

# Gamificación, narrativa transmedia e IA para motivar la lectura en Primaria: un estudio de caso cualitativo

## Gamification, transmedia storytelling, and AI to motivate reading in primary school: a qualitative case study.

Leticia Sol Acosta Sznajderman<sup>1</sup>, Leire Junguitu Angulo<sup>2</sup>, Sara Osuna Acedo<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) [lacosta65@alumno.uned.es](mailto:lacosta65@alumno.uned.es)

<sup>2</sup> Universidad de Mondragón [leire.junguitu@alumni.mondragon.edu](mailto:leire.junguitu@alumni.mondragon.edu)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) [sosuna@edu.uned.es](mailto:sosuna@edu.uned.es)

Recibido: 15/11/2025

Aceptado: 8/4/2026

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Leticia Sol Acosta Sznajderman  
C/ Haití 35  
28341 Valdemoro (Madrid)

### Resumen

Esta investigación analiza la innovadora integración de gamificación, narrativa transmedia e inteligencia artificial en la motivación lectora del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, alineándose con los estándares internacionales de competencia digital. Se desarrolla un estudio de caso cualitativo en Bastida Ikastola (Álava, España), durante cuatro meses con 34 estudiantes, empleando observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental y registros de actividades. El proyecto utiliza *Classcraft* como entorno gamificado integrador de cuatro propuestas transmedia: *booktrailers*, trivial colaborativo, poesía para generar imágenes con IA y microrrelatos. Los resultados evidencian que la combinación de metodologías activas y tecnologías emergentes como la IA potencia significativamente la implicación del alumnado y fortalece su disposición lectora, transitando desde motivaciones extrínsecas hacia el desarrollo del interés intrínseco sostenido. Asimismo, se identifica la colaboración familia-escuela como factor determinante en la consolidación del hábito lector. Esta aportación pionera ofrece evidencia empírica sobre la efectividad pedagógica de integrar gamificación, narrativa transmedia e IA generativa para la alfabetización lectora en Primaria, proponiendo un modelo didáctico replicable en contextos educativos similares.

### Palabras clave

Enseñanza Primaria, Innovación Pedagógica, Inteligencia Artificial, Motivación, Lectura

### Abstract

This research analyzes the innovative integration of gamification, transmedia storytelling, and artificial intelligence in motivating third-cycle primary school students to read, in line with international digital competence standards. A qualitative case study was conducted at Bastida Ikastola (Álava, Spain) over four months with 34 students, using participant observation, semi-structured interviews, document

---

analysis, and activity logs. The project uses *Classcraft* as a gamified environment integrating four transmedia proposals: book trailers, collaborative trivia, poetry to generate images with AI, and micro-stories. The results show that the combination of active methodologies and emerging technologies such as AI significantly enhances student engagement and strengthens their willingness to read, moving from extrinsic motivations to the development of sustained intrinsic interest. Likewise, family-school collaboration is identified as a determining factor in the consolidation of reading habits. This pioneering contribution offers empirical evidence on the pedagogical effectiveness of integrating gamification, transmedia narrative, and generative AI for reading literacy in primary school, proposing a replicable teaching model in similar educational contexts.

### Key Words

Artificial Intelligence, Motivation, Pedagogical Innovation, Primary Education, Reading

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En un mundo dominado por la inmediatez digital y los estímulos visuales, la motivación a la lectura enfrenta desafíos significativos, especialmente entre los más jóvenes (Desmurget, 2024). La omnipresencia de las pantallas genera la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que fomenten una relación estable con la lectura.

Las transformaciones tecnológicas moldean una ciudadanía que enfrenta una realidad cada vez más compleja (Osuna-Acedo et al., 2018). La disminución del interés lector en la infancia motiva la exploración de metodologías innovadoras que integren las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta aproximación resulta especialmente pertinente considerando que las TRIC han revolucionado la metodología utilizada por el profesorado (González y Martín, 2019) y que el alumnado actual forma parte de la generación Alpha (McCordle, 2014), caracterizada por su habilidad para crear y colaborar en entornos digitales.

La integración de la inteligencia artificial (IA) en Educación Primaria constituye un campo emergente que requiere marcos pedagógicos sólidos y éticamente fundamentados. La UNESCO (2023) establece directrices específicas para introducir la IA en contextos educativos desde edades tempranas, enfatizando enfoques críticos, creativos y centrados en el desarrollo de competencias digitales fundamentales.

El presente artículo analiza un proyecto de innovación educativa desarrollado durante cuatro meses en Bastida Ikastola, una escuela cooperativa de Educación Infantil y Primaria situada en Labastida, Álava, España. Las ikastolas representan un modelo educativo singular dentro del sistema vasco, con el euskera como lengua vehicular y sustentadas en los principios de la Pedagogía Nueva (Zizzo Billante y Bosch Atorrasagasti, 1977). Estas instituciones se caracterizan por su compromiso con la innovación pedagógica y el aprendizaje continuo, posicionándose como “escuelas que aprenden” (Arroyo Sagasta, 2017).

Este estudio adopta un enfoque cualitativo mediante el estudio de caso, analizando la implementación de metodologías activas, especialmente la gamificación a través de la plataforma *Classcraft*, y el uso de las TRIC, incluida la IA, para mejorar la motivación hacia la lectura en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria. El proyecto, se fundamenta en las teorías del Constructivismo Social (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978),

el Aprendizaje Significativo (Ausubel, 2000), la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993/2011) y el Conectivismo (Siemens, 2005), integrando elementos de la cultura de la participación (Jenkins, 2008) y el Factor Relacional de las TRIC (Gabelas et al., 2015).

La intervención abarca cuatro ámbitos de actividades dirigidas al aula: *booktrailers*, trivial biográfico colaborativo y una narrativa transmedia que se inicia con la lectura de poesía para generar imágenes con IA y finaliza en microrrelatos. Complementariamente, se desarrolla un plan lector con formación para el profesorado, una estrategia de dinamización de la biblioteca escolar y una guía de sensibilización de las familias. Esta aproximación holística reconoce que la motivación lectora no depende exclusivamente del estudiante, sino de las relaciones que se producen entre éste y sus docentes (Ospina Rodríguez, 2006), así como del contexto sociocultural en el que se desenvuelve.

### 1.1. Objetivos y Preguntas de Investigación

Objetivo general: Analizar cómo un proyecto de fomento de la lectura basado en gamificación, narrativa transmedia y uso educativo de tecnologías digitales (incluida la inteligencia artificial) influye en los procesos motivacionales del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en un contexto real.

Objetivos específicos:

1. Explorar las percepciones y experiencias del alumnado respecto a la lectura durante la participación en el proyecto.
2. Examinar el papel de la gamificación, de las TRIC y de la narrativa transmedia como mediadores en la motivación hacia la lectura.
3. Interpretar cómo se aborda la diversidad del alumnado en la personalización de la experiencia lectora mediante tecnologías digitales.
4. Analizar la implicación y experiencias de las familias en el proceso de motivación hacia la lectura y su relación con la intervención escolar.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cómo vive y significa el alumnado la experiencia lectora cuando participan en un proyecto gamificado y transmedia con uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial?
2. ¿Qué elementos del diseño del proyecto favorecen o dificultan la motivación hacia la lectura desde la perspectiva del alumnado?
3. ¿De qué manera la intervención facilita la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado según los actores implicados?
4. ¿Cómo se articula la colaboración familia-escuela y qué impacto perciben las familias en la motivación lectora de sus hijos e hijas?

## 2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

### 2.1. Motivación Lectora en Educación Primaria

La motivación se define como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona (Real Academia Española, s. f.) constituyéndose como el motor que impulsa a lograr un objetivo. En el ámbito educativo, se entiende como la predisposición positiva hacia el aprendizaje autónomo (Flórez López, 2023), base fundamental para el desarrollo personal y académico (Delors, 1996).

Los factores motivacionales resultan cruciales para orientar la actitud y conducta positiva en el alumnado frente al aprendizaje (Sellan Naula, 2017). Motivar al alumnado de manera efectiva requiere comprender las causas subyacentes que impulsan tanto la motivación como la desmotivación (Alonso Tapia, 1997). Sin embargo, esta no puede atribuirse exclusivamente a las características intrínsecas del sujeto, ya que las relaciones entre alumnado y profesorado desempeñan un papel significativo en este proceso (Ospina Rodríguez, 2006). La motivación puede manifestarse de forma intrínseca o extrínseca, actuando esta última como catalizador inicial que puede evolucionar hacia una motivación intrínseca (Madrid, 2002).

En el contexto de la lectura, definida como “una actividad intencional y voluntaria” (Fonseca et al., 2019, p. 92), el interés que el alumnado asigna a esta práctica es determinante para fomentar un hábito lector sólido. El rol docente resulta fundamental para incentivar esta motivación mediante metodologías innovadoras que promuevan la curiosidad por diversas formas literarias en contextos familiares (Ayala Mendoza y Arcos Tasigchana, 2021). Avendaño San Martín (2017), analizando el trabajo de Guthrie (1995), afirma que la motivación hacia la lectura es un constructo multidimensional y que los lectores que se perciben como buenos lectores, que disfrutan y valoran la lectura, son aquellos que se comprometen con el hábito lector.

En el fomento del interés lector, el entorno familiar resulta trascendental, ya que los menores tienden a imitar las conductas lectoras de sus progenitores (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014; Mora-Figueroa et al., 2016). Sin embargo, habitualmente las familias desconocen formas de fomentar ese hábito (Martínez Díaz y Torres Soto, 2019). En este sentido, los expertos advierten que el acompañamiento familiar abre una brecha en la comprensión lectora que se percibe al comienzo de la Educación Secundaria (Zafra, 2022).

### 2.2. Generación Alpha y TRIC

El alumnado actual forma parte de la generación Alpha, (McCrinkle, 2014) que crece inmersa en ecosistemas digitales y presenta expectativas específicas sobre el uso de la tecnología, destacando el vídeo como forma preferente (Larrañaga, 2020). Esta presencia constante de lo digital ha originado nuevas formas de aprender y expresarse, configurando sujetos capaces de producir y compartir contenidos en red mediante nuevas narrativas que rompen con los modelos unidireccionales de comunicación (Gil Quintana, 2016). El ámbito educativo debe diseñar experiencias que conecten con estos modelos de interacción, incorporando metodologías activas y tecnologías educativas de forma intencional y significativa. Asimismo, la asociación entre comunicación y colaboración

promueve el empoderamiento y la apropiación de contenidos, fomentando la autonomía individualista y la colaboración colectiva (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2013).

Las TRIC han redefinido los métodos de enseñanza-aprendizaje y las expectativas del alumnado, transformando la interacción con el conocimiento (Escaño, 2023). Esta evolución enfatiza la importancia de la alfabetización digital (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2008), extendiendo el concepto tradicional para incluir competencias como navegación y valoración crítica de la información, así como comunicación efectiva a través de formatos digitales. El concepto de TRIC, incluye el Factor Relacional, destacando la importancia de las interacciones humanas y conexiones sociales en el uso de la tecnología (Gabelas et al., 2015). Las TRIC no son solo herramientas tecnológicas, sino entornos de convivencia característicos de la sociedad actual (Osuna-Acedo et al. 2018), aunque las habilidades del alumnado para utilizarlas dependen del entorno familiar y capital cultural.

### 2.3. Inteligencia Artificial en el Currículum de Educación Primaria

La integración de la IA en la Educación Primaria constituye una innovación emergente que requiere fundamentación pedagógica. En el marco del Consenso de Beijing, UNESCO (2019) elabora directrices para comunidades educativas identificando tres perspectivas sobre la IA: Aprender sobre la IA, Aprender con la IA, Aprender para la IA. Las directrices AI4K12 (AI4K12, s. f.) desarrollan un marco curricular para la enseñanza de la IA en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, organizadas en torno a cinco grandes ideas: cómo las máquinas perciben el mundo, cómo mantienen representaciones y razonan, cómo aprenden de los datos, cómo interactúan naturalmente con humanos, y cuál es su impacto social. Este marco se estructura en tres bloques fundamentales: conocimiento, habilidades y actitudes. La actividad de Poesía con IA desarrollada en este proyecto se alinea con estas directrices, permitiendo al alumnado experimentar con herramientas de IA mientras reflexionan sobre su funcionamiento y limitaciones, siguiendo un enfoque pedagógico que prioriza la comprensión sobre el uso técnico (UNESCO, 2023).

### 2.4. Metodologías Activas

Las metodologías activas centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, favoreciendo la participación activa, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas reales, fomentando la creatividad y la reflexión crítica (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020). Representan una revolución educativa, adaptándose a las demandas de una generación inmersa en el entorno digital, donde el alumnado adquiere un rol de *emirec* (Cloutier, 1973, como se citó en Aparici y García-Marín, 2018), convirtiéndose en productores y emisores de mensajes.

Entre las metodologías activas, encontramos la gamificación o uso de “la estética de los juegos y el pensamiento lúdico para implicar a la gente, motivar la acción, fomentar el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 9). Es una estrategia pedagógica que integra elementos lúdicos propios de videojuegos, permitiendo mejorar la comprensión lectora y el interés por la lectura (García-Macías y Chancay-García, 2023). Mediante mecánicas de juego como obtención de puntos y niveles de recompensas, el profesorado

crea ambientes de aprendizaje estimulantes que promueven la participación activa (Sánchez Pacheco, 2019).

El aprendizaje cooperativo se define como una filosofía educativa basada en el trabajo en equipo, siendo este el motor del aprendizaje (Alarcón Orozco et al., 2018), con el objetivo de la construcción de conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales (Lobato Villagrà, 2018). López y Acuña (2011) argumentan que favorece el desarrollo tanto cognitivo como social. Este enfoque se alinea con la cultura de la participación (Jenkins, 2008) y la arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005), materializando conceptos como inteligencia colectiva (Lévy, 2004) e intercreatividad (Berners-Lee, 2000).

En cuanto al uso de las narrativas transmedia (Scolari, 2013) en prácticas educativas, Gil Quintana y Osuna-Acedo (2020, p.1) sostienen que “la alfabetización transmedia es la evolución de la alfabetización tradicional de los medios de comunicación a las culturas informales y de aprendizaje participativo”, resultando particularmente atractivas para la generación Alpha al permitir sumergirse en historias que se extienden a través de diversos medios, alternando lo analógico con la virtualidad.

## **2.5. Diseño Universal de Aprendizaje y Atención a la Diversidad**

La personalización del aprendizaje es clave para atender a la diversidad del alumnado. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) aporta un enfoque inclusivo (Alba Pastor, 2019), organizado en tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, de representación, y de acción y expresión del aprendizaje (INTEF, s. f.), proporcionando flexibilidad para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Las metodologías activas destacan por su flexibilidad para adaptar actividades a necesidades del alumnado, contribuyendo a una educación más inclusiva (Tapia Peralta, 2023). La libertad para explorar textos según intereses y niveles de habilidad fomenta mayor implicación y disfrute de la lectura.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Diseño de Investigación**

Esta investigación adopta un diseño cualitativo mediante estudio de caso (Stake, 1998), orientado a comprender en profundidad el fenómeno de la motivación lectora a través de la implementación de metodologías activas y TRIC en un contexto educativo específico. El estudio de caso resulta particularmente apropiado cuando se busca explorar cómo y por qué ocurren determinados fenómenos en su contexto natural (Yin, 2014) permitiendo captar la complejidad y particularidad del caso estudiado. Como sostiene Iño (2018, p. 96) este enfoque permite “construir una imagen compleja y holística, analizar palabras, presentar detalladas perspectivas de los informantes y conducir el estudio en una situación natural”.

La investigación se desarrolla durante cuatro meses (febrero-mayo 2023), adoptando un rol de observación participante que permite la integración en la dinámica escolar mientras se documenta sistemáticamente el desarrollo del proyecto. El carácter cualitativo del estudio se refuerza mediante la triangulación de múltiples fuentes de información

(observaciones, entrevistas semiestructuradas, documentos y producciones del alumnado) que permiten contrastar y validar los hallazgos desde diferentes perspectivas, garantizando la credibilidad de los resultados obtenidos.

### 3.2. Contexto y Participantes

Como ya apuntamos, el estudio se desarrolla en Bastida Ikastola, escuela cooperativa situada en Labastida, Álava, con el euskera como lengua vehicular y que trabaja con proyectos innovadores orientados al desarrollo competencial (*Educación primaria | Bastida Ikastola*, s. f.). Las Ikastolas son centros concertados exclusivos de Euskadi, siendo su lengua vehicular el euskera y caracterizándose por fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, innovador y en constante evolución, posicionándose como escuelas que aprenden (Arroyo Sagasta, 2017).

En la investigación participan 34 estudiantes de 5º (LH5) y 6º (LH6) curso de Educación Primaria, de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio y castellano parlantes. La intervención se coordina con las tutoras, la pedagoga terapéutica y el profesor de Lengua Castellana (Tabla 1).

		LH5	LH6	Total
Estudiantes	Niñas	9	12	21
	Niños	6	7	13
Docentes				4
Familiares		30	38	68
Total				106

**Tabla 1.** Clasificación de la población y muestra

### 3.3. Diseño de Intervención

La estrategia central consiste en la gamificación mediante la plataforma *Classcraft*, que transforma el aula en un entorno de juego de rol donde el alumnado, convertido en *bookfluencers*, avanza mediante la superación de misiones relacionadas con la lectura. El alumnado selecciona avatares (sanador, guerrero o mago), trabaja en equipos, acumula puntos y poderes, creando una dinámica motivacional sostenida.

Inmersas en la gamificación, se implementan cuatro actividades principales conectadas mediante una narrativa transmedia:

1. *Booktrailers* (mensual): Lectura libre de un libro y creación de un vídeo promocional de máximo 3 minutos, con libertad de elección de idioma, temática y herramientas tecnológicas.

2. *Trivial colaborativo* (Día de la Mujer): Investigación sobre mujeres relevantes en la historia y creación colaborativa de un juego de preguntas en *Genial.ly*, compartido posteriormente con familias.

3. *Poesía con IA* (Día Mundial de la Poesía): Lectura y/o creación de poesía, generación de imágenes con IA (*Dream by Wombo*) a partir de versos o estrofas seleccionados, precedida de formación básica sobre IA.

4. *Microrrelatos* (Día del Libro): Escritura de relatos breves inspirados en las imágenes generadas con IA, completando la narrativa transmedia iniciada con la poesía.

Se diseñan complementariamente tres guías bilingües (euskera-castellano): Plan Lector de Centro, Guía de Dinamización de la Biblioteca Escolar y Guía de Sensibilización para Familias *Bookfluencers*. El profesorado recibe formación específica sobre gamificación, herramientas digitales y las actividades que se van a implementar.

### 3.4. Instrumentos de Recogida de Información

La recogida de información se realiza mediante un cuaderno de campo, registro de observación, entrevistas semiestructuradas y análisis documental, permitiendo la triangulación de fuentes.

*Observación participante y cuaderno de campo:* Durante los cuatro meses de intervención se lleva un registro sistemático de las dinámicas del aula, interacciones entre estudiantes, reacciones ante las actividades y comentarios espontáneos, incluyendo descripciones densas de situaciones significativas y reflexiones metodológicas.

*Registros de observación de actividades:* Se documentan aspectos clave como trabajos completados, características de las producciones, nivel de ayuda requerida, uso de recursos y creatividad demostrada, con anotaciones abiertas sobre aspectos emergentes relevantes.

*Entrevistas con el equipo docente:* Se realizan entrevistas semiestructuradas en tres momentos (inicial, procesual y final), documentadas mediante notas detalladas y, en algunos casos, grabaciones con consentimiento informado.

*Análisis documental:* Se analizan las producciones del alumnado (*booktrailers*, triviales, poesías, microrrelatos), y documentos generados para el proyecto constituyendo evidencias tangibles del proceso creativo.

*Triangulación de fuentes:* La combinación de observaciones, percepciones de diferentes actores y análisis de producciones permite contrastar y validar los hallazgos desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la robustez interpretativa del estudio.

### 3.5. Análisis de Datos Cualitativos

El análisis de los datos se realiza mediante un proceso inductivo de análisis de contenido, siguiendo los principios de la teoría fundamentada. La información recogida es organizada, codificada y categorizada mediante un proceso iterativo que permite la emergencia de categorías significativas relacionadas con la motivación lectora, la participación del alumnado y la valoración de las metodologías implementadas.

El proceso analítico incluye tres fases: lectura exhaustiva del material, codificación abierta identificando unidades de significado y patrones recurrentes, y categorización estableciendo relaciones entre códigos emergentes. Este análisis manual permite una inmersión profunda facilitando la identificación de matices y conexiones significativas.

La triangulación metodológica permite contrastar hallazgos entre fuentes, identificando convergencias y divergencias. La credibilidad se garantiza mediante la observación prolongada y el contraste sistemático de múltiples perspectivas. Los resultados se presentan de forma narrativa, ilustrados con fragmentos de observaciones y citas que ejemplifican las categorías identificadas.

El estudio respeta los principios éticos de la investigación educativa, obteniendo el consentimiento informado del centro educativo, equipo docente y familias. Se garantiza el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos.

## 4. RESULTADOS

La Tabla 2 sintetiza las cuatro actividades proporcionando una visión general de la participación del alumnado y las herramientas digitales empleadas.

Actividad	Fecha	Producciones	Herramientas digitales	Observaciones Clave
Booktrailers	Febrero-Mayo	4 entregas individuales	InShot, CapCut, Splice, TikTok	Alta implicación familiar inicial, fatiga al 3er mes
Trivial colaborativo	8 marzo	1 juego por curso	Genial.ly, Padlet	95 comentarios familias (35+60)
Poesía con IA	21 marzo	1-8 imágenes/estudiante	Dream by Wombo	Uso espontáneo post-actividad
Microrrelatos	23 abril	1 relato/estudiante + marcapáginas	Padlet, Classcraft	Extensión a Ed. Plástica

Tabla 2. Tabla resumen de actividades y participación

### 4.1. La Gamificación como Motor Motivacional

La implementación de *Classcraft* constituye el eje vertebrador del proyecto, transformando el aula en un espacio lúdico donde la lectura se vincula con la progresión de avatares, puntos y poderes. Sin embargo, el proceso de apropiación de esta herramienta por el equipo docente evidencia la complejidad de integrar nuevas metodologías en la práctica cotidiana.

La organización del alumnado en equipos muestra diferencias entre cursos. Mientras que en 5º curso se conforman grupos, en 6º no se establecen grupos formales inicialmente. Esta diferencia organizativa influye en la dinámica colaborativa de cada aula, siendo más evidente el trabajo en equipo en el curso inferior.

El alumnado muestra gran fluidez en el manejo de la plataforma y responde con entusiasmo a la gamificación. Como registra el cuaderno de campo: “Los estudiantes preguntan constantemente por sus puntos, comentan entre ellos las evoluciones de sus avatares y celebran cuando suben de nivel”. Llamativamente, generan más de cien *kudos* motivadores de manera espontánea, empleando la herramienta para el reconocimiento mutuo. Un episodio significativo se produce cuando un alumno de 6º curso obtiene repentinamente muchos puntos de manera irregular, lo que lleva a la tutora a retirarlos manualmente, mostrando la necesidad de supervisión docente sobre el sistema de recompensas.

La motivación demostrada por el alumnado parece ser principalmente intrínseca dado que, aunque reciben puntos por realizar las tareas, estos no se convierten en premios tangibles en la vida real. El interés se centra en las características propias de la plataforma, como sus avatares, mascotas y poderes. Al finalizar el proyecto, tras constatar que se pueden introducir mejoras en la dinámica de gamificación, el equipo docente decide extenderla durante todo el curso siguiente, lo que evidencia su reconocimiento del potencial motivacional a largo plazo.

### 4.2. Booktrailers: Entre la Creatividad y la Sobrecarga

La tarea de *booktrailers* se desarrolla durante los cuatro meses con entregas mensuales, permitiendo observar tanto la evolución del interés del alumnado como la significativa

participación de las familias, lo que revela dinámicas complejas entre motivación, creatividad y carga de trabajo.

El análisis de las producciones evidencia una importante implicación familiar en la planificación, grabación o edición de los videos, especialmente durante los primeros meses. Gran parte de estas producciones están cuidadosamente teatralizadas. Como se registra en el cuaderno de campo: “Las familias se implican creativamente, algunos videos parecen pequeñas producciones cinematográficas con múltiples escenas y efectos”. Sin embargo, se observan diferencias significativas entre cursos. El alumnado de 6º muestra mayor autonomía, realizando más *booktrailers* de forma independiente, mientras que en 5º la ayuda familiar es más frecuente. Entre quienes trabajan autónomamente, las niñas predominan claramente sobre los niños en ambos cursos, evidenciando mayor competencia digital y confianza para abordar la tarea de manera independiente.

Los primeros *booktrailers* demuestran gran entusiasmo y creatividad. El alumnado experimenta con diversas aplicaciones y formatos, desde videos sencillos hasta montajes elaborados con música, transiciones, efectos visuales. Un alumno incluso crea un video en formato GIF animado. Inicialmente, la mayoría de los videos se realizan en formato vertical, pero al ofrecer puntos extra por el formato horizontal el cambio es inmediato. A partir del tercer mes se incentiva también la creatividad con puntuaciones adicionales, buscando mantener el interés.

Con el paso de los meses, las tutoras perciben una disminución en la calidad de las producciones: “vemos que empieza a pesar demasiado”. Es necesario establecer fechas límite ante los retrasos observados. La periodicidad mensual resulta excesiva, generando fatiga en el alumnado y sus familias: “Un *booktrailer* al mes es demasiado. Supone leer el libro, preparar el guion, grabar, editar... es mucha carga para niños de esta edad”, explica la tutora. Esta percepción es compartida por las familias, quienes valoran positivamente la actividad, pero señalan la necesidad de espaciar más en el tiempo.

La imposibilidad de hacer públicos los videos más allá del aula limitan el potencial de la actividad. Aunque se plantea convertir al alumnado en verdaderos *bookfluencers* mediante redes sociales, algunas familias prefieren mantener la privacidad. No obstante, el visionado en el aula genera interés: “los compañeros aplauden, comentan y preguntan por los libros recomendados, creando un ambiente de comunidad lectora”.

### **4.3. Trivial Colaborativo: Investigación y Trabajo en Equipo**

La actividad, desarrollada en conmemoración del Día Internacional de la Mujer, combina investigación, lectura de biografías y creación colaborativa mediante la herramienta *Genial.ly*. Esta tarea evidencia el potencial del trabajo en equipo y la capacidad del alumnado para gestionar proyectos complejos cuando disponen de las herramientas adecuadas.

Para facilitar la actividad, se proporciona al alumnado un tutorial sobre *Genial.ly* en formato de clase invertida, que visualizan en casa. Esta estrategia resulta eficaz: “El día de la actividad, los estudiantes llegaron con conocimientos básicos sobre la herramienta y pudimos centrarnos directamente en el contenido”, registra el cuaderno de campo. Durante la semana previa, el alumnado investiga sobre mujeres relevantes en la historia, utilizando recursos como libros, videos o cuentos, aunque con libertad para emplear otras

fuentes. Esta fase de investigación genera amplia lectura de biografías y búsqueda de información significativa.

La selección de mujeres realizada por el alumnado evidencia tanto conocimientos previos como descubrimientos nuevos al incluir figuras históricas menos conocidas. El alumnado no se limita a biografías individuales, sino que incluye preguntas sobre eventos feministas históricos y aspectos relacionados con la igualdad de género.

En el diseño del juego incorporan elementos creativos como gifs animados. Una vez reunidas todas las partes, se crea un juego de trivial unificado por curso que es compartido en *Padlet*. La difusión genera participación activa: el muro de 5° de Primaria recibe 35 comentarios y el de 6° alcanza 60, evidenciando que la actividad trasciende el espacio del aula y conecta con las familias.

#### 4.4. Poesía con IA: Descubriendo la Inteligencia Artificial

La actividad se desarrolla en conmemoración del Día Mundial de la Poesía constituyendo una experiencia pionera de integración curricular de la Inteligencia Artificial en Educación Primaria. Esta tarea no solo promueve la lectura poética, sino que introduce conceptos básicos sobre IA de manera experiencial, despertando curiosidad y reflexión crítica en el alumnado.

Previo a la actividad práctica, se presentan contenidos sobre qué es la IA, cómo funciona y cuáles son sus aplicaciones y limitaciones. Esta formación inicial revela el escaso conocimiento del alumnado sobre el tema: “la mayoría menciona robots de películas, pero ninguno conocía aplicaciones reales”. Las explicaciones abordan conceptos como percepción de datos, aprendizaje automático, generación de contenidos y limitaciones éticas de la IA. La respuesta del alumnado es de gran interés: “Hacían preguntas constantemente, querían saber si la IA ‘piensa’ como nosotros, si puede crear arte de verdad, si es peligrosa”.

La actividad práctica consiste en generar imágenes con IA a partir de versos o estrofas de poesías usando *Dream by Wombo*, herramienta elegida por su gratuidad, ausencia de registro y no recopilación de datos de usuarios. El proceso despierta notable entusiasmo: “Los estudiantes se levantaban espontáneamente de sus sitios para mostrar a sus compañeros las imágenes generadas, expresando sorpresa ante los resultados”. La mayoría del alumnado utiliza poesías completas o estrofas largas, explorando cómo diferentes textos producen imágenes diversas. En 5° curso, trece estudiantes emplean poesías, mientras dos experimentan creando *prompts* propios. En 6°, prácticamente todo el alumnado utiliza poesías.

La cantidad de imágenes generadas varía significativamente: algunos estudiantes producen una o dos imágenes, mientras otros generan hasta ocho, experimentando con diversos textos y estilos. No se establece un número mínimo, respetando los ritmos individuales de exploración. Un hallazgo significativo es la continuidad en el uso de la IA más allá de la actividad programada. Una alumna de 6° curso comienza a generar imágenes con IA para incluirlas en sus *kudos* motivadores en *Classcraft*, personalizando sus felicitaciones a compañeros con imágenes relacionadas con sus intereses. Este uso espontáneo evidencia apropiación tecnológica y creatividad, como registra el cuaderno de campo: “No esperábamos que el alumnado siguiera usando la herramienta por iniciativa propia. Esa alumna transformó algo puntual en parte de su forma de comunicarse con los compañeros”.

Aunque el alumnado asimila conceptos básicos, la profundidad de comprensión varía. El concepto de *prompt* como instrucción para la IA resulta complejo: algunos estudiantes entienden que el texto introducido “enseña” a la máquina qué crear, mientras otros lo perciben como “magia tecnológica” sin comprender el proceso subyacente. La importancia de los datos en el entrenamiento de la IA también es un aspecto difícil de asimilar completamente en una sesión introductoria.

#### 4.5. Microrrelatos: Completando la Narrativa Transmedia

La actividad de microrrelatos, desarrollada en conmemoración del Día del Libro, cierra una narrativa transmedia que comienza con la lectura de poesía, continuado con la generación de imágenes mediante IA, y culmina con la creación de textos narrativos breves. Esta progresión evidencia cómo diferentes lenguajes se entrelazan para crear una experiencia de aprendizaje integral.

El alumnado debe escribir un microrrelato de máximo 15 líneas inspirándose en las imágenes generadas con IA anteriormente. Esta conexión temporal refuerza la continuidad del proyecto: “los estudiantes recordaban las poesías originales y creaban historias que, en algunos casos, conectaban con los versos iniciales”, observa el profesor. Una vez finalizados los microrrelatos, el equipo docente decide extender la narrativa transmedia incorporando el área de Educación Plástica. El alumnado diseña marcapáginas inspirados en sus microrrelatos materializando el proceso creativo. Esta decisión evidencia la apropiación del proyecto por parte del profesorado: “Vimos potencial para crear algo que pudieran llevarse a casa como recuerdo tangible del proyecto”, explica una tutora.

Al finalizar, se fomenta que el alumnado lea los microrrelatos de sus compañeros y compañeras en *Padlet* y les envíe *kudos* motivadores en *Classcraft*. Esta iniciativa, premiada con puntos extra, genera participación desigual. En 5º, participan doce estudiantes: cinco elaboran *kudos* cumpliendo correctamente los requisitos establecidos, mientras otros siete envían felicitaciones más generales. En 6º, elaboran doce *kudos* correctos, destacando especialmente una alumna que recibe puntos adicionales por compañerismo.

La iniciativa de premiar la lectura de microrrelatos ajenos resulta exitosa más allá del día del libro, extendiéndose durante semanas posteriores: “Seguían comentando en *Padlet* y enviándose *kudos* incluso sin recordárselo, habían creado una dinámica de lectura y retroalimentación entre ellos”, registra el cuaderno de campo. Esta continuidad evidencia que las actividades logran generar una comunidad de lectores que comparten y comentan sus producciones de manera espontánea.

En la Figura 1 se puede observar el proceso de narrativa transmedia desde la lectura de poesía hasta la elaboración de marcapáginas.



Figura 1. Evidencia de narrativa transmedia

#### 4.6. Voces de los Participantes: Profesorado y Familias

Profesorado y familias comparten percepciones sobre las fortalezas y limitaciones del proyecto, destacando especialmente la cuestión de la periodicidad de los *booktrailers* como aspecto que hay que reconsiderar.

En la entrevista inicial, el profesorado manifiesta receptividad hacia el proyecto, pero expresa dudas sobre la eficacia de la gamificación: “No tenía muy claro si *Classcraft* podía ser efectiva, me parecía un método algo conductista que podía generar competencia entre el alumnado”. A lo largo del desarrollo del proyecto reconocen buena disposición y motivación del alumnado hacia las actividades innovadoras propuestas. En la evaluación final, el equipo docente coincide en que el *booktrailer* mensual resulta excesivo: “Vemos que la tarea ha sido bien recibida pero un video al mes es demasiada carga de trabajo”. Esta percepción los lleva a decidir modificaciones para futuras implementaciones, proponiendo alternar *booktrailers* con otras tareas de menor carga. A pesar de las reservas sobre la gamificación, la decisión de repetir el proyecto durante todo un curso lectivo evidencia la valoración positiva de la experiencia global: “Queremos hacerlo un curso entero para ver si la gamificación funciona mejor a largo plazo”.

Las familias destacan el carácter innovador del proyecto y el trabajo de competencias transversales. Una madre expresa: “Es una experiencia muy positiva, se trabajan muchas competencias además de la lectura, como las digitales y de comunicación. Y le ha servido para descubrir más lecturas”. Otra familia señala: “Me ha parecido divertido y lo hemos pasado muy bien colaborando en familia”.

El descenso de motivación hacia el *booktrailer* es coincidente en los testimonios familiares. Como explica una madre: “Al principio fue una novedad y estaba muy motivada. Nos contaba y enseñaba los vídeos o los libros de sus compañeros y hacía sus *booktrailers* muy contenta y con muchísimo detalle (...) Pero en cuanto se convirtió en una obligación y ya había hecho varios, los hacía, pero no de la misma manera”. Otra familia coincide: “Al principio con más ganas, pero según va pasando el tiempo le cuesta

más hacerlo, creo que igual combinar resumen tentador un mes y *booktrailer* otro mes estaría bien”. A pesar de esta sobrecarga percibida, reconocen haber participado gustosamente: “Le ha supuesto un trabajo extra a él y a la familia, ya que intentaba hacerlo lo mejor posible”.

Algunos testimonios destacan singularidades: “Se ha intercambiado algún libro con alguna compañera”, evidenciando que las recomendaciones trascienden el formato digital. También surgen preocupaciones contextuales: “Lo malo es que escoge libros en castellano, mejor serían en euskera”, reflejando la tensión lingüística propia del contexto de las Ikastolas. Otras familias mencionan limitaciones técnicas: “Un problema que veo es el poco espacio que permite la aplicación para subir el archivo de vídeo”.

En síntesis, las familias expresan una valoración global positiva, destacando la motivación inicial, la colaboración familiar y el desarrollo de competencias múltiples, pero señalando la necesidad de ajustar la periodicidad para mantener el interés sostenido.

## 5. DISCUSIÓN

Los hallazgos revelan la complejidad de implementar metodologías activas y TRIC para fomentar la motivación lectora en Educación Primaria, evidenciando potencialidades y desafíos relevantes.

La gamificación mediante *Classcraft* y las actividades innovadoras generan inicialmente una motivación predominantemente extrínseca, caracterizada por el entusiasmo ante los avatares, puntos y la novedad de las herramientas tecnológicas. Como señala Madrid (2002), la motivación extrínseca puede actuar como catalizador inicial que evoluciona hacia una motivación intrínseca. El proyecto evidencia esta transición potencial a través del interés sostenido que demuestra el alumnado más allá de las recompensas tangibles, especialmente visible en la generación espontánea de más de cien *kudos* y en la continuidad del uso de IA en las comunicaciones, sugiriendo un avance hacia la valoración intrínseca de la práctica lectora, comprendiendo la motivación como constructo multidimensional (Avendaño San Martín, 2017).

Alonso Tapia (1997) señala la importancia de comprender las causas subyacentes de motivación y desmotivación. En este sentido, la sobrecarga percibida en la tarea de *booktrailers* mensuales constituye un hallazgo relevante: aunque inicialmente motivadora, la periodicidad excesiva genera fatiga. Esta observación lleva al equipo docente a mantener la intervención reduciendo su frecuencia. Este hallazgo puede interpretarse desde el Constructivismo Social de Vygotsky (1978): cuando la tarea, inicialmente dentro del rango de desarrollo alcanzable con apoyo, se repite con excesiva frecuencia sin ajustar el andamiaje, puede desplazarse fuera de la zona óptima de aprendizaje, generando frustración en lugar de desarrollo.

Los resultados de las actividades demuestran que responden a las inteligencias múltiples del alumnado (Gardner, 1993/2011), permitiendo potenciar distintas capacidades. Además, la flexibilidad en la elección de libros, idiomas y herramientas tecnológicas facilita la personalización del aprendizaje, atendiendo a la diversidad.

El aprendizaje observado responde a los principios del Constructivismo Social (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978), donde el conocimiento se construye mediante interacciones sociales significativas. El Factor Relacional de las TRIC (Gabelas et al., 2015) se manifiesta en la creación de una comunidad lectora donde el alumnado comparte

recomendaciones, comenta producciones ajenas y se retroalimenta mutuamente. La cultura de la participación (Jenkins, 2008), la intercreatividad (Berners-Lee, 2000) y la arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005) se materializan en actividades como el trivial colaborativo y los comentarios en *Padlet*, evidenciando que las TRIC pueden convertirse en espacios de construcción colectiva del conocimiento.

Las actividades interconectadas mediante narrativa transmedia (Scolari, 2013) facilitan un aprendizaje más profundo y significativo (Ausubel, 2000). Esta progresión permite al alumnado integrar nuevos conocimientos sobre diferentes lenguajes expresivos en una estructura conceptual coherente. Gil Quintana y Osuna-Acedo (2020) sostienen que la alfabetización transmedia constituye una evolución hacia culturas de aprendizaje participativo, perspectiva que se confirma en la apropiación que hace el profesorado del proyecto al añadir espontáneamente la fase de marcapáginas en Educación Plástica. Esta aproximación resulta especialmente pertinente para la generación Alpha (McCrinkle, 2014), que crece inmersa en ecosistemas digitales donde el vídeo constituye su forma preferente de expresión (Larrañaga, 2020). La transmedialidad del proyecto conecta con sus expectativas sobre uso tecnológico y formas de aprender.

La actividad de Poesía con IA representa una aportación significativa al campo, implementando las directrices de la UNESCO (2019, 2023) relacionadas con aprender sobre la IA y aprender con la IA en el contexto de Educación Primaria. Esta integración responde a los principios del Conectivismo (Siemens, 2005), que postula que el aprendizaje en la era digital implica crear y navegar redes de conocimiento. El alumnado experimenta con tecnología de IA mientras reflexiona sobre su funcionamiento, limitaciones e implicaciones. La actividad se alinea con el marco curricular AI4K12, específicamente con las ideas de cómo las máquinas perciben el mundo (al generar imágenes desde texto poético) y cómo aprenden de los datos. Siguiendo este marco, el proyecto prioriza el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes críticas sobre la IA desde edades tempranas, más allá del simple uso técnico. La actividad favorece el desarrollo de una aproximación crítica básica sobre qué puede y no puede hacer la IA. La apropiación espontánea de la herramienta por parte del alumnado evidencia el potencial de integración natural de estas tecnologías cuando se presentan de manera significativa y contextualizada.

El modelo pedagógico de las *Ikastolas*, basado en la Pedagogía Nueva, refleja su carácter como escuelas que aprenden (Arroyo Sagasta, 2017), manifestando su disposición a experimentar con nuevas metodologías, con su participación activa y su decisión de repetir y ampliar el proyecto. Sin embargo, el contexto plurilingüe presenta desafíos específicos. La preferencia del alumnado por libros en castellano sobre euskera, señalada por algunas familias, refleja la tensión entre lengua materna y lengua vehicular escolar.

Los resultados confirman ampliamente la literatura sobre la importancia de la implicación familiar en el hábito lector (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014; Mora-Figueroa et al., 2016; Zafra, 2022). La participación de las familias en la elaboración de *booktrailers*, su visualización de triviales y su interacción en espacios digitales compartidos evidencian que, cuando se proporcionan herramientas y orientación adecuadas, las familias se implican activamente. Este hallazgo resulta especialmente significativo considerando que habitualmente las familias desconocen cómo fomentar el hábito lector (Martínez Díaz y Torres Soto, 2019).

## 5.1. Limitaciones

Este estudio presenta limitaciones inherentes al diseño de caso único. La especificidad del contexto puede limitar la generalización de hallazgos a contextos educativos con otras características. La duración relativamente breve no permite observar efectos a largo plazo sobre el hábito lector. La dificultad para distinguir entre motivación hacia las actividades innovadoras y motivación intrínseca hacia la lectura constituye un desafío interpretativo. Los testimonios sugieren ambos componentes, con predominio inicial de la motivación extrínseca con evolución hacia mayor apreciación de la lectura por sí misma.

## 6. CONCLUSIONES

La investigación contribuye al campo de la innovación educativa desde tres perspectivas: documenta la aplicación práctica de metodologías activas, explora el potencial de las narrativas transmedia (Scolari, 2013) conectando géneros literarios, e integra la IA en el currículum de Educación Primaria siguiendo las directrices de UNESCO (2023), constituyéndose como una experiencia pionera en este nivel educativo.

Las metodologías activas, la gamificación y el uso de las TRIC favorecen la participación activa, el trabajo colaborativo y la creatividad del alumnado, demostrando que estas estrategias resultan efectivas para involucrar al alumnado de la generación Alpha, especialmente cuando se respeta su autonomía para conectar los aprendizajes con sus intereses personales. Sin embargo, la experiencia evidencia la importancia del equilibrio, puesto que la sobrecarga de tareas puede generar efectos contrarios a los deseados. Esta constatación subraya la necesidad de observar, escuchar y adaptar las intervenciones a las necesidades reales del alumnado.

El trabajo colaborativo y la transmedialidad de las actividades resultan especialmente enriquecedoras. Traspasar las paredes del aula, haciendo partícipes a las familias, aporta al alumnado el apoyo y complicidad de toda la comunidad educativa, evidenciando el poder transformador de la colaboración y conexión humana, insustituible en cualquier proceso educativo. Además, la disposición a la innovación continua por parte del profesorado resulta fundamental para el éxito del proyecto, demostrando que las ikastolas son verdaderas escuelas que aprenden, con disposición a experimentar, reflexionar y ajustar prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AI4K12 (s. f.). AI4K12. <https://ai4k12.org/>
- Alarcón Orozco, E., Sepúlveda Ruiz, M. del P. y Madrid Vivar, D. (2018). Qué es y qué no es Aprendizaje Cooperativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536516>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Edebé.
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: analysis of two confronted theories. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>

- Arroyo Sagasta, A. (2017). *Docentes y escuelas que aprenden en la red. Estudio sobre la competencia digital, entornos personales de aprendizaje y entorno organizacional de aprendizaje de Arizmendi Ikastola* [Tesis doctoral, UNED]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121371>
- Ausubel, D.P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós.
- Avendaño San Martín, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4), 1-19. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Ayala Mendoza, A.E. y Arcos Tasigchana, J.M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(12), 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red. El inventor de World Wide Web nos descubre su origen*. Siglo XXI de España Editores.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Desmurget, M. (2024). *Más libros y menos pantallas: cómo acabar con los cretinos digitales*. (L. Cortés, Trad.) Península.
- Educación primaria | Bastida Ikastola*. (s. f.). <https://bastidaikastola.eus/es/oferta-educativa/educacion-primaria>
- Escaño, C. (2023). Educación postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 243-257. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23899>
- Flórez López, C.L. (2023). La motivación: eje fundamental de la enseñanza y aprendizaje en el aula de básica primaria. *Gaceta de Pedagogía*, 46, 143-155. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi46.2073>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Educational Psychology*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gabelas, J.A., Marta-Lazo, C. y Aldea, P.G. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi*, (53), 20-34. <https://doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- García-Macías, A.M. y Chancay-García, L. (2023). La gamificación: un estudio teórico para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 7(3), 4.496-4.515. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4496-4515>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1993)
- Gil Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia. La generación de los creadores colaborativos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
- Gil Quintana, J. y Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia practices and collaborative strategies in informal learning of adolescents. *Social Sciences*, 9(92), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9060092>
- González, J. y Martín, S. (2019). Prácticas educativas mediadas por TIC. Un análisis de la metodología del profesorado a través del Programa Escuela 2.0. *REIDOCREA*, 8(2), 75-85. <https://doi.org/10.30827/Digibug.58501>
- INTEF (s. f.). *DUA y TIC: Aplicaciones TIC y DUA*. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=553&chapterid=1883>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Larrañaga, K.P. (2020). *El consumo y uso de dispositivos móviles y apps por los niños y las niñas de la generación Alpha en España*. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7121\\_d\\_sic-spain\\_informe\\_consumo\\_y\\_uso\\_de\\_dispositivos\\_y\\_apps\\_por\\_generacion\\_alpha.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7121_d_sic-spain_informe_consumo_y_uso_de_dispositivos_y_apps_por_generacion_alpha.pdf)
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- Lobato Villagrà, P. (24 de enero de 2018). ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Definición y elementos esenciales. *EdInTech*. <https://edintech.blog/2018/01/24/aprendizaje-cooperativo-definicion-elementos-esenciales/>
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 7(14), 28-37. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/422>
- Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 369-422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=748402>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2013). Nuevas interacciones de la competencia digital: de la recepción al empoderamiento. En S. Morales y M.I. Loyola (Eds.). *Nuevas perspectivas de los estudios de la comunicación. La apropiación tecnomediática* (pp. 65-78). Imago Mundi.
- Martínez Díaz, M. del M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.07>
- Mayorga Fernández, M.J. y Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 9(1), 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: understanding the global generations* (3.ª ed.). McCrindle Publication.
- Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.866](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866)
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp), 158-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. [https://zaguan.unizar.es/record/75027/files/texto\\_completo.pdf?version=1](https://zaguan.unizar.es/record/75027/files/texto_completo.pdf?version=1)
- Peralta Lara, D.C. y Guamán Gómez, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Real Academia Española. (s. f.). Motivación. En *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/motivación>
- Sánchez Pacheco, C.L. (2019). Gamificación en la educación: ¿beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 12-20. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.5>
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.
- Sellan Naula, M.E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1), 13-19. <https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.; 1.ª ed.). Morata. (Obra original publicada en 1995).

- Tapia Peralta, S.R. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2.031-2.145. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7038](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038)
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303/PDF/368303qaa.pdf.multi>
- UNESCO (2023). *Currículos de IA para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria: un mapeo de los currículos de IA aprobados por los gobiernos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_spa)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE.
- Zafra, I. (28 de octubre de 2022). Los niños que leen en casa con sus padres llevan medio curso de ventaja respecto a los que no lo hacen. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-10-28/los-ninos-que-leen-en-casa-con-sus-padres-llevan-medio-curso-de-ventaja-respecto-a-los-que-no-lo-hacen.html>
- Zizzo Billante, V. y Bosch Atorrasagasti, M. del C. (1977). *La Ikastola* [Tesina, Universidad Pontificia de Salamanca]. REDINED. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/27817>