

La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria

Gamification as an educational resource for the development of literary competence in Primary Education students

Noelia Arnáiz Galván 

Universidad de Cádiz, España
noelia_arga26@hotmail.com

Milagrosa Parrado Collantes 

Universidad de Cádiz, España
milagrosa.parrado@uva.es

Recibido: 15 /1 /2023

Aceptado: 20 /6 /2023

Publicado: 10 /5 /2024

Resumen: Dado que las escuelas están cada vez más dotadas de recursos que permiten utilizar las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, resulta interesante realizar propuestas didácticas encaminadas al desarrollo del aprendizaje de una forma motivadora y conectada con los intereses de los discentes. En este sentido, resulta interesante indagar acerca de las conexiones que existen entre la educación literaria, la gamificación y las tecnologías. Por ello, el presente trabajo explora los factores subyacentes de la gamificación para trasladar elementos del juego al ámbito educativo-literario, a través de una propuesta didáctica que se establece en las clases de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL) de un curso de tercero de Educación Primaria de un centro de la provincia de Cádiz. Los resultados muestran que el aprendizaje basado en el juego es una estrategia motivadora y que contribuye a forjar lectores literarios.

Palabras clave: Gamificación; Competencia Literaria; Literacidad; Propuesta Didáctica; Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; Educación Literaria.

Abstract: Given that schools are increasingly equipped with resources that allow the use of technologies for learning and knowledge, it is interesting to make didactic proposals aimed at developing learning in a motivating way and connected to the interests of the students. In this sense, it is interesting to investigate the connections that exist between literary education, gamification and technologies. Therefore, this work explores the underlying factors of gamification to transfer elements of the game to the educational-literary field, through a didactic proposal that is established in the Spanish Language and Literature (hereinafter LCL) classes of a course of third year of Primary Education at a center in the province of Cádiz. The

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *ChamariZ. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariZ.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

results show that game-based learning is a motivating strategy that contributes to building literary readers.

Keywords: Gamification; Literary Competition; Literacy; Didactic Proposal; Learning and Knowledge Technologies; Literary Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actual Era Digital en la que estamos inmersos, es bastante común ver los colegios habilitados con las últimas tecnologías. Hoy día, resulta inusual visualizar una clase de primaria sin una pizarra digital, sin un proyector o sin un ordenador en un rincón del aula. Ello se debe a que las escuelas constituyen agentes socializadores a la sombra de los valores de la sociedad de la información y la comunicación, por lo que han de adaptarse a sus continuos cambios y alteraciones.

Con el fin de integrar las herramientas tecnológicas a la realidad educativa, el profesorado aprovecha la conexión a Internet para conectar también con la vida de su alumnado. De esta manera, muchos docentes diseñan unidades didácticas tomando como punto de partida los intereses de los discentes, creando así técnicas de aprendizaje más motivadoras y atrayentes. Y ¿qué mayor ancla de atracción puede mostrar un niño que por el juego manipulativo?

1.1. La gamificación como estrategia didáctica

De la idea del anterior párrafo surge la integración de la gamificación en las aulas en los últimos años, para familiarizarnos un poco más con este término relativamente nuevo, hemos de conocer, en primer lugar, una breve descripción. Virginia Gaitán (2013, p.1) la define como “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados: para absorber conocimientos o mejorar alguna habilidad”. Es un concepto que ha adquirido una enorme popularidad en los últimos años, sobre todo en entornos digitales y educativos, según autores como Torres-Toukoumidis et al. (2016), esta popularidad aparentemente reciente se debe a la influencia de la inclusión digital que ha causado la “transformación del saber mediante la adquisición de competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”.

Resulta igualmente necesario hacer una diferenciación entre el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y la gamificación en sí. Aunque ambas constituyen dos metodologías activas que persiguen un mismo objetivo: convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje con el docente como guía, ninguna de las dos es sinónimo de la palabra jugar. Ambas contienen ciertos matices que las separan de esa definición fácil, aportando características propias y diferenciales.

Tal y como aclara la experta en didáctica Mosquera (2019), “el aprendizaje basado en juego supone la utilización, adaptación o creación de un juego para usarlo en

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

el aula, mientras que la Gamificación solo incluirá determinadas mecánicas propias de los juegos". Dicho con otras palabras, en el ABJ, se juega a un juego ya existente, como puede ser el Risk o el Trival, bien sea adaptado o no, para adquirir una serie de conocimientos concretos. Supone el uso de un juego con fines educativos donde los contenidos didácticos a enseñar se adaptan al propio recurso del juego.

Por otro lado, la gamificación se basa en el empleo de técnicas y dinámicas propias de los juegos y el ocio en actividades no recreativas. Se presenta aquí una de las definiciones que mejor se ajustan al ámbito educativo, la de Kapp (2012), uno de los principales precursores de la gamificación en el entorno educativo. Según este autor, "el uso de mecánicas de juego, estética y pensamiento de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y solventar problemas".

A la hora de ponerlos en práctica, la gamificación posibilita la introducción de elementos de juego en casi cualquier contexto que no sea lúdico; si hablamos de gamificación educativa, se introducirán directamente en el aula. Sin embargo, el aprendizaje basado en juegos persigue abordar un contenido de estudio concreto dentro de un juego, o lo adapta para cumplir con unos determinados objetivos de aprendizaje.

Algunos de los usos de la gamificación en el entorno de aprendizaje lo podemos encontrar tanto de manera general como específica. En el primer aspecto, por ejemplo, cumplen el papel de técnicas de aprendizaje o de evaluación con el fin de conseguir objetivos establecidos en el currículo. Algunos de los recursos de gamificación más conocidos para alcanzar dicha premisa son: Kahoot, Plickers, ClassDojo o Genially.

De manera más específica, la gamificación constituye una herramienta didáctica para enseñar contenidos de asignaturas concretas. La mayoría de sus aplicaciones las encontramos en formato de recursos digitales o videojuegos, como es el caso del juego de computadora *Where in the world is Carmen San Diego*, creado en 1980 por el fabricante Brøderbund, para que el alumnado aprendiera conceptos de geografía e historia a la par que jugaba a ser un grupo de detectives que resuelven crímenes a lo largo del mundo.

Otro ejemplo más actual es la aplicación gratuita educativa *Oráculo Matemágico*, patentada por expertos del programa Gamificación y Programación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Diseñado con más de 500 ejercicios matemáticos que incluyen biografías de científicos célebres, leyendas y mitología, Remo Moreira (2017) detalla que en el juego los participantes acumulan puntos, escalan niveles y reciben premios de forma que se involucran en una historia de magia y matemáticas.

Al igual que estos casos, ha habido una larga hilera de recursos de gamificación, digitales o no, que han formado y todavía forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de diversas asignaturas troncales de primaria. Ello no excluye el área de lengua y literatura, del que partimos para realizar el siguiente epígrafe.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *ChamariZ. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariZ.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

1.2. La Literatura Infantil y su evolución a Educación Literaria

Resulta interesante conocer a grandes rasgos aquello que protagoniza las bibliotecas de nuestras aulas: La Literatura Infantil. Comúnmente, la primera idea que se asoma a la cabeza cuando pensamos en ese concepto podría ser la definición base dada por Bortolussi (1985), quien lo define como una obra artística destinada a un público infantil.

No obstante, el hecho de que la Literatura Infantil sea una obra estética, no quiere decir que sea también algo estático. Todo lo contrario. Desde el momento en el que se inventó la imprenta, y el folklore oral pasó a ser codificado y plasmado en forma de palabras en volúmenes y libros, la Literatura no ha dejado de evolucionar. Hoy día lo encontramos como un elemento más dentro del currículo de las escuelas, concretamente, como pilar fundamental del área de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL). Pero hasta la forma de tratar la literatura infantil dentro de esta asignatura ha variado conforme el paso de los años.

Se podría decir que se ha debido a los diferentes momentos históricos y culturales en los que se ha enmarcado el sistema educativo de la España contemporánea a lo largo de un siglo y medio de vigencia. En función del contexto en el que nos posicionemos, Núñez (2016) clasifica tres grandes modelos de educación literaria, brevemente expuestos a continuación:

- **Modelo retórico:** Su origen se remonta a la época greco-latina y perdura hasta el siglo XXI. Pone especial énfasis en el aprendizaje de las reglas de las retóricas a través de la continua repetición y memorización de los modelos clásicos, como estímulo para desarrollar las destrezas comunicativas y enriquecer el “arte de escribir” y el “arte de hablar”.
- **Modelo histórico-positivista:** Introducida en las aulas mediante la primera Historia de la Literatura: la de Gil de Zárate (1844), este nuevo modelo se aleja del mero estudio e instrucción de las reglas del discurso para dar paso a la investigación y análisis del canon literario moderno, como formación interdisciplinar de la conciencia nacionalista.
- **Modelo lector:** Como último y actual modelo nos encontramos con la lectura de textos literarios como vía para la adquisición de la competencia literaria, entendida como la capacidad de leer y comprender lo que se lee. Sin perder de vista que el aprendizaje de las técnicas de comprensión no debe alejar al alumnado del placer de leer.

A continuación, y como cierre de este epígrafe, se prosigue a analizar la competencia literaria como una habilidad a desarrollar desde la propuesta de la gamificación para promover, no únicamente que el alumnado sepa interpretar y valorar textos literarios; sino también, que sepa interpretar y valorar el mundo que le rodea.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz*.

Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

1.3. La Competencia Literaria

Profundizando en el modelo lector, Ballester (2015) afirma que la literatura infantil se revela como única vía de fomentar la competencia lecto-literaria en el alumnado, puesto que constituye el acceso libre a los textos literarios a través de actividades que inciten a la lectura y, por consecuencia, a la consolidación de hábitos lectores. Así, y como aclara Colomer (1998) una moderna pedagogía de la literatura tendrá entre sus cometidos el de formar lectores que adquieran la competencia literaria en la medida en la que está presente en su entorno y es utilizada socialmente. Esto implica crear situaciones dentro de la escuela que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido.

En la práctica escolar se han producido ya muchos cambios y se realizan muchas experiencias que se inscriben en la línea de una enseñanza-aprendizaje significativa para fomentar la competencia comunicativa. Como ocurre, hilando con lo explicado al inicio, con la incorporación de la gamificación, puesto su implementación en las aulas tiene como objetivo fortalecer los procesos cognitivos y con ello adherir el manejo del lenguaje para la mejora de los niveles de competencia lectora.

Podemos sostener que dicha competencia constituye una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras literarias como la comprensión de sus efectos. Asimismo, no simboliza una capacidad innata, sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, entre otros (Ballester, 2015).

En definitiva, los docentes tienen la función de iniciar los cimientos de la competencia literaria en su alumnado para crear estrategias de hábito lector, innovando constantemente el desarrollo de las clases para lograr dicho fin. A continuación, se contextualiza la programación cuyas unidades didácticas reflejan lo que se lleva justificando a lo largo del epígrafe: cómo la gamificación se puede consolidar como una estrategia didáctica ideal para acercar los libros literarios al alumnado de Educación Primaria, constituyendo así un puente de unión entre el mundo infantil y la literatura.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contextualización

Como se ha mencionado al final del apartado anterior, el presente trabajo explora los factores subyacentes de la gamificación para trasladar elementos del juego al ámbito educativo-literario, a través de una propuesta didáctica que se establece en las clases de Lengua Castellana y Literatura (en adelante LCL) de un curso de tercero de Primaria. Dicho grupo-clase, constituido por 24 discentes de características heterogéneas, se ubica en un CEIP de una sola línea de la localidad de Cádiz, por lo que se compone de 350 alumnos, aproximadamente, y una veintena de profesores.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Respecto al alumnado, saben trabajar de manera cooperativa ya que llevan realizando dinámicas de trabajo colaborativo desde que iniciaron la etapa. Sus características psicoevolutivas corresponden a las propias de la etapa de operaciones concretas en la que se encuentran, según Piaget (citado por Palacios, Marchesi y Coll; 2004). Entre los aspectos cognitivos implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa y que resultan relevantes para la adquisición de la competencia literaria, cabe destacar:

- Se alejan del egocentrismo infantil para situarse en el punto de vista de las personas que le rodean. Logran también diferenciar entre realidad y fantasía.
- Se produce un aumento de la atención y de la memoria, por lo que son capaces de utilizar el pensamiento para resolver problemas que se están produciendo en el presente, representándolos mentalmente.
- Perfeccionan y consolidan el lenguaje escrito así como la expresión oral, desarrollando la memoria a largo plazo para abarcar el caudal léxico y así enriquecer su vocabulario y construir frases más complejas.

Por su parte, el centro dispone de una biblioteca propia, aunque el corpus literario es bastante limitado, pues predominan los libros didácticos. Además, se usa mayoritariamente para impartir la asignatura de latín en educación secundaria y para realizar actividades relacionadas con efemérides como el Día del Libro o el Día de la Tierra. No consta que el grupo de biblioteca haya diseñado un plan de lectura para todas las etapas educativas del colegio; no obstante, independientemente, cada curso tiene su propia propuesta de fomento lector adaptado al número y la capacidad de sus alumnos.

Por ejemplo, la tutora del curso de segundo de primaria lleva a cabo en su aula un proyecto de fomento lector titulado *Vuelta al país de los cuentos - Tierra de Gigantes*. La idea ha ido adaptada del libro Juegos de animación a la lectura y a la escritura del profesor Francisco del Valle Carrasco (2007). Dicho proyecto tiene bases de la gamificación, pues consiste en un juego de casillas blancas y rojas, como el juego tradicional de la oca, donde cada alumno posee su propia ficha personalizada y avanza casillas en función de los libros que haya leído. Cuantos más libros leen, más cerca están de la meta. Cuando alguien alcanza una casilla de color rojo, debe producir un texto literario, como apoyo, se colocan un par de fichas con fórmulas de apertura o de cierre que los niños pueden incluir para elaborar sus relatos.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Figura 1

Plan de fomento lector “Vuelta al país de los cuentos - Tierra de Gigantes”



Nota. Elaboración propia.

Este proyecto de gamificación dinamiza la lectura e incita a los alumnos a estar en continuo contacto con textos literarios. No obstante, no se aleja mucho de constituir una obligación escolar de la asignatura de LCL para leer un libro literario, con el fin de superar un objetivo del currículo. Aspecto que se pretende mejorar con la propuesta didáctica que tomará protagonismo más adelante.

A continuación, aclararemos la temporalización y los recursos para que la propuesta didáctica resulte una verdadera dinamización de la lectura, una seriación de juegos gamificados con el objetivo de producir placer literario y lúdico, lejos de constituir tareas escolares.

2.2. Objetivo general y objetivos específicos

Como hemos apuntado en anteriores líneas, el objetivo principal que perseguimos con esta propuesta didáctica es fomentar la lectura literaria a través de la gamificación en las aulas de Educación Primaria. En torno a este objetivo, que protagoniza la investigación del proyecto, hemos planteado en la tabla 1 una serie de objetivos más específicos, junto a hipótesis y posibles problemas que podemos encontrar a lo largo del camino de consolidar los primeros pasos de la literatura infantil en los educandos.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Tabla 1
Objetivos específicos del trabajo

Objetivos específicos	Hipótesis	Problemas
Fomentar la lectura literaria a través de la gamificación	La introducción en el aula de juegos La saturación de alumnos, relacionados con la literatura infantil con el fin de consolidar los hábitos lectores	La entretenimiento al alumnado puede alejarles del verdadero acercar la lectura literaria
Trabajar con las diferentes formas que puede adoptar el juego	La creación de actividades con material manipulativo, aplicaciones, juegos de mesa, de rol, entre otras	La dificultad de cubrir todos los gustos de todo el alumnado, o no saber compaginar todos los hobbies con la creación de diferentes tipos de juegos
Impulsar el trabajo cooperativo a partir de individuales y grupales	La combinación de actividades grupales como los juegos de rol o de mesa	La escasez de motivación de los grupos debido a una falta de motivación por la lectura
Promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad	La imaginación como vehículo para aumentar el interés de los niños por la lectura	La escasez de motivación de los grupos debido a una falta de motivación por la lectura
Trabajar los diferentes géneros literarios: narrativo, lírico y dramático	La flexibilidad en la elaboración de las actividades puede dar oportunidad a diseñarlos dentro de las características de un determinado género literario	La carencia de conocimientos previos por parte del alumnado sobre otros géneros diferentes al narrativo

Nota. Elaboración propia.

2.3. Temporalización y recursos

Para organizar la temporalización, se ha tomado como referencia el calendario académico de 2022/2023 y el horario de asignaturas de tercero de Primaria del centro en cuestión. Según los datos recogidos, el alumnado de tercero de Primaria imparte LCL cuatro días a la semana, siendo la duración de cada clase de 45 minutos. El tutor no solo les imparte esta asignatura, sino que también les instruye en muchas otras áreas como educación plástica y ciencias sociales. Este factor resulta un beneficio ya que nos proporciona una organización flexible de las sesiones que se adapta al aprendizaje del

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820
Universidad de Cádiz

discente, por lo que las sesiones están diseñadas con una duración de entre 45 y 90 minutos.

En la siguiente tabla se muestrea una síntesis de las acciones educativas que se llevarán a cabo, acompañadas del orden de las sesiones correspondientes a cada trimestre. Solo aparecen nombradas, pues en el siguiente apartado describiremos cada una de ellas más detalladamente.

Respecto a los recursos, cada aula cuenta con estanterías repletas de libros literarios infantiles y un rincón de lectura. Gracias a que en el Proyecto Educativo del Plan de Centro tienen integrado el programa de Transformación Digital Educativa, entre los recursos de los que nos servimos para realizar las unidades didácticas se encuentran: una pizarra electrónica, dos ordenadores situados en un rincón del aula, sistema de altavoces y conexión efectiva a internet.

También, se disponen de recursos manipulativos, tales como tarjetas, dados o juegos de mesa, entre otros elementos extraídos de juegos tradicionales que se adaptan a aspectos de la literatura infantil. De tal manera que constituyan una vía de acceso directa al mundo infantil para que el alumnado se sienta en todo momento inmerso en una experiencia lúdica y, ante todo, literaria.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Llegados al “corazón” de la tesis, resulta relevante destacar que los recursos gamificados propuestos para la programación están orientados a asentar en el alumnado las aptitudes, contenidos y destrezas relacionados con los géneros literarios presentes en el currículo de primaria, hablamos de los géneros narrativo, lírico y dramático. Teniendo en consideración el nivel cognoscitivo del discente de tercero de primaria, las tres tipologías se encuentran diferenciadas significativamente en el transcurso del curso escolar, de tal modo que en cada trimestre se refuerce una de las categorías literarias a lo largo de las seis sesiones que lo componen, sumando un total de 18 sesiones a realizar en todo el curso académico.

El diseño metodológico se plantea así de tal manera que las actuaciones pedagógicas se desarrolle desde las acciones más concretas a las más abstractas. Al comienzo de cada trimestre, se llevan a cabo gamificaciones sencillas con el fin de que el alumnado se familiarice con la temática correspondiente. Luego, en el desarrollo de las sesiones, conforme los discentes afianzan las competencias literarias de cada género que se trabaja, se introducen gamificaciones cada vez más complejas donde demuestran los conocimientos adquiridos a partir de producciones de textos literarios.

En algunas sesiones, los alumnos son distribuidos en grupos; no obstante, los componentes de cada equipo no serán los mismos siempre, pues implícitamente perseguimos reforzar las relaciones entre los compañeros a través del trabajo cooperativo. Otras sesiones serán realizadas individualmente, la estrategia de juego se

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

específica al inicio de cada sesión. Con esta rotación conseguimos incentivar tanto la cooperación como la competición.

En base a todo lo mencionado, y para dar por finalizada la introducción de este apartado, es necesario resaltar que para que un proceso de gamificación destinado a la educación sea exitoso, se debe ayudar al usuario a crear experiencias de juego que promuevan la creación de un valor general para quien participa en él (Contreras y Eguía, 2017). Por tanto, las sesiones no están diseñadas únicamente para modificar el comportamiento del discente; sino que están elaboradas como si de otras experiencias de juego se tratases, de esta manera conseguimos que el alumnado manifieste una motivación intrínseca y voluntaria para las actividades gamificadas.

Sin más dilación, a continuación, se describe cómo se enfocan los géneros literarios en cada uno de los trimestres que lo aguardan, añadiendo de ejemplo en formato de tabla únicamente la primera sesión, la tercera y la última de cada trimestre, por falta de espacio, pero sirve para comprender cómo evolucionan los recursos de gamificación con el fin de fomentar el hábito lector literario. De modo que, la primera sesión sirve para que el alumnado se familiarice con el género literario que concierne, la tercera consiste en un punto de inflexión donde aprecia si lo están dominando y la última supone la evaluación de la adquisición de las competencias literarias pertinentes a partir de una producción individual.

3.1. Sesiones del primer trimestre: La Narrativa

En primer lugar, las actividades que se presentan en el primer trimestre están contextualizadas en el mundo ficticio de la recopilación de cuentos *Las Mil y una noches*, basada en la historia de Sherezade, quien relató cuentos al sultán Shahriar durante, aproximadamente, mil y una noches, para satisfacer su curiosidad y conseguir que no la ejecutara al amanecer. En nuestro caso, el personaje de Sherezade es interpretado por el grupo de alumnos, mientras que el tutor u otro componente de la comunidad educativa representa el papel de sultán.

El objetivo que se persigue es la creación de historias literarias, en grupo o individual, a partir de juegos gamificados con el pretexto de complacer al sultán, quien escogerá de entre todos los relatos aquél que más le haya satisfecho y galardonará al autor o autores (depende de la estrategia de juego de la sesión) con una insignia con forma de media luna. Una vez finalizado el trimestre, las tres personas que hayan conseguido más lunas recibirán como premio una edición adaptada al público infantil de la obra *Las Mil y una noches*, mientras que al resto de alumnos se les ofrecerá únicamente uno de los relatos de la recopilación transcrita en un documento.

Antes de llevar a cabo las siguientes sesiones, el docente de LCL deberá explicar a los alumnos la temática que van a adoptar en algunas de sus clases. Con el objetivo de simular que se encuentran en el contexto de *Las Mil y una noches* se les pedirá al grupo de alumnos y al profesor que decoren un rincón del aula con cojines, sábanas y

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

diferentes telas para imitar la habitación del rey. Asimismo, la persona que interprete este personaje deberá vestirse como Shahriar durante el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, al inicio de cada dinámica el docente o uno de los alumnos leerá un capítulo del libro literario infantil mencionado anteriormente, ya que se tratan de fragmentos breves y con un vocabulario sencillo que pueden ser leídos en menos de veinte minutos. De esta manera, al principio de cada sesión se leerá la mitad de uno de los cuentos que relataba Sherezade en los aposentos del sultán Shahriar, de modo que todos deberán esperar a que llegue la siguiente clase para conocer el desenlace y comenzar con la mitad de la siguiente narración, así sucesivamente. Con ello conseguimos que el alumnado se familiarice e integre en su caudal literario la obra *Las Mil y una noches*.

Una vez aclarado el contexto de las sesiones del primer trimestre, vamos a describir la primera y la última para comprender cómo se evoluciona de trabajar con gamificaciones sencillas a recursos más complejos.

Tabla 2

Sesión 1 – primer trimestre

-
- Recurso gamificado: Historias divertidas en la casa, de Akros-Interdidak.
 - Temporalización: 50 minutos.
 - Objetivo: introducir al alumnado en el mundo literario y en la temática de gamificación que se va a desempeñar a lo largo del curso escolar.
 - Grupal.
-

Como se trata de la primera sesión, no podemos albergar expectativas de que el alumnado elabore historias literarias de magia o de aventura, puesto que la gran mayoría se limitará a crear narraciones basándose en elementos de su entorno. Por tanto, hemos escogido para la primera toma de contacto este juego de cartas cuyos dibujos están contextualizados en el ámbito del hogar. Contiene un total de 70 fichas con diferentes viñetas del hogar de 9 x 9 cm. La actividad es simple, a cada miembro de cada grupo se le entrega una ficha diferente. Entre todos los componentes tienen que crear una historia original que contenga todos los sucesos que aparecen en sus respectivas viñetas. La única excepción es que deben introducir un elemento ficticio que se aleje del contexto convencional del hogar, de esta manera comienzan suavemente a crear un puente entre el mundo ficticio y el real.

Como hemos dicho anteriormente, al final de cada sesión un portavoz de cada equipo narra el relato grupal a la persona que hace de rey. El juez nombrará ganador al grupo cuya historia sea menos convencional y corriente, pero además se tendrá en cuenta la tonalidad y la manera de narrar que ha mantenido el portavoz.

Nota. Elaboración propia.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Tabla 3

Sesión 3 - primer trimestre

-
- Recursos gamificados:
 - Érase una vez, cuentos encantados, de Edge
 - Érase una vez, cuentos de piratas, de Edge
 - Sherlock Holmes Detective Asesor, de Edge
 - Winter Tales, de Edge
 - Temporalización: 120 minutos.
 - Objetivo: familiarizar al alumnado con los diferentes géneros artísticos que puede encontrar en las obras literarias narrativas. Por lo que, cada recurso está asociado a uno de los muchos temas narrativos que existen.
 - Individual.
-

Este juego guarda relación con el anterior en que ambos están compuestos por fichas de dibujos. La diferencia es que las cartas de Dixit no están contextualizadas en un entorno cercano al discente, sino que los diseños de estas cartas son de un carácter mucho más estético y ornamental. Es como si un artista hubiera plasmado sus obras de arte en formatos de plantillas. Además, este juego también contiene un tablero y seis peones de manera, aunque vamos a prescindir de ellos ya que lo realmente importante son las 84 ilustraciones.

En esta actividad, se reparten equitativamente las ilustraciones entre todos los alumnos, si están los 25 niños, cada uno tendrá 3 cartas. Luego, la persona que actúe de sultán debe escoger una de las 9 fichas que sobran y asociarle una palabra, un sentimiento, una anécdota de clase o simplemente un objeto que se encuentre fuera o dentro del aula. Posteriormente, anuncia al grupo de alumnos aquella sensación que le haya transmitido la ficha que ha elegido, sin enseñarla. Los niños tienen que elegir cuál de las tres cartas se asemeja más a la experiencia u objeto que ha mencionado el sultán. Por orden, cada alumno muestra a los demás la ilustración escogida y explican la razón por la que han relacionado dicha carta con la emoción que enunció el sultán.

Finalmente, el rey también enseña su carta y describe su interpretación. Cada discente vota qué ficha ilustrada se acerca más a la del sultán, contando el doble el voto de este último personaje. Se recogen todas las cartas para barajarlas y volverlas a repartir entre el grupo de alumnos, así sucesivamente durante siete partidas. Quien haya conseguido más votos a lo largo de la sesión, conseguirá la insignia de la luna.

Para facilitar la organización de la dinámica, los alumnos se pueden distribuir en dos grupos, por lo que una mitad se dispone en un extremo del aula con el docente y el resto se colocan al otro lado con la persona que interprete el papel del sultán. En este caso, ambos grupos participan paralelamente y de manera más estructurada y ecuánime. Lo único que cambia es que hay dos ganadores en lugar de uno.

A través de esta gamificación, conseguimos que el alumnado fomente su imaginación y creatividad buscando una historia controvertida en cada una de las diferentes ilustraciones que proporciona el juego.

Nota. Elaboración propia.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Tabla 4

Sesión 6 - primer trimestre

-
- Recurso gamificado: *Rory's Story Cubes*, de Zygomatic (An.15).
 - Temporalización: 90 minutos.
 - Objetivo: producir una narración literaria personal.
 - Individual.
-

Rory's Story Cubes está formado por nueve dados de seis caras cada uno, lo que hace un total de cincuenta y cuatro imágenes diferentes lo que proporciona una cantidad infinita de posibilidades para crear historias. Se les reparte a cada alumno dos plantillas, en una aparecen unas tablas con unas pautas para indicar quién es el protagonista de la narración, cuál es el espacio y el tiempo y anotar un esquema de la introducción, del nudo y del desenlace. Estas anotaciones les sirven para escribir una historia completa en la otra plantilla. Asimismo, disponemos de 48 tarjetas de marcas temporales y 96 conectores del discurso.

Cada educando posee una tarjeta de marca temporal y dos de conectores del discurso que debe introducir en su relato, de este modo conseguimos que amplíen su léxico y la historia tenga coherencia. Como los alumnos están distribuidos equitativamente en mesas de grupo, se lanzan en cada una los nueve dados. Individualmente, cada alumno dibuja seis de las nueve viñetas que han salido en sus respectivos equipos y redacta un cuento narrativo que incluya cada una de las imágenes. Al final de la sesión, se recogen todos los escritos y son narrados en la clase de cuarto de Primaria en esta ocasión, cuyos alumnos escogen cuál de las 25 narraciones es la que más les ha gustado. De modo que es el grupo de discípulos del curso posterior quien toma la función del sultán para elegir la historia que más les haya complacido. Al igual que en la anterior sesión, se pretende que en esta sesión el “jurado” sea compuesto por un sector del público infantil, de modo que los niños de tercero de Primaria comprendan que el voto es igualmente válido al tratarse de una elección entre iguales.

Finalmente, se dedica una última sesión para contar las insignias de media luna de todos los compañeros y las tres personas que hayan conseguido mayor número de ellas, reciben la edición infantil de la obra literaria *Las Mil y una noches*. Por otro lado, el resto del alumnado recibirá un documento transscrito de uno de los relatos que recoge la recopilación de cuentos. Es fundamental enseñar a los alumnos que lo importante en las actividades no es superar a los demás, sino participar y superarse, sobre todo, a sí mismo.

Nota. Elaboración propia.

3.2. Sesiones del segundo trimestre: La Lírica

Dejamos atrás la narración y la dinámica de *Las Mil y una Noches* para abrir paso a la poesía. Como ya apuntamos en anteriores líneas, se trata de un género literario muy importante y que, por desgracia, no se trabaja tanto en clase como debiera o, si se enseña, no ocurre con la misma intensidad con la que se instruye el género narrativo. De modo que el protagonista de este trimestre es el género lírico.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Antes de empezar la primera de las sesiones, el docente recita un par de poemas delante de la clase, a modo de introducción de la nueva temática. El primero de ellos es Manuelita la tortuga, de María Elena Walsh y el segundo, La Tarara, de Federico García Lorca. Esta última poesía va acompañada de un vídeo de la actriz Inma Cuesta cantando este texto lírico en la película La Novia, basada en la obra Bodas de Sangre, del mismo autor. Para el resto de sesiones, son los propios alumnos quienes recitan poemas y explican por qué los han seleccionado delante de sus compañeros. De modo que, antes de dar inicio a las actividades, un grupo de cinco niños leen cinco poemas de su selección, así sucesivamente para el resto de sesiones. Con ello conseguimos estimular al alumnado para buscar e investigar la poesía que más les atraiga, con total autonomía.

Tabla 5

Sesión 1 – segundo trimestre

-
- Recurso gamificado: Juego de adivinanzas.
 - Temporalización: 45 minutos.
 - Objetivo: introducir al alumnado el género lírico a partir del folclore infantil.
 - Grupal.
-

La poesía oral está presente en la vida de nuestros alumnos desde la etapa infantil, a través del folclore: nanas, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, entre otras muchas más composiciones rimadas que suelen acompañar una actividad lúdica. Por lo tanto, los niños tienen una inclinación innata al ritmo y la rima, aunque ellos todavía no son conscientes de su familiaridad con el lenguaje poético.

Esta primera sesión consiste en un acercamiento al folclore infantil mediante adivinanzas y trabalenguas populares, por lo que se realizan tres actividades lúdicas como paso previo a la profundización de la poesía. La primera gamificación es bastante sencilla. Se forman equipos de cuatro niños y entre ellos tienen que competir para resolver el mayor número de adivinanzas posibles. La dinámica sigue la siguiente secuencia: se plantea una adivinanza al primer equipo, si acierta continúa participando, si no, pierden el turno y le toca al equipo siguiente. En el caso de que ningún alumno averigüe la adivinanza, el docente dará pistas para ayudarles a deducir la solución.

Como la dinámica no resulta muy completa, para añadirle más atractivo al juego podemos continuar con una variación. Esta vez se divide a los alumnos en dos equipos, a uno se les reparten unas tarjetas con adivinanzas, mientras que la otra mitad del alumnado posee unas tarjetas con las soluciones. A tiempo de contrarreloj, los alumnos de ambos grupos deben emparejarse para unir las adivinanzas con su solución. Una vez se hayan formado todas las parejas, se reparten otras tarjetas o se barajarán las mismas y vuelven a repetir la actividad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Sesión 3 – segundo trimestre

-
- Recurso gamificado: Acróstico.
 - Temporalización: 45 minutos.
 - Objetivo: crear una composición poética original. Individual.
-

En primer lugar, los alumnos tienen que realizar dos acrósticos, es decir, composiciones poéticas a partir de las iniciales de tres palabras diferentes. El primer acróstico lo realizan a partir de sus propios nombres y el segundo, de la palabra “libro”. Los poemas que hayan creado se cuelgan en la tabla que diseñaron.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 6 – segundo trimestre

-
- Recurso gamificado: Haiku.
 - Temporalización: 50 minutos.
 - Objetivo: crear una composición poética original.
 - Individual.
-

Como se trata de la primera sesión, no podemos albergar expectativas de que el alumnado elabore historias literarias de magia o de aventura, puesto que la gran mayoría se limitará a crear narraciones basándose en elementos de su entorno. Por tanto, hemos escogido para la primera toma de contacto este juego de cartas cuyos dibujos están contextualizados en el ámbito del hogar. Contiene un total de 70 fichas con diferentes viñetas del hogar de 9 x 9 cm.

La actividad es simple, a cada miembro de cada grupo se le entrega una ficha diferente. Entre todos los componentes tienen que crear una historia original que contenga todos los sucesos que aparecen en sus respectivas viñetas. La única excepción es que deben introducir un elemento ficticio que se aleje del contexto convencional del hogar, de esta manera comienzan interiormente a crear un puente entre el mundo ficticio y el real.

Como hemos dicho anteriormente, al final de cada sesión un portavoz de cada equipo narra el relato grupal a la persona que hace de rey. El juez nombrará ganador al grupo cuya historia sea menos convencional y corriente, pero además se tendrá en cuenta la tonalidad y la manera de narrar que ha mantenido el portavoz.

Nota. Elaboración propia.

3.3. Sesiones del tercer trimestre: La Dramática

Ya hemos familiarizado al alumnado con los géneros narrativo y lírico, ahora es el turno del género dramático. Con el fin de acercar a los niños de tercero de Primaria a la dramatización, las siguientes sesiones recogen actividades donde tienen la oportunidad de mostrar sus habilidades de expresividad corporal y sus capacidades de representar cualquier situación.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Tabla 8

Sesión 1 – tercer trimestre

-
- Recurso gamificado: Juegos de mímica e interacción.
 - Temporalización: 50 minutos.
 - Objetivo: introducir al alumnado el género dramático.
 - Grupal.
-

En muchas ocasiones, la mayoría de los alumnos de Primaria no participan en las aulas o son bastante tímidos a la hora de hablar enfrente de la clase. Para romper esa barrera de falta de colaboración, realizamos dos actividades en las que el alumnado inhibe su timidez y se deja llevar en la mecánica del juego.

La primera dinámica es bastante sencilla, se forman cuatro grupos y a cada uno se le asigna un elemento: aire, agua, tierra y fuego. Al son de la música, todos los equipos deben pasearse por la clase mezclándose entre ellos. Cuando el docente nombre un elemento en voz alta, los niños que pertenecen a ese símbolo han de moverse acorde a lo que les transmite. De esta manera, si el profesor nombra “agua”, los alumnos deberán moverse como si estuvieran nadando; si es “aire”, como si volaran; “fuego”, creando ondas como las llamas; “tierra”, a cuatro patas como la mayoría de los animales terrestres. Aunque ellos mismos pueden innovar sus movimientos y crear otros nuevos. Poco a poco, los niños sentirán menos vergüenza a expresar lo que sienten o piensan.

Respecto a la siguiente dinámica, se eligen cuatro alumnos al azar para que salgan de la clase, mientras que el resto de los alumnos se ponen de acuerdo para elegir un objeto que se halle dentro o fuera de la clase. Posteriormente, los cuatro alumnos entran de nuevo al aula y tienen que averiguar cuál es ese objeto. Para ello, simulan que son clientes que desean devolver un artículo en una tienda pero que, sin embargo, no recuerdan qué es. Mientras, el resto de sus compañeros interpretan ser los dependientes de dicha tienda y les dan pistas sencillas y poco evidentes sobre el producto que tienen que adivinar. En esta última actividad podemos ayudarnos de las viñetas que nos ofrecen los dados de Rory’s Story Cubes para escoger los objetos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 3 – tercer trimestre

-
- Recurso gamificado: Mim too, de Asmodée.
 - Temporalización: 45 minutos.
 - Objetivo: dar un espectáculo de mímica que permita al resto de personas adivinar quiénes somos y qué hacemos.
 - Grupal
-

Para esta actividad, dividimos a la clase en dos grupos que se sitúan a ambos extremos del aula. En medio de ambos bandos colocamos una mesa con las cartas del juego Mim too, que se distribuyen a su vez en dos barajas: las de color rojo muestran un personaje y las de color morado, una acción. Paralelamente, un miembro de cada equipo debe coger una carta de

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

cada mazo del centro e imitar el personaje y la acción delante de su equipo para que averigüen la mímica. Una vez que han acertado, rápidamente otro miembro del grupo coge otro par de cartas de la mesa del centro y procede a hacer la mímica. Lo único que pueden decir es “soy un” y “que” para indicar que primero van a interpretar el personaje y luego la acción. También pueden producir onomatopeyas. Gana el equipo que, en tres minutos, haya conseguido más cartas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 6 – tercer trimestre

-
- Recurso gamificado: Dixit.
 - Temporalización: 120 minutos.
 - Objetivo: fomentar la improvisación y la habilidad de los alumnos para adaptarse a cualquier situación.
 - Grupal.

En las anteriores sesiones se analizaron la estructura y trama de algunas de las obras de teatro consideradas como clásicas de la historia de la literatura dramática, en su mayoría son adaptaciones pues están destinadas para ser interpretadas por el sector infantil. Se tratan de: Fuenteovejuna, de Lope de Vega; adaptación de la obra en prosa El Avaro, de Molière; Romeo y Julieta, de Shakespeare; adaptación de la obra narrativa El Principito, de Antoine de SaintExupéry; y Hamlet, de Shakespeare.

En esta última sesión, se introduce la gamificación Dixit, que consiste en un conjunto de cartas estéticas y ornamentales, no están contextualizadas en un entorno cercano al discente. Es como si un artista hubiera plasmado sus obras de arte en formatos de plantillas. Además, este juego también contiene un tablero y seis peones de manera, aunque vamos a prescindir de ellos ya que lo realmente importante son las 84 ilustraciones, pues el objetivo de esta sesión es que el alumnado produzca una obra dramática en función de las tarjetas del recurso.

Para familiarizarse con el juego, se reparten equitativamente las ilustraciones entre el alumnado, que habrá sido dividido en pequeños grupos, y reflexionan sobre qué palabra, sentimiento o anécdota les asociaría. Cuando acaben de debatir sobre sus propios dibujos, se las intercambian con el grupo de al lado. Así sucesivamente hasta que todo el alumnado haya analizado todas las ilustraciones. A través de esta gamificación, conseguimos que el alumnado fomente su imaginación y creatividad buscando una historia controvertida en cada una de las diferentes ilustraciones que proporciona el juego.

Finalmente, se reparten al azar 3 ilustraciones por discente, en base a las cuales y a las ideas planteadas anteriormente se produce una obra dramática de no más de 4 páginas. Después de que todo el alumnado haya elaborado su producción y las lean en conjunto, se disponen todos en círculo alrededor del aula y salen dos alumnos al centro que coincidan en la misma obra. Ambos deben interpretar sus papeles, teniendo en cuenta la dicción, la tonalidad, la expresión de sus gestos y sus emociones, es decir, todos aquellos elementos interpretativos que han aprendido a lo largo de las anteriores sesiones.

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Cuando el docente decide, grita Stop y entonces los dos discentes se quedan paralizados en la posición que estaban. A su elección personal, escoge otro alumno de una obra diferente para que sustituya a uno de los que están parados y continua la interpretación, pero esta vez, relata el guion de su propio personaje. El niño que antes estaba paralizado y se ha quedado en el centro debe seguir actuando, pero, esta vez, en un contexto diferente. Puede continuar leyendo su diálogo y ser fiel a su personaje, adaptar el léxico de su obra a la nueva trama o improvisar y optar por ser otro personaje ficticio inventado. De nuevo, el docente grita Stop y, en esta ocasión, se aleja el niño que más tiempo ha estado dramatizando. Sale al centro otro educando de otra obra diferente, o de la misma, el contexto puede ir variando en función del interés y la diversión de los educados.

Este circuito acaba cuando todos los alumnos hayan escenificado sus correspondientes papeles. Otra variante posible es que tres alumnos salgan al centro, en lugar de dos.

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un pasaje del libro *Las aventuras de Tom Sawyer* (2016), Mark Twain manifiesta de forma explícita una lección moral que ha aprendido el joven protagonista, después de su anécdota de blanquear la valla a costa de otros:

Había descubierto, sin saberlo, una gran ley de la actividad humana, a saber: que para que un hombre o un muchacho codicie una cosa solo hace falta que la cosa sea difícil de alcanzar. Si Tom hubiera sido un gran filósofo lleno de sabiduría, [...], hubiese comprendido que el trabajo consiste en lo que el hombre se ve obligado a hacer, y que el juego consiste en lo que el hombre no se ve obligado a hacer. Y ello le hubiera ayudado a comprender por qué construir flores artificiales o atarearse en un molino de rueda es trabajo, mientras que jugar a bolos o escalar el Mont Blanc es pura diversión (p.67).

Esta reflexión interna que tiene el pequeño Tom se puede extrapolar a la intencionalidad de este trabajo de investigación. Si sustituimos las “flores artificiales” o los “molinos de rueda” por fichas de comprensión lectora y tarea escolar, y reemplazamos “jugar a los bolos o escalar el Mont Blanc” por todos aquellos recursos gamificados que se presentan en la propuesta didáctica, podemos comprender con mayor facilidad el papel tan relevante que desempeñan los distintos elementos de juego que aparecen a lo largo de las sesiones; pues, lejos de constituir un trabajo reglamentario, los juegos literarios se asientan como “pura diversión” en la vida de los educados.

Asimismo, buena parte del placer que le procura al joven protagonista su vida sencilla se despliega en su propia imaginación. De igual manera, a través de la gamificación, se persigue sumergir al alumnado en un mundo imaginario y dinamizado,

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

donde la Literatura Infantil cobra vida propia, como elemento primordial y creador de dicho universo. Como señala Rasmussen (2016), respecto a la vida de Mark Twain, las opciones literarias a disposición del público infantil que existían en su infancia eran mucho menores que ahora.

Aun cuando en su época sus opciones en materia de lectura eran limitadas, logró producir innumerables obras literarias que, a pesar de ser explícitamente destinadas para adultos, han sido adueñadas por múltiples jóvenes y niños que se sintieron representados, como es el caso de *Las aventuras de Tom Sawyer*. Si, con tan pocos estímulos literarios, tantos autores como Clemens consiguieron crear innumerables historias y relatos literarios que cubren hoy día las estanterías de las bibliotecas, ¿de qué serán capaces nuestros alumnos si les proporcionamos desde pequeños una amplia gama de estrategias y mecanismos para estimular su creatividad?

Con ello, no se ha de interpretar que el objetivo de las escuelas es instruir futuros escritores literarios, pues cada educando tiene un don diferente que espera perfeccionar. Todo lo contrario, uno de los objetivos de las escuelas ha de ser producir futuros lectores. Y qué mejor oportunidad para acercar al alumnado a la literatura que usando como magnetismo de atracción la gamificación.

Como ya se ha comentado, la utilización de la gamificación como recurso docente no es algo novedoso, hay una gran cantidad de experiencias que se han llevado a cabo, especialmente en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, y es evidente que se ha convertido en una tendencia en educación. Ha experimentado una progresión tan vertiginosa que cada vez son más numerosos los cursos, eventos, congresos y artículos dedicados única y exclusivamente a difundir nuevos métodos de enseñanza que integren la gamificación como vía de aprendizaje.

Entre dichos artículos, se encuentra la investigación de Parra y Torres (2018), quienes proponen una experiencia de innovación educativa de la práctica docente desarrollada en el ámbito educativo de las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de Orihuela y Alicante. Ellos mismos han diseñado una colección de juegos de mesa llamada *Board Games*, para ello han utilizado una baraja de cartas como soporte para crear 4 juegos diferentes que ayudan a trabajar “tanto los conceptos más teóricos de la especialidad, como el dibujo y la expresión oral. Así pues, *Board Games* está compuesto por estos 4 juegos de cartas: *Quiz*, *Family*, *Sketch* y *Off-limits*”. La estrategia metodológica que plantean está basada en el constructivismo, de modo que el alumnado mantiene un papel activo y se siente protagonista de su propio aprendizaje, en lugar de limitarse a ser un simple receptor de información. La gamificación ofrece así una oportunidad de generar nuevas propuestas didácticas que sirven como apoyo a los esquemas tradicionales de enseñanza.

Por su parte, en otro artículo contemporáneo, Aguilar y Ramos (2016) presentan una síntesis de los resultados de un proyecto de investigación en el que se utiliza la gamificación como método para motivar la lectura y escritura en la asignatura Expresión

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

Oral y Escrita, cuyo enfoque principal es el “desarrollo de habilidades alrededor del lenguaje y la argumentación”.

Para el desarrollo de su investigación, plantean cinco momentos: una fase de definición de necesidades con los estudiantes y profesores implicados; una exploración del concepto de gamificación y el planteamiento de una definición propia; el diseño de la experiencia según los requerimientos establecidos; implementación del primer modelo de la metodología de gamificación y validación de la propuesta de gamificación con estudiantes de primer semestre y profesores del área de lenguaje. Entre sus conclusiones, destacan las opiniones que han recogido de los profesores involucrados en el proceso: “La gamificación como técnica genera cambios en los usuarios, pero requiere de un proceso permanente de seguimiento y no debe considerarse como un objetivo por sí mismo”.

Ambos artículos coinciden en la idea popular de que “cada persona es diferente y lo que funciona muy bien para uno, puede no funcionar para otro”. Por este motivo, es imprescindible planificar una metodología flexible que se pueda adaptar a los diferentes perfiles de alumnado que hay en las aulas. Así, la gamificación no se puede considerar como un recurso universal, sino que los docentes han de generar herramientas de motivación diversas. en función de los intereses y el ritmo de aprendizaje de sus discípulos.

Ello es lo que se trata de desarrollar a lo largo de las sesiones que componen esta programación. A través de la gamificación se pretende contribuir a la adquisición de las habilidades de comunicación del alumnado y ello puede ayudar a romper con la estructura rígida del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional y anacrónico que hasta entonces invadía las aulas. De este modo, con la gamificación como vía de adquisición de competencias y estímulo de aprendizaje, se articula una metodología más activa y participativa en la que el alumnado se involucra y es partícipe dentro del proceso de enseñanza.

No se puede obviar el hecho de que los juegos son una metáfora de la vida y una preparación para la misma, pues a través del juego el alumnado se habitúa a superar obstáculos. Ya lo afirmaba Vygotsky (1982): “El juego es una realidad cambiante y, sobre todo, impulsora del desarrollo mental del niño”. Así, la motivación, la involucración y la diversión son las tres palabras clave que deben abanderar toda gamificación que se introduzca en la realidad del aula.

A su vez, los docentes han de interpretar el papel de guías. No son únicamente personas que instruyen diferentes materias y contenidos didácticos a los niños, son también agentes de socialización que llenan a los educandos de todos aquellos valores que la sociedad promueve como beneficiosos para la formación de los ciudadanos. Entre todos esos valores, hallamos el hábito lector.

La figura de los profesores se constituye así ser similar a las de las cariátides de los templos atenienses: debe sustentar el papel de los pilares que, sobre los cimientos

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2).

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820

Universidad de Cádiz

de la Literatura Infantil, sostengan los bloques de la creatividad, la fantasía infantil, la expresión lectora y el entretenimiento literario en el carácter de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. y Ramos, A. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *KEPES*, (14), 61-81. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.14.4>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bortolussi, M. (1985). *Ánalisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html
- Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. InComUAB Publicacions
- DeBurr, D. (2013). Gamifying the Educational Process. En D. DeBurr (Coord.), *Build Gamified Websites with PHP and jQuery* (pp. 3-10). Packt Publishing.
- Del Valle Carrasco, F. (2007). Leer, jugar y crear. Viaje al país de los cuentos. *Experiencias*, 1(59), 40-41. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/e0935091-f2e7-478e-8b88-062a93b75dd9/Experiencias>
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido. En qué se basa esta técnica de aprendizaje. El modelo del juego funciona*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Moreira, R. (2017). N+1. *Oráculo Matemágico, una app para aprender matemática jugando*. <https://nmas1.org/news/2017/05/18/app-matematica>
- Mosquera, I. (2019). *¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y gamificación*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/gamificas-o-juegas-diferencias-entre-abj-y-gamificacion/>
- Núñez Molina, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y Textos*, 43, 23–32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y Educación*. Alianza Editorial.
- Parra, E. y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Eari, educación artística. Revista de investigación*. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/11473>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A. y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte.
- Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2). <http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 15(2), 37-49.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124

Vygotski, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía, 85, 3* (Versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado).

Arnáiz Galván, N. y Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura, (2).*

<http://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>

ISSN: 3020-6820
Universidad de Cádiz