



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**ESCAPE ROOM COMO RECURSO
DIDÁCTICO EN EL AULA DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por: Carolina Gascón Enfedaque

Tutelado por: Lorena Valdivieso León

Soria, 18 de junio de 2018

ÍNDICE

Resumen	1
Palabras Clave	1
Abstact.....	1
Keywords	1
INTRODUCCIÓN	2
JUSTIFICACIÓN	2
COMPETENCIAS	2
MARCO TEÓRICO	4
1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS IMPLICADAS EN EDUCACIÓN	5
1.1. EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN.	5
1.2. EL COGNITIVISMO EN EDUCACIÓN.	7
2. MOTIVACIÓN	9
3. APRENDIZAJE COOPERATIVO	11
4. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO	14
5. LEGISLACIÓN	16
MARCO METODOLÓGICO	21
6. OBJETIVOS	22
7. PARTICIPANTES	22
8. VARIABLES	22
9. INSTRUMENTOS	23
A. ESCAPE ROOM.....	23
B. OBSERVACIÓN DIRECTA Y SISTEMÁTICA.....	27
C. EVALUACIÓN.....	27
10. PROCEDIMIENTO	30
RESULTADOS.....	31
DISCUSIÓN	35
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

Resumen

La motivación es un aspecto muy importante en el ámbito educativo, es un constructo psicológico que ocupa un lugar fundamental en la vida de las personas (Naranjo, 2009). El objetivo es introducir una programación didáctica diferente en el aula de infantil a través de Escape Room, que logre un aprendizaje significativo en nuestros alumnos, y realizar una observación de la motivación y la predisposición de los niños de infantil hacia las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia se ha realizado con una muestra de 19 alumnos. Se ha utilizado como instrumentos: Escape Room, protocolo de observación y evaluación de contenidos.

Se concluye que los alumnos se encontraban plenamente motivados ante esta nueva forma de trabajo y, una vez terminada la experiencia, se puede decir que en general, han adquirido y extrapolado los contenidos trabajados a través de la Escape Room mediante la evaluación de otra unidad didáctica tradicional.

Palabras Clave

Aprendizaje significativo; Educación Infantil; Escape Room; Motivación; Trabajo cooperativo.

Abstract

Motivation is a very important aspect in education, it is a psychological construct that occupies a fundamental place in people life (Naranjo, 2009).

The aim of this work is to introduce a different didactic program in the classroom for early childhood children through Escape Room, which achieve a significant learning in our students, and make an observation of the motivation and predisposition of children towards new teaching-learning methodologies.

The experience has been carried out with a sample of 19 students. It has been used as instruments: Escape Room, observational protocol and subject-matter evaluation.

The conclusion is that the students were fully motivated by this new form of working and, after the experience, it can be said that in general, they have acquired and extrapolated the subject-matter worked through the Escape Room by means of the evaluation of another traditional teaching unit.

Keywords

Significant learning, Early childhood Education; Escape Room; Motivation; Team work.

Nota: De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, en la que hace referencia al empleo de lenguaje no sexista, he de señalar que aun estando de acuerdo, se ha optado por la utilización del término genérico masculino como neutro, por economía del lenguaje y facilitar la lectura del documento.

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

El motivo por el que se ha elegido enfocar este trabajo de fin de grado hacia las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, más concretamente hacia la introducción de una Escape Room en el aula, se da por la necesidad de introducir una innovación en el aula, que permitiera trabajar los contenidos establecidos de una manera más lúdica.

Además cabe destacar que la motivación es otro aspecto relevante que se ha tenido en cuenta en la experiencia, y si ésta se veía incrementada o no al utilizar nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Se considera muy importante que los alumnos logren un aprendizaje que les resulte significativo, que modifique su estructura cognitiva aumentando su conocimiento, y que las actividades se les presenten de tal forma que despierten su curiosidad y les resulten atractivas.

Asimismo se ha decidido orientarlo hacia el trabajo cooperativo, porque se considera que éste tipo de trabajo permite el desarrollo de destrezas grupales que solo se desarrollan de esta manera, a través de trabajo conjunto, contrastando conocimientos entre el grupo de iguales.

Por otra parte, varias asignaturas cursadas durante el Grado de Educación Infantil mantienen una estrecha relación con el tema trabajado, como pueden ser: Dimensión pedagógica y procesos educativos, Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, Corrientes pedagógicas, Didáctica general, Didáctica específica para ciencias sociales, naturales, plásticas y matemáticas, Psicología del aprendizaje en contextos educativos y Observación sistemática y análisis de contextos educativos.

COMPETENCIAS

A continuación, se incluyen una serie de competencias generales y específicas que han sido adquiridas a lo largo del Grado de Educación Infantil, y más concretamente durante la realización del Trabajo de Fin de Grado.

Competencias generales:

1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, la Educación, como pueden ser: las características del alumnado, objetivos y contenidos del currículum de

Educación Infantil, principios y procedimientos empleados en la práctica educativa, principales técnicas de enseñanza-aprendizaje, etc.

2. Saber aplicar los conocimientos a su trabajo, siendo capaz de elaborar y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos derivados de observaciones en contextos educativos que incluyan una reflexión sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa, utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información.
4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado: habilidades de comunicación oral y escrita.
5. Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, capacidad para iniciarse en actividades de investigación, espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación en su profesión.

Competencias específicas:

A. De Formación básica:

- Conocer los procesos educativos y de aprendizaje, así como los desarrollos de la psicología evolutiva en el periodo 0-6.
- Capacidad para analizar de forma crítica el impacto educativo de los lenguajes audiovisuales, así como las implicaciones educativas de las TIC.
- Conocer la observación sistemática como un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica, así como contribuir a la innovación y a la mejora en Educación Infantil.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro, así como para analizar los datos obtenidos y elaborar un informe de conclusiones.

B. Didáctico disciplinar:

- Realizar experiencias con las TIC y aplicarlas didácticamente.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
- Utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

C. Practicum y Trabajo Fin de Grado.

- Aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

MARCO TEÓRICO

1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS IMPLICADAS EN EDUCACIÓN

Tener una visión general de cómo evoluciona el ser humano es posible gracias a su continuo estudio. Los niños y niñas, desde que son concebidos, empiezan a desarrollar sus facultades de aprendizaje (Ramírez, Patiño y Gamboa, 2014), por lo que es preciso identificar por parte de los educadores aquellas características del desarrollo haciendo referencia a las múltiples teorías que permiten su conocimiento.

Swim afirma que se considera esencial conocer las diferentes vertientes o teorías que existen en relación con el desarrollo evolutivo, para comprender el desarrollo del niño y poder realizar prácticas que sean más adecuadas para su aprendizaje (Blanco, 2017). No se pueden tomar decisiones educativas adecuadas en Educación Infantil sin tener un conocimiento básico de estas teorías.

El desarrollo humano no está relacionado con la supervivencia y la adaptación al medio, sino con la posibilidad de aprender y desarrollarse en determinados entornos (Moleiro, Otero y Nieves, 2007). El aprendizaje humano es siempre activo, se ve influenciado por el medio y la cultura, y se va desarrollando a medida que se establece una relación con los demás y con el medio que le rodea, dando lugar a una correlación entre desarrollo y aprendizaje.

1.1. EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN.

Según indican Saldarriaga, Bravo y Loor-Rivadeneira (2016), el objetivo principal de la educación actual es el desarrollo integral del ser humano y no únicamente cognitivo. Se trata de hallar una pedagogía que se ajuste a la necesidad de esta educación integral. Dada esta necesidad de una construcción del conocimiento, se considera que el constructivismo es el camino para alcanzar dicho objetivo, aunque ningún modelo pedagógico lo use de forma exclusiva, involucrando así a otros aspectos pedagógicos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los aspectos más relevantes del constructivismo es la experiencia, ya que los alumnos parten de su propia experiencia para la construir el conocimiento y modificarlo en función de ésta, logrando así un aprendizaje significativo.

De esta manera, el constructivismo actual nos manifiesta la existencia de procesos en los cuales los individuos que aprenden, se encuentran en entornos ricos en los que viven ciertas experiencias que les permiten hacer más complejo su entendimiento de aquello que van a aprender (Ordoñez, 2004).

Los autores más relevantes de esta corriente son Piaget y Vygotsky.

El constructivismo de Jean Piaget mantiene que el conocimiento tiene lugar como un proceso complejo de construcción del sujeto cuando establece interacción con el medio, lo que es realmente significativo es cómo se da el aprendizaje. Así pues el constructivismo entiende el conocimiento como una construcción del sujeto que se produce de forma continua como resultado de la interacción de los elementos sociales y cognitivos (Saldarriaga, del R. Bravo, LooRivadeneira, 2016).

Piaget (1964), estableció cuatro estadios o periodos de desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas:

- El estadio sensoriomotor o sensoriomotriz.
- El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.
- El estadio de las operaciones concretas y de los sentimientos morales y sociales de la cooperación.
- El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Por otro lado, Vigotsky, defiende que el desarrollo del sujeto se da ligado a la sociedad en la que vive, lo que asegura que los procesos mentales de los sujetos se desenvuelven en un medio social (Delval, 2012).

La Psicología de Vigotsky “se aproxima más a lo que hoy se denomina constructivismo social que a cualquier otro enfoque reduccionista” (Enesco, 2001, p.7).

Vigotsky da una gran relevancia a un término conocido como zona del desarrollo próximo (ZDP), dicho término se refiere a la distancia existente entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad que tiene un niño para resolver de forma independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial que es determinado por la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o de otro compañero con mayor capacidad (Vigotsky, 1979).

1.2. EL COGNITIVISMO EN EDUCACIÓN.

Dado que la visión conductista se está empezando a quedar anticuada en la educación, van apareciendo corrientes cognitivistas que dan importancia a la mente del sujeto cuando aprende. Además tienen en cuenta cómo influyen las variables motivacionales y cognitivas en la percepción (Aramburu, 2004).

En esta corriente destacan dos autores: Ausubel y Bruner.

Ausubel trató de explicar la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo por primera vez en 1963 en "The Psychology of Meaningful Verbal Learning". Esta teoría sigue siendo utilizada en la actualidad y ha estado vigente durante cuarenta años, lo que demuestra una gran efectividad en su interpretación (Rodríguez, 2004).

Además Ausubel mantiene que una de las características más importantes del aprendizaje significativo es que establece una relación entre los conocimientos que ya se poseen en la estructura cognitiva y la nueva información, de esta manera, ésta adquiere un significado y se integra en la estructura cognitiva. Del mismo modo afirma: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1983, p.2).

El aprendizaje significativo se podría definir como aquel aprendizaje en el que las nuevas ideas interactúan con el conocimiento previo ya presente en la estructura cognitiva del individuo que aprende (Moreira, 2012)

Según (Contreras, 2016) hay dos condiciones claves que deben tenerse en cuenta para que se produzca el aprendizaje significativo:

- Predisposición para el aprendizaje significativo: El sujeto que pretende aprender debe tener una actitud significativa. Si el sujeto carece de motivación intrínseca para aprender de forma significativa, habrá que trabajar previamente esa aceptación y responsabilidad del estudiante.
- Presentación de un material potencialmente significativo: para que se dé un aprendizaje significativo, es muy importante el material, que va a ser el mediador del proceso de aprendizaje, observando que dicho material es relacionable con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, es decir que si el individuo es capaz de interactuar con dicho material, podrá establecer nuevos significados en la estructura cognitiva.

Algunas de las contribuciones de Bruner para el desarrollo de la educación, perduran aún en la educación actual. Aportaciones tales como el currículum en espiral, andamiaje, reforma educativa o enseñanza recíproca destacan por su estudio en los últimos años (Guilar, 2009).

Según (Guilar, 2009) Bruner estableció tres implicaciones educativas:

- El **aprendizaje por descubrimiento** donde el docente debe motivar y causar curiosidad al alumno para que conozca el mundo, que ellos mismos sean capaces de descubrir la realidad que les rodea y construyan relaciones que hagan posible el desarrollo del conocimiento.
- La **importancia de la estructura**, la información se debe mostrar de forma correcta, para que el alumno pueda integrarla en sus estructuras de conocimiento de forma lógica.
- El **currículum en espiral**, que debe estar adaptado, de forma que presente los contenidos en forma de espiral, es decir, de menor a mayor dificultad. Así, el niño creará estructuras de conocimiento más complejas, para poder construir cada vez contenidos más difíciles y que le den la posibilidad de representar el mundo en el que están inmersos.

En la educación actual se ha producido un cambio notable, se ha pasado de un modelo autoritario a un modelo en el que los alumnos se han convertido en los intérpretes de su propio aprendizaje. Gracias a este cambio de modelo, la motivación educativa también se ha transformado, y según Núñez (2009) ha evolucionado la enseñanza, ahora el centro es el alumno y no el profesor, la motivación deja de ser contemplada solo como algo externo al alumno, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno.

Llegados a este punto, se analizará de qué manera influye la motivación en el aprendizaje de nuestros alumnos y se hará de forma más extensa en el siguiente capítulo.

2. MOTIVACIÓN

La motivación es un aspecto muy importante en el ámbito educativo. Es un constructo psicológico que ocupa un lugar fundamental en la vida de las personas. Existen muchas formas de concebir la motivación, así como muchas teorías que exponen esta disposición de las personas para iniciar y persistir en una actividad determinada (Naranjo, 2009).

Según Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009), la motivación es el motor del comportamiento humano. Diferencian además cuatro tipos de motivaciones: motivación interna, externa, positiva y negativa. Definen la motivación negativa como aquella que intenta evitar el castigo, y la motivación externa como aquella que obedece a una recompensa y además aseguran que tienen en común que no perduran. Únicamente persiste la intrínseca, que es la que obedece a motivos internos. De igual manera afirman que los individuos actúan en función de sus deseos y que la motivación obedece a la voluntad; pero con el paso del tiempo, se ha disminuido el papel de la voluntad en la motivación, dado que, en muchas ocasiones no se hacen las cosas porque se quiere, sino porque se tienen que hacer.

En la actualidad se pueden distinguir dos vertientes con distintos enfoques: los psicólogos conductistas y los psicólogos cognitivos. Los primeros defienden que no es importante lo que ocurre dentro del individuo, sino que el refuerzo positivo surge como consecuencia de un determinado comportamiento. Por otro lado, los segundos mantienen que se establece una relación entre el estímulo y la respuesta, es decir, que el estímulo moviliza sucesos internos que son los que originan una conducta (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009)

Conceptualizar este término es una tarea compleja ya que no es algo que se pueda medir en sí misma, sino que es posible medirla a través de las características de la actividad ejecutada y del sujeto que la realiza, por lo tanto, es un proceso que es más fácil de identificar que de concretar (Valle, Rodríguez y Regueiro, 2015).

Ya que a este término se le podrían atribuir una gran variedad de definiciones se va a empezar con una serie de características que nos facilitan su descripción. En primer lugar, la motivación es un conjunto de procesos producidos en el interior del sujeto que están implicados en la activación, dirección y permanencia de la conducta (De Caso y García, 2006).

Uno de los grandes desafíos para los científicos es intentar concretar qué elementos comprende este proceso que se conoce como motivación. A su vez, Bandura señala que el sujeto prevé el resultado de su conducta a partir de las concepciones que tiene acerca de sus capacidades; diciéndolo de otra manera, se establecen unas expectativas, ya sean de éxito o de fracaso, que tendrán influencia sobre su motivación y rendimiento (Núñez, 2009).

Se pueden diferenciar dos tipos de motivaciones. La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por placer, por el disfrute de la actividad en sí misma. Cuando los alumnos están intrínsecamente motivados experimentan curiosidad, interés, placer por aprender, etc. Por el contrario, se habla de motivación extrínseca cuando la realización de la actividad se da por algo diferente al interés propio, cuando se da para obtener algo a cambio. En el ámbito educativo el fin principal de los docentes debe ser fomentar en la medida de lo posible la motivación intrínseca, ya que esta tiene grandes beneficios para el aprendizaje de los alumnos (Manzano, 2009).

La motivación es un factor que afecta al desarrollo de habilidades y capacidades del ser humano, a través de ella se da un control del comportamiento que provoca que el sujeto se desarrolle de una manera u otra. En Educación Infantil los niveles de motivación generalmente son muy altos, y la motivación intrínseca es la más dada a estas edades.

Carlton y Winsler (1998) llegaron a la conclusión de que los niños nacen con una curiosidad innata para aprender. Los esquemas motivacionales se construyen desde edades tempranas y es en los primeros años de vida cuando se establecen orientaciones motivacionales intrínsecas que deberían perdurar para toda la vida, pero muchos de los niños cuando llegan a la escuela, gran parte de esa motivación se ha perdido o se han suplido por estrategias extrínsecas de aprendizaje.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Según Lobato (1997), el aprendizaje cooperativo se puede definir como una técnica de gestión del aula en la que los alumnos trabajan en pequeños grupos llevando a cabo una actividad de aprendizaje y obteniendo de ella una evaluación de los resultados conseguidos. Por otro lado, para que se dé una situación de aprendizaje o de trabajo en grupo no es suficiente con trabajar en pequeños grupos, sino que es necesaria la existencia de una interacción directa entre los miembros del grupo, la instrucción en relación a las habilidades sociales y la interacción grupal, un seguimiento continuo de la actividad y una evaluación tanto individual como grupal.

Se puede afirmar que los alumnos que trabajan de manera conjunta se implican de forma más activa en el aprendizaje, dado que los métodos de aprendizaje cooperativo permiten que los sujetos puedan actuar sobre su aprendizaje, y de esta manera alcanzar un mayor grado de implicación con la materia de estudio y con sus iguales (Domingo, 2008).

Según las ideas de Domingo (2008), para que el trabajo en grupo sea efectivo, se precisan habilidades cooperativas. Los alumnos deben tener la capacidad de tomar el mando del grupo, ya sea de forma compartida, o individualmente por turnos; desarrollar habilidades en relación a la toma de decisiones que afectarán de igual manera a ellos mismos que al grupo en conjunto, tener en cuenta las consecuencias que pueden tener estas decisiones tomadas tanto para sí mismos como para el grupo con el que se trabaja, dándole una mayor importancia al interés general que al individual. Además deberán también tener la capacidad de gestionar los posibles conflictos que puedan surgir de la diferencia de opiniones teniendo que llegar a una idea común. Deberán también ser mediadores de conflictos externos a ellos, conflictos que puedan surgir entre otros componentes del grupo, ser empáticos con ambas partes para actuar de la forma más justa posible, etc.

Las habilidades citadas previamente deben ser enseñadas de igual manera que las habilidades académicas, ya que poseen una importancia mayor o igual que éstas. Para enseñar dichas habilidades, han debido aprenderse, es decir, para enseñar una determinada cosa, se ha debido adquirir previamente, por lo que se precisa de un profesorado que haya trabajado previamente de forma grupal, que lo haya llevado a la práctica y que sepa cómo enseñarlo.

Muchos de los estudiantes que se encuentran en las aulas, no se han encontrado nunca con una situación de trabajo en equipo, por lo que carecen de las habilidades sociales necesarias para hacerlo. Muchos de ellos, que no tienen costumbre de realizar este tipo de trabajo grupal, se centran más en la competitividad y en el individualismo.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), existen cinco elementos esenciales en relación al aprendizaje cooperativo. El primero de ellos es la *interdependencia positiva*. El profesor deberá plantear una tarea y un objetivo conjunto para que los estudiantes sean conscientes de que deberán rendirse o alcanzarlo, pero deberán hacerlo todos juntos. Cada uno de los integrantes del grupo deberá tener en cuenta que el esfuerzo de cada uno de ellos no le favorecerá únicamente a él mismo, sino a todos los componentes del grupo. Esta interdependencia positiva dará lugar a una responsabilidad con el éxito de otros compañeros, además del suyo mismo, lo cual es la esencia del aprendizaje cooperativo. Si no hay interdependencia positiva, no se da la cooperación.

El segundo elemento del aprendizaje cooperativo es la *responsabilidad individual y grupal*. El conjunto de personas pertenecientes al grupo debe hacerse responsable de alcanzar sus objetivos, y cada persona de forma individual deberá realizar la parte del trabajo que le pertenezca. Todo el grupo debe tener claros sus objetivos y tienen que ser capaces de evaluar en qué medida se han alcanzado esos objetivos y los esfuerzos propios de cada uno. La responsabilidad individual existe en el momento que se da una evaluación del desempeño de cada estudiante y los resultados se comunican al grupo y al alumno con el fin de comprobar cuál de ellos necesita un mayor grado de ayuda. El objetivo de los grupos de aprendizaje cooperativo es mejorar a cada participante de forma individual, para que de esta forma aprendan juntos y posteriormente sean capaces de desarrollarse mejor.

El tercer elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la *interacción estimuladora*, cara a cara. Como se ha comentado previamente los alumnos deben realizar una tarea conjunta en la que cada uno suscite el éxito del resto, ayudándose y facilitándose unos a otros su esfuerzo por aprender. Los grupos de aprendizaje cooperativos son, al mismo tiempo, una técnica de soporte escolar y un sistema de apoyo personal. Algunas de las actividades cognitivas solo pueden darse cuando un alumno origina el aprendizaje de los otros, verbalizando cómo solucionar ciertos problemas, enseñando lo que uno sabe a sus compañeros y conectando el aprendizaje

actual con el previo. Al fomentar individualmente el aprendizaje del grupo, los alumnos logran un compromiso con los demás y con los objetivos que tienen en común.

El cuarto componente se basa en enseñarles a los estudiantes ciertas *prácticas interpersonales y grupales*. El aprendizaje cooperativo es más difícil que el individual, ya que es preciso que los alumnos aprendan además de las materias escolares, las prácticas que conllevan el trabajo en equipo, como pueden ser: ejercer la dirección del grupo, poner en práctica la toma de decisiones, llevar a cabo la resolución de conflictos, y al mismo tiempo sentirse motivados para realizar todas estas acciones.

Por último, el quinto elemento del aprendizaje es la *evaluación grupal*. Esta evaluación se da cuando todos los integrantes del grupo se paran a observar si están alcanzando o no sus metas y en qué grado. Cada grupo debe establecer qué labores de sus integrantes son buenas o malas, y a partir de ahí decidir cuáles de ellas se deben mantener y cuáles se deben cambiar. Para que el proceso de aprendizaje sea mejor, es esencial que los participantes del grupo observen escrupulosamente qué tal están trabajando juntos y de qué manera pueden aumentar la eficiencia del grupo.

Estos cinco elementos básicos citados previamente además de ser particularidades propias de los grupos de aprendizaje eficaces, también son pautas que deben emplearse de forma rigurosa para originar unas condiciones óptimas que conduzcan a un cooperativismo eficiente.

4. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO

Según Mora, Plazas, Ortiz y Camargo (2016), el juego es un principio fundamental en Educación Infantil y, de manera tradicional, solo se utiliza en las horas de recreo, o son muy pocas las ocasiones en las cuales se utiliza en el aula. Por lo general, se prioriza el material didáctico, perdiendo así la oportunidad de llevar a cabo actividades diferentes. Es por este motivo por el que no se tiene conocimiento de la importancia que tiene el juego en las primeras etapas del ciclo vital.

El juego es una herramienta muy poderosa a través de la cual el niño empieza a tener relaciones sociales fuera del entorno familiar. En esta etapa, el juego, se caracteriza por ser innato y libre, además sirve de estímulo para la imaginación.

Se establecen dos tipos de juegos, por un lado, el juego es formador cuando se sustenta en el seguimiento de normas y en el desarrollo de destrezas, y por otro, es libre cuando se mueven por su propia curiosidad, no hay reglas y no es dirigido. Si estas experiencias, ya sean libres o guiadas, son significativas para ellos, se dará un proceso de aprendizaje, es decir, aprenderán jugando.

Si se le da al juego un carácter formador y no solo se establece como una actividad libre, los chicos aprenden muchas cosas. Es por este motivo por el que se da la necesidad de innovar, de utilizar el juego como una nueva metodología de aprendizaje.

Vander Zoller decía: “el juego es cualquier actividad que se hace por sí misma sin atender a las consecuencias” (Otálvaro, 2011, p.27).

De esta manera se presenta el juego como un instrumento útil en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo del niño, además se conceptualiza como un aspecto de gran importancia en el ciclo vital, dado que mediante el juego se da la comunicación, además de expresar lo que sentimos a través de la interacción con los demás. Visto así, el juego es un aprendizaje significativo que se da desde el inicio hasta el final de nuestras vidas.

Una posible manera de utilizar el juego como una herramienta útil de enseñanza-aprendizaje se podría dar diseñando una Escape Room para llevar a cabo en el aula, que se explicará en el apartado de instrumentos.

Para Martha Glanzer en Otálvaro (2011, p.27-28) el juego es un medio o herramienta que lleva al niño a aprender mientras juega: “el niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega”. Por otro lado, Huizinga define el juego como: “una actividad u ocupación voluntaria dentro de ciertos límites de espacio y tiempo

atendiendo a reglas libremente aceptadas e incondicionalmente seguidas y que van acompañadas de un sentimiento de tensión y alegría”.

Según dice Roldán (2016), el docente debe actuar como mediador entre el juego y el desarrollo del alumno, fomentando el juego creativo e interviniendo en ciertos momentos. Se debe establecer el espacio de juego, servir de guía al niño con el fin de que interiorice los aprendizajes, adaptar el juego a las posibilidades del niño, fomentar la expresión de sentimientos y la comunicación, y crear un ambiente relajado y de disfrute.

Si se propone un juego simbólico dirigido, tendrá beneficios sobre el desarrollo del niño como pueden ser en los ámbitos cognitivo, contribuyendo al desarrollo del pensamiento, social, experimentando nuevas relaciones y comunicación con lo demás, emocional, expresando emociones y sentimientos, y motor, mejorando así sus movimientos.

Muchos autores consideran el juego como una actividad constructiva y esencial en el desarrollo del niño. Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene el juego en los niños de estas edades, se puede decir que se encuentra bastante lejos de la realidad, dado que la mayor parte del tiempo se ocupa realizando fichas.

5. LEGISLACIÓN

Según el decreto 122/2007 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en Castilla y León, se concluye que dada la existencia de tres áreas, con sus respectivos objetivos y contenidos, se va a hacer alusión únicamente a aquellos que se han trabajado a través de la “Escape Room”.

Haciendo referencia al área *Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal*, los objetivos que se pueden relacionar con el tema son los siguientes:

3. Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima.
6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
7. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.
10. Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.

En cuanto a los contenidos que se han trabajado se destacan, los siguientes:

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

1.1. El esquema corporal.

- Percepción de los cambios físicos que ha experimentado su cuerpo con el paso del tiempo: rasgos, estatura, peso, fuerza, etc. y de las posibilidades motrices y de autonomía que le permiten dichos cambios.

1.2. El conocimiento de sí mismo.

- Tolerancia y respeto por las características, peculiaridades físicas y diferencias de los otros, con actitudes no discriminatorias.
- Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones.

1.3. Sentimientos y emociones.

- Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

Bloque 2. Movimiento y juego.

2.2. Coordinación motriz.

- Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades.
- Iniciativa para aprender habilidades nuevas, sin miedo al fracaso y con ganas de superación.

2.3. Orientación espacio-temporal.

- Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula.

2.4. Juego y actividad.

- Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción, tanto en los juegos como en el ejercicio físico.
- Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.
- Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar.
- Valorar la importancia del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

En relación al área *Conocimiento del entorno*, los objetivos que se pueden relacionar con el tema son los siguientes:

1. Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.
2. Iniciarse en el concepto de cantidad, en la expresión numérica y en las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación.
7. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.
8. Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.

En cuanto a los contenidos que se han trabajado se destacan, los siguientes:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

1.1. Elementos y relaciones.

- Colecciones, seriaciones y secuencias lógicas e iniciación a los números ordinales.

1.2. Cantidad y medida.

- Utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad y expresión gráfica de cantidades pequeñas.
- Utilización de las nociones espaciales básicas para expresar la posición de los objetos en el espacio (arriba-abajo, delante-detrás, entre ...).

Bloque 3. La cultura y la vida en sociedad.

3.1. Los primeros grupos sociales: familia y escuela.

- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.
- Valoración de las normas que rigen el comportamiento social como medio para una convivencia sana.

3.3. La cultura.

- Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas.

En relación al área **Lenguajes: comunicación y representación**, los objetivos que se pueden relacionar con el tema son los siguientes:

2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.

4. Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

14. Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.

Haciendo referencia a los contenidos que se han trabajado se destacan, los siguientes:

Bloque 1. Lenguaje verbal.

1.1. Escuchar, hablar, conversar.

1.1.1. Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral.

- Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.
- Interés por realizar intervenciones orales en el grupo y satisfacción al percibir que sus mensajes son escuchados y respetados por todos.
- Curiosidad y respeto por las explicaciones e informaciones que recibe de forma oral.

1.1.2. Las formas socialmente establecidas.

- Respeto a las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico (iniciar y finalizar una conversación, respetar turno de palabra, escuchar, preguntar, afirmar, negar, dar y pedir explicaciones).
- Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado.

1.2. Aproximación a la lengua escrita.

1.2.1. Desarrollo del aprendizaje de la escritura y la lectura.

- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.
- Estructura fonémica del habla: segmentación en palabras, sílabas y fonemas. Correspondencia fonema-grafía, identificación de letras vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas.

1.2.2. Los recursos de la lengua escrita.

- Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes para el aprendizaje de la escritura comprensiva (juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que los identifique, rótulos, etiquetas, láminas, libros, periódicos, revistas...).

1.3. Acercamiento a la literatura.

- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, y valoración de la misma como recurso informativo, de entretenimiento y disfrute.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

- Iniciación en la utilización de medios tecnológicos como elementos de aprendizaje, comunicación y disfrute.

Bloque 3. Lenguaje artístico.

3.2. Expresión musical.

- Aprendizaje de canciones y juegos musicales siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.

Bloque 4. Lenguaje corporal.

- Representación de danzas, bailes y tradiciones populares individuales o en grupo con ritmo y espontaneidad.

MARCO METODOLÓGICO

6. OBJETIVOS

- Introducir una programación didáctica diferente en el aula de Educación Infantil a través de “Escape Room”.
- Comparar la implicación y motivación del alumnado ante nuevos diseños de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer si las Escape Rooms favorecen el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos.

7. PARTICIPANTES

La muestra que ha participado en este trabajo fin de grado es un aula de 19 alumnos, 7 niñas y 12 niños, con una media de edad entorno a los 4 años de edad cronológica.

El alumnado de esta muestra está escolarizado en el segundo curso de Educación Infantil, en un C.E.I.P. situado en la provincia de Soria. Es el centro donde he realizado el Prácticum II, lo que me ha permitido llevar acabo esta intervención en el aula, así como el cambio de metodológico a la hora de trabajar los contenidos.

8. VARIABLES

- Diseño de una Escape Room como nueva metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Motivación (protocolo de observación).
- Predisposición e implicación del alumnado.

9. INSTRUMENTOS

A. ESCAPE ROOM

El objetivo de esta experiencia era crear una “*Escape Room*” en el aula. La *Escape Room* es una nueva forma de entretenimiento que cada vez ofrecen más ciudades como ocio o pasatiempo, y que consiste en que un grupo reducido de personas queda encerrado en una habitación. Los participantes tienen que conseguir un objetivo que consiste en salir de la habitación resolviendo una serie de pruebas antes de que se agote el tiempo, normalmente tienen unos 60 minutos.

En este caso, como no se iba a encerrar a un grupo de 19 alumnos en el aula, lo que se ha hecho ha sido encerrar a Suso (el personaje que nos acompaña a lo largo de las unidades didácticas) en un cofre con dos candados de tres dígitos cada uno. Además se le ha dado animación, se ha creado un power point con diferentes diapositivas, incluyendo audios que simulaban la voz de Suso. En ellos el personaje contaba que alguien le había encerrado en un cofre y que con la ayuda de todos y cada uno de los niños conseguirían sacarle de ahí realizando una serie de pruebas.

Cabe destacar que la actividad ha sido totalmente pautada por Suso sin necesidad de intervención por parte del profesor, excepto en caso de que fuese necesario.

En primer lugar, Suso dividió el grupo en cuatro subgrupos de 5 alumnos cada uno, situando a cada equipo en una esquina de la clase (el equipo rojo, el equipo verde, el equipo azul y el equipo amarillo). Se diseñó un total de 6 pruebas, para obtener por cada prueba alcanzada un número del candado. Antes de realizar las pruebas, se podía observar en la pizarra digital en qué iba a consistir.

Se utilizó la misma dinámica para realizar todas y cada una de las pruebas. Una vez alcanzado el objetivo, Suso decía un número secreto perteneciente a uno de los candados. De esta manera, una vez realizadas las 6 pruebas, obtuvimos los 6 números claves de los candados y pudimos entre todos rescatar a Suso.

En la **primera actividad**, se ofrecían cuatro tarjetas con cuatro escenas de un cuento trabajado en clase colocadas bocabajo, sonaba un audio explicativo en el que decía que los alumnos debían ordenar las escenas del cuento de forma cronológica y levantar la mano para verificar si lo habían realizado correctamente. Sonaba una cuenta atrás y los niños debían darle la vuelta a las tarjetas y seguir las instrucciones que Suso les había dado. En el caso de realizar la prueba incorrectamente, únicamente se intervenía para decir que no era correcto, ellos solos tenían que encontrar el error y resolverlo de forma conjunta.



Figura 1: La cenicienta

En la **segunda actividad** se trabajaba la pertenencia/no pertenencia de una serie de elementos o personajes a un libro determinado. Quedaban repartidas 11 tarjetas, 3 de ellas hacían referencia a un cuento (Blanca Nieves, Peter Pan y la Cenicienta), de las 8 imágenes restantes, 6 pertenecían a alguno de los libros y 2 no pertenecían a ninguno. Los alumnos debían juntar los elementos relacionados, por ejemplo, el cuento de Peter Pan con el dibujo del capitán Garfio y Campanilla.



Figura 2: Personajes de los cuentos

En el **tercer reto** los estudiantes contaban con un total de 12 tarjetas, 6 con la grafía de un número y otras 6 con una cantidad determinada de caballos de la carroza de Cenicienta. Los alumnos debían unir en el menor tiempo posible la grafía del número con la cantidad que le corresponde.

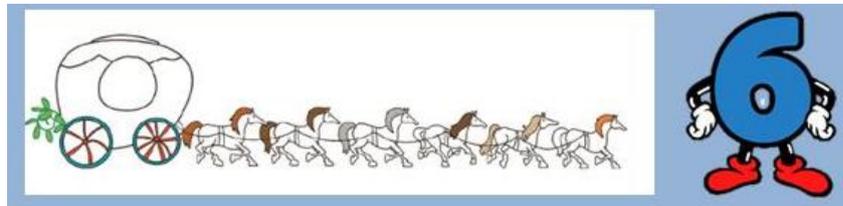


Figura 3: Relación número-cantidad

La **cuarta prueba** consistía en realizar una serie con diferentes cuentos, había 3 copias de cada uno y debían realizarla según el orden que se indicaba en la PDI.



Figura 4: Seriar con cuentos

La **quinta actividad** estaba fundamentada en el número de sílabas que poseen las palabras, por cada sílaba debían dar una palmada. Había tres carteles que indicaban dos palmadas, tres palmadas o más palmadas; y por otro lado se encontraban 6 imágenes con el nombre debajo, que debían colocar debajo de los carteles según el número de sílabas que tuvieran.



Figura 5: División por sílabas

El **sexto reto** debían realizarlo en gran grupo. El objetivo era que se juntaran los cuatro equipos en semicírculo alrededor de la pantalla digital y bailaran y cantaran juntos una canción trabajada previamente en clase.

Las pruebas se iban realizando con una breve pausa entre una y otra. Por ejemplo, una vez realizada la primera actividad, se escuchaba el número secreto del candado y uno de los miembros del equipo ganador debía salir a escribirlo en la pizarra. El equipo ganador era el primero que conseguía elaborar la actividad correctamente, que debía levantar la mano para que fuera supervisado por la profesora. A continuación se repartían bocabajo las tarjetas de la segunda prueba, se escuchaba el audio explicativo y comenzaba el segundo reto. Así sucesivamente hasta que se obtuvieron los 6 dígitos de los candados.

Una vez alcanzadas todas las pruebas y obtenidos todos los dígitos, se colocaron adecuadamente en el candado y se alcanzó el objetivo común a todos los equipos: sacar a Suso del cofre.

B. OBSERVACIÓN DIRECTA Y SISTEMÁTICA

Se puede definir la observación como un proceso en el que es necesaria una atención deliberada, encaminado por un objetivo con el fin de obtener información (Fuertes, 2011).

Antes de realizar la Escape Room, se elaboró un protocolo de observación con una serie de ítems que se muestran a continuación:

Tabla 1: Guía de observación.

ITEMS	Si	No	A veces
¿Se observa un buen ambiente de trabajo en grupo?	x		
¿Los alumnos muestran una actitud activa?	x		
¿Actúan de manera participativa?	x		
¿Tienen predisposición ante la nueva metodología utilizada?	x		
¿Muestran los alumnos capacidad para trabajar de forma cooperativa?			x
¿Se da una buena relación entre los alumnos?	x		
¿Son capaces de resolver los posibles conflictos que puedan aparecer debido a la diversidad de opiniones?			x
¿Los alumnos se sienten más motivados ante metodologías innovadoras que ante metodologías tradicionales?	x		
¿Son conscientes de que aparte de jugar también están aprendiendo?			x

C. EVALUACIÓN

Una vez finalizada la Escape Room se elaboró una prueba escrita a modo de evaluación que trabajaba los mismos contenidos que se habían trabajado previamente en la intervención de la Escape Room pero extrapolando estos contenidos a otra temática de otra unidad didáctica. De esta manera, se puede verificar si los alumnos de manera individual han adquirido o no los contenidos trabajados de forma grupal.

La prueba contenía las siguientes actividades:

En la **primera actividad**, los niños debían unir los números con la flor que tuviera esa cantidad de pétalos pintados.

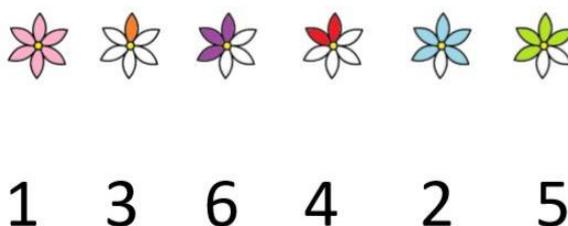


Figura 6: Relación número-cantidad.

En la **segunda actividad**, los alumnos debían colorear los elementos de la estantería que consideran que pertenecen al ámbito del huerto.



Figura 7: Pertenencia-no pertenencia.

En la **tercera actividad**, los estudiantes tenían que seguir la serie según se indica en el modelo, siguiendo el patrón amarillo-verde-azul.



Figura 8: Series.

La **cuarta actividad** consistía en escribir el número de sílabas que posee cada palabra.

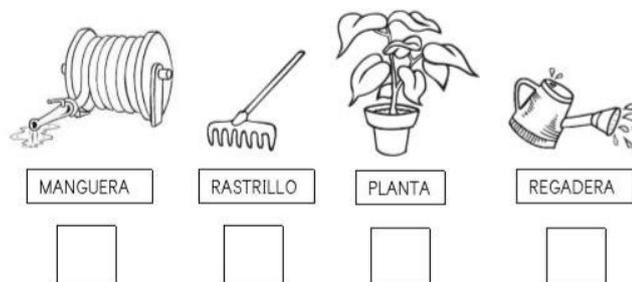


Figura 9: Sílabas.

En la **actividad cinco** los alumnos tenían que recortar las imágenes que se muestran a continuación y pegarlas debajo en el orden adecuado.

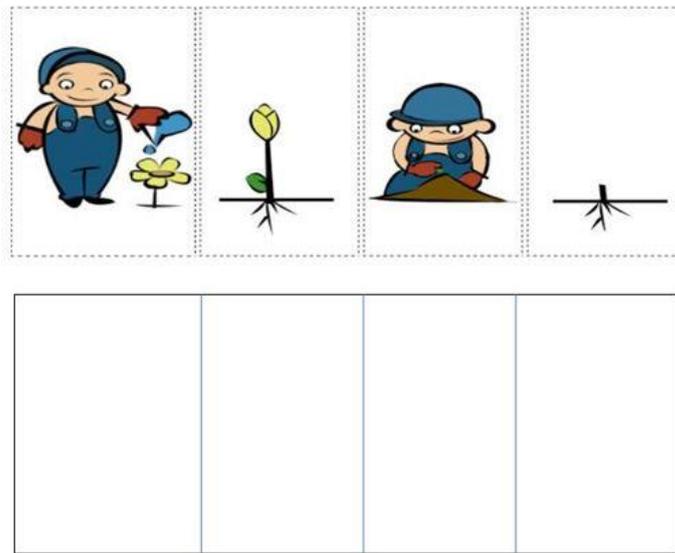


Figura 10: Secuencia temporal.

10. PROCEDIMIENTO

Inicialmente se le preguntó a la tutora de prácticas si se podía llevar al aula una programación didáctica diferente a través de “Escape Room”. La profesora dijo que se debía adaptar a los contenidos y la temática que debían trabajarse en dicha unidad, por lo que se enfocaron las actividades a la unidad didáctica “Nos convertimos en actores”. Una vez que dio el visto bueno a las actividades que se querían realizar, se empezó a pensar cómo se iba a llevar esta nueva metodología al aula, ya que nunca antes se había trabajado.

Finalmente, se decidió utilizar como base de la Escape Room un power point, al que se le insertaron audios explicativos que dirigieran la actividad sin necesidad de intervención por parte del docente.

Se elaboraron las tarjetas manipulativas necesarias para cada actividad, y se concluyeron los últimos detalles. Una vez confeccionados todos los materiales necesarios para llevar a cabo la Escape Room, se decidió emplear una sesión de 50 minutos, considerando que este tiempo es algo prolongado para los niños a los que va dirigida la actividad, sin embargo, fueron capaces de mantener la atención durante todo el tiempo, ya que para ellos era algo novedoso.

Posteriormente, el jueves 10 de mayo, se realizó una prueba de evaluación enfocada a la temática de las plantas. Esta evaluación se centraba en los mismos contenidos trabajados previamente en la Escape Room, con el fin de observar si éstos habían sido adquiridos o no, y si eran capaces de generalizar esos contenidos a otros ámbitos.

RESULTADOS

Los **alumnos** realizaron la **Escape Room con éxito**. Cabe destacar que todos los grupos de alumnos fueron capaces de realizar las pruebas establecidas, unos grupos lo hicieron más rápido que otros, pero todos las solucionaron. Además, todos los grupos dialogaron, expresaron sus opiniones y respetaron el turno de palabra escuchando las opiniones de los demás participantes.

Durante la experiencia se pudo observar que los niños se encontraban plenamente motivados ante esta nueva forma de trabajo. El hecho de no contar con unas destrezas de trabajo cooperativo desarrolladas podría haber dificultado la actividad por la falta de conocimiento para ello, pero se ha observado que los niños se sienten cómodos trabajando en equipo y que les gusta realizar tareas de forma conjunta.

Los niños afirmaron que fueron unas pruebas “muy divertidas” y que se lo habían pasado “muy bien”. Entre todos lograron sacar a Suso del cofre, que era su objetivo principal, y además consiguieron realizar todas las pruebas adecuadamente gracias al trabajo en equipo.

En relación al *protocolo de observación* y a los ítems que se han establecido previamente como pauta para la observación, se puede deducir que:

- Se observa un buen ambiente de trabajo en grupo y les gusta trabajar de forma conjunta, ya que para ellos es una nueva forma de trabajo.
- Los alumnos muestran una actitud activa dado que es una actividad novedosa, que no conocen y nunca han realizado antes.
- Actúan de manera participativa puesto que la actividad despierta curiosidad en ellos, enseguida se involucran en la tarea y trabajan juntos para conseguir sacar a Suso del cofre.
- Los alumnos tienen predisposición hacia la nueva actividad a causa de su carácter lúdico. Además, la puesta en escena también resulta atractiva para los alumnos, dado que todos los niños conocen a Suso por lo que enseguida se involucran en su salvamento.
- Los alumnos, por lo general, muestran capacidad para trabajar de forma cooperativa. A decir verdad, en algunas ocasiones no han sido capaces de desarrollar las estrategias del trabajo en equipo, siendo un alumno el que lleva la iniciativa realizándolo de forma individual y esperando la aprobación del grupo.

- Se da una buena relación entre los alumnos, les gusta trabajar juntos y ayudarse.
- Son capaces de resolver los conflictos causados por la diversidad de opiniones mediante el diálogo, pero en algunas ocasiones no se llega a un acuerdo común.
- Los alumnos se sienten más motivados y consideran más atractivas las metodologías innovadoras frente a las tradicionales.
- Los alumnos son conscientes de que están aprendiendo solo en algunas ocasiones, en otras no son conscientes de ello porque lo hacen mediante el juego.

Por otro lado, los resultados de la evaluación escrita de la Escape Room de los 19 participantes se exponen a continuación:

En la **primera prueba**, se observa que el 90% de los estudiantes, es decir 17 alumnos, realizaron correctamente las seis **correspondencias entre cantidad y número**. El 5% (un alumno) realizó bien cinco; y el 5% restante realizó de forma correcta cuatro de las seis relaciones.

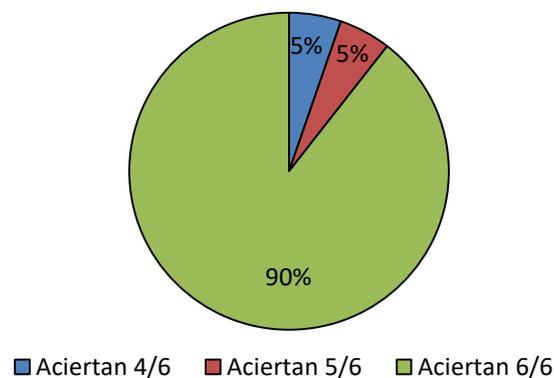


Figura 11: Porcentaje de aciertos en relación número-cantidad.

Como se puede observar en el gráfico, en la **segunda prueba**, el 100% de los estudiantes, es decir toda la muestra (19 alumnos) discriminaron a la perfección los **elementos que pertenecían o no al huerto**.

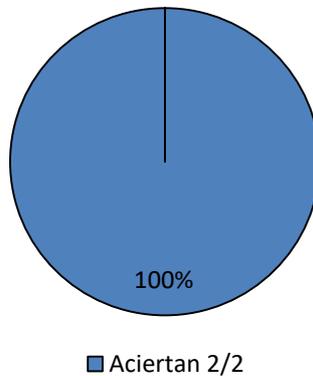


Figura 12: Porcentaje de aciertos en pertenencia-no pertenencia.

En la **tercera prueba** el 90% de los estudiantes, es decir 17 alumnos, realizaron la **serie** correctamente. El 5% (un alumno) aciertan 6 elementos de 9; y el 5% restante acierta 7 de 9.

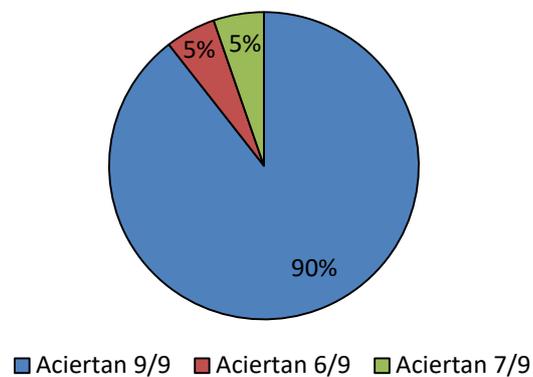


Figura 13: Porcentaje de aciertos en la serie.

En la **cuarta prueba** el 90% de los estudiantes, 17 alumnos, realizaron correctamente la **división de sílabas** de las cuatro palabras. El 10% restante (dos alumnos) realizaron bien 1 de 4 palabras.

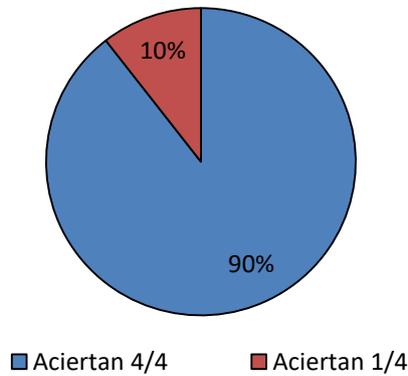


Figura 14: Porcentaje de aciertos en el número de sílabas.

En la **quinta prueba** el 53% de los alumnos, es decir 10 alumnos, fueron capaces de ordenar toda la **secuencia temporal** correctamente. El 26%, 5 alumnos, solo realizó bien la mitad de la secuencia, mientras el 21% restante (4 alumnos) no la realizó bien.

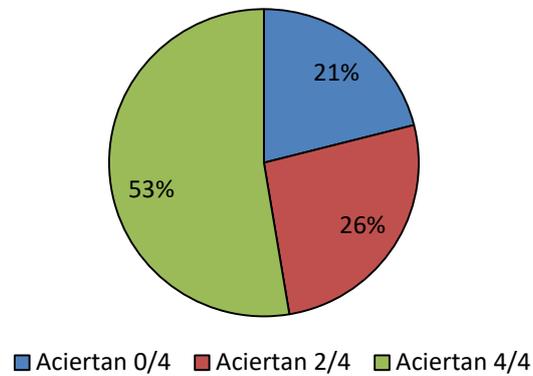


Figura 15: Porcentaje de aciertos en secuencias temporales

DISCUSIÓN

La *introducción de una programación didáctica diferente en el aula de Educación Infantil a través de “Escape Room”*, ha sido llevada a cabo durante mi segundo y último periodo de prácticas. Ha sido todo un acierto, además de ser una práctica muy enriquecedora tanto para mí como para los alumnos, ya que han aprendido y repasado contenidos utilizando la “Escape Room” como recurso didáctico, y lo han hecho jugando, resolviendo pruebas y trabajando en equipo, lo que ha resultado ser una tarea costosa pero muy divertida.

La motivación ha sido un aspecto que no ha podido ser medible por la corta duración del periodo de prácticas, pero al mismo tiempo ha sido fácil de observar y de percibir. Uno de los objetivos que me había propuesto alcanzar es *comparar el grado de implicación y motivación del alumnado ante nuevos diseños de enseñanza-aprendizaje*, pero ya que no he podido comparar cuantitativamente, lo he realizado mediante un protocolo de observación, encontrando un buen ambiente de trabajo en grupo, una actitud activa, participativa y de predisposición ante la nueva metodología utilizada, capacidad (en mayor o menor grado) para trabajar de forma cooperativa, buena relación entre los alumnos, capacidad para elaborar la resolución de conflictos y una mayor motivación en comparación con la metodología tradicional.

Se esperaba encontrar dificultades en los niños para resolver las pruebas de manera grupal debido a la falta de experiencia para hacerlo, pero se confirma que todos los grupos fueron capaces de organizarse y solucionar las pruebas establecidas, mediante el diálogo y respetando el turno de palabra.

Se ha observado que ciertos alumnos que normalmente muestran una actitud pasiva y de poca atención ante la metodología tradicional, se han visto totalmente involucrados en la práctica innovadora, se sienten cómodos trabajando en equipo y les gusta desarrollar tareas de forma conjunta. Estas observaciones y las opiniones de los niños, dejan constancia de que el uso de nuevas metodologías causa mayor interés en los alumnos y aumenta su grado de motivación y participación hacia la actividad.

Además, el hecho de haber presentado la historia a través de Suso, ha provocado gran interés en los niños, lo que ha facilitado la predisposición y el interés que han mostrado hacia la actividad, ya que les resulta atractivo y cercano. Una vez realizada la Escape Room, algunos de los niños seguían planteándose cosas que acababan reproduciendo en forma de preguntas, como pueden ser: ¿Quién ha encerrado a Suso en

el cofre? ¿De dónde has sacado la voz de Suso? Además se lo tomaron como un reto: “menos mal que hemos conseguido sacar a Suso porque si no toda la semana santa ahí metido...”

Por último, se puede afirmar que la “Escape Room” *favorece el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos*. Ya que los niños han sido capaces de realizar la actividad con éxito a pesar de la falta de experiencia en dinámicas grupales, han conseguido llegar a un acuerdo común en cada prueba a través de la toma de decisiones y han sido capaces de argumentar su punto de vista de cara a la resolución de conflictos.

Por ejemplo, en la actividad de la secuencia temporal, en uno de los grupos, un alumno considera que va en un orden determinado, a su vez, una compañera comenta: “el zapato lo pierde después del baile”, ese argumento es suficiente para llegar a un acuerdo común, y tomar la decisión de cambiar las tarjetas de orden. Por otro lado, en otro equipo surge un “conflicto”, la mitad del equipo opina que va en un orden y la otra mitad opina que va en otro, como no se dio la posibilidad de que llegaran a un acuerdo común, pusieron en marcha la resolución de conflictos. Para ello, decidieron ver quién tenía razón, levantaron la mano para que la profesora supervisara cuál era la opción que estaba bien, probando con esas dos a base de ensayo-error.

Otro ejemplo destacable ocurrió en la actividad cinco, que consistía en contar las sílabas de seis palabras y colocarlas debajo del cartel correspondiente, en algunos casos, los alumnos no eran capaces de dar una palmada por cada sílaba y contarla al mismo tiempo, por lo que observé que llegaron a la conclusión de que podía ser buena idea que unos diera las palmadas y otros las contaran.

CONCLUSIONES

Una vez llevada a cabo la experiencia se puede concluir que utilizar la Escape Room como recurso didáctico resulta muy productivo para los niños en todos los aspectos, porque adquieren los contenidos al mismo tiempo que juegan, y para el maestro, que una vez invertido su tiempo, que es mucho, en elaborar la Escape Room, observa que los niños aprenden y están motivados.

Se puede decir que en general, la prueba de evaluación de la Escape Room ha obtenido resultados positivos. La mayoría de los alumnos han realizado correctamente las pruebas, por lo que se puede afirmar que han adquirido los contenidos trabajados y son capaces de extrapolarlos de forma individual a otros contextos o unidades didácticas. La prueba que más errores ha originado, ha sido la secuencia temporal, esto se puede deber a que el concepto del tiempo es abstracto y complejo para los niños. Además se ha dado más margen de error que en las demás pruebas porque al tener que establecer un orden de cuatro imágenes, si no se coloca una imagen de forma correcta, se producen dos errores.

Además esta metodología permite a los alumnos trabajar y aprender de una manera distinta, de forma más lúdica y en equipo. El trabajo cooperativo puede ser muy productivo en estas edades, dado que si un integrante del grupo no entiende alguna de las pruebas, entre ellos se dan explicaciones que son más significativas, ya que el aprendizaje entre iguales es más significativo que el aprendizaje profesor-alumno, porque la capacidad de explicación y entendimiento entre ellos es similar y más cercana.

Piaget considera la interacción entre los niños, como una herramienta de construcción de conocimiento debido a que las ideas, de diversa índole, pueden ser consideradas en igualdad de condiciones y los conflictos resultantes pueden generar aprendizaje significativo (Garrido, 2013).

Se considera que no se puede evaluar de la misma manera un trabajo realizado de forma grupal que otro que ha sido realizado de forma individual, dado que un niño que no es capaz de realizar una determinada actividad individualmente, es posible que lo pueda realizar grupalmente, porque se da una fusión de conocimientos de todos los componentes del grupo. Por otro lado, el haber realizado la evaluación de forma individual, me ha permitido observar que algunos niños no hubieran sido capaces de resolver ciertas pruebas de la Escape Room si no hubiera sido por el trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos.

En cuanto al tiempo, se ha observado que aunque el desarrollo de la actividad podía resultar algo prolongado para los niños de esta edad, como los niños se encontraban totalmente implicados y concentrados en las pruebas, mantuvieron la atención durante casi una hora.

Además, a pesar de que los estudiantes no tenían experiencia en prácticas y aprendizajes grupales, se logró un sentimiento de pertenencia a un equipo y trabajo cooperativo para lograr un objetivo común.

Una vez realizada la observación se puede concluir que los niños se han sentido más motivados ante esta nueva experiencia, porque al final no es “qué enseñas” sino “cómo lo enseñas”.

Como posibles líneas futuras, se podrían elaborar varias experiencias para poder establecer comparaciones entre unas y otras, ya que no se puede generalizar hablando de una única experiencia aunque haya sido positiva. Además se podrían incluir evaluaciones emocionales para saber de forma individualizada cómo se ha sentido cada alumno, si le ha gustado participar en la actividad, si le han hecho sentirse parte del grupo, si le han dejado participar, etc.

Si la duración en el tiempo lo permite, sería idóneo incluir una medición de la motivación utilizando otras técnicas para llevarlo a cabo a parte de la observación. Por último, sería positivo experimentar otro método de evaluación de los contenidos que no sea en formato ficha.

Para finalizar y en relación a las dificultades que he encontrado durante la realización de la Escape Room, se puede destacar que he contado con un periodo de tiempo no muy amplio para llevar a cabo la experiencia, así como su diseño, observación, evaluación y obtención de resultados. Haciendo referencia a la observación, se podría haber dado de forma más profunda si en la experiencia se hubiera contado con una persona de apoyo que repartiera y recogiera las tarjetas de cada actividad, para poder observar todos y cada uno de los detalles que ocurren. Otro problema que surgió fue en relación al formato, no sabía de qué manera enfocar la Escape Room, por lo que estuve documentándome acerca de programas para efectuarla. Al final me decanté por el power point que es un programa sencillo a la vez que útil para la experiencia, aunque en la actualidad recomendaría la utilización de “Scratch” que es un programa en el que puedes crear tus propias historias interactivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-18. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2902/3827>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528377197&Signature=A5Guu8psL4cFYAhP5aoV1%2BAqdzw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf
- Blanco, J. (2017). *Evaluación de la motivación académica en niños de primer ciclo de Educación Infantil* (Tesis doctoral inédita). Universidad de León, León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6785/Tesis%20de%20Jana%20Blanco%20Fern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>
- Carlton, M. P., y Winsler, A. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166. Recuperado de <http://winslerlab.gmu.edu/pubs/CarltonWinsler98.pdf>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5612845.pdf>
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial De Castilla y León, núm.1, de 2 de enero de 2008, pp. 6 a 16. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed.ficheros/110049-curriculo%20infantil.pdf>
- De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf>

- Delval, J. (2012). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 99-109. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/396/316>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS0808110231A/7531>
- Enesco, I. (2001). Psicología del desarrollo. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/PsDesarrolloEnesco.pdf>
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019372.pdf>
- Garrido, M. (2013). *Analizando las interacciones entre iguales y con el profesor en sesión de laboratorio de Física* (Trabajo Final de Master). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Guilar, M.E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 2(4), 59-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- Manzano, J. (2009). La motivación en la Educación Primaria. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (33), 291-309. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/221146987/Dialnet-LaMotivacionEnLaEducacionPrimaria-4370322>
- Moleiro, O., Otero, I. y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1901Perez.pdf>

- Mora, C., Plazas, F., Ortiz, A., y Camargo, G. (2016). El Juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 137-144. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/5244/4010>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25, 29-56. Recuperado de <http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/mod/resource/view.php?id=12737>
- Moreno, M. C. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 193-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098011.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/440/44012058010/1>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, Portugal*. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>
- Otálvaro, S. J. (2011). El juego en la dimensión infantil: Aprendizaje e intersubjetividad. *Revista de educación y pensamiento*, (18), 24-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3884434.pdf>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Ginebra: Editions Gonthier. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Ramírez, P., Patiño, V., y Gamboa, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a05v18n3.pdf>
- Rodríguez, M. L. (2004, septiembre). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Conferencia presentada en el Proceedings of the First International Conference on

Concept Mapping, Pamplona, España. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Roldán, M. N. (2016). Situación actual del juego simbólico y el teatro en infantil. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 591-596. Alicante: Universidad de Alicante.

Saldarriaga, P. J., del R. Bravo, G., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>

Universidad de Valladolid (2002). *Grado de Educación Infantil: competencias*. Recuperado de http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf

Valle, A., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar: Aprendiendo a gestionar la motivación y las emociones*. Madrid: Editorial CCS.

Vigotsky, L. S. (1979). Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf