



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Animación a la lectura a través de los *escape books*:
Una investigación científica



Autora: Marta García Peña

Tutora académica: Eva Álvarez Ramos

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado se constituye como una investigación científica con objeto de conocer y analizar la opinión de docentes con respecto a los *escape books*. Este estudio se ha realizado en un centro de titularidad pública en el que existe cierto desinterés por parte del alumnado hacia la lectura. Para ello, se ha optado por una metodología mixta mediante el uso de un cuestionario. Entre las principales conclusiones destacamos el agrado e interés de los docentes hacia los *escape books*, así como su posible utilización en sus aulas como herramienta de animación a la lectura.

PALABRAS CLAVE: investigación educativa, animación a la lectura, *escape books*, desinterés lector, método mixto de investigación, cuestionario.

ABSTRACT

This Final Degree Project presents a scientific investigation to know and analyze the opinion of teachers regarding to the escape books. This study has been carried out in a public school where there is a certain disinterest of part of the students towards reading. A mixed methodology has been chosen using a questionnaire. Among the main conclusions must be highlighted the pleasure and interest of teachers towards escape books, as well as their possible use in their classrooms as a tool to encourage reading.

KEYWORDS: educational research, reading animation, escape books, reader disinterest, mixed methods research, questionnaire

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	4
3.1. Justificación del título	4
3.2. Relación con las competencias del título	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1. El proceso lector	7
4.1.1. Concepto de lectura y desarrollo en los niños.....	7
4.1.2. Edades y gustos lectores en los niños de 0 a 12 años.....	10
4.1.3. Animación a la lectura.....	11
4.2. Gamificación.....	15
4.2.1. Origen y definición de la gamificación	15
4.2.2. El juego en el desarrollo de los niños.....	18
4.2.3. Ventajas de la gamificación	20
4.2.4. Inconvenientes de la gamificación	21
4.3. El <i>Escape Room</i>	22
4.3.1. Definición y origen de la <i>escape room</i>	22
4.3.2. Beneficios de la <i>escape room</i> en el ámbito educativo	24
4.4. Unión literatura, gamificación y <i>escape room</i> : el <i>escape book</i>	26
5. METODOLOGÍA	29
5.1. Características de la metodología escogida	29
5.2. Muestreo y participantes	30
5.3. Diseño de la investigación	30
5.4. Técnica de obtención de datos: el cuestionario <i>ad hoc</i>	31
5.5. Procedimiento y análisis de los datos	34

6.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
6.1.	Definición de los sujetos encuestados	36
6.2.	Animación a la lectura	37
6.3.	<i>Escape room</i>	39
6.4.	<i>Escape book</i>	39
6.5.	Formación permanente	42
7.	CONCLUSIONES	44
7.1.	Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo	44
7.2.	Limitaciones de la investigación.....	46
7.3.	Futuro de la investigación.....	47
8.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	48
9.	ANEXOS.....	54
	Anexo 1. Cuestionario	54
	Anexo 2. Relación de las categorías y preguntas que conforman el cuestionario	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de comprensión lectora	8
Figura 2. Dimensiones de la animación a la lectura	12
Figura 3. Elementos de una actividad gamificada	17
Figura 4. Fases fundamentales del proceso de investigación cualitativo	34

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplos de <i>escape rooms</i> literarios	24
Tabla 2. Beneficios del <i>escape room</i> en el ámbito educativo	26
Tabla 3. Recomendaciones de uso de metodología mixta.....	29
Tabla 4. Premisas para el cuestionario en investigación cualitativa	32
Tabla 5. Ventajas y desventajas del cuestionario en las investigaciones cualitativas	33
Tabla 6. Relación de las preguntas del cuestionario con los objetivos específicos	34
Tabla 7. Categorías y preguntas que conforman el cuestionario	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico de barras agrupado de sexo y edad de los sujetos participantes	36
Gráfico 2. Distribución de los sujetos participantes por curso	37
Gráfico 3. Frecuencia de los criterios de dificultad escogidos por los participantes	38
Gráfico 4. Conocimiento acerca de los <i>escape books</i> de los sujetos participantes	40
Gráfico 5. Recomendación y utilización de los <i>escape book</i> según los participantes	41
Gráfico 6. Aprendizaje e interés de los participantes	42

1. INTRODUCCIÓN

Quien está atento a la práctica de la escuela sabe muy bien que hay una diferencia fundamental entre lo que se construye y lo que se aprende. Lo que se construye se fija en la memoria, es decir, se liga a las experiencias precedentes transformándolas, transformando al individuo y en consecuencia se sabe usar, se sabe transformar en comportamiento activo. Lo que se aprende aceptándolo de cualquier clase de autoridad difícilmente penetra en la memoria, sino que se coloca de tal forma que se puede recuperar y reproducir cuando sea necesario, se puede decir “esto lo sé”, pero no modifica y en consecuencia no invita a actuar (Tonucci, 1977, p.81)

Actualmente, se observa en los centros escolares un problema generalizado: un cierto y sorprendente desinterés por la lectura. Diversos son los géneros que pueden caracterizar los libros que el alumnado pone entre sus manos.

Sin embargo, en los dos últimos años se ha producido la aparición de un nuevo género literario: el *escape book*, un libro que convierte al lector en un destinatario totalmente activo, en el que su interés y curiosidad se potencian y donde la lectura se transforma en algo interactivo. No obstante, salvando las distancias, no es una manifestación única y propia de este momento ya que en los años 80 la gran colección de libros de *Elige tu propia aventura* seguía esta línea. En ellos se exigía al lector tomar una determinada postura, concretamente convertirse en el propio actante principal de lo acontecido en el libro. Baste recordar las series de libros publicados por R. A. Montgomery, por poner algún ejemplo.

Más teniendo presente que en la actualidad, y debido a la multimedialidad e hipertextualidad de los recursos a los que los niños están acostumbrados, la lectura plana y carente de incentivos activos, puede resultar, en un primer momento, algo poco atractiva. De ahí que las lecturas que difieren en cierto grado de lo normal o acostumbrado resulten sorprendentes y más llamativas para los lectores.

Por esta razón, este Trabajo de fin de grado (TFG) tiene como objetivo principal analizar la opinión de personal relacionado con el ámbito educativo sobre dicho género, haciendo hincapié en su agrado o desagrado y sus posibilidades educativas, entre otros.

Tomando como referencia este propósito y analizando las diversas temáticas que inciden transversalmente en él, hemos podido gestar este trabajo y estructurarlo de la siguiente manera. Para ello se han tenido en cuenta la Guía para la realización del Trabajo Fin de Grado (2018), el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece

la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Memoria del Plan de Estudios del título de Grado de Maestro en Educación Primaria (2010).

Como inicio pueden encontrarse los objetivos generales y específicos de dicho trabajo, seguidos de la justificación a nivel personal, profesional y académica, así como su relación con las competencias del título.

Seguidamente, puede observarse el apartado referido al marco teórico en el que los grandes temas a tratar serán lectura y literatura, gamificación y *escape room*. Este finalizará con el resultado de la unión de todos ellos, es decir, con los *escape books*.

Posteriormente, el apartado de metodología recoge las características de la misma, la muestra y participantes, el diseño de la investigación, la técnica de obtención de datos (cuestionario *ad hoc*) y el procedimiento y análisis de los datos.

En relación a los resultados, se mostrarán aquellos datos que han sido obtenidos con el instrumento utilizado, exponiéndose en base a las diferentes categorías investigadas.

Finalmente, podrá encontrarse un apartado referido a las conclusiones. Las mismas se elaborarán y expondrán en base a tres aspectos clave: en relación al trabajo realizado, a las limitaciones del estudio y las perspectivas de futuro de la investigación.

2. OBJETIVOS

Con la elaboración de este TFG se pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

- Conocer y analizar la visión que personas relacionadas con el ámbito educativo tienen acerca del nuevo fenómeno literario: los *escape books*.

Además, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Averiguar aspectos claves sobre la animación a la lectura de diferentes docentes en activo.
2. Proporcionar información a docentes en activo acerca de qué son los *escape books*.
3. Descubrir el agrado o desagrado que generan los diferentes aspectos que caracterizan los *escape books* sobre docentes en activo.
4. Analizar si los *escape books* son concebidos como recursos con posibilidades educativas para docentes en activo.
5. Contribuir a que maestros en activo protagonicen un proceso de formación permanente que les permita conocer posibles nuevos recursos relacionados con el ámbito educativo.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Justificación del título

La justificación de dicho TFG puede realizarse desde una triple perspectiva: a nivel personal, profesional y académico.

En cuanto a nivel personal, cabe destacar que la elección del tema tiene como razón mis experiencias y el gran gusto y agrado por todos los aspectos que aquí se incluyen.

En primer lugar, las amplias experiencias que se han tenido en los *escape rooms*, así como las emociones y sensaciones experimentadas durante las mismas me han permitido percatarme que pueden resultar un recurso a incluir en las aulas con el fin de que los contenidos procedimentales y actitudinales adquieran mayor importancia.

En segundo lugar, las ventajas que reúnen las metodologías activas e innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas se han podido observar durante toda la carrera universitaria gracias a los contenidos tratados, las prácticas realizadas y los estudios de caso y análisis llevados a cabo. Todas ellas quedaban en contraposición de la etapa escolar que viví ya que esta se basó principalmente en una enseñanza escolar tradicional y magistral y, por tanto, esto ha acrecentado mi satisfacción con respecto a ellas.

Finalmente, la unión de estas dos cuestiones ligadas a la literatura tiene como resultado la aparición de los *escape books*. De este modo, mi iniciativa se centrará en investigar sobre sus posibilidades educativas, partiendo de la opinión de personas relacionadas con la enseñanza. Asimismo, todo ello cobrará lógica, puesto que se enmarcará como una investigación en un centro escolar donde el nivel de interés hacia la lectura es bajo.

A nivel profesional, como futura docente de Educación Primaria, considero que resulta esencial llevar a cabo una formación permanente sobre cuestiones educativas que atañen tanto a docentes como a discentes. Esta formación conlleva una búsqueda, análisis y reflexión por parte del profesorado acerca de la diversidad metodológica, recursos y materiales, etc., con el fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado y de los cambios que acontecen en la sociedad.

Por último, en relación al nivel académico, la realización de este trabajo me permitirá desarrollar y adquirir competencias del Grado, así como constituirse como el

cierre de mi etapa universitaria. No obstante, cabe destacar que se profundizará más sobre esta cuestión en el siguiente apartado.

3.2. Relación con las competencias del título

Tomando como referencia la *Guía General del Trabajo de Fin de Grado*, debe mencionarse cómo la realización de este tipo de proyecto permite protagonizar al alumno universitario un proceso en el que demuestre el alcance, consecución y superación de los objetivos establecidos en el título de Maestro de Educación Primaria. A nivel general, podrá afirmarse que se habrá convertido en un profesional con capacidad para atender las necesidades y aprendizajes del alumnado de Educación Primaria, para elaborar y seguir la propuesta pedagógica, para afrontar, analizar y adaptar los retos del sistema educativo actual y realizar todo ello bajo un contexto de colaboración y trabajo en equipo.

Sin embargo, de manera más concreta dicho TFG conlleva la superación de los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
7. [...] Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
8. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
10. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Asimismo, con objeto de relacionar dicho TFG con la mención cursada durante el Grado, debe destacarse que existen elementos transversales al *escape book* que son aspectos propios de la Educación Física: el juego y el *escape room*. De este modo, las competencias específicas que se han trabajado son las siguientes:

3. Saber utilizar el juego motor como recurso educativo y como contenido de enseñanza en Educación Física, al igual que los saberes sobre las actividades de recreación y ocio para la utilización del tiempo libre.

9. Aplicar las Tecnologías de la Información y Comunicación al área de la Educación Física.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. El proceso lector

4.1.1. Concepto de lectura y desarrollo en los niños

En primer lugar, cabe destacar cómo al hablar del concepto de lectura indudablemente viene a nuestra cabeza el término escritura. Esto es así en tanto que el proceso de aprendizaje lector que protagonizan los niños¹ reúne una estrecha relación con actividades de escritura. Sin embargo, el vínculo establecido entre ambos elementos ha variado a lo largo del tiempo, fruto de las diversas concepciones sociales que se tenía de los mismos.

De este modo, sabemos que, según la tradición escolar, dichas actividades reunían suficientes distinciones entre sí como para concebir las mismas por separado. No obstante, años después se encontraron rasgos comunes que provocaron que su enseñanza y aprendizaje se produjera de manera conjunta hasta el punto de fusionarse en una misma actividad, estructurada en dos fases y denominada lectoescritura (Fons, 2004).

A día de hoy conocemos que la relación entre ambos procesos es inevitable (Fons, 2004) en tanto que “hacen referencia a un mismo hecho, que es el objeto de conocimiento: el texto escrito” (p. 20). Sin embargo, el rol que desempeña una persona en el momento de lectura o escritura, así como los conocimientos y procesos seguidos son diferentes entre sí. Incluso, cabe destacar que “no necesariamente el leer precede al escribir” (p. 19). En base a este hecho, debe incluirse aquí una definición de ambos procesos.

Por un lado, con respecto a la definición de escritura, esta se concibe como aquel proceso que permite elaborar un texto escrito, teniendo en cuenta aspectos más allá de los meros caligráficos como pueden ser el receptor, el mensaje, etc. (Fons, 2004).

Por otro lado, el acto lector se constituye como “un proceso mediante el cual se comprende un texto escrito” (Fons, 2004, p. 20). Sin embargo, cabe destacar que no se trata de un proceso que goce de simplicidad y tan solo se conciba como una decodificación. Leer un texto no nos lleva a comprender lo leído. El proceso de decodificación ha de ir unido indisolublemente a la comprensión y a la interpretación.

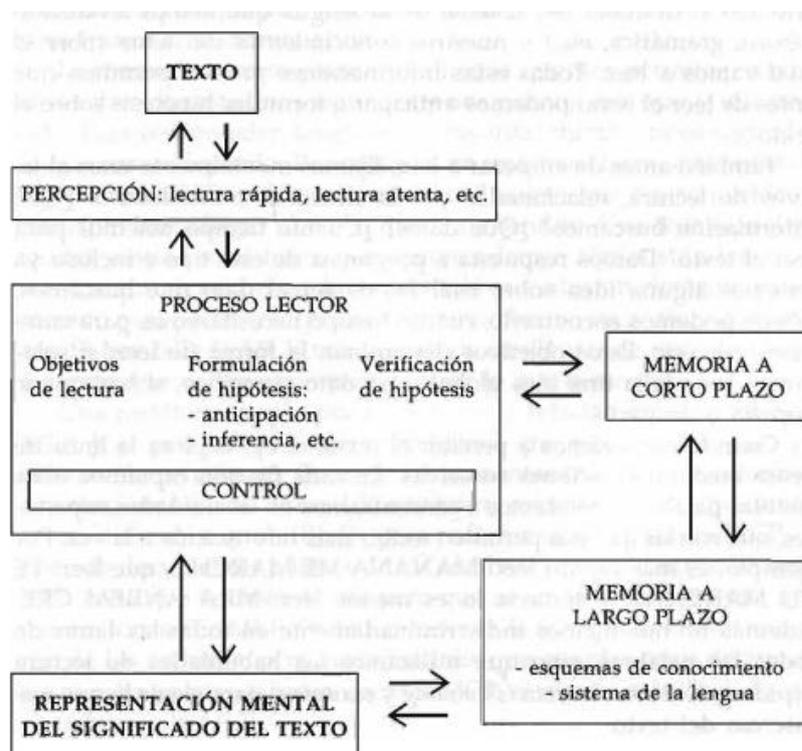
¹ A partir de ahora y por economía lingüística se empleará el masculino genérico. En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

Leer se identifica más con una comprensión más profunda alejada de la comprensión literal, se nos insta a reflexionar sobre lo leído para poder así alcanzar una interpretación más plena. Leer implica comprender y ello supone una interrelación de cuatro subprocesos (Cassany, Luna y Sanz, 1994): procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, sin olvidar los pragmático (aquellos más relacionados con el uso de la lengua y las variables de los sentidos literales).

El acceso al texto puede llevarse a cabo a través de procesos sintéticos o analíticos, que nos llevan a la comprensión. El primero desde la unidad mínima hasta el conjunto global y el segundo actúa desde la globalidad para llegar después a los contenidos mínimos. Bien es cierto, que dichos procesos no suelen llevarse a cabo de manera independiente, sino que interactúan y se superponen. De este modo, todo ello puede representarse y entenderse a través del modelo interactivo de comprensión lectora –véase figura 1–.

Figura 1

Modelo de comprensión lectora



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994)

De esta manera, el aprendizaje de la lectura deberá tener en cuenta todas las cuestiones expuestas hasta el momento, entremezcladas con la concepción constructivista del aprendizaje propuesto por Ausubel (1968) que determina que “aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje” (Fons, 2004, p. 25). Para ello ha de entenderse que la estructura cognitiva del ser humano está formada por una serie de esquemas de conocimiento que se constituyen como las representaciones de un objeto y que están presentes a la hora de enfrentarnos al proceso de aprendizaje. De este modo, por un lado, estos conocimientos previos nos pueden permitir comprender los nuevos saberes a la perfección o, por otro lado, la modificación de estos nos otorga el entendimiento e integración de estos significados (Ausubel, 1960, 1963, 1968; Fons, 2004).

No obstante, todo conocimiento será significativo siempre y cuando conecte de una manera directa y real con el entorno, contexto o vida del alumno. Por tanto, en el marco de la lectura, los procesos que intervienen tanto en la lectura como en la escritura se desarrollarán significativamente “si ponemos a los niños y niñas que tienen que aprender en situaciones de uso real de esta lectura y escritura” (Fons, 2004, p. 30).

En base a lo expuesto, puede deducirse que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura requiere de un gran periodo de tiempo, comenzando antes de que el niño esté escolarizado y no fijando ningún momento determinado de finalización (Fons, 2004). No obstante, sí se conoce que es un proceso caracterizado por cierta complejidad cuya evolución se basa en la interrelación de los aspectos mencionados con anterioridad, lo que provoca la creación de diferentes ritmos de aprendizaje para cada individuo.

Aunque suele escucharse a docentes y padres preocupados porque sus niños o alumnos de 6 años no son capaces de leer basándose en que esta edad se ha fijado como punto de referencia. Sin embargo, haciendo alusión a los diferentes ritmos individuales debe destacarse que dicha evidencia no se cumple en todos los sujetos y que “el momento óptimo para iniciar esta enseñanza puede conocerse con la mera observación de la acción del niño en los diferentes aspectos madurativos [así como] a través de pruebas específicas preparadas para este fin” (Lebrero y Lebrero, 1991, p. 204). Lo que sí parece evidente, tal y como defienden la teoría perceptivista, es que los niños necesitan cierta madurez psicomotriz, sensorial y perceptiva antes de empezar el proceso de lectoescritura (Clemente, 2001).

Teniéndose en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, el papel del maestro resultará una cuestión altamente relevante en dicho aprendizaje, en tanto que es el creador de las situaciones, experiencias y actividades que permitan evolucionar al niño desde su zona de desarrollo real (punto de partida) hacia la zona de desarrollo óptimo (aprendizaje) (Fons, 2004).

4.1.2. Edades y gustos lectores en los niños de 0 a 12 años

En el proceso lector, fruto del desarrollo que experimentan los niños, pueden distinguirse cuatro edades lectoras diferenciadas que caracterizan en gran medida los gustos y obras literarias dirigidas a ellos. Tomando como base a Gasol y Aràngea, (2000) y al Equipo Peonza (1995) (citados por Prado Aragonés, 2011), se exponen aquí las mismas:

1. Etapa prelectora (0-4 años)
2. Iniciación lectora (4-6 años)
3. Progreso lector (6-12 años)
4. Madurez lectora (12 años en adelante)

Durante los primeros años de la etapa prelectora, los libros están caracterizados por el gran uso de imágenes sin texto o con algunos de ellos muy breves que tienen como fin captar la atención del niño, así como servir “como base para entrar en contacto con la lengua del relato y [abrir] la puerta a la ficción, el juego simbólico y la imaginación” (Correro, Gil, Juan y Real, 2016, p. 121). En estos, el papel del narrador será fundamental puesto que realizará gestos y repetición de los estribillos o textos de una manera breve y emocionante que permitan al niño identificar objetos cercanos a su entorno.

Posteriormente, en cuanto a la iniciación lectora y basándonos en concepciones generales, a los tres y cuatro años de edad, los libros creados reúnen acciones lineales y breves que se adaptan a la capacidad de la población infantil, puesto que son expuestas a través de ideas y lenguajes sencillos. Asimismo, estas se enmarcarán en situaciones fantásticas y mágicas con posibles personificaciones de objetos o animales o bien en situaciones reales con las que los niños puedan identificarse.

Una vez se alcance la edad de 5 y 6 años los niños comenzarán propiamente la actividad de lectoescritura, por lo que los cuentos que estos obtengan deberán seguir una línea educativa. Para ello, establece que el vocabulario que aparezca en ellos deberá ser

rico y reiterativo. Además, a medida que los niños crecen y, por tanto, aumenta su capacidad lectora comienzan la etapa de progreso lector. Durante esta, los libros dirigidos a ellos adquieren un mayor predominio del texto y menor de la imagen, acercándose poco a poco al modelo adulto, lo cual supone una mayor capacidad de abstracción (Correro *et al.*, 2016, p. 123).

Finalmente, debe destacarse la edad de los 12 años donde puede producirse una situación representada mediante un círculo vicioso que puede tomar dos direcciones diferentes. Por un lado, destacamos aquellas personas que encuentran en la lectura una recompensa de entretenimiento, aprendizaje o crecimiento personal por lo que le han dedicado un tiempo notable a dicha acción y lo seguirán haciendo en un futuro. Por otro lado, encontraríamos la situación contraria, siendo conocida esta como fractura lectora, que puede prolongarse hasta los 16 años y que redundaría en un abandono total de la lectura, al menos de la libre y elegida. En dicha vertiente encontramos a los adolescentes que dejan de lado la actividad lectora por diversos motivos como son los cambios que están protagonizando, el contexto en el que se desenvuelven día a día e, incluso, los docentes. Y, por tanto, su no práctica les priva de grandes beneficios (Ripoll y Aguado, 2015).

Por tanto, como puede deducirse de lo anteriormente expuesto, una de las principales misiones de los docentes es la de crear un verdadero gusto por la lectura en los niños de la etapa de Educación Primaria, conseguir el objetivo de que los niños reúnan una disposición favorable hacia la lectura y se percaten de los verdaderos beneficios que ello conlleva. Es indiscutible el papel de mediador que debe ocupar el docente.

4.1.3. Animación a la lectura

Actualmente, la animación a la lectura se constituye como un factor a la orden del día, puesto que muchos de los esfuerzos escolares se emplean en ello con el fin de que los efectos beneficiosos de la lectura calen en los niños. Por animación a la lectura puede entenderse el “conjunto heterogéneo de factores emocionales y cognitivos que hacen que alguien piense que la lectura es una actividad interesante, le guste leer y dedique tiempo a hacerlo” (Ripoll y Aguado, 2015, p. 276). Sin embargo, se trata de un proceso complejo que reúne once dimensiones, siendo estas las que aparecen a continuación, agrupadas en tres bloques (Baker y Wigfield, 1999 citadas por Ripoll y Aguado, 2015):

Figura 2

Dimensiones de la animación a la lectura

Competencia y auto-eficacia	Objetivos	Factores sociales
<ul style="list-style-type: none">• Buena imagen de uno mismo como lector• Gusto por los retos, interés por libros difíciles• Evitación del esfuerzo	<ul style="list-style-type: none">• Curiosidad• Implicación en la trama de la lectura• Importancia que uno da a la lectura• Reconocimiento de los demás• Obtención de buenas calificaciones• Competición con compañeros	<ul style="list-style-type: none">• Participación social• Obediencia, leer lo que a uno le mandan

Fuente: Elaboración propia a partir de Baker y Wigfield (1999) citadas por Ripoll y Aguado (2015)

Asimismo, Guthrie y Humenik (2004), citados también por Ripoll y Aguado (2015), destacan que existen escasos trabajos que investiguen los factores relacionados con la motivación para la lectura. No obstante, dentro de ellos pueden destacarse cuatro aspectos fundamentales que a continuación se expondrán de una manera más detallada: objetivos de aprendizaje, elección, interés de los textos y colaboración.

En primer lugar, en relación a los objetivos de aprendizaje, cabe destacar que, a pesar de que la tradición escolar se ha caracterizado por orientar sus programas de motivación para la lectura hacia el entretenimiento o el placer estético, “los alumnos tienden a considerar [los textos] más atractivos e interesantes si los han leído con objetivos de aprendizaje” (p. 278). En este sentido, dos maneras de trabajar en el aula con el fin de fomentar la creación de objetivos de aprendizaje serían, por un lado, la realización de proyectos, donde fueran necesaria información que se desconoce y la proporción de los recursos para encontrarla y, por otro lado, la realización de actividades en las que la información aprendida debe ser transmitida a otros sujetos.

En segundo lugar, en cuanto a la elección, este hecho no solo se reduce a dotar de autonomía al alumnado para que escoja el libro que desea leer, sino también aspectos que influyen como el lugar donde desean hacerlo, el momento y la compañía. De este modo,

se desterraría la situación típica en la que el docente reúne todo el control y toma de decisiones que resulta ser igual para todos los pupilos. Asimismo, en este hecho también será condición indispensable que los niños tengan a su disposición una amplia variedad de textos en cuanto a género, extensión y dificultad.

En tercer lugar, con respecto al interés de los textos, este puede deberse a una cuestión de atracción, intriga o calidad del diseño, donde algunos de los factores siguientes pueden aumentar positivamente el mismo.

- Ilustraciones relevantes.
- Conexión con metas o conocimientos tratados.
- Conexión con otro tipo de actividades realizadas como puede ser una excursión o visita.
- Contenido que se percibe como sencillo.

En cuarto lugar, con respecto a la colaboración, debe destacarse que el acto de leer no requiere indispensablemente ser una acción individual. De hecho, puede resultar ser más interesante si se realiza en compañía ya que “aumenta la motivación y produce mejores resultados en comprensión” (p. 281).

Fruto de las cuestiones comentadas, Guthrie, McRae y Klauda (2007) proponen cinco estrategias didácticas que contribuyen a mejorar la motivación acerca de la lectura en los niños:

- Relevancia. Hace alusión a la conexión directa entre el texto y las experiencias, conocimientos o intereses del alumnado a través de lo cual se cree una motivación intrínseca. De este modo, se soslayará la aparición de una actitud evitativa por tratarse de textos desvinculados, no interesantes o poco atractivos.
- Éxito. Dicha cuestión hace referencia a que el esfuerzo suponga el alcance de los objetivos de aprendizaje anteriormente mencionados, así como a la creación de una buena autoimagen. “Fracasar de forma reiterada en las tareas de lectura puede producir una sensación de indefensión que creará una actitud de evitar leer cuando sea posible hacerlo” (p. 283).
- Unidades temáticas, es decir, un trabajo profundo y extenso en el tiempo que conlleve un aprendizaje más amplio.
- El acceso a una variedad de materiales de lectura, el cual puede encontrarse en la biblioteca del centro o del aula.

- Atribución de los éxitos y los fracasos. Por tanto, resultará fundamental que se haga especial hincapié en dos aspectos: que el alumno tenga éxitos en las tareas relacionadas con la lectura, no significando esto que deba ser así siempre, y proporcionarle ayuda para reestructurar sus creencias.

En base a lo expuesto, puede deducirse que el trabajo docente debe seguir estas líneas. Sin embargo, no se trata del único agente que influye en la animación a la lectura.

Siempre se ha oído hablar del binomio escuela-familia como agentes mediadores, un trabajo conjunto de ambos contextos con el fin de aportar mayores y mejores beneficios en el aprendizaje de los niños:

Hallamos la figura del mediador –concretada en dos ámbitos y agentes: en la escuela, mediante los maestros y, en el entorno personal del niño, la familia–, que se constituye en un estímulo externo que acompañará al aprendiz en el encuentro transgeneracional con el folclore y su cultura (Romero y Álvarez, 2018, p. 101).

Esto es así ya que, por un lado, la familia se constituye como el primer contexto o entorno con el que el niño o niña tiene contacto, sus principales referentes y, por ende, aquellas personas que reúnen una mayor influencia sobre el sujeto. Los niños adquieren una gran cantidad de aprendizajes por imitación, siendo estos especialmente relevantes cuando se tratan de “personas con las que mantienen vínculos afectivos importantes” (Fons, 2004, p. 54). De este modo, podemos afirmar que el contexto familiar se constituye como el entorno en el que el niño o niña puede observar a sus padres y madres leer, donde los mismos incitarán o animarán al niño o niña a la lectura y nunca desde la perspectiva de imposición u obligación en tanto que de este modo dichos esfuerzos no tendrán ningún éxito.

No obstante, en ocasiones podemos encontrarnos un contexto familiar en el que dicha tarea reúna una escasa presencia por lo que el papel de la escuela adquirirá de manera notable su importancia.

Cuando el maestro toma conciencia de hasta qué punto puede llegar a ser imitado por su alumnado, además de leer y escribir delante de éste de manera natural y casi inconsciente, puede provocar situaciones en las que expresamente adopte el papel de hacer de modelo como lector o como escritor experto (Fons, 2004, p. 54)

Resulta conveniente que el maestro como modelo experto lea delante de sus alumnos y alumnas con el fin de mostrar toda la disposición corporal correcta para el acto de leer. Dicha tarea puede realizarse de dos formas. Por un lado, una lectura silenciosa y, por otro lado, una lectura en voz alta en la que la mera escucha por parte del alumnado influirá significativamente en el desarrollo de la lectura (Wells, 1988 citado por Fons, 2004), contribuyendo además de manera muy positiva a los siguientes aspectos:

- Familiarización del niño y niña con la estructura y lenguaje del texto escrito.
- Trabajo de la comprensión incluso antes de estar capacitado a leer.
- Construcción de experiencias positivas (diálogo sobre lo leído, realización de preguntas...)
- Verbalización de los procesos seguidos durante la lectura.

4.2. Gamificación

4.2.1. Origen y definición de la gamificación

Como afirma Carreras (2017), una de las escenas de la película *Mary Poppins* (1964) se constituye como una de las primeras situaciones que dejan entrever en qué consiste la gamificación en tanto que la protagonista intenta convencer a los hermanos Banks de que ordenar la habitación se trata de una tarea divertida:

In every job that must be done
There is an element of fun
You find the fun and ... snap! the job 's a game
And every task you undertake becomes a piece of cake
A Lark! a spree!
It 's very clear to see
... That a spoonful of sugar...

Siguiendo la línea expuesta, puede deducirse que la esencia de gamificación ha estado muy presente a lo largo de la historia, ya que el juego es un aspecto fundamental en la vida de los niños. Sin embargo, con el paso del tiempo este término poco a poco se ha ido matizando hasta el punto de existir una gran controversia en cuanto a su momento de origen determinado.

En primer lugar, cabe destacar que el término *gamificación* aparece propiamente por primera vez en el sector publicitario en 2003. En este año, la fundadora de Conundra, Nick Pelling afirma que las mecánicas del juego pueden constituirse como una excelente herramienta para vender productos que la sociedad consume. En este sentido, puede

interpretarse como el “uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo, con el objetivo de orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas” (Carreras, 2017, p. 109).

No obstante, al mismo tiempo este concepto también era utilizado en otros campos como puede ser el sanitario en tanto que se usaba para que la sociedad adoptase hábitos saludables; el empresarial con el fin de incrementar la creatividad y el rendimiento de los empleados o el de la ecología como medio para desarrollar y fomentar comportamientos de cuidado y mantenimiento del medio ambiente (Dalmases, 2017).

Ante dicha situación, Oriol Ripoll, citado por Carreras (2017), estableció que debía centrarse mayor atención en el resultado que en los recursos e, incluso, extrapoló dicho elemento al ámbito educativo al definirlo como “hacer vivir experiencias de aprendizaje gratificantes usando elementos de juego” (p. 109). De este modo, bajo nuestra intención siempre deberá prevalecer el componente educativo más que el lúdico acuñando, por tanto, el concepto conocido como *serious game*. Ese término se basa en teorías educativas que determinan que el aprendizaje resulta ser más efectivo cuando reúne marcos activos, experimentales y basados en problemas (Pisabarro y Vivaracho, 2018).

En relación a la definición propuesta, cabe destacar que durante muchos años los juegos han sido considerados como un elemento contrario al aprendizaje, es decir, su antítesis². Sin embargo, fruto de los cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos años, la opinión popular se ha visto modificada ante la gran conexión existente entre ambos aspectos (Contreras, 2016).

En segundo lugar, en cuanto a origen se refiere, debe destacarse, asimismo, la gran influencia de los cambios que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años, concretamente el gran avance tecnológico. El mundo digital ha enmarcado diferentes entornos de nuestra vida para facilitarnos esta y en el ámbito educativo su incorporación como recurso educativo ha supuesto un medio de comprobación de sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, ha sido así en el caso de los videojuegos (De Ansó, 2017).

No obstante, debe detallarse que las propuestas gamificadas no guardan una estrecha y simple relación con el mundo de los videojuegos en tanto que estas “pueden o no surgir con la incorporación de dispositivos electrónicos” (Gil-Quintana y Ortega,

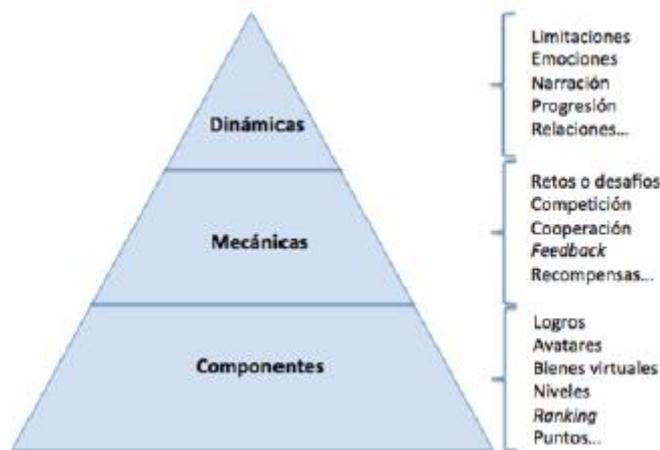
² Esta afirmación resulta un tanto paradójica, más si tenemos en cuenta que el juego funciona no solo como una herramienta de aprendizaje, sino también como un elemento de iniciación al rito, tan inherente y propio de la cultura de cada sociedad (Benveniste, 1947 y Aganbem, 2010)

2018, p. 9). De hecho, no podemos olvidar el amplio abanico de opciones lúdicas manipulativas e imaginativas que encontramos a nuestro alcance tales como juegos de mesa, juegos de calle y juegos de rol, entre otros (Carreras, 2017).

Además, cabe destacar que existen tres elementos indispensables para la construcción de una actividad gamificada (Pisabarro y Vivaracho, 2018, Werbach y Hunter, 2012). Estos pueden estructurarse en forma piramidal –véase figura 3– cuya ordenación responde al grado de abstracción, situándose en la base los menores niveles y en la cima los mayores.

Figura 3

Elementos de una actividad gamificada



Fuente: Dalmases (2017)

En cuanto a las dinámicas, estas se constituyen como el gran enfoque del juego, incluyendo aspectos generales como las limitaciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones.

Por su parte, las mecánicas son aquellos elementos que permiten el avance del participante en el juego, siendo algunos de ellos los desafíos, la adquisición de recursos y las recompensas.

Con respecto a los componentes, estos son los aspectos que permiten materializar lo que se determina con las mecánicas de juego. De este modo, algunos ejemplos son desbloques de contenido, regalos y niveles.

Asimismo, podría hablarse de un cuarto elemento externo a la propia pirámide. Este se trataría de la experiencia que se vive en el juego la cual enmarcaría a todos los elementos anteriormente citados.

Sin embargo, ha de destacarse que no resulta necesaria la inclusión de todos y cada uno de los elementos en una propuesta de gamificación en el aula, sino que tan solo debe seleccionarse un número de ellos, evitando cualquier prevalencia que pueda existir (Dalmases, 2017).

Por tanto, una definición completa de gamificación puede ser la propuesta por Foncubierta y Rodríguez (2014):

La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (p. 2).

En definitiva, como ha podido observarse hasta el momento “la gamificación utiliza la predisposición psicológica del ser humano a jugar” (Pisabarro y Vivaracho, 2018, p. 86) y, por tanto, este hecho goza de una alta relevancia.

4.2.2. El juego en el desarrollo de los niños

Crear una definición precisa acerca de qué es un juego puede resultar una tarea difícil en tanto que no sabemos los límites exactos entre el juego y aquellas propuestas en las que los niños se involucran con pasión (Blanch y Guibourg, 2016).

Sin intención de limitar este concepto que reúne gran cantidad de contenidos, Blanch y Guibourg (2016) conciben el mismo como:

Una actividad situada en una dimensión que varía en función del grado de libertad de quienes participan. En un extremo estaría la actividad completamente libre y, en el otro, la actividad más estructurada o dirigida. Si bien los límites son muy difusos, podríamos afirmar que una actividad deja de ser juego cuando pasa a ser una propuesta obligada (p. 45).

Por su parte, Huizinga (1972) citado por Carreras (2017) propone una nueva definición del término juego, siendo esta la siguiente:

Una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, sin embargo, puede absorber completamente al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga ningún provecho, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio para disfrazarse y para destacarse del mundo habitual (p. 45).

En base a las definiciones propuestas, deducimos y observamos en el día a día cómo el juego se constituye una actividad vital e indispensable en la población infantil. ¿A qué se debe esto? En este sentido, resulta interesante añadir la reflexión que propone Comes (2016) basada en que la acción de jugar se atribuye normalmente a la población infantil fruto de una definición que proponemos los adultos. Sin embargo, debemos ser conscientes de que “para ellos jugar es vivir y vivir es jugar” (p. 151).

La actividad lúdica se constituye como una serie de acciones altamente influyentes en el desarrollo de los seres humanos, pero más concretamente en la población infantil ya que esta contribuye de manera muy positiva en el desarrollo y fomento de los ámbitos psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional de la persona (Garaigordobil, 2003; Piaget, 1979; Vigotski, 1982; Wallon, 1980).

De este modo, puede afirmarse que beneficia el desarrollo global de la persona, pero haciendo una mención concreta a cada uno de los ámbitos anteriormente mencionados encontramos los siguientes hechos (Garaigordobil, 2016).

Desde el punto de vista del desarrollo psicomotor, debe destacarse que el juego potencia la evolución corporal y los sentidos de los niños, desarrollándose aspectos como la fuerza, el control muscular, el equilibrio, la coordinación motriz y la estructuración perceptiva, entre otros.

En relación al desarrollo intelectual, el juego potencia las capacidades de pensamiento (pensamiento motor, simbólico, representativo y reflexivo), atención, memoria, lenguaje y creatividad.

Con respecto a la sociabilidad, el juego se constituye como una herramienta útil de comunicación y socialización a través de los cuales “los niños y niñas se incorporan

orgánicamente a la sociedad a la que pertenecen” (p. 17), destacando entre ellos los juegos de representación y de reglas.

Por último, en referencia al desarrollo afectivo-emocional, a través del juego los niños se expresan y controlan sus emociones puesto que les permite vivir experiencias de diversa índole en donde pueden divertirse y obtener placer, controlar la ansiedad fruto de una difícil situación, manifestar su agresividad, desarrollar técnicas de solución de conflictos e, incluso, estimular su capacidad de empatía.

4.2.3. Ventajas de la gamificación

Como hemos observado en apartados anteriores, la gamificación es una propuesta que actualmente tiene una gran acogida en el campo de la educación por su gran número de ventajas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo algunas de ellas las siguientes (Pisabarro y Vivaracho, 2018):

- *Aumenta la motivación de los alumnos y, por tanto, su implicación (engagement).* Werbach y Hunter (2012) citados por Dalmases (2017) afirman que este es el punto más positivo de una propuesta gamificada puesto que “aumenta el compromiso de los alumnos con los objetivos de aprendizaje [y] permite luchar contra el aburrimiento, la sensación de dificultad, el desinterés o la falta de atención y de autonomía” (p. 11). Además, este aspecto adquiere gran importancia en tanto que “la motivación junto con la pasión son dos buenos aliados para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños” (Blanch y Guibourg, 2016, p. 44)
- *El protagonista es el alumno.* Esta cuestión se cumple puesto que el alumno es una persona activa en el proceso o acción.
- *Permite crear diferentes ritmos* que den respuesta a las diferentes necesidades de cada alumno o alumna.
- *Crea conciencia con respecto a que el fallo no es malo.* De este modo, se lucha contra la perspectiva negativa del error que evita ver en él una oportunidad de aprendizaje que nos hace mejorar.
- *Permite una realimentación en tiempo real del aprendizaje,* tanto para el alumnado como para el docente ya que se observará el proceso seguido y los conocimientos adquiridos y, si fuera necesario, variar la estrategia con el fin de alcanzar los objetivos establecidos previamente.

- *Los juegos favorecen la sociabilización.* En el caso de que se realice la propuesta de una manera grupal, esta fomentará el trabajo en grupo y, por tanto, contribuirá al desarrollo de habilidades sociales en el alumnado que son altamente necesarias en la sociedad tan interconectada en la que vivimos actualmente. De este modo, se romperá con la tradición escolar de fomentar un fuerte individualismo a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que docentes y alumnos y alumnas han protagonizado. Y, así, los niños y niñas adquirirán aprendizajes verdaderamente significativos que podrán extrapolarse más allá de las horas lectivas.
- *Jugar desarrolla la creatividad.* Esto es así ya que “en los juegos hay que enfrentarse a problemas no convencionales que, en muchos casos, requieren soluciones imaginativas”. (p. 87)
- *Jugar es divertido,* haciendo referencia al “componente psicológico que predispone a los seres humanos a jugar [lo cual] les proporciona una sensación placentera” (p. 87).
- *Desarrollan el pensamiento lógico crítico y mejoran habilidades necesarias para resolver diversos problemas* (Higgins, Grant y Shah, 1999, citados por Contreras Espinosa, 2016)

4.2.4. Inconvenientes de la gamificación

Como toda propuesta, existen una serie de inconvenientes que el docente debe tener en cuenta con el fin de paliar al mínimo sus consecuencias sobre el desarrollo y aprendizaje del alumnado. De hecho, “necesitamos entender no sólo si [...] una estrategia de gamificación puede enseñar, sino además las condiciones en las que puede -o no- ayudar a alguien a aprender” (Contreras, 2016, p. 27).

De este modo, se considera necesaria la inclusión de aquellos aspectos que inciden sobre ello (Pisabarro y Vivaracho, 2018).

- *Tiende a cuantificar, reducir y clasificar,* lo cual puede provocar que el alumno se centre en puntos demasiado concretos y no en la visión general del tema.
- *Puede focalizar al jugador en ganar el juego.* Este aspecto es muy importante puesto que nunca debe olvidarse que el propósito real del juego en todo momento será aprender.

- *Puede haber tentación de hacer trampas.* Este aspecto tiene una estrecha relación puesto que puede ser el resultado de un deseo intenso por ganar, lo cual puede llevar al alumno o alumna a romper las reglas para conseguirlo.
- *Puede intensificar la desmotivación* si el proceso o resultado no es el esperado. En relación a este hecho, cabe destacar que los errores no deben analizarse desde una perspectiva negativa, sino como una oportunidad de aprender. Los niños deben aprender a ganar, pero también aprender a perder puesto que esta es la verdadera esencia de la vida y, de este modo, salvaremos la mitificación de la inocencia infantil (Colomer, 1999)
- *Pueden ser adictivos.* Cabe destacar como dichas propuestas deben ser actividades que se realicen de una manera racional en el tiempo y no optar por su aplicación rutinaria y continuada.
- *Consumen demasiado tiempo.* Dicho aspecto se relaciona, por un lado, con el tiempo necesario para su aplicación y, por otro lado, para su diseño y construcción.
- *Existen inconvenientes específicos de cada juego.*

4.3. La *Escape Room*

4.3.1. Definición y origen de la *escape room*

En primer lugar, cabe destacar cómo el término y características de las *escape room* provienen de los llamados juegos de escape, siendo estos:

Juegos de acción que se desarrollan en un entorno real, donde grupos de personas (equipos) se enfrentan al reto de descubrir pistas y resolver una serie de puzzles [sic], conseguir aclarar un misterio o encontrar la manera de salir de un espacio en un tiempo limitado (Instituto de la Juventud de Extremadura, 2018, p. 14).

Dicha experiencia puede comenzar tanto dentro como fuera de la habitación donde una persona encargada narrará el pasaje o historia introductoria que ponga en situación a los allí presentes, así como las instrucciones necesarias para la experiencia que se va a vivir (Instituto de la Juventud de Extremadura, 2018).

Por su parte, la *escape room* propiamente hace referencia a un habitáculo ambientado donde se simulan historias distintas, en el cual los participantes deben cooperar indudablemente de manera grupal a través de la resolución de una serie de acertijos o tareas (Velázquez-Callado, 2003). La decoración del local –muebles, aparatos, cortinas, pasadizos– se encuentra totalmente ligado con el tema, con el objetivo de que los participantes se adentren en la aventura y vivan experiencias emocionantes con las que puedan liberar estrés y promover su expresividad, así como el fomento de la individualización y la personalidad de cada uno (Real-Angonó, 2017).

El origen de la *escape room* se remonta al año 2006 en el cual una serie de informáticos de Silicon Valley crean un juego de ordenador basado en el establecimiento de un tiempo concreto para resolver un enigma. Un año después, Takao Kato, tras observar a un compañero de clase dicho juego en el ordenador se le ocurrió llevar esta actividad a la realidad. Fue Toshimitsu Takagi que hizo el primer diseño del género *Real Escape Game*.

Sin embargo, hasta 2011 no surge la *escape room* tal y como se conoce en la actualidad. Aparece en Budapest de la mano de Attila Gyurkovics, que lo denomina *Parapark*, basándose en la Teoría del Flow creada por Mihaly Csikszentmihalyi. Dicho término que pertenece al campo de la psicología hace referencia al estado o situación de completa absorción en la que se encuentra una persona al realizar un tipo de actividad por placer y disfrute (Csikszentmihalyi, 1996). El flujo aparece en el momento en el que se produce un equilibrio entre los retos de la tarea o actividad a los que se hacen frente y las habilidades o capacidades que se reúnen para dicho afrontamiento.

Finalmente, para Ribote (2018) este fenómeno llega a España en 2012, concretamente a la ciudad de Barcelona. Dicho autor lo denomina como si este fuera un virus, ya que en menos de seis años se registraron más de 150 salas por todo el país. A día de hoy, puede observarse en la página web de *escape room lovers* un total de 875 empresas dedicadas a ellos y 1505 salas.

Además, teniendo en cuenta la temática de dicho TFG, debe mencionarse la existencia de *escape rooms* inspiradas en libros, o bien, en personajes literarios destacados. Este tipo de juegos de acción permiten a la persona vivir una experiencia inmersa en los libros, donde se sentirá como el principal protagonista y cuyas sensaciones estarán potenciadas. Este acceso al mundo de la ficción se consigue gracias a la plena

ambientación de la sala basada en la historia y los elementos propios del libro, así como con la trama como principal hilo conductor de la experiencia.

Varios son los blogs y páginas web que nombran las diferentes opciones que existen con respecto a este tema, además de incluir la valoración de la experiencia. Algunos ejemplos de *escape rooms* literarios son los que se a continuación se presentan:

Tabla 1

Ejemplos de escape rooms literarias

NOMBRE DE LA ESCAPE ROOM	LIBRO EN EL QUE SE BASAN
El misterio de Miguel de Cervantes El misterio del Quijote	<i>Don Quijote de la Mancha</i>
Casanova: el gran seductor	<i>Memorias de Casanova</i>
Big Brother	<i>1984</i>
¡Encuentra el manuscrito! La fuga de Drácula	<i>Drácula</i>
El retrato de Dorian	<i>El retrato de Dorian Gray</i>
Asalto al Nautilus Reto Nautilus	<i>20.000 leguas de viaje submarino</i>
Wonderland El País de las Maravillas	<i>Alicia en el País de las Maravillas</i>
Sherlock El estudio de Sherlock Holmes Holmes vs. Moriarty	<i>Sherlock Holmes</i>
La biblioteca mágica Las reliquias de la muerte	<i>Harry Potter</i>
Willy Wonka	<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Gamero (2018)

Como podemos observar, el origen de las *escape room* es principalmente lúdico, es decir, se constituye como una actividad creada para que un grupo de personas se diviertan durante un tiempo establecido. Sin embargo, poco a poco ha surgido gran interés por parte del ámbito educativo y “docentes con vocación innovadora han empezado a adaptar el formato para un amplio abanico de propósitos y contenidos” (Sánchez Llamas, 2018, p. 2).

4.3.2. Beneficios de la *escape room* en el ámbito educativo

Con el fin de enriquecer la experiencia educativa, así como desarrollar una amplia variedad de competencias, cada vez son más las actividades de escape que se viven en los centros educativos (Sánchez Llamas, 2018), aunque la literatura que encontramos al

respecto es bastante escasa. No obstante, entre ella destaca la figura de Scott Nicholson y sus obras *Bringing Escape Room Concepts to Pathophysiology Case Studies* (Monaghan y Nicholson, 2017), *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities* (Nicholson, 2015), *Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design* (Nicholson, 2016a), *Emergence or Convergence? Exploring the Precursors of Escape Room Design* (Nicholson, 2016b), *The State of Escape Room Design and Facilities* (Nicholson, 2016c).

Tomando como referencia la triple distinción de contenidos que aparecen en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, así como la explicación de los mismos que encontramos en Mestres Gabarró, 1994, cabe destacar que los beneficios que puede aportar la *escape room* en el ámbito educativo siguen una doble vertiente.

Por un lado, debido a que la *escape room* se constituye como una experiencia práctica realizada en grupo, el alumnado practicará y desarrollará competencias relacionadas con el proceder, la actitud y la socialización, lo cual enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, relacionado con los contenidos conceptuales, puede afirmarse que la *escape room* se constituye como una opción muy útil y efectiva a incluir en nuestras aulas, además de innovadora. Puede utilizarse como herramienta o recurso de aprendizaje, consolidación, repaso o evaluación de contenidos.

En este sentido, el Instituto de la Juventud de Extremadura (2018) determina y especifica cada uno de sus beneficios:

Tabla 2

Beneficios del escape room en el ámbito educativo

BENEFICIOS INTELLECTUALES	BENEFICIOS FÍSICOS	BENEFICIOS EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Lógica - Memoria - Concentración - Atención - Pensamiento deductivo - Creatividad - Imaginación - Agilidad mental - Resolución de conflictos - Gestión del tiempo - Gestión de recursos disponibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Control - Coordinación motriz - Flexibilidad - Fuerza - Resistencia - Velocidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoras en el proceso de aprendizaje - Fijación de lo aprendido - Desarrollo de habilidades - Desarrollo de capacidades a partir de una actividad divertida y motivante
BENEFICIOS PSICOLÓGICOS	BENEFICIOS SOCIALES	BENEFICIOS EMOCIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Evasión de la rutina - Autoconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Cooperación - Suma de capacidades - Coordinación - Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de emociones - Sensación de logro

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de la Juventud de Extremadura (2018)

4.4. Unión literatura, gamificación y *escape room*: el *escape book*

Debido a la innovación del género, la información que encontramos sobre *escape books* es muy escasa. De esta forma, podemos mencionar que este trabajo se constituye, en cierto modo, como un estudio pionero de aproximación a los *escape books*.

Los *escape books* tienen como origen las famosas *escape rooms*, juegos donde se ponen a prueba el ingenio, las habilidades y la inteligencia de los participantes ante la resolución de una misión, pero con una pequeña diferencia: esta experiencia se traslada al papel.

Una definición que puede aportarse de los mismos puede ser la de una simulación de los fenómenos de *escape room* en la que el lector se convierte en el principal protagonista del libro, donde debe resolver una serie de enigmas, puzles o retos enmarcados bajo una historia altamente interesante y motivante, cuya resolución le permite seguir avanzando en la lectura. Por tanto, observamos cómo se trata de “una combinación entre narrativa y juego” (Garcés Abarca, 2018, s. p.), donde el contexto y

los desafíos permiten que el lector vivencie una experiencia más inmersiva, a la par que memorable.

En cuanto a la aparición de este género literario en España, tal y como afirma la página web de Planeta de los libros, fue el 14 de febrero de 2017 con la publicación del libro *Escape book: el secreto del Club Wanstein* de Iván Tapia, famoso diseñador de enigmas. Además, cabe destacar que, a día de hoy, dicha colección ha aumentado ya a cinco ejemplares, los cuales guardan cierta relación entre ellos, lo que no impide una lectura de los mismos de manera independiente y desordenada.

No obstante, como ya se ha comentado en apartados anteriores, esta línea de libros no resulta del todo innovadora, puesto que en los años 80 existía la colección de libros *Elige tu propia aventura*³. A pesar de ello, las características de la *escape room* están causando una gran revolución entre los jóvenes. En este sentido, en cuanto a puntos positivos que encontramos en los *escape books*, algunos de ellos pueden ser los siguientes:

- El niño no es sólo un destinatario pasivo de la obra, sino que se trata de un receptor activo de ella puesto que hace suya la historia.
- Se constituye como un libro interactivo. Esto es así en tanto que el mismo permite que el lector realice distintas pruebas de las cuales puede obtener una especie de *feedback*, ya que el libro contiene las pistas, e incluso, la resolución de los enigmas.
- La inclusión de los enigmas provoca que la historia del libro no sea totalmente lineal. Sin embargo, esta cuestión no resta calidad a la obra, sino al contrario ya que el enfrentamiento y resolución de los enigmas permiten aumentar la motivación del lector.
- Conlleva el trabajo de otros aspectos transversales de la escuela: lógica, rapidez mental, intuición, concentración y capacidad de observación (Garcés, 2018)
- Permite una lectura tanto individual como grupal, quedando dicha decisión a elección del lector o de los lectores. Por tanto, puede afirmarse que es un tipo de libro que fomenta la socialización entre los niños, puesto que la lectura y

³ Tal y como ya hemos mencionado con anterioridad, esta serie de libros, abanderada por la firma de R. A. Montgomery, exigía al lector tomar una determinada postura, para, así, concreta y virtualmente (dentro de lo analógico del libro en papel) convertirse en el principal actante de lo acaecido en el relato.

resolución de enigmas se realiza de forma conjunta y, todo ello, conllevará una comunicación.

De hecho, queda dentro de las líneas de la literatura infantil en tanto que, al igual que el juego simbólico, “implica una conciencia de la ficción que permite asumir el «como si...» sin confundirlo con la realidad” (Correro *et al.*, 2016, p.120), así como permite al protagonista “cruzar la frontera que separa el mundo real y el ficcional [...], donde el lector se evade del lenguaje funcional para refugiarse en un mundo donde los juegos con los significantes y significados fomentan el viaje hacia el imaginario” (Correro *et al.*, 2016, p. 123).

Bien es cierto que, quizá, la literatura que albergan este tipo de libros no goza de una alta calidad. No obstante, se tratan de un excelente complemento a las lecturas que suelen realizarse en el ámbito educativo, consiguiendo una alta motivación por parte del alumnado y, en definitiva, aumentando su predisposición, deseo y gusto por la lectura.

5. METODOLOGÍA

5.1. Características de la metodología escogida

Las líneas de la investigación llevada a cabo en este TFG están caracterizadas por la intención de comprender e interpretar una realidad tal y como es entendida por los participantes en sus contextos estudiados (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este sentido, como se ha mostrado en apartados anteriores, la intención principal es conocer la opinión de personal relacionado con la educación acerca de los *escape books*.

A simple vista, esta intención puede ser concebida como propia de la metodología cualitativa. Sin embargo, tal y como expone Pereira Pérez (2011), en el campo de la educación, la investigación supone un interés, necesidad, profundización y comprensión de los fenómenos que ocurren en su ámbito, más allá de lo que es evidente: “Involucra una búsqueda constante por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano” (p. 15). En este sentido, cabe valorar la relevancia y utilidad de poner en práctica una metodología mixta, es decir, aquella que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Concretamente, tal y como se expondrá en el apartado 5.3., esta investigación se caracteriza por ser un diseño de modelo mixto, el cual reúne estrategias tanto cualitativas como cuantitativas.

Actualmente, cada vez son más las investigaciones que se rigen por este tipo de metodología. Ciertamente es que está expuesta a grandes críticas (Kvale, 2011 citado por Álvarez, Heredia y Romero, 2019), más aquellos que la defienden aportan grandes argumentos para ello –véase tabla 3–.

Tabla 3

Recomendaciones de uso de metodología mixta

Características de la metodología mixta
1. Permiten una mayor comprensión de aquellos fenómenos estudiados
2. Conllevan una aproximación al problema desde diferentes puntos de vista
3. Tienen un mayor impacto que aquellas investigaciones que utilizan un solo método en tanto que reúnen las ventajas de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa
4. La característica anterior permite obtener y llevar a cabo una recolección y un análisis riguroso de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell y Plano Clark, 2007, Tashakkori y

Teddie, 1998 y Molina-Azorín, 2012 citados por Pereira (2011)

5.2. Muestreo y participantes

Debido a la temática de dicho TFG, la muestra seleccionada debe estar formada por población que guarda una estrecha relación con el ámbito educativo –estudiantes de Grado de Educación Primaria, docentes en activo, docentes en paro o jubilados–.

En este sentido, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo por conveniencia ya que los participantes se han seleccionado de modo directo y según criterios de interés (Mejía, 2014). La realización del Prácticum II en un centro escolar de titularidad pública y de líneas 3 y 4 situado en una localidad de la provincia de Ávila, donde existe cierto desinterés por parte del alumnado hacia la lectura ha permitido que 33 docentes en activo participasen en la investigación y se concibiese este contexto como apto y adecuado para ello.

Cabe destacar que todos y cada uno de los sujetos participantes se constituyen como docentes de la etapa de Educación Primaria, ya sean tutores o profesores especializados en un área concreta, cuyo rango de edad oscila entre los 25 y 65 años. Además, no se seleccionó ningún curso determinado, puesto que la opinión de todos y cada uno de los docentes es válida, independientemente del curso al que se esté impartiendo clase en estos momentos.

5.3. Diseño de la investigación

Para esta investigación, como ya se adelantó en apartados anteriores, se ha optado por seguir una metodología mixta, encuadrándose esta dentro de un paradigma interpretativo con el fin de descubrir qué opinión tienen los docentes sobre los *escape books*.

Partiendo de la clasificación expuesta por Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003) citados por Pereira (2011) acerca de las diferentes combinaciones de diseños de método mixto y modelo mixto, la investigación realizada se constituye como un trabajo de tipo VII, es decir, una investigación exploratoria en el que se hace uso de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales se analizarán de manera cualitativa y cuantitativa.

En este sentido, en primer lugar, se elaboraron una serie de categorías relacionadas los *escape books* y la animación a la lectura –véase apartado 5.4– con el fin de comprenderlas e interpretarlas. De este modo, se observa que las intenciones son características de la metodología cualitativa, quedando lejos de aquellas relativas a una

investigación cuantitativa, puesto que no se establecen unas hipótesis para que sean comprobadas y, posteriormente, se produzca una generalización.

En segundo lugar, el método de investigación utilizado es el estudio de casos ya que sobre un mismo tema estudiaremos el caso de los 33 participantes, con el fin de comprender los mismos y observar diferencias entre ellos. En referencia al contexto, al constituirse como docentes en activo existen semejanzas entre ellos, pero también diferencias, las cuales se interpretan como únicas.

No obstante, la técnica de obtención de datos utilizada es un cuestionario el cual consta, principalmente, de preguntas cerradas con el objetivo de llevar a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo. Dicho instrumento queda encuadrado dentro de la metodología cuantitativa, más en el apartado siguiente podrán observarse diferentes características que también lo relacionan con una metodología cualitativa.

Además, debido a que las encuestas se entregaron en papel y se rellenaron de manera independiente a la investigadora, se permitió la escritura de aquellos comentarios que se considerasen necesarios. De este modo, se dotó de una mayor abertura a la investigación, siendo este aspecto típico de las investigaciones cualitativas.

Asimismo, cabe destacar que, debido a la existencia y conocimiento de las respuestas de cada uno de los sujetos, cada persona podrá ser analizada de manera independiente y teniendo en cuenta su situación y contexto, sin necesidad de que sus respuestas sean variables aisladas entre sí o formen parte de un conjunto.

5.4. Técnica de obtención de datos: el cuestionario *ad hoc*

El instrumento de recogida de datos que se ha utilizado se trata de un cuestionario *ad hoc*, es decir, un cuestionario que ha sido diseñado específicamente para esta investigación –véase Anexo 1–.

Para su cumplimentación, en primer lugar, se pidió permiso al Equipo Directivo del centro con el fin de aprobar su realización. Posteriormente, se comunicó dicho proceso a todo el personal docente a través de un Claustro de profesores en el que hubo un acuerdo y aceptación totales por parte de los profesores. Tras esto, la segunda semana del mes de mayo se procedió al reparto de las encuestas, proporcionando un plazo máximo de una semana para su cumplimentación y entrega a la investigadora. Además, cabe destacar que sobre este proceso se llevó a cabo un control, registrando las entregas y recibos de los cuestionarios.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, el cuestionario se trata de un instrumento que se relaciona mayormente con las investigaciones cuantitativas. Sin embargo, el mismo puede adaptarse a otro tipo de investigaciones siguiendo las premisas que establecen Rodríguez, Gil y García (1996).

Tabla 4

Premisas para el cuestionario en investigación cualitativa

Premisas	Cumplimiento en el cuestionario <i>ad hoc</i>
El cuestionario favorece la exploración de las ideas y creencias de los sujetos participantes.	En tanto que uno de los objetivos es conocer la opinión de los participantes. Además, a pesar de constituirse como preguntas cerradas, los participantes podían escribir comentarios.
El cuestionario se combina con otras técnicas de investigación.	X
El cuestionario tiene en cuenta la teoría y las experiencias de los sujetos con respecto a su contexto.	Algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario se centran en las experiencias de los sujetos.
El análisis de los datos permite que la información se distribuya por participantes.	La cumplimentación de las encuestas en papel permite obtener la diferenciación y distribución de las respuestas de cada uno de los sujetos.
El cuestionario ha sido validado y permite obtener una información útil con respecto al contexto estudiado.	El cuestionario fue validado por la tutora de dicho TFG, así como se ha comprobado que ha proporcionado información útil.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996).

A pesar de ello, dicho instrumento no sólo cuenta con un número de ventajas, sino que también existen desventajas. Todas ellas se incluyen en la tabla 5 recogiendo aspectos de Tójar (2006), Estebaranz (1991), así como percepciones de la propia experiencia:

Tabla 5

Ventajas y desventajas del cuestionario en las investigaciones cualitativas

Ventajas	Inconvenientes
Proporciona privacidad a los participantes a la hora de cumplimentar el cuestionario.	Existe la posibilidad de que los participantes dejen respuestas en blanco.
Permite acceder a un mayor número de participantes y, por tanto, obtener una gran cantidad de información útil del contexto que se está estudiando.	Existe cierta limitación en la proporción de información de los participantes, puesto que tan solo responden a las demandas del investigador.
La cumplimentación del cuestionario no requiere de un gran espacio de tiempo por lo que la información se obtiene de manera rápida.	
Permite una gran organización del trabajo con respecto a los objetivos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tójar (2006), Estebaranz (1991), así como percepciones de la propia experiencia

En relación a las características propias del cuestionario *ad hoc*, cabe destacar que el mismo está formado por un total de 20 preguntas divididas en dos secciones:

- Variables sociodemográficas, referidas a cuestiones como el sexo, la edad, la ocupación y el curso al que se imparte clase (Preguntas 1, 2, 3 y 4).
- Variables del estudio, siendo aquellas que están relacionadas con las experiencias y opiniones de los participantes con respecto a los *escape books*, así como aspectos relacionados con la animación a la lectura (Preguntas de la 5 a la 20).

Todas estas preguntas se constituyen como preguntas cerradas de respuesta múltiple, a excepción de una de ellas que se trata de una pregunta abierta. No obstante, a pesar de ello, los participantes tenían libertad para añadir los comentarios que se considerasen necesarios.

Además, las mismas quedan agrupadas en las siguientes categorías: definición de los sujetos encuestados, animación a la lectura (dividida a su vez en subcategorías), *escape room*, *escape book* y formación permanente –véase tabla 7 en el Anexo 2–.

Teniendo presente en todo momento el alcance de los objetivos propuestos, cabe destacar como todas las preguntas guardan una estrecha relación con los mismos, a excepción de aquellas que se constituyen como variables demográficas y que tienen como fin definir la población encuestada. En la tabla 6 puede observarse específicamente la relación con cada uno de ellos.

Tabla 6

Relación de las preguntas del cuestionario con los objetivos específicos

Objetivo	Preguntas
Objetivo 1	Preguntas 5, 6, 9, 14, 15 y 16
Objetivo 2	Preguntas 12, 13, 14, 15 y 16
Objetivo 3	Preguntas 12, 13, 14, 15 y 16
Objetivo 4	Preguntas 12, 13, 14, 15 y 16 (grado/desagrado) Preguntas 19 y 20 (posibilidades educativas)
Objetivo 5	Preguntas 12, 13, 14, 15 y 16 (proporcionar información) Preguntas 17 y 18 (aprendizaje e interés por seguir informándose)

5.5. Procedimiento y análisis de los datos

El procedimiento y análisis de los datos de dicha investigación ha seguido las fases propias de la investigación cualitativa en tanto que, como se ha comentado anteriormente, nuestra intención sigue las líneas de este tipo de diseño. En este sentido, debemos destacar las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996) que quedan representadas en la figura 4.

Figura 4

Fases fundamentales del proceso de investigación cualitativo



Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996)

En relación a la fase preparatoria, la etapa reflexiva quedó determinada por la experiencia vivida durante el Prácticum II, así como el descubrimiento del tema de interés

a investigar. Posteriormente, se comenzó con la planificación de las actuaciones y características de la investigación, es decir, con la etapa de diseño.

Con respecto al trabajo de campo, cabe destacar que el acceso al campo y la recogida de datos a través del cuestionario fueron procesos que no gozaron de complejidad alguna, en tanto que la investigadora formaba parte del día a día de la escuela –véase apartado 5.4. –.

Tras la obtención de todos los cuestionarios, se procedió a comenzar la fase analítica. Para ello, se observó cada encuesta de manera individual, observando las peculiaridades de caso en relación al contexto que los envolvía. Asimismo, debe destacarse que en este momento se hizo uso de la estadística descriptiva propia de la metodología cuantitativa en tanto que la información y el conjunto de datos que se obtiene se podrá presentar y describir con el apoyo de tablas y gráficas. Sin embargo, estos no se generalizarán en tanto que se trata de una investigación en un contexto aislado y con características muy determinadas.

Finalmente, la fase informativa se producirá en el momento de presentación de dicho TFG, aunque no dará por concluida la investigación ya que, como se comentó con anterioridad, existen intenciones por ampliar la misma en un futuro.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de conseguir la mayor organización en la presentación de los resultados de dicha investigación, estos se mostrarán en base a las diferentes categorías expuestas en el apartado 5.4, así como en la tabla 7 del Anexo 2.

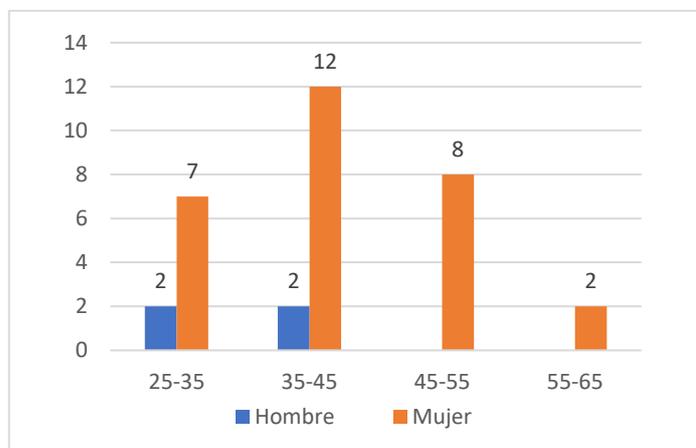
6.1. Definición de los sujetos encuestados

En cuanto al número de sujetos que participaron en la investigación, tal y como se ha comentado con anterioridad, este ascendió a un total de 33 participantes. Con el fin de conservar su anonimato, a partir de este momento a cada uno de ellos se le asignará un código identificativo que constará de dos letras y un número. La primera letra se referirá al sexo del sujeto (M: Mujer y H: Hombre) y la segunda de ellas a la ocupación (T: Tutor, E: Especialista y O: Otro). En cuanto al número, el mismo se ha asignado de manera aleatoria a cada uno de los participantes.

. En el cuestionario se incluyeron varias preguntas relativas a variables sociodemográficas con el fin de definir concretamente qué sujetos estaban participando. En este sentido, debe destacarse que prácticamente la mayoría de los sujetos encuestados eran mujeres en tanto que, de los 33 participantes, 29 eran mujeres y 4 eran hombres (HT17, HT21, HT24 y HE28). Asimismo, cabe destacar que, entre ellos, el rango de edad con mayor frecuencia es el de 45 a 55 años y el que menos de 55 a 65 años –véase gráfico 1–.

Gráfico 1.

Gráfico de barras agrupado de sexo y edad de los sujetos participantes

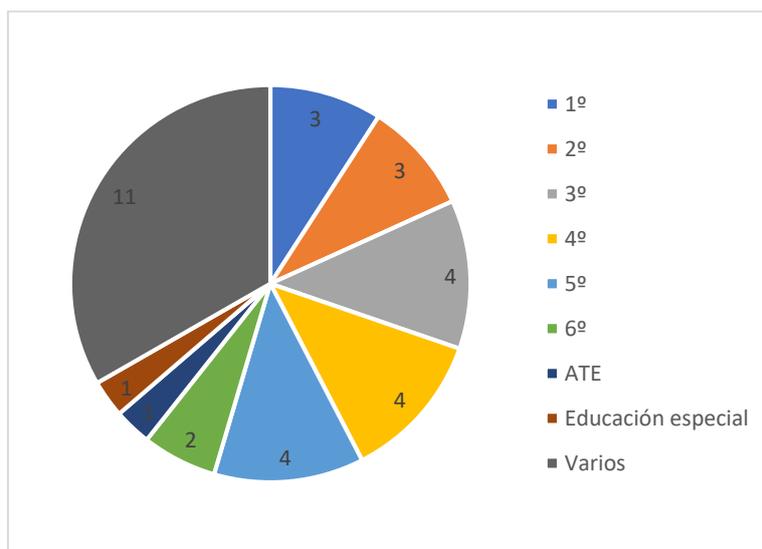


Fuente: Elaboración propia

Asimismo, de los 33 sujetos, 20 personas eran maestros tutores de Educación Primaria –véase gráfico 2 sobre su distribución por cursos–, 11 eran maestros especialistas y 2 pertenecían al ámbito de la Educación Especial –tutora y ATE–.

Gráfico 2.

Distribución de los sujetos participantes por curso



Fuente: Elaboración propia

6.2. Animación a la lectura

En relación a la categoría de animación a la lectura, cabe destacar que la recogida de datos estuvo caracterizada por la existencia de subcategorías que permitiesen llevar a cabo un análisis más exhaustivo y veraz. Esto es así, puesto que las subcategorías se constituían como aspectos teóricos propios de la animación a la lectura, siendo estos los que a continuación se comentan.

Con respecto a las dimensiones de obediencia (Baker y Wigfield, 1999) y la elección (Guthrie y Humenik, 2004), de los 33 participantes, 7 afirmaron que siempre permitía que su alumnado eligiese libremente el libro que deseaba leer, mientras que 26 personas tan sólo lo hacían a veces.

Por su parte, la dimensión de los gustos por los retos y libros difíciles (Baker y Wigfield, 1999) quedaron determinados por una gran variación en las opiniones como puede verse en el gráfico 3. No obstante, también existen casos relevantes como los siguientes:

“Señalo de nivel medio ya que depende del nivel lector de los alumnos”

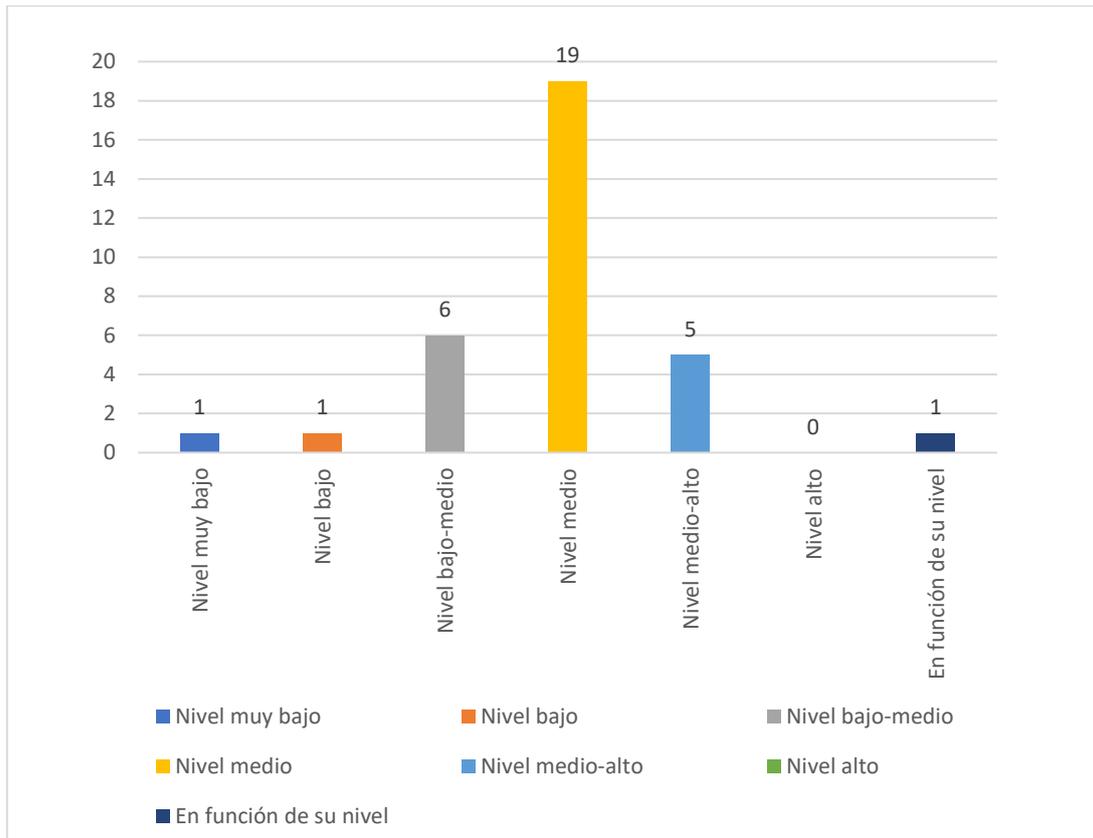
(MT03)

“En función de su nivel” (ME15)

“De nivel muy bajo” (ME33)

Gráfico 3.

Frecuencia de los criterios de dificultad escogidos por los participantes



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la atribución de los éxitos y los fracasos (Guthrie, McRae y Klauda, 2007), prácticamente la totalidad de los sujetos consideran que incluir pistas en los *escape books* para evitar dificultades y facilitar el éxito se considera como un punto fuerte del mismo. Tan solo el sujeto ME31 no piensa del mismo modo.

Por último, con respecto los objetivos relacionados con la curiosidad y motivación, la implicación en la trama y la importancia que se da a la lectura de Baker y Wigfield (1999), así como con la participación social (Baker y Wigfield, 1999) y colaboración (Guthrie y Humenik, 2004) debe destacarse una unanimidad en cuanto a opiniones. La totalidad de los participantes tiene muy en cuenta dichos aspectos cuando su alumnado se

enfrenta a una lectura con el fin de que su este aprenda al mismo tiempo que disfrute. De hecho, la misma puede realizarse también en grupo, ya que así potenciará estas cuestiones.

“¡*Importantísimo!*” (MT10)

6.3. *Escape room*

Tal y como se comentó con anterioridad, la *escape room* se constituye como el origen propio de los *escape book* por lo que su conocimiento y posible experiencia resultan cuestiones interesantes a conocer.

De los 33 participantes, 29 sujetos optaban por una respuesta afirmativa ante la pregunta de si habían oído hablar de este tipo de juegos alguna vez, frente a tan solo 4 personas que no lo habían hecho con anterioridad.

Asimismo, con objeto de descubrir si su conocimiento había conllevado o había sido provocada por una vivencia de *escape room*, se procedió a la siguiente pregunta, obteniendo un total de 26 respuestas negativas y 7 afirmativas. De este modo, de los 26 sujetos que conocían los *escape rooms*, tan solo 7 habían probado a acudir a una sala de este tipo.

Finalmente, con respecto a su inclusión en el centro escolar, 31 sujetos han afirmado que sí llevarían a cabo experiencias de este tipo en su aula. Tan solo el sujeto ME31, quien no había oído hablar de ellos ni había vivido una experiencia de *escape room*, proporcionó una respuesta negativa. Por su parte, el sujeto ME33 dejó las dos casillas en blanco y añadía lo siguiente:

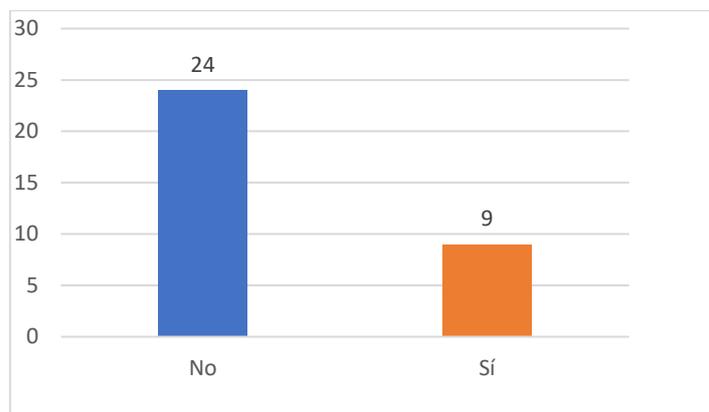
“¡*Tendría que estudiar este recurso y valorar su idoneidad!*” (ME33)

6.4. *Escape book*

De los 33 sujetos participantes, tan solo 9 habían oído hablar del género literario de los *escape books* –véase gráfico 4–.

Gráfico 4.

Conocimiento acerca de los escape books de los sujetos participantes



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las definiciones que habían propuesto estos, las mismas pueden dividirse en tres categorías.

La primera de ellas consta de aquellas definiciones que ponen énfasis en la lectura y literatura del libro, reuniendo tan solo los enigmas como medio para continuar o motivar al lector.

“Es un escape room en formato libro en el que tienes que tomar decisiones o resolver acertijos según vas leyendo para poder avanzar en la lectura” (MT05)

“Creo que son libros que plantean acertijos y pruebas para continuar leyendo y avanzar” (MT04)

“Son libros que plantean diversos retos y acertijos a lo largo del mismo y que tienes que ir superando para pasar al siguiente capítulo o la parte del libro donde tienes que leer (la página)” (MT07)

“Son historias desordenadas en los que tienes que intentar ir resolviendo enigmas para poder continuar la lectura” (MT08)

“Los escape books son libros en los que el lector debe responder adecuadamente para poder seguir leyendo a lo largo de un libro desordenado” (MT09)

La segunda categoría está formada por aquellos sujetos que conciben los *escape books* como libros de ingenio, donde el énfasis incide en poner a prueba el ingenio del lector a través de la proposición de enigmas.

“Recopilatorio de enigmas que ponen a prueba tu ingenio a la hora de resolver desafíos” (MT16)

“Libros en los que hay un enigma por descubrir y, para ello, es necesario ir a la página correspondiente, según la elección realizada, entre las opciones dadas” (MT03)

Finalmente, encontramos personas que tan solo definen los *escape books* haciendo mención a simples características del mismo.

“Libros donde para avanzar tienes que adivinar pistas” (MT11)

“Es un libro desordenado” (MT12)

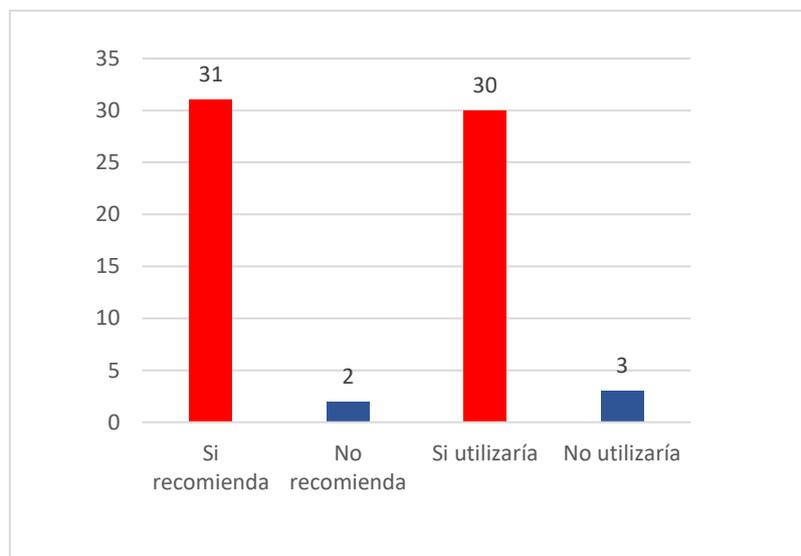
Con respecto a características propias de los *escape books* y la opinión sobre ellas de los sujetos participantes, cabe destacar que 30 personas conciben la posibilidad de publicar libros cuya historia esta ordenada, mientras que 3 personas están en contra.

Además, 29 participantes están a favor de la inclusión de actividades complementarias para ser un aspecto motivador como pueden ser los enigmas, mientras que 4 personas lo conciben como una cuestión indiferente.

Finalmente, en relación al grado o desagrado que genera los *escape books* en los sujetos participantes existe una práctica unanimidad en el agrado por parte de los mismos, puesto que sí los recomienda y sí los utiliza –véase gráfico 5–.

Gráfico 5.

Recomendación y utilización de los escape book según los participantes



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, debemos destacar aquellos sujetos cuyas respuestas han sido negativas en ambos casos.

Por un lado, el sujeto ME31 quien no conocía acerca de las *escape room*, ni los *escape book*, así como manifestaba desagrado con algunas de sus características. A pesar de ello, afirma que sí ha aprendido algo nuevo con la encuesta y siente interés por seguir conociendo más sobre este tipo de libros.

Por otro lado, el sujeto ME32 quien conocía tan solo las *escape room* pero no había vivido experiencia alguna de este tipo. Sus respuestas reflejan un claro desagrado con los mismos en tanto que afirma que sí ha aprendido algo nuevo con la encuesta, pero no recomendaría ni utilizaría este tipo de libros.

Por último, mencionar al tercer sujeto que no utilizaría este género literario en su aula. Se trata de ME33. Afirma que sí recomendaría los *escape book*, pero no lo utilizaría en tanto que se trata de una profesora de Educación Especial. Su decisión la justifica de la siguiente manera:

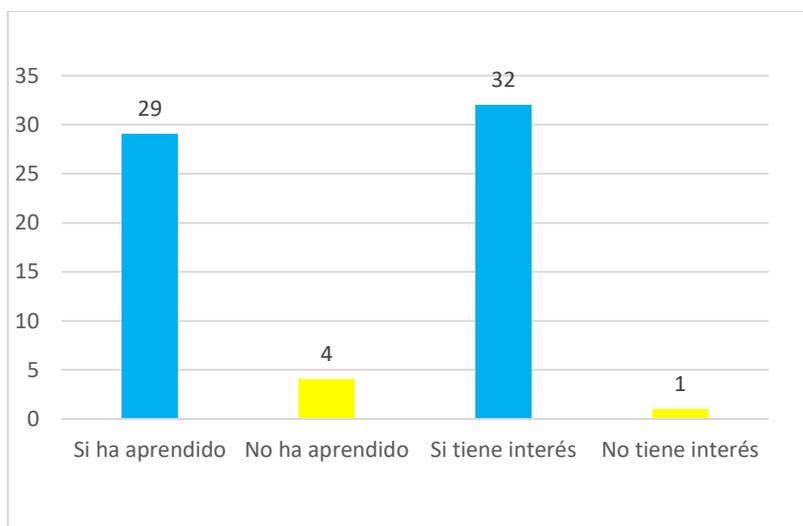
“En principio lo veo complicado... ¡pero lo estudiaré!” (ME33)

6.5. Formación permanente

Por último, en relación a la categoría de formación permanente, en el gráfico 6 pueden observarse las respuestas relacionadas con el aprendizaje de algo nuevo con el cumplimiento de la encuesta, así como el interés por seguir conociendo más acerca de los *escape books*.

Gráfico 6.

Aprendizaje e interés de los participantes



Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, en relación al aprendizaje que han protagonizado los docentes, cabe destacar como 29 de ellos afirman haber aprendido algo que no conocían, mientras que 4 de ellos no piensan lo mismo:

- ✓ Los sujetos MT05, MT07 y MT08 en tanto que sus respuestas y definiciones de *escape book* reflejan un conocimiento profundo sobre el tema, por lo que el cuestionario no le ha proporcionado información nueva.
- ✓ El sujeto MT06 afirma no haber aprendido nada nuevo con la cumplimentación del cuestionario. Sin embargo, entre sus respuestas encontramos que no había oído hablar de los *escape books*. En este sentido, se interpreta que es una respuesta ilógica.

Finalmente, 32 de los sujetos participantes reúnen cierto interés por seguir conociendo aspectos propios de los *escape books*. Tan solo uno de ellos manifiesta lo contrario, siendo este ME32 quien con anterioridad ya había demostrado un desagrado con respecto a este género literario.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se muestran las diferentes conclusiones extraídas de un período profundo de reflexión por parte de la investigadora. Con el fin de que las mismas sean lo más exhaustivas y claras posibles, estas se dividirán en tres temáticas diferentes: con respecto a los objetivos iniciales establecidos, en relación a las limitaciones del estudio y, finalmente, teniendo en cuenta las intenciones de futuro.

7.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo

Tal y como se expuso en apartado número dos de este trabajo, los objetivos específicos que se pretendían alcanzar con su realización ascendían a un total de cinco.

En primer lugar, con respecto al objetivo 1, es decir, *averiguar aspectos claves sobre la animación a la lectura de diferentes docentes en activo*, cabe destacar que las respuestas de todos los sujetos participantes nos han permitido conocer que, a pesar de que el centro escolar se caracteriza por una baja motivación a la lectura, existen aulas dispares entre sí, tal y como ocurre en todas las escuelas.

En este sentido, ha existido una desigualdad de respuestas puesto que cada docente responde en base a las características propias de su aula y alumnado y, por tanto, si su comprensión lectora es más baja, escogerá libros de menor dificultad, así como ocurrirá en el caso opuesto. Además, dicha adaptabilidad se refleja de igual modo en varios hechos, siendo alguno de ellos los siguientes:

- Ninguno de los encuestados ha marcado la casilla de “Nunca” en la pregunta 5 puesto que significa que los mismos tienen en cuenta a su alumnado, motivando su lectura a través de una elección libre, ya sea de manera ocasional o continua.
- Todos los sujetos buscan el beneficio, aprendizaje y disfrute de su alumnado en el momento de lectura, incluso concibiendo este como un momento de socialización. Este hecho es clave en tanto que el ser humano es un ser social por naturaleza.
- En el caso de los sujetos ME29 y ME33, teniendo en cuenta su contexto de trabajo –aula de Educación Especial–, escogen los libros de lectura con una dificultad baja o muy baja. De igual modo, ocurre con el sujeto ME15, quien al tratarse de la PT del centro, escoge dependiendo del nivel de su alumnado.

- Poniendo de manifiesto la complejidad y exigencias de los cursos más altos, los sujetos MT08 y MT12 que imparten clase en 5.º de Primaria, así como los especialistas ME20 y ME32 de cursos más altos, han escogido libros con dificultad media-alta.

En segundo lugar, con respecto al objetivo 2, es decir, *proporcionar información a docentes en activo acerca de qué son los escape books*, así como el objetivo 5, es decir, *contribuir a que maestros en activo protagonicen un proceso de formación permanente que les permita conocer posibles nuevos recursos relacionados con el ámbito educativo*, ambos se consideran propósitos alcanzados.

Esto es así ya que la propia experiencia y la búsqueda de bibliografía al respecto han permitido obtener información de este tipo de género que se ha incluido al inicio de determinadas preguntas. De este modo, con la cumplimentación de los cuestionarios nos aseguramos de que los sujetos participantes han leído la misma.

Además, los *escape books* son un género literario que goza de cierta innovación, sin olvidar la colección de *Elige tu propia aventura*. De este modo, la mayoría de los sujetos no conocían este tipo de libros. Sin embargo, nos hemos encontrado casos en los que los encuestados sí habían oído hablar de ello, lo que significa un interés por llevar a cabo una formación continua sobre estos aspectos literarios, a pesar de que sus definiciones varían. Por tanto, o no han aprendido nada nuevo, o han conocido aspectos de él que no sabían. A pesar de ello, prácticamente el total de los sujetos muestran interés por seguir conociendo más sobre ellos.

En tercer lugar, basándonos en el objetivo 3, es decir, *descubrir el agrado o desagrado que generan los diferentes aspectos que caracterizan los escape books sobre docentes en activo*, así como el objetivo 4, *analizar si los escape books son concebidos como recursos con posibilidades educativas para docentes en activo* cabe destacar que los resultados han mostrado que, prácticamente, la totalidad de los sujetos sí utilizaría este tipo de género en sus aulas y lo recomendaría. Esto es fruto del agrado que les ha provocado el mismo, por lo que puede concluirse que se trata de un libro que se concibe como posible objeto educativo, además de existir la posibilidad de incluirlo en sus aulas con el fin de animar al alumnado a leer.

Sin embargo, como puede haberse observado también, tan solo encontramos tres casos que no se encuentran en la misma situación que la mayoría:

- El sujeto ME32 que muestra un total desagrado hacia este tipo de género.
- El sujeto ME31, quien ha aprendido al cumplimentar la encuesta, tiene interés por seguir conociendo más sobre este género literario, pero no lo recomendaría ni utilizaría. De este modo, se deduce que se trate de una persona que, de momento, tan solo quiera seguir investigando y formándose sobre el tema y una vez dominado decida definitivamente si quiere utilizarlo o no.
- El sujeto ME33, es decir, la docente de Educación Especial, siente gusto por el género, sí lo recomendaría, pero en su contexto no lo aplicaría. No obstante, nos comenta que tiene intención de estudiar el tipo de género. De este modo, podemos concluir que en este contexto educativo se percibe como un libro difícil de utilizar.

7.2. Limitaciones de la investigación

Como toda investigación, el estudio que se ha presentado con dicho TFG cuenta con una serie de limitaciones.

En primer lugar, una de las principales limitaciones que se han encontrado ha sido a causa del instrumento de recogida de datos utilizado: el cuestionario. Tal y como se comentó con anterioridad, el mismo consta de 19 preguntas cerradas y tan solo 1 pregunta abierta con el fin de llevar a cabo principalmente un análisis cuantitativo de sus respuestas y, además, cualitativo. Sin embargo, se proporcionaba a los participantes la opción de escribir aquellos comentarios que percibiesen como necesarios y que pudiesen complementar sus respuestas.

En este sentido, se considera que quizá se haya perdido parte de información que podría haber sido relevante o útil puesto que la mayoría de los sujetos se han limitado a rellenar las casillas. De este modo, tras reflexionar sobre lo sucedido, se ha llegado a la conclusión de que esta limitación podría haberse evitado realizando el cuestionario con preguntas abiertas que demandasen la justificación de todas y cada una de las respuestas o bien haber llevado a cabo entrevistas personales, en tanto que de manera presencial se habría extraído toda la información que se requiriese.

En segundo lugar, esta investigación se ha centrado en un contexto en el que la motivación del alumnado hacia la lectura es bastante baja. Sin embargo, sería interesante

también conocer la opinión de docentes cuyo alumnado siente gusto por la lectura y, de este modo, comprobar su agrado o desagrado y su posible utilidad.

Finalmente, como última limitación, ha de mencionarse que el cuestionario se ha realizado sobre un porcentaje muy bajo de docentes activos, tan solo de un centro escolar de líneas 3 y 4. Por tanto, con vistas a ampliar la misma se podrá llevar a cabo una investigación por “bola de nieve”, que quedará explicada en el siguiente apartado.

7.3. Futuro de la investigación

Tal y como se ha avanzado en el epígrafe anterior, existen intenciones de ampliar dicha investigación. De este modo, bajo perspectivas de futuro y como complemento a este trabajo se podrá llevar a cabo la misma investigación, pero a través de un muestreo de “bola de nieve”. Para ello, a la muestra seleccionada anteriormente, así como personal conocido y relacionado con el ámbito educativo se le podrá enviar el mismo cuestionario vía *online* con el fin de que estos puedan identificar a más sujetos que pertenezcan también a dicha población y, por tanto, proporcionarle el cuestionario *ad hoc*. De este modo, la muestra se incrementaría, aumentaría la calidad de dicho TFG y se valoraría la posibilidad de una publicación en una revista.

8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Agamben, G. (2010). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Álvarez, E., Heredia, H. y Romero, M.F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*. En prensa.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51. 267-272.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. 452-477.
- Benveniste, È. (1947). Le jeu et le sacré. *Deucalion*, 2, 161-167.
- Blanch, S. y Guibourg, I. (2016). El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (Coords), *El juego en la primera infancia* (pp. 43-64). Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carreras, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 4 (1). 107-118. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/9461>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.
- Comes, P. (2016). El juego y el descubrimiento del entorno. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (coords.), *El juego en la primera infancia* (pp.147-160). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED*, 19 (2). 27-33. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16143/14273>
- Correro, C., Gil, M. R., Juan, A. y Real, N. (2016). Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (coords.), *El juego en la primera infancia* (pp. 113-129). Barcelona: Octaedro.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Dalmases Muntané, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-leando*, (14), 1-74. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/34583>
- De Ansó, M. B. (2017). *Pedagogías lúdicas de innovación: buenas prácticas de enseñanza con juegos digitales* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6319>
- Equipo Peonza (1995). *ABCdario de animación a la lectura*. Madrid: Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.
- Escape book. El secreto del Club Wanstein (s. f.). *Planeta de los libros*. Recuperado de <https://www.planetadelibros.com/libro-escape-book/242978>
- Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. *Enseñanza & Teaching*, (9), 165-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2877852>
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. Recuperado de https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, colección Biblioteca de Infantil 5, Barcelona: Graó, La Galera.
- Gamero, A. (2018, 28 de febrero). *16 escape rooms relacionados con el mundo de la literatura* [web log post]. Recuperado de <https://lapiedradesisifo.com/2018/02/28/16-escape-rooms-relacionados-mundo-la-literatura/>
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En M. Edo, S. Blanch y M. Anton (coords), *El juego en la primera infancia* (pp. 13-27). Barcelona: Octaedro.
- Garcés, L. (2018, 24 de diciembre). *Kit Escape Book: adicción y sorpresas en un libro y juego de cartas* [web log post]. Recuperado de

https://consolaytablero.com/2018/12/24/kit-escape-book-libro-juego-de-cartas/#disqus_thread

- Gasol, M.^a C. y Aránega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- Gil-Quintana, J. y Ortega, R. M. (2018). Gamificación. Apostando por una comunicación interactiva y un modelo participativo en educación. *Communication papers: media literacy and gender studies*, 7 (14). 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6527703>
- Guía para la realización del Trabajo Fin de Grado (2018). Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1h030OveGNf3Vp-bhxyJ7Dnityvxalbuw/view?usp=sharing>
- Guthrie, J. T. y Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. En P. McCardle y V. Chhabra (eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., McRae, A. y Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42 (4). 237-250.
- Higgins, E., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and nonemotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, (pp. 244-266). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Hsin-Yuan Huang, W. y Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*, 1-29. Recuperado de <http://goo.gl/b4bq1P>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto de la Juventud de Extremadura (2018). *Manual de Diseño de un juego de Escape Room*. Mérida: Instituto de la Juventud de Extremadura.
- Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Mary Poppins* (1964). EE. UU.: Walt Disney Productions.

- Mejía, J. (2014). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5). 165-180. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>
- Memoria del Plan de Estudios del título de Grado de Maestro –o maestra– en Educación Primaria (2010) Universidad de Valladolid. Disponible en [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Mestres, J. (1994). *Cómo construir el proyecto curricular*. Barcelona: Vicens Vives Primaria.
- Monaghan, R. y Nicholson, S. (2017). Bringing Escape Room Concepts to Pathophysiology Case Studies. *Journal of the Human Anatomy and Physiology Society*, 22. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/escaperoompatho.pdf>
- Muñoz, G. R., Collazos Ordóñez, C. A. y González, C.S. (2016). Propuesta para la gamificación de actividades educativas colaborativas en CSCM. *Campus Virtuales*, 5 (2). 18-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5696001>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2016a). *Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design*. Meaningful Play 2016. Lansing, Michigan. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf>
- Nicholson, S. (2016b). *Emergence or Convergence? Exploring the Precursors of Escape Room Design*. Analog Game Studies 3. Recuperado de <http://analoggamestudies.org/2016/03/emergence-or-convergence-exploring-the-precursors-of-escape-room-design/>
- Nicholson, S. (2016c). *The State of Escape Room Design and Facilities*. Meaningful Play 2016. Lansing, Michigan. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

- Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1). 85-93. Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=402&path%5B%5D=593>
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Real-Angonó, J. A. (2017). *Plan de negocios para la creación de un centro de actividades deportivas contra el estrés*. (Trabajo de Titulación). Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas: Universidad de las Américas, Quito. Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/7887/1/UDLA-EC-TINMD-2017-33.pdf>
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, M. F. y Álvarez, E. (2018). El cuento en las biografías lectoras de los más jóvenes y sus historias completas. *Acción y efecto de contar. Estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo*. Madrid: Visor Libros.
- Sánchez, P. (2018). *Escape rooms educativas: Ejemplo práctico y guía para su diseño* (Trabajo Fin de Máster). A Coruña: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/76505>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Tonucci, F. (1977). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Avance.
- Velázquez-Callado, C. (2003, junio-julio). *Desafíos físicos cooperativos*. Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Vigotski, L. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85. 39-49.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, edición eBook.

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

Actualmente, se observa en los centros escolares un problema generalizado: un cierto y sorprendente desinterés por la lectura. Diversos son los géneros que pueden caracterizar los libros que el alumnado pone entre sus manos. Sin embargo, en los dos últimos años se ha producido la aparición de un nuevo género literario: el *escape book*.

El siguiente formulario tiene como objetivo conocer la opinión de docentes en activo con respecto a los *escape books* y comprobar si se conciben como un recurso con posibilidades educativas.

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este cuestionario se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

1- Sexo:

- Mujer
- Hombre

2- Edad:

- Entre 18 y 25 años
- Entre 25 y 35 años
- Entre 35 y 45 años
- Entre 45 y 55 años
- Entre 55 y 65 años
- Más de 65 años

3- Ocupación:

- Estudiante de Grado de Educación Primaria
 - Maestro de Educación Primaria
 - Maestro especialista de Educación Primaria (inglés, educación física, música...)
 - Maestro jubilado
 - Maestro en paro
- Otro (Especificar): _____

4- Curso actual al que imparte clases (en caso de maestro jubilado y maestro en paro señalar el último curso al que se ha impartido clase):

- 1° de Educación Primaria
- 2° de Educación Primaria
- 3° de Educación Primaria
- 4° de Educación Primaria
- 5° de Educación Primaria
- 6° de Educación Primaria
- Varios cursos

5- ¿Permite a su alumnado que elija de manera libre que libro desea leer?

- Siempre
- Nunca
- A veces

6- ¿Bajo qué criterio de dificultad suele escoger los libros que lee su alumnado?

- De nivel bajo
- De nivel bajo-medio
- De nivel medio
- De nivel medio-alto
- De nivel alto

7- Las *escape rooms*, tal y como los define el Instituto de la Juventud de Extremadura (2018, p. 4), son juegos de acción que se desarrollan en un entorno real, donde grupos de personas (equipos) se enfrentan al reto de descubrir pistas y resolver una serie de puzles, conseguir aclarar un misterio o encontrar la manera de salir de un espacio en un tiempo limitado. ¿Ha oído hablar alguna vez de este tipo de juegos?

- Sí
- No

8- ¿Ha vivido alguna experiencia en una *escape room*?

Sí

No

9- Diversos estudios han mostrado que las *escape room* son recursos educativos que reúnen grandes beneficios para el alumnado, además de resultar de gran agrado para ellos. ¿Incluiría experiencias de este tipo en su aula?

Sí

No

10- Siguiendo con la línea de las *escape rooms*, se ha procedido a la creación y publicación de libros basados en estos juegos de acción, denominándose *escape books*. ¿Ha oído hablar de ellos en alguna ocasión?

Sí

No

11- En caso de que la respuesta de la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿podría dar una breve definición de los *escape books*?

12- Una de las características de algunos *escape books* es que su historia está desordenada. Para su lectura, el lector debe resolver los diferentes enigmas que en él se encuentran, cuya resolución será el número de la página por la que deben continuar leyendo. ¿Concibe la publicación de un libro desordenado?

Sí

No

13- ¿Está a favor de que los libros incluyan actividades complementarias a la lectura relacionadas con el juego -en este caso los enigmas- para probar otros conocimientos mucho más atractivos y motivadores o, por el contrario, considera que un libro tan solo debe incluir texto y, en todo caso, dibujos?

- A favor de las actividades complementarias
- En contra de las actividades complementarias
- Es un aspecto indiferente

14- Con el fin de que el alumnado tenga éxito y pueda continuar sin grandes dificultades la lectura, en los *escape books* se proporciona un apartado con pistas de cada uno de los enigmas que en él aparecen. ¿Considera esto como un punto fuerte o débil del libro?

- Punto fuerte
- Punto débil

15- Los *escape books* son libros que aumentan la motivación y curiosidad del lector puesto que es un receptor totalmente activo y se siente el propio protagonista de la historia gracias a la narrativa del mismo. ¿Tiene como objetivo profesional que su alumnado perciba la lectura como un momento de aprendizaje y, al mismo tiempo, disfrute?

- Sí
- No

16- Los *escape books* son libros que pueden leerse tanto de manera individual como grupal, de tal modo que contribuyan a la creación de un momento de socialización. ¿Cree que la lectura debe concebirse tan solo como una acción individual o también puede realizarse de manera grupal?

- Individual
- Grupal
- Ambos

17- ¿Ha aprendido algo nuevo con esta encuesta?

Sí

No

18- ¿Siente cierto interés por seguir conociendo más acerca de este tipo de libros?

Sí

No

19- ¿Recomendaría este tipo de libros?

Sí

No

20- Con la información proporcionada en este cuestionario, ¿utilizaría este género literario en su aula?

Sí

No

¡Gracias por su ayuda y participación!

Anexo 2. Relación de las categorías y preguntas que conforman el cuestionario

Tabla 7

Categorías y preguntas que conforman el cuestionario

Categorías	Subcategorías	Preguntas del cuestionario
Definición de los sujetos encuestados	X	1. Sexo. 2. Edad. 3. Ocupación. 4. Curso actual al que imparte clases.
Animación a la lectura	Obediencia (Baker y Wigfield, 1999) y elección (Guthrie y Humenik, 2004)	5. ¿Permite a su alumnado que elija de manera libre que libro desea leer?
	Gustos por los retos y libros difíciles (Baker y Wigfield, 1999)	6. ¿Bajo qué criterio de dificultad suele escoger los libros que lee su alumnado?
	Atribución de los éxitos y los fracasos (Guthrie, McRae y Klauda, 2007)	14. Con el fin de que el alumnado tenga éxito y pueda continuar sin grandes dificultades en la lectura, en los <i>escape books</i> se proporciona un apartado con pistas de cada uno de los enigmas que en él aparecen. ¿Considera esto como un punto fuerte o débil del libro?
	Curiosidad y motivación, implicación en la trama e importancia que se da a la lectura de (Baker y Wigfield, 1999)	15. Los <i>escape books</i> son libros que aumentan la motivación y curiosidad del lector puesto que es un receptor totalmente activo y se siente el propio protagonista de la historia gracias a la narrativa del mismo. ¿Tiene como objetivo profesional que su alumnado perciba la lectura como un momento de aprendizaje y, al mismo tiempo, disfrute?
	Participación social (Baker y Wigfield, 1999) y colaboración (Guthrie y Humenik, 2004)	16. Los <i>escape books</i> son libros que pueden leerse tanto de manera individual como grupal, de tal modo que contribuyan a la creación de un momento de socialización. ¿Cree que la lectura debe concebirse tan solo como una acción individual o también puede realizarse de manera grupal?
<i>Escape room</i>	X	7. Las <i>escape rooms</i> , tal y como los define el Instituto de la Juventud de Extremadura (2018, p. 4), son juegos de acción que se desarrollan en un entorno real, donde grupos de personas (equipos) se enfrentan al reto de descubrir pistas y resolver una serie de puzzles, conseguir aclarar un misterio o encontrar la manera de salir de un espacio en un tiempo limitado. ¿Ha oído hablar alguna vez de este tipo de juegos? 8. ¿Ha vivido alguna experiencia en una <i>escape room</i> ? 9. Diversos estudios han mostrado que las <i>escape room</i> son recursos educativos que reúnen grandes beneficios

		para el alumnado, además de resultar de gran agrado para ellos. ¿Incluiría experiencias de este tipo en su aula?
<i>Escape book</i>	X	<p>10. Siguiendo con la línea de las <i>escape rooms</i>, se ha procedido a la creación y publicación de libros basados en estos juegos de acción, denominándose <i>escape books</i>. ¿Ha oído hablar de ellos en alguna ocasión?</p> <p>11. En caso de que la respuesta de la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿podría dar una breve definición de los <i>escape books</i>?</p> <p>12. Una de las características de algunos <i>escape books</i> es que su historia está desordenada. Para su lectura, el lector debe resolver los diferentes enigmas que en él se encuentran, cuya resolución será el número de la página por la que deben continuar leyendo. ¿Concibe la publicación de un libro desordenado?</p> <p>13. ¿Está a favor de que los libros incluyan actividades complementarias a la lectura relacionadas con el juego - en este caso los enigmas- para probar otros conocimientos mucho más atractivos y motivadores o, por el contrario, considera que un libro tan solo debe incluir texto y, en todo caso, dibujos?</p> <p>14. Con el fin de que el alumnado tenga éxito y pueda continuar sin grandes dificultades la lectura, en los <i>escape books</i> se proporciona un apartado con pistas de cada uno de los enigmas que en él aparecen. ¿Considera esto como un punto fuerte o débil del libro?</p> <p>15. Los <i>escape books</i> son libros que aumentan la motivación y curiosidad del lector puesto que es un receptor totalmente activo y se siente el propio protagonista de la historia gracias a la narrativa del mismo. ¿Tiene como objetivo profesional que su alumnado perciba la lectura como un momento de aprendizaje y, al mismo tiempo, disfrute?</p> <p>16. Los <i>escape books</i> son libros que pueden leerse tanto de manera individual como grupal, de tal modo que contribuyan a la creación de un momento de socialización. ¿Cree que la lectura debe concebirse tan solo como una acción individual o también puede realizarse de manera grupal?</p> <p>19- ¿Recomendaría este tipo de libros?</p> <p>20- Con la información proporcionada en este cuestionario, ¿utilizaría este género literario en su aula?</p>
Formación permanente	X	<p>17. ¿Ha aprendido algo nuevo con esta encuesta?</p> <p>18. ¿Siente cierto interés por seguir conociendo más acerca de este tipo de libros?</p>