



La inteligencia artificial como recurso inclusivo para la gamificación de la educación lectora y literaria

Artificial intelligence as an inclusive resource for the gamification of reading and literary education

  Jerónimo Méndez Cabrera (J.M.C.). Universitat de València (España)

  Dominika Fajkišová (D.F.). Universitat de València (España)

RESUMEN

En el contexto actual, la inteligencia artificial irrumpe como tecnología educativa no exenta de problemática y requiere de un uso ético en contextos formativos. Considerando un modelo de educación lectora y literaria que promueve no solo la recepción sino también la producción de textos y asume los desafíos de la multimodalidad y las narrativas transmedia, el presente trabajo consiste en un estudio piloto que, enmarcado en una investigación-acción más amplia, parte de las necesidades de aula en un centro público de Primaria para realizar un proyecto de intervención con el objetivo de analizar el uso de la IA como recurso inclusivo en un proceso de enseñanza-aprendizaje gamificado, orientado al desarrollo, entre otros aspectos, de la competencia escrita y la creatividad literaria. Como instrumentos de recogida de datos, se utilizan un diario de observación, el proyecto implementado y las reuniones con la tutora del grupo participante. Tras el establecimiento de categorías a priori y un análisis de contenido dirigido, los resultados ofrecen evidencias significativas sobre la motivación y participación del alumnado ante las imágenes, textos y música generados con herramientas de IA para la creación de una narrativa de ciencia ficción alrededor de la cual se organiza un taller de escritura.

ABSTRACT

In the current context, artificial intelligence is emerging as an educational technology which is not without its problems and requires ethical use in educational contexts. Considering a model of reading and literary education that promotes not only the reception but also the production of texts and assumes the challenges of multimodality and transmedia narratives, this work consists of a pilot study which, framed in a broader action-research, starts from the classroom needs in a public primary school to carry out an intervention project with the aim of analysing the use of AI as an inclusive resource in a gamified teaching-learning process, oriented to the development, among other aspects, of written competence and literary creativity. An observation diary, the implemented project and meetings with the tutor of the participant group were used as data collection instruments. After the establishment of certain a priori categories and a directed content analysis, the results offer significant evidence regarding the motivation and participation of the students in the images, texts and music generated with AI tools for the creation of a science fiction narrative around which a writing workshop is organised.

PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Inteligencia artificial, inclusión, gamificación, educación literaria, educación primaria
Artificial intelligence, inclusion, gamification, literary education, primary education



1. INTRODUCCIÓN

1.1. La gamificación como estrategia formativa inclusiva

Algunos de los componentes propios de la gamificación permiten su aplicación como estrategia didáctica en contextos educativos donde se requieren procesos efectivos de inclusión (Arias et al., 2020; Echeita, 2022; López Marí et al., 2022a). La gamificación en el aula parte de la definición de un objetivo claro; se construye mediante la ambientación de actividades planificadas en una narrativa; propone retos específicos; establece normas compartidas por los participantes; permite la creación de personajes o avatares individuales o grupales; normalmente, supone la creación de un régimen de recompensas como sistema de motivación extrínseca; no descarta la competición; establece niveles de dificultad creciente; y suele proporcionar un feedback inmediato (Soza Herrera, 2025; Vázquez-Cano et al., 2022).

Considerando esto y las posibles interrelaciones entre la inclusión educativa y la gamificación, la implementación de proyectos y situaciones de aprendizaje gamificadas puede favorecer la motivación intrínseca del alumnado. Este incremento motivacional contribuye, a su vez, a mejorar el contacto intergrupual y a potenciar el desarrollo de habilidades sociales, aspectos que se traducen en un aumento de la participación en el aula. Asimismo, la incorporación de estrategias gamificadas incide positivamente en el desarrollo de competencias socioemocionales, fundamentales para la adecuada expresión, regulación y comprensión de los sentimientos propios y de los demás. En conjunto, estos efectos favorecen una mayor interacción, acercamiento y aceptación entre los miembros del grupo-clase (Arias et al., 2020; Ricoy et al., 2023), lo que repercute positivamente en las posibilidades de la gamificación como estrategia metodológica de carácter inclusivo en etapas escolares (López Marí et al., 2022b).

El profesorado de educación primaria en España demuestra competencias docentes que le permiten dominar y utilizar de manera colaborativa diversas herramientas y recursos tecnológicos (Quicios García, 2023). Asimismo, se evidencia la capacidad de resolver problemas y de integrar tecnologías en el aula mediante la aplicación de herramientas y actividades que inciden positivamente en la motivación, la perseverancia en las tareas escolares y la socialización en clase. No obstante, en general, las competencias digitales que poseen resultan insuficientes para el diseño de estrategias gamificadas, debido a una formación inicial limitada en este ámbito, que viene a ser compensada a través de procesos de formación continua emprendidos por iniciativa propia (Quicios García, 2023). En este sentido, haber recibido formación inicial o permanente en materia tecnológica tiene una incidencia en el nivel de competencia digital docente en todas las dimensiones, algo que repercute en los contextos de desarrollo profesional del profesorado (Gabarda Méndez et al., 2025).

Asimismo, a nivel europeo, existen estudios que ayudan a determinar qué tipos de competencias necesitan los docentes para asumir con éxito estrategias pedagógicas basadas en el juego (Nousiainen et al. 2018) y, actualmente, puede considerarse que la gamificación se ha consolidado como una estrategia eficaz para la mejora del ambiente educativo, también en contextos desafiantes y con alumnado en riesgo de exclusión social. La incorporación de dinámicas propias del juego en el ámbito escolar favorece la creación de entornos de aprendizaje más motivadores, inclusivos y participativos, donde se refuerzan la autoestima, el sentido de pertenencia y la implicación activa de los estudiantes. Cabe añadir que la

implementación de estrategias gamificadas propicia el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la convivencia y la inclusión. De este modo, la gamificación contribuye a transformar el clima del aula, ofreciendo oportunidades de éxito educativo que resultan especialmente significativas para alumnos que enfrentan condiciones de vulnerabilidad social (Rodríguez Ferrer & Manzano-León, 2025).

1.2. IA para potenciar la gamificación en contextos educativos

El uso de la inteligencia artificial (IA) puede influir en las maniobras de gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de maneras diversas. Teniendo en cuenta que la gamificación es una estrategia pedagógica que implica la incorporación de elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos para transformar la experiencia de aprendizaje, mejorando la motivación, compromiso y rendimiento de los estudiantes (Moreta López et al., 2025), y favoreciendo espacios de aprendizaje más personalizados e integradores, muchos de los beneficios de la IA en educación se alinean con los objetivos de la gamificación y pueden potenciar sus estrategias, ya que el profesorado puede diseñar actividades lúdicas con ayuda de estas herramientas.

En este sentido, cabe destacar, en primer lugar, la personalización del aprendizaje: una de las principales ventajas de la IA en contextos educativos es su capacidad para adaptar el método de enseñanza a las necesidades y habilidades particulares de cada alumno (Serrano & Moreno García, 2024; Parra Taboada et al., 2024). Esta personalización puede mejorar significativamente las estrategias de gamificación, ya que los sistemas de IA permiten analizar el progreso y comportamiento de los estudiantes para ofrecer sugerencias, materiales, actividades e itinerarios de aprendizaje personalizados dentro del entorno gamificado. Esto puede incluir la adaptación del contenido y la dificultad de los desafíos, lo que es crucial para el aprendizaje significativo.

La IA generativa puede crear contenido como imágenes o texto para enriquecer las narrativas o los elementos visuales de una experiencia gamificada (Medina, 2024). Además, puede ayudar a crear simulaciones y entornos de aprendizaje virtuales y multimodales, que son componentes importantes de la gamificación inmersiva (Moreta López et al., 2025), aunque se trate de modelos preferiblemente revisables y adaptados por el docente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2024). De este modo, la gamificación enriquecida con elementos creativos producidos con IA y dirigida a fomentar la inclusión puede incentivarse a partir de diferentes componentes curriculares.

1.3. Inteligencia artificial y educación inclusiva

En este marco, si se considera la IA como recurso educativo de facto, sobre todo las herramientas más accesibles y gratuitas, que permiten la creación tanto de imagen como de texto, cabe señalar la amplia disponibilidad de IA generativa basada en Modelos de Lenguaje de Gran Escala (LLMs, por sus siglas en inglés). En este sentido, la UNESCO (2022) propone un marco ético universal para guiar el desarrollo y uso de la inteligencia artificial, basado en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la igualdad de género y la sostenibilidad

ambiental. En este sentido, destaca ChatGPT como una tecnología con potencial transformador en la enseñanza (Castro López et al., 2025; Extance, 2023; Serrano & Moreno García, 2024; Soledispa Zurita et al., 2024; Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023). Esta IA generativa puede desempeñar múltiples funciones en contextos educativos, desde tutorías personalizadas hasta apoyo en la investigación y en tareas administrativas. No obstante, su implementación plantea desafíos éticos relevantes, entre ellos la amenaza a la integridad académica, la desinformación, la falta de regulación y los riesgos asociados a la privacidad y protección de datos personales. En respuesta, la UNESCO (2023) propone un marco ético orientado al bien común, la sostenibilidad, la equidad y los derechos humanos, instando a las instituciones a adoptar políticas claras, realizar auditorías de IA, y formar a docentes y estudiantes en competencias digitales, ética de la IA y pensamiento crítico. A partir de las recomendaciones de la UNESCO, en 2024, aparece la Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea como primer marco jurídico global en materia de IA. En España, existe un anteproyecto de ley sobre el uso de IA en educación y, además, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ha publicado recientemente una *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo* para etapas no universitarias (INTEF, 2024).

1.4. Escritura creativa e inteligencia artificial

En la actualidad, además de diseños de gamificación orientados a la enseñanza de la literatura infantil y juvenil (Fernández Cobo et al. 2020), existen ciertas posibilidades para promover la creatividad literaria con apoyo de la inteligencia artificial. La escritura creativa en educación cuenta con una amplia bibliografía en el contexto español, que ofrece tanto bases teóricas como ejemplos prácticos (Delmiro Coto, 2006; Fundación Escrituras, 2022; López Valero, 2007). En este marco, como apunta de manera acertada Medina (2024), se puede proponer la escritura de microrrelatos con apoyo de la IA atendiendo a diferentes opciones, entre las cuales destacamos:

- a) Generación de imágenes para la inspiración, funcionando como resorte visual en la escritura de microrrelatos por parte de los estudiantes.
- b) Generación de ideas y borradores. La IA puede ayudar a identificar las ideas principales de un texto, seleccionar palabras clave y generar un borrador o un resumen, eliminando información redundante o menos relevante.
- c) Revisión y corrección. La IA, específicamente ChatGPT, se puede utilizar para revisar la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical de los textos.

Si bien es cierto que se pueden cuestionar las posibles repercusiones del uso continuo de estas aplicaciones en los procesos cognitivos dirigidos a la escritura y la creatividad, esta preocupación es legítima y, por tanto, las intervenciones de aula pueden regularse atendiendo a una planificación de los procesos de aprendizaje que incluya, de manera específica y reflexiva, directrices concretas para el uso de IA.

En lo referente al aprendizaje de lenguas y creatividad, existen estudios que señalan la inevitabilidad del trinomio escritura-creatividad-IA en los nuevos modelos de enseñanza (Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023). Destacamos, en este sentido, las interesantes reflexiones de Monferrer-Palmer (2024), donde se apuntan las posibles consecuencias de un uso

indiscriminado de ChatGPT, como la primera inteligencia de *deep learning* multilingüe en contextos educativos:

Es muy posible que las capacidades cognitivas de las generaciones que se escolaricen y que resuelvan tareas académicas con la ayuda constante de tecnologías como ChatGPT vean mermado el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas por haberlas externalizado. Nos referimos a procesos como la extracción de ideas de un texto, la estructuración, la reformulación de informaciones, la conexión de ideas de unos textos con otras o el *code-switching*, mecanismo esencial para poder hablar más de un idioma (Monferrer-Palmer, 2024, p. 106).

Es decir, teniendo en cuenta el desarrollo de la capacidad creativa a partir del entrenamiento cognitivo empírico, si se delega constantemente ciertos procesos creativos en una IA, es probable que se pierda capacidad individual para la relación y producción propia de ideas. Por ello, resulta de suma importancia asumir la gestión responsable y crítica de recursos IA en contextos escolares y académicos, donde la producción textual y la creatividad literaria han de garantizarse y promoverse como procesos humanos de desarrollo competencial.

1.5. Educación literaria transmedia y los desafíos de la IA

Aunque en los procesos de gamificación en el aula se suele establecer una fase de recompensa, cabe señalar que la ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más eficiente cuando se procede a incrementar la motivación intrínseca del alumnado, gracias a recursos que incidan en el factor emocional (por vinculación con conocimientos previos y mediante una conexión afectiva con lo familiar y lo conocido). Esto, en el caso de la formación lectora y literaria, se concreta en propuestas educativas que conectan con las prácticas de ocio y lectura digital de los más jóvenes (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2023).

En este sentido, los componentes de la competencia lectoliteraria pueden activarse y desarrollarse a través de las destrezas transmedia. Tanto los saberes lingüísticos, textuales y discursivos; los saberes pragmáticos; los saberes metaliterarios (conocimientos relativos al uso de las estructuras retóricas y códigos de género); los saberes intertextuales; así como los saberes culturales y enciclopédicos pueden fomentarse a través de la educación literaria como paradigma de enseñanza de la literatura que incorpora también las habilidades productivas y promueve la creatividad del alumnado en procesos colectivos de creación de significado literario, destrezas que forman parte de las competencias transmedia (Scolari, 2018).

Hacer experimentar la comunicación literaria ha de suponer, en el contexto actual, la creación de situaciones multimodales que permiten percibir la literatura como un hecho cultural compartido, relacionado con otros medios como el cómic y el cine en todos sus géneros, las series de animación o los videojuegos. La alfabetización transmedia en el marco de la educación literaria incorpora, por tanto, las prácticas competenciales de recepción y producción de textos literarios y las recontextualiza para estimular un enfoque crítico del uso de IA, sin perder de vista el objetivo didáctico principal: promover el gusto por la lectura mediante la consolidación de hábitos lectores y el fomento de la escritura creativa (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2023).

2. MÉTODO

El presente estudio analiza una experiencia piloto enmarcada en una investigación-acción (Elliot, 2009; McNiff, 2017) más amplia orientada a la formación lectora y literaria, llevada a cabo entre la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València y un centro público de esta provincia (en la localidad de Alfafar), en base a una colaboración a nivel universidad-escuela (Trepper et al., 2023). El objetivo principal es analizar el uso de la inteligencia artificial como recurso inclusivo en estrategias de gamificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de la competencia escrita y la creatividad literaria. De acuerdo con el método empleado, estas áreas de desarrollo surgieron de la propia práctica educativa y se destacaron por parte de la tutora de aula como aspectos a mejorar (Kostrub, 2022).

Este análisis resulta pertinente para cumplir con el objetivo planteado, ya que, por un lado, el uso de la inteligencia artificial en la creación de recursos por parte de los docentes constituye un ámbito relativamente reciente, lo que hace necesario documentar y ofrecer ejemplos de prácticas codiseñadas entre investigadores y maestros que puedan servir como referentes. Por otro lado, la adopción de un enfoque narrativo e interpretativo, característico de los estudios cualitativos, permite examinar en profundidad la realidad del aula y dar cuenta de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (McMillan & Shumacher, 2005).

Las categorías emergentes establecidas a priori permiten realizar además un análisis cualitativo de contenido dirigido de los resultados obtenidos, a partir del examen previo del contexto de aula como escenario de observación y los instrumentos de recogida de datos (Hsieh y Shannon, 2005; Lindgren, Lundman y Graneheim, 2020; Massot Lafon et al., 2014): en este caso, un diario de observación participante, las actas de las reuniones mantenidas semanalmente con la tutora de aula, y las producciones escritas de los alumnos. La codificación abierta del material recopilado permitió llegar a una saturación de datos requerida por estudios cualitativos (Soneira, 2006). Por último, cabe añadir que, para mantener su validez, la codificación de datos se realiza por separado por parte de los investigadores. La diversidad de instrumentos y la división de roles ha permitido proceder con una triangulación de datos y de investigadores (Araneda Valdés, 2006).

2.1. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo, concretamente, en una clase de 4º curso de Primaria, compuesta por 18 alumnos, 11 niños y 7 niñas, durante un mes (desde el 20 de enero hasta el 20 de febrero de 2025). El muestreo es del tipo no probabilístico-incidental, que es aquel en el cual el investigador elige directa e intencionalmente la muestra, debido a que tiene fácil acceso a esta como representativa de la población (Sabariego Puig, 2004). Todos los alumnos que conforman la muestra participaron y concluyeron el proceso de intervención.

Dos de estos alumnos, un niño y una niña, presentaban discapacidad intelectual: su nivel curricular se asemejaba al de un niño de entre 5 y 6 años, lo que implica la alta necesidad de apoyo y atención continuada por parte del equipo docente. Durante dos sesiones por semana los acompaña una especialista en pedagogía terapéutica y, durante otras dos, un especialista en audición y lenguaje. En general, estos niños no presentan un desarrollo psicocognitivo ni

grafomotor propio de 4º de Primaria: poseían escasa percepción espacial, poca memoria a corto plazo, y un desarrollo en procesos de lectura y escritura que no les permitía seguir el ritmo del grupo-clase, con limitaciones significativas en la expresión oral y la secuenciación de historias narrativas, tanto en lo referente a la comprensión como en la producción discursiva y textual.

Así pues, se producían dos situaciones simultáneas en el aula: la del grupo-clase, que presentaba igualmente notables características en lo referente a la diversidad cultural y lingüística, y la de estos dos niños con necesidades específicas cuyo nivel de desarrollo les impedía seguir el ritmo del resto del grupo e interactuar con los demás. Como es sabido, esta compleja realidad de aula es posible a causa de la entrada en vigor de la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), donde se establece que la repetición de curso es una medida excepcional (además de la Resolución de 22 de julio de 2024: instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros educativos), y el Decreto 106/2022, de 5 de agosto, de ordenación y currículo de la etapa de educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

2.2. Procedimiento

De este modo, el proyecto de formación lectora y literaria que analizamos cualitativamente en este trabajo surge de la necesidad de desarrollar estrategias de inclusión funcional y efectiva, teniendo en cuenta el contexto real de un aula de Primaria y la falta de recursos existente para ello, a pesar de la prescriptiva curricular. Primeramente, durante una semana de observación, se ha procedido con un diagnóstico previo. Esto permitió planificar e implementar un proyecto de intervención pedagógica. De esta manera, se han identificado las siguientes características del contexto relevantes para el presente estudio:

1. Desarrollo de la expresión escrita: la tutora de la clase ha especificado la necesidad educativa de fomentar la escritura creativa.
2. Diversidad funcional: se ha reconocido la necesidad de ampliar diversas estrategias de inclusión para promover la participación y la integración de niños con necesidades educativas específicas.
3. Falta de recursos: la falta de recursos conducía a la realización simultánea de sesiones en el aula con contenidos y objetivos dispares, no permitiendo estrategias de inclusión.
4. Videojuegos: se ha detectado que casi la totalidad del alumnado que conformaba el grupo-clase jugaba a videojuegos (especialmente, el *shooter* en línea *Fornite*).
5. Trabajo en equipo: se ha identificado un nivel limitado de cooperación y colaboración entre los estudiantes.

Estas características contextuales han servido para identificar diferentes categorías a priori que han servido para diseñar el proyecto de intervención con diferentes estrategias de gamificación y el uso de inteligencia artificial para la creación de recursos educativos; un proyecto de trabajo integrado de diferentes áreas curriculares de acuerdo con las actividades de la programación de aula, basada en el currículum de la LOMLOE en su concreción autonómica de la Comunitat Valenciana (DECRET 106/2022). Aunque el proyecto incluye las áreas del Conocimiento del Medio, Matemáticas y Educación Física, destacamos aquí las competencias del área de Lengua Castellana y Literatura trabajadas en el aula: Competencia específica 5 (Expresión escrita y multimodal) y competencia específica 9 (Competencia literaria); aplicando los criterios de

evaluación 5.1. (Producir, a partir de ejemplos básicos y con ayuda del profesorado, textos escritos y multimodales sencillos que respondan a las características planteadas, con una estructura coherente y utilizando vocabulario no discriminatorio básico de uso frecuente), 5.3. (Planificar y revisar, de manera dialogada y acompañada por el profesorado, mediante instrumentos y estrategias elementales, como parte explícita del proceso de escritura) y 9.4. (Crear versiones de textos literarios sencillos y breves).

2.3. Herramientas

Las herramientas de IA generativa que se han testeado con fines de investigación y utilizado para la creación de recursos educativos en la experiencia didáctica analizada son Bing, ChatGPT y Leonardo; y se han seleccionado teniendo en cuenta tres criterios fundamentales: accesibilidad, funcionalidad y gratuidad. Los tres aspectos resultan esenciales para la aplicación de IA en contextos educativos, puesto que la accesibilidad de las herramientas permite una mayor aplicabilidad en el aula; su funcionalidad es directamente proporcional a las posibilidades de creación de recursos, mediante testeado previo; mientras que su gratuidad es un requisito para el acceso universal a las oportunidades que ofrecen los centros de educación pública, habitualmente desprovistos de recursos económicos suficientes.

2.4. Declaración ética

En cuanto a las medidas éticas adoptadas en el presente estudio, cabe señalar que se obtuvieron los permisos necesarios por parte de los responsables del centro educativo colaborador, tanto de los docentes implicados como del equipo directivo, y de los responsables de los niños. Asimismo, se respetaron las normativas internacionales y los datos se recopilaron y almacenaron de forma segura y anónima. En lo referente al uso de tecnologías, este estudio no involucra aspectos éticos, puesto que las herramientas de IA solamente fueron utilizadas por los investigadores sin el requerimiento de ningún dato personal de los alumnos participantes, atendiendo a criterios de accesibilidad, funcionalidad y gratuidad.

3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta el contexto de aula y el procedimiento de la investigación, se han identificado tres categorías a priori: C1, *Estrategias de inclusión*; C2, *Gamificación* y C3, *Expresión escrita*. Igualmente, se establece un hilo conductor que permite la relación interpretativa de estas categorías: la inteligencia artificial como recurso didáctico inclusivo. La utilidad de herramientas de IA se justifica a partir de la gratuidad, funcionalidad y un alto nivel de motivación detectado en el alumnado. A continuación, ofrecemos los datos obtenidos tras el análisis categorial de la experiencia.

3.1. Categoría 1: Estrategias de inclusión

En primer lugar, cabe señalar que los alumnos con discapacidad pudieron participar en la creación del material educativo necesario para la realización del proyecto en el aula, lo que causó la admiración por parte de los compañeros neurotípicos (“¿De verdad? ¿Eso lo has hecho tú?” “¡Está guay!”). Como hemos comentado en la descripción de la muestra, el aula de intervención contaba con dos niños con necesidades específicas cuyo desarrollo psicocognitivo y grafomotor no les permitía seguir el ritmo del grupo-clase. Sus limitaciones para la recepción y producción de textos y para la creación de dibujos e ilustraciones, se consideraron precisamente como punto de arranque del proceso de enseñanza-aprendizaje y se les propuso la creación de un personaje que sería el protagonista de la narrativa alrededor de la cual, siguiendo las estrategias típicas de la gamificación (Vázquez-Cano et al., 2022), se organizaría la intervención de aula.

De este modo, se obtuvo un *prompt* proporcionado por los dos infantes con necesidades educativas: “Niña, pelo rubio, cabello liso, piernas cortas, traje intergaláctico, capa de color azul, 8.000 años”. Este breve texto descriptivo, construido a base de sustantivos y sintagmas nominales, inicialmente simple o escaso en detalles, se introdujo en Bing, de Microsoft, un generador de imágenes a partir de palabras, y se añadió “estilo ilustración infantil” al texto. El resultado puede observarse en la Figura 1.

Figura 1

Personaje protagonista creado con Bing mediante prompt facilitado por alumnos con discapacidad



La creación del personaje asistida por el uso docente de IA generativa motivó la inclusión real de estos dos niños en el proceso de aprendizaje en el aula e influyó positivamente en su percepción y socialización en el grupo-clase, aumentando la comunicación con el resto de los compañeros, que interactuaban motivados por el asombro y la curiosidad (“¿Qué hace el personaje?”, “Cuéntame más”, “¿Cómo se llama?”). Asimismo, el nivel de frustración de los dos

alumnos con necesidades, provocado por el aislamiento en el aula, se redujo significativamente. Se acuerda con ellos el nombre de la protagonista: María de las Galaxias.

3.2. Categoría 2: Gamificación

A partir de la creación del personaje protagonista, se diseñó la propuesta didáctica a implementar en el aula, mediante la selección de componentes concretos de gamificación, con la finalidad de adaptar a la compleja realidad del contexto de intervención las posibilidades de la gamificación como proceso lúdico formativo. Dichos componentes incluyen determinadas mecánicas, dinámicas y estética (López Marí et al., 2022a; Moreta-López et al., 2025; Vázquez-Cano et al., 2022). De entre las mecánicas, se seleccionó la idea de desafío, misiones o retos; de entre las dinámicas, se optó por la exploración, la colaboración, las interacciones sociales y la emoción; en lo referente a la estética, se priorizó la creación de una narrativa de ciencia ficción y estilo *anime* para guiar las actividades previstas en el aula (especialmente, un taller de escritura), teniendo en consideración el consumo de videojuegos y películas de animación de la mayoría del alumnado participante.

En este caso, sin embargo, se priorizó la motivación intrínseca: no se contempla la dotación de recompensas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de las prescripciones en este sentido que aparecen repetidamente en la bibliografía especializada (Lluma Manyà et al., 2025; Moreta-López et al. 2025), sino que se promovió la conexión emocional y la respuesta afectiva de los estudiantes.

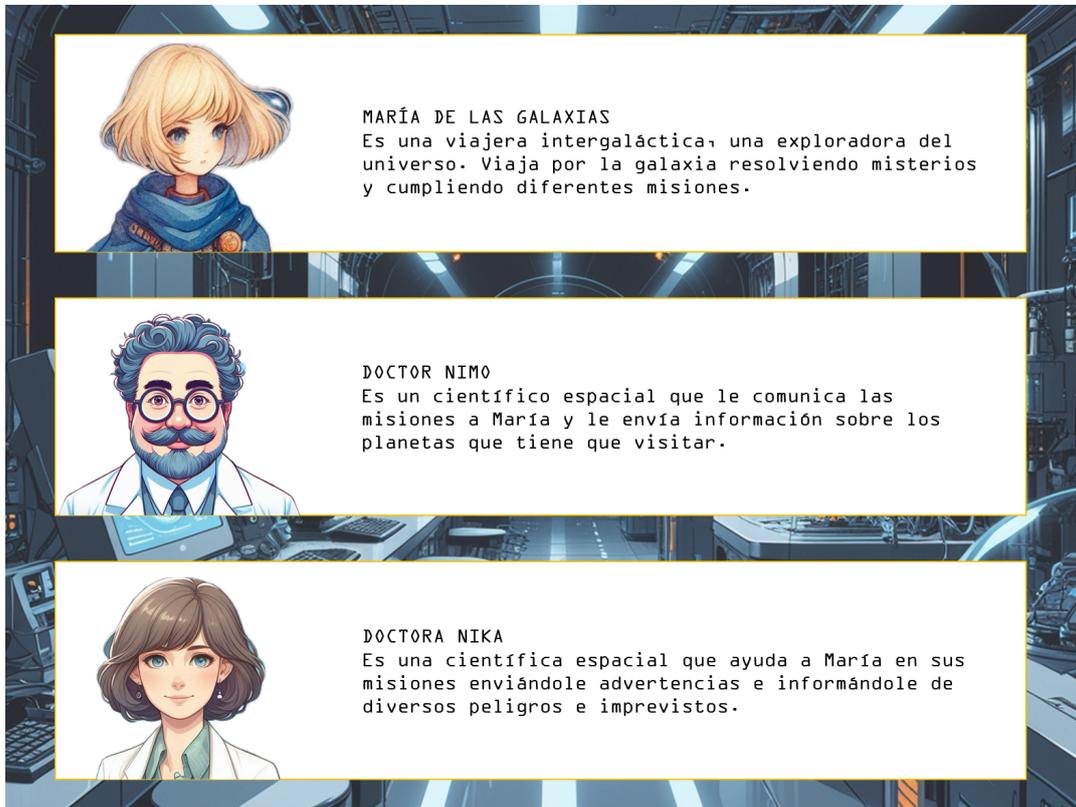
Así pues, los investigadores consideraron dotar de una narrativa al personaje creado a partir de las indicaciones del alumnado. María de las Galaxias, la protagonista creada gracias a la descripción inicial de los alumnos, es una aventurera que viaja por el cosmos, de planeta en planeta, cumpliendo diferentes misiones de exploración y resolución de conflictos y misterios. Esto conlleva la concepción y redacción de diferentes descripciones planetarias y misiones, donde se incluyen contenidos curriculares trabajados previamente en clase, priorizando aquellos relativos a la asignatura de Conocimiento del Medio, donde el alumnado había estudiado el sistema solar, los hábitats terrestres y los cinco reinos de los seres vivos en semanas previas. Estas misiones funcionan más adelante como consignas o contexto para la creación de textos narrativos (breves historias o microrrelatos) por parte del alumnado, donde se deberá cumplir con la misión asignada a la protagonista, en un taller de escritura creativa (Delmiro Coto, 2002; Fundación Escritura(s), 2022; López Valero, 2007; Medina, 2024).

Así, utilizando ChatGPT (mediante textos descriptivos) y Bing (generación de imágenes), se diseñaron dos personajes complementarios que ayudan a la protagonista en sus hazañas intergalácticas (Figura 2). Se ha utilizado también la aplicación Leonardo para la creación de las imágenes de cada planeta al que viaja el personaje protagonista en cada una de las misiones, a partir de los nombres e indicaciones iniciales proporcionadas por el alumnado (Figura 3). ChatGPT se ha usado, en general, para la planificación y producción de textos; concretamente, ha sido útil para proporcionar un esbozo de la descripción de los planetas, posteriormente revisada, corregida y adaptada por los investigadores, teniendo en cuenta el contexto de intervención, el objetivo didáctico de aumentar la motivación del alumnado (que asiste a la creación progresiva de ilustraciones y narrativa compartida a partir de sus *prompts* e

instrucciones recogidas en clase), así como los contenidos curriculares que se pretendían trabajar en el aula (Figura 4).

Figura 2

Personajes principales de la narrativa, diseñados con Bing y ChatGPT



También se ha procedido a la creación de alguna ilustración nueva de la protagonista de la narrativa, a partir de la imagen modelo previamente creada en Bing, con el ánimo de neutralizar ciertas preferencias algorítmicas en la configuración del personaje, equipándola con un traje espacial prototípico y menos sexualizado.

Figura 3

Planetas y entornos ficticiales diseñados por los investigadores con Leonardo



Estos elementos configuran un conjunto de textos e ilustraciones que se imprimen y organizan en un pack y se presentan a modo de material de lectura en el aula, como elementos de ambientación y estética en la estrategia de gamificación, en un taller de escritura creativa (Figura 5). Algunas de las reacciones por parte de los estudiantes ante los materiales creados con IA denotan un aumento de la curiosidad y la motivación ante las tareas planteadas en la estrategia de gamificación (“¿Podemos seguir haciéndolo en la siguiente clase?” “¿Nos podemos leer las historias?” “¿Puedo escribir otro?” “¿Ya podemos jugar a este videojuego?”).

Figura 4

Ejemplo de descripción de planeta, creada por los investigadores con ayuda de ChatGPT.

PLANETA ZORR

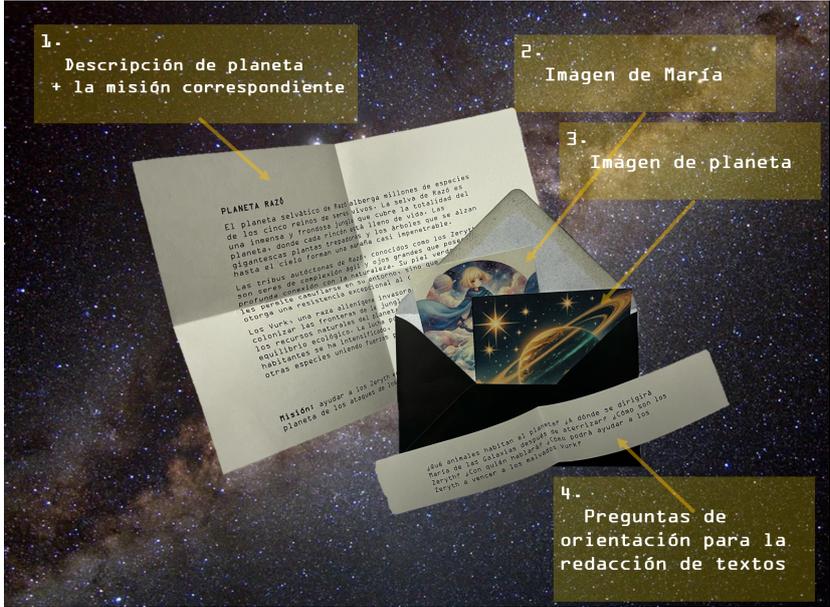
- El planeta Zorr es un planeta clasificado como hostil. Su superficie presenta muchos volcanes y es un planeta tenebroso y oscuro.
- Las densas nubes de ceniza cubren perpetuamente el cielo, impidiendo que la luz de las estrellas ilumine su paisaje infernal.
- La atmósfera es densa y tóxica, impregnada de un humo que emana de los cráteres ardientes. Ríos de lava atraviesan la tierra oscura como cicatrices, iluminando con un resplandor rojizo las colinas de roca negra y los valles.
- Las leyendas cuentan que en el corazón de Zorr, oculto entre las montañas negras, se encuentra la última fortaleza de la inteligencia artificial que una vez gobernó la galaxia. Su núcleo de energía aún late, esperando el momento de reactivarse y desatar una nueva era de caos.
- Los viajeros que llegan a este mundo maldito rara vez regresan para contar su historia. ¿Cuál será la tuya?



Cabe añadir que, mediante un proceso de escritura colaborativa en el aula y el uso de *Donna*, una aplicación para la creación de piezas musicales con IA, se escribió y creó una canción sobre la protagonista de la narrativa compartida, a modo de banda sonora de la experiencia didáctica. Esto permitió un componente añadido para la educación literaria multimodal desde una perspectiva transmedia (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2023) e incidió positivamente en el clima de aula, como un elemento más de motivación efectiva del alumnado (<https://goo.su/vVngZNo>).

Figura 5

Material impreso proporcionado a los estudiantes en el aula



1. Descripción de planeta + la misión correspondiente
2. Imágen de María
3. Imágen de planeta
4. Preguntas de orientación para la redacción de textos

PLANETA RAZI
El planeta selvático de Razi alberga millones de especies de los cinco reinos de seres vivos. La selva de Razi es una inmensa y frondosa jungla que como la totalidad del planeta, donde cada rincón está lleno de vida y se alcanzan hasta el cielo forman una red casi inextinguible.
Las crepusculares audaces de Razi, conocidos como los *Arachnoides*, son seres de concepción más o menos natural. Su ciclo de vida se basa en la resistencia evolutiva.
Los *Razi*, una raza alienígena, han colonizado las fronteras del planeta. Los recursos naturales de Razi, el equilibrio ecológico, la vida y los habitantes se han identificado y otros aspectos uniendo raras y

Misión: Ayudar a los seres vivos del planeta de los ataques de los *Arachnoides*.

¿Dónde habitan el planeta Razi? ¿Dónde se dirige María de los Caballos cuando se acerca al planeta Razi? ¿Con quién hablará? ¿Dónde podrá ayudar a los *Arachnoides* a vencer a los *Arachnoides*?

3.3. Categoría 3: Expresión escrita

A partir de la presentación del material impreso en el aula, se llevan a cabo tres sesiones de planificación, producción y revisión de textos literarios: por parejas, se redacta un microrrelato que desarrolla la misión planteada en las instrucciones de lo que supone un taller de escritura creativa como metodología activa para el desarrollo de la competencia literaria (Delmiro Coto, 2002), a modo de pack con textos e ilustraciones creados con ayuda de herramientas de IA generativa (Figura 6). Cada pareja de alumnos recibe una misión a desarrollar en forma narrativa, cuyo personaje protagonista se comparte con el resto del grupo-clase. Cada misión incluye algunas preguntas de orientación para ayudar en la organización del texto y, además, distintos contenidos curriculares trabajados previamente, especialmente, aquellos relativos a la asignatura Conocimiento del Medio (sistema solar), pero también de Matemáticas (fracciones) y Educación Física (pilota valenciana) (Figura 7). Los alumnos con necesidades educativas específicas participan igualmente del taller mediante la adaptación del componente creativo de la tarea a su nivel de desarrollo cognitivo y motor, descrito en el apartado Contexto y participantes (Figura 8).

Figura 6

Taller de escritura creativa en el aula



Se constata la participación de 14 alumnos en el taller de escritura creativa, además de los dos alumnos con discapacidad. Se obtienen un total de 7 microrrelatos. Sin embargo, no todos los textos redactados por los estudiantes cumplen con la totalidad de los requisitos establecidos en las misiones y preguntas de orientación. Se detecta un nivel muy dispar en la comprensión lectora y los resultados de aprendizaje del taller en su concreción textual, donde se observan productos finales que van desde relatos bien organizados (con un planteamiento, desarrollo y desenlace) hasta breves anotaciones esquemáticas donde la acción narrativa se reduce al mínimo. Sin embargo, en la mayoría de las producciones del alumnado se detectan elementos metatextuales e intertextuales (aparición de los autores y sus compañeros de aula como personajes en un planteamiento claramente lúdico de la creación textual, así como diferentes referentes mediáticos: series de animación y videojuegos) así como la inclusión, al menos, de uno de los elementos planteados en la narrativa compartida e instrucciones del taller (personajes, espacios, misiones). Los estudiantes manifiestan reacciones que denotan cierta inseguridad o apuro ante la tarea de escritura, así como dificultades en la colaboración a la hora de la creación de los microrrelatos (“¿Me lo puedo inventar como quiero?” “Yo ya no sé qué escribir más”, “No quiero escribir con él”).

Figura 7

Textos redactados por los alumnos (producto final en español y catalán)

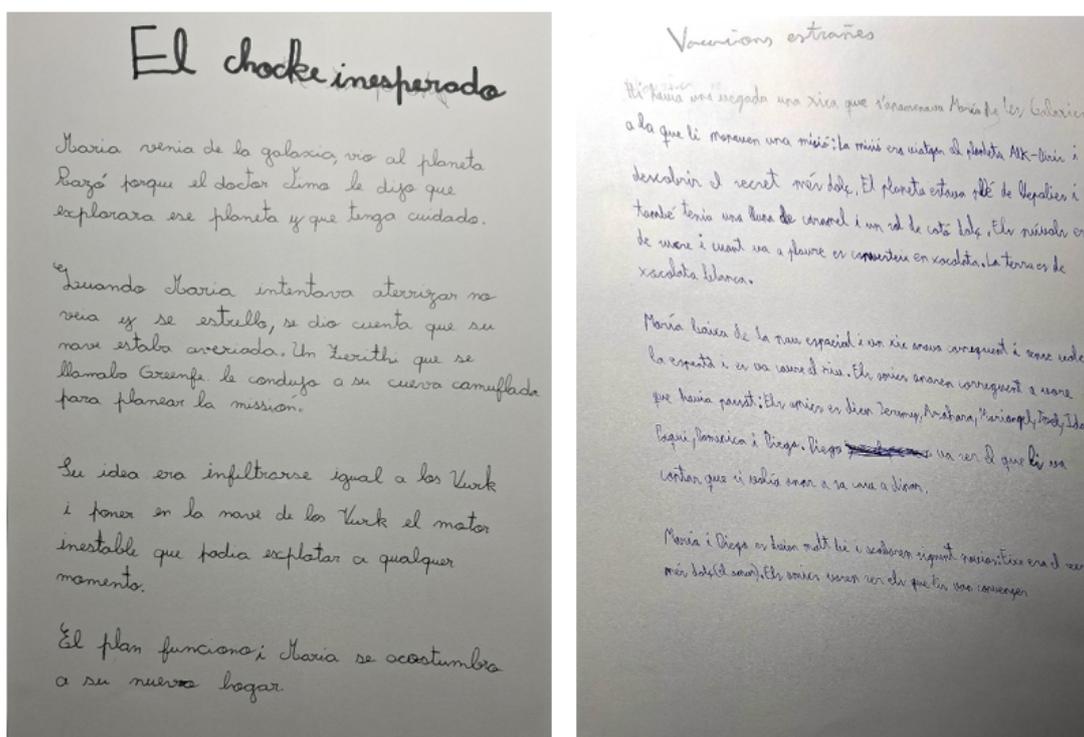


Figura 8

Adaptación del taller para los alumnos sin desarrollo grafomotor



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Prácticamente, todos los estudios sobre la problemática subrayan que la IA debe ser vista como una herramienta de apoyo que puede servir para enriquecer la inteligencia humana, la pedagogía y la didáctica. Aunque existen serias objeciones sobre las repercusiones que puede provocar el uso de herramientas IA en los procesos de generación del conocimiento y de la creatividad humanos, lo cierto es que la aplicación de este tipo de recursos implica ventajas significativas para la planificación docente y la motivación del alumnado, si dicha implementación se realiza de manera crítica, ética y con criterios pedagógicos (Serrano & Moreno García, 2024). Este tipo de avances y propuestas, tal y como se promueve desde las instituciones e incipientes normativas nacionales e internacionales, se consideran necesarios para la exploración de oportunidades y resultan aptos si se realizan desde un enfoque de uso humanista, basado en principios de inclusión y equidad (UNESCO, 2023; INTEF, 2024).

En este marco, el presente trabajo realiza una aportación empírica sustancial al estudio de las estrategias de gamificación y el uso de herramientas de inteligencia artificial en contextos educativos con necesidades de inclusión. En este sentido, las propuestas de corte cualitativo, que analizan profundamente los resultados de una investigación-acción, así como las posibilidades de generación de conocimiento que ofrecen en la actualidad los estudios de caso, resultan relevantes para dotar de sentido pedagógico y concreción didáctica a la recurrente teorización que existe alrededor de la problemática (Moreta-López et al., 2025; Salazar Sisalima et al., 2024) . En cualquier caso, cualquier propuesta de investigación e innovación educativa

en este sentido debe asumir, además, los rápidos avances que en cuestión de inteligencia artificial se suceden periódicamente (Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023).

En este caso, asumiendo de manera crítica y ética los desafíos y riesgos que plantea la implementación de la IA para una educación de calidad (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023), se ofrece un análisis categorial de lo que supone una experiencia didáctica real con implementación de ciertos elementos de gamificación en el aula de Primaria y el uso de herramientas de IA generativa para la creación de recursos de aprendizaje y el aumento de la motivación del alumnado, en el marco de un proyecto de educación lectora y literaria para atender a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, favoreciendo el trabajo en equipo, la expresión escrita y la creatividad.

En este sentido, el análisis de los resultados ofrece evidencias significativas en cuanto a la motivación y participación del alumnado ante las imágenes y textos creados con IA para la creación de una narrativa de ciencia ficción alrededor de la cual se organiza un proyecto educativo que incluye un taller de escritura. En este taller, el alumnado de Primaria planifica, textualiza y revisa un relato mediante dinámicas de gamificación y trabajo en equipo, aumentando y acompañando la propuesta inicial del personaje creado gracias al *prompt* proporcionado por dos niños con necesidades educativas específicas derivadas de un retraso en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y grafomotoras. De este modo, se concluye que la gamificación enriquecida con elementos creativos generados con IA y dirigida a fomentar la inclusión puede impulsarse a partir de distintos contenidos curriculares.

Como limitación del estudio, destacamos una característica propia de la metodología cualitativa: su nivel de representatividad, puesto que se trata deliberadamente del estudio en profundidad de un contexto específico y una muestra concreta (Dorio Alcaraz et al., 2014; Flick, 2012). Este aspecto puede repercutir en el nivel de generalización de los resultados que, sin embargo, resultan relevantes como hallazgo experimental que valida la reflexión teórico-práctica alrededor de la gamificación para la inclusión como planificación de aprendizajes en educación primaria (López Marí et al., 2022b). Además, consideramos que habría sido interesante constatar el impacto de la intervención en comparación con la práctica habitual, especialmente sobre aspectos del grupo-clase como la comunicación y la cooperación en el complejo y diverso contexto de aula. En este sentido, el análisis de las producciones de los estudiantes, así como las observaciones de la tutora, si se dispusiera de más espacio, enriquecerían el análisis de los resultados.

Como líneas de prospectiva, se considera interesante ampliar la muestra y contrastar los resultados con otros grupos de intervención y estudios a nivel nacional o internacional, así como valorar la utilización de otros recursos de IA generativa mediante la creación de un instrumento de validación. En este sentido, el proyecto que aquí analizamos, *Las aventuras de María de las Galaxias*, puede ampliarse como experiencia educativa y, de hecho, así está previsto gracias a la valiosa colaboración universidad-escuela en la que se enmarca el presente estudio piloto.

5. FINANCIACIÓN

Este estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa de la Universitat de València: “KOSMOLIT: Educación literaria, inteligencia artificial y cultura científica en la formación del profesorado” (PIEE 2025-2026).

6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización, J.M.C., D.F.; análisis formal, J.M.C., D.F.; investigación, J.M.C., D.F.; metodología, J.M.C., D.F.; administración del proyecto, J.M.C., D.F.; recursos, J.M.C., D.F.; supervisión, J.M.C., D.F.; redacción—preparación del borrador original, J.M.C., D.F.; redacción—revisión y edición, J.M.C., D.F.

7. REFERENCIAS

- Araneda Valdés, A. (2016). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 5(10), 11-38. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/289>
- Arias, P. F., Olmedo, E. O., Rodríguez, D. V. y Vallecillo, A. I. G. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 31, 388-409. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3698>
- Ballester Roca, J. y Méndez Cabrera, J. (2023). La formación de lectores en el marco de una educación literaria transmedia. En J. Ballester y J. V. Salido (Coords.) *Investigación y buenas prácticas en educación lectora* (pp. 39-51). Octaedro.
- Castro López, A., Cervero, A. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Análisis sobre el uso de las herramientas de inteligencia artificial interactiva en el entorno universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 30, 37-66. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.22219>
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M. & Massot Lafon, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Extance A. (2023). ChatGPT has entered the classroom: how LLMs could transform education. *Nature*, 623(7987), 474–477. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-03507-3>
- Fernández Cobo, R., De Amo, J. M., Domínguez-Oller, J. C. & Asensio Pastor, M. I. (2020). Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura y escritura en el Grado de Educación Primaria. En T. Sola Martínez et al. (Coords.). *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 1-15). Dykinson.

- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Vivar, J., & García-Peñalvo, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 74, 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Fundación Escritura(s) (2022). *Escritura creativa en el aula: una propuesta didáctica para Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gabarda Méndez, V., Pardo Baldoví, M. I., Sánchez Cruz, M. & Marín Suelves, D., (2025). El docente digital: influencia de la formación inicial y permanente en la competencia digital docente. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (23), 1-13. <https://doi.org/10.46661/ijeri.10769>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), pp. 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- INTEF (2024). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Kostrub, D. (2022). *Učiteľ – výskumn.k. Profesia založená na výskume. Dizajn výskumu a premeny výučby*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International journal of nursing studies*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- López Marí, M., Peirats Chacón, J., & San Martín Alonso, A. (2022a). Factores transformadores de la educación inclusiva mediante la gamificación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(1), 34-50. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- López Marí, M., Peirats Chacón, J., & San Martín Alonso, A. (2022b). Visiones sobre la gamificación como estrategia metodológica inclusiva en educación primaria. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació i De l'Esport*, 40(2), 59-69. <https://doi.org/10.51698/aloma.2022.40.2.59-69>
- López Valero, A. (2007). El taller de escritura creativa en la educación del siglo XXI. En P. Fernández Martínez y L. Ahumada Fuentes (Coords.). *La magia de las letras: el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria* (pp. 43-66). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Lluma Manyà, M. C., Guerrero Ramos, C. L., & Badillo Pazmiño, D. P. (2025). Gamificación y aprendizaje significativo: Convergencias entre psicología, tecnología y didáctica en entornos educativos digitales. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 352-359. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/51>

- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., & Sabariego Puig, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- McNiff, J. (2017). *Action Research. All You Need To Know*. SAGE.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Medina, F. (2024). Escritura de microrrelatos con apoyo de inteligencia artificial. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 7-24. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.594>
- Monferrer-Palmer, A. (2025). Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. La revolución de ChatGPT. *Semas*, 5(9), 101-119. <https://doi.org/10.61820/semas.2683-3301.v5n9.140>
- Moreta-López, K., Fiallos-Núñez, L., Araujo-Guerrero, I., Purcachi-Aguaguiña, L., & Nuñez-Naranjo, A., (2025). *El uso de la gamificación como estrategia de motivación en entornos virtuales*. *Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 155-170, <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2980>
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J. & Vesihenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teacher and Teacher Education*, 74, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S., & Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 169-181. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14>
- Quicios García. M. P. (2023). Gamificación. Percepciones y prácticas de los maestros de educación primaria en España. En E. Vázquez Cano y M. L. Sevillano García (Coords.). *Gamificación y aprendizaje ubicuo en educación primaria*. Graó.
- Ricoy, M.C., Delgado-Parada, J., Díaz-Pereira, M. P. (2023). Contenidos y competencias gamificadas para una intervención educativa inclusiva y creativa. En E. Vázquez Cano y M. L. Sevillano García (Coords.). *Gamificación y aprendizaje ubicuo en educación primaria*. Graó.
- Rodríguez Ferrer, J. M. & Manzano-León, A. (2025). Gamificación para dinamizar el clima de aula en física y química en zonas desfavorecidas. *Edmetec. Revista de Educación Mediática y TIC*, 14(1). <https://doi.org/10.21071/edmetec.v14.i1.17395>
- Sabariego Puig, M. (2004). El proceso de investigación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). La Muralla.
- Salazar Sisalima, M. C., Rea Masabanda, D. D., Lanche Quizhpe, M. J., & Macias Reyes, Y. E. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la adaptación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico: Un análisis bibliométrico. *Reincisol*, 3(6), 4989-5014. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4989-5014](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4989-5014)

- Scolari, C. (2018). Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En: C. Scolari (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 14-23). Universitat Pompeu Fabra.
- Serrano, J. L., & Moreno-García, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿innovación educativa o promesas recicladas? *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (89), 1–17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3577>
- Soledispa Zurita , P. L., Aguilar Mora, G. C., Crespo Castillo, O. S., & Carranco Madrid, S. D. P. (2024). Inteligencia Artificial y Educación Inclusiva: Herramienta para la Diversidad en el Aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)215](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215)
- Soneira, A. J. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Soza Herrera, J. J. (2025). Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación. *Educar*, 61(1), 245-261. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2255>
- Trepper, K., Levine, S., Lomelí, K. & Garcia, A. (2023). One text, two worlds, third space: Design principles for bridging the two-worlds divide in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 129, 1-12, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2023.104144>
- UNESCO (2022). UNESCO (Ed.) (2022a). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- UNESCO (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Vázquez Cano, E., López-Meneses, E., Morón Marchena, J. A., & Cobos Sanchiz, D. (2022). *Juegos y gamificación. Evidencias científicas para su integración en educación*. Síntesis.
- Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 31(77). <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>.

Para citar este artículo:

Méndez Cabrera, J., y Fajkišová, D. (2025). La inteligencia artificial como recurso inclusivo para la gamificación de la educación lectora y literaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 145-165. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.4051>