

*Concurso de Bardos, una propuesta a favor de la
gamificación en el aprendizaje literario*

**Treball de Final de Màster Universitari en Formació
del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i
Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments
d'Idiomes**

Autora: Sandra Navarro Bejerano
Tutorizado por: Rosa Maria Güell Devesa

UVIC

UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

1. Resumen del trabajo.....	2
2. Introducción.....	3
3. Fundamentación teórica sobre el tema escogido.....	5
3.1. Aprendizaje y juego.....	5
3.2. Gamificación y motivación.....	6
3.3. Gamificación e implicación activa o engagement.....	8
3.4. Propuesta didáctica: diseño de actividades gamificadas para un aprendizaje efectivo.....	9
4. Metodología de investigación.....	13
4.1. Metodología general.....	13
4.2. Participantes.....	14
4.3. Herramientas de recogida de datos.....	15
4.3.1 Encuesta inicial.....	15
4.3.2. Diario de campo.....	16
4.3.3. Encuesta final.....	16
4.4. Proceso de recogida de datos.....	17
4.5. Análisis de datos.....	18
5. Resultados del estudio.....	19
6. Discusión de resultados.....	21
7. Conclusiones.....	26
8. Bibliografía.....	28
9. Anexos.....	30
Anexo I. Fichas de personajes.....	30
Anexo I.II. Material del juego de rol.....	35
Anexo II. Diagramas.....	39
Anexo II. I. Diagrama sectorial. Grupo experimental.....	39
Anexo II.II. Diagrama sectorial. Grupo control.....	40
Anexo III. Diario de campo.....	42
Anexo III.I. Tabla diario de campo.....	45

1. Resumen del trabajo

Partiendo de una intervención didáctica basada en la experiencia vivencial del juego de rol y de la producción escrita en el aula este estudio de caso explora las posibilidades que ofrece la gamificación en la enseñanza de la literatura. El objetivo es medir el impacto de la motivación e implicación activa en la asimilación de conocimientos y en el desarrollo creativo. Haciendo uso de herramientas de recogida de datos mixtas, los resultados del estudio revelaron que la gamificación favoreció a que los alumnos tuviera una mejor relación con la asignatura de Lengua y literatura castellana, aumentó su disposición a aprender y fomentó una actitud más participativa en clase, pese a que se concluyó de que tales beneficios no se vieron reflejados en un mayor éxito académico en corto plazo.

Palabras clave: didáctica de la literatura, gamificación, estudio de caso, motivación, implicación activa.

Starting from a didactic intervention based on role-playing games and creative writing in class, this case study explores the possibilities gamification may bring to literature teaching. The goal is measuring the impact motivation and engagement have over knowledge and creative development. Using a mixed research approach, the results showed that gamification improved the relationship students had with the subject Spanish language and literature, raised their willingness to learn, and encouraged them to be more participative in class, although those benefits didn't reflect academic betterment in the short-term.

Key words: literature teaching, gamification, case study, motivation, engagement.

2. Introducción

En este TFM se aborda la didáctica de la escritura creativa y el aprendizaje de conceptos literarios mediante el recurso de la gamificación y el role-playing en el aula. Se parte de la hipótesis que sostiene que las estrategias de gamificación y el juego tienen un mayor impacto en la motivación, en la implicación activa (*engagement*) y en la integración de conocimientos que el modelo educativo tradicional, por lo que puede ser una herramienta especialmente útil para el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.

Partiendo de tales supuestos se ha diseñado una intervención didáctica en un instituto de secundaria para una clase de 3r de la ESO, y a la dinámica se la ha bautizado como *Concurso de Bardos*, creando un contexto narrativo en el que los alumnos han de interpretar el papel de compositores líricos, poetas y escritores que participan en actividades basadas en técnicas y dinámicas gamificadas. Para comprobar la influencia de esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha hecho un estudio comparativo con otro grupo de 3r de la ESO (grupo control), en el cual se ha abordado el mismo temario desde un enfoque didáctico clásico.

El objetivo principal de este estudio es analizar el impacto de la gamificación y el role-playing en áreas como la motivación, el compromiso activo, la atención y el proceso de aprendizaje del alumnado en el área de literatura, y observar si estas variables repercuten en la integración de conceptos literarios y en el desarrollo de la creatividad.

Para ello, se valorará la eficacia de los elementos lúdicos —fichas de personaje, *escape room*, factores de competición y colaboración— como herramientas para mejorar el clima de aula y el *engagement*; se analizarán las condiciones contextuales del centro y la receptividad del alumnado hacia las metodologías de gamificación; y se explorará la narrativa como vehículo motivacional en el aprendizaje de la literatura.

El contenido planteado durante las sesiones de la intervención han sido los recursos literarios y el estudio de la métrica española básica, por lo que en ambos grupos se ha trabajado la Competencia específica 5, la Competencia específica 8 y la Competencia específica 9 de Lengua y literatura castellana. Mientras que en el grupo control se prioriza la transmisión teórica mediante clases magistrales, en el grupo

experimental se explora un pensamiento divergente, participativo y una mayor libertad creativa y artística por parte del alumnado, con la idea de que dichos ingredientes favorecen el interés activo y la integración de conceptos.

Siguiendo estos propósitos, se han planteado y diseñado tres pruebas o dinámicas gamificadas:

a) *El jardín de las memorias*: una actividad por parejas en que la colaboración, la creatividad y la comprensión de las figuras retóricas es clave.

b) *¡Escapa de la biblioteca!*: un *escape room* virtual basado en los conceptos básicos de métrica española en el que hay que usar pensamiento deductivo.

c) *El poder de las palabras*: una creación literaria individual en el que cada alumno debe emplear sus herramientas creativas y conocimientos asentados para componer o bien un poema o un relato.

Este enfoque dinámico y proactivo está respaldado por autores como Alonso (2002) y Dávila, Correa y Martínez (2021), quienes señalan la necesidad de renovar la enseñanza de la literatura desde una producción activa y participativa, en lugar de seguir siendo meros receptores de conceptos y textos. Estos autores recalcan la necesidad de integrar talleres de escritura y metodologías lúdicas para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias expresivas, y defienden que si se reestructura el concepto de escritura se puede incentivar el interés del alumnado y potenciar su desarrollo cognitivo.

Mi motivación principal para proponer este estudio es mi interés personal por la literatura y la escritura creativa, que considero una competencia ignorada a favor del uso instrumental del lenguaje. Encuentro fundamental trabajar la expresividad y la creatividad de los alumnos, para que conozcan su mundo interior y desarrollen capacidades de pensamiento crítico, expresión y juego con el lenguaje, de forma que puedan nutrirse de la cultura literaria y ser participes en ella.

3. Fundamentación teórica sobre el tema escogido

3.1. Aprendizaje y juego

El concepto de que los elementos lúdicos y el juego son fundamentales para el desarrollo del ser humano es una idea que se ha repetido desde los estudios de autores como Johan Huizinga (1938). Múltiples expertos coinciden en que aprendemos jugando, y la investigación sobre esta área de la didáctica sugiere que ciertas características innatas del juego pueden ser aprovechadas en contextos de enseñanza formal.

Zichermann y Cunningham (2011) subrayan que elementos presentes en los juegos —como la retroalimentación inmediata, el establecimiento de objetivos claros y la recompensa del progreso— aumentan el tiempo de dedicación a determinadas actividades y que pueden incentivar la capacidad de atención, de rendimiento y de esfuerzo sostenido en los alumnos.

Sin ir más lejos, el juego estimula la curiosidad, fomenta la interacción con el entorno y sus reglas, promueve la resolución de problemas, y propicia tanto la competitividad como la cooperación; lo que conlleva múltiples beneficios educativos, como una mejor memorización y retentiva de conceptos. Mora (2013), al referirse a la relación entre juego y aprendizaje, señala que “el juego es el aprendizaje disfrazado”, apuntando así a la idea de que la experiencia lúdica potencia de manera natural la adquisición de conocimientos.

De esta idea nace la gamificación, un término que ha sido adaptado del inglés “gamification”, que proviene a su vez de la palabra “game”, que significa “juego”. Según su forma de aplicación existen distintas definiciones de dicho término, pero en el contexto educativo, Foncubierta y Rodríguez (2014) definen la gamificación como una:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Por otra parte, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011) usan el concepto de gamificación como un término paraguas que engloba el uso de elementos característicos de los videojuegos en contextos no-lúdicos para mejorar la experiencia y potenciar la implicación activa (*engagement*) del usuario. El propósito detrás del uso de estas técnicas es crear experiencias hedonísticas y positivas mediante el diseño de distintas dinámicas, sinergias y sistemas de integración, lo que a su vez aumenta el compromiso y la motivación.

Con esto en mente, cabe recalcar que el concepto de la gamificación no consiste en la mera introducción de juegos en el aula. Gamificar en el contexto educativo requiere de un diseño estratégico y procedimental, de una concatenación de factores ambientales y de una selección de elementos que emulen a los engranajes de los juegos y que deben integrarse de forma estructurada en una metodología didáctica para enriquecer y favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Además de estos beneficios, la gamificación puede atajar, o por lo menos mejorar, problemáticas comunes del sistema escolar actual, pues implementa estrategias que surgen como respuesta a desafíos como la dispersión, el aburrimiento o el desinterés, la incompreensión de los contenidos o la sensación de dificultad, proponiendo su superación a través del *engagement* del alumnado.

La didáctica gamificada, pues, se enfrenta a estas problemáticas conductuales y de aprendizaje a la vez que promete una integración más efectiva de competencias y conocimientos que ciertos métodos tradicionales. A continuación se profundizará en sus ventajas sobre la didáctica clásica, metodología que tiende a ignorar del contexto socioambiental sobre valores conductuales y de motivación del alumno, elementos clave en el proceso de aprendizaje activo.

3.2. Gamificación y motivación

Alonso (2002) remarca que los alumnos no se muestran desinteresados en abstracto. Según el autor, factores como el contexto familiar y social influyen en la motivación de los alumnos tanto como los contextos de aprendizaje, creados por el clima de aula y el profesor, elementos que a su vez interactúan con las capacidades, intereses y características personales de los alumnos. La forma en que se interacciona y se contextualiza el aula es, según el autor, una fuerza dinámica en cambio constante.

Alonso se refiere a todas estas interacciones como clima motivacional de aula, que se traducirá en “la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener en ese contexto actuar de un modo u otro” (pág. 123).

Los factores motivacionales juegan un papel clave en el clima del aula y la investigación sugiere que existe un amplio rango de variables ligadas a la motivación, entendida como un concepto implicado en los mecanismos autorreguladores del aprendizaje, jugando a su favor o en su detrimento según la presencia o ausencia de esta.

Los factores extrínsecos, como la preocupación por conseguir buenas o malas notas, el temor a los castigos o el deseo por las recompensas y premios son de los motores principales para que el alumno se implique en el estudio. Las tareas, exámenes, problemas y proyectos se diseñan en respuesta a estos mecanismos de calificación, recompensa y castigo. De hecho, según afirma Robbins (2011), el sistema escolar ya tiene integrado ciertos elementos de gamificación, ya que las notas o incidencias por mal comportamiento no dejan de ser un mecanismo de puntaje, pero afirma que para optimizarlo o bien debemos mejorar el sistema de puntuación o bien mejorar el juego.

Por otro lado, no debe olvidarse la existencia de factores de motivación intrínsecos, tales como los intereses personales, la necesidad de poner a prueba las capacidades propias, el deseo de actuar con autonomía o la búsqueda de aprobación y reconocimiento social. Los factores intrínsecos, aunque menos frecuentes, suelen ser motores más potentes y duraderos a largo plazo.

Teniendo todos estos elementos en cuenta, y con una idea aproximada del clima del aula, no es descabellado proponer que el docente emplee estrategias de gamificación para manipular los factores motivacionales de la experiencia educativa y favorecer así una actitud más positiva en el proceso de aprendizaje. Entre sus beneficios, y a diferencia de la clase magistral, una experiencia lúdica incorpora lo que Mora (2013) denomina “pegamento emocional”, un componente afectivo que facilita la implicación y retención de los contenidos por parte del alumnado.

El autor afirma que si algo carece de emoción, no capta la atención humana y por lo tanto difícilmente se retiene en la memoria. La conexión entre la gamificación y la implicación emocional es, por lo tanto, otro elemento clave a favor de esta técnica didáctica: al unir el aprendizaje con algo vivencial se fomenta que los conocimientos integrados se solidifiquen e integren a largo plazo.

Este argumento se respalda por postulados de estudiosos de la neurociencia educativa como Immordino-Yang (2015), que argumenta que no hay aprendizaje profundo sin una base emocional que le otorgue significado. De nuevo esto refuerza la idea de que las estrategias lúdicas no solo son técnicas que buscan hacer las clases más atractivas, sino que son un medio para favorecer un aprendizaje más sólido, significativo y autónomo.

Es por ello que el término *engagement*, junto a la motivación, resulta fundamental para comprender las ventajas que ofrece la gamificación sobre métodos de enseñanza más tradicionales.

3.3. Gamificación e implicación activa o engagement

El término *engagement*, en este contexto, podría traducirse como una suerte de “implicación activa”, que se caracteriza por la aplicación proactiva de estrategias de resolución de problemas y por la integración de un aprendizaje más efectivo. Hasta cierto punto, también apela a la capacidad del alumno para desarrollar estrategias autorreguladoras y autónomas en contextos psicoeducativos.

Puede que el mayor exponente del *engagement* se dé cuando un sujeto está inmerso en un *estado de flow* o estado de flujo, un concepto definido por Mihaly Csikszentmihalyi (1975) que hace referencia a un estado mental de concentración y atención profunda en la que el sujeto queda completamente inmerso en la acción o actividad que está realizando en ese momento. Este fenómeno propicia una integración profunda y duradera de habilidades y conocimientos, y está estrechamente relacionado con el nivel de dificultad de la actividad y las habilidades que tenga el individuo para ejecutarla. La zona de flow es ese delicado estado que hay entre el aburrimiento y el desinterés y la ansiedad percibida ante la percibida dificultad o reto de una acción o tarea.

Es precisamente en la estructuración y diseño de tareas y dinámicas donde los elementos lúdicos cobran sentido y despliegan su potencial educativo. La forma en que los alumnos perciben y se enfrentan a estas tareas influye en gran medida cómo van a aprender y, además, tal percepción impacta en el uso del tiempo del que disponen para realizar y completar las actividades.

Así pues, y teniendo la zona de flow en mente, al gamificar se ha de crear un balance entre las destrezas percibidas y los retos, y proporcionar instrucciones, metas definidas y un feedback claro. Se trata de un delicado equilibrio en la búsqueda de la motivación del alumnado a través de la escalabilidad de la dificultad y los desafíos —característica propia de los videojuegos— para establecer el enganche y el flujo necesario entre los estudiantes en la materia que se está impartiendo.

Tal y como se ha recalado previamente, el objetivo último no es convertir una tarea en un mero divertimento, sino activar los procesos de motivación internos y externos del alumnado, lo cual fomenta una experiencia de aprendizaje más fluida y significativa.

3.4. Propuesta didáctica: diseño de actividades gamificadas para un aprendizaje efectivo

Siguiendo estos principios teóricos se diseñó la intervención didáctica de este TFM titulada *Concurso de Bardos*, una propuesta práctica cuyo objetivo ha sido la implementación de estrategias de gamificación en un contexto educativo concreto, partiendo de la hipótesis de que esta metodología tiene un especial relevancia en el aprendizaje de la literatura y favorece la aplicación de sus conceptos, ya que la propia gamificación propicia el desarrollo de las competencias comunicativas y creativas, integra la conexión emocional con el contenido y predispone a los alumnos a una mayor motivación intrínseca.

El *Concurso de Bardos* se diseña con una trayectoria gamificada en mente, bajo un contexto narrativo similar a los juegos de rol de mesa (*tabletop roleplaying game*) e incluye elementos propios del mismo: fichas de personaje con arquetipos personalizables y sus propias especializaciones y habilidades, un contexto narrativo común donde insertar dichos personajes y objetivos individuales y comunes que alcanzar. En este contexto se plantearon distintas pruebas o desafíos con elementos gamificados que los alumnos, metidos en la piel de sus personajes, habrían de superar. Para reforzar la experiencia lúdica, se integró el concepto de concurso dentro de la narrativa, de forma que se fomentara la competitividad y la cooperación

Según Malone y Lepper (1987) en las estructuras y diseño de las actividades tienen que haber factores de reto, interés y elementos de control percibido, ya que es importante que los estudiantes tengan cierta sensación de control sobre su proceso. Se trata de elementos de “embellecimiento emocional” (p.89), que hacen que los alumnos sean más propensos a crear un propósito intrínseco de aprendizaje. Estos elementos a los que Malone y Lepper hacen referencia constituyen los bloques de construcción de las actividades gamificadas: dinámicas, mecánicas y componentes, todos ellos presentes en la intervención didáctica propuesta.

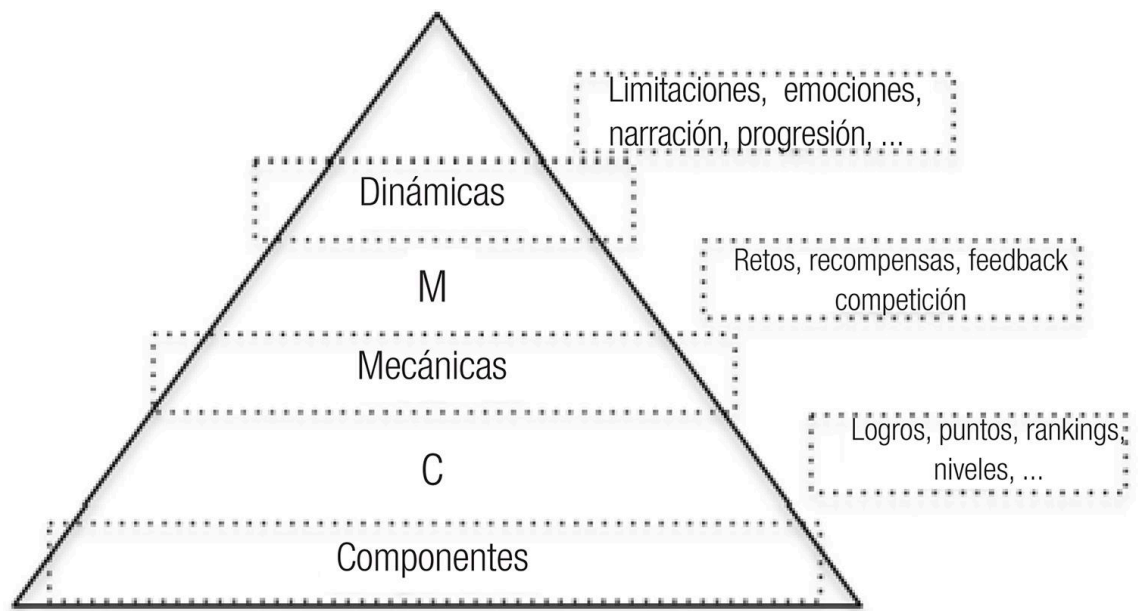


Figura 1

Pirámide de los Elementos de gamificación

Fuente: <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>

- **Dinámicas:** la intervención *Concurso de Bardos* se articula alrededor de una estructura narrativa clara y progresiva que apela a una implicación emocional con el juego, en un contexto de fantasía y concurso.
- **Mecánicas:** cada prueba es determinante para ganar puntos en el concurso, hay tres retos troncales y definidos que se presentan siguiendo una escala de dificultad y en dichos retos están presentes elementos de cooperación y competición.
- **Componentes:** entre los componentes de los juegos se cuenta con vídeos de presentación, fichas de personaje, candados interactivos, un podio virtual de ganadores y premios físicos para los finalistas.

Foncubierta y Rodríguez hacen referencia a que elementos como los ahora listados estimulan los “factores afectivos” del juego, tales como la cooperación en retos o desafíos, la curiosidad experiencial por la narración, la creación de la autoimagen —a través de la ficha de personaje, por ejemplo—, la motivación, el sentido de la competitividad, la autonomía basada en progreso y logros y la tolerancia al error.

En el caso del *Concurso de Bardos*, las sesiones enfocadas en la transmisión de conceptos teóricos se han entrelazado con sesiones de adquisición dinámica de las competencias. Se establecieron tres bloques diferenciados según temática y pruebas:

a. Bloque de figuras retóricas: incluye la explicación interactiva de las figuras retóricas a estudiar, la introducción de *El jardín de las memorias* con una narración inmersiva y la realización de dicha prueba por parejas.

b. Bloque de métrica: incluye la explicación de los principios básicos de la métrica, con ejemplos y participación de la clase, la introducción de *¡Escapa de la biblioteca!* con una narración inmersiva y la resolución de la prueba en formato digital.

c. Bloque creativo: incluye las instrucciones para la creación literaria individual de un relato o un poema en el que se deben aplicar los conocimientos adquiridos en los dos bloques anteriores y la introducción de la resolución de la historia del *Concurso de Bardos* con su prueba final, *El poder de las palabras*, con una narración inmersiva. En este último bloque se incluye también un ranking de ganadores, una entrega de premios y notas, y el cierre de la intervención. Así, se propuso una trayectoria de aprendizaje que integre la adquisición de contenidos literarios con el compromiso emocional y la participación activa del alumnado.

Por último, en el diseño de la intervención se han tenido en cuenta elementos que, según Robbins, son esenciales para la estructura de una buena gamificación:

1. Un objetivo, es decir, una combinación de elementos, eventos y logros que los jugadores deben alcanzar para terminar el juego.

En el caso del *Concurso de Bardos*, los alumnos conquistan un logro cada vez superan una de las tres pruebas propuestas, cosa que hace avanzar la narrativa de la historia y desencadena nuevos eventos para sus personajes. El objetivo final es crear una composición literaria que acabe con la maldición de la princesa. Por otro lado, al ser actividades puntuadas, su esfuerzo se verá recompensado con el motivador extrínseco, que son las notas.

2. Obstáculos: sin dificultades y retos el juego pierde todo su interés. Necesitamos obstáculos para superarlos y que, finalmente, ganar, sea significativo.

Los obstáculos propuestos en este caso aparecen de dos formas. Por un lado, se plantean obstáculos de forma diegética, es decir, la narración lleva a sus personajes a enfrentarse a retos y peligros: en la primera prueba, unas flores encantadas hacen que los personajes pierdan la memoria; en la segunda prueba, quedan encerrados en una biblioteca mágica y deben encontrar la forma de salir y finalmente en la tercera prueba se dan cuenta de que, para ganar, deben romper la maldición de la princesa. Por otro lado, la complejidad de las pruebas es otro reto intrínseco y esencial que superar, pues es durante la realización de las pruebas que deben aplicar los conocimientos adquiridos en clase. Se espera que de esta forma se estimule de manera significativa la aplicación práctica de conceptos literarios trabajados en el aula.

3. Colaboración y/o competición: se trata de derrotar a otros en el juego o jugar juntos para “vencer” al juego entre todos.

Se plantean actividades tanto colaborativas como competitivas. En el caso de la primera prueba, los alumnos deben colaborar por parejas para que ambos puedan componer y deducir ciertas figuras retóricas. En la segunda, los alumnos están enfrentados en una carrera contrarreloj para determinar quién de ellos será el primero en resolver el enigma que abra las puertas de la biblioteca, que es un código que pueden extraer del análisis métrico de un poema

Para contextualizar la efectividad de la propuesta, cabe señalar que esta intervención didáctica se desarrolló en paralelo a una metodología más tradicional que fue impartida en otra clase del mismo curso y que se basaba en la transmisión magistral de contenido. En ambos casos se impartió el mismo temario y se trabajaron competencias similares, con el objetivo de analizar comparativamente el impacto de ambos enfoques didácticos en el proceso de aprendizaje.

El propósito es valorar en qué medida y hasta qué punto la implementación de estrategias de gamificación influye en “el clima del aula”, teniendo en cuenta que supuestamente afecta a variables clave en el proceso educativo, como la motivación, la implicación activa (*engagement*) y la asimilación de contenido, que en este caso han sido conceptos literarios —figuras retóricas, métrica y composición creativa— y comparar dichos resultados con métodos de enseñanza más convencionales.

A través de la recogida de datos cualitativos y cuantitativos —encuestas, observaciones sistemáticas y resultados de las actividades— se pretende identificar diferencias significativas en el nivel de participación, en la percepción de autoeficacia de los alumnos, en la comprensión de los contenidos y en el disfrute general de la materia.

Este análisis busca así ofrecer una reflexión crítica sobre la eficacia del enfoque gamificado en la didáctica de la lengua y la literatura, y valorar su potencial como estrategia pedagógica para la mejora del aprendizaje en contextos de educación secundaria.

4. Metodología de investigación

4.1. Metodología general

Como dice Ames (1992) un estudio de la motivación de los alumnos deberá tener en cuenta cómo piensan los estudiantes en relación a ellos mismos y en relación a las actividades de aprendizaje, incluso cómo piensan sobre el proceso de aprendizaje como tal. Según Ames hay diversas estructuras que son mutuamente dependientes y correlativas con los efectos en la motivación estudiantil, y que por lo tanto hay que tener en cuenta en el momento de diseñar una intervención en el aula.

Al centrarse en factores que están ligados a una percepción subjetiva, como lo son la motivación y la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el foco principal del análisis se ha puesto sobre los cambios cualitativos, es decir, en el comportamiento —cómo los alumnos se perciben a sí mismos y a su capacidad para aprender, su implicación en el proceso de aprendizaje, su respuesta a las actividades, etc—, y no se ha puesto tanto empeño en registrar los cambios cuantitativos exceptuando los necesarios para contrastar la efectividad de la metodología en la absorción e integración de saberes. Sin embargo, las herramientas de recogida de datos han sido de carácter mixto.

Por un lado, se ha realizado una recolecta de datos mediante el uso de dos encuestas con escala Likert que ofrecen una aproximación cuantitativa y cualitativa de los conocimientos, actitudes y motivaciones del grupo experimental y del grupo control, cosa que ha permitido explorar su evolución a lo largo de las sesiones. Por otro lado, se

ha realizado un estudio de caso observacional del grupo control, del cual se ha extraído un muestreo conductual de carácter cualitativo mediante el uso de un diario de campo.

A través de estas herramientas de recogida mixtas —encuestas, observaciones sistemáticas y resultados de las actividades— se pretende identificar diferencias significativas en el nivel de participación, en la percepción de autoeficacia de los alumnos, en la comprensión de los contenidos y en el disfrute general de la materia.

4.2. Participantes

La propuesta didáctica que lleva a este estudio de caso ha sido realizada en un instituto del Barcelonés, Cataluña, en una clase de 3r de la ESO, con un total de diecisiete alumnos de edades que comprenden entre los catorce y los dieciséis años. La intervención se inició en el grupo experimental (A) el 25 de febrero de 2025 y finalizó el 14 de marzo de 2025, tras ocho sesiones de clases con actividades más una sesión extra de clausura, en la que se discutieron resultados y se anunciaron los ganadores del concurso. El grupo control (B), era una clase del mismo curso, con diecisiete alumnos de edades y características semejantes, el cual fue sujeto al mismo contenido curricular que el grupo experimental.

Se debe tener en cuenta que el instituto en cuestión es un centro de máxima complejidad con un alto porcentaje de alumnos que provienen de contextos socioeconómicos comprometidos, en situaciones de pobreza y entornos familiares de riesgo. Además existe una variabilidad notable de niveles dentro de un mismo curso, puesto que hay un gran porcentaje de alumnos migrantes de China, Bolivia, Ecuador, República Dominicana, Pakistán, Honduras y Marruecos, y se tuvieron que tener en cuenta las interferencias dialectales o de idioma. En el grupo experimental en cuestión había tres alumnos con PI (una alumna con dislexia, una alumna con dificultades de aprendizaje y de comportamiento y un alumno con dificultades lingüísticas) a los que se tuvo que hacer adaptaciones de contenido.

Otro aspecto a señalar es que en el instituto donde se realizó la intervención se aplica la metodología TIL (Tractament integrat de llengües), basado en el aprendizaje con un enfoque comunicativo e integral de todas las lenguas curriculares del centro y, dado al bajo nivel que presenta la gran mayoría del alumnado, durante la intervención se ha tenido que adaptar el nivel de dificultad y el ritmo de las lecciones, a la vez que se

intentaba cubrir el temario necesario para trabajar en las competencias del currículum escolar de la ESO.

En cuanto al contenido, en la clase de Lengua castellana y literatura ambos grupos han sido expuestos a los mismos temarios de forma paralela, es decir, se les ha introducido a los conceptos literarios de las figuras retóricas y a conceptos de métrica básica, pero con distintas metodologías. En el grupo experimental (A), donde hice la intervención, se ha aplicado una metodología basada en la gamificación para integrar los conocimientos. En el grupo control (B) se ha hecho clase magistral con su docente habitual, siguiendo un método más clásico.

4.3. Herramientas de recogida de datos

Con el propósito de reflejar y evaluar la evolución en el proceso de aprendizaje del alumnado durante la intervención didáctica se seleccionaron herramientas de recogida de datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Combinar ambas perspectivas ofrecía una aproximación holística sobre el impacto que tendría la intervención gamificada en cuanto a comportamiento (midiendo los niveles de atención, motivación e implicación de los alumnos) y sobre el desarrollo competencial e integración de saberes.

4.3.1 Encuesta inicial

La semana previa al comienzo de la intervención se realizó una encuesta inicial de carácter diagnóstico para ambos grupos, con 20 ítems estructurados en una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 el ítem equivalente a “Nada de acuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Esto tenía diversos propósitos:

- A. Evaluar la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje de la literatura y la poesía.
- B. Recoger su valoración hacia metodologías de aprendizaje lúdicas o gamificadas versus las lecciones magistrales y medir la predisposición de los alumnos hacia metodologías de enseñanza alternativas.
- C. Identificar su autopercepción de conocimientos sobre figuras retóricas y métrica española.

- D. Identificar su autopercepción acerca de sus propias habilidades creativas, conocimientos y su potencial interés por mejorar.

De los datos obtenidos se extrajeron unos resultados que fueron analizados desde una perspectiva cuantitativa, con porcentajes y medias, lo que permitió establecer una referencia de resultados numéricos y medibles con el que contrastar los resultados finales.

4.3.2. Diario de campo

Durante el desarrollo del *Concurso de Bardos* se escribió un diario de campo en el que se recogieron observaciones sobre el comportamiento, la implicación y la evolución del grupo experimental a lo largo de las sesiones. Estas anotaciones (véase Anexo III. Diario de Campo) fueron transcritas al formato de una tabla para poder extraer datos de una forma más visual y ordenada. Este instrumento, de carácter cualitativo, permitió:

- A. Registrar incidencias, dudas, dificultades, dinámicas de grupo y reacciones espontáneas de los alumnos.
- B. Valorar el clima de aula, la motivación, comprensión y el nivel de participación (y *engagement*) en las actividades propuestas.
- C. Reflexionar sobre la efectividad de las actividades, metodologías y estrategias docentes que se desplegaron durante la intervención.

El diario de campo se estructuró con los siguientes apartados: fecha, actividades o temario realizado en la sesión, motivación, comprensión, participación, dificultades y observaciones destacadas.

4.3.3. Encuesta final

Tras la finalización del taller, se aplicó una segunda encuesta con una estructura similar a la primera, partiendo de una escala Likert con ítems subjetivos evaluables del 1 al 5, siendo de nuevo 1 “Nada de acuerdo” y cinco “Totalmente de acuerdo”. Sin embargo, en este caso se incluyeron otros apartados:

- A. Ítems que recogían la autopercepción de los alumnos respecto a su propio proceso de aprendizaje, es decir, cuánto creían haber aprendido.
- B. Ítems que valoraban la experiencia de juego del *Concurso de Bardos* y su grado de satisfacción con la metodología empleada. En el caso del grupo control, se modificó esta sección para que valoraran las clases magistrales y su opinión sobre un aprendizaje más lúdico.
- C. Preguntas tipo test para evaluar los contenidos trabajados (figuras retóricas y métrica) y contrastar su percepción sobre su aprendizaje con la asimilación fáctica de sus conocimientos.
- D. Una pregunta abierta en la que podían expresar sugerencias, propuestas de mejora de la intervención o la metodología y reflexiones personales.

Esta encuesta proporcionó una mezcla de datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, permitió medir la evolución del aprendizaje del grupo experimental respecto a los objetivos propuestos y valorar los efectos de la gamificación en contraste al grupo control; y por otro, la pregunta abierta ofreció información cualitativa valiosa sobre la experiencia desde la perspectiva del alumnado.

4.4. Proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante las sesiones en las que se implementó el taller gamificado titulado *Concurso de Bardos* en un aula de 3º de la ESO en el marco de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado, entre finales de febrero y principios de marzo de 2025. La duración total de la situación de aprendizaje fue de ocho sesiones, distribuidas a lo largo del horario habitual de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (martes, jueves y viernes).

Para asegurar los aspectos éticos durante el proceso de investigación los alumnos recibieron un formulario de autorización de recogida de datos que aseguraba la protección de su privacidad e información personal, bajo el compromiso de utilizar sus datos solo para el contexto del TFM. Previamente a la primera sesión de la intervención didáctica se realizó la encuesta diagnóstica inicial, que fue administrada a ambos grupos en formato digital a través de un enlace que llevaba a un formulario de Google Forms. Se completó en el horario habitual de clase de forma individual y se clarificó que era

una encuesta anónima, asegurando la privacidad de los alumnos para fomentar respuestas honestas.

Durante las sesiones se realizó un seguimiento continuo de los niveles de motivación e implicación del grupo experimental mediante el uso del diario de campo. Las anotaciones se realizaban al finalizar cada clase, a partir de observaciones tomadas en tiempo real. Se recolectaron datos y reflexiones sobre la dinámica del aula, el grado de participación e interés y el desarrollo y efectividad percibida de las actividades propuestas.

Una vez finalizado el taller, durante la sesión de cierre, se aplicó la encuesta final antes del anuncio de ganadores y la repartición de notas. Al igual que la encuesta inicial, se presentó en formato digital y se realizó en clase, con el mismo sistema de escala del 1 al 5 para facilitar la comparación entre ambos instrumentos. Esta segunda encuesta, sin embargo, incluía además algunas preguntas teóricas para medir sus conocimientos y una pregunta de respuesta abierta para recoger valoraciones personales.

4.5. Análisis de datos

En el caso de la medición y análisis de datos de las encuestas Likert (cuyas preguntas giraban en torno a la percepción subjetiva de las propias capacidades, conducta, motivación y conocimientos), se han agrupado y categorizado las respuestas de los alumnos en tres bloques temáticos: Motivación e implicación activa, Autopercepción de habilidades y conocimientos, y Disposición hacia la gamificación, para facilitar así el análisis de cada aspecto.

De cada categoría se ha extraído un promedio de las respuestas (con valores de la escala del 1 al 5) y se han plasmado en una tabla para facilitar la comparación y apreciar la evolución de los alumnos y su interacción con las actividades y pruebas propuestas. Los aspectos analizados, si bien subjetivos, son valiosos, pues ofrecen una aproximación medible del clima del aula antes y después de la intervención.

Aquellos ítems no pertenecientes a la escala Likert, como las respuestas a las preguntas teóricas tipo test de la encuesta final, se han representado con un diagrama de rueda (véase Anexo II. Diagramas) y se han extraído los porcentajes de aciertos en una tabla para facilitar su comparación. Por otro lado, las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta, que tenía como objetivo lograr una retroalimentación escrita por parte del

alumno, han sido registradas y añadidas al diario de campo para respaldar los argumentos cualitativos del estudio.

Del mismo modo, pese a que no se pueden extraer datos objetivamente medibles o cuantificables del diario de campo, se han estimado unos porcentajes que representan el grado observable de participación de los alumnos en ciertas actividades. Otros datos de carácter cualitativo han sido la motivación y la comprensión, a los que se les ha atribuido un grado bajo, medio o alto según lo observado. Así pues, los datos del diario se han clasificado en una tabla dividida por los siguientes ítems: motivación, comprensión, participación, dificultades y observaciones relevantes de la sesión (véase tabla completa en el Anexo III.I Tabla Diario de Campo).

5. Resultados del estudio

En lo que refiere al grupo experimental, el análisis de las encuestas Likert evidencia una tendencia al alza en la media de resultados en dos de los tres valores a estudiar: Motivación e implicación activa y Autopercepción de habilidades y conocimientos. La diferencia entre la media inicial y la final es de + 1,66 en la primera categoría y de +1,5 puntos en la segunda (Tabla 1). Ambos valores oscilan ahora en el promedio de 4 de la escala Likert, que sería un equivalente a “Estoy de acuerdo” o “Conforme”.

En cambio, los resultados muestran un descenso en la tercera categoría, Disposición hacia la gamificación, de -0,42, lo que corresponde en la escala Likert a un “No estoy de acuerdo” o “No conforme” con respecto a los ítems relacionados con la apreciación a la metodología gamificada.

Tabla 1. Resultados grupo experimental (A)

Categoría	Media encuesta inicial	Categoría	Media encuesta final
Motivación e implicación activa	2,67	Motivación e implicación activa	4,33
Autopercepción de habilidades y conocimientos	2,5	Autopercepción de habilidades y conocimientos	4
Disposición hacia la gamificación	2,67	Disposición hacia la gamificación	2,25

Los resultados del grupo control parten de promedios muy similares, siendo tan solo unas décimas más altos en dos de las tres categorías (Tabla 2). Se puede apreciar que las variables no son tan dramáticas como en el caso del grupo (A).

Categoría	Media encuesta final	Categoría	Media encuesta final
Motivación e implicación activa	2,63	Motivación e implicación activa	2,65
Autopercepción de habilidades y conocimientos	2,72	Autopercepción de habilidades y conocimientos	2,98
Disposición hacia la gamificación	2,71	Disposición hacia la gamificación	3,01

Por otra parte, los porcentajes de respuestas correctas a las preguntas teóricas (Tabla 3) reflejan un dominio relativamente alto de los conceptos estudiados, siendo que en la mayoría de casos los aciertos superan el 70%, contando con la excepción del concepto de la rima.

Pregunta teórica	% Aciertos Grupo Experimental	% Aciertos Grupo Control	Diferencia
Una anáfora es...	78,60%	70,60%	- 8%
Una personificación es...	100%	100%	0%
Una rima consonante es...	42,90%	58,80%	+ 15,9%
Una estrofa es...	85,70%	82,4%	- 3,3%

En cuanto a las fluctuaciones del clima del aula, el registro de aspectos observables cualitativos (Tabla 4) muestra una correlación entre la introducción de actividades lúdicas y un mayor porcentaje de participación y motivación en clase, con grados de comprensión variable según las actividades. Se observa que en las sesiones donde se introducen explicaciones teóricas la motivación y la participación bajan.

Tabla 4. Diario de Campo			
Actividad o sesión	Motivación	Comprensión	Participación
Introducción al taller e inicio a la explicación sobre las figuras retóricas.	Media	Baja	40% activos
Repaso de figuras retóricas y Kahoot de literatura y figuras retóricas	Alta	Media-alta	80% activos
El jardín de las memorias (prueba de figuras retóricas)	Alta	Baja-Media	90% activos
Fin de la prueba de figuras retóricas e introducción a la métrica.	Baja	Baja	30% activos
Repaso de métrica española. Room Escape: Escapa de la Biblioteca	Alta	Media	70% activos
Producción escrita: El poder de las palabras	Baja	Media	30% activos
Producción escrita: El poder de las palabras	Alta	Alta	90% activos
Producción escrita: El poder de las palabras	Alta	Alta	90% activos
Sesión de cierre	Alta	Alta	90% activos

6. Discusión de resultados

En cuanto a los resultados del estudio y su interpretación es relevante remarcar el carácter exploratorio y a pequeña escala que tiene este TFM, ya que difícilmente podría ser replicado en otros contextos educativos y esperar datos similares. Dicho esto, la combinación de técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos ha resultado útil para extraer resultados cuantificables y objetivos y contrastarlos con aspectos más subjetivos y contextuales. Ambas perspectivas son complementarias y ofrecen una comprensión profunda de los resultados y una lectura íntegra del impacto de la experiencia gamificada en el aula.

Uno de los aspectos más destacables es el ascenso en la implicación del grupo control (A) tras la intervención. La puntuación de la primera encuesta (media de 2,67 y de 2,63) sugiere que tanto el grupo A como los del B partían de una motivación escasa o indiferente hacia el contenido de la asignatura, y mostraban especial resistencia hacia la creación literaria, cosa que varios alumnos del grupo control constataron verbalmente: “Yo no valgo para esto, profe”, “Odio escribir”, (Diario de campo, sesión 1, 25/02/2025, véase Anexo III).

En la encuesta final los ítems relacionados con la motivación e implicación activa aumentaron 1,66 puntos en el grupo A, lo que da a entender que las actividades gamificadas sí afectaron a los mecanismos de motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos y, como consecuencia, su predisposición al aprendizaje de la asignatura puede haberse visto beneficiado. Este efecto puede vincularse a los mecanismos de motivación intrínseca y autorregulación del aprendizaje (Immordino-Yang, 2015), y con los postulados de Dávila, Correa y Martínez, quienes defienden los beneficios de una enseñanza proactiva de la literatura.

En el grupo B, sin embargo, estos valores permanecieron estables con una media final de 2,65, apenas superior a la inicial, lo que puede indicar que el enfoque tradicional no resultó lo bastante estimulante para que hubiera un mayor interés o implicación por parte de los alumnos.

Las observaciones cualitativas del diario de campo (véase la tabla completa en el Anexo III.I, Tabla diario de campo) respaldan tales conclusiones, pues sugieren que el compromiso del alumnado aumentaba con actividades lúdicas como el *Kahoot* de repaso, el *Room Escape* de métrica o la prueba de *El Jardín de las Memorias*; dinámicas que obtuvieron altos niveles de participación entre los alumnos (superiores al 70 %).

Por contra, parece haber una correlación entre la introducción de clases teóricas o magistrales y el descenso en la motivación y participación de los estudiantes. Se hace notar también que factores como el uso de apoyos tecnológicos (como el *Kahoot*, el candado virtual o el uso de auriculares) subía notablemente su concentración y disposición a completar tareas.

En cuanto a la autopercepción de capacidades y conocimientos se partió de una media de 2,50 (grupo A) y 2,72 sobre 5 (grupo B), lo que sugiere una posición ambivalente y de inseguridad acerca de los conceptos que se iban a trabajar, así como un gran margen de potencial mejoría. Tras la segunda encuesta, los datos reflejaron de nuevo un incremento significativo (+1,50 puntos) en el puntaje de media del primer grupo. Esto apunta a que los estudiantes consideraron que los conceptos trabajados a lo largo de la intervención (figuras retóricas, métrica y creación literaria) habían sido asimilados y que se sentían más capaces de aplicar dichos conocimientos.

Si bien las medias ilustran la evolución general del grupo, una aproximación a los ítems individuales, con los porcentajes de respuestas, pueden matizar estos cambios señalados: por ejemplo, en el ítem “Estoy familiarizado/a con el uso de las figuras retóricas”, perteneciente a la encuesta inicial, un 60% de los alumnos seleccionaron 1 en

Estoy familiarizado/a con el uso de las figuras retóricas.
17 respuestas

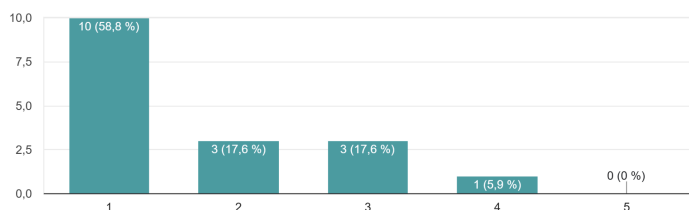


Diagrama de barras. Encuesta inicial. Grupo control.

Considero que soy capaz de entender e identificar diferentes figuras retóricas en los textos.
17 respuestas

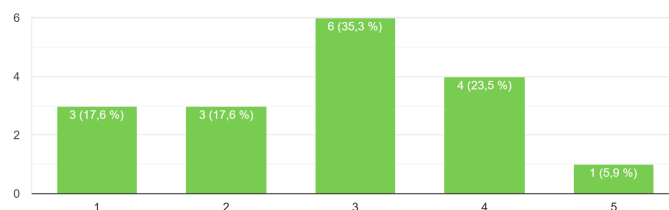


Diagrama de barras. Encuesta final. Grupo control.

la escala Likert (No estoy nada de acuerdo), un 13,3% seleccionó un 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo, una respuesta algo ambigua que puede indicar indecisión o desconfianza hacia los propios conocimientos) y tan solo 6.7% seleccionaron 4 y el 5 en al escala (Estoy totalmente de acuerdo).

Estoy familiarizado/a con el uso de las figuras retóricas.
15 respuestas

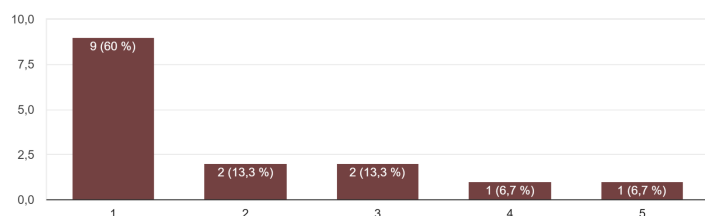


Diagrama de barras. Encuesta final. Grupo experimental

Considero que ahora soy capaz de entender e identificar diferentes figuras retóricas en los textos.
16 respuestas

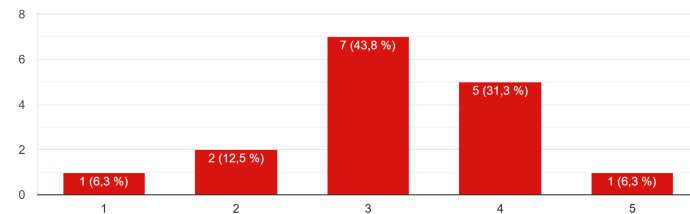


Diagrama de barras. Encuesta inicial. Grupo experimental.

Al compararse con los resultados de la encuesta final, al seleccionar el ítem “Considero que ahora soy capaz de entender e identificar figuras retóricas” la cifra con mayor porcentaje en la escala Likert es la 3 (43.8%), seguido de 4 (31.30%). Solo un porcentaje bajo de los alumnos se sitúan a los extremos de la escala: un 6,30% seleccionaron la respuesta 1 (No estoy nada de acuerdo) y otro 6.30% la 5 (Estoy totalmente de acuerdo).

Se aprecian resultados muy semejantes en el diagrama de barras del grupo control. Sin embargo, aunque a rasgos generales la autopercepción de conocimientos también mejoró, lo hizo de forma más modesta, con una media final de 2,98 frente a los 4 puntos del grupo experimental. Esta falta de autoconfianza en su propio aprendizaje puede deberse a una falta de vinculación emocional del contenido o, como diría Mora, a una falta de “pegamento emocional” con el que asentar los conceptos.

La autopercepción de saberes se respalda con las respuestas de las preguntas tipo test de la encuesta final (véase diagramas en el Anexo II). Los datos indican un porcentaje de aciertos considerablemente alto en ambos grupos, especialmente en aquellos ítems relacionados con figuras retóricas —con un 100 % de respuestas correctas en la definición de personificación y más del 75 % en el caso de la anáfora (grupo A)—. Sin embargo, también se refleja cierto grado de confusión con ciertos conceptos teóricos, especialmente en lo que se refiere a términos de métrica, que tuvieron resultados más pobres, siendo el peor un 42,9 %.

Por lo tanto, pese a que el grupo experimental muestra un desplazamiento hacia respuestas más altas en la escala, indicando una mayor autopercepción de la competencia, esta sensación de “seguridad” o “familiaridad” puede ser engañosa, ya que no tiene por qué correlacionarse necesariamente con un mayor dominio o a una integración profunda de los conceptos estudiados, como se observa al comparar ambos grupos, que han tenido resultados semejantes. Esto invita a reflexionar sobre la necesidad de combinar estrategias motivadoras con momentos de consolidación teórica explícita y bien estructurada, especialmente en conceptos técnicos como la métrica.

Finalmente, a diferencia de las anteriores categorías, la disposición hacia la gamificación tuvo una tendencia descendente en el grupo A, pasando de un 2,67 —indicativo de una actitud reservada hacia la metodología— a un 2,25 en la encuesta final. Curiosamente, aquí el grupo control tiene una media más elevada —3,01 frente a 2,25 inicial—.

Estos datos, aparentemente contradictorios, deben interpretarse teniendo en cuenta las condiciones y el contexto del centro educativo, donde los alumnos se formaban mayoritariamente con clases magistrales, sin situaciones de aprendizaje ni trabajos por proyectos. Esta falta de familiaridad con las mecánicas de la gamificación provocó que las dinámicas y las pruebas resultaran complejas y difíciles de asimilar, lo cual generó cierto clima de frustración, ansiedad y confusión en algunos puntos.

Este suceso nos remite a los estudios del flow de Csikszentmihalyi: cuando el reto percibido supera las habilidades percibidas, el alumnado se frustra y no se crea un estado óptimo de aprendizaje. Es decir, sin un equilibrio y una comprensión profunda de los objetivos, el estado óptimo de atención y motivación desaparece. En el diario de campo atestigua tal problemática con los testimonios de los alumnos: “Lo siento mucho, profe, pero no he entendido nada” (Diario de campo, sesión 2, 28/02/2025 – véase Anexo III. Diario de Campo).

Por otro lado, el grupo control parece valorar la gamificación como un simple juego, sin haber experimentado la metodología realmente. Su puntuación neutra-alta refleja más tedio y desidia hacia el formato magistral que una predisposición objetiva a métodos de enseñanza alternativos.

Sin embargo, haciendo de nuevo referencia al grupo experimental, cabe recalcar que las opiniones acerca del taller, tanto las expresadas en formato oral como las reseñas escritas de la encuesta final fueron mayormente positivas, con testimonios como: “Me ha gustado hacer el poema con el personaje que hemos escogido”, “A mí me ha gustado porque hemos hecho todo lo que me entretiene para aprender, como el Kahoot, lo de ir en parejas...”, “Ha estado guay, sobre todo lo de poder escuchar música”, “Me ha gustado cuando nos diste la ficha de los personajes porque pude guiarme mejor. Me facilitó poder hacer el cuento” (testimonios extraídos respuestas de la encuesta final).

En definitiva, pese a que hubieron quejas con respecto al contenido, los alumnos sí mostraron un feedback positivo, tanto oral como en la encuesta, con respecto a la implementación de actividades gamificadas, comentando algunos de ellos que agradecen “No haber tenido que copiar el contenido”. Las dinámicas competitivas como el room escape o el *Kahoot* tuvieron una acogida especialmente positiva, y la entrega final de premios para los tres finalistas se esperaba con muestras de disfrute y compromiso, por lo que se puede llegar a la conclusión de que la implementación de la gamificación para favorecer el clima del aula fue un éxito y favoreció la relación del alumnado con la asignatura y con el proceso de enseñanza.

7. Conclusiones

En este TFM se ha experimentado con la implementación de dinámicas gamificadas en un contexto educativo particular. Este estudio de caso pretendía comprobar si la gamificación supone mejoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, facilitando una mayor asimilación e integración de conceptos mediante los mecanismos intrínsecos y extrínsecos de la motivación y la implicación activa.

Los resultados apuntan a que la intervención tuvo unos resultados favorables sobre la estimulación de la motivación y el *engagement*, lo que indica que los alumnos del grupo experimental estuvieron más dispuestos y atentos a la tarea educativa. Por lo tanto, la metodología gamificada venció dos grandes retos del sistema educativo: el aburrimiento y el desinterés. Se ha podido comprobar que las actividades propuestas, especialmente aquellas que contaban con tecnología integrada, generaron un alto nivel de participación y disfrute, lo que refuerza la idea de que las actividades que propician una experiencia vivencial y narrativa pueden fomentar el interés por una asignatura y la confianza en el propio proceso educativo.

Sin embargo, el impacto de la gamificación como metodología didáctica en el aprendizaje de contenidos literarios —específicamente figuras retóricas, métrica y producción creativa— no parece haber tenido resultados particularmente notables en comparación a las metodologías tradicionales. Tras la intervención, no se refleja un aprendizaje particularmente profundo ni interiorizado de los conceptos, ya que se mostraron ciertas carencias y dudas en los resultados de las pruebas teóricas. No es en balde que autores como Tori (2016) apuntan a que, si el alumnado no muestra interés alguno por su aprendizaje, la gamificación de una actividad puede incluso llegar a contaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, los resultados sugieren una necesidad de equilibrar el componente lúdico y el rigor conceptual en las clases magistrales. Se puede intuir que, pese a que la gamificación es una herramienta que puede crear una conexión emocional y fomentar una percepción positiva del aprendizaje, necesita de la transmisión teórica y del asentamiento de conceptos previo a las actividades.

La ambivalencia de los estudiantes hacia esta metodología indica, además, que se requeriría de una integración holística y a largo plazo de los métodos de

gamificación, para que los alumnos tuvieran espacio para adaptarse e integrar los juegos como parte del proceso educativo. Todo esto es coherente con la investigación que indica que los mayores beneficios de la gamificación en educación se dan a largo plazo, algo que, por las limitaciones de este estudio, no se ha podido comprobar.

Tras la intervención, se reitera que la gamificación no es un fin en sí mismo, sino una vía estratégica que puede enriquecer potencialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje si se aplica correctamente, y que estrategias como el role-playing, los concursos y los premios pueden ser herramientas potentes para incentivar el interés hacia la asignatura.

En definitiva, en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, donde los aspectos emocionales, creativos y expresivos tienen un papel crucial, el “jugar” con la lengua es un aspecto esencial para su comprensión y su estudio.

Como docentes de lengua, hay que entender que una de las principales funciones del lenguaje es la comunicación efectiva y la comprensión entre parlantes. La literatura debería ser una parte fundamental de este proceso de comunicación y de la enseñanza obligatoria en general.

Es importante, pues, explorar herramientas que fomenten el interés del alumnado y buscar estrategias de enseñanza que vayan más allá de la mera transmisión. En una era en que lo literario es cada vez más parco es necesario promover no solo la capacidad de recibir y apreciar la literatura, sino de crearla. Debemos buscar estrategias que aumenten el interés y la predisposición de los alumnos por experimentar, imaginar y compartir. Al fin y al cabo, el fenómeno cultural de transmitir historias, tanto en formato oral como escrito, es tan humano como el juego en sí mismo, y hay un gran espacio para aunar ambos aspectos y volver significativo su aprendizaje.

8. Bibliografía

Acedo-García, A. (2023). Gamificación y narrativas transmedia en la enseñanza de la escritura creativa y la Literatura española. *L'Âge d'or. Images dans le monde ibérique et ibéroaméricain*, (16).

Alonso-Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199920278>

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Argilés, F. T. (2016). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.

Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*.

Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 4(1), 107–118.

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y docencia: Lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos.

Csikszentmihalyi, M., Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. En *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 475–494).

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, 12, 1–79.

Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.

Martí Climent, A., & García Vidal, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (33).

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. NFER Research Programme.

Smith-Robbins, S. (2011). This game sucks: How to improve the gamification of education. *EDUCAUSE Review*, 46(1), 58–59.

Soriano-Pascual, M., García Martínez, S., Valero-Amat, J., & Ferriz Valero, A. (2021). Gamificación en educación secundaria obligatoria.

Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95–112.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

9. Anexos

Anexo I. Fichas de personajes

Trovador Romántico



Nombre:

Pseudónimo/ Nombre de personaje

Arquetipo:

Edad: **Género:**

Oficio:

Personalidad:

DESCRIPCIÓN

El **Trovador Romántico** vive por y para capturar la esencia de las emociones humanas. Es, simple y llanamente, un enamorado del amor. Sus escritos giran entorno a los sentimientos más profundos, desde la pasión eterna a la amarga nostalgia. Cree que la poesía es el lenguaje del alma, y el alma se alimenta con palabras de ternura.

ESPECIALIZACIONES

Metáfora: El Trovador describe emociones abstractas y las transforma en imágenes evocadoras.

Ejemplo: "Sus ojos eran dos luceros que guiaban mi desvelo."

Símil o Comparación: Crea una conexión clara entre objetos o ideas para potenciar la belleza de sus versos.

Ejemplo: "Como un río que canta su alegría al mar, así fluye mi amor hacia ti."

Personificación: Da vida a elementos inanimados, dándole voz a la naturaleza o incluso a objetos para que compartan sus emociones.

Ejemplo: "El viento susurra tu nombre al caer la noche."

HABILIDADES ESPECIALES EN JUEGO

Palabras desde el corazón

Gana puntos extra cuando utiliza metáforas especialmente elaboradas y originales.

Romántico Irremediable

Si el relato o poema contiene, por lo menos, dos figuras retóricas en su lista de sus especializaciones, el Trovador recibe puntos extra automáticamente por la fuerza emocional de su obra.

El Lenguaje de las Flores

Suma puntos si usa elementos sensoriales (descripción de colores, aromas, sonidos, tacto).

ESTILO DE ESCRITURA

Sus composiciones están cargadas de emociones y símbolos naturales (flores, montañas, ríos, estrellas...).

Escribe sobre romances, sobre el amor y el desamor. También siente debilidad por otros temas universales, como la pérdida, la amistad, la nostalgia o la belleza.

Tiende a evitar la ironía, el conflicto y la frivolidad. Es pura pasión y honestidad.

Bufón Lírico



Nombre:

Pseudónimo/ Nombre de personaje

Arquetipo:

Edad: Género:

Oficio:

Personalidad:

DESCRIPCIÓN

El **Bufón Lírico** es el maestro de la burla y el ingenio. Es experto en los juegos de palabras, y usará rima y ritmo para arrancar risas y señalar verdades incómodas. Este bardo es capaz de convertir cualquier situación en una comedia. Ha nacido para el espectáculo, para entretener y para hacer reflexionar a través del humor.

HABILIDADES ESPECIALES EN JUEGO

Genio de la comedia

Gana puntos extra si hace reír al jurado con el uso creativo y efectivo del lenguaje.

Golpe de ingenio

Tiene puntos extra por el uso mínimo de dos de sus especializaciones en contextos cómicos, satíricos o irónicos.

¿Lo pillas?

Puede sumar puntos si es capaz de usar frases con doble sentido o si su composición sorprende con un giro inesperado.

ESPECIALIZACIONES

Onomatopeya: Incorpora sonidos en sus escritos para crear un efecto cómico y dar dinamismo a su composición.

Ejemplo: "¡Pum!, resonó el tambor; ¡zas! cayó al suelo el traidor."

Hipérbole: El Bufón utiliza la exageración como recurso humorístico, lo que crea situaciones absurdas y rocambolescas.

Ejemplo: "Era tan, pero tan feo, que cuando murió tuvieron que cubrirlo con mortadela para que se lo comieran los gusanos".

Aliteración: Usa la repetición de sonidos consonantes para dar ritmo y musicalidad a sus versos, aumentando su impacto humorístico.

Ejemplo: "El gato gordo gruñía graciosamente".

ESTILO DE ESCRITURA

Estilo ágil y rítmico, usa juegos de palabras y/o rimas ingeniosas en sus composiciones.

Gira entorno al humor. Prefiere contar historias ligeras y divertidas que puedan arrancar una carcajada.

Suele evitar temas profundos, solemnes o trágicos. ¡Aquí no hemos venidos a llorar!

Rapsoda Cronista



Nombre:

Pseudónimo/ Nombre de personaje

Arquetipo:

Edad: **Género:**

Oficio:

Personalidad:

DESCRIPCIÓN

El **Rapsoda Cronista** sabe que su ciudad tiene alma, y que la belleza y la emoción se encuentran al alcance de nuestra mano. Para él, la poesía más honesta se encuentra en el día a día, en el bullicio de la ciudad, en el polvo de una estantería, en la risa de un niño que juega en la calle. Es un cronista de lo cotidiano: donde otros solo ven rutina, él encuentra historias. Todo lo que le rodea es magia e inspiración para su obra.

HABILIDADES ESPECIALES EN JUEGO

Ojo para los detalles

El Rapsoda Cronista siempre se fija en lo que el resto pasa por alto. Gana puntos al crear una escena evocadora a partir de un detalle pequeño.

Narrador del ahora

Puede sumar puntos adicionales si usa, como mínimo, dos de sus especializaciones para transmitir las sensaciones del día a día.

Historia de las calles

Obtiene puntos extra si incluye en su escrito detalles realistas o específicos del ambiente urbano, como descripciones de calles, sonidos, olores o rutinas diarias

ESPECIALIZACIONES

Anáfora: El Rapsoda repite palabras o frases al principio de los versos u oraciones y les da ritmo y profundidad, destacando lo que se pasaría por alto.
Ejemplo: "En cada esquina, un susurro. En cada paso, una historia. En cada ventana, un mundo."

Personificación: Los objetos y lugares cobran vida y protagonismo en su obra. Todo tiene alma.
Ejemplo: "La ciudad despertó y los motores bostezaron".

Metáfora: Relaciona lo mundano con lo sublime y crea conexiones inesperadas.
Ejemplo: "Todos somos peatones a merced del tráfico de la vida"

ESTILO DE ESCRITURA

Su estilo de escritura es pausado, lleno de mimo y de descripciones que transmiten sensibilidad y sencillez.

Tiende a escribir sobre temas cotidianos y momentos especiales, cuidando los detalles.

Prefiere evitar lo abstracto y huye de las grandes gestas. Para él, la gran aventura está en el día a día.

Poeta oscura



Nombre:

Pseudónimo/ Nombre de personaje

Arquetipo: POETA OSCURO

Edad: Género:

Oficio:

Personalidad:

DESCRIPCIÓN

El **Poeta Oscuro** vive a lomos entre la luz y la sombra. Se da la mano con la melancolía, el horror y los misterios del alma humana. Busca inspiración en la noche sin luna, en los secretos que se susurran, y en las pesadillas. Para él, el mundo es tan inquietante como fascinante. Cree que la belleza se encuentra en lo trágico y lo extraño.

HABILIDADES ESPECIALES EN JUEGO

La luz y la sombra

Gana puntos extra cuando crea un ambiente misterioso o aterrador con sus descripciones de lugares, personas u objetos.

Aura Inquietante

Puede sumar puntos adicionales si usa, como mínimo, dos de sus especializaciones para dar escalofríos al lector.

Juego de sombras

Puede sumar puntos con el uso de símbolos que refuercen la sensación de misterio en su obra.

ESPECIALIZACIONES

Sinestesia: Mezcla sensaciones de diferentes sentidos para crear imágenes poéticas impactantes y únicas.
Ejemplo: "Un grito púrpura heló la noche con su tacto amargo."

Aliteración: Usa la repetición de sonidos o palabras a principio de frase o verso, y crear atmósferas envolventes y casi hipnóticas.
Ejemplo: "Siluetas sombrías se deslizan sobre susurros secretos."

Oxímoron: Combina ideas contradictorias para expresar contraste y profundidad.
Ejemplo: "Un silencio ensordecedor lo envolvía todo."

ESTILO DE ESCRITURA

Usa versos oscuros y evocadores, cargados de simbolismo y sensaciones inquietantes.

Siente preferencia por temas como la noche, la muerte, los sueños, el terror y lo sobrenatural.

Evita el humor y banalidad, busca introspección y profundidad emocional.

Juglar Épico



Nombre:
Pseudónimo/ Nombre de personaje
Arquetipo: **JUGLAR ÉPICO**
Edad: **Género:**
Oficio:
Personalidad:

DESCRIPCIÓN

El **Juglar Épico** es una poeta de acción. Durante su vida ha sido testigo de grandes hazañas. Canta sobre héroes, narra batallas y describe increíbles aventuras para la posteridad. Sus palabras son afiladas como el filo de una espada y sus versos contundentes como una maza. Para él, el mundo es una aventura inacabable, llena de desafíos y emoción para alimentar sus escritos.

HABILIDADES ESPECIALES EN JUEGO

Voz de Trueno

Gana puntos por la escritura de una escena de acción que impacte al jurado.

Grito de Batalla

Puede sumar puntos adicionales si usa, como mínimo, dos de sus especializaciones para transmitir la magnitud de los hechos narrados.

Creador de Leyendas

Puede sumar puntos adicionales si sus escritos nombran o integran a héroes ficticios o hechos históricos.

ESPECIALIZACIONES

Hipérbole: Exagera ciertos eventos o cualidades para transmitir la magnitud de las gestas heroicas.

Ejemplo: "La montaña tembló bajo sus pies, y los cielos se partieron al oír su nombre."

Comparación o Símil: Relaciona elementos heroicos con imágenes potentes y grandiosas, aportando claridad y dramatismo.

Ejemplo: "Su grito era como el rugido de un león contra la tormenta."

Hipérbaton: altera el orden lógico de las palabras para dar un tono solemne, grandilocuente y poético a los versos.

Ejemplo: "Al dragón inmortal, con su espada de luz, venció."

ESTILO DE ESCRITURA

Tiene un estilo ágil, digno y lleno de movimiento. Le gustan las narraciones dinámicas y las escenas de acción.

Escribe sobre aventuras (más o menos realistas), pero que siempre son épicas y fascinantes. Usa imágenes de castillos, caballeros, superhéroes, tormentas, batallas...

Incluso su poesía tiende a ser narrativa, pues guía al lector a través de una historia épica.

Anexo I.II. Material del juego de rol



Cartel Concurso de Bardos. Elaboración propia.



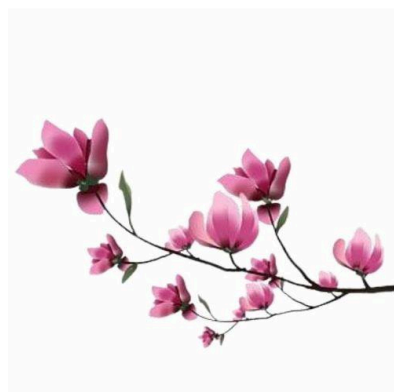
Primera prueba: El jardín de las memorias

Premisa del juego de rol:

Habéis llegado al castillo para participar en el **Concurso de Bardos** convocado por el rey. El personal de palacio os ha recibido sobre alfombras de piel y os ha guiado hasta el gran comedor, donde os espera un delicioso banquete en vuestro honor. Candelabros de oro, cubertería de plata, manjares de todo el mundo. Hay músicos con arpas y liras, bailarinas que danzan con velo y fenómenos escupe-fuegos que iluminan los techos de mármol. Charláis, bebéis y reís, sin ninguna preocupación en vuestra mente. Cuando termináis, el rey insiste en que debéis visitar los jardines del palacio. El murmullo de una fuente de agua fresca os recibe al salir. El aire del anochecer es pegajoso y cálido, huele a magnolias y jazmín. Paseáis entre las flores, tan embriagados por el aroma que os sentís mareados y somnolientos. Apenas os dais cuenta de lo que pasa. Poco a poco, los recuerdos empiezan a abandonar vuestra mente. Intentáis hablar, incluso gritar, y las palabras mueren en vuestra lengua. Os miráis entre vosotros... ¿Quiénes son esos tipos? Más importante aún, todos os hacéis la misma pregunta silenciosa: ¡¿quién narices soy yo?!

Instrucciones de la actividad: Con horror, os dais cuenta que el jardín estaba hechizado. **El aroma de las flores os ha robado tanto la voz como la memoria.** Para recuperarla, tendréis que trabajar en equipo.

Poneos por parejas. Cada uno de vosotros recibirá **una figura retórica** escrita en un post-it. No sabréis cuál os ha tocado. Vuestro compañero de equipo debe ayudaros a recuperar la memoria y haceros descubrir **qué figura retórica sois**. Por desgracia, no puede hablar, solo comunicarse por escrito. Para daros una pista, debe usar la figura retórica del compañero en una oración, para que así pueda deducir su identidad. Luego, los papeles se revertirán. **Al terminar debéis entregar las oraciones con la figura retórica para que sean corregidas y puntuadas.** Es un juego acumulativo, cuantas más frases escribáis, más puntos ganaréis. **El objetivo mínimo es crear cinco oraciones.**



Segunda prueba: ¡Escapa de la biblioteca!

Premisa del juego de rol:

Lleváis ya una semana en el castillo componiendo poemas, explorando sus interminables pasillos y durmiendo en mullidas camas con sábanas de algodón. Una tarde, el rey anuncia que ha llegado el momento de celebrar la siguiente prueba. Va a ser un desafío sesudo, es recomendable que os documentéis, os dice. Con un gesto, indica a un par de sirvientes que os acompañen a la biblioteca real. Al entrar os quedáis sin aire. ¡Nunca habíais visto tantos libros juntos!

Recorréis pasillos rodeados de estanterías altas como árboles. Hay gruesos tomos de historia, libros de aventuras, de romances y de hechizos. Necesitarías tres vidas para leerlos todos. Pasáis horas explorando el lugar hasta que un ruido seco os estremece. Con horror, os giráis hacia la puerta: alguien la ha cerrado. Intentáis abrirla. Golpeáis la madera, tiráis de las manillas y hasta probáis a arrancar los gonces de la puerta con las uñas, sin éxito. Alguien se ha asegurado de que no podáis salir de ahí. De pronto el suelo tiembla bajo vuestros pies, las paredes se acercan hacia vosotros y el techo desciende con un retumbo infernal. El espacio se reduce, amenazando con aplastaros. Tenéis que escapar antes de que sea demasiado tarde, ¿pero cómo?

Uno de vosotros se fija en que en el cerrojo de la puerta hay espacio para introducir un código numérico. Otro encuentra una hoja con un poema escrito. ¿Estará aquí la clave? Es hora de ponerse a trabajar.

Actividad: Para escapar de la biblioteca, debéis hacer un **análisis métrico** del siguiente poema. Tened en cuenta las **sinalefas**, los **hiatos**, **diptongos** y el **acento final**, y sumad el número de sílabas de cada verso. El resultado de esa suma será el código que os abrirá la puerta. Cuando creáis tenerlo, id a vuestro chromebook y **usad el enlace proporcionado:**

<https://eduescaperoom.com/enigma/ckureGzoltem>

Escribid la respuesta correcta y seréis libres. Solo tenéis tres oportunidades antes de que la puerta se cierre para siempre. ¡Buena suerte! Una vez logrado, entregad vuestro análisis métrico.

Tercera prueba: El poder de las palabras

Premisa del juego de rol:

El rey os felicita por haber llegado al final del Concurso de Bardos. ¡La última prueba lo decidirá todo! Con un gesto, os acompaña hasta una sala cerrada con varios candados. El rey saca una llave, os abre y se hace al lado con un gesto. Al entrar os golpea el olor a polvo y a cera derretida. Las ventanas están tapiadas y la única luz que hay proviene de las velas colocadas alrededor de un enorme camastro. Alguien duerme ahí.

Os acercáis. Es una joven, tan pálida que parece transparente, tan quieta que dudáis de si está con vida. El rey os explica que es la princesa heredera, su hija, que lleva años con la mente y el espíritu enfermos. Después de acudir a cientos de curanderos y buscar remedios por todo el reino, una bruja tuvo a bien de darle un consejo al rey: la magia más potente se encuentra en el poder de las palabras, en las historias que contamos. Quizá eso es lo que necesita la princesa. Quizá su cura se encuentra en el corazón de una historia. Quizá, si os esforzáis suficiente, podéis componer un escrito que la despierte al fin...

Actividad: Habéis descubierto al fin por qué os ha convocado el rey. ¡La princesa necesita una historia que la despierte! Esta es la prueba final. Escribe **un poema** o **un relato breve** respetando el tema y el estilo de tu arquetipo de personaje. No olvides incluir mínimo **dos figuras retóricas** y, si eliges un poema, te en cuenta las reglas de la métrica. A continuación se detallan las características que deben tener las composiciones:

✧ Relato:

- a) Mínimo debe tener 150 palabras y máximo dos caras de una hoja.
- b) Debe respetar la estructura clásica de un relato: introducción, nudo y desenlace.
- c) Debe contener 3 figuras retóricas o más y tener, como mínimo, una propia de la ficha de personaje.
- d) Debe estar escrito bajo pseudónimo.
- e) Tema: relacionado con el arquetipo de personaje.

Anexo II. Diagramas

Anexo II. I. Diagrama sectorial. Grupo experimental

Una anáfora es...
14 respuestas

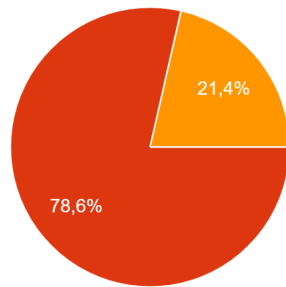


Figura 1. Diagrama sectorial (Grupo experimental)

- Una figura retórica que consiste en la comparación implícita de dos elementos, en el que atribuimos las características de uno al otro.
- Una figura retórica que consiste en la repetición de una o varias palabras al principio de oración o verso.
- Una figura retórica que consiste en repetir consonantes para conseguir musicalidad y ritmo.

Una personificación es...
14 respuestas

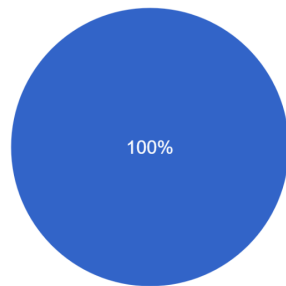


Figura 2. Diagrama sectorial (Grupo experimental)

- Una figura retórica que consiste en atribuir cualidades humanas a objetos, animales o conceptos abstractos.
- Una figura retórica que consiste en personalizar, es decir, hacer muy personal un texto.
- Una figura retórica que consiste en comparar dos elementos usando nexos de comparación (como, tal que, igual que)

Una rima consonante es...
14 respuestas

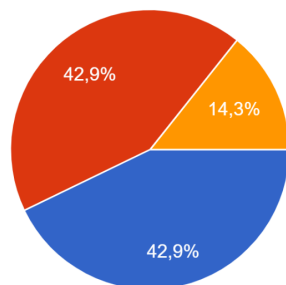


Figura 3. Diagrama sectorial (Grupo experimental)

- Aquella en que se repiten todos los sonidos, tanto vocales como consonantes, desde la última sílaba tónica del verso.
- Aquella en que se repiten tan solo las vocales desde la última vocal tónica del verso.
- Aquella en la que las consonantes y vocales varían de verso en verso.

Una estrofa es...
14 respuestas

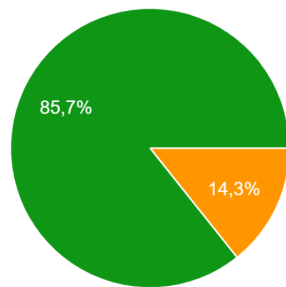


Figura 4. Diagrama sectorial (Grupo experimental)

- Un párrafo.
- Un conjunto de párrafos.
- Un conjunto de cuatro versos.
- Un conjunto de versos.

Anexo II.II. Diagrama sectorial. Grupo control

Una anáfora es...
17 respuestas

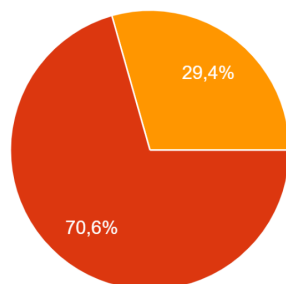


Figura 5. Diagrama sectorial (Grupo control)

- Una figura retórica que consiste en la comparación implícita de dos elementos, en el que atribuimos las características de uno al otro.
- Una figura retórica que consiste en la repetición de una o varias palabras al principio de oración o verso.
- Una figura retórica que consiste en repetir consonantes para conseguir musicalidad y ritmo.

Una personificación es...
17 respuestas

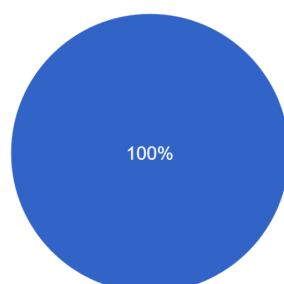


Figura 6. Diagrama sectorial (Grupo control)

- Una figura retórica que consiste en atribuir cualidades humanas a objetos, animales o conceptos abstractos.
- Una figura retórica que consiste en personificar, es decir, hacer muy personal un texto.
- Una figura retórica que consiste en comparar dos elementos usando nexos de comparación (como, tal que, igual que)

Una rima consonante es...
17 respuestas

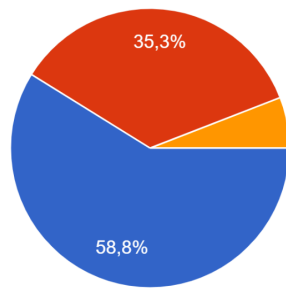


Figura 7. Diagrama sectorial (Grupo control)

- Aquella en que se repiten todos los sonidos, tanto vocales como consonantes, desde la última sílaba tónica del verso.
- Aquella en que se repiten tan solo las vocales desde la última vocal tónica del verso.
- Aquella en la que las consonantes y vocales varían de verso en verso.

Una estrofa es...
17 respuestas

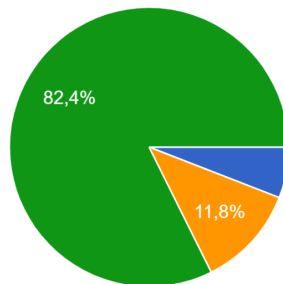


Figura 8. Diagrama sectorial (Grupo control)

- Un párrafo.
- Un conjunto de párrafos.
- Un conjunto de cuatro versos.
- Un conjunto de versos.

Anexo III. Diario de campo

Diario de Campo

25/02/2025 — Introducción al taller y explicación de las figuras retóricas

La primera sesión se dedicó a introducir el concepto de *El Concurso de Bardos*. Se hizo una breve introducción a la literatura y se inició la explicación de las figuras retóricas. Los alumnos expresaron confusión y dificultades para comprender el objetivo de la intervención y las mecánicas del juego. Hubo un desconcierto general con la presentación de las fichas de personaje. También se expresaron quejas vehementes hacia el temario, especialmente en lo referente a la creación literaria, con expresiones como: “Yo no valgo para esto, profe” o “Odio escribir”. A pesar de ello, un número considerable de alumnos se mostró participativo durante la explicación de las figuras retóricas, que se hizo con el soporte de un powerpoint.

27/02/2025 — Final de explicación teórica y Kahoot de repaso

Teniendo los conceptos más o menos asentados, la participación fue mayor que la sesión anterior, y la motivación creció en cuanto se anunció que se haría un Kahoot de figuras retóricas. Aunque persistía la confusión con algunas definiciones, el formato competitivo resultó ser un aliciente para motivarlos a entender. El ambiente en clase fue más distendido y se observó entusiasmo y disfrute generalizado, lo que permitió consolidar conceptos previos de forma más lúdica.

28/02/2025 — Prueba de figuras retóricas: El jardín de las memorias

La sesión se centró en la primera prueba gamificada, a la que se embarcaron con altas dosis de motivación, pese a que hubo grandes dificultades comprender la mecánica de la prueba (Alumna X: “Lo siento mucho, profe, pero no he entendido nada”) y eso hizo que la sesión fuera algo accidentada. Hubo complicaciones para organizarse en parejas, lo que provocó un clima de dispersión y caos en ciertos puntos de la sesión. Sin

embargo, una vez comprendidas las instrucciones, los alumnos se implicaron de forma activa, mostrando disfrute y compromiso con la tarea.

04/03/2025 — Cierre de la prueba anterior e introducción a la métrica

Los alumnos mostraron poca predisposición para concluir la actividad anterior, con quejas semejantes a “Ah, pero ¿hay que hacerlo otra vez?”. Al terminar, mostraron gran desinterés y rechazo con la parte teórica de la clase, la introducción a la métrica. La comprensión de los conceptos fue baja por la falta de atención y compromiso. La transición entre una actividad lúdica y una explicación teórica dejó patente una tendencia a generar desconexión por la vuelta al formato magistral.

06/03/2025 — Room escape: Escapa de la Biblioteca

La segunda prueba, que era en formato digital, generó bastante curiosidad y despertó el interés en los alumnos, a pesar de ciertos problemas técnicos con los enlaces. Sin embargo, al no haber asumido del todo los conceptos de métrica de la clase anterior, aparecieron dudas conceptuales que se hubieron de resolver durante la actividad. La competencia y el formato de escape room fueron elementos muy positivos que promovieron la implicación y participación del alumnado.

07/03/2025 — Inicio del producto final: El poder de las palabras

Al anunciar que se debía empezar a trabajar en un texto escrito la motivación descendió nuevamente y solo un escaso porcentaje de alumnos se comprometió con la tarea. Las dificultades se centraron otra vez en la comprensión de las mecánicas, especialmente con las fichas de personaje. La gran mayoría de alumnos se mostraron distraídos, somnolientos y desconectados, probablemente dado a que la clase tuvo lugar un viernes a primera hora. Un alumno en particular presentó comportamientos disruptivos y se hubieron de marcar los límites. En general, fue una sesión frustrante y poco productiva.

11/03/2025 — Continuación del producto final

En esta sesión se permitió que los alumnos utilizaran auriculares para escuchar música, lo cual tuvo un impacto notablemente positivo en su concentración durante el proceso de escritura. Esta decisión facilitó una atmósfera de introspección y conexión con el trabajo creativo, y disparó sus niveles de motivación y compromiso con la tarea. Las dificultades se centraron en aspectos técnicos del ejercicio, como el uso correcto de figuras retóricas y el formato del texto.

13/03/2025 — Última sesión de trabajo del producto final

La motivación se mantuvo alta, al igual que la participación y la comprensión. Las dificultades fueron mínimas y de carácter individual, relacionadas con la escritura creativa: revisión de estilo, faltas ortográficas y redacción de los finales de sus relatos o poemas. Se repitió la dinámica con auriculares, lo cual fue solicitado activamente por el alumnado. La anticipación del premio final incentivó el trabajo y generó expectativas y entusiasmo en la clase.

14/03/2025 — Sesión de cierre y entrega de premios

La motivación fue alta y los alumnos mostraron una actitud muy positiva. No hubo dificultades, ya que no se impartió nuevo contenido. La sesión consistió en la entrega de notas, premios y una reflexión conjunta sobre la experiencia vivida. Los alumnos se mostraron agradecidos, compartieron impresiones en voz alta y se despidieron con muestras de satisfacción general, cerrando el proyecto con una energía positiva y un ambiente de logro.

Anexo III.I. Tabla diario de campo

Fecha	Actividad o sesión	Motivación	Comprensión	Participación	Dificultades	Observaciones relevantes
25/02/2025	Introducción al taller e inicio a la explicación sobre las figuras retóricas.	Media	Baja	50% activos	Los alumnos presentaban dificultades para entender las mecánicas del Concurso de Bardos y los objetivos planteados. Hubo mucha confusión respecto a las fichas de personaje y cómo utilizarlas.	Hubo quejas sobre el temario (literatura, figuras retóricas y métrica). Varios alumnos expresaron falta de interés y reticencias ante las actividades propuestas. Algunos expresaron "no saber escribir" o "no valer para esto". Sin embargo, una gran parte de alumnos participó activamente en la clase.
27/02/2025	Fin de la explicación de figuras retóricas. Kahoot de figuras retóricas	Alta	Media-alta	70% activos	Confusión en algunas definiciones. Se hizo un repaso de figuras retóricas que olvidaron de la anterior sesión antes de embarcarse con el Kahoot.	El Kahoot fue un gran motivador para ellos, se mostraban entusiasmados y competitivos.
28/02/2025	El jardín de las memorias (prueba de figuras retóricas)	Alta	Baja-Media	90% activos	Los alumnos presentaron dificultades para entender la mecánica de la actividad. Hubo además dificultades organizativas a la hora de ponerse por parejas, y una gran dispersión en clase.	Hubo muestras de disfrute genuino y participación activa durante la actividad. Una vez entendida la mecánica los alumnos se comprometieron con el ejercicio.
04/03/2025	Fin de la prueba de figuras retóricas e introducción a la métrica.	Baja	Baja	40% activos	Falta de organización y motivación para terminar la actividad de la sesión anterior. Había un alto porcentaje de dispersión y bajos niveles de implicación e interés ante la introducción a los conceptos de métrica.	Después de terminar la actividad anterior les fue increíblemente complicado volver a prestar atención a una explicación teórica.

06/03/2025	Explicación de métrica española. Room Escape: Escapa de la Biblioteca	Alta	Media	70% activos	Al ser una actividad con soporte digital hubo problemas técnicos con el enlace, cosa que creo ciertas disrupciones en la actividad. Los alumnos presentaban dudas ante ciertos conceptos, como en la diferencia entre rima consonante y asonante.	La competitividad por ver quién desbloqueaba el candado primero fue un gran motivador.
07/03/2025	Producción escrita: El poder de las palabras	Baja	Alta	30% activos	Los alumnos presentaban de nuevo dificultades para entender la mecánica de su ficha de personaje, puesto que era un formato muy nuevo para ellos. Se mostraron dispersos y en esta sesión apenas escribieron.	En esta sesión los alumnos se mostraban o completamente desconectados o somnolientos, un comportamiento habitual en las clases de los viernes a primera hora. Hubo un alumno que mostró actitudes disruptivas y comportamientos confrontacionales durante la clase.
11/03/2025	Producción escrita: El poder de las palabras	Alta	Alta	90% activos	Habían dudas individuales respecto al uso de ciertas figuras retóricas o con respecto al formato que debía tener su composición literaria, retos que fueron resueltos en la pizarra para refrescar las instrucciones.	En esta sesión se les permitió a los alumnos ponerse música con auriculares, de forma que pudieran estar concentrados y conectar con su mundo interior. Fue muy beneficioso para aumentar su foco.
13/03/2025	Producción escrita: El poder de las palabras	Alta	Alta	90% activos	Las dudas y dificultades en esta clase se dieron a nivel individual y se centraba en sus propias composiciones: cómo terminarlas, búsqueda de sinónimos, revisión de faltas ortográficas, etc.	Los alumnos preguntaron con entusiasmo si podían volver a utilizar los auriculares para escuchar música, cosa que se les permitió. Eso aumentó su predisposición a trabajar y les acercó a un estado de flujo. Además, se les anticipó un premio final para aquellos que fueran los ganadores de <i>El Concurso de Bardos</i> .

14/03/2025	Sesión de cierre	Alta	Alta	90% activos	Sin dificultades aparentes, ya que no se impartió temario ni se hicieron actividades más allá de la repartición de notas, resultados y el comentario final.	Gran disposición de los alumnos y muy buena actitud. Se compartieron impresiones sobre la intervención didáctica en voz alta, se repartieron premios finales y se procedieron a las despedidas. Los alumnos se mostraron muy agradecidos.
------------	------------------	------	------	-------------	---	---