



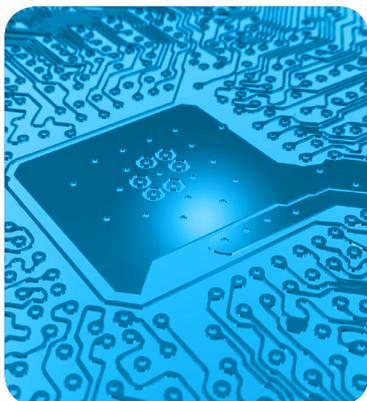
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Lengua y Literatura)



**La ludificación de
la enseñanza
de literatura y sus
aplicaciones en el
aula de Secundaria**
Manuel López Ibáñez





**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

*La ludificación de la enseñanza de literatura y
sus aplicaciones en el aula de Secundaria*

Autor: Manuel López Ibáñez

Directora: Nieves Martín Rogero

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2014/2015

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
2. 1. HIPÓTESIS INICIALES	5
2. 2. OBJETIVOS	6
2. 3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
3. 1. UNA DISCIPLINA EMERGENTE CON APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA: LA LUDOLOGÍA	8
3. 2. BASES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA LÚDICA DE LITERATURA. LA MOTIVACIÓN, LOS MÉTODOS ORGÁNICOS DE APRENDIZAJE Y LA ANIMACIÓN A LA LECTURA	9
3. 3. LA ENSEÑANZA DIGITAL DE LITERATURA	14
3. 4. EL NUEVO PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA LÚDICA: ACIERTOS Y ERRORES	20
3. 5. ALGUNOS ÉXITOS PREVIOS	21
3. 6. ÁMBITOS DE MEJORA	23
4. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA INVESTIGACIÓN	25
4. 1. SISTEMAS DE OBTENCIÓN DE DATOS	25
4. 2. METODOLOGÍA DOCENTE	26
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	29
5. 1. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECUPERADOS	29
6. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA	35
6. 1. OBJETIVOS GENERALES	35
6. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
6. 3. CONTENIDOS	37
6.4. RECURSOS MATERIALES	39
6. 5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES	39
6. 6. PLANIFICACIÓN TEMPORAL	44
6. 7. EVALUACIÓN	45
7. CONCLUSIONES	46
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
9. ANEXOS	54

1. RESUMEN

El docente de literatura debe enfrentarse con frecuencia a una escasa motivación entre el alumnado. Esta situación parece tener como causa la débil relación existente entre los contenidos impartidos y la realidad cotidiana del estudiante, así como la ausencia de una metodología docente que tenga en cuenta la importancia de las estrategias de motivación. Con el fin de mejorar esta situación, en este trabajo se proponen una serie de medidas destinadas a ludificar los procesos de enseñanza y aprendizaje (es decir, convertirlos en procedimientos jugables y amenos), en especial a través de la utilización de las TIC en clase.

Los resultados de la investigación realizada resultan muy convincentes: el uso de juegos en el aula ha demostrado ser de gran utilidad no solo a la hora de aumentar la motivación, sino también de conseguir mejores resultados académicos. Su efecto en el alumnado es capaz de multiplicar el de las ya positivas estrategias de animación a la lectura clásicas, y permite diseñar actividades con enfoques eclécticos que combinan las virtudes de la utilización de TIC y de recursos tradicionales.

Palabras clave: educación, literatura, videojuegos, gamificación, ludificación, motivación, TIC.

2. INTRODUCCIÓN

La rápida reestructuración que experimentan las sociedades modernas, sumada a la tecnificación de los procesos de enseñanza, hace que la educación, y en especial la Educación Secundaria Obligatoria, atraviesen momentos difíciles. La motivación disminuye día tras día en la mayoría de los centros de enseñanza, y la alarma por los malos resultados académicos cada vez es menor y tiene menos capacidad para generar respuestas o soluciones por parte de la comunidad educativa. Además, la presente situación legislativa fuerza, cada vez en mayor medida, el establecimiento de un sistema que excluye a quien no cumple con una serie de objetivos educativos, y que está basado en una gestión discriminatoria del fracaso escolar.

La literatura, uno de los núcleos del aprendizaje que se efectúa durante toda la Educación Secundaria, sufre de manera particular esta crisis. Los jóvenes lectores son cada vez más escasos, y el valor social del texto literario disminuye con cada curso académico que pasa. Prueba de ello es que un 35 % de los adultos actuales admiten no leer «nunca o casi nunca» (*El País*, 8 de enero de 2015). Por tanto, prácticamente toda la responsabilidad de animar a leer a los jóvenes de hoy recae, en lugar de sobre el núcleo familiar, sobre el docente, quien a menudo ha perdido la capacidad de conectar con las generaciones actuales y desconoce cómo lidiar con los problemas que aquejan al alumnado de hoy día. Esto no quiere decir que los fundamentos de la educación tal y como la conocemos deban ser derribados; existen grandes pilares en los modos de educar actuales que deben ser mantenidos, pero a través de una metodología que facilite, y no entorpezca, el proceso de aprendizaje. Es decir: el cambio de paradigma que aquí se propone tiene como objetivo construir sobre las virtudes de la docencia actual para lograr salvar las grandes lagunas que deja el cambio social en un sistema poco dado a adaptarse y evolucionar.

Con la intención de evitar el progresivo deterioro de los mecanismos de enseñanza de literatura, esta investigación tiene como objetivo analizar las causas actuales del fracaso

escolar y proponer una serie de soluciones prácticas basadas en la ludificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la motivación del alumnado. El empleo de juegos en el aula se contempla a lo largo de este trabajo como un modo de captar la atención del estudiante, pero también como una vía para mejorar el propio aprendizaje por medio de la personalización de la experiencia educativa, y de la adaptación y la flexibilización de los contenidos impartidos.

2. 1. Hipótesis iniciales

La situación crítica por la que pasan los centros de enseñanza parece tener tres motivos principales:

1. La falta de adaptación de los contenidos educativos a la evolución sufrida por las generaciones que actualmente reciben enseñanzas de ESO y Bachillerato.
2. La ausencia de una valoración activa de la motivación en el aula.
3. La escasez de material docente destinado a satisfacer las necesidades de las nuevas generaciones de nativos digitales, así como a mejorar los niveles de motivación en clase.

En este estudio se proponen una serie de líneas de actuación para solucionar esta problemática en el aula de Lengua Castellana y Literatura, basadas en las siguientes hipótesis:

1. La ludificación del contenido literario puede mejorar su comprensión y aceptación por parte del alumnado.
2. La lectura no debe realizarse únicamente a través de formatos clásicos —libros, periódicos, revistas, etc.—; se pueden esperar mejores resultados a través de formatos más amigables para el alumno —videojuegos, cómics, poemas musicalizados, etc.—.
3. El alumnado no mejora su rendimiento académico tan solo a través de la motivación o el uso de contenido digital y lúdico, sino que es necesario un cambio en los currículos

que conlleve una mejor y más completa valoración de la situación académica global de cada sujeto.

4. El alumno es capaz de construir su propio aprendizaje, pero no puede hacerlo en soledad, sino que necesita de un sistema educativo capaz de reforzar, guiar y motivar la progresión autónoma.

2. 2. Objetivos

Los objetivos del presente trabajo son, por lo tanto:

1. El hallazgo de una serie de actividades y ejercicios que contribuyan a mejorar la atención, la motivación y el rendimiento escolar en el aula de Lengua Castellana y Literatura.
2. La investigación de los diferentes recursos literarios transmedia asociados a medios digitales con los que se puede contar en la actualidad.
3. El uso de recursos lúdicos para transmitir conocimientos asociados a la literatura, sus géneros y su historia.
4. La asociación de dichos recursos a las rutinas docentes del centro.
5. La justificación y adaptación, a través tanto de la teoría como de la práctica, de este tipo de acciones docentes para que su efectividad pueda ser comprobada de un modo empírico.

2. 3. Estructura del trabajo

La presente investigación comienza con una introducción a los conceptos de *ludología* y *gamificación*, así como a los fundamentos teóricos que sustentan el empleo de juegos y TIC en el aula de literatura, acompañados de algunas experiencias recientes que demuestran su

eficacia. Acto seguido, se incluirán una serie de ámbitos de mejora en los que se habría de trabajar para mejorar la situación actual de la enseñanza literaria lúdica.

Tras ello, se especificará cuál ha sido la metodología, tanto de investigación como docente, empleada durante el trabajo, y qué fuentes de extracción de datos objetivos han sido utilizadas. El análisis de dichos datos se centrará, principalmente, en las respuestas directas del alumnado y las causas que las motivan.

Una vez procesados los datos obtenidos, se pondrán en relación con los fundamentos teóricos y las hipótesis principales de la investigación, y se sugerirán modos de actuación útiles a la hora de implantar en el aula de Secundaria sistemas de enseñanza relacionados con la ludificación.

Se adjuntará, asimismo, una propuesta de intervención didáctica completa, con actividades lúdicas con contenido literario cuya efectividad ya ha sido probada en un grupo real de Educación Secundaria Obligatoria. Dado el carácter eminentemente práctico de la propuesta, se adjuntarán también los objetivos generales y didácticos de la intervención, la relación existente entre los contenidos curriculares oficiales y la propuesta, una planificación temporal por sesiones, un sistema de evaluación, y algunos anexos destinados a mejorar la comprensión de las citadas actividades.

Por último, se incluirán una serie de conclusiones con el fin de delimitar cuáles son los hallazgos más importantes de la investigación y qué relevancia tienen desde el punto de vista tanto de la teoría de la educación como de la enseñanza cotidiana de literatura.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

3. 1. Una disciplina emergente con aplicaciones en la enseñanza de literatura: la ludología

Los recientes cambios en la estructura económica y cultural de las sociedades occidentales, así como la reciente incorporación de medios tecnológicos avanzados al discurrir cotidiano de la vida del ciudadano medio, han dejado a la educación en una situación de indefinición difícil de superar. El choque generacional entre los llamados «nativos digitales» y quienes desarrollaron la mayor parte de sus procesos educativos a través de sistemas analógicos se hace más y más patente con el paso de los años. Para atajar este problema, si bien una importante parte de los docentes aboga por continuar impartiendo clase según métodos clásicos, existe ya un claro movimiento de tecnificación y ludificación del aula. Este último concepto, que sirve de fundamento al presente estudio, aún no ha alcanzado su plenitud pragmática por dos motivos: uno, que los currículos oficiales continúan manteniendo el mismo tipo de contenidos y de fórmulas de enseñanza; y dos, que existe una ausencia patente de recursos lúdicos de calidad para aplicar en el aula.

El término *ludología* fue utilizado por primera vez a mediados de los años 90, momento durante el que se produjo una explosión en el estudio del juego, ya fuera clásico o interactivo, desde una perspectiva académica. Algunos de los artículos que se publicaron en este periodo influyeron de forma determinante en el desarrollo de una nueva concepción del juego (Bartle, 1996), asociada a la psicología del usuario; las actividades lúdicas pasaron a ser contempladas como potenciales herramientas para el cambio emocional y la educación de alumnos de todas las edades. También llamada *gamificación*, esta disciplina cuenta con numerosas aplicaciones en diversos ámbitos de la vida cotidiana, pero se ha desvelado como especialmente útil para favorecer procesos de aprendizaje natural, en los que el individuo se ve sumergido de manera

independiente y adquiere consciencia de la necesidad de aprender para superar una serie de retos determinados.

Dado que el estudio de la literatura cuenta con un fuerte componente de autonomía y vocación lectora, asociar lectura y juego parece tener grandes posibilidades dentro del aula de Secundaria. Chacón (2008), por ejemplo, propone una serie de objetivos que un juego puede ayudar a cumplir en el aula en mejor medida que otras metodologías, entre los que se encuentran:

- El afianzamiento de conceptos de manera atractiva para el alumno.
- La creación de un medio para el trabajo en grupo y la colaboración agradable y satisfactoria.
- El refuerzo de habilidades que el alumno necesitará en el futuro para desenvolverse en su vida cotidiana.
- La educación transversal y colaborativa, que aporta contenidos válidos para numerosas asignaturas (y que permite, por ejemplo, realizar un estudio simultáneo de la historia y la teoría de la literatura).
- La estimulación de la creatividad a través de un ambiente propicio.
- Mejorar el desarrollo de destrezas en las que el alumno presenta dificultades individuales.

3. 2. Bases teóricas para la enseñanza lúdica de literatura. La motivación, los métodos orgánicos de aprendizaje y la animación a la lectura

Hallar una sistematización de las prácticas asociadas a la mejora de la motivación en el aula de Lengua Castellana y Literatura se ha revelado como una tarea extremadamente compleja en los últimos tiempos. Entre las principales causas de esta situación están la preocupante disminución de la valoración social de la cultura escrita, la reducción general en

el consumo de literatura y la falta de adecuación de los currículos escolares al alumnado actual. Como indica Cavero (2006), los resultados de alumnos de Secundaria y Bachillerato no mejoran de forma significativa al aplicar estrategias pautadas de motivación, puesto que «los criterios procedimentales y de actitud no tienen demasiada relevancia real en la práctica evaluadora». Estas conclusiones manifiestan la falta de vigencia actual de las teorías clásicas sobre la motivación (Harter & Pike, 1984): una mejora en la motivación no acompaña ya a una mayor aceptación social ni a un mayor triunfo en el ámbito de las instituciones educativas, dado que la desmotivación está generalizada, aceptada y no forma parte de las prioridades del docente actual.

Lo que en este trabajo se conoce como «aprendizaje orgánico» es todo aquel proceso educativo que sí tiene en cuenta el contexto vital del alumno, su motivación y sus posibles problemas personales a la hora de establecer tanto una estrategia docente como un proceso evaluativo de cualquier tipo. El juego pone una potente herramienta en manos de este tipo de aprendizaje, ya que plantea retos atractivos al alumno y elimina una importante parte de las barreras a la motivación preexistentes. Además, es adaptativo, y no define modos concretos de resolución de un problema dado, sino que es el alumno quien decide cuáles son sus habilidades y cómo utilizarlas de manera beneficiosa para el reto en cuestión. Cuando el adulto explica un método cerrado a un alumno, introduce una capa de abstracción explícita muy difícil de superar. Sin embargo, un alumno que resuelve de manera «orgánica» un reto conservará el recuerdo del método personal que se ha gestado en el proceso. Puesto que la enseñanza de la literatura se basa en los principios de la lectura crítica y la creación personal de textos, no es de extrañar que la búsqueda de métodos propios para el análisis y la producción suponga el éxito donde muchos métodos clásicos, pautados y cerrados, fracasan.

Por otro lado, la cuarta de las hipótesis planteadas al comienzo del presente estudio presupone la vigencia de los principios elementales del constructivismo psicológico (Kelly,

1963; Piaget & Petit, 1971; Vygotski, 1980). Esta corriente, pese a su notable antigüedad, ha dejado una importante huella en cómo se concibe la creación de experiencias docentes destinadas a conseguir el aprendizaje autónomo. En su núcleo teórico se encuentra la tesis de que el alumnado debería obtener, en lugar de *conocimientos* rígidos y prefijados, *herramientas* que le permitan avanzar por sí mismo y superar, llegado el momento, las limitaciones impuestas por el aula en su proceso de aprendizaje.

Las teorías sobre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) suponen otro de los pilares indiscutibles de este trabajo, dado que reivindican una adquisición de conocimientos relacional. Estas tesis, pese a su antigüedad, aún no se han abierto camino en las aulas, y han sido rejuvenecidas y reivindicadas recientemente a través de nuevas corrientes y prácticas educativas (Fernández, 2006; Vega & Serrano, 2010).

Asimismo, educar por competencias (Rychen & Salganik, 2008) se ha convertido en uno de los mayores retos a los que se enfrenta la educación actual, y supone un paso indiscutible en el camino hacia una enseñanza multidimensional, abierta y digital. Una asignatura como Lengua Castellana y Literatura posee la capacidad de, a través del lenguaje, ofrecer una formación que no se limite al área de la materia, y la presencia de juegos con múltiples objetivos en el aula mejora este aspecto. Entre las competencias transversales que se asocian al estudio de literatura se encuentran:

- Competencia en el tratamiento de la información: a través de la búsqueda e inclusión de contenidos procedentes de la Red en las tareas de clase.
- Competencia digital: mediante la escritura digital y el tratamiento informático de textos e imágenes.
- Competencia cultural y artística: por medio de la lectura y la visualización de obras de arte de índole variada, desde el libro tradicional hasta el videojuego, pasando por las artes plásticas y la música.

- Competencia para aprender a aprender: a través de la crítica del propio trabajo y el debate con el resto de los compañeros.
- Autonomía e iniciativa personal: a causa de la necesidad de resolver retos de manera independiente.

Por otra parte, muchas de las actividades clásicas de animación a la lectura contienen una importante parte de los fundamentos de la enseñanza lúdica de literatura. Monstserrat Sarto afirma:

Si los libros y las revistas pueden formar personalidades activas y creativas, habría que persuadir al niño y motivarle para la lectura de esos medios. Por lo tanto, se favorecerán como recreo y esparcimiento y se les descubrirá el gusto por la lectura activa (Sarto, 2000, p. 2).

Mata (2008) habla de la animación a la lectura como un modo de «combatir la apatía», esto es: de transformar la sociedad a través del hábito lector, y de hacerla más activa, crítica y viva. No solo se anima a la lectura para lograr que se lea, sino para hacer que se lea *de otra forma*. Del mismo modo, a través del juego, un alumno no solo se sentirá más atraído por el texto literario, sino que también aprenderá a concebirlo de otro modo, y a experimentar un placer, antes inexistente, cuando se sitúa frente a una obra de literatura, sea cual sea su formato.

Si la lectura puede constituir una actividad de ocio, parece legítimo lograr la inmersión en el placer lector a través de estrategias lúdicas, que a un tiempo sirvan de animación a la lectura de contenidos de una mayor complejidad. Muchos de los alumnos que acceden a la Educación Secundaria Obligatoria hoy día no poseen la capacidad de finalizar un libro, y mucho menos de encontrar placer en el proceso. Por lo tanto, una introducción *gamificada* a las rutinas del buen lector puede constituirse como el primer paso dentro de un largo y —sería imposible negarlo— difícil proceso de animación a la lectura.

Algunos autores (Bordons & Díaz-Plaja, 2006) se decantan por una enseñanza de literatura que supera los límites del aula tradicional, y que se integra en el conjunto de la sociedad a través de prácticas culturales de muy variada índole: el visionado de películas con contenido literario, la asistencia a obras de teatro durante el horario lectivo, la lectura de prensa o el uso de recursos digitales, en especial Internet, para conseguir animar al alumnado a la lectura. Los modos en los que pueden usarse los juegos en el aula son muy similares a los que plantean las autoras citadas. Muchos de los videojuegos actuales comparten los lenguajes del cine y el teatro, a lo que suman una mayor interactividad y, por ende, un más elevado número de posibilidades de aplicación didáctica.

Los talleres de escritura, muy frecuentes en las estrategias de animación al consumo literario, pueden ser usados también para fundamentar estrategias educativas lúdicas destinadas a la enseñanza de literatura. Antes de la generalización del uso de las nuevas tecnologías en los centros de enseñanza, ciertos autores (Delmiro Coto, 1994) enfocaron ya los ejercicios de escritura como «juegos creativos» destinados a mejorar la atención y el rendimiento del alumnado en este tipo de tareas. Heras (2005) también establece una relación directa entre el juego y el taller literario, y propone actividades con alto contenido lúdico, como, por ejemplo, ejercicios de imaginación y de creación de historias a partir de palabras extraídas al azar del diccionario.

La estructura de un taller de escritura clásico, en definitiva, tiene un gran número de elementos en común con la inclusión de juegos en el aula de literatura. Los más importantes son:

- El planteamiento de una serie de objetivos concretos que el participante del taller deberá haber cumplido al finalizar la sesión.
- El ánimo interactivo y colaborativo de las sesiones, que tienen su fundamento en un aprendizaje más orgánico y menos rígido.

- La presencia de elementos lúdicos. La ejecución del taller, al igual que la de cualquier juego educativo, es amena y tiene una estructura que no permite al alumno aburrirse.
- Una mayor valoración de la capacidad creativa, por encima del aprendizaje memorístico.
- La inclusión de sistemas de recompensa y reconocimiento del éxito del alumnado, tanto por parte del profesor como del resto de los compañeros, a los que se incita a realizar críticas constructivas sobre el trabajo de los demás.
- Su naturaleza espontánea, que no permite una preparación previa, sino que explora las capacidades creativas y de improvisación a través de ejercicios rápidos y dinámicos.

3. 3. La enseñanza digital de literatura

En un entorno educativo como el actual, sometido a una digitalización progresiva, el estudio de literatura se ha de enfrentar al reto que supone una transición desde el imperio del papel impreso hacia el dominio del contenido digital. Sin embargo, esta transición no se ha de saldar con el rechazo de ninguno de los dos universos, sino con una intersección de ambos que ayude al alumno a comprender la importancia del libro, ya sea impreso o electrónico, y la variedad de formatos que hoy en día pueden ser reconocidos como literarios.

Estévez (2012) afirma que, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, una gran parte del alumnado valora positivamente la presencia de las TIC en el aula. No obstante, la propia autora detectó un importante riesgo asociado a su uso: en los trabajos de investigación o búsqueda de datos en línea —tan frecuentes en el ámbito de la educación literaria— el alumno tiende a no contrastar las fuentes de información (en un 80 % de los casos), y a dar por válida información de dudoso origen. Es, por tanto, relevante que la introducción de las

nuevas tecnologías para el estudio de esta asignatura vaya acompañada de una intervención docente que ayude a valorar la naturaleza de los textos a los que se accede en Internet. Este problema tiene su origen en un pasado en el que la figura del libro era sacralizada por el docente y usada como una referencia constante en el desarrollo de las clases, lo que hacía al alumno no dudar acerca de los contenidos que encontraba en este formato. Si esta filosofía ya ponía en riesgo el verdadero aprendizaje por parte del alumnado, en la era digital se ha convertido en un factor determinante a la hora de enseñar literatura. El alumno no solo ha de memorizar una serie de autores, fechas y obras relevantes en determinado periodo histórico, sino que hoy, más que nunca, debe afrontar la difícil tarea de desarrollar un gusto crítico que lo lleve a discernir si lo que lee es o no de buena calidad.

En este sentido, Zayas (2011) distingue entre los conceptos de «enseñanza de literatura» y «educación literaria». Si la primera sirve únicamente para que el alumno aprenda cuestiones superficiales y generales acerca del patrimonio literario nacional y universal, la segunda aboga por el desarrollo de la competencia y la afición lectora. En un mundo digital, es importante la expansión de este último enfoque, dado que el alumno necesitará capacidad para discernir entre la buena y la mala literatura cuando decida leer a través de la Red. Es más, el autor añade que no solo se ha de formar en la lectura de textos tradicionales que han sido digitalizados, sino también educar en torno a la diversidad de formatos que trascienden la obra impresa y que incorporan recursos audiovisuales e interactivos, e incluso una organización no basada en capítulos ni páginas, sino en enlaces.

Martos (2014) también pone de manifiesto que hoy día existe una multiplicidad de artefactos digitales para la lectura, y que su valor sociocultural depende de forma directa del uso que se haga de ellos, y no de su propia naturaleza. El libro impreso, al fin y al cabo, fue también una revolución tecnológica que, sin la simbología que la sociedad le aportó, no habría sido más que una invención más: un objeto sin importancia. Es por ello importante que el

docente sea capaz de formar al alumnado en la aprehensión de contenidos literarios a través de cualquier medio o formato, y de establecer, más tarde, juicios sobre ellos en función de sus propiedades internas, y no de su simple representación física. Es decir: en nuestro tiempo se ha de comenzar a educar para entender el libro como un concepto que trasciende toda técnica, pues su naturaleza tiene más relación con su valor sociocultural que con su presencia física.

Pese a todo, si los avances tecnológicos no han de modificar la esencia del libro, sí pueden (y deben) cambiar cómo se accede a este en el aula, con el fin de mejorar la percepción que el alumnado tiene de la obra literaria. La enseñanza digital de literatura abre una gran puerta a su ludificación, a través de ejercicios de creación basados en el uso de las TIC, como por ejemplo:

- Redacción de diarios de personajes célebres del mundo de la literatura a través de plataformas de *microblogging* como Twitter, para repasar hechos relevantes de su vida y comprender, de primera mano, su modo de escribir y de pensar.
- Crear relatos a través de medios digitales que se apoyen en la imagen, los enlaces o el sonido.
- Jugar en línea a un *Monopoly* literario como *Bookopoly*, en el que las tarjetas contienen información relevante acerca de autores y obras.
- Utilizar videojuegos narrativos en clase como apoyo para la construcción de relatos interactivos.
- Analizar poemas célebres a partir de la escucha de sus versiones musicalizadas en el aula.
- Redactar un blog de clase con contenido literario elaborado, de manera colaborativa, por el propio alumnado.

Las posibilidades son muy numerosas, pero todas ellas tienen algo en común: la capacidad para presentar al alumnado el contenido literario de una forma atractiva y alejada de los modos tradicionales, basados en la memorización, de estudiar literatura.

Por otro lado, el hipertexto y la interactividad son presentados por García (2013) como una suerte de «atajos» para lograr un aprendizaje mucho más relevante entre el alumnado. La posibilidad de conectar, de manera inmediata, lo que se lee con grandes cantidades de información complementaria y de apoyo hace al alumno más capaz y más autónomo en su educación literaria. Además, este tipo de actividades llenan, de un modo más efectivo que la enseñanza tradicional, los huecos conceptuales que puedan existir en cada individuo. García (2013) también indica que esta nueva forma de enseñar requiere de una serie de cambios fundamentales en la figura del docente de Lengua Castellana y Literatura. Este debe actuar, más que nunca, como un agente capaz de acercar, más que imponer, los textos al alumnado. Con este fin, la enseñanza de literatura habría de girar en torno a la decodificación conceptual y estructural del texto literario, así como de su interpretación personal y crítica.

Pero para que estas estrategias sean verdaderamente efectivas es necesaria una «deconstrucción de la escuela tradicional» (Rueda, 2007), y dicha deconstrucción tiene uno de sus grandes pilares en la ludificación de la enseñanza. Uno de los principios fundamentales que la autora propone para lograr este cambio en la enseñanza es el de la fragmentación: de la subjetividad docente, del currículo, de las metodologías didácticas, de los itinerarios académicos, etc. En lo que respecta a la asignatura que nos ocupa, uno de los medios que mejor aúnan un contenido literario fragmentado y una serie de procesos de interacción que permiten al alumno personalizar su aprendizaje es el videojuego. La educación lúdica interactiva permite afrontar el texto desde un punto de vista que no es unitario (como el del libro, la revista, el periódico, etc.), sino desde una perspectiva hipertextual y relacional. Esto otorga al profesor la capacidad para atender de forma más individualizada a las necesidades

de cada alumno, quien a su vez puede hallar sus propios caminos de aprendizaje a través de la resolución de retos interactivos con ayuda de Internet.

Aguirre (2002) indica que, mientras que en otras asignaturas los libros son considerados como un simple vehículo para la transmisión de conocimientos, en Lengua Castellana y Literatura son contemplados como un objeto principal de estudio, hecho que a menudo dificulta la introducción de nuevas metodologías asociadas a las TIC en el aula. Por ejemplo: si un alumno estudia en Geografía las capitales de España a través de un videojuego, probablemente el núcleo conceptual de lo aprendido sea el mismo que si lo hubiera hecho a través de un libro de texto; no obstante, si el mismo alumno pasa de estudiar métrica leyendo a García Lorca a hacerlo a través de un videojuego con contenido poético, es la materia misma de estudio la que se ve profundamente modificada. Esta situación ha generado una auténtica lucha contra la supuesta *barbarie* que introducen las nuevas tecnologías en el aula. Sin embargo, la modificación sustancial del objeto de estudio que estas garantizan no supone, necesariamente, un empeoramiento de la calidad de la enseñanza, y tampoco una ruptura con el universo literario impreso.

El bajo prestigio social del videojuego, y del uso en general de estrategias asociadas a la ludificación del aula de Lengua Castellana y Literatura, ha generado una situación de rechazo no solo por parte de la mayoría de los docentes, sino también por parte de padres e, incluso, de algunos alumnos. Se teme, con demasiada frecuencia, que la diversión asociada a este tipo de metodologías anule o merme la capacidad de aprendizaje. No obstante, las enseñanzas lingüísticas y literarias, por su naturaleza transversal, se benefician especialmente de la introducción de innovaciones tecnológicas en la docencia. El alumno que accede a un texto literario a través de un juego no solo aprecia su contenido, sino que también aprende a interactuar con él, a dominar su estructura y a utilizarlo en sus propios razonamientos. Además, el uso del hipertexto en conjunción con la lectura permite la creación de un entorno

asociado al texto, que a menudo lo enriquece y lo rejuvenece de cara al alumnado de Educación Secundaria.

Koskimaa (2007) propone hacer interactuar el cibertexto con la realidad física en el aula de literatura, principalmente a través de aventuras de rol interactivas, para poder así gozar de los beneficios de ambos mundos. Por ejemplo: se puede pedir a los estudiantes que realicen una investigación acerca de un conocido escritor y que se hagan pasar por él a través de una página de una red social como Facebook. Acto seguido, se pueden producir debates teatralizados en clase en los que cada alumno deba demostrar que conoce bien la personalidad y el estilo del autor en cuestión.

Para el nuevo alumno es muy importante que el discurso literario sea contemplado como parte de un ámbito de grandes dimensiones, en el que caben el cine, los discursos orales, las actuaciones teatrales, los videojuegos, la música, la literatura ergódica, etc. Esta última forma de literatura resulta particularmente llamativa, dado que recoge la tradición de la literatura experimental de Queneau (1987) o el equipo OuLiPo y la traslada al ámbito de Internet y la creación colaborativa basada en redes. Las obras surgidas a partir de este tipo de experiencias exigen que el lector se transforme en usuario y jugador a un tiempo, pues la lectura deja de ser lineal, y a menudo se requiere de un proceso de investigación o búsqueda interactiva para poder comprender de forma plena el contenido. La literatura ergódica se parece a la que se puede encontrar en un videojuego en la medida en que para acceder a ambas es necesario un proceso de interacción meditada con el texto, y en que la experiencia que vive el lector-jugador en cada caso es única y diferente de la del resto de la audiencia.

Que el propio concepto de literatura se haya diversificado de un modo tan evidente, en definitiva, no destruye las propiedades del libro clásico, sino que las aumenta en muchos ámbitos, y especialmente en lo que respecta a la docencia, tal y como se explica en el siguiente epígrafe.

3. 4. El nuevo paradigma de la enseñanza lúdica: aciertos y errores

A día de hoy resulta indiscutible la presencia de un nuevo paradigma que se abre paso, de forma gradual, en las teorías educativas más recientes. Esta corriente presenta dos rasgos definitorios fundamentales: la utilización asidua de los recursos digitales disponibles en el aula (como pizarras digitales, ordenadores, plataformas de colaboración virtuales, blogs, cuestionarios interactivos, videojuegos educativos, etc.), ya analizada, y la ludificación de los procesos de enseñanza para conseguir mejores resultados entre el alumnado.

Sin embargo, muchos de los enfoques al respecto no tienen en cuenta la profesionalización que requiere toda labor docente. Por ejemplo, uno de los teóricos de la educación lúdica con mayor fama en nuestros días, Marc Prensky, afirma, refiriéndose a los modos en que debe enseñar el nuevo profesor:

Los alumnos de hoy saben que, cuando aprenden algo, después de la escuela, lo pueden aplicar de forma inmediata a una situación real. Cuando aprenden a jugar un juego, pueden colaborar y competir con otros alrededor del mundo. Cuando aprenden a descargar, mandar SMS y tweets, pueden participar inmediatamente en profundas revoluciones sociales, como cambiar la industria de la música e influir en políticas del Gobierno (Prensky, 2011).

No es posible, no obstante, afirmar que el puro pragmatismo sea el camino que debe seguirse en la nueva enseñanza. Sobra decir que, en la enseñanza de literatura, comprender la belleza de un soneto escrito durante el Siglo de Oro no tiene aplicaciones directas sobre la vida cotidiana del alumnado; pero sí las tiene sobre su forma de comprender la realidad perceptible, y sobre su modo de relacionarse con el mundo. Para comprender cómo debemos enseñar en la actualidad debemos adoptar la revolución que propone Prensky (2006), cuando afirma que la interactividad propia de un videojuego debe regir los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, pero no su maniqueísmo.

Grande de Prado (2010) propone un enfoque mixto que puede resultar de interés para conseguir un aprendizaje ameno. La utilización de juegos de rol en el aula, de forma controlada por el docente, hace de la clase un lugar más divertido sin restar capacidad de gestión al educador, y facilita un acceso novedoso a contenidos clásicos.

Alsina (1999) también propone un acercamiento interesante, y favorece el uso de juegos no digitales en el aula que se combinan con los métodos docentes clásicos para dar lugar a unas sesiones más dinámicas, pero que no dejan de lado el aprendizaje riguroso y el cumplimiento de los objetivos presentes en el currículo.

En definitiva, es importante enfocar la ludificación del aula de un modo que rompa con las metodologías clásicas, pero no con su utilidad académica ni con su capacidad para instaurar la capacidad de reflexión y de crítica en las nuevas generaciones. La enseñanza lúdica no ha de transformar la educación en puro pragmatismo, sino actualizarla para que se adecúe a la sociedad moderna. En especial, la enseñanza de literatura no puede quedar reducida a su mera aplicación productiva; más bien, el juego debería servir para abrir la puerta a nuevas y diversas formas de entender el universo literario, incluidas aquellas que consideran el texto artístico un modo de cambiar la sociedad desde dentro, y de educar para lograr un mundo más justo, en el que cada individuo puede aportar su punto de vista con libertad e independencia. Ludificar el aula de Lengua Castellana y Literatura es, en este sentido, una forma de incluir a todos los alumnos en el proyecto educativo con independencia de sus capacidades, para lograr un diálogo multicultural y multidimensional a través de un lenguaje común.

3. 5. Algunos éxitos previos

Iniciativas como la que plantean Bernat y Gros (2008), consistente en acercar los videojuegos al aula y evitar la demonización a la que se ven sometidos por parte de los

agentes constructores de la opinión pública (políticos, medios de comunicación, etc.), ponen de relevancia las amplias posibilidades que existen dentro de este ámbito, y los abundantes prejuicios que giran en torno a él. Pese al rechazo inicial, las estrategias de ludificación se han ido abriendo camino en los centros de enseñanza, hasta llegar a convertirse en la principal herramienta docente de un conjunto de sesiones (Raposo, 2013). También es notable el hecho de que la teorización acerca del videojuego y sus aplicaciones en la enseñanza haya entrado de lleno en el ámbito universitario, a través de la creación de un ámbito de estudio propio: los *game studies* (Planells, 2013).

Zúñiga y Arnáez (2010) abogan incluso por restar importancia a la visión tradicional de la docencia en la educación actual, para pasar a crear comunidades de aprendizaje autónomo en la Red. Este tipo de aprendizaje y la enseñanza lúdica tienen muchos rasgos en común, dado que la investigación autónoma a menudo sigue el principio básico de la obtención de placer a través de lo aprendido; esto es: ambas experiencias están basadas en la curiosidad y en la propia voluntad de formarse. Litman (2005) llega a relacionar de forma directa la curiosidad con una mejor experiencia de aprendizaje y con la obtención de placer directo.

Ortega (2010) planteó una interesante propuesta a modo de homenaje al poeta Miguel Hernández a través de *webquests*: conjuntos de misiones y tareas disponibles en la Red mediante los que se adquieren conocimientos acerca de la materia tratada. El alumnado podía obtener de este modo una perspectiva diferente y mucho más amena de la vida del poeta y su obra, a través de actividades como la creación de pósteres multimedia con imágenes en movimiento, sonido y enlaces, o la composición de caligramas a través de programas de edición de imágenes como Gimp o Adobe Photoshop.

Koskimaa (2007), por otra parte, aboga por la inclusión de juegos de rol en las aulas de Lengua Castellana y Literatura en forma de representaciones teatralizadas, por parte de cada alumno, de la vida de autores conocidos. Este modo de incluir el juego en la enseñanza es

particularmente interesante debido a su eclecticismo: no rompe con los modos clásicos de enseñanza, sino que los hace evolucionar para adaptarlos al nuevo alumno.

3. 6. Ámbitos de mejora

El contraste entre las situaciones y experiencias citadas y la realidad más común en nuestro sistema educativo plantea una serie de campos en los que se deberían introducir mejoras significativas para mejorar la calidad general de la enseñanza de literatura en el aula.

Los más relevantes son los siguientes:

1. **Modificación y adaptación de los contenidos curriculares a las nuevas formas de enseñanza lúdica, digital y multidimensional:** La teoría literaria pura, basada en el aprendizaje de nombres de autores, fechas y rasgos formales de conjuntos de obras, ha de dejar paso a ejercicios de creación de textos y de comprensión contextual de los movimientos literarios más relevantes de una época, en conjunción con otras artes como la música o la pintura.
2. **Recopilación y creación de materiales educativos lúdicos y digitales aptos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria:** Uno de los principales problemas que plantea el uso de, por ejemplo, videojuegos en el aula, es la ausencia de materiales especialmente destinados a la enseñanza en este ámbito. Además, la creación de juegos educativos resulta una tarea lo bastante compleja y dificultosa como para que cada docente no pueda elaborar sus propios materiales. Es, por tanto, necesaria la creación de bases de datos y fondos audiovisuales con contenido de este tipo, con el fin de que cualquier educador pueda acceder a ellos.
3. **Formación del profesorado en el uso correcto y relevante de los recursos tecnológicos del aula para enseñar literatura:** Una mayoría de los docentes de esta especialidad aún rechaza la inclusión de las nuevas tecnologías en sus clases de forma plena. Esta

actitud tiene dos razones principales: la falta de formación en el empleo de recursos tecnológicos destinados a la enseñanza, y la oposición ideológica heredada de una sociedad que aún rechaza ciertos formatos de aprendizaje lúdico, en especial aquellos relacionados con el empleo de videojuegos. Solucionar este panorama pasa por crear, desde las instituciones públicas, mecanismos de formación en entornos digitales, mucho más completos que los que existen actualmente, y basados no ya en el dominio de la tecnología, sino en las posibilidades docentes que esta tiene en la práctica a la hora de mejorar los procesos educativos. Es decir: no se ha de formar en el mero uso de los recursos técnicos disponibles, sino en las posibilidades que estos tienen de hacer evolucionar la enseñanza.

4. Gestión y mantenimiento adecuados de los recursos digitales disponibles en las aulas de Secundaria: No es poco habitual encontrar problemas técnicos que impiden el uso exclusivo de los medios digitales para impartir una clase. Esto genera inseguridad en el docente que apuesta por las nuevas tecnologías, dado que un simple fallo técnico puede dar al traste con una sesión cuidadosamente elaborada. Hoy en día, sin embargo, contamos con tecnología más que suficiente para hacer que los recursos digitales del aula sean confiables y no experimenten problemas. Bastaría con realizar instalaciones sólidas y seguras en todos los centros y contratar profesionales con capacidad de respuesta real frente a una incidencia.

4. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA INVESTIGACIÓN

4. 1. Sistemas de obtención de datos

Con el fin de contar con información empírica acerca de las posibilidades de éxito de una propuesta educativa basada en la enseñanza lúdica, fueron realizadas una serie de actividades de prueba con diversos alumnos de Secundaria del IES Salvador Dalí, un Instituto de Innovación Tecnológica madrileño con una *ratio* reducida, lo que habría de facilitar la introducción de medidas educativas de este tipo. La muestra de 51 alumnos utilizada para la experimentación estaba dividida por niveles tal y como se indica en el siguiente gráfico:

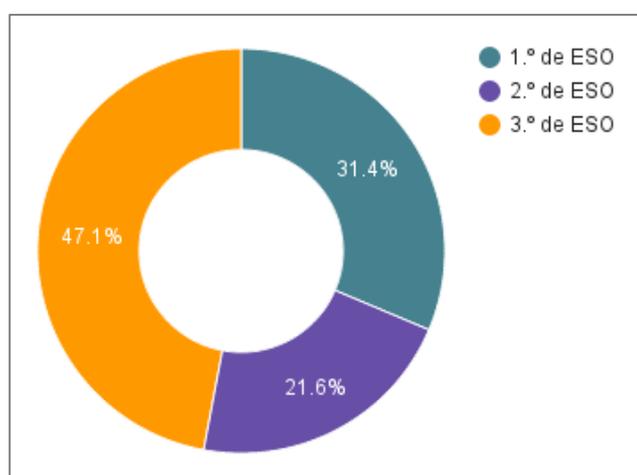


Gráfico 1: División por cursos de la muestra

Para evaluar las actividades presentadas al alumnado fueron utilizadas dos encuestas completamente anónimas. La primera de ellas (ver Anexo 1) tenía como fin conocer el estado general de la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, así como la voluntad del alumnado de adoptar un sistema de enseñanza como el que aquí se propone. La segunda (ver Anexo 2), en cambio, pretendía evaluar el grado de satisfacción general del alumno con las actividades que se llevaron a cabo en el aula, su voluntad de adopción de estas nuevas metodologías y sus sugerencias al respecto. Ambas encuestas se realizaron de forma exclusiva con alumnos, dado que lo que se pretendía evaluar era la

efectividad de la ludificación del contenido en clase, y no la voluntad de adopción de nuevos métodos por parte del profesorado.

Al margen de los citados cuestionarios y de la puesta en práctica de las actividades que se detallarán más adelante (tan solo en el grupo de 1.º de ESO), se llevó a cabo una observación constante de las prácticas generales del centro y las reacciones del alumnado frente a estas, con el fin de moldear en tiempo real la experiencia para que fuera lo más efectiva posible.

En la gestión e interpretación de los datos obtenidos a través tanto de las encuestas como de la observación diaria del rendimiento y las reacciones del alumnado a las actividades, se han tenido especialmente en cuenta los siguientes factores:

- El grado de conformidad del estudiante con las metodologías docentes actuales.
- La satisfacción producida por la introducción de nuevas prácticas basadas en la ludificación o gamificación de contenidos para aprender literatura.
- La calidad de los ejercicios realizados a través de metodologías lúdicas.
- La eficacia de la introducción de mecanismos de recompensa en actividades de clase.

4. 2. Metodología docente

Dado que los resultados de la presente investigación se encuentran muy ligados a la puesta en práctica en el aula de sus principios, el diseño de una metodología docente innovadora adquiere especial valor a la hora de recoger información objetiva sobre la efectividad de las actividades planteadas.

Los principios que sirven de fundamento a la intervención lúdica que se plantea, desde el punto de vista metodológico, son los siguientes:

1. Papel poco restrictivo del docente: El educador es concebido como un guía, en lugar de como un gobernante. Para que el alumno adquiriera verdadera

responsabilidad sobre las tareas que le son asignadas, deberá afrontarlas de manera individual, sin un esquema predefinido previo, y atajar de raíz los problemas que puedan surgir en el proceso con la ayuda (y no las órdenes) del profesor.

2. Flexibilidad: Las clases, por tanto, se han de desarrollar de un modo poco rígido, para facilitar el surgimiento de líneas de actuación personales a la hora de resolver problemas. Es importante evitar la impartición de fórmulas predefinidas que sitúen en el ámbito de lo erróneo métodos alternativos con potencial para resolver el problema en cuestión.
3. Evaluación continua, adaptativa e invisible: El alumno no sabrá en momento alguno que está siendo evaluado, y el proceso se llevará a cabo a lo largo de todas las sesiones planificadas, en lugar de a través de una prueba escrita u oral. El docente deberá, asimismo, tener en cuenta las virtudes y las carencias de cada alumno que afectan al ámbito de la asignatura, con el fin de evaluar de manera consecuente.
4. Refuerzos positivos: El educador habrá de comunicarse con el estudiante de manera frecuente —preferiblemente a través de plataformas digitales como Moodle o el correo electrónico, pues garantizan la privacidad—. Esta retroalimentación tendrá como fin principal notificar al alumno acerca de cuáles son sus mayores fortalezas en la asignatura, y explicarle cómo puede desarrollarlas para lograr una mejora de su rendimiento académico. Que no se destaquen los errores, por otro lado, no hace que pasen desapercibidos; si el alumno sabe qué tipo de estrategias reforzar, podrá intuir, de forma gradual y sin desmotivarse, cuáles se han de evitar.

5. **Primacía del diálogo:** La interacción con el alumnado es muy importante a la hora de adaptar los contenidos al nivel del aula, así como al crear un ambiente más distendido y lúdico en clase. Cualquier intervención o sugerencia deberá ser bienvenida y facilitada, siempre y cuando se emita de forma ordenada y con respeto.
6. **Valoración de la motivación:** El grado de motivación del estudiante se valorará tanto al diseñar actividades atractivas como al evaluar el rendimiento en la asignatura. Una enseñanza lúdica y flexible como la que aquí se plantea permite la existencia de pequeñas variaciones en la metodología y el nivel de exigencia, de forma que todo alumno tenga la oportunidad de sentirse incluido en el proyecto de clase, así como la sensación de estar aprendiendo a su ritmo.
7. **Ubicuidad del texto:** Para evitar el rechazo que siente una importante parte del alumnado de Secundaria frente al libro tradicional, el texto literario estará presente en el aula en múltiples formatos, con preponderancia de aquellos con mayores posibilidades lúdicas.
8. **Utilización de la tecnología como medio en lugar de como fin:** Las TIC han de ser concebidas como una herramienta docente y como un medio capaz de alojar múltiples formas de literatura. Las estrategias para la innovación que aquí se plantean no deberían desembocar en una mediatización de la enseñanza, sino en una mejora de la capacidad de atraer la atención del alumnado.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5. 1. Interpretación de los datos recuperados

De forma general, los resultados de la primera encuesta indican un amplio consumo de videojuegos y juegos de mesa por parte de las generaciones que actualmente se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria.

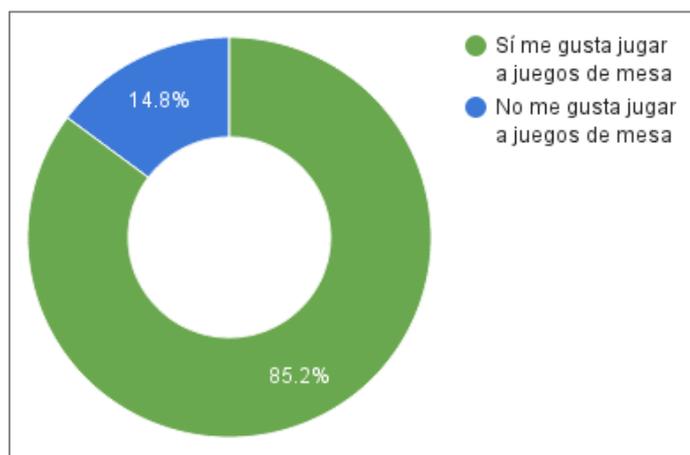


Gráfico 2: Afición por los juegos de mesa

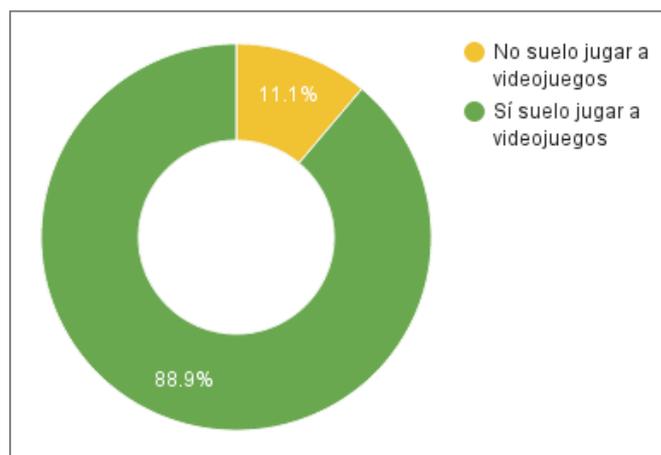


Gráfico 3: Hábitos de consumo de videojuegos

Asimismo, la mayoría de los alumnos respondieron afirmativamente a la pregunta de si desearían contar con experiencias educativas basadas en el uso de este tipo de contenidos.

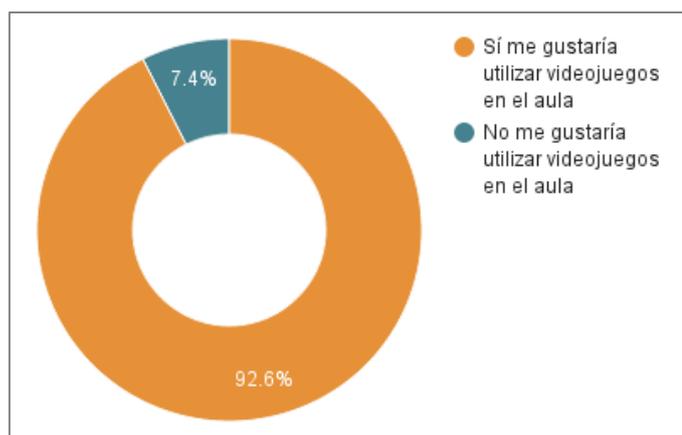


Gráfico 4: Voluntad de uso de videojuegos en el aula

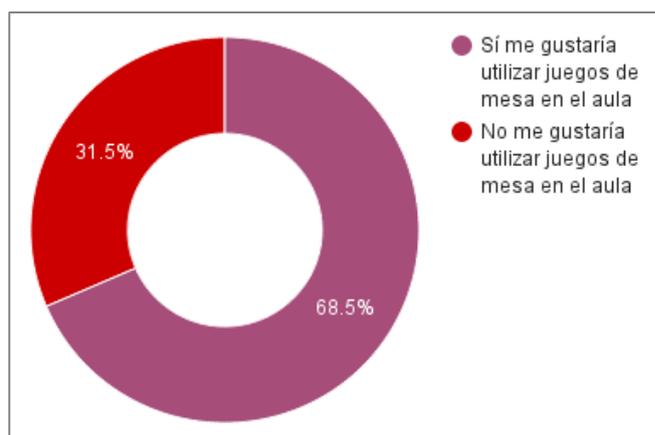


Gráfico 5: Voluntad de uso de juegos de mesa en el aula

Esta información lleva a pensar que, a priori, existe una buena base para la introducción de ejercicios como los que se plantean en esta investigación en las aulas de Secundaria. No

obstante, se observó un muy bajo grado de alfabetización digital entre los miembros de las aulas en las que se llevó a cabo la experimentación, que dificultó con frecuencia el curso normal de las sesiones. Esta situación parece estar causada por la baja atención que se dedica a este tipo de recursos, incluso en un Instituto de Innovación Tecnológica, así como por la escasa formación que tiene el profesorado de Lengua Castellana y Literatura en este ámbito. La encuesta inicial arrojó datos muy significativos a este respecto. Los alumnos reconocen usar los recursos digitales del aula de la siguiente forma:

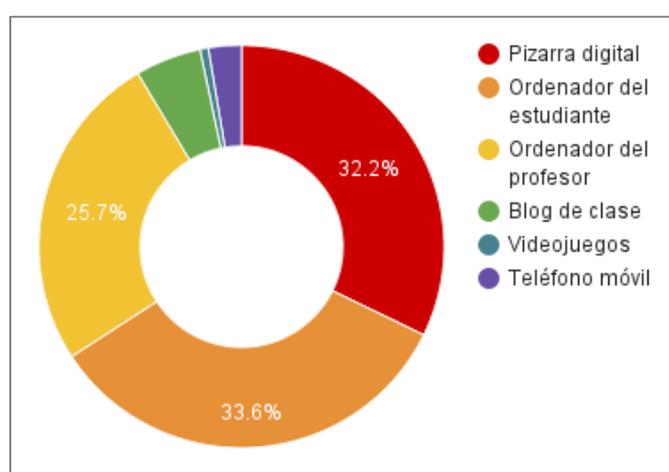


Gráfico 6: Adopción de las TIC en el aula

Esto, sumado a la observación de las metodologías que emplean la mayor parte de los docentes del centro en el que se realizó la investigación, conduce a pensar que los recursos digitales se utilizan como mecanismos sustitutorios del papel impreso, y no como elementos clave de la innovación metodológica. Por ejemplo: si un libro se trabaja en PDF en lugar de en su versión impresa, los recursos digitales no aportan ninguna nueva dimensión al aprendizaje, aunque sean utilizados. La prueba de que esto ocurre es que las TIC más empleadas, según la encuesta, son las que menor índice de interactividad presentan. Habitualmente se da prioridad a la lectura sobre la entrada de nueva información: la pizarra digital suele utilizarse como un mero proyector a través del cual se muestran textos; el ordenador del alumno cumple una función parecida, y se utiliza para la lectura colectiva de

textos en voz alta o para acceder a los libros de texto en PDF disponibles en la red interna del centro.

Para conseguir una ludificación del contenido literario no solo es necesario que cambie el modo de acceso al texto tradicional, sino también el contenido y las metodologías asociadas a este. De nada sirve realizar un análisis métrico de un poema de Góngora a través de una pantalla, si las conclusiones y los procesos de aprendizaje que experimentará el alumnado son los mismos que si el ejercicio se realizara a través de un papel impreso. Sin embargo, sí tiene sentido llevar a cabo actividades de educación literaria basadas en contenido y métodos que resulten atractivos para el alumno, pues tienen más probabilidades de contribuir al desarrollo de la competencia y la autonomía lectoras, así como a generar un recuerdo más estable y duradero de lo aprendido. El uso de las nuevas tecnologías en el proceso contribuye no solo a la mejora de la satisfacción del alumnado con las sesiones, sino también a la consecución de una mejor alfabetización digital. Dada la diversificación del producto literario actual, y la creciente aparición de literatura en la Red, esta alfabetización habría de formar parte fundamental de la educación del alumno, pues en el futuro dependerá de ella para continuar accediendo a contenido cultural escrito.

Otro aspecto llamativo que se extrae de la encuesta es la escasa importancia que la mayoría de los docentes otorga a la motivación en el proceso de enseñanza. Los datos obtenidos revelan una escasa atención a los mecanismos de recompensa y de refuerzo positivo y, en cambio, un alto grado de empleo del castigo directo. Además, como indica Cavero (2006), sin una verdadera valoración de los procesos motivacionales en la evaluación, de poco serviría un cambio en esta tendencia. La situación actual denota una falta completa de atención en este ámbito. Los castigos se emplean no como un método para lograr un mejor aprendizaje por parte del alumnado, sino como un mero mecanismo de control de la clase, que tiene beneficios tan solo para el docente.

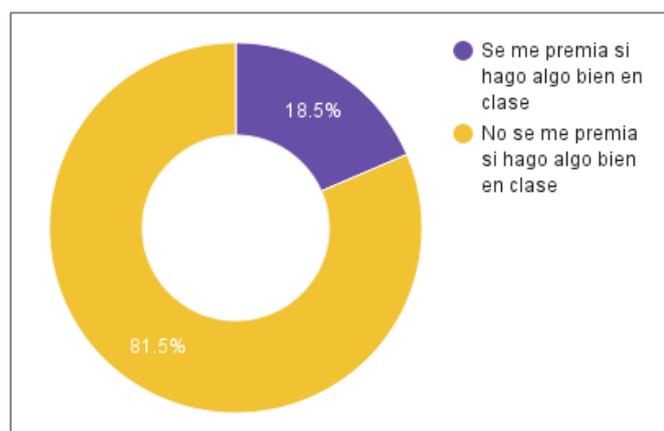


Gráfico 7: Refuerzos positivos en el aula

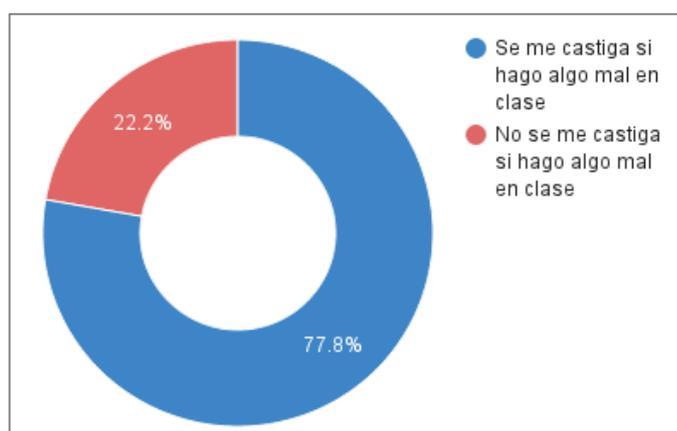


Gráfico 8: Refuerzos negativos en el aula

Cuando se pregunta al alumnado acerca de los métodos de castigo más habituales, existe una clara preponderancia del apercibimiento y la salida de clase. Las consecuencias de estas medidas son un aumento transitorio de la tranquilidad en el aula, pero una disminución drástica de la motivación del alumnado que las sufre. Asimismo, abundan las reducciones de nota como forma de castigo, lo que aleja aún más del aprobado a los alumnos con mayores dificultades para mantener la atención y el buen comportamiento en la clase. Esto genera una brecha cada vez mayor entre «buenos» y «malos» alumnos, que a un tiempo puede llegar a causar problemas de convivencia, marginación y rechazo entre el propio alumnado.

Solo un 18,5 % de los alumnos admiten recibir premios por mantener una buena actitud en el aula. Es más importante, sin embargo, la naturaleza de dichos premios. En casi todos los casos, se trata simplemente de una subida de la nota trimestral, muy poco valorada por los alumnos de la muestra. Muchos de ellos, incluso, admiten que, una vez lograda la nota deseada, disminuyen voluntariamente su rendimiento, y realizan menos esfuerzos para comprender los contenidos de la asignatura que antes de recibir el aumento sobre la calificación. No obstante, otro tipo de refuerzos, entre ellos el reconocimiento y el afecto por parte del profesor, demostraron ser mucho más efectivos a la hora de lograr una motivación duradera. Cuando el alumno juega en clase, no solo recibe este tipo de reconocimiento, sino

que además es premiado a través del propio proceso de juego. Si, además, se trata de un juego que todo alumno pueda superar con el debido esfuerzo, el refuerzo es recibido por la clase al completo, con los considerables beneficios que ello tiene tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de un ambiente amigable y carente de competitividad en el aula.

La encuesta desvela también que, de entre las plataformas de juego preferidas por el alumnado, el teléfono móvil ocupa un muy llamativo segundo lugar, solo por debajo de la videoconsola.

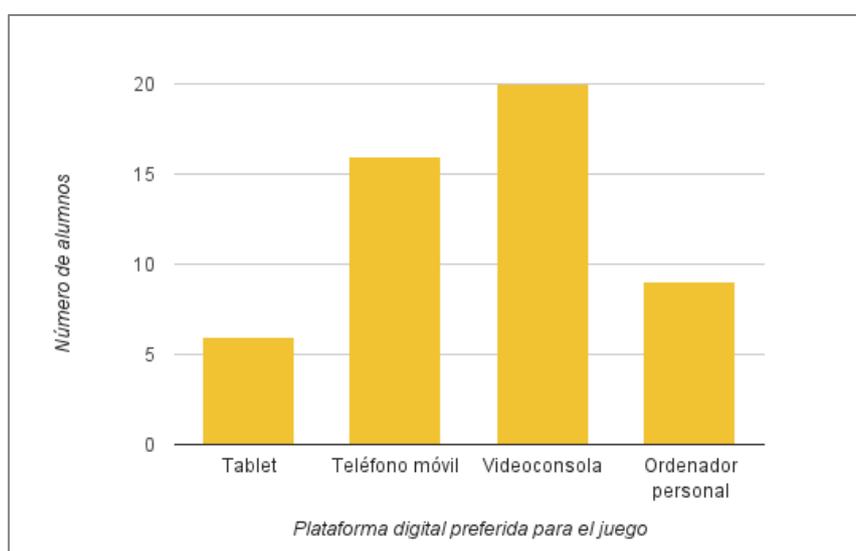


Gráfico 9: Plataforma digital preferida para el juego

No obstante, estudios recientes (Beland & Murphy, 2015) demuestran que el uso de este dispositivo en el aula disminuye el rendimiento general del alumno, dada su capacidad para la distracción y la introducción de estímulos ajenos a la lección que se imparte; lo cual no obsta para que el teléfono móvil sí pueda constituirse como una excelente plataforma complementaria fuera del horario escolar. Existen hoy día numerosos ejemplos de juegos con contenido literario y ánimo educativo disponibles para las plataformas móviles, y cuyo uso el profesor puede recomendar. Algunos ejemplos son:

- *iPoe* (iClassics Productions): Videojuego que tiene el objetivo de acercar los textos de Edgar Allan Poe a un público amplio, a través de relatos ilustrados e interactivos.
- *Strange Rain* (Erik Loyer): Relato interactivo cuyo ritmo es decidido por el jugador.
- *Nice Tales* (Oma Technologies): Aplicación con cuentos interactivos en español. Tiene como fin fomentar la lectura y permite grabar locuciones para que el alumno pueda escucharse leyendo.
- *El oledor explorador* (Santiago González Rúa): Relato jugable con fines educativos que presta especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Fue desarrollado con la intención de mejorar el aprendizaje de alumnos con autismo.

La segunda de las encuestas realizadas, por su parte, desvela unos resultados muy favorables de las experiencias llevadas a cabo.

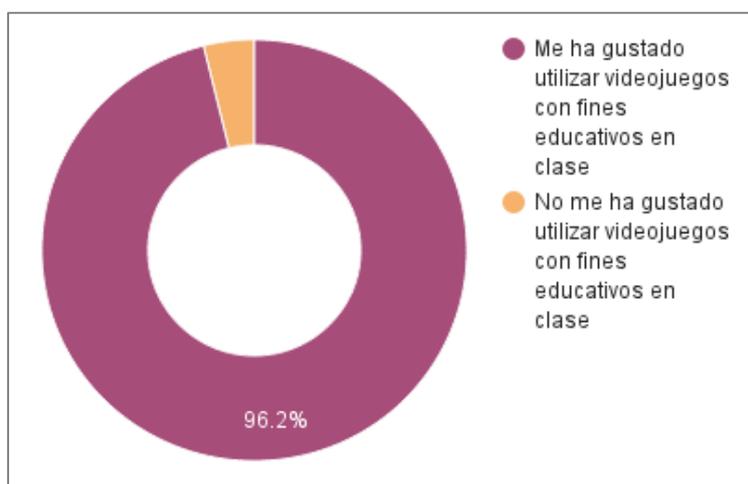


Gráfico 10: Valoración de la experiencia lúdica en el aula

En suma, una gran mayoría del alumnado valoró de manera positiva la experiencia de aprender literatura a través de actividades relacionadas con videojuegos.

6. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA

Las siguientes actividades están destinadas a mejorar la docencia de la literatura a través del aprendizaje lúdico. Si bien no todo el aprendizaje gamificado se produce a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estas gozan de una especial importancia a lo largo de todas las actividades propuestas, dada su versatilidad y su capacidad para conectar con las generaciones de nativos digitales que actualmente se encuentran escolarizadas en los centros de Enseñanza Secundaria. El enfoque de las propuestas es eminentemente práctico y posee una vocación de transversalidad que las hace adecuadas para el desarrollo de muy diversas competencias; todas ellas giran en torno al texto literario, pero permiten el trabajo simultáneo de otras destrezas como la correcta redacción de textos, la mejora de la ortografía, el procesamiento digital de escritos, la búsqueda de información en la Red, etc. Por su naturaleza lúdica, esta propuesta se adecúa en mayor medida al curso de 1.º de la ESO, dada la mayor flexibilidad del contenido curricular en este nivel.

6. 1. Objetivos generales

Para la presente propuesta se han seleccionado los siguientes objetivos de entre los que se ven reflejados en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

6. 2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

1. Redactar con corrección y voluntad estética pequeños textos narrativos, teatrales o poéticos.
2. Comprender y diferenciar de manera adecuada los rasgos que caracterizan a los distintos géneros literarios.
3. Ser capaz de concebir la tradicional división entre géneros literarios como una simple taxonomía que, hoy en día, se ha diversificado y diluido para dar lugar a nuevas fórmulas mixtas.

4. Entender que la literatura actual cuenta con una gran variedad de formatos que trascienden el libro tradicional: videojuegos, álbumes ilustrados y cómics, cine, música, discursos, etc.
5. Afrontar la redacción de un texto personal con la planificación adecuada, y con una organización que permita terminarlo en un tiempo breve.
6. Utilizar con soltura las TIC para redactar textos literarios e investigar acerca de sus rasgos principales.
7. Escribir textos personales con corrección ortográfica y gramatical.

6. 3. Contenidos

De entre los contenidos que define el currículo oficial de la Comunidad de Madrid (a través del Decreto 23/2007, de 10 de mayo), se han seleccionado los siguientes, dada su adecuación a la propuesta de intervención que aquí se plantea:

Bloque 1. Comunicación

3.2. Leer. Comprensión de textos escritos.

- a. Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos.

3.3. Composición de textos escritos.

- d. Composición, manuscrita o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados.

- e. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta.

Bloque 4. Educación literaria

1. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
2. Introducción a los géneros literarios a través de la lectura comentada de fragmentos representativos de obras adecuadas a la edad. Análisis de sus rasgos más característicos.
3. El lenguaje literario. Recursos lingüísticos más importantes.
 - a. Lectura de varias obras adecuadas, en extensión y contenido, a la edad.
 - b. Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.
 - c. Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.
 - d. Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.
 - e. Identificación de los recursos lingüísticos propios de los textos de carácter literario.
4. Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

Bloque 5. Técnicas de trabajo

3. Presentación de la información.

- a. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto manuscritos como digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

6.4. Recursos materiales

Para llevar a término la presente propuesta, es necesaria la presencia de los siguientes recursos en el aula:

- Para el profesor:
 - Pizarra digital.
 - Ordenador con capacidad para ejecutar un videojuego actual.
 - Copia física o digital de los videojuegos empleados a lo largo de las actividades.
 - Baraja de cartas procedente del juego de mesa *Dixit*.
 - Conexión de banda ancha a Internet.
 - Acceso a la plataforma Moodle.
 - Sistema de altavoces que permita reproducir sonidos o música en el aula.
- Para el alumnado:
 - Aula equipada con, al menos, un ordenador por cada dos alumnos.
 - Papel y lápiz.
 - Conexión de banda ancha a Internet.
 - Acceso a la plataforma Moodle.

6. 5. Propuesta de actividades

A continuación, se incluyen una serie de ejercicios de innovación en el aula que cumplen con los objetivos citados anteriormente:

1. Redacción creativa a partir del juego de cartas *Dixit*

Esta actividad tiene como objetivo mejorar las destrezas generales de redacción del alumnado a través de un ejercicio de creación personal. Con este fin, se organizan las siguientes sesiones:

▪ Sesión 1:

El profesor ofrece una somera explicación acerca de los géneros literarios clásicos y sus subgéneros. Se debe indicar que existen subgéneros especialmente populares en la literatura actual —género negro, terror, literatura romántica, thriller, etc.—, así como los rasgos que los caracterizan.

Acto seguido, la clase se divide en grupos de tres personas, y se reparte a cada uno de los grupos dos tarjetas, elegidas por azar: una de ellas contiene una ilustración procedente del juego de cartas *Dixit* (Jean-Louis Roubira) (ver Anexo 3); la otra un género o subgénero literario. Haciendo uso del concepto que sugiere la combinación entre ambas tarjetas, el alumno deberá idear, junto a su grupo, una historia que siga las directrices formales marcadas por el género o subgénero en cuestión. Tras ello, y de forma individual, esta historia deberá ser redactada por cada alumno (en alrededor de diez líneas manuscritas) y entregada al profesor.

▪ Sesión 2:

Las historias redactadas por el alumnado son leídas en voz alta y corregidas de manera participativa. Los compañeros pueden opinar acerca de la calidad del texto y los errores que hallan en él, así como sobre la adecuación de la historia contada a los cánones establecidos por el género.

2. Informática aplicada a la redacción de textos

Este otro ejercicio debe desarrollarse en el mismo grupo de 1.º de ESO. Haciendo uso de las redacciones producidas en la actividad anterior, el alumnado deberá aprender a organizar un texto sencillo a través de una herramienta digital de procesamiento de textos como Microsoft Word. Los contenidos se distribuyen en las siguientes tres sesiones:

- Sesión 1:
 - Utilización de tipografías. Menú Fuente.
 - Resalte y color del texto.
 - Viñetas y numeración.
 - Estilos de párrafo y sangrías. Alineación del texto.
 - Estilos de texto.
 - Tablas de contenido e índices.
 - Saltos de página.
- Sesión 2:
 - Encabezados y pies de página.
 - Numeración de página.
 - Diseño de la página: orientación, márgenes y columnas.
 - Notas al pie y citas. Pies de foto.
 - Menú Insertar. Gestión de imágenes, gráficos y cuadros de texto.
 - La corrección ortográfica en Word.
- Sesión 3:

Una vez el alumnado haya comprendido los conocimientos básicos para la redacción de textos digitales, se le pedirá que transcriba su redacción manuscrita a un documento de Word, y que la entregue a través de la plataforma Moodle. En ella, cada alumno debe incluir la decoración que estime oportuna, así como alguno de los recursos de organización de la página

vistos en clase. Se valoran, asimismo, la corrección ortográfica y gramatical, y la coherencia y la cohesión textuales.

Como demuestran algunos de los trabajos entregados por el alumnado durante la puesta en práctica de una sesión de este tipo (ver Anexo 4), la adquisición de conocimientos es plena, y se utilizan de manera creativa todos los recursos facilitados en clase.

3. La métrica de un romance a partir del videojuego *Child of Light*

Esta sesión única pretende introducir de una manera atractiva cuestiones asociadas a la creación literaria medieval en España y Europa que no se desarrollarán de forma plena hasta 3.º de la ESO. Para ello, se presentará al alumnado una breve introducción teórica que servirá para aportar un contexto general a la clase. Tras esto, se mostrará, a través de la pizarra digital, la introducción del videojuego *Child of Light* (Ubisoft Montreal) (ver Anexo 5), cuyo texto se encuentra escrito según la métrica del romance. Acto seguido, se procederá a analizar una transcripción escrita de dicho texto, con el fin de comprobar el tipo de rima que presentan y la medida de sus versos. Dado que la historia que se narra en esta breve introducción acaba de manera muy abierta, se pedirá al alumnado que redacte, por parejas, una posible continuación breve a la historia narrada, con la forma de un romance medieval. Tras corregir de manera rápida algunos de los textos presentados, se animará a la clase a jugar al videojuego en cuestión, y a comprobar si sus teorías acerca del posible final de la historia son o no ciertas.

4. El poema musicalizado

Cuando se imparte contenido relacionado con la poesía, en especial en un curso como 1.º de la ESO, resulta muy difícil para el docente mantener una atención constante por parte del alumnado. Para mejorar dicha situación, se plantea la siguiente sesión única, en la que se

habla de Federico García Lorca a partir de una versión musicalizada del Romance de la Guardia Civil Española llevada a cabo por el grupo de rock español Marea. Dada la fidelidad de la versión musical al texto original, es posible llevar a cabo una serie de actividades al tiempo que se escucha la pieza:

- Contextualización del poema. ¿A qué género literario pertenece y por qué?
- Análisis métrico del romance.
- A partir de lo escuchado y leído, organización de un debate en clase sobre el racismo, y sobre cómo combatirlo.

5. La coherencia y la cohesión textuales a partir del videojuego *Grim*

Fandango

Dadas las dificultades para la escritura con las que se encuentran normalmente los alumnos de 1.º de ESO, esta actividad opta por hacerlos entender la estructura textual, así como la coherencia y la cohesión de un escrito, a través del *collage* o la yuxtaposición de elementos de la oración. La creación propia resulta más compleja y tediosa, por lo que una actividad así constituye una adecuada introducción a un ejercicio de redacción.

En la presente sesión, el alumnado debe elaborar una suerte de «cadáver exquisito», coherente y cohesionado desde el punto de vista textual, a partir de una serie de oraciones inspiradas en la secuencia del poema de Olivia del videojuego *Grim Fandango* (LucasArts). Antes, se mostrará a través de la pizarra digital la secuencia original, con el fin de atraer su atención. Una vez haya sido repartida una hoja con las oraciones del ejercicio a cada alumno (ver Anexo 6), se les pedirá que escojan al menos doce de estas frases y las conviertan en un texto con sentido. Cuando haya sido realizado dicho texto, cada alumno deberá leerlo en voz alta, tal y como hace Olivia en el videojuego, y explicar a sus compañeros el significado de lo que acaba de contar.

6. Narración y categorías gramaticales en el videojuego *Today I Die*

Puesto que en los niveles más bajos de la ESO resulta útil repasar de forma continua conceptos básicos como el de las categorías gramaticales, el videojuego *Today I Die* (Daniel Benmergui) se desvela como muy útil a la hora de afrontar una sesión en este nivel.

En él, el alumno debe completar una serie de oraciones con palabras que respeten la estructura gramatical, pero que cambien el significado hasta transformar una historia negativa y triste en otra más feliz. De este modo, se adquiere consciencia acerca de la posición que ocupan palabras con distinta categoría gramatical dentro de la oración, y se asocia con el flujo habitual de términos en una narración literaria.

A diferencia de en otros tipos de estrategias para tratar estos contenidos en el aula, la atención del alumnado es absoluta, ya que percibe el videojuego como un reto que nada tiene que ver con la asignatura. No obstante, el aprendizaje se produce de forma subyacente al proceso de juego, dado que cada alumno está obligado a tomar conciencia acerca de los distintos tipos de palabra que existen en nuestra lengua para superar con éxito el ejercicio que se le plantea. Asimismo, el aprendizaje efectuado es transversal, puesto que se adquiere familiaridad con el texto literario y sus formas a la vez que se aprende gramática.

6. 6. Planificación temporal

La puesta en práctica de las actividades citadas se habría de realizar a lo largo de 9 sesiones, distribuidas del siguiente modo:

Sesión	Actividad
1	Redacción creativa a partir del juego de cartas <i>Dixit</i> (1)
2	Redacción creativa a partir del juego de cartas <i>Dixit</i> (2)
3	Informática aplicada a la redacción de textos (1)
4	Informática aplicada a la redacción de textos (2)
5	Informática aplicada a la redacción de textos (3)

6	La métrica de un romance a partir del videojuego <i>Child of Light</i>
7	El poema musicalizado
8	La coherencia y la cohesión textuales a partir del videojuego <i>Grim Fandango</i>
9	Narración y categorías gramaticales en el videojuego <i>Today I Die</i>

6. 7. Evaluación

El sistema de evaluación estará basado en el desempeño continuo del alumnado en las tareas planteadas, y no en la realización de una prueba con el fin específico de obtener una calificación. Para juzgar el grado de desarrollo de las distintas competencias, se tomará como referencia la siguiente tabla:

Criterio	Calificación máxima
Capacidad para distinguir entre los diferentes géneros literarios clásicos.	15
Corrección ortográfica y gramatical.	15
Habilidad en el manejo de las TIC con el fin de redactar y dar formato a textos propios.	15
Creatividad en la redacción de textos personales.	10
Mantenimiento de la coherencia y la cohesión en los textos redactados.	10
Comprensión del contenido de textos literarios en prosa o verso.	10
Identificación de las categorías gramaticales de las palabras de un relato, y comprensión de su importancia en el adecuado desarrollo de una narración.	5
Iniciativa personal e interés por la materia.	10
Respeto al compañero y habilidad para debatir y escuchar las opiniones de otros.	10
Total	100

7. CONCLUSIONES

Los resultados que arroja la puesta en práctica de las mencionadas actividades confirman las hipótesis planteadas al comienzo de este trabajo. Un gran porcentaje del alumnado reconoció disfrutar de las experiencias educativas lúdicas, y los ejercicios realizados demuestran la existencia de un aprendizaje profundo y relacionado con la adquisición de un mayor número de competencias.

Resulta llamativo el hecho de que una mayor transversalidad a la hora de afrontar la enseñanza de literatura sea capaz de generar conocimientos más ricos y asentados que la educación pautada, formal y limitada al ámbito estrictamente curricular. Sirva como ejemplo el ejercicio de redacción, descrito en el apartado 6. 5. y llevado a cabo a través de un procesador de textos. En él, el alumnado se enfrentaba a un reto más complejo de lo que es habitual en un ejercicio tradicional de este tipo: no solo había de redactar de manera correcta, sino también maquetar el texto, seleccionar algunas imágenes relacionadas con el tema, dividir adecuadamente los párrafos, incluir encabezados y pies de página, etc. Pese a todo, la calidad de los trabajos entregados supera con creces la que se obtiene en otros ejercicios similares en papel. El motivo no es otro que la motivación del estudiante, muy superior cuando se lo sitúa frente a una experiencia nueva, no basada en estructuras de trabajo manidas y aprendidas de memoria.

Si a la emoción de un nuevo reto se suma una ludificación del contenido impartido, las posibilidades de éxito de la estrategia docente se multiplican. Que se juegue en el aula no implica que el alumnado tome menos en serio los contenidos frente a los que se sitúa; es más: con frecuencia dedica una mayor atención a aquello que se le explica, e intenta cumplir con los objetivos de forma más activa. Además, en el ámbito de la enseñanza de literatura, la ludificación se encuentra en relación directa con muchas de las estrategias de animación a la

lectura más eficaces, pues da al estudiante la oportunidad de identificarse con las obras trabajadas, y facilita el consumo de literatura fuera del ámbito de la clase.

Sin embargo, una de las principales barreras a la innovación educativa en este ámbito es la escasa formación en TIC que existe entre el profesorado. Ludificación y tecnología se dan la mano con mucha frecuencia, y poner en práctica ejercicios como los aquí planteados requiere de un dominio de los recursos digitales del aula que rara vez está presente. El profesorado de Lengua Castellana y Literatura ha vivido en las últimas décadas muy separado de estas innovaciones tecnológicas, y a menudo mantiene metodologías que, aunque fueron correctas en el pasado, han quedado ya obsoletas. Los propios docentes de esta asignatura no son, pese a todo, los mayores responsables del citado estaticismo metodológico, pues las autoridades encargadas de la redacción de los currículos escolares deberían haber asumido, hace años, los importantes cambios que ha sufrido nuestra sociedad.

Es innegable el valor que tienen para nuestra cultura y nuestra historia obras como el *Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 1993), *La Celestina* (De Rojas, 2011) o *Fuenteovejuna* (De Vega, 2012), pero también lo es que el alumnado de Secundaria actual no está preparado, de forma general, para sentirse identificado con las historias que en ellas se cuentan. En lugar de favorecer el recelo por la obra clásica obligando al estudiante a enfrentarse a una serie de textos con los que tiene poco o nada en común, más útil sería facilitar el desarrollo de un cierto amor por la literatura a través de relatos cercanos, divertidos y asequibles. Solo el alumno que posea la capacidad de experimentar placer junto a un relato escrito se atreverá, con el tiempo, a indagar en obras más complejas, y a comprender, de forma gradual, las idiosincrasias propias de otros tiempos y culturas. Entregar el *Poema de mio Cid* (Anónimo, 1991) a un alumno que jamás ha leído una novela por voluntad propia no parece una apuesta sólida. El desastre es tan previsible que resulta difícil de creer que los currículos sigan

conteniendo un nada razonable y abigarrado listado de autores y obras sin ninguna capacidad para conectar con el alumno real.

En otro orden de cosas, el consumo de literatura se ha diversificado hasta tal punto que resulta ilógico continuar haciendo del libro impreso la única figura de referencia en el aula. Muchos de los alumnos actuales son profundos conocedores de métodos alternativos de lectura que son sistemáticamente rechazados por gran cantidad de docentes. El videojuego, pese a la notable evolución que ha sufrido, en términos narrativos, desde sus orígenes, aún es considerado un instrumento en el que la «alta cultura» no tiene cabida. Sin embargo, títulos como *Dear Esther* (The Chinese Room), *Child of Light* (Ubisoft Montreal) o *Pillars of Eternity* (Obsidian Entertainment) han sabido recoger y renovar la tradición del género epistolar, el romance medieval o la fantasía épica, respectivamente, para acercarlos a las generaciones actuales de un modo atractivo. Algunos de los ejercicios planteados durante la presente investigación, y su recepción en un aula real, son buena prueba de ello.

Para terminar, los resultados de esta investigación llevan a pensar que existen tres frentes principales que el sistema educativo debe atacar para mejorar la motivación en el aula de literatura, y para evitar la mencionada pérdida de contacto entre el alumnado y los contenidos impartidos:

- La utilización relevante de las TIC como parte de la enseñanza de literatura, y no tan solo como un medio para reproducir obras clásicas. El uso correcto de estos recursos requiere de una suficiente formación del profesorado, pero también de una voluntad innovadora en el diseño de las actividades cotidianas.
- La motivación a través de la ludificación del contenido, con el fin de establecer un fuerte vínculo entre el alumno y las tareas que le son asignadas. La comunicación constante con el estudiante y la comprensión de sus intereses es

fundamental en este proceso. Una adecuada motivación puede, además, superar los límites del aula y animar al alumno a consumir literatura fuera de clase.

- La flexibilización de los currículos escolares, para poder adaptar las enseñanzas a los intereses reales del alumno y facilitar la comprensión de los conceptos fundamentales de la asignatura a todos, y no únicamente a quienes ya cuenten con las destrezas necesarias para ello.

Las actividades planteadas en el apartado 6 de este trabajo, diseñadas con estos criterios en mente, son un simple acercamiento a lo que podría constituir una revolución estructural de la enseñanza de literatura en Secundaria. No obstante, los resultados obtenidos tras su puesta en práctica llevan a pensar que un cambio como este, acompañado de una consecuente labor de diseño de los programas escolares oficiales, podría enmendar la crisis general de la lectura que invade nuestros centros de enseñanza.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. M. (2002). La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (21). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Alsina, P. (1999). Aula de juegos. *Aula de Innovación Educativa*, 8(79), 24-25.
- Anónimo (1991). *Poema de mio Cid*. Madrid: Castalia. (Versión original c. 1200).
- Anónimo (1993). *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Madrid: Castalia. (Versión original 1554).
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1(1), 19.
- Beland, L. P., & Murphy, R. (2015). Ill Communication: Technology, Distraction & Student Performance. *Centre for Economic Performance*, (1350), 2-43.
- Bernat, A., & Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (176), 12-16.
- Bordons, G., & Díaz-Plaja, A. (2006). *Enseñar literatura en Secundaria: La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Cavero, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, (340), 379-414.
- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Nueva Aula Abierta*, (16). Recuperado de <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>
- Decreto 23/2007, BOCM, Madrid, España (10 de mayo de 2007).
- Delmiro Coto, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Revista Signos*, (11), 30-45.

- De Rojas, F. (2011). *La Celestina*. Madrid: Castalia. (Versión original 1499).
- De Vega, L. (2012). *Fuenteovejuna*. Madrid: Castalia. (Versión original 1618).
- El País* (redacción) (8 de enero de 2015). El 35 % de los españoles no lee «nunca o casi nunca». *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2015/01/08/actualidad/1420721604_628302.html
- Estévez, M. E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: Un caso práctico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, 21-34.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García, J. M. (2013). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe: Revista De Investigación sobre Lectura y Escritura*, 4(7), 1-17.
- Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura En La Sociedad De La Información*, 11(3), 56-84.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 55(6), 1969-1982.
- Heras, J. C. (2005). *De la letra al texto: Taller de escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kelly, G. A. (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Koskimaa, R. (2007). El reto del cibertexto: Enseñar literatura en el mundo digital. *UOC Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 4, 1-10.
- Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & Emotion*, 19(6), 793-814.

- López, C. (2013). Reseña: Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del *edutainment* y la pedagogía lúdica en el aula. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(1), 65-66.
- Martos, E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa, *Teoría de la Educación*, 1(26), 119-135.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Ortega, J. H. (2010). Miguel Hernández y las TIC: Perspectiva del homenaje por la conmemoración del centenario de su nacimiento desde las Tecnologías de la Educación y la Comunicación. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (46). Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero46/mhertics.html>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Piaget, J., & Petit, N. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Planells, A. J. (2013). La emergencia de los *game studies* como disciplina propia: Investigando el videojuego desde las metodologías de la Comunicación. *Historia y Comunicación Social*, 18, 519-528.
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me, Mom, I'm Learning!: How Computer and Video Games are Preparing Your Kids for 21st Century Success and how You Can Help!*. Nueva York: Paragon House.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Raposo, M. (2013). Trabajando con videojuegos en el aula: una experiencia con *Wii Music*. *Tendencias pedagógicas*, 22, 45-58.
- Real Decreto 1631/2006, BOE, Madrid, España (29 de diciembre de 2006).

- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2008). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sarto, M. (2000). De dónde viene ya dónde va la animación a la lectura. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (2), 1-10.
- Slattery, D. P., Selig, J. L., Paris, G., Rowland, S., Zolbrod, P., Evans, K. L... Mossberg, B. (2012). *The Soul Does Not Specialize: Revaluing the Humanities and the Polyvalent Imagination*. Carpinteria: Mandorla Books.
- Vygotski, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zabala, A., Vidiella, A. Z., Belmonte, L. A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34.
- Zúñiga, C., & Arnáez, E. (2010). Comunidades virtuales de aprendizaje, espacios dinámicos para enfrentar el siglo XXI. *Tecnología en Marcha*, 23(1), 19-28.

9. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario inicial

1. Indica tu edad.
2. ¿En qué curso estás?
3. ¿Sueles jugar a videojuegos?
4. ¿Qué tipo de plataforma utilizas más para jugar a videojuegos?
5. ¿Utilizas habitualmente los videojuegos en el aula?
6. ¿Te gusta o te gustaría utilizar los videojuegos en el aula?
7. ¿Te gusta jugar a juegos de mesa?
8. En caso afirmativo, ¿a cuáles?
9. ¿Utilizas habitualmente los juegos de mesa en el aula?
10. ¿Te gusta o te gustaría utilizar los juegos de mesa en el aula?
11. Indica cuáles de los siguientes recursos digitales se utilizan en tu centro: pizarra digital, ordenador del estudiante, ordenador del profesor, blog de clase, videojuegos, teléfono móvil, tablet.
12. ¿Se te suele premiar si haces algo bien en clase?
13. En caso afirmativo, ¿de qué forma?
14. ¿Se te suele castigar si haces algo mal en clase?
15. En caso afirmativo, ¿de qué forma?

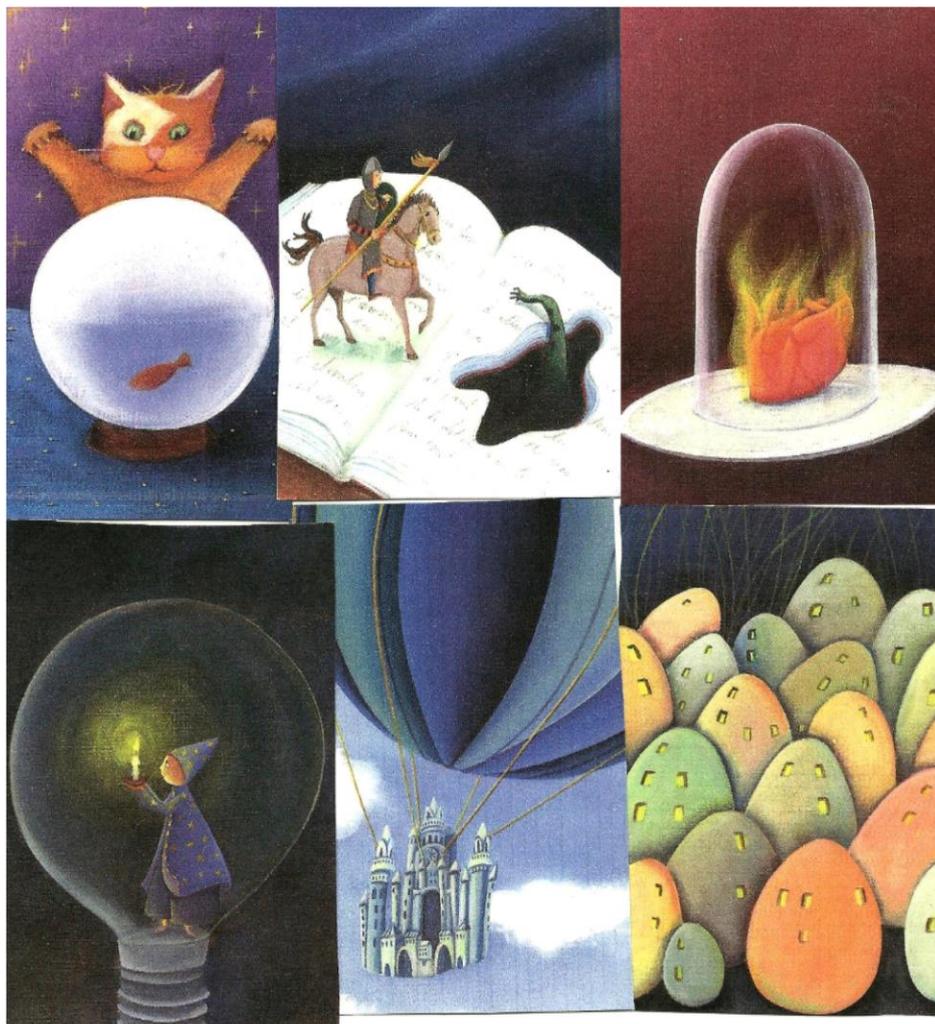
Anexo 2: Cuestionario final

1. Indica tu edad.
2. ¿En qué curso estás?
3. ¿Te ha gustado que se utilicen videojuegos en el aula?

4. ¿Te ha gustado que se utilicen juegos de mesa en el aula?

5. ¿Cómo mejorarías el uso de videojuegos en el aula?

Anexo 3: Cartas ilustradas y géneros utilizados durante el ejercicio de redacción



- Cuento
- Drama
- Género negro
- Lírica
- Teatro
- Comedia

Anexo 4: Ejercicio de redacción digital realizado por Sandra Serrano (1.º de ESO)

Sandra Serrano Martín

1ºD

POEMA

En una noche de invierno
a la princesa han raptado,
y con sus heladas manos
a una cueva la han llevado.



Como el secuestrador es un dragón
el que la rescate será un guerrero
y aunque su padre le ofrezca dinero,
irá a rescatarla como un cañón.



Sandra Serrano Martín

1ºD

Después de ir a la cueva
y buscar al dragón
él, como un campeón
la dejó como nueva.



En las manos del rey la dejó,
todo el reino estaba muy contento
y el guerrero a su casa volvió.



Anexo 5: Romance extraído de la introducción del videojuego *Child of Light*

Arrópate, cariño.
Te contaré la historia
de una niña destinada a la gloria,
del reino perdido de Lemuria.

Aurora se llamaba la princesa del cuento,
hija de una duquesa misteriosa
y muy amada por su padre,
duque de una Austria preciosa.

Aurora perdió a su madre
de forma misteriosa.
El duque, solitario,
se buscó nueva esposa.

En 1895, antes de Pascua,
llegó el gran viernes.
El duque y su nueva esposa
disfrutaron de actuaciones muy alegres.

Aquella fría noche, Aurora fue a dormir.
La llama ardía débil,
y la niña enfermó.
Su piel estaba blanca, y ella febril.

Al amanecer, encontraron
que su llama interna se había apagado.
No hubo nada que hacer,
por más que su padre lloró desconsolado.

Aurora estaba muerta,
eso era indiscutible.
Y aun así... se despertó
en un lugar terrible.

Anexo 6: Oraciones inspiradas en la secuencia del poema de Olivia del videojuego *Grim Fandango*

Y dieron con sus huesos en el suelo.
La verdad sea dicha.
No hay más que hablar.
Idiota.
Exhaustos, volvieron a cerrar las ventanas.
Tú.
Eras como el perfume de una flor de otoño.
Nos repartimos el dinero con gesto triste.
En el mar de mis pensamientos.
El sonido del amanecer.
Era como un verso partido en mil pedazos.
Bailaron y bailaron ese interminable fandango.
Convertidos en polvo.
Yo.
Ahora que ya estamos hartos de devorarnos.
Conduje hasta el amanecer.
Nada más que decir.
La arena volaba a nuestro alrededor.
Las olas nos acariciaban.
Con manos frías y huesudas.
El polvo no es más que polvo.
Así es como yo te llamé.
Desalmados eran sus pies veloces.
Y la música. ¡Ah! ¡Aquella música!
¿Qué es lo único que me queda por decirte?
Ahora bailamos también tú y yo.
Y resucitamos.
En una cama de espuma.