

Breakout educativo como experiencia en el aprendizaje de las desigualdades sociales en educación superior

Educational breakout as an experience in learning about social inequalities in higher education

Breakout educacional como experiência de aprendizagem das desigualdades sociais no ensino superior

Natalia SIMÓN-MEDINA*  <https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>
María Ángeles ABELLÁN-LÓPEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>

*Universidad de Castilla-La Mancha y **Universitat de València

Fecha de recepción: 16.II.2025
Fecha de revisión: 21.IV.2025
Fecha de aceptación: 15.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Natalia Simón-Medina: Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. Ronda de Calatrava, 3. 13071. Ciudad Real.
Universidad de Castilla-La Mancha E-mail: natalia.simon@uclm.es

PALABRAS CLAVE

Breakout;
innovación educativa;
ODS;
sociología;
gamificación.

RESUMEN: El breakout educativo se ha convertido en una herramienta didáctica cada vez más utilizada en educación superior. Como actividad de gamificación, el estudiantado debe superar una serie de dinámicas para conseguir un determinado objetivo, siendo una estrategia educativa que, además del aprendizaje, fomenta el trabajo cooperativo y la motivación de los estudiantes. El presente artículo ofrece los resultados de una investigación con una muestra de estudiantes universitarios que cursan estudios de Grado y de posgrado, en el área de sociología de la educación, sobre su conocimiento y aprovechamiento del breakout. Así, se analizan las diferencias en motivación y aprendizaje entre el estudiantado en torno a tres grandes ejes de la Agenda 2030 y los ODS: inclusión, igualdad de género y conciencia ecológica. Para ello, se ha utilizado el cuestionario sobre la Motivación para las Estrategias de Aprendizaje Lúdico Cooperativo, de Manzano-León *et al.*, (2021). Los resultados de las pruebas realizadas evidencian diferencias en las variables consideradas. Así, las mujeres frente a los hombres, el estudiantado de más edad frente al de menos edad, y el estudiantado de Máster frente al de Grado, percibieron un aumento del aprendizaje y de su motivación al trabajar con este tipo de actividades más lúdicas y cooperativas.

KEYWORDS Breakout; educational innovation; SDGs; sociology; gamification.	ABSTRACT: The educational breakout has become an increasingly used didactic tool in higher education. As a gamification activity, students must overcome a series of dynamics to achieve a certain objective, being an educational strategy that, in addition to learning, promotes cooperative work and student motivation. This article offers the results of a sample of undergraduate and postgraduate university students, in the area of sociology of education, on their knowledge and use of the breakout. It analyses the differences in motivation and learning among students in relation to the three main axes of the 2030 Agenda and the SDGs: inclusion, gender equality and environmental awareness. For this purpose, the questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies by Manzano-León et al. (2021) was used. The results of the t-tests performed show differences in the variables considered. Thus, female students compared to male students, older students compared to younger students, and Master's students compared to Bachelor's students perceived an increase in learning and motivation when working with this type of more playful and cooperative activities.
PALAVRAS-CHAVE Breakout; inovação educacional; ODS; sociologia; gamificação.	RESUMO: O breakout educacional tem se tornado uma ferramenta didática cada vez mais utilizada no ensino superior. Como uma atividade de gamificação, os alunos devem superar uma série de dinâmicas para atingir um determinado objetivo, sendo uma estratégia educacional que, além da aprendizagem, promove o trabalho cooperativo e a motivação do aluno. Este artigo oferece os resultados de uma amostra de estudantes universitários de graduação e pós-graduação, na área de sociologia da educação, sobre o seu conhecimento e uso do breakout. Analisa as diferenças de motivação e aprendizagem entre os estudantes em relação aos três eixos principais da Agenda 2030 e dos ODS: inclusão, igualdade de género e consciência ambiental. Para o efeito, foi utilizado o questionário sobre Motivação para Estratégias de Aprendizagem Lúdica Cooperativa de Manzano-León et al. (2021). Os resultados dos testes t efectuados mostram diferenças nas variáveis consideradas. Assim, os alunos do sexo feminino em comparação com os alunos do sexo masculino, os alunos mais velhos em comparação com os mais jovens e os alunos de mestrado em comparação com os alunos de licenciatura perceberam um aumento na aprendizagem e motivação ao trabalhar com este tipo de actividades mais lúdicas e cooperativas.

Introducción

Educación, cambios sociales y gamificación

El presente artículo ofrece resultados de un estudio cuantitativo y exploratorio centrado en una muestra de 134 estudiantes universitarios que cursan estudios de Grado y de posgrado, en el área de sociología de la educación, sobre su conocimiento y aprovechamiento de una herramienta de gamificación conocida como breakout educativo consistente en una secuencia de tareas de juegos. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el cuestionario sobre *Motivación para las Estrategias de Aprendizaje Lúdico Cooperativo* de Manzano-León et al. (2021). De este modo, tras implementar el breakout, se examinaron las diferencias percibidas sobre la motivación y aprendizaje del estudiantado en torno a 3 ejes fundamentales de la sociología: la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica.

Cualquier modelo didáctico está influido por los contextos de aprendizaje y, si se parte de una visión del ser humano como reflexivo, dialógico y con capacidad de interpretar situaciones, su corolario supone reconocer que el alumnado cuenta con agencia para transformar la realidad. Así, cuando el profesorado ha de estructurar

didácticamente el conocimiento de su disciplina, no puede olvidar que también debe desarrollar un conocimiento específico en la forma de enseñar su materia y hacerla significativa para los estudiantes (Shulman, 1986). Tal plasmación didáctica consiste en hacerla accesible y facilitar el aprendizaje mediante un razonamiento lógico y consistente. De esta forma, la selección de los contenidos, su organización y secuenciación, así como la forma en que se pretende que el alumnado construya un conocimiento significativo son aspectos fundamentales para el conocimiento pedagógico de la materia. De este modo, la búsqueda de una transformación didáctica de los contenidos de la disciplina constituye uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje muy influido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este sentido, la convergencia hacia el EEES ha promovido un proceso de innovación en la docencia y en la formación del alumnado con proyección en el mundo laboral, de tal modo que la educación superior ha pasado de un enfoque centrado en las clases magistrales a otro donde cada estudiante se transforma en protagonista de su aprendizaje. En otras palabras, se ha pasado de un marco centrado en “enseñar” a otro basado en “aprender” que estimule que el alumnado “aprenda

haciendo". En consecuencia, es necesario poner en marcha metodologías docentes coordinadas con los conocimientos a adquirir y con las actitudes, destrezas y habilidades que se busquen inculcar. Este planteamiento demandado por las nuevas exigencias de la Sociedad del Conocimiento, precisa de una continua actualización de los aprendizajes que permita la adaptación a los rápidos cambios y transformaciones sociales que van sucediendo (Zabalza, 2003).

La sociedad, el mercado laboral y el sistema educativo están cambiando significativamente en un contexto tecnológico en rápida transformación, por lo que el profesorado se enfrenta al desafío de implicar a los estudiantes en su aprendizaje de forma innovadora. Así, diversos estudios apuntan a que los educadores deben priorizar más los modelos activos, donde se brinde al alumnado destrezas y habilidades transferibles, adaptables y de trabajo en equipo, en detrimento de enfoques centrados en los contenidos (New World of Work, 2017; Foro Económico Mundial, 2023; OCDE, 2019).

Tales cambios conciernen tanto a estudiantes como al profesorado, ya que las estrategias que promueven la motivación, la colaboración, la actitud proactiva, la transferencia, el aprendizaje y el rendimiento impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las mejores formas de llevar a cabo un aprendizaje activo es diversificando los formatos tradicionales y convirtiendo las aulas en espacios creativos para desarrollar fórmulas de aprendizaje significativo, no solo en el entorno presencial sino también en el formato virtual. La experiencia de compartir y consensuar significados deviene en un incentivo que favorece los aprendizajes. Cuando se hace referencia a la transferencia de los aprendizajes, en realidad, se está indicando a aquella característica innovadora que tiene la capacidad de ser generalizada en todas las asignaturas. De ahí la importancia de desarrollar actividades motivadoras y transferibles para el alumnado y los enfoques basados en la gamificación ofrecen numerosas oportunidades. El concepto de gamificación sugiere la utilización de elementos de juego en contextos no lúdicos, a través estrategias mecánicas, estéticas y de formas de pensar alternativas que motivan la acción, promueven el aprendizaje y resuelven problemas (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Subhash y Cudney, 2018). Si bien, la gamificación es un concepto bastante nuevo, los juegos se han utilizado durante siglos tanto para el entretenimiento como para el aprendizaje (McGonigal, 2011).

La tendencia actual por fomentar dinámicas de juego en entornos no lúdicos es lo que se

denomina gamificación. Si bien la idea de jugar parece remitir a actividades de ocio, lo cierto que en determinados ámbitos como los negocios o la educación cuenta con enorme potencial (Hamari et al., 2014). En el caso del campo educativo, la gamificación se presenta como una oportunidad para el aprendizaje sin renunciar a disfrutar de las ventajas del juego.

Sin embargo, determinados estudios ponen de manifiesto que la gamificación debe realizarse de manera reflexiva sin asumir que el aprendizaje será más sencillo, puesto que las altas expectativas en los juegos como solución rápida pueden conducir a la decepción cuando los resultados de aprendizaje no son los esperados (Kapp et al. 2014). No obstante, las experiencias educativas gamificadas, fundamentadas en un buen diseño, pueden ser beneficiosas para el aprendizaje, satisfactorias y altamente motivadoras. Señalado esto, gamificar una experiencia de aprendizaje exige tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, pues requiere adaptar los contenidos curriculares, utilizar una pedagogía alineada con los objetivos de aprendizaje y valorar las habilidades tecnológicas de los estudiantes para que rechacen la actividad, en su caso.

Algunos estudios se han centrado especialmente en identificar los elementos motivadores para el estudiantado en los contextos de enseñanza en la educación superior, siendo los principales la narrativa, el desafío, la progresión y la retroalimentación (Stott y Meistaedter, 2013). La narrativa es el uso de historias para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, a través de estudios de caso o de situaciones reales. El desafío, por su parte, consigue estimular el interés de los estudiantes para completar una tarea que a medida que avanza el juego se torna más difícil, lo que exige un mayor despliegue de habilidades del estudiante. Respecto a la progresión, el uso de niveles o fases informa sobre el progreso y avance del estudiante presentando objetivos de aprendizaje de mayor dificultad. Finalmente, la retroalimentación o feedback, representa un elemento básico fundamental para informar al estudiante sobre su avance, ofrece estímulo e información para futuras aplicaciones.

En líneas generales, la variada tipología de metodologías activas engloba experiencias como Aula Invertida, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje por Descubrimiento, Gamificación (Luelmo del Castillo, 2018). Dentro de elenco de herramientas educativas de juego, el Breakout educativo, se plantea como una actividad gamificada en la que cada estudiante

ha de superar varias dinámicas para conseguir un determinado objetivo. Entre los beneficios de esta herramienta pueden mencionarse: (i) la capacidad de adaptación curricular a cualquier contenido; (ii) el fomento de la colaboración colectiva y trabajo en equipo entre el alumnado en los temas de interés como inclusión, igualdad y conciencia ecológica; (iii) el desarrollo del pensamiento crítico, deductivo y la resolución de problemas; (iv) la mejora de la habilidad comunicativa; (v) enseña a trabajar bajo presión (Negre, 2017; Azzouz y Gutiérrez-Colón, 2020), entre otros.

Sobre la base de todo lo señalado, la gamificación puede mejorar las capacidades analíticas, la toma de decisiones y la autonomía del aprendizaje en la educación superior, además de su flexibilidad para combinarse con otros enfoques pedagógicos (Langendahl et al., 2016). Convencidas de las fortalezas de la gamificación en la educación superior mediante un buen diseño, se presenta a continuación una experiencia a través del breakout.

Sociología de la Educación para futuros docentes en el marco de los ODS y la Agenda 2030

Los principales conceptos que se pretende trabajar en el aula, a través del Breakout, son la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica y están enmarcados en los contenidos de Sociología de la Educación. Como subcampo de la Sociología, con su enfoque crítico y analítico, esta se centra en el estudio de las instituciones educativas, las experiencias de aprendizaje y la constante retroalimentación entre educación y factores sociales. Los contenidos sustantivos de sociología de la educación enfatizan cómo la clase social, la raza, el género, la cultura, afectan el acceso a la educación, así como a la calidad educativa, rendimiento y resultados. La vocación aplicada de la sociología de la educación es uno de sus rasgos distintivos como disciplina científica, que cuida especialmente los aportes sobre educación inclusiva como parte de la creciente heterogeneidad del alumnado en las aulas, que refleja la heterogeneidad social (Beltrán-Llavador y Hernández i Dobón, 2011).

La formación de futuros docentes requiere adquirir un conocimiento sociológico para comprender cómo la educación puede ser un medio para la movilidad social, la resiliencia y la igualdad de oportunidades, por lo que resulta indispensable identificar los obstáculos que reproducen y perpetúan las desigualdades sociales (Ruiz-Román et al., 2016; Simón-Medina y Abellán-López, 2023). La Sociología de la

educación también tiene una clara orientación hacia las dinámicas dentro del aula, con la finalidad de explorar las interacciones entre estudiantes y docentes, las expectativas, el contexto social, las actitudes, el aprendizaje y el desarrollo personal, especialmente el que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Aceptando, pues, la importancia de que los futuros docentes adquieran conocimientos sociológicos para entender cómo se construyen las estructuras sociales a través del sistema educativo y la necesidad de estrategias que promuevan una educación más equitativa y accesible para todos en sintonía con los derechos humanos, la Agenda 2030 y los ODS, resulta fundamental proporcionar al alumnado experiencias didácticas útiles, innovadoras, motivantes y gratificantes (Rodríguez y Gándara, 2023). Todo ello alineado con las prioridades de la Unión Europea para el período 2024-2029, donde se erigen como ejes preferentes la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad y transición ecológica. El acceso a una educación de calidad y la promoción que integren de manera más completa la educación y la capacitación representan elementos clave del marco estratégico de la Unión Europea.

De hecho, se está produciendo una tendencia que defiende la utilidad de que el alumnado experimente su aprendizaje como una vivencia. La actividad de gamificación breakout se vertebría en torno a 3 ejes principales: la inclusión, el género y la conciencia ecológica. La inclusión en las aulas es un derecho fundamental que garantiza una sociedad más justa y asegura beneficios para el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo valores democráticos como la equidad, el desarrollo personal, la tolerancia, la empatía y el respeto. La UNESCO (United Nations Educational, Scientificand Cultural Organization, 2005) define educación inclusiva como un proceso diseñado para abordar la diversidad de todos los alumnos, asegurando no solamente su presencia, sino también su participación y éxito académico y, especialmente, a aquellos que por diversas circunstancias son excluidos o marginados. Por su parte, la igualdad de género parte de la erradicación de estereotipos de género, la participación equitativa de mujeres y hombres, la corresponsabilidad y la conciliación para la equidad social, siendo indispensable el trabajo conjunto de todos los agentes sociales involucrados, profesorado, alumnado, familias, sociedad (Teijeiro-Bóo et al., 2023). Finalmente, la conciencia ecológica se fundamenta en el binomio naturaleza y la sociedad como un sistema único e indivisible. A lo largo de la historia, los recursos ambientales han sido explotados por el ser

humano, guiados por la búsqueda de beneficios económicos inmediatos, sin una gestión ni un uso responsable. Esta falta de conciencia ha llevado a ignorar las consecuencias ambientales y humanas de nuestras acciones, decisiones y prácticas de intercambio económico (Labiano y García, 2010), por lo que trabajar la conciencia ecológica en las aulas universitarias forma parte del concepto sostenibilidad.

Breakout: una experiencia de gamificación

El diseño de esta experiencia ha tenido en cuenta las competencias que el alumnado tiene que adquirir en el proceso de aprendizaje de la asignatura Sociología de la Educación en el Grado en Maestro/a en Educación Infantil y del Seminario de Sociología del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFPS) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se enmarca en el tema sobre desigualdades sociales en el aula, y se lleva a cabo una vez se han desarrollado las sesiones de introducción teórica.

La experiencia está compuesta por cinco dinámicas, adaptadas del Manual de educación en los Derechos Humanos con jóvenes (Council of Europe, 2024), cada una de ellas se desarrolla en una sesión de clase diferente y seguidas. Cada dinámica se trabaja en pequeños grupos colaborativos y tienen asignada una tarea a realizar en distintas fases y un juego. Una vez que acaban, cada grupo abre un candado de un cofre en el que se encuentra una sorpresa.

La primera dinámica se titula *iCuidado, estamos observando!*, y se trabaja la conciencia ecológica; con esta dinámica se pretende lograr la comprensión sobre los costes sociales, económicos y medioambientales de un producto, como es una camiseta de algodón. Además, propicia el desarrollo de la capacidad de analizar la información, planificación y aplicación de medidas, fomento de la creatividad, imaginación y compromiso con el activismo. El resultado de la dinámica es la realización de una infografía sobre el tema abordado y la realización del juego de las siete diferencias sobre comercio justo.

Con la segunda, titulada *Un paso al frente*, se trabaja la desigualdad social, creando para ello un ambiente exigente y alentador. Se trata de aumentar la conciencia sobre la desigualdad de oportunidades, fomentando, además, el desarrollo del pensamiento crítico y de la imaginación, y fomentará la empatía con aquellas personas que se encuentran en situación de desigualdad. El resultado es una puesta en común reflexiva

sobre lo que ha ocurrido en el aula y resolver un crucigrama sobre los conceptos trabajados también, en las sesiones teóricas.

La tercera dinámica titulada, *La lucha por la riqueza y el poder*, trata de desarrollar la comprensión de las injusticias que resultan de la distribución desigual de la riqueza y el poder, propiciando el pensamiento crítico, el respeto a la dignidad humana y el sentido de la justicia. En esta ocasión el resultado es también una puesta en común reflexiva sobre lo que ha ocurrido en el aula, pero para el juego los grupos deben descifrar una frase en código morse.

La cuarta, titulada *iObserva la discapacidad!* se centra en la inclusión y tiene como objetivo concienciar sobre algunos de los problemas a los que cada día debe enfrentarse una persona con discapacidad, en este caso, discapacidad auditiva, visual y física, además de fomentar la solidaridad y la empatía con las personas con discapacidad y permitir desarrollar las ideas y habilidades que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad. En este caso, la tarea final es recoger en un documento cómo se han sentido, qué dificultades han experimentado a lo largo de las distintas fases de la dinámica y analizar si el espacio está diseñado para las personas con discapacidad. El juego, consiste en ordenar correctamente unos palos que contienen una frase relacionada con la dinámica y que se les entrega desordenados.

Y, en la quinta y última, titulada *Desigualdad de género en la escuela*, se trabaja la igualdad. Se trata de aumentar la comprensión de las desigualdades en la escuela por cuestión de género, además de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, el respeto a la dignidad humana y a los derechos y el desarrollo de habilidades de comunicación y la capacidad de síntesis, ya que se les pide que realicen un *elevator pitch* con la información obtenida en fases anteriores. El juego, en este caso, es resolver una sopa de letras. Una vez desarrolladas las cinco sesiones, correspondientes a las cinco dinámicas, se desarrolla una sexta sesión de evaluación.

Objetivos

En este marco, el enfoque de este trabajo se centró en los siguientes objetivos: 1) determinar la valoración que hacen estudiantes universitarios del aprendizaje lúdico cooperativo a través del breakout educativo y 2) analizar si esa valoración es diferente en función de variables sociodemográficas clasificadorias como el nivel de estudio, el género y la edad para profundizar, especialmente, en dos variables de interés para

este estudio: el conocimiento del estudiantado sobre el breakout educativo y la experiencia previa en las aulas con esta herramienta didáctica para trabajar los contenidos.

Metodología

Diseño y participantes

Con una metodología cuantitativa, esta investigación de carácter exploratoria, descriptiva y comparativa se ha implementado en tres grupos diferenciados de alumnado que comparte contenidos comunes relacionados con la desigualdad social, de Sociología de la Educación, en estudios de Grado y del Seminario de Sociología, en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria (MUFPS).

Los resultados que se presentan proceden de una muestra de 134 estudiantes de dos cursos del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y del alumnado del MUFPS de la Universidad de Castilla-La Mancha. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico intencional.

El estudiantado matriculado en el Grado asciende a 102 personas, participando un total de 88 estudiantes, concretamente 44 de cada uno de los dos grupos. Por su lado, el matriculado en el MUFPS, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia, asciende a 55 personas, participando en el estudio un total de 46 estudiantes. Por lo tanto, un 65.6 % de los/as participantes son estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Infantil (32.8 % del Grupo A y el otro 32.8 % del Grupo B) y el 34.3 % estudiantes del MUFPS de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia.

Del total de estudiantes, el 78 % son mujeres y el 22 % hombres, porcentajes que representan

la realidad de estos estudios, altamente feminizados. La media de edad del estudiantado participante es de 20.63 años ($DT = 4.119$), con edades comprendidas entre los 18 y los 37 años. Si tomamos como referencia las características del alumnado según los estudios, si bien en ambos casos sobresalen en número las estudiantes mujeres, se observa que los estudiantes hombres (12.6 %) son mucho menos en el Grado que en el Máster (40 %). En cuanto a la edad, se observa que la media de edad del alumnado es menor en el Grado ($M = 19$ años; $DT = 2.335$) que en el del Máster ($M = 24$ años; $DT = 3.669$).

Finalmente, en cuanto a las dos variables consideradas en relación con el conocimiento del breakout educativo y la experiencia previa en el aula con actividades gamificadas, se observa que el alumnado tanto de Grado como de Máster no conoce que es un breakout educativo (91.7 %), y no ha trabajado anteriormente en el aula con este tipo de actividades (89.4 %).

Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un cuestionario compuesto por dos bloques de preguntas: 1) datos de clasificación (curso, edad, género, conocimiento de lo que es un breakout educativo, haber trabajado con anterioridad con este tipo de actividades); 2) escala sobre motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo (Manzano-León et al., 2021) para estudiantes universitarios (Tabla 1), formada por 16 ítems y cuatro factores (Motivación para la tarea (1-5 ítems), Aprendizaje (6-10 ítems), Trabajo en Equipo (11-13 ítems) y Flow (14-16 ítems)), medida a partir de una escala tipo Likert con un rango de puntuación del 1 al 5 (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Factores e ítems de la Escala sobre la motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo

Factor	Ítem
F1. Motivación para la tarea	En general, he disfrutado de esta actividad lúdica
	Repetiría este tipo de actividades
	Me he sentido motivado/a
	Mejoré mis conocimientos sobre el tema
	Mi interés por el tema ha aumentado

Factor	Ítem
F2. Aprendizaje	Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos sobre el tema
	Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema
	Me ayudó a entender el contenido del tema
	Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales
	Siento que pude conectarme con mis compañeros de equipo para aprender
F3. Trabajo en equipo	Aprendí de mis compañeros durante la actividad
	Encontré divertidos los elementos del juego
	Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad
F4. Flow	Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor
	Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas
	Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Una vez impartido el contenido teórico-conceptual sobre Estructura social y desigualdad, de la asignatura Sociología de la Educación del Grado (Universidad de Castilla-La Mancha, 2024), y sobre desigualdad social del seminario de Sociología del MUFPS, se desarrolló el breakout educativo sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica. El diseño de la actividad incorporó las cinco dinámicas comentadas anteriormente: 1) *iCuidado, estamos observando!*; 2) *Un paso al frente*; 3) *La lucha por la riqueza y el poder*; 4) *iObserva la discapacidad!*; y 5) *Desigualdad de género en la escuela* (Simón-Medina, 2024). Cada una de tales dinámicas se realizó en una sesión monográfica y diferenciada del resto. Cuando se acabaron las cinco sesiones realizadas entre octubre y noviembre de 2024, se distribuyó entre el estudiantado el cuestionario para su cumplimentación, informándoles previamente sobre la confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos como parte de las normas éticas de la investigación educativa.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó el análisis de fiabilidad de la escala, para determinar el grado en que los elementos de esta se relacionan entre sí, considerando una fiabilidad inadecuada si el valor obtenido es bajo ($\alpha < .60$) (Domínguez-Lara

y Merino-Soto, 2015). Posteriormente, se ha realizado un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems de los factores, y un análisis de varianza (*t* de Student y ANOVA) de los ítems que integran dichos factores, que ha permitido comprobar la existencia de diferencias en la valoración de dichos ítems. El tratamiento de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados que dan respuesta a los objetivos presentados.

Fiabilidad de la escala

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de la escala utilizando el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose que, la escala es consistente ya que presenta un valor de $\alpha = 0,88$ para el conjunto de los 16 ítems. Además, para los factores integrados por varios ítems también se analizó su fiabilidad. Como puede observarse en la Tabla 2, las medidas de consistencia interna Alpha de Cronbach para las escalas tipo Likert utilizadas en la escala arrojaron valores superiores a .6 para tres de los cuatro factores considerados. Estos resultados indican que los ítems propuestos miden de manera adecuada el constructo al que hacen referencia pudiéndose considerar de

forma conjunta en posteriores análisis. El factor que arrojó un valor por debajo de .6 se tuvo en cuenta en el cuestionario, pero no de forma

conjunta, considerándose sus ítems de forma independientemente.

Tabla 2. Coeficiente Alpha de Cronbach para los factores considerados

Factor	α de Cronbach
F1. Motivación para la tarea	.83
F2. Aprendizaje	.76
F3. Trabajo en equipo	.71
F4. Flow	.44

Fuente: elaboración propia

Valoración del aprendizaje lúdico cooperativo

En segundo lugar, para determinar cómo valora el estudiantado el aprendizaje lúdico cooperativo, se ha obtenido la media y la desviación típica de la valoración de los factores en su conjunto y

que obtuvieron valores por encima de .6 (Tabla 3), apreciándose una valoración más alta el factor 1 sobre motivación para la tarea ($M = 4.60$; $DT = .468$), seguido del factor 3 sobre trabajo en equipo ($M = 4.54$; $DT = .538$) y el factor 1 sobre aprendizaje ($M = 4.43$; $DT = .519$).

Tabla 3. Media (M) y desviación típica (DT) para los factores en su conjunto

Ítems	M	DT
Factor 1. Motivación para la tarea	4.60	.468
Factor 2. Aprendizaje	4.43	.519
Factor 3. Trabajo en equipo	4.54	.538

Las puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los ítems de la escala (Tabla 4), revelan que las puntuaciones más altas corresponden a los siguientes ítems: 2. Repetiría este tipo de actividades ($M = 4.78$; $DT = .469$), integrado en el factor 1 sobre motivación para la tarea; 9. Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales ($M = 4.68$; $DT = .656$), integrado en el factor 2 sobre aprendizaje; y 12. Encontré divertidos los elementos del juego ($M = 4.67$; $DT = .572$), integrado en el factor 3 sobre

trabajo en equipo. En el caso de la puntuación más baja destaca el ítem 7. Me ayudó a entender el contenido del tema, con una media de 4.16 ($DT = .866$). En el caso del ítem 14. Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor, al estar invertido, la puntuación, aunque es menor ($M = 3.54$; $DT = 1.171$) la interpretación es inversa, es decir, una puntuación menor significa que el estudiantado sí daba cuenta de lo que pasaba a su alrededor.

Tabla 4. Media (M) y desviación típica (DT) para los ítems de la escala

Ítems	M	DT
1. En general, he disfrutado de esta actividad lúdica	4.65	.524
2. Repetiría este tipo de actividades	4.78	.469

Ítems	M	DT
3. Me he sentido motivado/a	4.49	.680
4. Mejoré mis conocimientos sobre el tema	4.41	.696
5. Mi interés por el tema ha aumentado	.41	.718
6. Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos sobre el tema	4.34	.714
7. Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	4.16	.866
8. Me ayudó a entender el contenido del tema	4.44	.688
9. Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	4.68	.656
10. Siento que pude conectarme con mis compañeros de equipo para aprender	4.56	.677
11. Aprendí de mis compañeros durante la actividad	4.34	.814
12. Encontré divertidos los elementos del juego	4.67	.572
13. Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad	4.60	.602
14. Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor	3.54	1.171
15. Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas	4.58	.579
16. Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	4.51	.669
Fuente: elaboración propia		

Valoración del aprendizaje lúdico cooperativo según las variables de clasificación

Finalmente, los resultados de las pruebas *t* de Student arrojaron diferencias significativas en todas las variables de clasificación consideradas.

En cuanto a la variable género (Tabla 5), la prueba *t* de Student mostró diferencias significativas entre los y las estudiantes en los ítems: 4. Mejoré mis conocimientos sobre el tema; 10. Siento que puedo conectarme con mis compañeros de equipo para aprender; y 15.

Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas.

Los resultados muestran como las estudiantes consideraron en mayor medida, respecto a los estudiantes, que con las dinámicas del breakout educativo desarrollado mejoraron sus conocimientos sobre el tema ($M = 4.49$; $DT = .640$); pudieron conectarse con sus compañeros de equipo para aprender ($M = 4.63$; $DT = .626$); y se sintieron capaces de llevar a cabo las actividades propuestas ($M = 4.67$; $DT = .493$).

Tabla 5. Prueba *t* para la variable género – Masculino/Femenino

Ítem	Género	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Masculino	4,17 (0,805)	.496	.483	-2.194	.030
	Femenino	4,49 (0,640)				

Ítem	Género	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Siento que puedo conectarme con mis compañeros de equipo para aprender	Masculino	4,31 (0,806)	3.696	.057	-2.280	.024
	Femenino	4,63 (0,626)				
Me sentí capaz de llevar a cabo las actividades propuestas	Masculino	4,31 (0,761)	9.240	.003	-2.47	.022
	Femenino	4,67 (0,493)				

Fuente: elaboración propia

Para analizar si existen diferencias significativas en relación con la edad del estudiantado, se ha agrupado a este en dos grupos, estudiantado de menos de 19 años y estudiantado de 20 años y más edad. La prueba t de Student arrojó diferencias significativas en los siguientes ítems; 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; 8. *Me ayudó a entender el contenido del tema*; y 16. *Encontré*

las actividades reconfortantes y valiosas para mí (Tabla 6). Así, el estudiantado más mayor, de 20 años y más edad, consideró en mayor medida, frente estudiantado de 18 y 19 años, que su interés por el tema aumentó ($M = 4.53$; $DT = .702$); que le ayudó a identificar sus debilidades en el tema ($M = 4.30$; $DT = .817$) y a entender su contenido ($M = 4.58$; $DT = .572$); y que las actividades han sido reconfortantes y valiosas ($M = 4.67$; $DT = .575$).

Ítem	Edad	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mi interés por el tema ha aumentado	Hasta 19 años	4.19 (.715)	.014	.905	-2.624	.010
	20 años y +	4.53 (.702)				
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Hasta 19 años	3.96 (.854)	.403	.527	-2.285	.024
	20 años y +	4.30 (.817)				
Me ayudó a entender el contenido del tema	Hasta 19 años	4.25 (.731)	.651	.421	-2.904	.004
	20 años y +	4.58 (.572)				
Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	Hasta 19 años	4.28 (.717)	6.149	.014	-3.273	.001
	20 años y +	4.67 (.575)				

Para las variables relacionadas con el conocimiento sobre qué es un breakout educativo y si cuentan con experiencia previa por haber trabajado con anterioridad con este tipo de actividades en el aula, también se han encontrado diferencias significativas, sin embargo, hay que considerarlas con cautela ya que el número de sujetos no tiene el mismo peso en los grupos considerados.

El estudiantado que ya conocía qué era un breakout educativo ha valorado por encima del resto de estudiantes, la actividad en cuanto a la mejora de sus conocimientos sobre el tema ($M = 4.73$; $DT = .467$); que este tipo de actividades les permiten aprender más que en las clases tradicionales ($M = 4.91$; $DT = .302$); y en el hecho de aprender de sus compañeros durante la actividad ($M = 4.82$; $DT = .405$) (Tabla 7).

Tabla 7. Prueba t para la variable conocimiento de un breakout educativo - Sí/No						
Ítem	Conocer qué es un breakout educativo	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Sí	4.73 (.467)	5.076	.026	2.186	.046
	No	4.39 (.711)				
Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	Sí	4.91 (.302)	6.797	.010	2.331	.030
	No	4.65 (.680)				
Aprendí de mis compañeros durante la actividad	Sí	4.82 (.405)	8.193	.005	3.519	.002
	No	4.31 (.827)				

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el estudiantado que no trabajó con anterioridad con este tipo de actividades, frente al que sí lo manejó, consideró en mayor medida que, en general, disfrutó de esta actividad lúdica (4,69; DT = 0,498), que se sintió

motivado ($M = 4,55$; $DT = 0,687$), que mejoró sus conocimientos sobre el tema ($M = 4,46$; $DT = 0,687$), y que le ayudó a identificar sus debilidades sobre el tema ($M = 4,21$; $DT = 0,586$).

Tabla 8. Prueba t para la variable haber trabajado anteriormente con este tipo de actividades - Sí/No						
Ítem	Haber trabajado anteriormente con este tipo de actividades	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
En general, he disfrutado de esta actividad lúdica	Sí	4.29 (.611)	1.175	.280	-2.836	.005
	No	4,69 (.498)				
Me he sentido motivado/a	Sí	4,07 (.475)	8.141	.005	-3.382	.003
	No	4,55 (.687)				
Mejoré mis conocimientos sobre el tema	Sí	4,07 (.730)	.635	.427	-1.975	.050
	No	4,46 (.687)				
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Sí	3,71 (.914)	.011	.918	-2.042	.043
	No	4,21 (.856)				

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a los estudios se refiere, la prueba t ha mostrado diferencias significativas entre el alumnado de Grado y el alumnado de Máster en los ítems: 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; y 16. *Encontré las*

actividades reconfortantes y valiosas para mí. Esta experiencia de aprendizaje lúdico cooperativo incrementó más el interés por el tema entre el estudiantado del MUFPS ($M = 4,61$; $DT = 0,717$) que entre el estudiantado de Grado. A su vez, el estudiantado del MUFPS consideró

en mayor medida que el estudiantado de Grado que estas actividades les ayudaron a identificar sus debilidades en el tema y que las actividades

fueron reconfortantes y valiosas para ellos/as (Tabla 9).

Ítem	Estudios	Media (DT)	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de igualdad de medias	
			F	p	t	p
			Grado 4.30 (.717)	1.627	.204	-2.409 .017
Mi interés por el tema ha aumentado	Máster	4.61 (.682)				
	Grado 4.02 (.857)	Máster 4.41 (.832)	.458	.500	-2.527 .013	
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema						
Grado 4.41 (.689)	Máster 4.72 (.584)	8.756	.004	-2.726 .008		
						Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí

Fuente: elaboración propia

Con el fin de analizar la valoración entre los tres grupos de estudiantes (Grupo A del Grado; Grupo B del Grado y MUFPS), y comprobar si existen diferencias significativas, se llevó a cabo un análisis ANOVA, observándose diferencias entre los tres grupos de estudiantes en los ítems: 5. *Mi interés por el tema ha aumentado*; 7. *Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema*; 9. *Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales*; 11. *Aprendí de mis compañeros durante la actividad*; 13. *Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad*; 14. *Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor*; y 16. *Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí*.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba de Levene se consideraron los contrastes post hoc Tukey o Games-Howell (cuando las

varianzas han sido desiguales). Así, para los ítems 5, 7, 11 y 14 se realizó el contraste post hoc de Tukey (Tabla 10), observándose que, el estudiantado del Máster consideró en mayor medida, respecto al grupo B de Grado, que su interés por el tema aumentó; que esta forma de trabajar en el aula les ayudó a identificar sus debilidades en el tema; y que aprendieron de sus compañeros durante la actividad. A su vez, el estudiantado del grupo A del Grado ($M = 4.55$; $DT = .730$) valoró en mayor medida que el estudiantado del grupo B del Grado ($M = 4.02$; $DT = .876$) que aprendieron de sus compañeros durante la actividad. Por otro lado, el estudiantado del grupo B del Grado ($M = 3.18$; $DT = 1.105$) fue más consciente de lo que pasaba a su alrededor que el estudiantado del Máster ($M = 3.78$; $DT = 1.166$).

Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		ANOVA		Post-Hoc (Tukey)
				F (gl1,gl2)	p	F (gl1,gl2)	p	
Mi interés por el tema ha aumentado	Grado A	4.41	.757	1.869 (2.130)	.158	4.026 (2.1.985)	.020	Máster>Grado B
	Grado B	4.19	.664					
	Máster	4.61	.682					

Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		ANOVA		Post-Hoc (Tukey)
				F (gl1,gl2)	p	F (gl1,gl2)	p	
Me ayudó a identificar mis debilidades en el tema	Grado A	4.20	.823	.068 (2;131)	.935	5.336 (2;3.756)	.006	Máster>Grado B
	Grado B	3.84	.861					
	Máster	4.41	.832					
Aprendí de mis compañeros durante la actividad	Grado A	4.55	.730	.182 (2;131)	.834	5.567 (2;3.455)	.005	Grado A>Grado B Máster>Grado B
	Grado B	4.02	.876					
	Máster	4.46	.751					
Mientras jugaba no me daba cuenta de lo que pasaba a mí alrededor	Grado A	3.66	1.180	.502 (2;130)	.606	3.326 (2;4.406)	.039	Grado B<Máster
	Grado B	3.18	1.105					
	Máster	3.78	1.166					

Fuente: elaboración propia

Para los ítems 9, 13 y 16, se realizó el contraste *post hoc* de Games-Howell (Tabla 11), mostrando diferencias significativas entre los dos grupos del Grado, el estudiantado del grupo A consideró en mayor medida que el alumnado del grupo B que con este tipo de actividades aprenden más que en las clases tradicionales; que los elementos del juego les motivó a realizar la actividad; y a la hora

de encontrar las actividades reconfortantes y valiosas para ellos/as. A su vez, la prueba Games-Howell mostró que, el estudiantado del Máster ($M = 4.72$; $DT = .584$) encuentra las actividades realizadas más reconfortantes y valiosas que el alumnado del grupo B del Grado ($M = 4.20$; $DT = .765$) (Tabla 11).

Tabla 11. Análisis de varianza. Estudios - Grado/Máster								
Ítem	Estudios	M	DT	Prueba de Levene		WELCH		Post-Hoc (Games-Howell)
				F (gl1,gl2)	p	F (gl1,gl2)	p	
Con este tipo de actividades aprendo más que en las clases tradicionales	Grado A	4.86	.409	9.949 (2;131)	.000	3.990 (2;81.400)	.022	Grado A>Grado B
	Grado B	4.59	.622					
	Máster	4.59	.832					
Los elementos del juego me han motivado a realizar la actividad	Grado A	4.77	.424	6.588 (2;131)	.002	6.062 (2;83.906)	.003	Grado A>Grado B
	Grado B	4.36	.650					
	Máster	4.65	.640					
Encontré las actividades reconfortantes y valiosas para mí	Grado A	4.61	.538	4.738 (2;131)	.010	6.581 (2;85.526)	.010	Grado A>Grado B Máster>Grado B
	Grado B	4.20	.765					
	Máster	4.72	.784					

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

A tenor de los datos obtenidos, los resultados sugieren que el breakout educativo es una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, promoviendo valores como la inclusión, la igualdad y la conciencia ecológica en la educación superior. Este trabajo analizó el impacto del breakout educativo, como estrategia de gamificación basada en juegos secuenciales, en el aprendizaje de estudiantes universitarios de Sociología de la Educación, y tuvo como objetivos, determinar la valoración que hacen estudiantes universitarios del aprendizaje lúdico cooperativo a través del breakout educativo y, analizar si esa valoración difiere en función de variables sociodemográficas clasificadorias, como el nivel de estudios, el género y la edad, prestando especial atención al conocimiento previo del alumnado sobre esta herramienta y su experiencia en el aula con metodologías gamificadas para la adquisición de contenidos.

La experiencia de gamificación llevada a cabo en la asignatura de Sociología de la Educación dentro del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y el Máster en Profesorado (MUFPS), se diseño mediante cinco dinámicas, con el propósito de abordar desigualdades sociales en el aula tras sesiones teóricas introductorias, explorando su impacto en la motivación y el aprendizaje sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica.

Los ítems con puntuaciones más altas reflejaron la disposición a repetir actividades similares y la percepción de que estas favorecen un mejor aprendizaje en comparación con las clases tradicionales. Sin embargo, el ítem que obtuvo menor puntuación estuvo relacionado con la comprensión del contenido del tema, lo que hace que haya que seguir perfeccionando el diseño de este tipo de experiencias para asegurar una relación más efectiva entre el juego y el contenido académico.

La muestra estuvo compuesta en un 65.6 % por estudiantes de Grado y en un 34.3 % por estudiantes de Máster, con una mayoría femenina (78 %) y una media de edad de 20.63 años, teniendo en cuenta que se trata de unos estudios altamente feminizados. Se observó que los hombres estaban menos representados en el Grado (12.6 %) en comparación con el Máster (40 %). Asimismo, los estudiantes de Grado eran más jóvenes (media de 19 años) en contraste con los del Máster (media de 24 años). Uno de los hallazgos más relevantes fue que el 91,7 % de los participantes desconocía el concepto de “breakout educativo” y el 89,4 %

no tenía experiencia previa con actividades gamificadas. A pesar de ello, la mayoría de los estudiantes mostró una actitud positiva hacia la experiencia.

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto que las alumnas valoran positivamente la mejora de los conocimientos, dado que suelen ser más receptivas a las actividades lúdicas y cooperativas que refuerzan su aprendizaje (Gilligan, 1982). De hecho, en términos comparativos, las alumnas perciben de manera más positiva las tareas que implican cooperación y relaciones sociales en el aula, así como las contribuyen a su autoeficacia académica mientras que los varones suelen valorar más la competencia individual (Eccles y Harold, 1991). La autoeficacia académica es la creencia que tiene una persona sobre su propia capacidad para realizar tareas relacionadas con el aprendizaje y alcanzar sus objetivos académicos, por lo que guarda una relación directamente proporcional con la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y el éxito académico (Bandura, 1977; 1982). Así, estos resultados se apoyan en aquellas investigaciones que enfatizan la idea de que las alumnas muestran preferencia por las relaciones sociales, el apoyo mutuo y el aprendizaje, considerados como aspectos nucleares de su desarrollo académico y personal (Sadker y Sadker, 1994).

En este punto, se puede afirmar que los resultados confirman el cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente. En relación con el primer objetivo, la valoración general del breakout educativo como herramienta de aprendizaje fue positiva en términos de motivación, destacando especialmente el carácter divertido y dinámico de la experiencia, lo cual reforzó su implicación en la actividad y su conexión con los temas socialmente relevantes. La dimensión lúdica del juego se convirtió sin duda en un factor clave en la generación de un clima favorable al aprendizaje cooperativo.

Respecto al segundo objetivo, se encontraron diferencias significativas según el género; las mujeres informaron de mayor mejora en sus conocimientos y conexión con sus compañeros, mientras que los estudiantes de mayor edad mostraron un mayor interés y una mayor capacidad para identificar debilidades en el tema. En cuanto al conocimiento previo del breakout educativo, aquellos familiarizados con la herramienta valoraron más positivamente la actividad. El análisis de diferencias entre los estudiantes de Grado y Máster reveló que el alumnado de Máster mostró un mayor interés en la actividad y una mejor capacidad para identificar puntos débiles en el aprendizaje. El análisis ANOVA

identificó diferencias significativas en varios ítems, destacando que los estudiantes de Máster consideraron la experiencia más reconfortante y valiosa en comparación con los de Grado.

En conclusión, la gamificación mediante el breakout educativo puede ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación, la participación, y como herramienta para abordar temáticas complejas desde una pedagogía transformadora. Su implementación en entornos universitarios representa una vía innovadora para fortalecer el aprendizaje cooperativo y el compromiso del estudiantado con temas de relevancia social, como son los valores de justicia social y sostenibilidad. A su vez, mejora la experiencia educativa en el ámbito de la formación docente, por lo que sería interesante aplicar en otras asignaturas de otros grados vinculados al estudio de lo social. No obstante, futuras

investigaciones deberían seguir profundizando en cómo adaptar estas experiencias a los distintos perfiles del alumnado y en cómo integrar mejor el componente conceptual en el diseño de las actividades convirtiéndose esto en un reto en su implementación.

La mayor limitación de este estudio fue la imposibilidad de implementar la misma experiencia en otros grupos del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y especialidades del Máster, lo que dificultó determinar si tales dinámicas obtendrían los mismos resultados en diferentes contextos educativos o grupos de alumnado. Asimismo, una segunda limitación de carácter metodológico afecta al tamaño muestral ya que, al no poder ampliar la experiencia a más aulas y especialidades, la cantidad de estudiantes potenciales susceptibles de participar es menor.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1 y 2
Búsqueda documental	Autora 1 y 2
Recogida de datos	Autora 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1 y 2
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1 y 2

Financiación

Este estudio no ha recibido financiación ni tampoco ha sido subvencionado por ninguna institución.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Azzouz, N. y Gutiérrez-Colón, M. (2020). Effect of gamification on students motivation and learning achievement in second language acquisition within higher education: A literature review 2011-2019. *The Eurocall Review*, 28(1), 57-69. <https://doi.org/10.4995/euroscall.2020.12974>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Beltrán-Llavador, J. y Hernández i Dobón, F. (coords.) (2011). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Council of Europe (2024). COMPASS. Handbook on Human Rights Education with Young People. <https://www.coe.int/es/web/compass/list-of-activities>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In A. Lugmayr, H., Franssila, C. Safran, y I Hammouda (Eds.), *MindTrek* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Domínguez-Lara, S. y Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728053>
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. <https://doi.org/10.1080/10413209108406432>
- Foro Económico Mundial (2023). Educación 4.0. <https://es.weforum.org/stories/2023/01/educacion-4-0-estas-son-las-3-habilidades-que-necesitaran-los-estudiantes-para-los-trabajos-del-futuro/>
- Foster, N. y M. Piacentini (eds.) (2023), *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Fotaris, P. y Mastoras, T. (2019). *Escape Rooms for Learning: A Systematic Review*. Proceedings of the 12th European Conference on Game Based Learning.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kapp, K. M., Blair, L. y Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. Ideas into Practice. EUA: Wiley.
- Labiano, L. M. y García, E. (2010). Ambiente y conciencia ecológica. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 12(8). <https://psicologiacientifica.com/ambiente-y-conciencia-ecologica>
- Langendahl, P., Cook, M. y Mark-Herbert, C. (2016). *Gamification in higher education: toward a pedagogy to engage and motivate*. Working Paper Series. Uppsala University. https://pub.epsilon.slu.se/13429/7/langendahl_p_a_eta160602.pdf
- Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.271890>
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. *Jonathan Cape*. https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. y Trigueros, R. (2021). Desarrollo y validación de un cuestionario sobre motivación para estrategias de aprendizaje lúdico cooperativo. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>
- Negre, C. (2017). 'BreakoutEdu', microgamificación y aprendizaje significativo. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- New World of Work (2017). *Competencies, attributes, and traits for the “top 10” 21st century skills*. <https://www.newworldofwork.org/wp-content/uploads/2016/10/21st-Century-Skills-Competencies-Attributes-Traits-Final-2017.pdf>
- OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). "Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification", 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, HI, USA, (pp. 3025-3034), <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Rodríguez, L. M. y Gándara, S. D. (2023). El enfoque en derechos humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 42, 135-151. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.09
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. y Juárez Pérez-Cea, J. (2016). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.09
- Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. MacMillan
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simón-Medina, N. y Abellán-López, M. A. (2023). El contacto y la información como motor de cambio hacia una educación inclusiva. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 16(2), 198-214. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.26326>

- Simón-Medina, N. (2024). Breakout sobre inclusión, igualdad y conciencia ecológica: propuesta educativa en la asignatura de Sociología de la Educación. En M. Molero, P. Molina, A. Barragán, M. Pérez, y E. Martínez, Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior (pp. 439-449). Dykinson.
- Sujit Subhash, S. y Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>.
- Stott, A.M. y Neustaedter, C. (2013). *Analysis of Gamification in Education*. <https://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (2024). Guía docente de la asignatura Sociología de la Educación. <https://planea.apps.uclm.es/web/guia/302/47303>
- Teijeiro-Bóo, Y., Vila-Couñago, E. y García-García, I. (2023). Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 43, 91-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.06
- Zabalza-Beraza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Simón-Medina, N. y Abellán-López, M. A. (2026). Breakout educativo como experiencia en el aprendizaje de las desigualdades sociales en educación superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 48, 165-182. DOI:10.7179/PSRI_2026.48.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Natalia Simón-Medina. Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. Ronda de Calatrava, 3. 13071. Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha E-mail: natalia.simon@uclm.es

María Ángeles Abellán-López. Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives (IUCIE). Departament de Sociologia i Antropologia Social. c/ Serpis, 29, 4.a. Edificio Beatriz Civera. Campus Tarongers. 46021, València. Universitat de València. E-mail: maria.a.abellan@uv.es

PERFIL ACADÉMICO

NATALIA SIMÓN-MEDINA

<https://orcid.org/0000-0002-2917-4069>

Profesora Titular del Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha y licenciada en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid.

Su actividad investigadora ha sido oficialmente reconocida por la CNEAI-ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de España). Autora de libros, de capítulos y artículos en revistas científicas y participa como IP o colaboradora en diversos proyectos de investigación. Forma parte estructuras y redes de investigación, así como de comités editoriales.

Sus principales líneas de investigación son: discapacidad; educación democrática e inclusión; salud.

MARÍA ÁNGELES ABELLÁN-LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6553-0227>

Profesora Titular Universidad en el Departamento de Sociología y Antropología Social e investigadora del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, España.

Doctora en Derecho (premio extraordinario de doctorado) por la Universidad de Alicante y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología.

Su actividad investigadora ha sido oficialmente reconocida por la CNEAI-ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de España). Autora de libros, de capítulos y artículos en revistas científicas y participa como IP o colaboradora en diversos proyectos de investigación. Forma parte estructuras y redes de investigación, así como de comités editoriales.

Sus principales líneas de investigación son: participación y gobernanza; educación democrática e inclusión; políticas públicas y buen gobierno.