



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

El juego de escape:

Una herramienta innovadora con la que mejorar las
habilidades sociales del alumnado con TEA

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Pérez Zaragoza

Tutora: Laura Elísabet Gómez Sánchez

Junio 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1 EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	3
2.1.1 Notas históricas.....	3
2.1.2 Señales de alarma y detección de TEA.....	6
2.2 LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS CON TEA.....	8
2.3 LA IMPORTANCIA DEL JUEGO.....	9
2.3.1 Características.....	9
2.3.2 El trabajo cooperativo en alumnado TEA	12
2.4 EL JUEGO DE ESCAPE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA.....	13
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	16
3.1 GENERAL.....	16
3.2 ESPECÍFICOS.....	16
4. PLANIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	17
4.1 INTRODUCCIÓN.....	17
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
4.3 SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ELEMENTOS CLAVE.....	18
4.4 PREPARACIÓN PREVIA DEL JUEGO DE ESCAPE.....	21
4.5 PUESTA EN MARCHA DEL JUEGO DE ESCAPE.....	22
4.5.1 Aclaraciones previas.....	22
4.5.2 Sesiones previas.....	23
4.5.3 Desarrollo de las misiones.....	25
4.5.4 Sesión posterior.....	29
4.6 EVALUACIÓN.....	31
5. CONCLUSIONES.....	32
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
7. ANEXOS.....	38

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de implantar en las aulas de educación infantil metodologías innovadoras y motivadoras que puedan fomentar el desarrollo de las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro del autismo (TEA).

Actualmente, en los colegios nos encontramos con situaciones que pueden dificultar nuestra labor como docentes, entre estos casos se encuentra el alumnado con necesidades especiales. Nuestra ley educativa alude a la atención a la diversidad como un aspecto clave que no podemos obviar. Es necesario dotar de las herramientas adecuadas a los profesionales para que puedan desenvolverse en un aula con diversidad. Por ello, en este trabajo se trata de proporcionar información relevante para el profesorado acerca del alumnado TEA y se incluye una propuesta de intervención educativa basada en el juego, el juego de escape.

Para ello, el trabajo comienza presentando el marco teórico, que incluye información esencial acerca del TEA, intervenciones recomendadas con este tipo de alumnado y la importancia del juego. También se incluye un apartado donde se desglosan los objetivos que se pretenden conseguir con la propuesta educativa que se desarrolla a continuación. Más concretamente, se trata de una propuesta de situación aprendizaje basada en un juego de escape en el que resulta fundamental el trabajo en equipo. Finalmente, se analiza y reflexiona sobre la propuesta planteada en el apartado de conclusiones. Además, se incluyen anexos para clarificar y ejemplificar los materiales necesarios para la puesta en práctica de la propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

2.1.1. Notas históricas

Hans Asperger y Kanner son los primeros autores que investigaron sobre el autismo. Grandin y Panek (2022) señalan que antiguamente se pensaba que las conductas relacionadas con este trastorno tenían una causa de carácter biológico. Tras las investigaciones de Kanner a lo largo de los años, fue en 1949 cuando empezó a dar mayor importancia a la búsqueda de una causa psicológica.

Más adelante, en 1952, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publicó la primera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-I). En 1968, la APA publicó el DSM-II (APA). En él se podía apreciar un cambio en la forma de pensar de los psiquiatras y de los psicólogos, que comenzaron a centrarse más en los efectos de los trastornos en vez de en las causas. No fue hasta su tercera edición (DSM-III; APA, 1980), cuando se habló concretamente sobre autismo. En sus ediciones I (APA, 1952) y II (APA, 1968), se limitaba a incluir la palabra autismo asociándola con características particulares de la esquizofrenia.

En el DSM-III (APA, 1980), el autismo infantil se incluía dentro de la categoría general de trastornos generalizados del desarrollo (en adelante, TGD). Para poder diagnosticar a una persona con este trastorno, tenía que reunir una serie de requisitos, concretamente 6 criterios. En primer lugar, no podía tener ningún síntoma perteneciente a la esquizofrenia. En segundo lugar, tenía que reunir los siguientes criterios:

- Manifestaciones antes de los treinta meses.
- Falta generalizada de reactividad a otras personas.
- Carencias graves en el desarrollo del lenguaje.
- Si existe el habla, patrones de habla peculiares, como ecolalia inmediata y retardada, lenguaje metafórico e inversión pronominal.
- Reacciones extrañas a diversos aspectos del entorno, por ejemplo, resistencia al cambio, interés o apegos peculiares por objetos animados o inanimados.

En 1987, la APA publica la tercera edición revisada (DSM-III-R). Esta edición cambió el nombre específico de autismo infantil a trastorno autista y, además, incluyó otros 10 criterios más a los existentes.

Con la llegada del DSM-IV (APA, 1987) se incluyó el síndrome de Asperger dentro de los TGD. Entre las características de este trastorno se encuentran un déficit social, intereses restringidos y la aparición de comportamientos repetitivos. La diferencia con otros trastornos generalizados del desarrollo es que no se acompaña de un retraso del lenguaje (García y Hernández, 2016). Así los TGD, en esta versión, incluían el síndrome de Rett, el síndrome de Asperger, el trastorno autista, el trastorno desintegrativo infantil y el TGD no especificado. Este seguía pareciendo un cajón desastre donde se englobaban a personas que anteriormente podían pertenecer perfectamente a otro trastorno, como puede ser del lenguaje o del habla. A causa de un error de escritura que aparece en esta versión, aumentaron los diagnósticos de autismo. Los últimos estudios hechos entre 2002 y 2008 revisados por Grandin y Panek (2022), demostraron un aumento de diagnosticados del 70% en seis años. Estos errores de redacción se corrigieron en la cuarta edición revisada del DSM (DSM-IV-TR; APA, 2000).

En cuanto a los rasgos más característicos de las personas con TEA, en el DSM IV- TR (APA, 2000) se englobaban en lo llamado la triada autista (Morales, 2010): (1) alteraciones en el lenguaje y la comunicación verbal y no verbal; (2) alteraciones en el desarrollo social; y (3) alteraciones en el pensamiento y la conducta: los pensamientos suelen ser muy rígidos, no posee demasiada imaginación, sigue constantemente rutinas y carece o tiene muy afectado el juego simbólico.

Con la aparición del DSM-5 (APA, 2013) se consolidó el concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En esta versión se habla de TEA, dejando a un lado los llamados TGD. Esto ocasionó no solamente un cambio de nomenclatura, sino que eliminaron de los trastornos englobados dentro de TEA, al Síndrome de Rett, tras comprobar que este es un trastorno genético. También desaparece el término de síndrome de Asperger y los demás trastornos incluidos bajo la antigua etiqueta TGD. Los criterios ahora se agrupan en dos ejes: déficit persistente en la comunicación social y la interacción

social en distintos contextos (Artigas-Pallarés y Paula, 2012). Es decir, se propone ahora para diagnosticar el TEA la llamada triada autista: (1) alteraciones sociales y comunicativas; y (2) rigidez mental y comportamental: se corresponde con la falta de flexibilidad mental.

Debido a que el DSM-5 (APA, 2013) solo se habla de TEA, para intentar clasificarlos se establecen tres niveles en función del número de apoyos que necesita la persona. Estos niveles se establecen en función de las dos categorías de síntomas de la triada autista (APA, 2013).

- **Nivel 1: requiere apoyo.** Necesita algún apoyo.
 - **Comunicación social:** sin recibir apoyo, déficits en comunicación social que causan discapacidades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar una disminución en el interés a interactuar socialmente.
 - **Intereses restringidos y conductas repetitivas:** rituales y conductas repetitivas que causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo.
- **Nivel 2: requiere apoyo substancial.** Necesita un poco más de apoyo.
 - **Comunicación social:** marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal. Aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo. Limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.
 - **Intereses restringidos y conductas negativas:** rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en variados contextos. Evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen rituales y conductas repetitivas.
- **Nivel 3: necesita más apoyos o soportes muy substanciales.**
 - **Comunicación social:** tiene severos déficits en habilidades de comunicación, social, verbal y no verbal, causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros.
 - **Intereses restringidos y conductas negativas:** preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas que interfieren marcadamente con el funcionamiento en todas las esferas. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos. Resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.

Se pueden entremezclar los niveles dependiendo de la categoría. Por ejemplo, una persona puede ser nivel uno en comunicación social y nivel dos en intereses restringidos. No tiene por qué corresponder el nivel en los dos elementos.

2.1.2 Señales de alarma y detección de TEA

Según Martos et al. (2018), frecuentemente el trastorno aparece después de un periodo de desarrollo normal, que suele durar en torno al primer año. A partir de ahí, los síntomas que suelen detectar las familias están relacionados con las habilidades que deberían ir adquiriendo aproximadamente en esas edades. Estas están relacionadas con la utilización del lenguaje como fin declarativo para enseñar o compartir algo, la capacidad de señalar, la capacidad sensoriomotora, la capacidad simbólica, el uso de la imitación para adquirir aprendizajes y el desarrollo de la conciencia humana. En este sentido, para la detección se utilizan herramientas como el análisis de la información retrospectiva que proporcionan los padres y el análisis de grabaciones del entorno familiar. Así, los primeros síntomas suelen detectarlos primero los padres a partir del año y medio. Suelen estar más relacionados con las relaciones sociales. Se ven mermadas acciones como el contacto ocular, la intención de señalar algo, mirar donde señala otra persona, enseñar objetos, etc. También muy importante, se hace imposible poder relacionar el momento de aparición del trastorno con su evolución o posterior pronóstico.

Para poder obtener un mejor pronóstico, lo más importante es poder realizar un diagnóstico precoz que permita ajustar las medidas necesarias en cada caso lo antes posible, esto favorecerá la evolución del mismo (Martos et al. 2018). En la Tabla 1, Carrascón et al. (2019) exponen algunas señales de alerta del TEA.

Tabla 1. Señales de alerta de los trastornos del espectro autista (tomado de Carrascón et al., 2016)

Inmediata
<ul style="list-style-type: none">• Si el infante no balbucea ni es capaz de hacer gestos como señalar con el dedo a los 12 meses.• Si no es capaz de decir palabras sencillas con 18 meses.• Si no puede decir frases sencillas como por ejemplo “quiero pan” a los 24 meses.• Si percibimos la pérdida de lenguaje o habilidades sociales en cualquier edad.
Antes de los 12 meses
<ul style="list-style-type: none">• No es capaz de dirigir la mirada a menudo a otras personas.• No produce señal alguna cuando lo van a coger en brazos.• No muestra interés en juegos como el “cucú”.• Ausencia de sonrisa social.• No se muestra incómodo ante extraños.
Después de los 12 meses
<ul style="list-style-type: none">• Escaso contacto ocular.• No responde al nombre.• No pide objetos señalando.• No enseña donde se encuentran objetos.

- No presta atención a estímulos auditivos.
- Falta de interés ante los juegos.
- No sigue el recorrido cuando otra persona señala un objeto.
- No imita conductas espontáneamente.
- No utiliza el balbuceo para comunicarse.

Entre los 18 y 24 meses

- No señala para expresar su interés.
- No puede seguir la mirada.
- Retraso en el desarrollo del lenguaje.
- No juega con juguetes.
- Falta de juego simbólico.
- No se interesa por otros infantes de su edad.
- No responde cuando lo llaman.
- No imita gestos de otras personas.
- Se muestra reacio a mostrar afecto.
- Pérdida del uso de palabras.

Zúñiga et al. (2017) argumentan que, para detectar y diagnosticar el TEA, es importante hacer referencia a tres niveles: (1) primer nivel: vigilancia del desarrollo del niño; (2) segundo nivel: detección específica de TEA; y (3) tercer nivel: valoración diagnóstica específica por parte de los especialistas. Así, es importante diferenciar entre el término de cribado y el término de vigilancia del desarrollo. El instrumento de cribado se refiere a una herramienta sencilla que sirve para identificar a la población en riesgo. La vigilancia del desarrollo se refiere a la observación sistemática que se realiza de los niños en las revisiones médicas periódicas para detectar cualquier anomalía en el desarrollo que pueda suscitar preocupación.

En cuanto al primer nivel, se recoge información obtenida por parte de los profesionales de atención primaria, como son: las preocupaciones de los padres, las escalas que valoran el desarrollo general de los niños, y la observación por parte de profesionales sobre posibles anomalías en el desarrollo. La Asociación Americana de Pediatría (2016) incide en la necesidad de realizar una observación a todos los niños entre los 9 y 18 meses y entre los 24 y 30 meses para poder identificar a tiempo un retraso evolutivo. A partir de esos 24 meses también inciden en que se debe prestar verdadera atención a posibles signos de riesgo de TEA. Como grupos de riesgo podemos hablar de los hermanos de niños con TEA y de niños prematuros o con bajo peso al nacer (Zúñiga et al., 2017).

Uno de los instrumentos más utilizados para tratar de detectar tempranamente el trastorno es el llamado CHAT (Robin et al., 2001) y su versión modificada M-CHAT (Robin et al., 2009). Según Martos et al. (2018), el CHAT es un instrumento que se utiliza

para detectar autismo desde los 18 meses. Una de sus secciones se centra en una serie de preguntas que se realizan a los padres del niño o niña. Otra sección está destinada a las observaciones del pediatra. Este instrumento alerta de algunas de los signos de alerta y, si se considera necesario, se deriva a un equipo profesional especializado para que realice una evaluación más exhaustiva.

El M-CHAT aumenta el rango de edad en la que se puede aplicar el instrumento, de los 18 meses pasa a poder usarse a los 24 meses. Existen seis ítems de riesgo, si las familias marcan la casilla de dos o más de esos ítems, los especialistas les avisarían para que realizar evaluaciones más exhaustivas a sus hijos, ya que se sospecharía de TEA. A continuación, se incluye la Figura 1 con el fin de facilitar la comprensión de este instrumento.

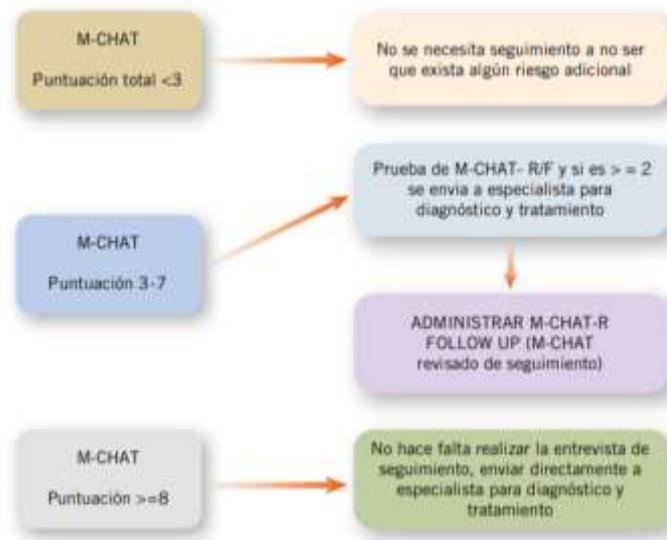


Figura 1. Algoritmo recomendado basado en M. CHAT R/F, cribado en dos fases

(tomado de Zúñiga et al., 2017, p. 98).

2.2. LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS CON TEA

Para intervenir con personas con TEA se recomienda, en primer lugar, realizar una evaluación comprensiva. Para ello, resulta de gran utilidad el modelo del funcionamiento humano propuesto por Schalock et al. (2010; citado en Verdugo y Schalock, 2019). Su objetivo es la planificación centrada en la persona mediante la provisión de apoyos individualizados. Para saber en qué aspectos necesita apoyos la persona, es fundamental evaluar y obtener información acerca de su: (1) funcionamiento intelectual; (2) conducta adaptativa; (3) salud física y mental; (4) participación en la sociedad; y (5) contexto (p. ej., cuáles son sus figuras de apego más importantes, en qué ambientes se mueve).

Estas cinco dimensiones determinarán el funcionamiento individual de la persona, pero, mediadas por el importante rol de los apoyos. Resulta pues fundamental también evaluar las necesidades de apoyos de la persona, pues estos apoyos mediatizarán la relación entre las cinco dimensiones y el funcionamiento de la persona (Verdugo et al., 2014). Para evaluar qué necesidades de apoyo tiene una persona con TEA o DI disponemos de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS-C; Verdugo et al, 2014), que se aplica a niños de los 5 a los 16 años. Una vez realizada la evaluación y diseñada la planificación centrada en la persona (con la participación de la persona y las personas significativas para ella) proporcionaremos los apoyos necesarios. Finalmente, para saber si la intervención es eficaz, evaluaremos si ha mejorado el funcionamiento de la persona. Un instrumento muy adecuado para ello es la Escala KidsLife-TEA (Gómez et al., 2018).

2.3 LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

2.3.1. Características

El juego como metodología aparece por primera vez regulado en la legislación educativa, en la LOGSE de 1990, donde se detalla que la metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza. Seguidamente, se encuentra regulado por la comunidad autónoma, en este caso el Principado de Asturias, bajo el Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Se especifica en el artículo 7 sobre los principios pedagógicos que los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego. Actualmente, se ha incluido la nueva reforma apareciendo el Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias el cual sigue haciendo referencia a la importancia del juego en el aprendizaje del alumnado.

Además, dentro de las áreas del currículo el juego cobra gran importancia. En el *área de descubrimiento y exploración del entorno*, se centra específicamente en el juego y el movimiento. Se establece que es necesario utilizar metodologías en las que el juego ocupe un papel relevante como manera de vincularse adecuadamente consigo y con sus iguales y como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, al mismo tiempo que favorece el desarrollo social; la confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. La regulación del propio comportamiento en situaciones de juego y la construcción, comprensión y aceptación de reglas para jugar, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con las demás personas

También, en el *área de comunicación y representación de la realidad*, se habla sobre la importancia y la utilización del juego refiriéndose al juego simbólico como modo de manifestar sus vivencias, sentimientos y deseos y de dar cuenta de su conocimiento

del mundo, a otros juegos de expresión corporal, a los juegos musicales y danzas, a los juegos lingüísticos o incluso a los videojuegos.

Asimismo, en el propio currículo, dentro del apartado de las *orientaciones metodológicas*, se establece que la actividad motriz espontánea y el juego es un principio pedagógico clave debido a su gran potencial como estimulante del proceso de desarrollo y con el que se conjuga el placer por hacer y la motivación por aprender. El juego y la acción espontánea les permite un crecimiento integral, elaborar sus fantasías, resolver conflictos y adaptarse al mundo, de forma que en él se reproduce el entorno social y paulatinamente interiorizan la estructura social de su entorno. Lo importante del juego no es el resultado sino el proceso y con él, el profesorado queda relegado al papel de guía y acompañante para que el alumnado pueda ser el protagonista de su aprendizaje.

Si nos centramos en el funcionamiento y en su utilización dentro del aula de Educación Infantil, en la actualidad resulta importante utilizar nuevos sistemas de aprendizaje para irrumpir los tradicionales y obligar a estos a evolucionar hacia sistemas que son mucho más beneficiosos y que se adapten mejor a las nuevas formas de comunicación y aprendizaje (Prensky, 2015). A esto se le suman las nuevas tecnologías, ya que hoy en día si nos sumergimos en la web podemos encontrar una aplicación para casi todo.

Llegados a este punto, es importante hablar de la gamificación. Consiste en la aplicación de mecánicas, elementos y técnicas propias de los juegos en ambientes no lúdicos que ayudan a involucrar al alumnado en la resolución de problemas. Debe resaltarse la diferencia entre la gamificación y el juego. Según García-Ruíz et al. (2018), la gamificación no es sinónimo de “jugar en el aula” o “aprender jugando”, sino que hace referencia al uso de los elementos de diseño de juegos en contextos que tradicionalmente no son lúdicos. No se trata de “diseñar un juego”, sino de aprovechar los sistemas de recompensas que normalmente contienen puntos, medallas, niveles, misiones, retos..., al igual que las dinámicas y la estética para desarrollar una experiencia que mantenga la atención y el interés en el desarrollo de los diferentes contenidos educativos.

En algunas ocasiones, la gamificación se confunde con el Aprendizaje Basado en el Juego. Si es cierto, que ambas metodologías suelen usarse conjuntamente para aumentar la motivación en la tarea pues, aunque el juego de por sí solo es una forma gratificante de trabajar los contenidos didácticos, si se utiliza junto a la gamificación aumenta la motivación debido al sistema de recompensas (Ayén, 2017).

Entre sus muchos beneficios, Lázaro (2019) expone los siguientes:

- Favorece la innovación educativa en los centros, posibilitando la creación de nuevos conceptos.

- Las actividades lúdicas siempre fomentan una mayor motivación entre el alumnado. Mostrando mucho más interés por actividades lúdicas frente a las actividades tradicionales.
- El alumnado al sentirse más motivado es capaz de mostrar más atención y de aprender de manera más eficaz. El alumno debe ser el centro de su aprendizaje en todo el proceso.
- La gamificación proporciona recompensas al alumnado, dejando a un lado las tradicionales calificaciones.
- Entre los aspectos más importantes que nos ofrece se encuentra, la libertad para equivocarte y aprender de los errores.

Como cualquier niño, el alumnado TEA juega por el gusto de jugar, es decir, porque se divierten. Por ello, es imprescindible saber manejarlo como una herramienta que facilite la construcción de competencias cognitivas, sociales y comunicativas, aumentando poco a poco su dificultad. Martos et al. (2018) explican que para el alumnado TEA, el juego es uno de los ámbitos en los que muestran claras dificultades, junto con las limitaciones en la comunicación y la interacción social. Entre las características más comunes en el juego para estos niños destacan (Martos et al., 2018):

- Intereses muy limitados, ocasionando poca predisposición hacia las actividades que supongan un gran cambio.
- El interés por las luces, movimientos giratorios o sonidos concretos. Por ejemplo, el correr siguiendo su propia sombra o encender y apagar una lámpara.
- La atención específica a puntos concretos de un objeto.
- La preferencia de jugar solo en vez de acompañado por sus compañeros.

González (2018), destaca que la actividad principal por la que se rige la infancia de cualquier niño es el juego. Por ello, propone trabajar desde el apoyo familiar en la zona de desarrollo próximo, donde las acciones que se realizan en los juegos, el niño con TEA pueda realizarlas acompañado de un adulto. Poco a poco, el niño irá tomando conciencia de estas acciones para más adelante poder realizarlas solo en diferentes contextos. Su investigación se centró en comprobar el impacto que ejercía el juego en un niño de 3 años con TEA, en cuanto a su desarrollo comunicativo, emocional y simbólico. Entre las características del niño destacaba el poco contacto visual que mostraba frente a sus padres. No atendía cuando lo llamaban por su nombre, no levantaba los brazos para pedir que lo cogieran en cuello, ni intentaba comunicarse. Su balbuceo comenzó a los 10 meses, pero este no lo utilizaba con intención comunicativa, además de ser muy monótono. No gateó nunca y empezó a caminar al año y 2 meses. En cuanto al juego, este no parecía estar interesado ni en juegos individuales ni grupales junto a sus iguales. Muestra clara ausencia de intención comunicativa. Para su evaluación, la evaluadora observó sus conductas junto a sus padres, solo con determinados juguetes y en la escuela infantil. La intervención tuvo una duración de 2 años y medio. Entre las conclusiones destacan las mejoras positivas que se obtuvieron en el desarrollo psicológico del niño a través de los

juegos empleados. Se notó un cambio y una mejora en el contacto visual, mostraba un mayor interés y se esforzaba por comunicarse. Por lo tanto, se proporcionaron estrategias a los adultos para que posteriormente las pudieran utilizar.

Para fomentar situaciones de juego en las que se potencien las conductas de los niños con TEA positivamente, destacan las siguientes (Martos et al. 2018):

- Comprender su forma de jugar actual: observar al niño en sus conductas habituales es imprescindible para posteriormente crear un programa de estimulación del juego. Para ayudarnos a recoger la información es necesario utilizar registros. La información recogida va a permitir elaborar con eficacia las sesiones de juego. No obstante, siempre es preciso recordar que, aunque planifiquemos la intervención, siempre debemos dar lugar a la espontaneidad del momento, donde pueden surgir cambios.
- Organizar el juego en sesiones diarias: podemos aprovechar aquellos momentos que surgen de una manera espontánea, sin olvidarnos de la importancia de ser sistemáticos a la hora de planificar. Los alumnos con TEA necesitan experiencias repetitivas para poder forjar aprendizajes nuevos. Demasiados cambios pueden provocar un efecto negativo en sus conductas.
- Colocar el juego entre otras actividades más organizadas: se vuelve a incidir en la importancia de elegir con precisión un buen momento para realizar el juego. Se recomienda ubicarlo entre otras actividades más dirigidas y claras o previamente a una actividad individual en la que se podrá relajar.
- Plantear actividades cortas: no hacer repeticiones más allá de dos o tres veces. De este modo evitamos que el niño se aburra fácilmente.
- Elegir bien el entorno: trataremos de evitar lugares donde haya elementos peligrosos que dificulten el proceso. Debemos prever los materiales que vamos a utilizar y eliminar aquellos objetos que puedan actuar como distracciones.
- Organizar la sesión: es conveniente primero comenzar por una sola actividad, de manera progresiva se pueden ir incluyendo sucesiones de actividades cortas. Siempre debemos tratar de partir de sus intereses.

2.3.2. El trabajo cooperativo en el alumnado con TEA

García y Hernández (2016) justifican la importancia y los beneficios que tiene el aprendizaje cooperativo para el alumnado TEA (tipo de aprendizaje es en el que se basará el juego de escape propuesto en este trabajo). García y Hernández (2016) explican que “el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas” (p. 20). Continúan estos autores defendiendo que se trata de un recurso muy eficaz para motivar el aprendizaje en equipo, ayudándose unos a otros y fomentando el intercambio de ideas. Además, contribuye a la atención del alumnado con necesidades específicas, atendiendo a la

diversidad desde un enfoque inclusivo. El aprendizaje se va construyendo poco a poco desde diferentes disciplinas, todos trabajan en equipo, de modo equitativo, para conseguir un objetivo o producto final.

Según García y Hernández (2016), en el alumnado con TEA, este aprendizaje puede ayudar a que superen dificultades en el ámbito social y comunicativo, adoptando un papel activo, siendo los principales protagonistas de su aprendizaje, tomando decisiones, desarrollando sus capacidades y habilidades, y dando especial importancia a sus gustos e intereses. García y Motos (2013; en García y Hernández, 2016) aclaran que a estos niños se les tiene que educar de una manera abierta y flexible, dando especial importancia a la expresión de sus emociones, sentimientos y deseos, y fomentando en todo momento la interacción entre sus iguales.

2. 4. EL JUEGO DE ESCAPE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA

Siguiendo la metodología basada en la gamificación, para la situación de aprendizaje que se desarrollará en este trabajo, se ha elegido el juego de escape educativo. Este tipo de juegos se ha extendido en gran medida en los últimos años y poco a poco, se va incluyendo en las aulas (Negre y Carrión, 2020). Su origen es lúdico, se ponen en marcha para la diversión de los jugadores sin buscar un aprendizaje. Aparecieron en torno al año 2007 en Japón y se extendió rápidamente por Asia y Europa (Borrego et al., 2017; en Lázaro, 2019). Poco a poco estos juegos se han ido incluyendo en las aulas, donde se ha notado una mejora de las habilidades mentales del alumnado. La clave está en que estos interaccionan y manipulan objetos, se pueden evadir del mundo que les rodea y forman un vínculo más fuerte entre sus miembros del equipo (Villar, 2018; en Lázaro 2019). Lavega et al. (2014; en Lázaro, 2019) argumentan que para que estos juegos puedan funcionar, lo más importante es que todos los miembros que van a participar estén motivados y colaboren para conseguir el objetivo común. Es decir, tienen que trabajar en equipo.

Según Negre y Carrión (2020, p. 145), la diferencia más característica entre un juego de escape que se realiza fuera del contexto escolar y un juego de escape realizado en un aula es su finalidad, “ya que el objetivo del *escape room* no es otro que crear una experiencia divertida a sus participantes mientras que las que se realizan en el aula tienen una función didáctica”.

Negre y Carrión (2020) argumentan las razones por las que los juegos de escape son una buena herramienta que utilizar en las aulas, entre ellas:

- Propicia que el alumnado esté en constante movimiento, algo que es esencial en la etapa de educación infantil.
- Es transversal, se puede trabajar cualquier contenido curricular. Por ejemplo, el trabajo lógico-matemático, la lectoescritura, la expresión plástica, corporal... Además, no solo se incluye con el desarrollo de las misiones, sino también en su

creación. Por ejemplo, se puede ambientar entre todos el espacio donde se va a llevar a cabo.

- Con ellos se promueve el trabajo en equipo. Uno de los aspectos que más se valoran para esta propuesta y para mejorar la interacción del alumnado TEA en el grupo.
- Mejorar sus competencias para resolver conflictos. En todo momento se propicia que el alumnado sea autónomo y busque respuestas a sus mismas preguntas que le van surgiendo a medida que el juego avanza.
- Fomenta la comunicación entre el alumnado, ya que para poder resolver los enigmas deben de estar constantemente dialogando entre ellos, proponiendo ideas, defendiéndolas ante el resto, etc.
- Contribuye a la perseverancia, uno de los aspectos fundamentales en la vida diaria. Esforzarse e insistir en aquello que queremos conseguir. En este caso superar el juego.
- El alumnado es el principal protagonista de su propio aprendizaje, nuestro papel como docentes es de mediadores, participando solo en aquellos momentos de atasco.
- La base de un juego de escape es la diversión. Como nos argumentan muchos estudios, el alumnado de educación infantil si no realiza una actividad que le parezca motivadora, no aprenderá.

Antes de llevarlo a cabo requiere de una exhaustiva preparación previa. Por ello, el papel del docente o la docente es muy importante, porque debe guiar todo el proceso de aprendizaje (Valverde y Garrido, 2012; en Lázaro, 2019). Es importante, antes de llevar a cabo el juego de escape, haber trabajado en el aula con el alumnado la temática que se va a emplear y siempre relacionar los retos o enigmas, con contenidos que se estén trabajando en el aula (Lázaro, 2019).

Lo primero que debemos pensar son cuáles son los contenidos principales que queremos trabajar con esta herramienta. Aunque, de manera secundaria, se trabajen otros diferentes. A su vez, hay que determinar en qué momento se va a utilizar. Por ejemplo, al final de una situación de aprendizaje para afianzar conocimientos o como una herramienta que se utiliza fuera de una unidad para trabajar otros aspectos. Una vez pensados los contenidos, tenemos que revisar de qué recursos disponemos para llevarlo a cabo. Según Negre y Carrión (2020), no es necesario disponer de muchos recursos, también es posible hacerlo con pocos materiales. Todo ello implica comprobar los recursos espaciales, personales, temporales y materiales.

Otro de los aspectos que tenemos que plantearnos es el grado de dificultad que tendrán las pruebas y actividades que les vamos a proponer. Por ello, Negre y Carrión (2020) proponen la Teoría del flujo. Según esta teoría, las actividades que proponemos al alumnado, dependiendo de su dificultad, harán que varíe la motivación y el entusiasmo, frente al aburrimiento. Para conseguir no salirse del estado del flujo, se debe plantear la actividad con una duración limitada y deben de ser adecuadas al nivel cognitivo de cada

niño o niña. Si, aun así, el alumnado se bloquea realizando las pruebas, entonces es cuando entra en juego la docente o persona de apoyo que prestará ayuda en los momentos que sean necesarios. Es muy importante, tener un conocimiento claro del aula en su conjunto, para determinar de manera general aquellas actividades que consideramos que se adaptan mejor a la personalidad de cada uno. Siguiendo con estas ideas, Lázaro (2019) justifica la importancia de conocer claramente al alumnado al que va dirigido, tanto su desarrollo emocional, cognitivo y evolutivo.

Puesto que el elemento esencial de un juego de escape es el proceso, podemos organizarlo de dos maneras (Negre y Carrión, 2020):

- Lineal: De esta manera, la prueba A conduce a la B, la B a la C y así sucesivamente hasta terminar el objetivo.
- Abierta: en este caso, cada jugador puede empezar el reto por cualquiera de las pruebas y seguir el camino de diferentes modos. Varios caminos diferentes conducen al mismo objetivo final.

Wiemker et al. (2016; en Lázaro 2019) proponen otra manera más de poder diseñarlo, el modelo multi-lineal, donde se combinan las dos formas mencionadas anteriormente. Las pistas que coloquemos, deben de estar colocadas estratégicamente y para facilitar que no se solapen las misiones, se puede dividir al alumnado por grupos y que cada uno siga una ruta diferente (Lázaro, 2019).

Un aspecto que no podemos olvidar es la elección de la narrativa elegida para la misión. Debemos elegir un tema central, del que partirán todas las misiones. Por ejemplo, podemos basarnos en una película conocida para los niños o en un personaje inventado. También podemos aprovecharnos de alguna mascota o robot que ya se esté utilizando en el aula. Es una herramienta que nos ayuda a darle sentido a todo el desarrollo general. Este es uno de los factores que fomenta en gran medida el contenido emocional. Entre sus aspectos más destacables nos encontramos con la ambientación: ambientar el aula en función a la temática que estamos trabajando es esencial pues, si no, el alumnado puede perder el hilo de la situación y en gran medida la motivación que esta le suscitaba (Negre y Carrión, 2020).

Por último, y no menos importante, no podemos olvidarnos de plantear un final que muestre claramente que se ha terminado el juego y ha cerrado el tema que habíamos planteado en un principio. Realmente lo que más nos debe importar es el proceso y no el final. Podemos utilizar alguna estrategia como dar una recompensa o felicitación especial. El juego no es conveniente que supere una sesión de clase, y es importante que al finalizarlo se haga una reflexión junto al alumnado para conocer su experiencia y saber cómo se han sentido (Lázaro, 2019).

Negre y Carrión (2020) proponen un ejemplo de índice que los docentes pueden seguir a la hora de preparar su juego de escape:

1. Título
2. Autores
3. Etapa, curso
4. Asignaturas y contenido a trabajar
5. Objetivos
6. Organización del alumnado
7. Tiempo estimado para la resolución de pruebas
8. Consideraciones para su aplicación
9. Presentación de la narrativa
10. Materiales

Tras realizar una exhaustiva búsqueda de documentos, cabe destacar que no se han encontrado claras evidencias de la puesta en marcha de juegos de escape con alumnado TEA en educación infantil. La utilización de estos juegos se hace más visible en la educación primaria, enfocados a alumnado con necesidades diferentes, como puede ser la discapacidad visual (Iglesias et al., 2019).

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

3.1. GENERAL

Contribuir en la mejora de las habilidades sociales y en la comunicación del alumnado con TEA, fomentando la cooperación entre sus iguales a través de diferentes misiones y actividades basadas en el juego.

3.2. ESPECÍFICOS

- Llevar a cabo un juego de escape en un aula de 5 años de Educación Infantil.
- Mejorar la interacción y comunicación entre los compañeros.
- Disminuir los conflictos en el aula.
- Incrementar la participación y el interés por parte del alumnado con TEA en las actividades que se proponen.

4. PLANIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

4.1. INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de esta propuesta se pretende desarrollar en un aula de 5 años una situación de aprendizaje basada en el juego de escape. Por todo ello, se desglosan los diferentes apartados que se tendrán en cuenta para su puesta en marcha.

Entre ellos se encuentra una contextualización de donde se llevará a cabo la intervención y qué características tiene el grupo en concreto. Se realizará una secuenciación de los elementos claves para la propuesta en relación con el currículo 56/2022 de Educación Infantil: las competencias específicas, los criterios de evaluación asociados a esas competencias específicas, su relación con las competencias claves y los saberes básicos necesarios para la propuesta. Se especificará como se ha organizado y decidido todos los aspectos claves del juego de escape basándome en una plantilla específica. Se explicará de manera secuenciada cada una de las misiones que se incluyen dentro de la sesión y finalmente se definirá la evaluación, tanto inicial, procesual, como final de la situación de aprendizaje.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Como se ha mencionado, la situación de aprendizaje se llevará a cabo en un aula de 5 años, a la que asisten 4 niñas y 6 niños, uno de estos con sospecha de TEA (nivel I). Entre sus características principales cabe destacar su dificultad a la hora de relacionarse con el resto y de participar en las actividades grupales. Observamos que en los momentos de tiempo libre este niño prefiere jugar solo, siempre con los mismos juguetes antes que interactuar con otros compañeros. Esto ocasiona que sus compañeros muestren cierto desinterés por el alumno en cuestión, lo cual se demuestra en la hora del recreo cuando se forman pequeños grupos de alumnos y este niño se queda aislado.

En cuanto al grupo en conjunto podemos decir que no presenta una gran diversidad cultural, todos los niños son procedentes de España, exceptuando una alumna, proveniente de Rumanía, que domina el castellano. Se trata de un grupo con un alto nivel de aprendizaje y rendimiento: adquieren conocimientos nuevos con rapidez y, en general, son capaces de mantener su atención en las actividades un tiempo prolongado. El alumnado muestra interés por las tareas y se desenvuelve con soltura.

4.3. SECUENCIACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ELEMENTOS CLAVE

A continuación, detallamos las competencias y contenidos que se pretenden trabajar, así como los criterios que utilizaremos para la evaluación.

Área I: Crecimiento en armonía

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Relación con competencias clave	Saberes básicos
<p>Competencia específica 1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p>	<p>1.2 Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.</p> <p>1.4 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo, ajustándose a sus posibilidades personales.</p>	<p>-Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender.</p> <p>-Competencia Emprendedora.</p>	<p>A El cuerpo y el control progresivo del mismo.</p> <p>- El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Normas de juego.</p>
<p>Competencia específica 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.</p>	<p>4.1 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y de empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</p> <p>4.4 Desarrollar destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas.</p>	<p>-Competencia en Comunicación Lingüística.</p> <p>- Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender.</p> <p>-Competencia ciudadana.</p>	<p>A El cuerpo y el control progresivo del mismo.</p> <p>- Progresiva autonomía en la realización de tareas.</p>

Área II: Descubrimiento y exploración del entorno

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Relación con competencias clave	Saberes básicos
<p>Competencia específica 2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean</p>	<p>2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y la cooperación con sus iguales.</p> <p>2.2 Canalizar progresivamente la frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias.</p> <p>2.3 Plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos.</p> <p>2.4 Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.</p>	<p>-Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería.</p> <p>-Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender.</p> <p>-Competencia Emprendedora.</p>	<p>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. - Modelo de control de variables. <p>Estrategias y técnicas de investigación: ensayo-error, observación, experimentación, formulación y comprobación de hipótesis, realización de preguntas, manejo y búsqueda en distintas fuentes de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de planificación, organización o autorregulación de tareas. Iniciativa en la búsqueda de acuerdos o consensos en la toma de decisiones. - Estrategias para proponer soluciones: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento. - Procesos y resultados. <p>Hallazgos, verificación y conclusiones.</p>

Área III: Comunicación y representación de la realidad

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Relación con competencias clave	Saberes básicos
<p>Competencia específica 2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.</p>	<p>2.1 Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de las demás personas. 2.2 Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable</p>	<p>-Competencia en Comunicación Lingüística - Competencia Digital - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender - Competencia en Conciencia y Expresión Culturales</p>	<p>A. Intención e interacción comunicativas. - Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. C. Comunicación verbal: expresión, comprensión, diálogo - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias. I. Alfabetización digital. - Aplicaciones y herramientas digitales con distintos fines: creación, comunicación, aprendizaje y disfrute. - Uso saludable, moderado y responsable de las tecnologías digitales.</p>

4.4. PREPARACIÓN PREVIA DEL JUEGO DE ESCAPE

Basándonos en lo expuesto en el marco teórico acerca de los diseños de un juego de escape educativo, completamos la siguiente plantilla:

PLANTILLA PARA DESARROLLAR EL JUEGO DE ESCAPE	
TITULO	El rescate
AUTORES	María Pérez Zaragoza (tutora) y la profesional de AL.
ETAPA, CURSO	3º de segundo ciclo de Educación Infantil, 5 años.
CONTENIDO A TRABAJAR	Desglosados específicamente en el apartado 3.3 secuenciación y distribución de elementos clave.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">-Mejorar las interacciones sociales del alumno con TEA de nivel I con sus compañeros.-Contribuir a un mayor interés por parte del alumno con TEA de nivel I por participar en actividades colectivas.-Fomentar una mejor convivencia en el aula entre compañeros y profesorado.- Llevar a cabo actividades que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo en el aula.
ORGANIZACIÓN	2 equipos de 5 alumnos cada uno (cada equipo llevará colgadas unas medallas de un color diferente).
TIEMPO ESTIMADO	1 hora (flexible).
CONSIDERACIONES	<ul style="list-style-type: none">-Se tendrá especial atención en el desarrollo de las pruebas al niño con TEA de nivel I, a través de unos ítems muy claros ligados a sus dificultades.- Se colocarán pictogramas que mejoren la interpretación de cada misión. Se repetirán las veces que haga falta las explicaciones.-Cada vez que superen una prueba, todos los alumnos recibirán un gomet en forma de estrella.-Si en algún momento el equipo se queda bloqueado, las docentes presentes intervendrán a modo de mediadoras.
PRESENTACIÓN NARRATIVA	Basándonos en los gustos y preferencias del alumnado se decide que la temática elegida para el desarrollo sea la película de Shrek I. Para tratar de eliminar estereotipos de género, será Fiona quien deba rescatar a Shrek.
MATERIALES	Se detallarán en el apartado de puesta en marcha en cada una de las misiones.

4.5. PUESTA EN MARCHA DEL JUEGO DE ESCAPE

4.5.1. Aclaraciones previas

1. La tutora de cinco años, el día antes de llevarlo a cabo, ambientará el aula junto con la especialista de AL. Es muy importante colocar una cámara en una posición estratégica para poder grabar la sesión (previo consentimiento del centro y las familias).
2. En una sesión previa a la puesta en marcha, les pondremos a los niños la película de Shrek y hablaremos sobre ella para que recuerden de qué se trata y asegurarnos de que comprendan el contexto en que se encontrarán.
3. El día en el que se desarrollará el juego de escape los niños y niñas tendrán una actividad previa en la que se explicará cómo tienen que actuar, las normas que han de seguir, etc. La docente utilizará el apoyo de pictogramas para ello.
4. En el desarrollo es muy importante la estructuración correcta del espacio para que el alumnado pueda seguirlo fácilmente. Dejaremos señalizado el suelo con pictogramas. En cada misión colocaremos un puesto (una mesa individual con un cartel colgado) con el número correspondiente. Por ejemplo: actividad 1, actividad 2, actividad 3... Todo señalizado para que sea más accesible a todo el alumnado y en especial al alumno con TEA (*Anexo II*). El recorrido se hará de manera lineal, el equipo A empezará por un extremo y el equipo B por el otro.
5. Habrá una puesta en común final. En ella los niños y niñas compartirán con la tutora sus experiencias, qué les ha parecido, etc. Para posteriormente rellenar una ficha evaluativa en la que exponen sus impresiones.
6. Para prestar atención a la diversidad mantendremos una metodología de trabajo flexible, dando tiempo suficiente al alumnado para resolver las misiones. Se tendrá especial atención en la comprensión de las instrucciones. Siempre cerciorarnos de que han entendido lo que tienen que hacer. Se dispondrán apoyos visuales por todo el espacio. No se trata de una competición, la última misión (la música guarda un secreto) se realizará con todo el grupo junto.

4.5.2. Sesiones previas

NO TENGO MIEDO A PEDIR AYUDA	
Propósito/objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Visualizar la película de Shrek I.- Aprender técnicas antiestrés.-	
Duración: <ul style="list-style-type: none">- 50 minutos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Proyector.- Sombrero de paja o similar.- Juguetes antiestrés.
Descripción de la actividad: <p>En la primera parte de la sesión aprovecharemos para ver la película de Shrek. Realizaremos una asamblea de reflexión donde trataremos los contenidos más importantes de la película. Esto les ayudará a comprender la ambientación donde se realizará el juego de escape.</p> <p>La segunda parte de la sesión, la usaremos para enseñar técnicas de relajación. Esta técnica concreta consiste en asociar una prenda con un sentimiento que indica que alguien necesita ayuda. Para ello, lo primero que debemos hacer es escoger la prenda. En este caso será un sombrero de paja. Se reúne a todo el grupo en la asamblea y se les explica la técnica. El sombrero quedará ubicado en una zona del espacio que sea accesible para todo el grupo, donde lo puedan coger con facilidad siempre que quieran. Cualquier niño podrá coger el sombrero y ponérselo siempre que lo necesite. En el momento que algún niño lo lleve puesto, esto indica que necesita algún tipo de ayuda. Por ejemplo: necesita expresar que está triste, contar algo que le molesta o simplemente necesita un abrazo o un beso. De esta manera fomentamos que aquellos niños que les cuesta más expresar sus sentimientos, puedan pedir ayuda.</p> <p>Además de tener el sombrero, se pueden incluir en el aula algunos juguetes que ayuden al alumnado a relajarse cuando se encuentren enfadados o estresados (<i>Anexo III</i>)</p>	

AMBIENTACIÓN DEL AULA
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">• Decorar el gimnasio en base a la película de Shrek I.
Materiales, recursos y agentes implicados: <ul style="list-style-type: none">• Tutora de aula.

- AL.
- Materiales creados.

Descripción de la actividad:

Entre la tutora del aula y la profesional de AL ambientarán el gimnasio y organizarán las diferentes misiones que se van a llevar a cabo. Como decoración se puede colocar un castillo y un dragón de cartón, fotografías de Shrek, Fiona, el burro y el dragón. Colocarán papel pinocho haciendo que están en un descampado donde se encuentra el castillo.

Por otro lado, se colocarán los puestos donde se desarrollará cada actividad, y se pegarán los carteles de indicación de actividad y número donde figure su orden. Se pegarán las líneas en el suelo que indiquen el camino correcto a seguir. A su vez, se colocarán los pictogramas que explican lo que hay que hacer en cada misión.

Por último, se colocará el trípode donde se va a colocar el móvil para grabar la sesión.

INSTRUCCIONES

Objetivo:

- Asimilar las normas que deben cumplir en el desarrollo del juego de escape.

Materiales, recursos y agentes implicados:

- Pictogramas.

Descripción de la actividad:

Nos colocamos en el hall del colegio, donde la docente se encargará de explicar las reglas claras que el alumnado tiene que respetar durante todo el proceso. Para ello, hará uso de una serie de pictogramas, e irá introduciendo preguntas (*Anexo D*):

- ¿Qué pensáis que puede significar esta imagen?
- ¿Qué objetos vemos en la imagen?

Las normas que se explicarán son las siguientes:

1. Si necesitan salir al baño deben indicarlo a la docente o la especialista de AL que representa la figura de apoyo durante la sesión.
2. No pueden tocar ningún objeto donde figure una señal de prohibición (se habrán colocado previamente).
3. Si se atascan en alguna misión y necesitan una pista, deben de decir todos al unísono: pista.
4. No pueden gritar, ya que pueden despertar al dragón que se encuentra dormido.

4.5.3. Desarrollo de las misiones

Una vez se han entendido las instrucciones, todos entran en el aula. Escondida entre los juguetes se encontrarán una carta, la cual se leerá con ayuda del alumnado que ya sabe leer.

"Nos encontramos en la entrada del castillo donde un enorme dragón custodia la torre en la que se encuentra Shrek. Como fuertes y valientes guerreros y guerreras debemos adentrarnos en el castillo, pero con cuidado de no despertar al dragón. Coged todo lo que necesitéis y recordad: "lo más importante es unir todas nuestras fuerzas"

En la mesa donde leerán la carta, también habrá una pequeña libreta junto con un lápiz para cada niño o niña. Servirán de apoyo por si necesitan apuntar algún dibujo o dato importante. Una vez leída la carta y cogidas las libretas, podrán pasar al desarrollo de las misiones, las cuales están organizadas de manera lineal. La actividad A, conduce a la B, la B conduce a la C y así sucesivamente.

MISIÓN 1 Los animales se esconden
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">• Encontrar 6 animales ocultos en la imagen.
Materiales, recursos y agentes implicados: <ul style="list-style-type: none">- Fotografías plastificadas en tamaño A3.
Descripción de la actividad: <p>Para esta actividad el alumnado se encontrará en el suelo tres imágenes diferentes con el siguiente cartel:</p> <p style="text-align: center;">"Encuentra a los animales perdidos"</p> <p>Estas imágenes estarán plastificadas y el alumnado tendrá a su disposición un rotulador para poder rodear sobre ellas, los animales que encuentren. Por detrás de cada imagen, estará indicado el número de animales que tienen que encontrar (<i>Anexo III</i>).</p>

MISIÓN 2

Las letras perdidas

Objetivo:

- Completar la palabra escondida.

Materiales, recursos y agentes implicados:

- Pizarra pequeña con imán.
- Caja con letras de imanes.

Descripción de la actividad:

El alumnado verá en la pizarra magnética cuatro palabras escritas con letras imantadas, relacionadas con la película. Además, encima de las palabras habrá un pictograma de lo que representa. Estas palabras estarán incompletas. Por ejemplo: CASTILLO, pero la visualizarán de la siguiente manera: C_STI_L_. En la parte superior de la pizarra visualizarán el siguiente cartel:

“Busca las letras que faltan”

El alumnado tiene que buscar por el espacio las letras que faltan y completar la palabra (*Anexo I*).

MISIÓN 3

¿Cuántas llaves necesitamos?

Propósito/objetivo:

- Completar las operaciones.

Duración:

- 10 minutos.

Materiales:

- Pizarra magnética.
- Caja pequeña.
- Llaves.

Descripción de la actividad:

Tenemos una pizarra magnética colocada en el suelo. Al lado, una caja llena de llaves de juguete o de papel plastificado (según los recursos disponibles). En esta pizarra se encontrarán con diferentes sumas formadas con las llaves. Las tienen que completar, pero no las completarán con el número simbólico, sino que utilizarán las llaves (*Anexo I*).

MISIÓN 4 Encuentra la salida	
Propósito/objetivo: - Ser capaz de encontrar la salida del laberinto.	
Duración: - 10 minutos.	Materiales: - Laberintos plastificados. - Rotulador.
Descripción de la actividad: En esta actividad se les proporcionará tres laberintos plastificados que deberán completar en equipo. En él estará señalada la casilla de salida con la figura de Fiona y la casilla de llegada con la imagen de Shrek. Por lo que para salvarle deben de encontrar el camino correcto (<i>Anexo III</i>)	

MISIÓN 5 ¿Cómo sigue?	
Propósito/objetivo: - Completar las diferentes series.	
Duración: - 10 minutos.	Materiales: - Figuras geométricas
Descripción de la actividad: En esta misión deberán de completar diferentes series que estarán hechas con figuras geométricas en 3D. Por ejemplo, una serie podría empezar círculo rojo, círculo, azul, círculo rojo... y tendrán que seguir la serie con al menos cuatro círculos más (<i>Anexo III</i>).	

MISIÓN 6 La imagen oculta	
Propósito/objetivo: - Ser capaz de completar un puzzle de forma autónoma.	
Duración: - 15 minutos.	Materiales: - 3 puzzles de los personajes de la película.
Descripción de la actividad: En esta actividad se les propondrá realizar tres puzzles. Para ello en una mesa tendrán ubicadas las piezas de manera desordenada, de modo que las tendrán que ordenar y encontrar cual es de cada puzzle. Tendrán una imagen de cada puzzle hecho, colocado también en la mesa (<i>Anexo III</i>)	

MISIÓN 7 La música guarda un secreto	
Propósito/objetivo: - Ser capaz de encontrar gracias a el oído donde se encuentra el altavoz que hace sonar la banda sonora de la película.	
Duración: - 10 minutos.	Materiales: - Altavoz con música. - Proyector. - Código QR.

Descripción de la actividad:

Esta última actividad del juego de escape consiste en una tarea de cierre y a modo de recompensa final por superar las tareas con éxito. La docente esconderá un altavoz por el aula sin que el alumnado lo vea. Cuando ésta ponga la banda sonora de la película, deberán encontrar el altavoz entre todos y todas. En un principio la canción sonará muy suave por lo que deben estar muy atentos y en silencio para apreciarlo. Después se irá aumentando el volumen poco a poco hasta que lo encuentren.

Una vez que den con él, se proyectará en la pizarra un código QR que deberán escanear. Al descubrirlo, recibirán una felicitación de los personajes de la película por haber superado las misiones y haber rescatado a Shrek (*Anexo III*).

Para finalizar, cada niño y niña recibirán su propio carnet de puntos, donde figurará el nombre del alumno/a y se colocarán todas las estrellas conseguidas con cada misión.

4.5.4. Sesión posterior

ASAMBLEA DE REFLEXIÓN CON EL ALUMNADO	
Propósito/objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Conocer la opinión y reflexión del alumnado.	
Duración: <ul style="list-style-type: none">- 15 minutos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Proyector.
Descripción de la actividad: <p>Esta actividad se realizará tras haber superado el juego de escape. Dispondremos a los niños y niñas en la asamblea y les enseñaremos algunas partes del vídeo de la sesión, para que puedan verse a sí mismos.</p> <p>Les pediremos su opinión sobre las actividades. Se les preguntará si les ha gustado, si les resultó difícil, si les gustaría repetirlo en otro momento o con otra asignatura, etc.</p> <p>Con ello se hará una especie de autoevaluación por su parte y así servirá como recogida de información a la docente para próximas puestas en marcha.</p> <p>Además, realizaremos una pequeña actividad donde el objetivo principal es saber como se han sentido. Escribirán en un papel una emoción que les haya hecho sentir el juego y después la guardarán en una cajita. (Enfadado/a, contento/a, agobiado/a, emocionado/a...)</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Que situaciones del juego puede habernos hecho sentir así?	

- ¿Cómo podemos solucionarlo?

La profesora irá apuntando aquellas respuestas de nuestros alumnos. Por ejemplo, si me estoy agobiando porque no me sale una misión, pido ayuda a la profesora.

REUNIÓN REFLEXIVA CON EL PROFESORADO	
Propósito/objetivo:	
- Fomentar la participación de todo el profesorado de Infantil.	
Duración:	Materiales:
- 45 minutos.	- Grabación del juego de escape realizado.
Descripción de la actividad:	
<p>Esta actividad se desarrollará principalmente con el profesorado de la etapa de Educación Infantil del centro.</p> <p>Consistirá en reproducir el vídeo de la sesión. Se les explicará un poco el funcionamiento, la reflexión del mismo, los puntos débiles y fuertes, etc. Tras ello, se les pedirá su opinión sobre el desarrollo del mismo y cómo lo han visto. Así sus opiniones servirán para mejorar de cara a un próximo juego de escape. También podrán ver cómo se lleva a cabo y preguntar todas las dudas surgidas por si desean ponerlo en marcha en algunas de sus clases.</p>	

a. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso muy importante para poder comprobar en qué medida se han alcanzado los resultados esperados en un inicio. Consta de tres partes, la inicial, la procesual y la final. Para ello, se plantea lo siguiente:

3.1. Inicial

Planteamos una asamblea inicial, en la que la docente recogerá con ayuda de un diario de observación, toda aquella información relevante sobre el alumnado que considere importante conocer para el desarrollo del juego de escape. Por ejemplo, si conocen este tipo de juegos, si lo han hecho alguna vez, si conocen a otros compañeros que lo han hecho, que narrativas pueden gustarles, que intereses tienen...

Por otro lado, también prestaremos especial atención a la visión que el alumnado tiene sobre sus propias relaciones entre compañeros. Si se sienten a gusto en la clase, si les gusta jugar con el resto, hacer actividades grupales...

3.2. Procesual

El desarrollo completo de la sesión será grabado (con el previo permiso de las familias y el centro) con el fin de que nos proporcione información acerca de cómo transcurre el proceso, ya que, aunque la tutora y la profesional de AL estarán durante todo el proceso, es complicado percatarse de todos los sucesos que van ocurriendo.

Una vez finalizada la sesión, la docente visionará el vídeo y recogerá aquellos aspectos globales que considere más relevantes para proceder a la evaluación final. Además, completará la rúbrica con la información que le proporcione la persona de apoyo (*Anexo IV*).

El vídeo se les pasará a las familias por correo para que también puedan verlo y responder a un pequeño cuestionario (*Anexo IV*) que se les pasará para que contribuyan en la evaluación. Con él podrán mostrar sus impresiones acerca del juego de escape y podrán expresar si lo ven o no una herramienta que aporta beneficios claros en el aula.

3.3. Final

Una vez que la docente haya analizado el vídeo, recogido sus impresiones y recibido los cuestionarios rellenos por parte de las familias, pasará a concretar la evaluación final (*Anexo IV*). Por último, redactará un informe en el que incluirá el resultado de la evaluación, las observaciones que considere oportunas y un apartado final donde propondrá sugerencias de mejora para posibles aplicaciones futuras.

7. CONCLUSIONES

Llevar a cabo una atención individualizada en las aulas de educación infantil es primordial para conseguir un buen desarrollo de todo el alumnado de manera general. Una de nuestras labores como docentes es conseguir sacar el mayor potencial de cada niño/a de manera individual. Atender las necesidades concretas de cada alumno/a y fomentar la integración de todo el grupo clase. Por ello, debemos prestar atención a todo el alumnado independientemente de sus características individuales y poner especial atención en aquel con necesidades educativas especiales, como en este caso, el niño con sospecha de TEA.

El TEA, como se ha mencionado en este trabajo, ha pasado por muchos planteamientos y definiciones diferentes. La realidad es que en muchas ocasiones seguimos sin tener claro cómo actuar frente a esta situación. No podemos negar que estos niños suponen un reto tanto para los familiares como para el centro escolar, pero lo más importante es no tener miedo a lo desconocido y tratar de conocer e implantar todas aquellas estrategias que nos puedan ayudar en el día a día.

Una buena comunicación entre todos los profesionales que intervienen, destacando a los docentes y los familiares será vital para llevar a cabo una buena intervención. De esta manera, apoyándonos unos en los otros, podemos establecer pautas específicas y adecuadas de intervención, de tal manera que tanto la familia como los y las docentes estén de acuerdo en la metodología que van a emplear. A su vez, las familias pueden estar informadas diariamente de los progresos que va consiguiendo su hijo/a.

Las personas con TEA requieren de un trabajo mayor en habilidades sociales. Por eso, fomentar el trabajo cooperativo entre iguales es muy importante. En esta línea, emplear el juego como estrategia metodológica es una buena técnica con la que trabajar dichas habilidades y fomentar las relaciones entre compañeros. Además, al divertirse estarán aprendiendo sin apenas darse cuenta. Los juegos de escape han surgido no hace muchos años, pero, poco a poco, se han ganado un espacio en el mundo educativo. Cada día son más los y las docentes que se animan a utilizarlos en sus aulas. Es un método que prioriza el trabajo en equipo y que obliga al grupo a compenetrarse para conseguir un objetivo común, resolver los enigmas. Por ello, me parece una muy buena herramienta con la que poder mejorar las relaciones entre el alumnado y fomentar el compañerismo a la vez que se divierten y aprenden sin darse cuenta.

He tenido la oportunidad de poner en práctica mi propuesta en el colegio donde realicé las prácticas, el colegio Miguel Hernández, ubicado en el Barrio del Natahoyo, en Gijón. Destacar que en mi aula no había ningún alumno con TEA, pero sí que existía una gran diversidad. Una de las niñas presenta síndrome de Angelman y otras dos niñas presentan un retraso madurativo. Es importante decir que la niña con síndrome de Angelman tiene un grado muy alto de discapacidad, por lo que su participación en las tareas fue siempre supervisada por su auxiliar de apoyo. El grupo que me tocó se componía de 16 alumnos, 6 niños y 6 niñas de 4 años. Cabe destacar que resultaba ser un grupo con un fuerte lazo entre ellos. Por eso, me pareció una buena opción poner en práctica el juego de escape con ellos, para comprobar cómo se desenvolvían en equipo con las diferentes pruebas.

Dichas pruebas las tuve que adaptar al colegio en el que me encontraba y a los recursos de los que disponía. Las pruebas las realicé en el aula de referencia. Algunos de los materiales que se requerían para el juego, los adapté. Por ejemplo, no teníamos pizarra magnética, por lo que la prueba de completar la palabra la realizaron en un folio plastificado en el cual escribían con un rotulador. Lo mismo ocurrió con las llaves, como no disponía de llaves de juguete, las plastifiqué.

Uno de los equipos empezó las pruebas por uno de los extremos junto a la tutora de la clase, el otro grupo empezó por el otro extremo conmigo. Durante todo el proceso ambas docentes fuimos haciendo fotos para que luego yo pudiese evaluar los resultados. La verdad que todo salió bastante bien. Los dos equipos fueron a un ritmo parecido, así que no hubo tiempos muertos mientras se esperaban unos a otros para realizar la prueba final conjunta en la que tenían que encontrar el altavoz. Como era de esperar, surgieron algunos conflictos dentro de los equipos. Por ejemplo, en la prueba del laberinto todos querían coger el rotulador a la vez. Ellos mismos, con mi apoyo como mediadora, llegaron a la conclusión de que para que todos estuvieran satisfechos, podrían ir repasando el recorrido de uno en uno, borrando y volviendo a hacerlo. Así nadie se quedaría apartado. Esto les pasó en 3 de todas las pruebas en total.

La verdad que fue una experiencia que me ha servido para comprobar que realmente realizar el juego si funciona, y que los alumnos entendieron lo que tenían que hacer desde un principio.

Obviamente, durante la realización de las actividades surgirán conflictos, pero siempre y cuando conozcamos técnicas eficaces, podremos resolver estos conflictos y aprender de ellos. Vivir en sociedad no siempre es fácil, no solo lo vemos en los niños, lo vemos en nosotros mismos como docentes y personas adultas. No hay mejor ejemplo que el trabajo de un profesor o profesora, que debe estar en continua comunicación con el resto de la comunidad educativa. Nosotros como adultos también tenemos problemas, pero es algo que debemos asumir y tratar siempre de mejorar. Con nuestro alumnado pasa lo mismo.

Por otra parte, elegir este tipo de metodologías innovadoras ayuda a escapar de la rutina que se sigue llevando a cabo en muchos colegios. La realidad es que en la gran mayoría de escuelas se sigue utilizando un método tradicional, pero la sociedad está cambiando y el sistema educativo también necesita cambiar. Debemos priorizar el trabajo autónomo del alumnado y fomentar su crecimiento personal para la vida, no solo en el alumnado con necesidades especiales, sino en todo el alumnado. Otro de los factores que me parece de los más importantes en la escuela es fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, tratando de eliminar aquellos prejuicios o estereotipos que se han ido arraigando en la sociedad. Por este motivo, en el juego de escape se han intentado eliminar estereotipos de género, siendo Fiona quién rescatará a Shrek.

Como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, el desarrollo de los juegos de escape puede aportar muchos beneficios y ayudar a trabajar muy diversos contenidos. En este caso, el objetivo principal es fomentar las relaciones positivas en el grupo y ayudar a nuestro alumno con TEA a relacionarse y disfrutar más de estos momentos en grupo. Pero a su vez, están trabajando contenidos curriculares como la plástica al realizar un puzle, la lógico-matemática con las sumas, la lectoescritura con las palabras escondidas,

la percepción visual con las imágenes que ocultan animales o las nuevas tecnologías con la aplicación de un código QR. Además de todo ello, se fomenta el trabajo de las emociones, porque a través del desarrollo de las misiones pueden aprender a gestionar la frustración o el enfado, pueden trabajar la empatía si observan que uno de sus compañeros necesita ayuda o simplemente pueden disfrutar de la emoción y el entusiasmo que les produce ir superando los restos.

En definitiva, como buenos y buenas docentes, debemos poner en marcha todas las herramientas y técnicas que tengamos a nuestro alcance y tratar de innovar siempre y cuando sea posible, para fomentar la integración y la motivación de todo el grupo clase.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Pshychiatric Association. (1952). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-I)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders, (DMS-II)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-III)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-III-R)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-IV)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-IV-TR)*. Author.
- American Pshychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DMS-5)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- Carrascón, C., Sanitario, P., Técnico, E. y Aragón, A. (2016). Señales de alerta de los trastornos del espectro autista. *Primaria AEdPdA*, 15, 331-334.
https://www.aepap.org/sites/default/files/210.310.senales_de_alerta-tea_2019.pdf
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias. Boletín oficial del Principado de Asturias, núm 156, de 12 de agosto, pp. 15 a 38.
<https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06339.pdf>
- Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm 212, de 11 de septiembre de 2008.
<https://www.asturias.es/bopa/2008/09/11/20080911.pdf>
- García, A. M. y Hernández, E. (2016). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria*.
<https://idus.us.es/handle/11441/96604>
- Grandin, T. y Panek, R. (2022). *El cerebro autista*. RBA.
- Gómez, L. E., Morán, L., Alcedo, M. A., Verdugo, M. A., Arias, V. B., Fontanil, Y. y Monsalve, A. (2018). *Escala KidsLife-TEA: evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual*. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-kidslife-tea-evaluacion-de->

[la-calidad-de-vida-de-ninos-y-adolescentes-con-trastorno-del-espectro-del-autismo-y-discapacidad-intelectual/](#)

- González-Moreno, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/62355>
- Iglesias, Rodríguez, G., Fernández Maravert, M. R., Benjumea Pérez, R., Mendel Pérez, S., González Corralejo, N., Barea Flores, J., Pérez Sánchez, J. L., Romero Villegas, A. M. (2019). "Braillín y el cupón premiado": adaptación de una actividad de escape room para alumnos con discapacidad visual de educación primaria y secundaria. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 74, 112-126. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/196125>
- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79.
<https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. y Freire, S. (2018). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. CEPE.
- Morales, L. B. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 8.
<file:///C:/Users/maria/Downloads/Dialnet-AutismoFamiliaYCalidadDeVida-3701024.pdf>
- Negre, C., & Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós Educación.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo* (Vol. 12). Ediciones SM España.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=snbHDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=hoy+en+d%C3%ADa+es+muy+importante+utilizar+nuevos+sis+temas+de+aprendizaje+para+irrupir+los+tradicionales+y+obligar+a+es+tos+a+evolucionar+hacia+sistemas+que+son+muy+m%C3%A1s+ben+eficiosos+y+que+se+adaptan+mejor+a+las+nuevas+formas+de+comunic+aci%C3%B3n+y+aprendizaje.+&ots=F9OPbzD6dZ&sig=Lckpe luQgsyp RiaXHxz0Drk2zjc#v=onepage&q&f=false>
- Tabuenca, P. G. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149-62
<http://www.calatayud.uned.es/web/actividades/revista-anales/22/03-04-PatriciaGarciaTabuenca.pdf>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/tirapu_ustarroz_2007_que_es_la_tom.pdf
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., Torres, Á., Delgado-Ponce, Á., Contreras-Pulido, P., Pérez-Escoda, A, Romero-Rodríguez, L. M., González Fernández, N., Salcines

- Talledo, I., Ramírez García, A., Rodríguez Rosell, M. M., Castro-Zubizarreta, A., Caldeiro-Pedreira, M. C., Barral-Aramburu, S., Renés-Arellano, P., Agudo Prado, S., Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2018). Educar para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17049>
- Verdugo, M. Á., Arias, B., Guillén, V. M. y Vicente, E. (2014). *La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIS-C) en el contexto español*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10876>
- Verdugo, M.Á. y Schalock, R. (2019). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidades intelectuales. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

6. Anexos

Anexo I: Pictogramas para explicar las instrucciones.

- Necesito ir al baño



- No tocar



- Necesito una pista



- Prohibido gritar



Anexo II: Pictogramas que señalizan el espacio y la explicación de actividades.



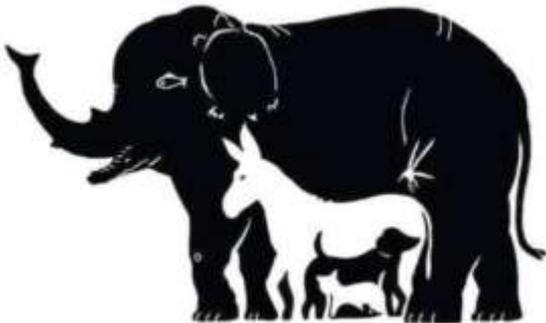
... (indicando el orden de cada misión)

Anexo III: Materiales para el desarrollo de las actividades

- Juguetes antiestrés



- Misión 1



- **Misión 2**

COMPLETA LAS PALABRAS MISTERIOSAS CON
LAS LETRAS QUE LES FALTAN

C_ST_LL_

c_st_ll_



- **Misión 3**

REALIZA LAS SIGUIENTES SUMAS Y
COMPLETA CON LAS LLAVES

$$\text{key} + \text{key} =$$

$$\text{key} + \text{key} + \text{key} =$$

$$\text{key} + \text{key} + \text{key} =$$



- Misión 4



- Misión 5

COMPLETA LAS SERIES COMO CORRESPONDA

1.    _____
2.    _____



- Misión 6



- **Misión 7**



Anexo IV: Elementos claves para la realización de la evaluación.

- **Cuestionario para las familias**

CUESTIONARIO SOBRE JUEGO DE ESCAPE EDUCATIVO EN EL AULA DE 5 AÑOS
1. ¿Qué aspectos te han gustado más en su desarrollo?
2. ¿Qué aspectos te han gustado menos?
3. Indícanos alguna propuesta de mejora
4. ¿Consideras el juego de escape educativo una herramienta que motiva el aprendizaje del alumnado?

- **Tabla de evaluación alumnado**

- - Criterios de evaluación	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Muestra interés por las actividades.				
Coopera con sus compañeros.				
Trata de resolver los conflictos con sus compañeros.				
Se comunica de forma fluida.				
Comprende las actividades.				
Resuelve las incógnitas de manera eficaz.				
Interacciona de manera correcta con sus compañeros.				
Solicita ayuda a la docente ante un problema.				
Realiza las actividades en equipo.				

- **Tabla de autoevaluación docente**

Criterios de evaluación	SI	A veces	NO
Los objetivos planteados han sido viables.			
La metodología usada ha sido correcta.			
Se han tenido en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno			
Se ha valorado las necesidades específicas de cada alumno			
Las actividades han eliminado estereotipos de género.			
Se han propuesto actividades variadas y adaptadas al nivel del aula.			
Se han obtenido los resultados esperados.			
Se ha implicado al centro en el desarrollo del proyecto.			
Se ha realizado una exhaustiva evaluación del proceso.			
Los recursos planteados han sido suficientes.			