

Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Infantil

**Gamificar para reforzar las competencias  
del lenguaje y la lectoescritura**

Trabajo fin de estudio presentado por:	M <sup>ª</sup> Ángeles Rivas Escañuela.
Tipo de trabajo:	Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil.
Área:	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Director/a:	Oriol Miró Martí.
Fecha:	Octubre – Diciembre del 2022.

## Resumen

El presente trabajo se centra en los beneficios de aplicar la gamificación en un entorno educativo que tiene en cuenta las dificultades del aprendizaje derivadas de la lectoescritura. Persigue diseñar una propuesta educativa lúdica destinada a alumnos de 5 años de edad con el fin de reforzar sus habilidades comunicativas y expresivas del lenguaje. Se han propuesto diversas actividades para lograr fortalecer las distintas dimensiones del lenguaje que influyen en la lectoescritura y ayudan a detectar posibles alteraciones en el aprendizaje a edades tempranas. La forma de evaluar los resultados de los alumnos en esta propuesta es novedosa, porque se tiene en cuenta los hitos conseguidos tanto en la etapa de lectura como de escritura utilizando para este fin una Diana de Autoevaluación.

**Palabras clave:** Gamificación, lectoescritura, aprendizaje significativo, retos, andamiaje (*scaffolding*).

## Abstract

This paper focuses on the benefits of applying gamification in an educational environment that takes into account the learning difficulties derived from literacy. It pursues to design a playful educational proposal for 5-year-old students in order to reinforce their communicative and expressive language skills. Various activities have been proposed to strengthen the different dimensions of language that influence literacy and help detect possible learning disorders at an early age.

The way to evaluate the results of the students in this proposal is novel, because the milestones achieved in both the reading and writing stages are taken into account using a Self-Assessment Target for this purpose.

## Agradecimientos

A mi estrella en el firmamento, que ilumine mis próximos pasos.

## Índice de contenidos

1. Introducción.....	5
2. Objetivos del trabajo .....	7
3. Marco Teórico.....	8
3.1. Aprendizaje de la adquisición de la lectoescritura en el Segundo Ciclo de Educación Infantil y su problemática .....	9
3.1.1 Adquisición de la lectoescritura en la etapa de segundo ciclo de educación infantil... 9	
3.1.2 Etapas de adquisición de la lectura y escritura infantil.....	9
3.1.3 Breve recorrido de los diferentes métodos utilizados en las escuelas de infantil.....	12
3.1.4 Relación entre el juego y el aprendizaje de la lectoescritura .....	13
3.2. Gamificar en la etapa de Educación Infantil.....	15
3.2.1 Origen y concepto de Gamificación .....	15
3.2.2 Elementos del juego que influyen en un escenario gamificado.....	16
3.2.3 Similitudes y diferencias entre el Aprendizaje basado en Juegos y la Gamificación ..	18
3.2.4 Beneficios de emplear conjuntamente la gamificación y la lectoescritura .....	20
3.2.5 El andamiaje como estrategia que complementa la gamificación durante el proceso de enseñanza de lectura y escritura durante la etapa infantil.....	22
3.2.6 Breve recorrido de distintos proyectos de gamificación.....	23
4. Contextualización .....	25
4.1. Características del entorno.....	25
4.2. Descripción del centro.....	26
4.3. Características del alumnado .....	27
5. Proyecto de intervención educativa.....	28
5.1. Introducción.....	28
5.2. Justificación .....	28
5.3. Referencias legislativas.....	30
5.4. Objetivos del proyecto .....	31
5.5. Contenidos que se abordan.....	32
5.6. Metodología .....	33
5.7. Actividades.....	34
5.8. Planificación Temporal y cronograma .....	42
5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje .....	44
5.10. Sistema de Evaluación .....	55
5.10.1. Criterios de evaluación .....	57
6. Conclusiones.....	60
7. Consideraciones finales .....	61
8. Referencias Bibliográficas.....	62
9. Anexos .....	69

## Índice de tablas

Tabla 1. Etapas para conseguir aprender a leer .....	10
Tabla 2. Etapas para el aprendizaje de la escritura .....	11
Tabla 3. Cronograma del proyecto Halloween.....	43
Tabla 4. Tipos de trastornos relacionados con la lectoescritura.....	45
Tabla 5. Otros trastornos de aprendizaje .....	49
Tabla 6. Modelo de hoja de observación .....	56

## Índice de Figuras

Figura 1. Ejemplo de Diana de Autoevaluación del alumno en cada reto .....	59
Figura 2. Medidas de implicación .....	69
Figura 3. Medidas de representación .....	70
Figura 4. Medidas de acción y expresión .....	70
Figura 5. Tarjetas sobre las costumbres de Halloween .....	71
Figura 6. El Invitado Sorpresa, actividad para trabajar la dimensión morfosintáctica .....	72

## 1. Introducción

Los científicos como Francisco Mora defienden que un cerebro que juega es un cerebro que aprende, ya que se emociona gracias a las experiencias motivadoras que provoca el placer por lo lúdico, hecho que deriva que aparezcan nuevas conexiones neuronales y que el aprendizaje resulte más significativo y funcional. Dicha plasticidad cerebral que se genera mientras jugamos, en palabras de John Byers (1998) (Zoólogo de la Universidad de Idaho, Estados Unidos), hace que el cerebro aprenda a conocerse a sí mismo a través de acciones de ensayo-error. En este sentido, tal y como indica Sánchez Montero (2021) jugar hace mejorar nuestras reservas cognitivas, entrenar nuestras funciones ejecutivas, es eficaz para la atención y al haber un feedback positivo, facilita un aprendizaje eficaz.

Todos estos beneficios que van unidos a la gamificación, como las emociones positivas relacionadas con el asombro o la diversión en el aula, resultan muy útiles para alcanzar un aprendizaje significativo, según defiende López Marí (2017). Además, Romero Rodríguez y Espinosa Gallardo (2019) señalan que si se le suma el empleo de los elementos que conforman esta técnica de aprendizaje propios de la mecánica de los juegos al ámbito del aprendizaje de la lectoescritura durante la etapa infantil, hacen que las experiencias en el aula de dichos alumnos sean más motivadoras, aprendan observándose y a socializar entre ellos de una forma más activa, y a través del entrenamiento y divertimento que aporta el juego por sí mismo, permita a los educandos a cometer errores sin frustraciones mientras alcanzan nuevos conocimientos a través de la práctica.

Al respecto y fruto de la experiencia en las prácticas realizadas en diferentes centros de educación infantil, se observó cómo los estudiantes perdían el interés y la motivación con las actividades propuestas para su desarrollo lingüístico y lectoescritor. Hecho que al alcanzar la primaria se agravaba, presentando en algunos casos, alumnos con un retraso u otro tipo de trastorno del aprendizaje relacionado con el lenguaje oral y escrito.

Dichas circunstancias dieron pie a reflexionar en la forma de diseñar las actividades relacionadas con la adquisición del lenguaje y la lectoescritura en los centros educativos infantiles. Por tal motivo, la presente propuesta pretende mostrar los beneficios de la aplicación a edades tempranas de la técnica de gamificación tanto en la enseñanza del lenguaje oral como escrito, proponiendo un ejemplo de desarrollo de actividades que sirvan al docente para evaluar las competencias en la comunicación y el lenguaje, y de medida de prevención y detección de cualquier dificultad que se derive de dicha práctica.

En este sentido, el proyecto que se pretende llevar a cabo bajo la temática de Halloween, va enfocado a que los alumnos de infantil de 5 años de edad vayan realizando una serie de actividades con andamiajes oportunos (*scaffolding*), mientras éstos experimentan y exploran con los retos (actividades) planteados, trabajen entre ellos de forma colaborativa y asimilen conceptos relacionados con las diferentes dimensiones del lenguaje oral a la vez que desarrollan y refuerzan sus prerrequisitos lectores (conciencia fonológica, conocimientos de las letras y sus sonidos, velocidad de denominación) según aconseja Cerrudo (2021).

Para finalizar, en cuanto a la estructura del presente trabajo, en la primera parte se incluye el marco teórico referente a las similitudes y diferencias que comparten la gamificación y el juego, la problemática en el aprendizaje del lenguaje y en la lectura durante el segundo ciclo de educación infantil, los beneficios que resulta emplear conjuntamente la gamificación y la lectoescritura, y todo ello apoyado en la recogida de información a través de fuentes bibliográficas y de bases de datos de Internet de diferentes autores.

En la segunda parte, se plantea una propuesta didáctica basada en el uso de la gamificación como herramienta para fortalecer en un grupo de alumnos de 5 años de edad sus competencias lingüísticas y lectoescritoras. Y teniendo como cierre de este trabajo las conclusiones y recomendaciones, en donde se pretende analizar la viabilidad de la ejecución de la propuesta planteada, tomando como ejemplo diferentes proyectos de centros educativos que implementaron la gamificación en el aula atendiendo a la diversidad, ritmo de aprendizaje del alumnado y a los problemas o inconvenientes que encontraron los docentes durante su aplicación.

## 2. Objetivos del trabajo

A continuación, se describen los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado.

El objetivo general que se persigue es diseñar una propuesta educativa gamificada destinada a alumnos de 5 años de edad, con el fin de reforzar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y competencias lectoescritoras.

Para lograr el objetivo general de este proyecto, los objetivos específicos son los siguientes:

- Señalar las ventajas e inconvenientes de la implementación de la gamificación en un aula de infantil.
- Relacionar la lectoescritura con el aspecto lúdico del propio aprendizaje.
- Construir un escenario de aprendizaje en donde se fortalezca el desarrollo cognitivo, emocional y social, y despierte en los educandos la curiosidad por aprender, conocer y por descubrir a través del juego.



### 3. Marco Teórico

Leer no es una actividad natural para los niños, sino que requiere un esfuerzo considerable que moviliza todos los recursos mentales del menor. Al respecto, según Stanislas Dehaene (2019) nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura, por ello la adquisición de la lectura es una actividad artificial y difícil, mientras que el conocimiento del lenguaje para este neurocientífico cognitivo francés es inconsciente e implícito, porque no sale de los límites de circuitos neuronales especiales a diferencia del aprendizaje de la lectura, donde es necesario tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral: las palabras, las sílabas, los fonemas.

Esto es, Dehaene (2019) matiza que las etapas involucradas en el aprendizaje de la lectura empiezan con el reconocimiento de letras y palabras como imágenes y paulatinamente se desarrolla la etapa fonológica, que asocia grafemas con fonemas; después prosigue la etapa ortográfica que alcanza ya un desarrollo en el que se reconocen palabras de manera cada vez más rápida hasta que se vuelve un proceso automático.

En definitiva, en palabras de este experto, al comienzo el niño prelector presta atención a las palabras completas, pero el hecho de leer implica cambiar el nivel de atención dado que el discente en un primer lugar debe aprender a descomponer en sílabas las palabras habladas y a su vez cada una de ellas en fragmentos fonémicos. En realidad esta actuación no deja de ser un reto para la infancia, por ello Dehaene (2019) defiende que para acelerar la adquisición y preparar en la lectura de forma eficaz es útil que se lleven a cabo mediante juegos lingüísticos a edades tempranas para establecer una enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura centrada en un aprendizaje constructivista, cuyo pilar es alcanzar un aprendizaje significativo basado en los centros de interés de los estudiantes siendo la función del docente de guiar, orientar, motivar y proporcionar materiales y experiencias distintas.

### 3.1. Aprendizaje de la adquisición de la lectoescritura en el Segundo Ciclo de Educación Infantil y su problemática

#### 3.1.1 Adquisición de la lectoescritura en la etapa de segundo ciclo de educación infantil

La lectoescritura como pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje, es considerada aquella capacidad que tiene el ser humano para poder comunicarse, esa llave que permite decodificar los signos y símbolos que tienen las palabras y de intercambiar experiencias entre iguales.

Para su correcta adquisición en la etapa educativa, Gallardo Ruiz y Gallego Ortega (2000) clasifican las siguientes dimensiones del lenguaje de la siguiente forma:

- La fonología, encargada de organizar los sonidos o fonemas de una lengua o un sistema de comunicación lingüística.
- La fonética, se encarga del estudio de los elementos fónicos del habla, desde el punto de su producción. Es decir, analiza todas las posibles variaciones que pueda tener un sonido.
- La morfosintaxis, por una parte, se encarga del estudio de la forma de las palabras analizando las unidades léxicas (morfología) y por otra banda, investiga la estructura del propio lenguaje y cómo se relacionan las palabras entre ellas.
- La léxico-semántica, estudia el significado de las palabras (léxico) que forman parte de un conjunto o campo semántico de un sistema comunicativo (semántica).
- La pragmática o disciplina que busca y analiza la intencionalidad de las distintas formas de relación entre el lenguaje y el sujeto que lo usa.

#### 3.1.2 Etapas de adquisición de la lectura y escritura infantil

Según Marchesi (2005) leer es una de las actividades más complejas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo, pero antes de implementarla en el aula es necesario tener presente las diferentes etapas que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura, como se puede observar en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Etapas para conseguir aprender a leer.*

ETAPAS	EDAD	CARACTERÍSTICAS
<b>LOGOGRÁFICA</b>	4 - 5 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocimiento de algunas palabras familiares.</li><li>- Capacidad de relacionar entre el lenguaje escrito y el oral.</li><li>- Dificultad para dividir palabras en letras o sílabas.</li></ul>
<b>ALFABÉTICA</b>	4 - 6 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocimiento de que las palabras están compuestas de sonidos y su correspondiente letra.</li><li>- Inicio de divisiones en las palabras, separando sonido-letra.</li><li>- Adquisición de forma gradual y autónoma en la comprensión lectora.</li></ul>
<b>ORTOGRÁFICA</b>	7 – 8 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollo de un hábito lector constante.</li><li>- Capacidad en obtener un significado de la lectura realizada.</li></ul>

**Fuente:** Martínez Carro et al. (2015) (pp. 46-47). Elaboración propia.

A pesar de que existen investigadores que consideran que no es necesario que el discente pase por estas etapas de la lectura para conseguir aprender a leer, otros autores como Fons (2000) defiende que el conocimiento de las fases permite analizar la dirección que toma la evolución de cada niño e interpretar cómo progresa: si hace regresiones, si salta etapas, si muestra características mezcladas de dos o más fases, etc. Por tanto, el docente debe de exponer a sus estudiantes a actividades reales de lectura, en las que se fomente la motivación y la curiosidad, y para ello se debe tener en cuenta dichas etapas, con el fin de conocer la situación donde se halla su alumnado y si debe de emplear una adaptación en las actividades

planificadas para conseguir que sus alumnos alcancen las herramientas necesarias que les resultarán útiles durante su proceso de aprendizaje y desarrollo hacia una lectura comprensiva.

En cuanto a lo que respecta a la escritura, definida como aquella representación gráfica del lenguaje, cuyo objetivo reside principalmente en crear mensajes con significados. Su evolución en la etapa infantil es más ardua que el propio proceso lector, dado que primero los niños deben aprender a entrenar ciertas destrezas motrices relacionadas con la psicomotricidad para conseguir dominar una escritura libre y/o espontánea.

Por ello el docente debe tener en cuenta que existen, al igual que en la lectura, ciertas fases o etapas que el alumno transita para aprender a escribir.

Dichas etapas se pueden observar en la Tabla 2, acordes a los estudios realizados por Domínguez et al. (s. f.), Teberosky Coronado (1998) y, García y Santiago (2010).

**Tabla 2.** *Etapas para el aprendizaje de la escritura.*

ETAPAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA		
ETAPAS	EDAD	CARACTERÍSTICAS
<b>PRIMERA</b>	3 - 4 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollo de motriz de trazos rectos y curvos, pero las letras se escriben con trazos desiguales.</li><li>- Diferencia entre el dibujo y la escritura.</li><li>- Capacidad de copiar e imitar lo que escribe en adulto.</li></ul>
<b>SEGUNDA</b>	4 - 5 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reproducción irregular de letras.</li><li>- Conciencia que el acto de escribir transmite un mensaje.</li><li>- Falta de relación entre grafía y sonido.</li></ul>
<b>TERCERA</b>	5 -7 años	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inicio del aprendizaje de la escritura.</li></ul>

		- Relaciona grafía y sonido.
<b>CUARTA</b>	6- 10 años	- Inicio de la escritura de palabras y frases. - Adquisición de la velocidad en la escritura, pero cometiendo errores (ejemplo, faltan letras).
<b>QUINTA</b>	11-12 años	- Dominio de la escritura. - Desarrolla escritos de textos largos y oraciones compuestas.

**Fuente:** Martínez Carro et al. (2015) (pp. 50-51). Elaboración propia.

### 3.1.3 Breve recorrido de los diferentes métodos utilizados en las escuelas de infantil.

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura descritos por Martínez Carro et al. (2015) se dividen en los siguientes grupos:

- El método sintético-alfabético, se basa en el aprendizaje de las letras identificando y reconociendo primero las vocales y consonantes del nombre del alumnado, una vez que se dominan éstas se pasa a la sílaba, a la palabra hasta llegar al texto.
- El método sintético-fonético, parte del estudio de las letras a partir de los fonemas que representan y no por sus grafemas. Cada sonido se suele acompañar de imágenes o para mejorar su aprendizaje, un ejemplo de ello es el método “Micho”.
- El método sintético-silábico, parte de la enseñanza de las sílabas, lo que conduce al silabeo, ya que se enseñan las sílabas aisladas del contexto. Dos ejemplos de este método serían los métodos “Palau” y “Letrilandia”.
- El método analítico o globales, comienza el aprendizaje a partir de la frase o palabra.

Y pueden ser de tres subtipos: léxico, fraseológico y contextual:

- a. Léxico, centrado en la enseñanza de palabras con significado para que el alumnado forme frases. Un ejemplo de éste sería el método “Doman”.

- b. Fraseológico, parte de la frase en la que el alumnado va reconociendo palabras para más adelante ir distinguiendo los elementos que las componen (sonidos o sílabas).
  - c. Contextual, una ampliación del método anterior, se parte del texto como unidad base, para después partir de ahí se vayan reconociendo las frases, palabras y sílabas. Un ejemplo, es el método natural de Freinet.
- Los métodos mixtos, agrupan las ventajas de los métodos sintéticos y analíticos, surgiendo como una alternativa metodológica ante los inconvenientes de ambos métodos.

#### 3.1.4 Relación entre el juego y el aprendizaje de la lectoescritura

En las aulas de educación infantil, el juego surge como herramienta para que los alumnos aprendan a explorar su cuerpo, sus movimientos, la percepción del espacio y para desarrollar el lenguaje y favorecer en la capacidad de comunicarse y socializar entre ellos. A pesar de los posibles celos que puede comportar implementar el juego como un mecanismo para el desarrollo integral de los alumnos, ya sea porque puede fomentar competitividad, una motivación extrínseca y de futuras adicciones en edades adultas, Arnau Belmonte (2022) defiende que la planificación de un actividad lúdica puede servir al educador para presentar de forma motivadora los contenidos de aprendizaje, para ejercitarlos, construirlos y asimilarlos durante una fase de desarrollo o para utilizarlos en una prueba de evaluación, demostrando así el aprendizaje conseguido. Y es a partir de esta gran herramienta, los estudiantes resuelven diferentes propuestas del docente haciendo uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores, de forma integrada.

En este sentido, Fornaris (2011) señala que la adquisición de la lectura en las aulas de la etapa de educación infantil, no deja de ser uno de los aprendizajes más complicados, ya que se necesita de una cierta madurez por parte de sus alumnos. Además, este hecho repercute directamente en una de las principales problemáticas que se encuentran muchas escuelas, pretender que al final de dicha etapa educativa (a los 5 años) los discentes sepan leer y escribir para estar preparados en los siguientes cursos, empleándose como base para su conocimiento y único recurso, el uso de libros de textos.

Por su parte, Solé i Gallart (1992) añade que tanto la lectura como la escritura son procesos sumamente complejos que conllevan a los estudiantes a emplear distintas funciones cognitivas y sensoriales, tales como, la atención, la memoria, la concentración, discriminación auditiva, coordinación visomotora, entre otras. Mientras que Guerrero Ávila et al. (2022) indican que para su significación, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un instrumento fundamental, tanto a nivel individual como social.

Con todos estos aspectos, no tan sólo hace que incida directamente en el éxito o fracaso de los educandos, sino que en la práctica, llega a constituir un desafío para los docentes la búsqueda e implementación de métodos y estrategias que se adecuen a las características tanto del grupo clase como a nivel individual de cada menor. Además la selección e implementación de determinados recursos (como por ejemplo, tabletas), es otro de los retos de los maestros, ya que para propiciar el interés en su alumnado y favorecer un aprendizaje de la lectura y escritura más dinámico, éste ha de presentarse de manera sencillo, natural, vivencial, interactivo y significativo.

En definitiva, el docente en su actividad pedagógica debe mantener una estimulación permanentemente, empleando la actividad lúdica como herramienta para el desarrollo y fortalecimiento de la lectoescritura.

Los mecanismos para alcanzar esta meta, no tan solo se logran con el uso creativo del lenguaje y el desarrollo de competencias a través de la imaginación, sino según Guerrero Ávila et al. (2022), lo conveniente es crear un medio de aproximación, de contacto, de apropiación y de aprendizaje dentro del entorno más próximo de los educandos, que potencie una educación integral, y beneficie y empodere a los mismos del objeto del conocimiento, de una manera más amena y divertida.

## 3.2. Gamificar en la etapa de Educación Infantil

### 3.2.1 Origen y concepto de Gamificación

La palabra gamificación nació en 2002 en el departamento de marketing de Nick Pelling, desarrollador de juegos británico, refiriéndose al interés en aplicar conceptos de juego en las interfaces de usuario de las aplicaciones que creaba para hacer transacciones electrónicas más agradables y rápidas, según menciona Cornellà Canals et al. (2020).

Pero fue a partir de 2010 de la mano de los famosos diseñadores de videojuegos Cunningham y Zichermann que difundieron ampliamente la idea de gamificación en congresos y conferencias, subrayando que este término también resaltaba la importancia de la experiencia lúdica, dado que incluía la necesidad de trasladar la concentración, la diversión y las emociones vividas por el jugador al mundo real.

Sánchez Montero (2021) en su obra señala que desde aquel día, los sistemas educativos americanos y británicos comenzaron a implementarlo en sus grados superiores y universitarios, adaptándose y desarrollándose continuamente hasta la actualidad.

Existen varias definiciones entorno al término gamificación.

Autores como Deterding et al. (2011) entienden la gamificación como la integración de ciertos elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos – como puede ser el contexto educativo-. En este sentido, Arnau Belmonte (2022) añade que la gamificación es una experiencia de juego vinculada al uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño propias del juego en contextos que no son juegos, empleados para lograr mejorar los resultados de aprendizaje. Para que ello funcione, Kapp (2012) y la misma experta aconsejan que se parta de un marco narrativo, donde los distintos elementos de juego (retos, misiones, avatares, entre otros) logren fomentar una mayor motivación entre el alumnado, promuevan nuevos conocimientos y resuelvan problemas, para poder conseguir un mayor rendimiento académico y ajustar-se a los diferentes procesos individuales de los discentes.

Sin embargo, Marín Santiago (2018) propone una definición distinta de gamificación, construida a partir de su experiencia y aplicación en diferentes contextos educativos. Esto es, la gamificación para dicha especialista en juegos, en infancia y educación, es considerada como aquella estrategia, método y técnica en donde no únicamente se reparten puntos y



medallas y organiza rankings a modo de campeonato, sino como un método en sí, la gamificación se considera como una estrategia coherente, contextualizada y honesta.

Por otra parte, Marín Santiago (2018) señala que la gamificación está íntimamente relacionada e identificada con los elementos del juego: componentes, mecánicas y dinámicas que consiguen orientar a los usuarios hacia la acción, logrando que los mismos estén dispuestos a esforzarse y superarse para alcanzar el objetivo que el mismo juego propone. Pero, la gamificación está en un entorno de No-Juego (según defiende esta especialista), es decir, no se trata de diseñar un juego sino convertir en juego lo que antes no lo era, como, por ejemplo: compartir un conocimiento, certificar experiencias culturales, participar en un debate o repetir una acción hasta convertirla en un hábito. La construcción de todo ese escenario se centra en una doble misión, la participación del jugador y la creación de experiencia significativas y motivadoras que consigan sorprender, compartir, interactuar, experimentar y no sea susceptible de olvido.

### 3.2.2 Elementos del juego que influyen en un escenario gamificado

Sánchez Montero (2021) en su libro “En clase sí se juega” señala que, para comprender cómo diseñar y desarrollar un proyecto gamificado se debe de atender a un marco de referencia de todos aquellos componentes o *frameworks* que conforman dicha gamificación.

Esto es, según este docente de primaria, el *framework* más utilizado y el que mayor aceptación tiene por su fácil implementación, fue el ideado por Hunicke et al. (2004), conocido como MDA (mecánicas, dinámicas y estética). Estos tres elementos del juego tienen una función diferenciada, pero a su vez se interrelacionan entre sí como muñecas rusas – unas dentro de otras, pero a la vez distintas entre ellas en forma y tamaño – y su clasificación ayuda analizar de forma minuciosa cada una de las etapas que deben tenerse en consideración previamente para diseñar un proyecto innovador.

Para Brito-Molina et al. (2022), las mecánicas son las acciones que tienden a entrelazar el juego, donde se presentan los retos destinados a buscar una determinada solución. Al respecto, Sánchez Montero (2021) aclara que se trata de un motor que hace funcionar el conjunto de elementos o volviendo a la alegoría anterior, se representaría en la mayor muñeca rusa; es decir, dentro de las características de las mecánicas del juego, se diferencian del resto,

en que es la parte en donde las funcionalidades de las acciones hacen fomentar la cooperación mientras despierta la curiosidad entre los jugadores.

En cuanto a la dinámicas o estilos que ponen en acción las mecánicas, Sánchez Montero (2021) las considera como los comportamientos, actitudes e interacciones durante el juego que simbolizan el concepto, la estructura y la necesidad de jugar. Dicha necesidad, tiene relación con la mecánica de juego o con la narrativa propia (guion del juego, que da una idea general del reto al jugador), parte encargada de que los alumnos experimenten con una motivación intrínseca y se consiga querer seguir jugando.

Finalmente, Sánchez Montero (2021) define los componentes como aquellos recursos y herramientas utilizadas para darle estética a la gamificación, la forma física que pueden adquirir las mecánicas y/o las dinámicas, como por ejemplo mediante: puntos para dirigir a los jugadores hacia acciones concretas; medallas o *badges*, representaciones icónicas de los logros que se obtienen en el sistema o en un juego; clasificaciones que ordenan a los participantes según la consecución de metas o retos de manera grupal o individual observando su nivel de desempeño o éxito en relación con los demás; retos (*challenges*) pautados o abiertos, que se encargan de delimitar una serie de acciones que el estudiante realiza para conseguir un determinado objetivo propuesto, que en muchas ocasiones su resultado está relacionado a la adquisición de una recompensa tangible inmediata; niveles o indicadores de progreso que el juego proporciona para comparar los resultados entre los educandos; avatares, representaciones físicas o digitales de los jugadores; colecciones o acumulación de medallas o logros/insignias; bienes que sirven para comparar cartas de recompensas variadas; jefes finales, elemento característico de los videojuegos, que consiste en poner a prueba a los alumnos con un reto difícil donde se pone a prueba sus conocimientos; y, los huevos de pascua o pequeñas sorpresas que consisten en recompensas, miniretos, premios, es una forma de premiar la curiosidad de aquellos estudiantes que se dedican a investigar durante la gamificación.

### 3.2.3 Similitudes y diferencias entre el Aprendizaje basado en Juegos y la Gamificación

Para Bruner (2003) la esencia del juego para el niño era una manera de utilizar la mente o una actitud sobre cómo utilizar esa mente, en palabras de este psicopedagogo estadounidense el juego “es un marco en el que poder poner a prueba las cosas, un invernadero en el que se combinan pensamiento, lenguaje y fantasía”.

En este sentido, resulta beneficioso potenciar el aprendizaje a través de actividades novedosas que consideren la motivación del alumnado para interactuar con un material que les exponga a situaciones ante información escrita, visual y auditiva que a su vez estén orientadas a la enseñanza de la lectoescritura en la última etapa de infantil.

En los momentos actuales de la educación no deja de ser ello un reto, si partimos de que tras el COVID y el retorno a las clases presenciales, se han detectado dentro de las aulas un bajo rendimiento escolar entorno a las dimensiones del lenguaje que afectan directamente a la enseñanza de la lectoescritura.

Ante dicha problemática, autores como Montiel García et al. (2016), Romero Rodríguez y Espinosa Gallardo (2019), y Posligua Galarza et al. (2022) abogan por un aprendizaje basado en estrategias innovadoras aprovechando los múltiples canales de comunicación disponibles y que sirvan para el dominio de la lectura y escritura. En concreto, defienden que las tareas que programe el docente deben de estar orientadas a conseguir usuarios activos y participes en su proceso de aprendizaje, cuya estimulación de las distintas habilidades y el fomento del aprendizaje integral en la alfabetización de los estudiantes, se consiga con la interacción de la información visual, gráfica y auditiva a través de juegos interactivos.

De igual manera, Sánchez Montero (2021), destaca que a través del juego se crean conexiones mentales tan intensas que no tan sólo lo hace divertido, sino permite que el jugador sea más activo, ayude a explorar el mundo que le rodea, a resolver problemas, contribuye a hacerse entender en el conocimiento de uno mismo y a los demás, probar nuevas ideas, etc. En palabras del autor “el juego es el lenguaje universal del aprendizaje”.

Por tanto, para promover un aprendizaje significativo entorno a la lectoescritura, se debe de diferenciar entre dos conceptos: el Aprendizaje Basado em Juegos (ABJ) y la gamificación.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Juegos o *Game-Based Learning* (GBL) en inglés, se trata de una metodología transversal válida para todas las etapas educativas. Su uso como

herramienta educativa y pedagógica posee múltiples finalidades, sirviendo de apoyo al aprendizaje, la asimilación y la evaluación de conocimientos y por su potencial motivador en la práctica se considera válido como material (por ejemplo, en los juegos de mesa). Arnau Belmonte (2022) y Sánchez Montero (2021) indican que su aplicación en tareas integradas sirve de estrategia para abordar contenidos propios de las asignaturas o desarrollar competencias o como agente activo de socialización e integración.

Sánchez Montero (2021) añade, que de forma técnica, el ABJ se expone como un enfoque de enseñanza donde los alumnos desarrollan los aspectos relevantes de los juegos guiados por los docentes y a partir de dicha relación entre docente-alumnado, se trabaja en equipo con el fin de añadir profundidad y perspectiva a la experiencia de interacción con el juego y de esta forma poder sacar un beneficio competencial y/o conceptual.

En este mismo contexto, Arnau Belmonte (2022) destaca que el discente a través del aprendizaje basado en juegos, le permite experimentar con varias partidas, hasta ir mejorando sus estrategias y ajustar las posibles dificultades que hayan podido surgir mientras aprende a autorregularse, sin tener que sufrir penalizaciones fuera del “círculo mágico<sup>1</sup>” que se crea en el juego.

Sin embargo, para Cornellà et al. (2020) gamificar consiste en construir un escenario donde los participantes se convierten en los auténticos protagonistas y el objetivo final es que tengan la sensación de estar viviendo una experiencia de juego.

Por otra parte, para clarificar mejor las características de la gamificación y su diferencia con el aprendizaje basado en juegos es necesario acotar que no entendemos por ludificar.

Rodríguez y Santiago (2015) aclaran lo que no es gamificar de la siguiente manera:

1. No es crear un juego, dado que en la gamificación se hace uso de los elementos propios del juego, pero con mayor flexibilidad.
2. No se centra en un sistema de recompensas, a pesar que en la gamificación aparecen las recompensas o puntos, dista mucho de centrarse única y exclusivamente en este tipo de mecánicas, sino que las emplea como puente de motivación entre el alumnado.

---

<sup>1</sup>Término difundido por Johan Huizinga en su libro Homo Ludens de 1938.

3. No son “*serious games*” o juegos diseñados con un propósito en concreto que traspasan el puro entretenimiento.

Siguiendo este enfoque, para los autores Sánchez Montero (2021) y Borrás Gené (2015) la distinción entre el juego y una actividad gamificada, radica en que el aprendizaje basado en el juego centrado en unas experiencias cerradas, creadas y distribuidas en algunas ocasiones comercialmente, posee un sistema explícito de reglas que sirven de guía para los usuarios, que les permiten ir hacia unos resultados concretos y cuya temporalización se centra generalmente en un comienzo, un medio y un final. Mientras en la gamificación, es considerado como un proceso abierto que modifica la experiencia del usuario en una actividad y resuelve un problema de compromiso o motiva cambios de comportamiento específicos como jugador.

Finalmente, según Arnau Belmonte (2022) y Marín Santiago (2018) la principal diferencia entre gamificación y juego, es su intencionalidad y la libertad del jugador. Esto es, mientras jugar es una acción libre a la que no te pueden obligar ni puedes imponer a nadie, en palabras de estas autoras, la gamificación por el contrario supone hacer “*entrar en juego*” a todo el conjunto de participantes: la clase, el ciclo o la escuela entera, sin posibilidad de elección, “*te encuentras sumergido en el juego y debes jugar*”, y conseguir motivar hacia esa acción a todo un colectivo es uno de los grandes retos de la gamificación.

#### 3.2.4 Beneficios de emplear conjuntamente la gamificación y la lectoescritura

En palabras de Arnau Belmonte (2022), una experiencia lúdica repercute directamente en nuestro cerebro. Este placer tiene relación con la curiosidad que provoca un aumento en la motivación ante acciones que se van a llevar a cabo y que están relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Los beneficios que aporta aprender jugando son varios y Arnau Belmonte en su obra, *Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje*, hace especial hincapié al listado que enumeran las expertas en neurodidáctica Anna Forés y Marta Ligoiz, que a continuación se describen:

1. Placer y satisfacción, el juego permite disfrutar del proceso de prueba y exploración, normalizando el error y llevándolo hacia la mejora como satisfacción personal.

2. Estimula la curiosidad, el juego permite descubrir nuevas oportunidades, desarrollar la creatividad y tomar decisiones.
3. Estimula el afán de superación, de reto y la autoconfianza: el feedback inmediato recibido fomenta la perseverancia, teniendo un impacto en la propia autoestima del menor, reconocimiento social y el desarrollo de la resiliencia.
4. Supone una oportunidad de expresar los sentimientos de forma natural.
5. Favorece la interiorización de pautas y normas de comportamiento social, para poder jugar, se debe de seguir, conocer y respetar una serie de normas.
6. Estimula el desarrollo de funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales.

Además, cabe añadir que, a nivel cognitivo, los juegos permiten entrenar habilidades mentales, tales como las funciones ejecutivas y recibir, procesar y elaborar la información del entorno que nos rodea.

En este sentido, García Lázaro (2019) señala que la relación de los alumnos de educación infantil con la gamificación es muy estrecha, ya que aprenden a través de la acción de forma natural, les estimula superar retos (aumentan su implicación en el juego y por ende en su aprendizaje), bordean el fracaso interactuando con sus estrategias para conseguir el objetivo planteado en el juego sin que el error se traduzca en fracaso sino en oportunidad; por lo que cabe pensar en la gamificación como herramienta pedagógica puesto que facilita la creación de conceptos novedosos y favorece la innovación en el ámbito educativo.

Por otra parte para los autores como Pineda y Orozco (2018) y Romero Rodríguez y Espinosa Gallardo (2019), el juego y la lúdica (o gamificación) confluyen de forma positivamente en la integración de niños y niñas con diagnóstico de dificultades cognitivas y problemas de aprendizaje en un aula, ya que la superación de retos escalonados por niveles les aporta seguridad, hace que se consoliden sus habilidades e involucren a los educandos en cualquiera de los contenidos de las áreas del currículum.

### 3.2.5 El andamiaje como estrategia que complementa la gamificación durante el proceso de enseñanza de lectura y escritura durante la etapa infantil

Tendencias constructivistas de la pedagogía y la lingüística aplicada conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico en la lengua meta. Al respecto, Delmastro (2008) señala que el estudiante construye su propio lenguaje sobre la base de las experiencias anteriores, la elaboración y procesamiento de nuevas experiencias proporcionadas por la exposición a la lengua, la interacción con sus pares y el andamiaje orquestado por el profesor.

Teniendo en cuenta este enfoque, Rose y Acevedo (2017) añaden que las habilidades de escritura se desarrollan a partir de la experiencia con la lectura, por lo que integrar estrategias cuidadosamente diseñadas para apoyar a los estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos, leer con comprensión crítica y después utilizar estos patrones de lengua en su propia escritura, les permite ser autónomos durante el proceso lectoescritor sin que los errores o dificultades que vayan encontrándose por el camino les paralice o les cause estrés y frustración.

El concepto de andamiaje (o su término en inglés, *scaffolding*) relacionado con la Teoría del Desarrollo Próximo de Vygotski, según define Delmastro (2008), se trata de aquel mecanismo de soporte que facilita la comprensión oral o escrita y el uso comunicativo del aprendizaje de una lengua extranjera. Empleado como instrumento de apoyo en la gamificación, facilita el aprendizaje del proceso lectoescritor, consigue establecer puentes cognitivos entre los conocimientos, experiencias previas de los educandos y los nuevos conocimientos, mejorando de esta forma, el desarrollo de nuevos esquemas cognitivos, lingüísticos y estratégicos. Además, permite que los alumnos participen activa y eficazmente en la resolución de problemas, realizando las tareas y alcanzando los objetivos propuestos, que sin la ayuda recibida de dichos apoyos, no sería posible.

Con relación a lo anterior, Delmastro (2008) elabora una secuencia metodológica dividida en seis fases para el desarrollo de la lectura y tres para la escritura y, Rose y Acevedo (2017) a través de su programa didáctico *Reading to Learn* divide en tres niveles de apoyo; ambos autores presentan una serie de escenarios de aplicación del andamiaje que ayudan a acelerar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras.

Dichas pautas son un punto de inflexión para la ejecución de esta propuesta gamificada, por su influencia en un aprendizaje colaborativo y en una enseñanza recíproca donde el docente busca alternativas ante posibles problemas de aprendizaje, como: refuerzo positivo de la actuación de los educandos; aportar instrucciones claras, precisas y sencillas; facilitar el reconocimiento de vocabulario mediante pictogramas o utilizar estrategias verbales y no verbales (gestos) para enfocar la atención hacia determinadas aspectos para la solución del reto concreto, por ejemplo.

### 3.2.6 Breve recorrido de distintos proyectos de gamificación

El juego para Cornellà Canals et al. (2020) está de moda en todas sus modalidades y desde el ámbito docente, dicha novedad, puede traducirse en oportunidad para utilizar cualquier elemento lúdico en una potencial experiencia de aprendizaje.

En concordancia con la anterior afirmación, una implementación de la gamificación en el aula para desarrollar el proceso de la lectoescritura dentro de la etapa de educación infantil, despierta la curiosidad y empuja a emprender nuevos desafíos de forma placentera y gratificante; resultando como objeto de estudio y aplicación en muchos centros escolares de nuestro país.

A continuación, se describen dos ejemplos de cómo gamificar un aula de educación infantil desde dos enfoques distintos y de acuerdo a lo establecido en el currículum de dicha etapa educativa.

En primer lugar, el proyecto “*Un Mundo Mejor*” destinado a niños de 5 años de la Escuela Giner de los Ríos en Yecla (Murcia) y diseñado por la maestra Elena González<sup>2</sup> fue ganador de varios premios en el año 2019. La experiencia lúdica se centraba en el Medio Ambiente y el Cambio Climático desde un enfoque transversal, pero con la particularidad que mediante el Aprendizaje Servicio como papel principal del proyecto, se pretendía sensibilizar al alumnado de la importancia de reciclar.

---

<sup>2</sup>Enlace al proyecto “Un mundo mejor, gamificación infantil” elaborado por la maestra Elena González: <https://view.genial.ly/5c8ff05fe1906b76bf542fea/presentation-gamificacion-infantil-un-mundo-mejor>



De la misma manera, la siguiente propuesta gamificada, “*Caperucita a la Carrera*”, fue creada en 2020 por el docente de primaria David Ruiz <sup>3</sup>del colegio CEIP Kantic@Arroyo de la provincia de Valladolid (Castilla y León). Centraba la experiencia en el diseño de un Plan de Lectura sobre un cuento popular -La Caperucita Roja- que estaba programado para trabajar ese año en todo el centro escolar con motivo para celebrar el Día del Libro. La ejecución de este proyecto de gamificación, se planteó a modo de *escaperoom* digital y su intención era lograr la participación tanto de los alumnos de la escuela como de sus familias

A raíz de estos dos ejemplos se puede comprobar que el uso de la gamificación como estrategia pedagógica ayuda a fortalecer y desarrollar distintas competencias como la lectoescritura, puesto que fueron proyectos aplicados en el aula con resultados positivos, transformadores y en los que se tenían en cuenta tanto los intereses como las características del todo grupo clase.

---

<sup>3</sup>Enlace al proyecto “Caperucita a la Carrera” elaborado por el docente David Ruiz: <https://view.genial.ly/5e8cf0cb0a461d0d7ca61b2f/interactive-content-caperucita-a-la-carrera>

## 4. Contextualización

La apuesta educativa de hoy en día, para González Herrán et al. (2022) está orientada a formar personas mediante la multiculturalidad e inclusión, en donde se posibiliten escenarios de formación y experiencias abiertas de aprendizaje, que aseguren un proceso formativo equitativo para todos.

Al respecto, el presente proyecto pretende mediante la gamificación y centrado en el uso de los elementos propios del juego, diseñar una estrategia didáctica que sirva para fortalecer las habilidades en lectoescritura en alumnos de la última etapa del ciclo de infantil (5 años) de cara al inicio del siguiente curso educativo. Y durante el proceso educativo resulte beneficioso al docente también para detectar posibles dificultades en los aprendizajes del alumnado, evaluando las fortalezas y debilidades de los mismos con el fin de dar respuesta y atender a las necesidades, expectativas e intereses de cada uno de ellos de una forma más personalizada.

La dimensión de este trabajo puede ser empelado en cualquier contexto escolar dentro de la última etapa de educación infantil. Sin embargo, tras la experiencia en las últimas prácticas realizadas en una escuela pública infantil, la realidad vivida en las aulas y la necesidad detectada en ellas hace que este proyecto sea factible para su implementación en dicho centro educativo.

A continuación, se pasan a describir brevemente aquellos datos más relevantes, extraídos de mi propuesta de mejora elaborada en el año 2021 ( Prácticum III ) durante los meses de marzo a mayo, cuya temática principal era la creación y diseño de un rincón de biblioteca de aula que fortaleciese, animase en el proceso lector a los alumnos de 4 años de edad y les enseñase a respetar el material literario.

### 4.1. Características del entorno

El centro escolar se encuentra ubicado en una zona periférica de una localidad del Vallés Occidental (Terrassa) y fue el resultado de un proyecto innovador de recuperación de una antigua fábrica llamada AEG, que desde el año 1910 se dedicaba a la fabricación de componentes industriales y motores.

El entorno al que el centro pertenece, convive una diversidad de familias con nivel sociocultural y socioeconómico muy diverso, principalmente personas inmigrantes de clase trabajadora procedentes de diversos países, resultando ser el 70% del total familias de origen magrebí, el 20% restante proceden de otros países como Sud América y África y el 10% restante es español.

#### 4.2. Descripción del centro

Se trata de un centro catalán, plurilingüe e inclusivo ubicado en un barrio con varias zonas verdes, diversos comercios y cuya demanda educativa tanto en la etapa infantil como la de primaria se estructuran en dos líneas para cada curso.

La metodología que persigue dicha escuela gira en torno a una educación tradicional propia de la corriente psicológica conductista a pesar de los múltiples esfuerzos de algunos docentes interinos - de la etapa de infantil - para implantar ideas innovadoras como el aprendizaje de las matemáticas con material manipulativo, pero siendo el eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajar por fichas.

Por otra parte, a pesar de ser un colegio que destaca por sus innovadores elementos arquitectónicos e infraestructura propia de una escuela futurista, con un gran recibidor y pasillos de uso común amplios, dotado de equipamiento tecnológico en las aulas (pizarra digital interactiva), lavabos para uso exclusivo de los alumnos, una sala de psicomotricidad compartida y un patio de uso exclusivo para cada curso -por ejemplo P5 A y P5 B-, que comparten recreo en franjas horarias distintas. Cabe destacar que existe una problemática en el diseño de las aulas del ciclo infantil, no tan sólo en lo que respecta a su ventilación (hay grandes ventanales cerrados) solo con dos puertas (que generalmente, por el poco espacio de las aulas, una de ellas se mantiene siempre cerrada) sino se añade el inconveniente que los docentes de infantil al no tener acceso a un baño propio, deban acudir a uno ubicado en el módulo del edificio de primaria y distanciado de la zona infantil donde imparten sus clases. También, en lo que concierne a los tres patios independientes de los grupos de infantil debería de realizarse una reforma exhaustiva en donde se incluyera un suelo apropiado para los menores, material de juego nuevo y zonas de aprendizaje que propiciaran una experimentación más directa con el entorno.

Sin embargo, en general la propia infraestructura del edificio, el orden y la limpieza son buenas, siendo también adecuada su finalidad.

### 4.3. Características del alumnado

En cuanto a las características propias del alumnado de dicha escuela catalana, cuya matrícula se mantiene abierta durante todo el curso escolar, es catalogada como de alta complejidad por el tipo de alumnado que lo compone. Los grupos organizados dentro de las aulas son bastantes heterogéneos tanto a nivel cognitivo y afectivo como a nivel sociocultural.

Posee un porcentaje elevado de educandos con dificultades de aprendizaje múltiples – predominando estudiantes con TDAH<sup>4</sup>, TEA<sup>5</sup> y con problemas de audición y lenguaje- que necesitan el apoyo extra de un equipo docente especializado adscrito a la plantilla de este centro, como el Soporte Intensivo de Escolarización Inclusiva (SIEI). Destacar que dicho equipo de especialistas actúan en coordinación con las tutoras de infantil, primaria y con el asesoramiento del Equipo de Orientación Psicopedagógica del Departamento de Educación de Catalunya, cuya función se centra en ocuparse de aquel grupo de alumnos diagnosticados o en proceso de detección y evaluación con trastorno del espectro autista.

---

<sup>4</sup>Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

<sup>5</sup>Trastorno del Espectro autista.

## 5. Proyecto de intervención educativa

### 5.1. Introducción

La enseñanza de la lengua escrita representa en si una ardua tarea y compleja, tanto para los discentes como para el docente. Según Montiel García et al. (2016), el material utilizado para fomentar un ambiente alfabetizador debe de cumplir dos premisas claras: por un lado el tipo de estudiantes que manipularán los recursos educativos y las características propias del entorno de aprendizaje.

Si a ello se le suma los desafíos que han originado la vuelta a la escuela tras el COVID, hace repensar los diferentes escenarios que un docente debe de llevar a la práctica con el fin de asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje atractivo, dinámico, significativo, formativo e inclusivo.

Por todo ello, mediante el juego como mecanismo o estrategia de enseñanza, Arnau Belmonte (2022) señala que la gamificación permite ayudar a memorizar, a establecer relaciones, a ver la aplicación de algunos contenidos, a sistematizar procedimientos y a su vez, fomentar el pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad, la resolución de conflictos y la creatividad. Todos estos elementos aunados a la lectoescritura, hacen un tándem perfecto que ayuda a presentar de forma motivadora los contenidos de este trabajo - enmarcado dentro del Área de la Comunicación y Representación de la Realidad - y durante su fase desarrollo, favorecer a construir y asimilar aquellos conceptos nuevos que en la posterior prueba de evaluación, servirá para comprobar si el aprendizaje se ha podido consolidar mediante situaciones significativas.

### 5.2. Justificación

La lectoescritura es y sigue siendo el caballo de batalla en muchos centros educativos.

En este sentido, González Herrán et al. (2022) defiende la importancia de la lectura y de la escritura como elementos fundamentales para comprender el mundo que nos rodea, pues a medida que la persona interactúa con procesos de lectura, adquieren habilidades que permiten un mejor entendimiento de su realidad y con ello intervenciones más significativas en su entorno.

Al respecto, tanto el RD 95/2022 de 1 de febrero (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 2022), como el Decreto catalán 21/2023 de 7 de febrero (*Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, s. f.*), que regula la ordenación de enseñanzas en la misma etapa educativa, abogan por un modelo pedagógico que reconoce al alumno como a protagonista activo de su propio aprendizaje y del grupo al cual pertenece.

Además, ambos cuerpos legales parten de la premisa que la escuela debe de ofrecer oportunidades diversas y suficientes para conseguir que el aprendizaje sea estimulante, significativo e integrador, bien contextualizado y respetuoso con el proceso de desarrollo de los educandos, atendiendo a sus potencialidades, intereses, necesidades y derechos según el Anexo 3 del Decreto 21/23 de 7 de febrero (*Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, s. f.*).

Esto es, si los educandos aprenden y se comunican de diferente manera, en distintos contextos y con diversos medios a través de la exploración y experimentación, la forma de enfocar las situaciones de aprendizaje dentro del proceso lectoescritor en la etapa infantil, debe girar en torno a una triple función: comunicativa, representativa y ludicocreativa.

La conjunción de dichas funciones junto con un modelo de gamificación de aula, hace que magnifique los beneficios de los alumnos en todas las áreas (cognitivas, psicosociales, emocionales y motrices) del currículum y especialmente, en la temática y el contexto educativo que se centra el presente trabajo.

De este modo, acorde con lo establecido por López Bouzas y Del Moral Pérez (2022), emplear el binomio gamificación-lectoescritura favorece a todo el alumnado en la etapa infantil de una forma inclusiva y respetuosa, dado que les ayuda a estructurar y construir su pensamiento, aprender a participar en intercambios comunicativos diversos, fortalecer su autoestima y confianza durante su aprendizaje -sin que los errores cometidos sean vistos de forma negativa- y, a desarrollar sus capacidades expresivas y comprensivas. Todo ello, a medida que avanzan en los retos propuestos y ponen a prueba sus conocimientos previos moldeándolos con otros nuevos, dentro de un entorno natural que es el juego.

### 5.3. Referencias legislativas

A raíz de las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.), 2018) y la resolución del Consejo Europeo de 26 de febrero de 2021 (Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) 2021/C 66/01, 2021), surge la LOMLOE en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020) con el objetivo de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI.

Dicha ley orgánica plantea un nuevo marco curricular dirigido a todas las etapas educativas en donde se promueve la equidad social a partir de la inclusividad (sin distinción de capacidades, género u origen sociocultural) acorde al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y aboga por una educación competencial, de carácter transversal, de calidad basada en experiencias significativas y emocionalmente positivas que favorece un enfoque globalizado y cercano a experiencias reales y actuales al entorno del alumnado.

En este sentido, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, quedó derogado por el nuevo Real Decreto 92/2022, de 1 de febrero, por el que se regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Lo mismo ocurre con la normativa legislativa educativa de la Comunidad Autónoma de Catalunya, el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil y la Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre, del procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación del segundo ciclo de educación infantil, quedando derogados ambos cuerpos legislativos por la implantación y entrada en vigor del Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil.

Ambas modificaciones normativas, estatal y autonómica, son las que influyen en la presente propuesta.

## 5.4. Objetivos del proyecto

La finalidad prioritaria y clave de esta propuesta es mostrar los beneficios de la aplicación a edades tempranas de la técnica de gamificación, usándola como mecanismo para reforzar el desarrollo de habilidades comunicativas y competencias lectoescritoras de un grupo de alumnos de 5 años de edad.

A continuación de forma más detallada se enumeran los objetivos alcanzar en relación a las dimensiones del lenguaje del sistema lingüístico.

Objetivos Generales:

- Adquirir distintas habilidades relacionadas con la lectoescritura: la expresión y comprensión de forma efectiva.
- Diseñar actividades haciendo uso de apoyos visuales y auditivos acorde a la edad, nivel cognitivo y a las necesidades específicas del alumnado.
- Proponer actividades donde se fomente la motivación y curiosidad por el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la escucha activa entre iguales.

Objetivos Específicos:

A. Objetivos Conceptuales:

- Ampliar progresivamente el vocabulario relacionado con la temática del proyecto mediante el cifrado de mensajes y los distintos desafíos propuestos.
- Mejorar las distintas dimensiones del lenguaje, entre ellas, conciencia fonológica haciendo uso de distintos recursos que refuercen en la expresión, articulación y comprensión.
- Fortalecer la memoria a corto y largo plazo.

B. Objetivos Procedimentales:

- Saber emplear las distintas habilidades de expresión y comunicación mediante el uso del lenguaje verbal, corporal, plástico, musical y audiovisual, de forma lúdica.
- Diferenciar entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica y visual, como la interpretación de imágenes y pictogramas de las letras mayúsculas, por ejemplo.



C. Objetivos Actitudinales:

- Mostrar interés y atención en la escucha de las explicaciones, instrucciones o descripciones leídas en cada reto.
- Disfrutar durante cada desafío y respetar el material utilizado.
- Saber valorar y respetar durante las diferentes situaciones comunicativas, las opiniones de los compañeros, siendo capaz de expresar sus sentimientos teniendo en cuenta los de los demás.

## 5.5. Contenidos que se abordan

Según lo establecido en Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 2022) y el Decreto 21/2023, de 7 de febrero (*Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, s. f.*), todas las competencias clave se consideran que tienen el mismo grado de igualdad y se interrelacionan entre ellas de forma transversal. Al respecto, el área curricular Comunicación y Representación de la Realidad es el eje central de este trabajo y cuya finalidad es que los discentes logren asimilar, en diferentes contextos, un aprendizaje que se sustente en tres pilares: un aprendizaje globalizador, significativo y orientado a un desarrollo integral.

Atendiendo a ello, a continuación, se describen los contenidos que se abordan en esta propuesta.

1. Contenidos Conceptuales:

- Partes de la casa y vocabulario asociado.
- Partes del cuerpo.
- Personajes de Halloween: diferencia y semejanzas.
- Costumbres de la festividad de Halloween.

2. Contenidos Procedimentales:

- Expresión grupal de ideas sobre la festividad relacionado con Halloween.
- Uso del lenguaje oral para expresar ideas e iniciarse en descripciones con oraciones simples.
- Reconocimiento de palabras largas, cortas y su punto de articulación.

- Observación y experimentación de la composición escrita de palabras mediante andamiajes.
- Escucha del álbum ilustrado “*Brunilda y Bruno, la Bruja Brunilda*” de Valerie Thomas.

### 3. Contenidos Actitudinales:

- Valoración de la importancia de respetar y cuidar la opinión entre iguales.
- Educación Emocional: aceptación de la propia experiencia emocional durante los retos.

## 5.6. Metodología

El acto de jugar sirve tanto para divertirse como apoyo en el aprendizaje, es una práctica donde los jugadores a medida que avanzan en las dinámicas y mecánicas, se van percatando de las habilidades que van desarrollando a medida que refuerzan sus conocimientos. Ello se ajusta con el aprendizaje significativo del psicólogo y pedagogo americano Ausubel que defendía que el aprendizaje para ser significativo es necesario involucrar al estudiante haciéndolo razonar, pensar y construyendo relaciones conceptuales con el fin que aquellos conocimientos previos sobre una determinada materia, los integrase o desechase por los nuevos adquiridos.

En este sentido, la presente propuesta destinada a un grupo de alumnos de 5 años de edad, se fundamenta en una metodología abierta y flexible que pretende favorecer y fortalecer el proceso de desarrollo lectoescritor hacia una vertiente mixta y desde un enfoque constructivista-conectivista. En donde el alumno actúa como protagonista de su propio aprendizaje, el docente como guía-moderador de las situaciones de aprendizaje planteadas a modo de desafíos y cuyo vértice del aprendizaje se ajusta a una doble finalidad: implementar lo lúdico en un aula infantil, y promover situaciones de comunicación significativas y funcionales, desde el respeto a las diferencias individuales Real Decreto 95/2022 (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 2022).

Sin embargo, para que esta metodología sea eficaz y atienda al perfil del grupo de alumnos al cual va destinado este proyecto, se ha tenido presente los beneficios de incluir la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura (descritos anteriormente en

el apartado del marco teórico). Esto es, a través de retos motivadores y relacionados con cada una de las dimensiones del lenguaje se pretende que el alumno se involucre en las actividades o desafíos de forma cooperativa y colaborativa, incitando a una responsabilidad compartida y a un diálogo conjunto entre los integrantes del grupo para alcanzar la solución a los problemas planteados en cada misión.

Al mismo tiempo, para fortalecer la autonomía, promover la autorregulación del aprendizaje, desarrollar la competencia de aprender a aprender de los educandos mientras avanzan en cada reto y acorde a sus propias características cognitivas, a modo de andamiaje se introducen en cada situación de aprendizaje apoyos visuales haciendo uso de imágenes reales y pictogramas.

Así mismo, se tiene presente las dificultades de aprendizaje, por lo que se utilizan en cada reto o situación de aprendizaje otros tipos de andamiajes como la “Respuesta Física Total” (en inglés *Total Physical Response*), método implementado en la enseñanza de una lengua extranjera consistente en coordinar el lenguaje con el movimiento físico y, que resulta favorable en el presente trabajo sobre todo en aquellos alumnos que necesitan llevar a cabo una actividad física para comprender los conocimientos, mientras reciben la ayuda necesaria para asentar el vocabulario y expresiones difíciles.

Por otra parte, la gamificación del presente proyecto al estar vinculada a los elementos propios del juego la convierte en una herramienta pedagógica muy útil para la etapa de educación infantil la cual va destinada, por potenciar un aprendizaje activo, dinámico, significativo, globalizador y acorde a los ritmos de cada alumno.

## 5.7. Actividades

Pensando en el nivel de desarrollo evolutivo de los discentes, las circunstancias y el contexto que envuelven su proceso educativo, las situaciones de aprendizaje han sido diseñadas respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos, sin forzarlos, dentro de un escenario lúdico que propicia a la experimentación, fomenta la curiosidad y se tiene presente las posibles dificultades que pueden surgir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Señalar que la planificación de las actividades de la propuesta, de una semana de duración, coincide con la celebración de Todos los Santos o Halloween.

Dichas actividades o retos junto con sus materiales necesarios para ejecutarlos, se presentan en unas cajas de aprendizaje <sup>6</sup> y se colocarán tantas como grupos de alumnos y mesas de trabajo hayan, diferenciadas éstas últimas por cada una de las insignias del grupo de estudiantes. Además, en cada desafío vendrá con una explicación visual haciendo uso de pictogramas a modo de *scaffolding* y así fomentar la autonomía del alumnado durante la ejecución del reto, previa consignas del docente en cada uno de los desafíos.

Por otra parte, para alcanzar el éxito en esta gamificación, todo el grupo clase deberá de trabajar de forma conjunta en el reto final-sesión. Dicha colaboración hace que esta propuesta no se trabaje con puntos ni niveles o ránquines. Para ello, en la base de caja de aprendizaje habrá un código QR con la imagen real de una pista diferente para cada grupo de alumnos, que les resultará útil para resolver el ingrediente necesario a completar para la receta de la brujita Blina.

En cuanto al tema central de la historia o narrativa que se ha planteado para esta propuesta gamificada, consiste en que los alumnos de 5 años de edad, ayuden a una niña llamada Blina de su misma edad que como ellos está aprendiendo a leer y escribir.

Esa niña tiene la particularidad de que vive en un lugar mágico llamado Villa Pesadilla<sup>7</sup> donde cada año, sus habitantes, en fiestas de Halloween celebran el Gran Concurso de las Tarta más Terrorífica organizado por el FantasChef del Castillo de las Bragas Rotas. Pero este año, su abuela no se presenta y su familia ha elegido a Blina para esa ocasión. Llena de emoción, busca la receta que cada año hacía ganar a su abuela, pero las archienemigas de la familia, las Hadas Bleda, Brócoli y Tartufiña han conseguido la receta, y sobre ella han echado un conjuro, borrando todos los ingredientes del interior de la misma.

---

<sup>6</sup> Cajas de aprendizaje, concepto e idea extraída de la obra de Arnau Belmonte (2022).

<sup>7</sup> El nombre de Villa pesadilla y otros personajes que surge en la explicación de la narrativa, han sido extraídos de su mismo libro, *El fantasma de las Bragas Rotas*, escrito por José Carlos Andrés. Adjunto el enlace al vídeo-cuento: <https://youtu.be/jJ8q042rzUg>.

Blina conmovida ante tal situación, decide no decir nada a su familia y pide ayuda a los niños de 5 años, los cuales deberán de pasar una serie de pruebas para obtener los tan ansiados ingredientes y así poder Blina presentar su tarta en el concurso anual de Halloween.

A continuación, de forma esquemática se expone el diseño de las actividades programadas en este trabajo dirigido a un grupo de 20 alumnos de 5 años de edad.

<b>SESIÓN 1.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO DE INICIO: ¿Quién es Blina y cómo la podemos ayudar?</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	En Asamblea con todo el grupo clase.
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formar los grupos de trabajo.</li><li>- Aprender sobre las costumbres relacionadas en Halloween.</li><li>- Aumentar y trabajar vocabulario específico haciendo uso de refuerzos visuales y auditivos.</li></ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	<p>Los alumnos al entrar en el aula, en la zona de la Asamblea encontrarán una caja cerrada y en su interior, un código QR con un mensaje. En ese mensaje, el personaje principal de esta gamificación la brujita Blina, pedirá ayuda a los alumnos para encontrar los ingredientes de la receta de su abuela.</p> <p>Pero para que los estudiantes conozcan de forma lúdica un poco más sobre la fiesta de Halloween, habrá dejado por toda el aula una serie de tarjetas encriptadas con códigos QR<sup>8</sup> y escondidas de la vista de las Hadas Malvadas.</p> <p>Tras esta actividad inicial, el docente pasaría a preguntar a los alumnos sobre las brujas y sus costumbres, tras las diferentes reflexiones, se pasará a leer el álbum ilustrado de Brunilda y Bruno. Y para finalizar, se formarán los grupos de trabajo y cada uno de ellos</p>

<sup>8</sup>En el Anexo núm. 2, aparece un modelo de esas tarjetas, de elaboración propia.

	elaborarán, con el material entregado, las insignias que les diferenciarán entre ellos.
<b>RECURSOS:</b>	Álbum ilustrado Brunilda y Bruno, la Bruja Brunilda de Valerie Thomas; diferente material plástico para las insignias: cartulinas de colores de diferente tamaño y forma, lápices de colores, pegamento y tijeras; y, 5 iPads o tabletas por grupo, para el código QR se utilizará QR Code Generator.
<b>NEE:</b>	Vídeo del álbum ilustrado Brunilda y Bruno, la Bruja Brunilda de Valerie Thomas.

<b>SESIÓN 2.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO: Atrapa al Comensal.</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	En grupos, formados por 4/5 alumnos.  Dentro del aula.
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la grafía de las letras iniciales de distinto vocabulario de Halloween.</li> <li>- Diferenciar el sonido del fonema inicial con su correspondiente imagen.</li> <li>- Asociar sonidos iguales en palabras, discriminando los diferentes según el punto de articulación.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	En el interior de las cajas de aprendizaje, cada grupo encontrará unas cartillas tipo lince con imágenes de distintos personajes de Halloween (fantasma, ogro, monstruo, vampiro, etc.) junto con algún objeto que lo relacione (por ejemplo, el fantasma -un castillo). Deberán de tirar el dado y colocar la ficha de color que corresponda al fonema que haya salido en la tirada (por ejemplo, fonema /d/ de color verde, tapa la imagen de unos dientes). <b>Tras finalizar está</b>

	<p><b>actividad (duración 20 minutos, aproximadamente) y comprobado los resultados con la PDI con todo el grupo clase, escanearán el código de la caja para acceder a las pistas de la adivinanza.</b></p> <p>PISTAS: Blanca, vendas, sarcófago/tumba y camina con los brazos extendidos (imagen con el gesto).</p> <p>ADVINANZA: Momia.</p> <p>INGREDIENTE: Uña de momia bailarina.</p>
<b>RECURSOS:</b>	Cartillas tipo lince en tamaño DIN A-5, un dado de cartón con fonemas que suelen dar problemas en prelectores por su posición articulatoria (/p/, /b/, /d/, /l/, /t/ y /s/), fichas de colores para ir cubriendo las imágenes y Pizarra Digital Interactiva (PDI).
<b>NEE:</b>	Imágenes reales y uso Pictogramas ARASAAC, a modo de apoyo.

<b>SESIÓN 3.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO: El Cofre de las palabras mágicas.</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	En grupos, formados por 4/5 alumnos.  Dentro del aula.
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer letras y palabras largas y cortas.</li> <li>- Desarrollar la discriminación visual con la lectura de palabras de forma global.</li> <li>- Diferenciar campos semánticos y ampliar vocabulario.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	En el interior de las cajas de aprendizaje, cada grupo encontrará una plantilla con un abecedario tipo morse que deberán de utilizar para descifrar diferentes palabras relacionadas con las partes de la casa (mesa, cama, sartén, WC, cepillo de dientes, televisor, vaso y sábanas) que se vieron en el cuento de Brunilda y Bruno.

	<p>Transcritas y descodificadas cada palabra, deberán de asociarlas al lugar que corresponde haciendo uso de las láminas de las partes de la casa.</p> <p><b>Tras finalizar esta actividad (duración 20 minutos, aproximadamente) y comprobado los resultados con la PDI con todo el grupo clase, escanearán el código de la caja para acceder a las pistas de la adivinanza.</b></p> <p>PISTAS: Negro, bigotes, sonido de un maullido y con cola.</p> <p>ADVINANZA: Gato.</p> <p>INGREDIENTE: Pipí de gato.</p>
<b>RECURSOS:</b>	Plantilla de un abecedario en código morse, láminas con diferentes lugares /partes de la casa (cocina, dormitorio, baño y salón), hojas con espacios marcados donde añadir las letras de la palabra codificada, PDI y lápices y gomas.
<b>NEE:</b>	Imágenes reales y uso Pictogramas ARASAAC, a modo de apoyo.

<b>SESIÓN 4.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO: Relevos de Murciélagos.</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	<p>En grupos, formados por 4/5 alumnos en fila.</p> <p>En el aula de psicomotricidad.</p>
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer la memoria a corto plazo.</li> <li>- Reforzar el movimiento y la coordinación fina de la pinza.</li> <li>- Experimentar con las palabras y su composición.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	En el interior de las cajas de aprendizaje, cada grupo encontrarán unas tarjetas de imágenes en donde su anverso aparecerá la imagen de un murciélago (parte que verá el alumno que inicia el reto) y en



	<p>reverso la imagen y la transcripción en mayúsculas de la palabra (parte que verá el compañero que permanece en la fila).</p> <p>Para llevar a cabo esta actividad, los integrantes del grupo en fila irán pasando uno a uno, a modo de relevos, hacia otra mesa para transcribir la palabra que previamente le dijo verbalmente el compañero del grupo. Es importante que recuerden la palabra, la escriban usando las piezas de abecedario y el tablero, vuelvan de nuevo a la fila, y se compruebe que se trata de la misma palabra.</p> <p>En esta actividad no se rectificará si está bien o no escrita la palabra, ya que no corresponde por etapa, sino si se ha identificado correctamente verbalmente, haciendo uso de la memoria a corto plazo y la atención selectiva y sostenida.</p> <p><b>Tras finalizar esta actividad (duración 20 minutos, aproximadamente) y comprobado los resultados con la PDI con todo el grupo clase, escanearán el código de la caja para acceder a las pistas de la adivinanza.</b></p> <p>PISTAS: Volar, bruja, palo de madera y acción de barrer (imagen con el gesto).</p> <p>ADVINANZA: Escoba.</p> <p>INGREDIENTE: Pelos de escoba de ratón.</p>
<b>RECURSOS:</b>	Cinco tarjetas de imágenes relacionadas con la temática del proyecto, fichas de letras tipo juego Scrabble y tablero para transportar.
<b>NEE:</b>	Imágenes reales y uso Pictogramas ARASAAC, a modo de apoyo.

<b>SESIÓN 5.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO: El invitado sorpresa.</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	En grupos, formados por 4/5 alumnos.  Dentro del aula.
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalizar el resultado de la composición artística propuesta.</li> <li>- Desarrollar la creatividad.</li> <li>- Aprender a realizar descripciones usando estructuras de oraciones simples.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	<p>En el interior de las cajas de aprendizaje, cada grupo encontrará una lámina y un dado para cada uno de sus integrantes. A medida que vayan tirando el dado, deberán de ir dibujando las partes de su monstruo o invitado sorpresa, haciendo uso del distinto material que se le facilita en este reto.</p> <p><b>Tras la descripción del invitado sorpresa de cada alumno y haber hecho valoraciones al respecto (duración 20 minutos, aproximadamente), los grupos escanearán el código de la caja para acceder a las pistas de la adivinanza.</b></p> <p>PISTAS: 8 patas, telaraña, insecto (imagen de varios tipos) y parte donde están los ojos (imagen señalándolo).</p> <p>ADVINANZA: Ojos.</p> <p>INGREDIENTE: Ojos de Araña.</p>
<b>RECURSOS:</b>	5 hojas con la tabla de doble entrada con imágenes como en el ejemplo del Anexo 3, 5 dados, cartulinas de color blanco Dina A-4 y lápices de colores o temperas sólidas.
<b>NEE:</b>	Imágenes reales y uso Pictogramas ARASAAC, a modo de apoyo.

<b>SESIÓN 6.</b>	<b>DURACIÓN DE LA SESIÓN :</b> Un día.
<b>RETO FINAL: Agradecimiento y despedida de la Brujita Blina.</b>	
<b>AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS:</b>	En Asamblea todo el grupo clase.
<b>OBJETIVO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el proceso de gamificación.</li> <li>- Trabajar la escucha activa y atenta.</li> <li>- Potenciar el uso del lenguaje oral expresando ideas y respetando el turno de palabra.</li> </ul>
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	Los alumnos al entrar en el aula, en la zona de la Asamblea encontrarán una caja cerrada y en su interior, un código QR con un mensaje. En ese mensaje, la bruja Blina, les agradecerá su ayuda y mostrará diferentes imágenes del premio y posterior celebración.
<b>RECURSOS:</b>	<p>Imágenes de la celebración de la protagonista y su familia junto con el premio conseguido.</p> <p>1 Ipad o tableta y para el código QR se utilizará QR Code Generator.</p>
<b>NEE:</b>	Imágenes reales y uso Pictogramas ARASAAC, a modo de apoyo.

## 5.8. Planificación Temporal y cronograma

A la hora de diseñar y planificar los distintos retos o situaciones de aprendizaje, de 45 minutos de duración cada sesión, se ha tenido en cuenta reforzar las diferentes dimensiones del lenguaje y fortalecer las habilidades propias de la lectoescritura, mediante una metodología activa y participativa centrada en los intereses de los alumnos.

Cabe indicar que la ejecución de cada desafío se realiza tras la vuelta del recreo y antes que finalice las clases matutinas y su duración es de una semana, lunes 24 a viernes 28 de octubre del 2022.

A continuación, se describe de forma global la composición de cada sesión:

1. **Introducción de cada reto:** siempre aparecerá una caja de aprendizaje en cada una de las mesas del grupo de alumnos. Dentro encontrarán la actividad con una breve explicación apoyándose del uso de pictogramas para fomentar la autonomía de los educandos, los materiales necesarios para conseguir el desafío y una Diana de Autoevaluación que deberá de completar, de forma individual, cada alumno del grupo entregar tras el reto al docente.
2. **Desarrollo de cada reto:** atiende a cada una de las distintas dimensiones del lenguaje, tales como fonología, fonética, léxico-semántica, morfosintaxis y también aparecen otros desafíos como la grafomotricidad y la discriminación auditiva.
3. **Reto final-sesión:** resolver una adivinanza relacionada con la actividad que se haya realizado previamente y cuyo resultado sirve para obtener el ingrediente que falta en la receta, y ayudar de ese modo, a la bruja Blina a elaborar el pastel.

Se describe con el siguiente Cronograma de la Tabla 3 la propuesta de intervención y su temporalidad de aplicación en un aula de infantil con alumnos de 5 años de edad.

**Tabla 3.** Cronograma del proyecto Halloween.

DÍA	DIMENSIÓN DEL LENGUAJE	RETO	INGREDIENTE A CONSEGUIR
2	Fonética y fonología	Atrapa al comensal	Uña de Momia Bailarina
3	Léxico-Semántica	Cofre de las palabras mágicas	Pipí de Gato
4	Grafomotricidad	Relevos de Murciélagos	Pelos de Escoba

5	Morfosintaxis	El invitado sorpresa	Ojos de Araña
---	---------------	----------------------	---------------

1	<b>Actividad de Introducción:</b> Narrativa, conocimientos previos sobre la festividad de Halloween y tiempo para creación de la insignia que identifique cada grupo de alumnos.
6	<b>Actividad de cierre:</b> La brujita Blina se despide de los alumnos agradeciéndoles su ayuda y envía imágenes del premio conseguido, tras ganar el concurso de pasteles celebrado en el Castillo del FantasChef de las Bragas Rotas.

Fuente: *Elaboración propia.*

### 5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje

La LOMLOE establece en su Preámbulo la importancia de los principios DUA<sup>9</sup>, cuya función como herramienta metodológica posibilita una enseñanza integradora e inclusiva, actúa como elemento central de la enseñanza estableciendo “la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta”.

La finalidad es ofrecer una gran variedad y diversidad de recursos y propuestas que se adecuen a unos espacios y unos aprendizajes más flexibles, adaptados a las diferencias individuales del alumnado en los que se propicie un proceso de enseñanza globalizado.

Esto es, para garantizar un aprendizaje de equidad e inclusión<sup>10</sup>, el carácter abierto e integrador del DUA favorece la implementación de entornos de aprendizaje en donde confluyan y combinen distintas metodologías con otras estrategias pedagógicas.

Con relación a ello, la gamificación, el aprendizaje colaborativo y las situaciones de aprendizaje actúan como un tándem perfecto para desarrollar destrezas lingüísticas y fortalecer la lectoescritura en una etapa (último curso de educación infantil) en donde con el nuevo

<sup>9</sup>Siglas que hacen referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje.

<sup>10</sup>Conceptos recogidos en el RD 95/2022, de 1 de febrero de Educación infantil como en la legislación educativa catalana.

currículum educativo no resulta exigible, pero si positivo, una aproximación a través de experiencias de aprendizaje significativas.

En el presente proyecto, con el objetivo de garantizar la inclusión, se han tenido en cuenta a la hora de diseñar los distintos retos, los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje que pueden llegar a detectarse y afectar durante el desarrollo del proceso lectoescritor en la etapa de infantil.

Por ello, en la Tabla 4 y Tabla 5 se describen brevemente los trastornos del lenguaje presentes en la etapa de infantil, las medidas (lingüísticas, espaciales y de asignación de recursos) o estrategias que se implementarían y se tendrían en consideración en el aula, si el presente trabajo se llevará a la práctica; además se tiene en cuenta las características y necesidades personales de los educandos en esta etapa infantil, conforme a los principios DUA<sup>11</sup> que señala la LOMLOE.

**Tabla 4.** *Tipos de trastornos relacionados con la lectoescritura.*

<b>TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL</b>	
<b>RETRASO SIMPLE</b> (Características Generales)	El aspecto más afectado es <b>la expresión</b> , existe una simplificación de los fonemas, la producción de oraciones es simple, el vocabulario es reducido y de categorías limitadas, aunque la pragmática y el patrón léxico y morfosintáctico son normales y adecuados.
Medidas de Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hablar con claridad, corrección y a velocidad moderada, dirigiendo la mirada al niño.</li><li>- Apoyar la estructuración y comprensión del lenguaje con gestos e imágenes.</li><li>- Estructurar las tareas en actividades cortas y avanzar las actividades que se van a realizar.</li></ul>

<sup>11</sup>En el Anexo núm.1 constan tres tablas donde se desgrana las medidas generales que se tienen en cuenta para diseñar las actividades del presente proyecto, siguiendo los principios DUA.

Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del estudiante cerca del docente, con el fin de alejarle de estímulos estimulantes que distraigan.</li> </ul>
Medidas de asignación de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar imágenes que complementen la información oral y escrita.</li> <li>- Presentar tareas con material novedoso e interactivo haciendo uso de la tecnología como herramienta de refuerzo en sus aprendizajes, como la Realidad Aumentada.</li> </ul>
<p><b>TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)</b> (Características Generales)</p>	<p>El aspecto más afectado es la <b>expresión y comprensión</b>, los fonemas a veces son inteligibles, existe una alteración del orden de la frase, el vocabulario es muy limitado hecho que hace que el sujeto se haga entender con gestos y su patrón léxico y morfosintáctico es bajo.</p>
Medidas de Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar con claridad, corrección y a velocidad moderada, dirigiendo la mirada al niño.</li> <li>- Apoyar la estructuración y comprensión del lenguaje con gestos e imágenes.</li> <li>- Instrucciones directas y no duplicadas.</li> <li>- Preguntar facilitando la expresión, con preguntas abiertas, por ejemplo.</li> <li>- Estructurar verbalizando las tareas en actividades cortas y flexibilizando los tiempos de trabajo.</li> </ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del estudiante cerca del docente, con el fin de alejarle de estímulos estimulantes que distraigan.</li> <li>- Ambiente del aula sea estructurado y de fácil movilidad.</li> <li>- Fomentar el trabajo grupal colaborativo y/o cooperativo.</li> </ul>

<p>Medidas de asignación de Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un panel cerca de la mesa donde quede estructurado los pasos para realizar una actividad.</li> <li>- Usar sistemas de comunicación de apoyo dinámicos para favorecer la discriminación auditiva y visual, como pictogramas, imágenes u objetos reales junto herramientas tecnológicas como el uso de los códigos QR o la Realidad Aumentada.</li> </ul>
<p><b>AFASIA</b> (Características Generales)</p>	<p>Incapacidad o dificultad de comunicarse mediante el habla, la escritura o la mímica debido a una lesión cerebral. Dependiendo donde se originó la lesión, el aspecto afectado puede ser en la comprensión y/o expresión, incluso pérdida de funciones lingüísticas.</p> <p>Según Fiuza y Fernández (2014) las medidas lingüísticas, espaciales y de asignación de recursos, que se han de tener en cuenta en el aula son similares <b>a las presentadas con alumnos con TEL</b>, pero incluyendo una colaboración más amplia de especialistas, como logopeda, psicólogo y en colaboración con un equipo médico (neuropediatría).</p>

<p><b>TRASTORNOS DEL LENGUAJE ESCRITO</b></p>	
<p><b>DISLEXIA</b> (Características Generales)</p>	<p>El aspecto afectado es el reconocimiento de las palabras de forma precisa o fluida, problemas en deletrear correctamente y según el tipo de dislexia también existe dificultad en el procesamiento del reconocimiento de las palabras escritas a nivel léxico-semántico y fonológico.</p>
<p>Medidas de Lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de información verbal y visual simultáneamente.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar dirigiendo la mirada al niño y asegurarse que hubo entendimiento.</li> <li>- Estructurar verbalizando las tareas en actividades cortas y flexibilizando los tiempos de trabajo.</li> </ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del estudiante cerca del docente, con el fin de alejarle de estímulos estimulantes que distraigan.</li> <li>- Ambiente del aula sea estructurado y de fácil movilidad.</li> <li>- Fomentar aprendizajes cooperativos y colaborativos.</li> </ul>
Medidas de asignación de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarras dinámicas de lectoescritura aptas para dicho trastorno.</li> <li>- Adaptar los materiales escritos utilizando códigos QR que ayuden a modular el sonido de las palabras o el uso de tabletas con actividades sonoras.</li> <li>- Juegos de conciencia fonológica.</li> <li>- Aumentar el tamaño de letra y usar tipografías de palo seco como Arial, Helvética y Verdana.<sup>12</sup></li> </ul>
<b>DISGRAFIA</b> (Características Generales)	A pesar de ser un tipo de trastorno que se diagnostica a partir de los 7/8 años un seguimiento precoz resulta beneficioso. Afecta a la forma o al contenido de la escritura <b>(letras no reconocibles)</b> .
Medidas de Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar dirigiendo la mirada al niño y asegurarse que hubo entendimiento.</li> <li>- Formular una sola instrucción por vez.</li> <li>- Emplear distintos lenguajes, como la plástica, que ayuden a reeducar los errores del grafismo en la escritura espontánea.</li> </ul>

<sup>12</sup> Recomendación por la doctora e investigadora Luz Rello, fundadora de Change Dyslexia y creadora de la aplicación-juego DyetectiveU.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incitar a verbalizar mientras el estudiante efectúa trazos con el fin de interiorizar el sentido y la direccionalidad de lo trazado.</li> </ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente del aula sea estructurado y de fácil movilidad que potencie la coordinación psicomotriz.</li> </ul>
Medidas de asignación de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de pinceles con mango largo, lápices y rotuladores gruesos.</li> <li>- Emplear la Pizarra Digital Interactiva en aquellas actividades donde se practique la distensión motriz y el control de movimiento.</li> </ul>

Fuente: Fiuza Asorey y Fernández (2014) y Aguirre Barco et al. (2008) .Elaboración propia.

**Tabla 5.** *Otros trastornos de aprendizaje.*

<b>OTROS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE</b>	
<b>TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA</b> (Características Generales)	Trastorno del desarrollo neurobiológico que tiene afectado la interacción y comunicación (falta de comprensión gestual o facial, por ejemplo), alteraciones en el lenguaje productivo (ecolalias) y comprensivo, entre otras.
Medidas de Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar despacio, con frases claras y concisas.</li> <li>- Apoyar la estructuración y comprensión del lenguaje con gestos e imágenes.</li> <li>- Secuenciar las instrucciones largas, reforzándolas con imágenes (apoyos visuales).</li> <li>- Fragmentar tareas, proporcionando ayudas previas y moldeamiento físico verbalizando las acciones.</li> </ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribución de los espacios y objetos en función de la actividad, ayuda estructurar el tiempo y el espacio</li> </ul>

	<p>relacionándolo con el aprendizaje. Trabajar por rincones es una forma muy efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno más accesible, eliminando barreras arquitectónicas, para proporcionar mayor autonomía e independencia.</li> </ul>
<p>Medidas de asignación de Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de pictogramas ARASACC complementadas con imágenes u objetos reales, tanto en las zonas del aula y la materia como en las tareas a realizar.</li> <li>- Implementación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).<sup>13</sup></li> <li>- Otros recursos tecnológicos como la aplicación Dictapicto.<sup>14</sup></li> <li>- Apoyo personal de un profesional especialista en dicho trastorno.</li> </ul>
<p><b>TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)</b> (Características Generales)</p>	<p>Trastorno del desarrollo neurobiológico que a nivel lingüístico presenta falta de vocabulario, de coherencia y cohesión en el discurso. A nivel fonético-fonológico aparecen omisiones, adiciones o sustituciones. Además de dificultad en la escucha activa y en la expresión de sentimientos y emociones.</p>
<p>Medidas de Lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetir de manera sencilla, utilizando lenguaje claro, conciso y concreto.</li> </ul>

<sup>13</sup>El Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación es una herramienta utilizada, tanto en niños como en adultos con distintos trastornos, como instrumento de expresión basado en imágenes y cuya finalidad es la de aumentar (apoyando el habla) y/o compensar (como alternativa al lenguaje oral) un déficit de comunicación y lenguaje; entre otros beneficios. Un ejemplo de ello lo encontramos en los siguientes enlaces: <https://youtu.be/ellqoElH82c>, en donde se visualiza la forma de cómo implementarse en un centro educativo y un ejemplo de una aplicación como Verbo <https://youtu.be/KCdqOulSVGI> (creada y diseñada por la empresa malagueña Eneso) que sirve de modelo de una forma alternativa de comunicación visual, y que beneficia en el desarrollo al proceso de la lectoescritura.

<sup>14</sup>Dictapicto es una aplicación que en tiempo real convierte el lenguaje oral, la voz, en forma visual. Permite anticipar y secuenciar actividades diarias de una forma flexible y en diferentes escenarios, facilitando la participación e interacción del usuario (<https://youtu.be/hbuuofNABrk>).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar dirigiendo la mirada al niño y asegurarse que hubo entendimiento.</li> <li>- Formular una sola instrucción por vez.</li> <li>- Estructurar las tareas en actividades cortas y avanzar las actividades que se van a realizar.</li> <li>- Reforzar actividades orales con movimiento, como el uso de <i>TPR</i>.<sup>15</sup></li> </ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del estudiante cerca del docente, con el fin de alejarle de estímulos estimulantes que distraigan.</li> <li>- Ambiente del aula sea estructurado y de fácil movilidad.</li> <li>- Agrupación con compañeros con buenas habilidades atencionales.</li> </ul>
Medidas de asignación de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar imágenes que complementen la información oral y escrita.</li> <li>- Presentar tareas con material novedoso e interactivo haciendo uso de la tecnología como herramienta de refuerzo en sus aprendizajes como la Realidad Aumentada.</li> </ul>
<b>DISCAPACIDAD AUDITIVA</b>  (Características Generales)	<p>Su origen es diverso según el grado, la causa o la pérdida auditiva medida audio métricamente en decibelios (dB).</p> <p>Los aspectos afectados son diversos: retraso y limitación en la comprensión y expresión del lenguaje oral; errores en el uso y conjunción de los verbos; dificultad en el uso de las palabras sin contenido, combinación de frases, en el orden y corrección sintáctica de las oraciones; entre otros.</p>

<sup>15</sup>El *Total Physical Response (TPR)* o Respuesta Física Total es un método que se utiliza para aprender un segundo idioma diferente al materno, como el inglés. A través del cual el estudiante aprende ese idioma mediante el juego y el movimiento.

Medidas de Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Uso de un método bimodal (lengua oral acompañada de signos) u otro método gestual como la palabra complementada<sup>16</sup>, que ayude a complementar y reforzar la información.</li><li>- Comenzar con la lectura ideo visual (aprendizaje de palabras, logotipos, etc. de forma global) por ser un aprendizaje más sencillo que el sistema alfabético.</li><li>- Acompañar la emisión oral con otros recursos complementarios de tipo expresivo y contextual (expresión facial, corporal, etc.)</li><li>- Repetir de manera sencilla, utilizando lenguaje claro, conciso y concreto.</li><li>- Hablar dirigiendo la mirada al niño y evitar interferencias visuales, como hablar moviéndose por el aula o a espaldas del estudiante.</li></ul>
Medidas de Espaciales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ubicación del estudiante en las primeras filas y cerca del docente.</li><li>- Cuidar las condiciones acústicas y de visibilidad de la clase.</li></ul>
Medidas de asignación de Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptar los materiales escritos utilizando códigos QR que ayuden a modular el sonido de las palabras o el uso de tabletas con actividades sonoras.</li><li>- Utilizar el máximo de materiales visuales de apoyo a la información oral, como las infografías.</li></ul>

<sup>16</sup>La palabra complementada o *cued speech* es un sistema de claves manuales hechas cerca de la boca, en sincronía con el habla suprimiendo ambigüedades, en donde se emplean ocho movimientos o figuras diferentes realizadas con distintas posiciones de los dedos y tres posiciones con las manos. Ejemplo de uso por un especialista en logopedia: <https://youtu.be/9PiqGrRiM6Q>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear el docente, micrófonos inalámbricos de clip o equipos individuales de frecuencia modulada<sup>17</sup> que transmiten directamente la voz al audífono del estudiante o en su caso, a la prótesis auditiva.</li> </ul>
<p><b>DISCAPACIDAD VISUAL</b></p> <p>(Características Generales)</p>	<p>Su origen es diverso y su afectación dependerá del grado de pérdida visual y del momento de su aparición.</p> <p>No suele estar el área del lenguaje oral afectado, pero puede darse alguna dificultad para utilizar correctamente pronombres y conceptos espaciales. Sin embargo, cabe prestar especial atención al lenguaje escrito, ya que debe darse su aprendizaje a la vez que el oral. Destacar que una vez conseguida la capacidad táctil previa se introduce el Sistema Braille.</p>
<p>Medidas de Lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalización de la información de las actividades.</li> <li>- Uso de pautas de escritura reforzadas.</li> <li>- Refuerzo de contornos de dibujos, como cuentos adaptados con dibujos que presenten un buen contraste.</li> <li>- Explicar con claridad y empleando modelos para suplir las dificultades que presentan para aprender por imitación (guiando físicamente hasta que consigan los aprendizajes deseados).</li> </ul>
<p>Medidas de Espaciales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del estudiante en las primeras filas y cerca del docente, en zonas según requiera mucha o poca luz, dependiendo del resto visual del alumno.</li> <li>- Eliminar barreras arquitectónicas dentro y fuera del aula.</li> </ul>

<sup>17</sup>Ejemplo de un Sistema de Frecuencia Modulada implementado en el aula: <https://youtu.be/XLGybiITGIU>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Facilitar la autonomía del estudiante siguiendo una misma dinámica a la hora de presentar una actividad y conservar en orden los materiales.</li><li>- Uso de un atril o mesa inclinada ubicados en un lugar con buena iluminación para prevenir malas posturas o fatiga.</li></ul>
Medidas de asignación de Recursos	<p>Sistemas alternativos de lectoescritura que requieren la ayuda de un profesional dentro del aula o formación especial para su uso:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Muñeco Braillín empleado para empezar el aprendizaje del sistema Braille<sup>18</sup>.</li><li>- Uso de pizarras macrobraille<sup>19</sup> (inicio de escritura).</li><li>- Emplear Braille Hablado.</li><li>- Ampliadores de pantallas<sup>20</sup> y tabletas digitalizadoras<sup>21</sup>.</li><li>- Ayudas ópticas específicas como Lupas, microscopios bifocales para visión de cerca y para visión de lejos como la pizarra, telescopios manuales o montados en gafas, etc.</li></ul>

**Fuente:** Fiuza Asorey y Fernández (2014) y Aguirre Barco et al. (2008) .Elaboración propia.

<sup>18</sup>Explicación de cómo aprender con el Muñeco Braillín: <https://youtu.be/-3K2Vmugzw4>

<sup>19</sup>Ejemplo de uso de Macro cajetín braille: <https://youtu.be/bJYixigooYg>

<sup>20</sup>Son programas informáticos cuya función es modificar los atributos de las pantallas en cuanto a color, contraste, tamaño y forma. Ayudan a navegar por la pantalla del ordenador o si se utiliza la Pizarra Digital Interactiva con el grupo clase.

<sup>21</sup>Se trata de una herramienta que permite utilizar un ordenador desde un tablero sensible a las pulsaciones y movimientos de un lápiz especial sobre dicho tablero. En dichas tabletas se manejan fichas en relieve que reflejan la información que hay en pantalla de forma comprensible al tacto.

## 5.10. Sistema de Evaluación

Si se parte que el proceso de aprendizaje de la lectura es un proceso complejo, en tanto cuando el alumnado se enfrenta ante aquellas actividades en donde por ejemplo debe de discriminar letras, ganar velocidad, entender las formas gramaticales o ir generando mentalmente una imagen de lo que está leyendo y memorizarlo; en la escritura supone un reto mayor, perfeccionar mecánica vinculada con el desarrollo grafomotor puede ser determinante para esta etapa infantil, ya que entran en juego el cuerpo y sus movimientos (como el coger el instrumento de escritura con precisión, la colocación del cuerpo, la postura al sentarse o el movimiento del brazo en el papel), el movimiento gráfico (la forma en cómo reproducen las letras, distinguen sus partes y enlaces entre ellas, distinción entre mayúsculas y minúsculas, etc.) y dominar la lateralidad. Todo ello es un punto de inflexión que al analizarlo el docente le sirve para detectar errores o habilidades y capacidades que requieran mayor atención, encarrilar de nuevo el aprendizaje y moldear su forma de enseñar.

Siguiendo a Arnaiz Sánchez (2012) la observación es un ejercicio complejo que requiere del observador toda una serie de competencias, de estrategias, de condiciones y de herramientas que luego deberá experimentar y practicar para hacerlas operativas.

Según dicho autor, existen tres aspectos relevantes a tener en cuenta antes de iniciar la observación y poder evaluar más efectivamente a los discentes durante las sesiones:

- Aprender a tener una mirada tranquila y no muy directa sobre las producciones del niño, poderlo ver en su globalidad y recoger aquellos aspectos de su acción que resultan más significativos.
- Situarse desde la empatía, es decir, descentrarse de sus propias emociones e intentar captar su afectividad, no dejándose invadir por ellas. Desde este posicionamiento, no habrá juicios de valor, sino una actitud de comprensión hacia el otro.
- Consiste en intentar controlar las propias proyecciones y en no trasladar al otro los propios sentimientos o emociones.



En este sentido, lo que se debe de tener en cuenta en la evaluación son cuestiones más abiertas y dinámicas que permita al docente conocer si realmente el alumnado ha alcanzado los objetivos establecidos en las tareas programadas y diversificar la evaluación, en donde se ponga en valor la autoevaluación de los propios estudiantes y del docente, por ejemplo.

Al respecto, la evaluación empleada en el presente trabajo ha sido inicial, sumativa y formativa. Donde la observación directa y sistemática constituye la técnica principal del proceso de evaluación y sirve para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características psicoevolutivas de cada estudiante de 5 años de edad.

El instrumento empleado es el diseño de una hoja de observación, a fin de conocer si los alumnos han conseguido alcanzar todos los objetivos propuestos en cada reto según los días planificados y teniendo en cuenta los criterios que se indican a continuación en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Modelo de hoja de observación.

ÍTEMS <sup>22</sup>	SP	FR	OC	NC
<p><b><u>Participación y actitud general:</u></b></p> <p>1.- Se colocan en lugar indicado para iniciar las actividades.</p> <p>2.- Se relacionan entre ellos de forma activa.</p> <p>3.-Si mantiene un ambiente de calma, silencio y respetan los turnos.</p> <p>4.-Utilizan de forma adecuada los materiales contenidos en la caja de aprendizaje para cada reto.</p> <p>5.-Aplican las normas establecidas durante los desafíos.</p>				
<p><b><u>Desarrollo de la propuesta de gamificación:</u></b></p> <p>6.- Se cumple con los objetivos propuestos.</p> <p>7.- Se tiene en cuenta los intereses y conocimientos previos de los alumnos durante la actividad.</p>				

<sup>22</sup>Respecto a la anotación de cada ítem puede comprobarse cuatro valoraciones según el número de veces que el niño realice la conducta: SIEMPRE (SP), FRECUENTEMENTE (FR), OCASIONALMENTE (OC) Y NUNCA (NC).

8.-El lugar y las agrupaciones son adecuados para realizar las actividades.				
<p><b><u>Durante los retos diseñados en este proyecto:</u></b></p> <p>9.- Ante las actividades, se cansan rápidamente.</p> <p>10.- Manifiestan interés por las actividades.</p> <p>11.- Piden ayuda al docente si lo necesitan.</p> <p>12.-Emplean correctamente el vocabulario aprendido.</p> <p>13.-Disfrutan con la realización de las actividades y manipulando los diferentes materiales de éstas.</p> <p>14.-Comprenden los retos apoyados en pictogramas para su ejecución.</p> <p>15.- Logran hacer inferencias y deducir la información que se les da.</p>				
<p><b><u>Recursos y organización de la actividad:</u></b></p> <p>16.-La organización general de las actividades y el trabajo en grupo de forma colaborativa y cooperativa, favorecen una buena experiencia de aprendizaje a los alumnos.</p> <p>17.- La distribución del tiempo es la adecuada.</p> <p>18.- El material utilizado es fácil de manipular y adecuado para los alumnos.</p>				
<b>OBSERVACIONES:</b>				

Fuente: Elaboración propia.

### 5.10.1. Criterios de evaluación

Las Dianas de Evaluación son un recurso de evaluación sencillo, participativo, rápido y muy visual apto también en Educación Infantil, el cual permite al alumnado realizar una valoración de manera muy gráfica de determinados criterios y comparar diferentes aspectos de la

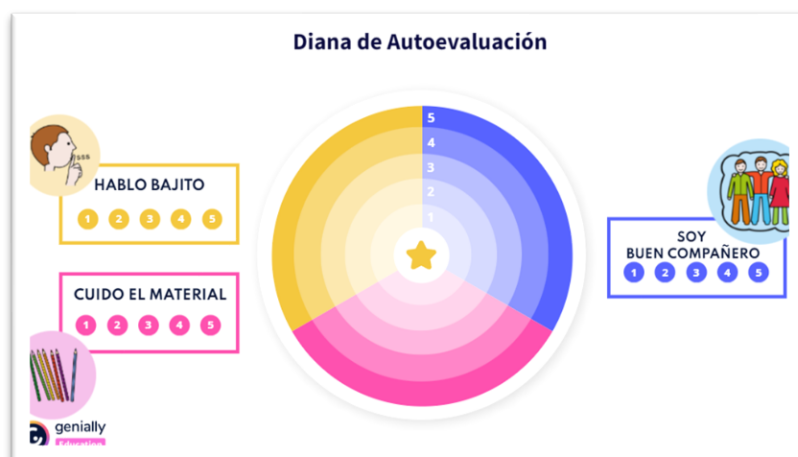
actividad propuesta por el docente de una forma más dinámica. Dicha diana está compuesta por un conjunto de anillos concéntricos, los más externos indican una mejor valoración y los centrales de menos valor.

Al respecto, en cada reto se hará uso de Dianas de Evaluación como instrumento de autoevaluación, adaptándolas y haciendo uso de pictogramas como los de la imagen 1 de la página siguiente.

En el presente trabajo, la finalidad de su uso es facilitar al alumnado (de forma individual) a identificar con claridad sus fortalezas y necesidades al final de cada desafío, les sirva para tomar conciencia de su evolución en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el proyecto Halloween y valoren su trabajo de forma colaborativa y cooperativa.

Destacar que este tipo de instrumento de evaluación, tanto por su carácter visual como por el feedback obtenido, no tan solo ayudan al alumnado a consolidar un proceso de reflexión constante sobre su aprendizaje, sino que a su vez permite al docente conocer si la ejecución de las tareas/retos han sido adecuadas para los estudiantes, extrayendo conclusiones para mejorar, en este caso, el proyecto relacionado con la lectoescritura.

**Figura 1:** Ejemplo de Diana de Autoevaluación del alumno para cada reto.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, destacar que también se tienen en cuenta realizar una evaluación de la actividad docente, que sirva para medir los aciertos y errores que se hayan podido llevar a cabo durante el proceso de gamificación:

- Si la metodología ha sido la adecuada.
- Si los recursos materiales y personales han sido los adecuados.
- Si la planificación y ejecución de los retos han resultado motivadores y significativas para los alumnos.
- Si se ha conseguido fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en cuanto a la ejecución de cada reto o situación de aprendizaje.
- Si se ha tenido presente las posibles dificultades de aprendizaje vinculadas a la lectoescritura.
- Si se ha gestionado correctamente el tiempo y el espacio para llevar a cabo las diferentes actividades o por el contrario se ha pasado por alto algún aspecto relacionado con la organización y planificación del proyecto.

## 6. Conclusiones

El gran reto educativo y pedagógico supone una nueva forma de diseñar y organizar los espacios, decidir qué tipo de materiales son los más apropiados, cómo gestionar y distribuir los tiempos en la práctica docente diaria para lograr atender a las necesidades de los alumnos.

Así mismo, en los últimos años, según Lluch Molins et al. (2022) se está usando con frecuencia el término gamificación para hacer referencia a diferentes recursos metodológicos aplicados a situaciones y disciplinas variadas.

Siguiendo este enfoque, para Pin y Carrión (2022) la gamificación es útil y flexible en su aplicación dentro del aula de infantil, porque refuerza conocimientos, estimula la adquisición del lenguaje e influye para que el contexto educativo sea propicio y adecuado.

Por tanto, la forma de elaborar situaciones de aprendizaje basadas en componentes lúdicos, no tan solo ayuda a reforzar el desarrollo de la lectoescritura sino que también permite al docente diseñar un ecosistema propicio en donde se fortalecen destrezas visuales, auditivas, táctiles, motoras, cognitivas, emocionales y sociales de sus educandos.

Además, si se añade una autoevaluación de los estudiantes como el uso de las Dianas de Evaluación, se consigue que éstos sean conscientes de su propio aprendizaje, desarrollen un espíritu crítico y reflexivo durante los desafíos de la propia gamificación.

Para finalizar, destacar la importancia de otros beneficios que aporta la gamificación en la lectoescritura y su aplicación en un aula de educación infantil, como una mayor comprensión de aquellos textos que todavía los alumnos no están familiarizados, aumenta el interés por el código escrito e incita a su aprendizaje.

## 7. Consideraciones finales

Actualmente, en las noticias y en diferentes entrevistas a maestros, psicólogos, psicopedagogos y pediatras entre otros, se habla de la importancia de formar estudiantes seguros en las aulas a edades muy tempranas, ya que esto les favorecerá en su futuro personal y profesional.

Dicha seguridad y la necesidad de un aprendizaje significativo, motivador e inclusivo, para que resulte fácil de implementar en un aula de infantil se deben diseñar escenarios de aprendizaje donde los educandos lo vivan como un juego.

Pero el hecho de utilizar una metodología basada en el juego, como la gamificación, resulta de difícil aplicación en la práctica, ya sea por falta de una buena formación y organización por parte del docente, o por el desconocimiento de los mecanismos para saber guiar durante los retos a los alumnos sin interferir directamente.

Pienso que poner en valía lo lúdico, supone entender que la confluencia entre gamificación-lectoescritura sin ambigüedades ni comparaciones, hace conseguir unos resultados extraordinarios en el aula de infantil: alumnos más satisfechos con los aprendizajes que reciben en el colegio, sin miedo a equivocarse o fracasar durante los retos propuestos, mejora la resolución de problemas de forma creativa planteada en cada desafío, y el desarrollo de la empatía hacia el compañero mientras ponen en valor su necesidad de aprender.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Aguirre Barco, P., Gil Angulo, J. M., González Fernández, J. L., Osuna Gómez, V., Polo Serrano, D. C., Vallejo de Castro, D., Angulo Domínguez, M. del C., Prieto Díaz, I., Hernández Hurtado, R., & Peters Domonkos, S.-F. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Visual y Sordoceguera*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3177>
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio Siglo XXI*. (N.º 1). 30(1), Art. 1.
- Arnau Belmonte, L. (2022). *Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje*. Publicacions Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/metodologias-ludicas-para-la-personalizacion-del-aprendizaje-ge345>
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (1998). *Animal play: Evolutionary, comparative and ecological perspectives*. Cambridge University Press.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.
- [https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)
- Brito Molina, S. A., Guevara Vizcaíno, C. F., & Castro Salazar, A. Z. (2022). *Gamificación para fomentar la lectoescritura en niños de tercer año de básica*. *AlfaPublicaciones*. 4(4), 6-28. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i4.282>
- Bruner, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje*. *Associació de Mestres Rosa Sensat*. 78, 9.
- Cerrudo Higuelmo, V. (2021). *Manual práctico para enseñar a leer y escribir: Un método respetuoso y eficaz que nos ayuda con la enseñanza de la lectoescritura y la ortografía de Infantil a segundo de Primaria*. Toro Mítico.

[https://www.llardellibre.cat/es/libro/manual-practico-para-ensenar-a-leer-y-escribir\\_979277](https://www.llardellibre.cat/es/libro/manual-practico-para-ensenar-a-leer-y-escribir_979277)

Cornellà Canals, P., Estebanell Minguell, M., & Brusi i Belmonte, D. (2020). *Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología*. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. 28(1), 5-19.

*Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil.*

(s. f.). Recuperado 21 de febrero de 2023, de

<http://www.icab.cat/es/actualidad/noticias/noticia/Decreto-21-2023-de-7-de-febrero-de-ordenacion-de-las-enseñanzas-de-la-educacion-infantil/>

Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. SIGLO XXI

ARGENTINA. <http://www.marcialpons.es/libros/aprender-a-leer/9789876295055/>

Delmastro, A. L. (2008). *El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera*. *Paradigma*. 29(1), 197-230.

<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/406/403>.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. 11, 9-15.

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Domínguez, P., García Padrino, J., & Medina, A. (s. f.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

*Aspectos dinámicos de la escritura*. Anaya. [https://jgpadrino.es/wp-](https://jgpadrino.es/wp-content/uploads/2016/06/1989-Did%C3%A1ctica-de-la-Lengua-y-la-Literatura.pdf)

[content/uploads/2016/06/1989-Did%C3%A1ctica-de-la-Lengua-y-la-Literatura.pdf](https://jgpadrino.es/wp-content/uploads/2016/06/1989-Did%C3%A1ctica-de-la-Lengua-y-la-Literatura.pdf)

Fiuza Asorey, M. J., & Fernández Fernández, P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y*

*trastornos del desarrollo* (1.<sup>a</sup> ed.). Pirámide;

[https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades\\_de\\_apr](https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_apr)



endizaje\_y\_trastornos.pdf.

<http://www.edicionespiramide.es:80/libro.php?id=3602024>

Fons, M., Correig Blanchar, M., & Bigas Salvador, M. (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil. Aprender a leer y a escribir*. Síntesis.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10278>

Fornaris Méndez, M. (2011). *Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. Universidad de Málaga (UMA): Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 3(30), 1-17.

Gallardo Ruiz, J. R., & Gallego Ortega, J. (2000). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

García Lázaro, I. (2019). *Escape Room como propuesta de gamificación en educación*. *Hekademos: Revista educativa digital*. 27, 71-79.

García, M. G., & Santiago, M. A. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes*. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 15-32.

González Herrán, C. I., Sánchez Walles, J. H., & Vera Jaime, M. L. (2022). *El juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación inclusiva de niños con discapacidad*. *Visión Antataura*. 6(2), 152-169.

Guerrero Ávila, Z. E., Barrios Palacios, Y. D., Tumbaco Pincay, M. M., & Quila Franco, R. M. (2022). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura*. *Universidad y Sociedad*. 14(S6), 177-186.

[https://www.researchgate.net/publication/351334362\\_La\\_actividad\\_ludica\\_y\\_el\\_proceso\\_de\\_ensenanza-aprendizaje\\_de\\_la\\_lecto-escritura](https://www.researchgate.net/publication/351334362_La_actividad_ludica_y_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_de_la_lecto-escritura).

- Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. AAI Workshop—Technical Report. 1.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lluch-Molins, L., Cano-García, E., Valero-García, M., & Meseguer-Pallares, R. (2022). *¿Otro tipo de gamificación es posible? Experiencia de retos gamificados entre iguales desde el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad.*[presentación en congreso]. *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: Desafíos y retos*. Editorial Octaedro. 337-352. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023858.pdf>.
- López Bouzas, N., & Del Moral Pérez, M. E. (2022). *Sistema de Gamificación de un entorno aumentado: Estimulando las habilidades comunicativas del alumnado con TEA* [presentación en congreso]. *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: Desafíos y retos*. Editorial Octaedro. 121-132. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023858.pdf>.
- López Marí, M., Vidal Esteve, M. I., Peirats Chacón, J., & San Martín Alonso, A. (2017). *La gamificación: Enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6786>
- Marchesi Ullastres, Á. (2005). *La lectura como estrategia para el cambio educativo*. *Revista de educación*. N<sup>o</sup> Extra 1, 15-35.  
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820073007069>.

- Marín Santiago, I. (2018). *¿Jugamos?: Como el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- [https://www.researchgate.net/publication/299584812\\_Gamificacion\\_Como\\_motivar\\_a\\_tu\\_alumnado\\_y\\_mejorar\\_el\\_clima\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula)
- Martínez Carro, E., Simón, M., García Sánchez, M., Fernández, M., & Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la Lengua Española en Educación Primaria* (UNIR Manuales). UNIR EDITORIAL. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4892>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Pub. L. No. Real Decreto 95/2022, BOE-A-2022-1654 14561 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Montiel García, E., Paola Patricia, P. P., Víctor Hugo, R. B., & Monserrat, R. B. (2016). *Desarrollo de materiales de aprendizaje multimedia para fortalecer la lecto-escritura en la educación infantil. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 33, 1-11.
- <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306812/396795>.
- Pin Neira, M. C., & Carrión Miele, J. E. (2022). Gamificación: Estrategia metodológica para el desarrollo de destreza de lecto-escritura. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 21(1), 15. <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.604>
- Pineda, E., & Orozco, P. (2018). *La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectiva del aprendizaje. Un estado del arte. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*. 4(2), 37-61. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.974>
- Posligua Galarza, M. G., Espinel, J. V., Posligua Murillo, J. D., & Jiménez, S. (2022). *La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. Revista UNIANDÉS Episteme*. 9(2), 231-243.

- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.), 2018/C 189/01 (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.SPA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.SPA)
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) 2021/C 66/01, 2021/C 66/01 (2021). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2021.066.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3AFULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2021.066.01.0001.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3AFULL)
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Romero Rodríguez, A., & Espinosa Gallardo, J. (2019). *Gamificación en el aula de educación infantil: Un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos*. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*. 56, 61-82. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2019.56.505](https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.505)
- Rose, D., & Acevedo, C. (2017). *Aprender a escribir, Leer para aprender: Origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia*. *Lenguaje y Textos* (N.º 46). 46, Art. 46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Sánchez Montero, M. (2021). *En clase sí se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Paidós Educación.
- Solé i Gallart, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Graó; <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>.

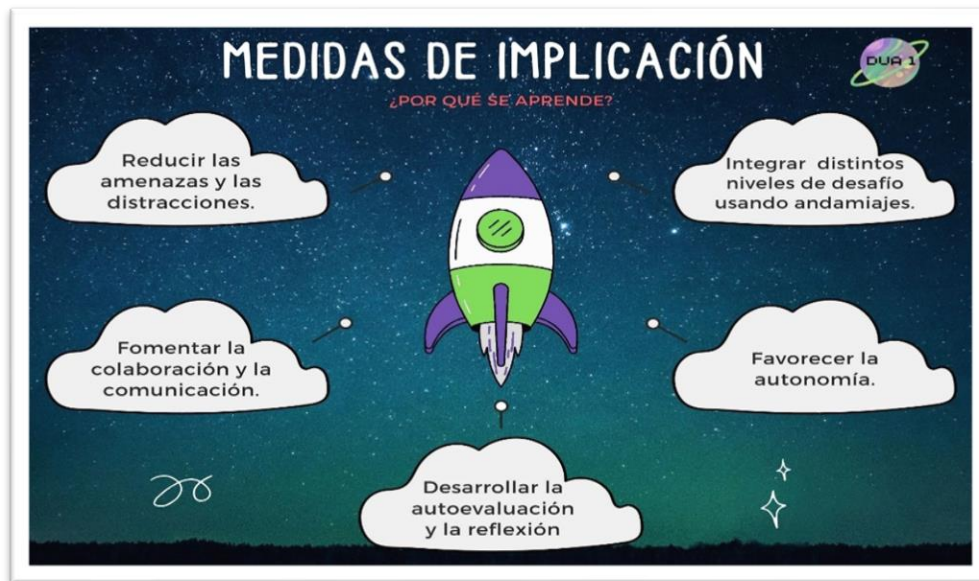
<https://estrategiasenlalecturaantonioherreroperona.wordpress.com/2013/10/29/estrategias-de-lectura-isabel-sole-editorial-grao-barcelona-1998/>

Teberosky Coronado, A. (1998). *Enseñar a escribir de forma constructiva. Aula de innovación educativa*. 71, 63-68.

## Anexos

Anexo 1. Medidas generales de atención a la diversidad relacionadas con los objetivos a conseguir en el presente proyecto y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje establecidos en la LOMLOE.

**Figura 2.** Medidas de implicación (DUA 1)



Fuente: *Elaboración propia.*

Figura 3. Medidas de representación (DUA 2).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Medidas de acción y expresión (DUA3).



Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 2. Ejemplo de tipo de actividades o retos.

**Figura 5:** Tarjetas sobre las costumbres de Halloween.




Fuente: *Elaboración propia.*














































Anexo 3. Ejemplo de segunda actividad.

Figura 6: El Invitado Sorpresa, actividad para trabajar la dimensión morfosintáctica.

CREA UN MONSTRUITO  Horripilante

Tira un dado y **dibuja** tu monstruo con los elementos que te toquen.

	1 <sup>o</sup> TIRADA	2 <sup>o</sup> TIRADA	3 <sup>o</sup> TIRADA	4 <sup>o</sup> TIRADA	5 <sup>o</sup> TIRADA	6 <sup>o</sup> TIRADA
	CUERPO	OJOS	BOCA	BRAZOS	PIERNAS	EXTRAS
						
						
						
						
						
						

by Teacher Umi

Fuente: Elaboración propia.