisión y edición; **María Luisa Belmonte**: Curación de datos, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Validación, Redacción – borrador original, Redacción – Revisión y edición; **María Ángeles Hernández-Prados**: Conceptualización, Investigación, Metodología, Redacción – borrador original.

Disponibilidad de datos

Los datos de investigación están disponibles en el texto del documento.