



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

La gamificación como método motivacional en el aprendizaje
del español para inmigrantes en A1

Trabajo fin de estudio presentado por:	Ainhoa Cano Sánchez
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Directora:	Sandra Díaz de Huerta
Fecha:	17.09.2025

Resumen

Este estudio presenta la gamificación como estrategia didáctica para potenciar la motivación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) dirigida a inmigrantes en nivel A1. Se propone una secuencia didáctica enfocada en la adquisición del léxico elemental, basada en contextos comunicativos funcionales vinculados a situaciones cotidianas.

La propuesta, fundamentada en el enfoque comunicativo, integra elementos lúdicos y diversas herramientas para el desarrollo de las actividades, tanto digitales (TICs) como analógicas, diseñadas para un aula inclusiva y accesible. La motivación se considera un aspecto central, ya que las dinámicas de juego facilitan el interés y la participación activa del alumnado. La secuencia está adaptada a las características específicas del alumnado inmigrante, atendiendo a su diversidad lingüística y la necesidad de aprender vocabulario funcional de manera estructurada, contextualizada y progresiva.

Palabras clave: gamificación, motivación, enseñanza de ELE, inmigrantes, A1

Abstract

This study presents gamification as a teaching strategy to enhance motivation in teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) to immigrants at level A1. A teaching sequence is proposed, focusing on the acquisition of basic vocabulary, based on functional communicative contexts linked to everyday situations.

The proposal, grounded in a communicative approach, integrates gamified elements and various tools for the development of activities, both digital (ICTs) and analog, designed for an inclusive and accessible classroom. Motivation is considered a central aspect, as game dynamics facilitate student interest and active participation. The sequence is adapted to the specific characteristics of immigrant students, taking into account their linguistic diversity and the need to learn functional vocabulary in a structured, contextualized, and progressive manner.

Keywords: gamification, motivation, instruction of ELE, immigrants, A1

Índice de contenidos

1. Introducción.....	8
1.1. Justificación.....	9
1.2. Objetivos del TFE.....	11
1.2.1. Objetivo general.....	11
1.2.2. Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. Perfil del alumnado inmigrante adulto en ELE.....	12
2.2. La dimensión social del ELE en contextos migratorios.....	14
2.2.1. ELE para inmigrantes en España: marco normativo y oferta formativa.....	15
2.3. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	17
2.3.1. La motivación en el alumnado inmigrante de ELE: descripción y obstáculos....	19
2.3.2. Estrategias para potenciar la motivación intrínseca en el aula de lenguas extranjeras - ELE.....	22
2.4. Concepto y fundamentos de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras...	24
2.4.1. Elementos clave en el diseño gamificado.....	25
3. Propuesta didáctica de intervención.....	28
3.1. Presentación.....	28
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica.....	29
3.2.1. Objetivo general.....	29
3.2.2. Objetivos específicos.....	29
3.3. Contexto.....	30
3.4. Contenidos.....	30
3.5. Metodología.....	31
3.6. Actividades.....	32
3.7. Evaluación.....	43
3.8. Cronogramas.....	45

4. Conclusiones.....	47
5. Limitaciones y prospectiva.....	49
5.1. Limitaciones.....	49
5.2. Prospectiva.....	49
6. Referencias bibliográficas.....	51
6.1. Bibliografía de ampliación.....	55
7. Anexos.....	56

Índice de figuras

Figura 1. Evolución de la población inmigrante en España (en millones) y del número aproximado de estudiantes de ELE.....	12
Figura 2. Una taxonomía de la motivación humana.....	19
Figura 3. Los principios de la andragogía de Knowles.....	20
Figura 4. Pirámide de los elementos de la gamificación según Werbach y Hunter.....	26
Figura 5. Cronograma de la secuencia didáctica.....	46

Índice de tablas

Tabla 1. Tabla de los tres niveles de motivación en el alumnado de lenguas extranjeras.....	21
Tabla 2. Desarrollo de la primera sesión de la propuesta didáctica.....	35
Tabla 3. Desarrollo de la segunda sesión de la propuesta didáctica.....	37
Tabla 4. Desarrollo de la tercera sesión de la propuesta didáctica.....	40
Tabla 5. Desarrollo de la primera sesión de la propuesta didáctica.....	43
Tablas 6 y 7. Autoevaluación de las dos primeras sesiones gamificadas de la secuencia didáctica en cuestión.....	44
Tabla 8. Rúbrica de evaluación del docente.....	45

1. Introducción

En el contexto actual, Europa se enfrenta a una crisis migratoria que ha transformado profundamente sus realidades sociales, culturales y educativas. El estudio de inmigrantes por continentes y países del INE refleja una gran diversidad en la procedencia de la población inmigrante en España. Destacan, en primer lugar, los flujos provenientes de Marruecos, seguidos por los de Rumanía, distintos países de América Latina y el Reino Unido. Esta heterogeneidad introduce un panorama complejo en términos de integración lingüística y social, ya que mientras los inmigrantes iberoamericanos comparten la lengua con la sociedad de acogida, otros colectivos, como los provenientes del Magreb o de países europeos no hispanohablantes, enfrentan mayores obstáculos, cada uno con características, trayectorias vitales y necesidades específicas.

Considerar los distintos perfiles socioculturales y educativos de estos grupos es fundamental para comprender la magnitud del reto. Por un lado, ciertos colectivos, como los ciudadanos británicos, suelen contar con un nivel educativo elevado y un capital sociocultural que les facilita la inserción laboral y social, sin que el idioma represente, al menos en un primer momento, una barrera insalvable. Por otro lado, inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo suelen enfrentarse a dificultades más profundas, que trascienden la dimensión lingüística. Entre ellas se incluyen la limitada escolarización en origen, la posibilidad de analfabetismo en la lengua materna (a partir de ahora L1) o la falta de contacto previo con dinámicas de aprendizaje formal. Estas condiciones generan desigualdades sustanciales en el acceso a la enseñanza del español y, en consecuencia, en el proceso de integración.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en España ha estado tradicionalmente orientada a un perfil de estudiante muy diferente: personas con cierto recorrido académico, con experiencia previa en el aprendizaje de lenguas y con motivaciones ligadas al ámbito universitario, profesional o turístico. Este modelo resulta insuficiente para atender a un alumnado adulto en situación de vulnerabilidad social, sin apenas formación previa y con trayectorias educativas discontinuas o inexistentes. En este contexto, los enfoques didácticos convencionales no solo muestran limitaciones pedagógicas, sino que

contribuyen a reforzar las brechas en el acceso a la educación y a la plena participación en la vida social.

Partiendo de este diagnóstico, el presente estudio se centra en el diseño de una secuencia didáctica que, tomando como eje metodológico la gamificación, busca dar respuesta a las necesidades concretas de este colectivo. La gamificación, entendida como la aplicación de dinámicas, mecánicas y elementos lúdicos en contextos educativos, se ha consolidado como una estrategia innovadora y eficaz para incrementar la motivación y fomentar la implicación activa del alumnado. En escenarios donde confluyen vulnerabilidad social, barreras lingüísticas y falta de referentes académicos previos, su potencial resulta especialmente relevante, ya que permite transformar el aula en un espacio accesible, inclusivo y estimulante.

En este sentido, este proyecto no solo plantea la gamificación como un recurso para la adquisición de competencias lingüísticas, sino como una herramienta para favorecer el acercamiento a los valores democráticos y sociales de la sociedad de acogida, promoviendo así la integración. La motivación, ampliamente reconocida como un factor determinante en el éxito del aprendizaje, constituye el hilo conductor de esta propuesta. Por consiguiente, resulta esencial explorar metodologías que, además de transmitir contenidos, sean capaces de convertir la experiencia educativa en una experiencia significativa y funcional, que incida no solo en el progreso lingüístico, sino también en la construcción de actitudes positivas, el desarrollo de la autoestima y la participación activa en la comunidad.

1.1. Justificación

La elección de este tema se justifica, en primer lugar, por la relevancia social que adquiere la enseñanza de la lengua de acogida en el actual contexto migratorio español. La presencia de colectivos que, debido a sus condiciones sociales, se encuentran en riesgo de exclusión, obliga a replantear el papel de ELE como una herramienta imprescindible para garantizar el acceso a la vida pública. Como recogen Vaquero Ibarra y Fonseca (2022) a partir de otros estudios de García y Ambadiang o Hammer (entre otros), los propios inmigrantes adultos destacan que aprender la lengua de acogida tiene una significación práctica y simbólica vinculada a la comunicación con la población local, la inserción laboral, la formación académica y la mejora social. De hecho, en 2021 la OCDE publicó que la asistencia a un curso

del idioma local incrementa en un 8 % las posibilidades de dominar la lengua, lo que repercute positivamente en la autonomía del estudiante en su entorno.

Sin embargo, esta importancia contrasta con una limitación evidente: la escasa formación específica del profesorado y la ausencia de materiales diseñados para adultos migrantes con trayectorias educativas interrumpidas o sin escolarización previa. Precisamente, Legaz-Torregrosa y Toscano-Fuentes (2022) evidencian estas carencias en los Centros de Educación Permanente de Huelva: los docentes manifiestan falta de formación metodológica y la inexistencia de recursos adaptados al perfil heterogéneo del alumnado migrante, lo cual obstaculiza el acceso equitativo al aprendizaje y reproduce desigualdades. La elaboración de propuestas didácticas adaptadas se configura, por tanto, como una respuesta necesaria y urgente.

Entre las alternativas metodológicas más innovadoras, la gamificación destaca por su capacidad de motivar, favorecer la participación activa y generar un espacio de aprendizaje seguro, donde el error se perciba como parte natural del proceso y no como un fracaso. En esta línea, Jiménez (2019, pp.190-193), en su tesis doctoral, analizó distintos proyectos gamificados en la enseñanza de ELE (por ejemplo, a partir de Kahoot o Duolingo) y comprobó que las dinámicas en cuestión incrementan la motivación y el rendimiento de los discentes. Además, la flexibilidad de esta metodología permite crear propuestas adaptadas a distintos ritmos, niveles de competencia y estilos de aprendizaje, lo que abre la posibilidad de una enseñanza más inclusiva y equitativa.

Junto a estas consideraciones de carácter social y académico, la elección de este tema responde también a una motivación personal y profesional. La experiencia directa en contextos de migración, vinculada al ámbito del trabajo social, ha permitido constatar de primera mano las barreras a las que se enfrentan las personas inmigrantes en su vida cotidiana, así como la centralidad de la lengua como herramienta de autonomía y empoderamiento. Esta vivencia ha sido determinante para orientar el presente trabajo hacia una propuesta con vocación transformadora, que combine la enseñanza de lenguas con una perspectiva de equidad educativa.

En consecuencia, este estudio no se concibe únicamente como un ejercicio académico, sino como la posibilidad de abrir una línea de desarrollo profesional en la que converjan la

didáctica de ELE y la intervención social. La apuesta por la gamificación se entiende aquí como una manera de responder de forma innovadora a un reto real, ofreciendo al alumnado no solo un espacio de aprendizaje lingüístico, sino también un entorno de motivación, confianza y participación activa que contribuya a una integración más efectiva.

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica gamificada para potenciar la motivación en la enseñanza de ELE a inmigrantes en A1.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Analizar el contexto del alumnado migrante en España en nivel A1 y sus necesidades pedagógicas derivadas de la baja escolarización y del analfabetismo en L1.
2. Explicar los fundamentos de la gamificación aplicados a la enseñanza de ELE en contextos de alfabetización inicial.
3. Organizar mecánicas de juego y recursos multisensoriales para estructurar la secuencia didáctica en torno a situaciones comunicativas cotidianas.
4. Evaluar la efectividad de la propuesta y el progreso del alumnado mediante instrumentos de evaluación formativa.

2. Marco teórico

2.1. Perfil del alumnado inmigrante adulto en ELE

El presente análisis se centrará en los perfiles procedentes de contextos de inmigración más vulnerables, como personas en situación administrativa irregular, solicitantes de asilo, o personas con baja escolarización previa. La razón de este enfoque es doble: por un lado, estos perfiles suelen presentar mayores barreras para el aprendizaje del idioma y la integración social; por otro, constituyen un porcentaje significativo del alumnado en programas públicos y sociales de enseñanza del español (difícil de cuantificar con exactitud), lo que los convierte en casos especialmente representativos desde una perspectiva educativa y de intervención sociolingüística.

Antes de retratar al perfil del alumnado inmigrante adulto en el aula de ELE, deberíamos considerar que España ha experimentado en los últimos años un crecimiento sostenido de su población migrante. En 2023, el saldo migratorio con el exterior fue positivo en 642.296 personas, de unos contextos sociales, económicos y culturales muy diversos.

Como se puede ver en la figura 1, desde 2018 hasta 2022, el número de estudiantes de ELE en España en situación regular se mantuvo estable en torno a los 130.000.

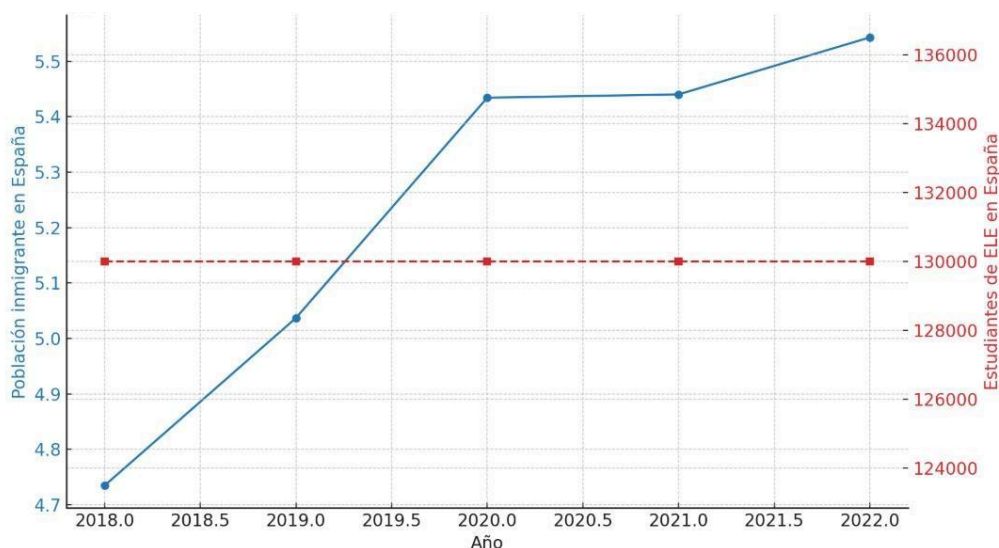


Figura 1. Evolución de la población inmigrante en España (en millones) y del número aproximado de estudiantes de ELE. Fuente: elaboración propia a través de ChatGPT, a partir de datos proporcionados por INE e Instituto Cervantes.

Esta cifra, sin embargo, no refleja el panorama completo: habría que añadir las cifras de inmigrantes que, incluso en situación irregular, acceden a clases de español a través de los Centros de Educación Permanente para Personas Adultas (CEPER), ONGs, ayuntamientos y otras instituciones.

Desde un enfoque más humano y social, el adulto migrante enfrenta el desafío de ajustarse a un nuevo entorno que está constantemente transformándose por avances tecnológicos, cambios en el trabajo y variaciones culturales. De igual manera, existen factores específicos que hacen que esta adaptación sea aún más compleja: la transición de zonas rurales a urbanas, condiciones precarias de vivienda, la carencia de derechos políticos y, especialmente, la pérdida de sus medios habituales de comunicación, principalmente el idioma. Estas circunstancias afectan significativamente su participación en la vida social y el proceso de construir una nueva identidad. Muchos de estos adultos provienen de entornos lingüísticos variados, ya sean monolingües o multilingües; algunos no saben leer ni escribir; otros cuentan con formación técnica o universitaria, y todos han desarrollado complejas estrategias de vida que les ayudan a sobrevivir y adaptarse.

Las condiciones laborales y económicas obligan a muchos alumnos a cambiar de residencia con frecuencia, lo que provoca una incorporación continua y discontinua a los cursos. Esta realidad exige propuestas formativas breves, intensivas y adaptables, así como materiales didácticos reutilizables, estructurados de forma cíclica y que fomenten el autoaprendizaje.

De acuerdo con un estudio de Soto Aranda y El-Madkouri (2002, p.22), el tipo de empleo que desempeña cada persona migrante también tiene un impacto directo en su relación con la lengua meta (LM). Mientras algunas profesiones facilitan el contacto con hablantes nativos, otras, como el trabajo autónomo o el empleo dentro de comunidades de origen, limitan esa exposición. En estos casos, especialmente entre trabajadores por cuenta propia, el dominio del idioma puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso profesional.

El género también juega un papel relevante. En determinadas culturas, las mujeres casadas, a menudo responsables del cuidado del hogar y la familia, se enfrentan a mayores obstáculos para asistir a clases de español. Sin embargo, son también quienes con más frecuencia participan en los cursos, especialmente en horario matutino, y muestran un alto grado de compromiso (Soto Aranda y El-Madkouri, 2002, p.20). En determinados contextos culturales,

los centros de formación se ven en la necesidad de organizar grupos separados por género para garantizar la asistencia y participación.

En relación con estos aspectos, García Parejo (2004, p.6) identifica una serie de factores externos relacionados con la propia gestión de la oferta educativa: disponibilidad de recursos, horarios, planificación, metodología, carácter público o privado de los cursos, etc. Estos elementos condicionan directamente la participación y permanencia del alumnado inmigrante.

En consecuencia, y si bien es esencial no reducir a las personas a su condición migrante en riesgo de exclusión social, resulta importante reconocer que, en determinadas etapas del proceso de integración, el perfil en cuestión constituye un tipo de alumnado con características propias que requiere una respuesta didáctica específica.

2.2. La dimensión social del ELE en contextos migratorios

En los actuales contextos migratorios, el aprendizaje de ELE se convierte en un eje vertebrador del proceso de integración social. Tal como afirma el profesor Antonio Rodríguez (2002, p.237), la lengua es “un vehículo de comunicación e integración laboral y social”, lo que pone de manifiesto su valor como instrumento de inclusión y participación en la sociedad de acogida.

La integración, entendida como un proceso bidireccional de adaptación entre la persona inmigrante y el entorno social de la LM, requiere del dominio del idioma para poder desarrollarse plenamente. En el caso del español, su aprendizaje permite romper dificultades que van más allá del lenguaje. Así lo reconoce el *Manifiesto de Santander sobre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, al señalar que el aprendizaje lingüístico constituye un factor fundamental en el desarrollo integral del individuo y en su incorporación a la vida social, laboral y educativa (Manifiesto de Santander, 2004).

De manera análoga, aprender español otorga independencia en la vida cotidiana: desde poder desenvolverse en una consulta médica hasta participar en reuniones escolares, alquilar una vivienda o realizar gestiones bancarias. De acuerdo con la técnica de inclusión Oliva Iriondo, los estudiantes de ELE en contextos migratorios, pese a su diversidad, comparten una necesidad común: alcanzar una autonomía real que les permita desenvolverse con independencia en su día a día.

A su vez, es preciso considerar que la lengua, en tanto fenómeno social, refleja y produce relaciones de poder, pertenencia y exclusión. El profesor Mohamed El-Madkouri advierte que no se puede desvincular la lengua del contexto sociocultural en el que se emplea, pues esta funciona como una institución social que media las interacciones humanas y que, en situaciones de migración, se convierte en un espacio de encuentro entre diferentes sistemas de valores y formas de ver el mundo.

Por último, cabe señalar que los inmigrantes hispanohablantes de origen cuentan con una ventaja inicial en este proceso, ya que su conocimiento de la lengua de acogida les facilita una incorporación más rápida a la vida pública. No obstante, su integración plena también requiere un conocimiento profundo de los registros, usos y normas culturales específicos del español peninsular.

2.2.1. ELE para inmigrantes en España: marco normativo y oferta formativa

La enseñanza de ELE a personas inmigrantes adultas se articula en España en torno a un marco legal e institucional que reconoce el aprendizaje de la lengua como un elemento central para la integración. Esta enseñanza no solo persigue el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que se configura como un derecho vinculado al ejercicio de la ciudadanía, el acceso al empleo y la participación social. En este sentido, se analiza a continuación el marco normativo y las principales entidades implicadas en la provisión de programas de ELE para este colectivo.

El referente normativo fundamental es la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, vigente en su versión consolidada hasta la actualidad. Esta ley, que ha sido objeto de diversas modificaciones a lo largo de los años, consagra el derecho de las personas extranjeras a la educación en condiciones de igualdad y subraya expresamente el papel de la formación como instrumento para fomentar la convivencia democrática y la cohesión social. A este respecto, es importante subrayar que su desarrollo reglamentario ha sido actualizado mediante el Real Decreto 1155/2024, de 19 de noviembre, lo que confirma la vigencia y el dinamismo de este marco jurídico.

El artículo 2 ter de la Ley Orgánica 4/2000 considera la integración de las personas inmigrantes como una responsabilidad de las administraciones públicas. A tal efecto,

establece la necesidad de promover acciones formativas orientadas al conocimiento y respeto de los valores constitucionales, estatutarios, europeos y de los derechos humanos. Asimismo, recoge medidas específicas para garantizar la escolarización obligatoria, el aprendizaje de las lenguas oficiales y el acceso al empleo, considerados factores esenciales en el proceso de integración.

La oferta formativa de ELE para población migrante adulta es amplia y diversa, y se articula a través de un ecosistema institucional en el que confluyen organismos públicos, organizaciones sociales, sindicatos y entidades privadas. Esta variedad permite responder a distintas realidades y niveles de acceso del alumnado.

- Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI): son escuelas públicas que ofrecen programas reglados de ELE con certificaciones oficiales reconocidas conforme a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En comunidades autónomas como Cataluña, estas formaciones están reguladas por el Decreto 4/2009, de 13 de enero, por el que se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (*DOGC núm. 5297, de 15.1.2009*). Estas instituciones representan una vía de profesionalización del aprendizaje del español y suelen contar con programas de apoyo específicos para personas inmigrantes.
- Centros de Educación Permanente para Personas Adultas (CEPER): dependientes de las administraciones autonómicas, ofrecen formación básica, alfabetización y ELE a personas adultas, en un marco de educación inclusiva y orientado al desarrollo de competencias sociales y laborales.
- Organizaciones sindicales, como Comisiones Obreras (CCOO): en diversas comunidades autónomas como Cataluña, CCOO organiza cursos cuatrimestrales de ELE dirigidos a inmigrantes. Estos cursos, aunque gratuitos en cuanto a matrícula, requieren una aportación simbólica para el material y gastos del curso, lo que los hace especialmente accesibles para colectivos con recursos limitados.
- Organizaciones no gubernamentales, entre las que destacan la Cruz Roja Española y la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), desarrollan programas educativos gratuitos o subvencionados destinados a personas solicitantes de protección internacional, refugiadas o en situación de vulnerabilidad social. Estas entidades

combinan la enseñanza del idioma con acompañamiento social y orientación jurídica, en un enfoque integral de inclusión. (Véase una imagen informativa sobre una de las formaciones en el anexo 1).

- Instituciones académicas y culturales, como el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, imparten cursos específicos de español para extranjeros con fines sociales, culturales y profesionales. El Instituto Cervantes, además, diseña materiales didácticos adaptados a distintos niveles y modalidades, incluyendo formación en línea.

En el ámbito de la cooperación interinstitucional, se han implementado diversas iniciativas orientadas a garantizar el acceso a recursos de aprendizaje para quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Un ejemplo destacable es el convenio entre la Cruz Roja Española y el Instituto Cervantes, a través del cual se han facilitado 5.000 licencias del curso AVE Global para personas adultas y 1.500 licencias del programa “Hola Amigos” para menores. Este tipo de medidas refleja el compromiso institucional con la equidad en el acceso a la formación lingüística y la atención a colectivos con escasos recursos.

2.3. La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación es un concepto central en la didáctica de lenguas extranjeras, pues constituye el motor que impulsa el proceso de aprendizaje. Así lo recoge el Diccionario de términos clave de ELE, que la define como “el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua”. En la misma línea, el profesor De La Fuente Arias (2002, p.36) considera que la motivación explica por qué una persona inicia y mantiene su conducta orientada a alcanzar metas académicas concretas.

Entre los modelos teóricos más influyentes en el estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas destaca el modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por Gardner y Lambert en los años 70, que ha tenido una enorme repercusión en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo distingue entre dos grandes orientaciones motivacionales: la integradora y la instrumental. La integradora se refiere al deseo de aprender una lengua para relacionarse e incluso integrarse en la comunidad de habla correspondiente, mientras que la instrumental responde a intereses prácticos, como mejorar el currículum académico u obtener una cualificación profesional. Gardner y Lambert también

fueron pioneros en establecer la relación entre motivación, actitudes y adquisición de la lengua, desarrollando la Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), una herramienta que permite medir los distintos componentes motivacionales y actitudinales.

En el ámbito educativo, y particularmente en la didáctica de lenguas extranjeras, la motivación representa un factor clave para potenciar el proceso de aprendizaje. Como señalan Ryan y Deci (2000, p.55; véase figura 2), la motivación varía en intensidad y en naturaleza; es decir, no basta con analizar cuánto está motivada una persona, sino también qué la motiva. Esta distinción es central en la teoría de la autodeterminación, que clasifica la motivación en función de las metas o razones que impulsan una acción, diferenciando principalmente entre motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca se manifiesta cuando el estudiante participa en una actividad porque le resulta atractiva por sí misma. Este tipo de motivación se asocia con mayores niveles de autonomía y competencia percibida, de modo que el aprendizaje se experimenta como una vivencia significativa, favoreciendo procesos cognitivos más profundos y aprendizajes más duraderos.

En contraste, cuando la implicación en la tarea se orienta por factores externos, hablamos de motivación extrínseca. En este caso, el estudiante no se moviliza por el interés inherente en la actividad, sino por las consecuencias que de ella se derivan, como evitar un suspenso o alcanzar una calificación elevada. Tal como se expone en la figura 2, este tipo de motivación no es homogénea, sino que comprende distintos estilos regulatorios (regulación externa, introyección, identificación e integración) que reflejan el grado en que la persona ha interiorizado dichos motivos. Así pues, aunque la motivación extrínseca pueda generar resultados positivos, en sus formas menos internalizadas suele relacionarse con un compromiso más superficial y con una menor capacidad de autorregulación del aprendizaje.

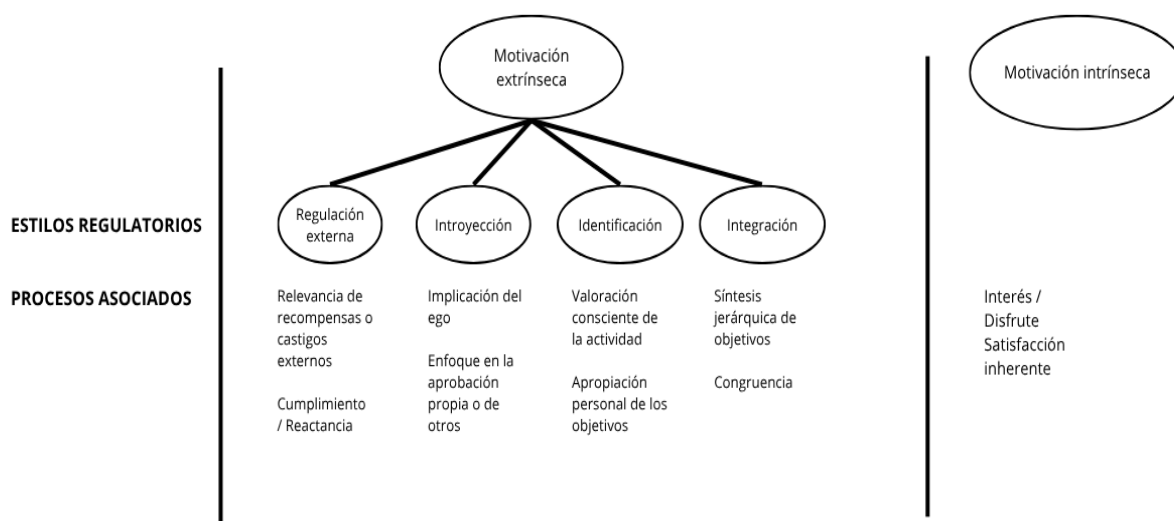


Figura 2. Una taxonomía de la motivación humana. Elaboración propia a través de Ryan y Deci (2000, p.61).

El profesor Harmer (2007, p.376) introduce una clasificación basada en el tiempo: distingue entre metas inmediatas y objetivos a largo plazo. En el primer caso, se trataría de aprendizajes vinculados a necesidades próximas, como superar un examen o mejorar la media académica. En el segundo, se refiere a finalidades más amplias y lejanas, como aprender una lengua para viajar, trabajar en el extranjero o establecer relaciones interculturales. Esta diferenciación resulta especialmente útil en la enseñanza a adolescentes, quienes suelen centrarse en metas a corto plazo hasta que alcanzan una mayor madurez.

Al diseñar actividades para estudiantes de ELE en contexto de inmigración, es esencial atender a los diferentes tipos de motivación que pueden presentar. Además de los factores internos y externos, influyen también el entorno sociocultural de origen, la integración en la sociedad de acogida, la trayectoria académica previa y las necesidades particulares.

2.3.1. La motivación en el alumnado inmigrante de ELE: descripción y obstáculos

Como se ha expuesto anteriormente, la motivación en el alumnado inmigrante de ELE es un fenómeno complejo y multifactorial, condicionado por variables personales, sociales, culturales y pedagógicas. Para comprender los principales obstáculos motivacionales que

enfrenta este colectivo, es imprescindible partir de un marco teórico sólido que oriente tanto el diagnóstico como la intervención didáctica.

En primer lugar, la teoría del aprendizaje de Knowles (2005, p.37), conocida como andragogía, sostiene que los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje puede satisfacer, por lo que el punto de partida para organizar las actividades debe ser siempre la realidad vital y las demandas concretas del alumnado. En este sentido, las unidades didácticas más eficaces son aquellas que se articulan en torno a situaciones y problemas reales. Tal como se muestra en la figura 3, el aprendizaje adulto se fundamenta en un ciclo que integra la necesidad de saber, el autoconcepto, la experiencia previa, la disposición, la orientación y la motivación, todos ellos factores interdependientes que explican por qué la conexión con la vida real y la aplicabilidad práctica son esenciales en los procesos formativos dirigidos al colectivo en cuestión.



Figura 3. *Los principios de la andragogía de Knowles (2005, p.3).*

A partir de este marco general, Cabrera Montesdeoca (2012, p.36) identifica variables específicas que inciden en la motivación y el aprendizaje de los inmigrantes adultos en contextos de ELE. Entre ellas destacan el nivel académico, los niveles de lectoescritura en la L1 y el contexto en el que se va a utilizar la lengua extranjera (LE). Estas variables condicionan no solo la facilidad con la que los estudiantes pueden adquirir el español, sino también su autopercepción y expectativas respecto al proceso de aprendizaje. Por su parte, el lingüista

Dörnyei (2001, pp.18-19) ofrece una visión estructurada de la motivación en el aprendizaje de lenguas, distinguiendo tres niveles interrelacionados: el nivel lingüístico, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje (véase tabla 1).

Nivel de la motivación	Factores principales
Nivel lingüístico	- Orientación integradora - Orientación instrumental
Nivel del alumno	- Características individuales - Autoimagen - Confianza en sí mismo - Deseo de autosuperación
Nivel de la situación de aprendizaje	- Relevancia del curso - Adecuación de materiales - Estilo y actitud del profesor - Cohesión y apoyo del grupo - Ambiente de aprendizaje

Tabla 1. *Tabla de los tres niveles de motivación en el alumnado de lenguas extranjeras.*

Elaboración propia a partir de Dörnyei (2001, p.18-19).

La integración de estos enfoques teóricos permite analizar los principales retos que se observan en la práctica docente con inmigrantes adultos. En primer lugar, el contexto social y personal de los estudiantes suele estar marcado por la necesidad de incorporarse al mundo laboral, lo que convierte el aprendizaje del español en una herramienta instrumental para resolver necesidades inmediatas, más que en un objetivo de desarrollo personal o académico.

Otro factor que dificulta el aprendizaje de la lengua es el comunitarismo: muchos inmigrantes tienden a relacionarse principalmente con personas de su misma comunidad de origen, lo que reduce la necesidad de emplear el español fuera de contextos funcionales y limita la motivación para alcanzar niveles avanzados o una mayor precisión comunicativa. Sin embargo, es cierto que también existen colectivos de inmigrantes que no comparten la lengua de origen, por lo que la lengua de acogida se convierte en el código de comunicación. En estos casos, el objetivo principal no es tener un dominio perfecto, sino una competencia comunicativa: la lengua se convierte en un instrumento de supervivencia lingüística.

Otra barrera relevante es la lingüística; es decir, la ausencia de una lengua común para mediar en el aula, lo que dificulta tanto la comunicación como la adquisición del español. De igual modo, como se ha argumentado anteriormente, la baja formación académica y las carencias en lectoescritura en la L1 limitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y dificultan la progresión.

Ante el contexto expuesto, la falta de materiales adaptados a las necesidades y perfiles del alumnado adulto inmigrante, así como la escasa atención a la diversidad sociocultural y de niveles de alfabetización, constituyen retos adicionales que deben ser abordados desde la planificación didáctica.

2.3.2. Estrategias para potenciar la motivación intrínseca en el aula de lenguas extranjeras - ELE

Desde la perspectiva de la andragogía, Knowles (2005, p.146) subraya que el aprendizaje de adultos resulta más eficaz cuando se parte de sus experiencias previas, no solo como contenido, sino como recurso pedagógico. Activar estos conocimientos previos favorece tanto la comprensión como la implicación emocional del alumno, facilitando así un aprendizaje significativo. Este principio cobra especial relevancia en contextos migratorios, donde la trayectoria vital del estudiante constituye un punto de partida para el aprendizaje, así como un espacio de reconstrucción identitaria.

El modelo de motivación en el aula de Dörnyei (2001, p.22) se divide en tres fases¹: motivación para elegir, que implica fijar metas, formar intenciones y comenzar la acción; motivación ejecutiva, donde se generan y realizan subtarefas junto con la autorregulación; y retrospección motivacional, que consiste en evaluar el proceso para descartar intenciones y planificar nuevas metas. Este enfoque dinámico permite mantener la motivación como un ciclo continuo. Desde una perspectiva integrativista, Dörnyei destaca la importancia de involucrar al alumnado en la planificación y evaluación de actividades, fomentando así su sentido de pertenencia y control, claves para una motivación intrínseca efectiva.

En esta línea, Breen (citado en Estaire y Zanón, 1990, p.416) propone que la planificación didáctica se mantenga abierta y flexible, permitiendo reorganizar las actividades a partir de preguntas clave como: “¿Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué medios, cuándo,

¹ En inglés, *choice motivation*, *executive motivation* y *motivational retrospection*.

por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo?”. Esta estructura abierta potencia la autonomía del alumnado y su capacidad para implicarse personalmente en la construcción del conocimiento.

La implicación significativa del estudiante en actividades que resulten personalmente relevantes es uno de los factores que, según Brophy (2004, p.23), más favorece el desarrollo de la motivación intrínseca. En este sentido, diseñar secuencias didácticas con sentido emocional y funcional se convierte en una herramienta clave para activar el compromiso del discente.

El modelo del *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei y Ushioda (2009, p.29) profundiza aún más en el componente personal de la motivación. Este autor distingue entre el "Yo Ideal", que representa la imagen que el alumno tiene de sí mismo como usuario competente de la lengua, y el "Yo Necesario", relacionado con las obligaciones y expectativas externas. Fomentar un Yo Ideal realista y vinculado a metas personales concretas puede ser especialmente efectivo en el contexto de inmigración. La motivación instrumental basada en el Yo Necesario puede funcionar como motor inicial, pero no suele sostenerse a largo plazo si no se convierte en motivación interna y autorregulada.

De acuerdo con Miquel (1995, p.247), cabe señalar que las necesidades del alumnado inmigrante en ELE están en constante evolución. Por ende, para fomentar una motivación efectiva, es fundamental que el profesorado adapte sus estrategias a estas necesidades cambiantes y reales.

En el caso de estudiantes con baja escolarización o sin alfabetización en su L1, este reto se acentúa. Por lo tanto, se requieren estrategias que favorezcan la autonomía, la posibilidad de manipular el input (mediante repeticiones, apoyos visuales o auditivos), y el análisis del output (para fijar el conocimiento a través de la producción).

El fracaso de las estrategias comunicativas del inmigrante, cuando no se ajustan a las normas sociales del país receptor, puede generar rechazo o incluso automarginación. Combatir este efecto exige empoderamiento: enseñar la lengua no solo como código, sino como herramienta para descubrir, interpretar y nombrar una nueva realidad.

2.4. Concepto y fundamentos de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras

La gamificación, término derivado del inglés *gamification* y cuya raíz etimológica se encuentra en la palabra *game* (juego), ha sido adoptado en el ámbito hispanohablante con la posible traducción de ludificación. Este concepto hace referencia al uso de elementos propios del juego en contextos no lúdicos, con el fin de mejorar la experiencia del usuario. En el marco educativo, la gamificación se ha consolidado como una estrategia metodológica innovadora que busca transformar la experiencia de aprendizaje mediante el incremento de la motivación, el compromiso y la participación del alumnado.

Desde una perspectiva pedagógica, la gamificación se concibe como una técnica didáctica que permite al docente diseñar actividades de aprendizaje —ya sean analógicas o digitales— incorporando mecánicas del juego como insignias, puntuaciones, niveles, tiempos límite, recompensas o dados, junto con dinámicas como los retos, la competición y la colaboración (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p.2). El objetivo es enriquecer el proceso educativo, generar un entorno más estimulante y guiar el comportamiento del estudiante hacia metas concretas de aprendizaje.

Si bien el uso de estrategias lúdicas en educación no es nuevo, el concepto de gamificación cobró especial relevancia a partir de iniciativas como *Foldit*, un videojuego de rompecabezas desarrollado por el profesor Seth Cooper en 2008. Este proyecto evidenció cómo la implementación de mecánicas de juego puede conducir a un aprendizaje significativo, favoreciendo la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico y la implicación personal del usuario.

En los últimos años, la gamificación ha trascendido el ámbito educativo y se ha integrado en campos como el marketing, la gestión empresarial o los recursos humanos, consolidándose como una de las tendencias más influyentes en el diseño de experiencias interactivas (Herrera, 2017, p.3). Este auge ha favorecido su incorporación en las aulas, donde se reconoce su potencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adaptarse a las nuevas demandas educativas del siglo XXI.

Una de las corrientes más influyentes en el desarrollo de la gamificación educativa es la propuesta por Kevin Werbach en su obra *Gamification: Design Framework* (2013), que

destaca por ofrecer una estructura clara, fácilmente aplicable al diseño de experiencias gamificadas. Este enfoque se basa en seis principios fundamentales: (1) definir los objetivos de contenido educativo; (2) identificar las conductas deseadas; (3) describir el perfil de los jugadores; (4) diseñar el ciclo de actividad gamificada; (5) incluir elementos de diversión; y (6) seleccionar las herramientas tecnológicas y pedagógicas más adecuadas.

En definitiva, la gamificación es una estrategia eficaz para motivar al alumnado y dinamizar el aprendizaje en el aula de ELE. No obstante, la aplicación requiere una planificación didáctica coherente, con objetivos claros y actividades adaptadas al perfil del estudiante, para garantizar que la sea experiencia lúdica pero también pedagógica.

2.4.1. Elementos clave en el diseño gamificado

El diseño efectivo de actividades ludificadas en el aula de ELE requiere una comprensión profunda de los elementos que configuran la gamificación y su impacto en la actitud del estudiante. Según Hamari, Koivisto y Sarsa (2014, p.3026), una actividad ludificada puede descomponerse en tres niveles fundamentales: en primer lugar, las posibilidades motivacionales u oportunidades que ofrece la actividad a través de sus mecánicas de juego; en segundo lugar, los resultados psicológicos, que hacen referencia a los cambios en las emociones o percepciones del estudiante durante y después de la experiencia; y, por último, los resultados conductuales, que se manifiestan como cambios en el comportamiento del estudiante, como una mayor participación o repetición voluntaria de la actividad.

El diseño gamificado busca activar motivaciones intrínsecas como la maestría, el autodescubrimiento, la diversión y la progresión. En este sentido, la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1990) es especialmente relevante. Esta describe un estado de concentración y disfrute total durante una actividad; un estado alcanzable si existe un equilibrio entre el reto y las habilidades del estudiante. Si la actividad es demasiado fácil, genera aburrimiento; si es demasiado difícil, provoca ansiedad.

Desde una perspectiva estructural, la búsqueda de activar la motivación intrínseca puede apoyarse en la clasificación propuesta por Werbach y Hunter (2012, pp.78-80), quienes distinguen tres niveles en el diseño gamificado: dinámicas, mecánicas y componentes (véase figura 4). Dicha clasificación proporciona a los docentes un marco para seleccionar y adaptar estratégicamente los elementos más adecuados en función de los objetivos establecidos.



Figura 4. *Pirámide de los elementos de la gamificación según Werbach y Hunter. Fuente: elaboración propia a partir de Dalmases (2017, p.14).*

Un aspecto esencial en el diseño gamificado es la diversidad de perfiles de jugadores, como señala Bartle (1996, p.3). En el aula encontramos estudiantes que pueden identificarse con distintos tipos: los asesinos, motivados por la competitividad; los triunfadores, que buscan la superación personal; los sociables, que valoran la interacción; y los exploradores, interesados en descubrir nuevas posibilidades del entorno de aprendizaje.

De manera complementaria, uno de los sistemas más populares en la implementación de gamificación es la triada PBL (*Points, Badges, Leaderboards*). Este conjunto, también conocido como “triada PIC” en algunos contextos, está compuesto por puntos (que informan sobre el progreso y otorgan retroalimentación inmediata), insignias (representaciones visuales de logros) y tablas de clasificación (que fomentan la competitividad y el reconocimiento social). Si bien estos elementos son eficaces para motivar, deben utilizarse con cautela, especialmente los tableros de clasificación, ya que podrían desmotivar a aquellos estudiantes que se encuentran en posiciones inferiores. Para contrarrestar este efecto, se recomienda emplear clasificaciones relativas o personalizadas que comparen a los estudiantes dentro de un grupo de referencia próximo.

En cuanto a los sistemas de puntuación, se distinguen varios tipos: puntos de experiencia (XP), puntos reembolsables, puntos de habilidad, puntos de karma y puntos de reputación. Cada uno responde a un objetivo específico y puede ser útil según el tipo de comportamiento que se desea promover en el aula. Así, la elección del tipo de puntos debe ajustarse al propósito de aprendizaje y al contexto educativo.

Asimismo, la motivación y el compromiso pueden evaluarse mediante cinco factores clave: *recency* (frecuencia de interacción reciente), *frequency* (reiteración en el uso), *duration* (tiempo de dedicación), *virality* (grado de propagación entre usuarios) y *ratings* (valoración del sistema por parte de los usuarios). Estos indicadores son útiles para valorar la eficacia del diseño gamificado y ajustarlo si es necesario.

Considerar los diferentes tipos de diversión también es crucial para mantener el interés del estudiante. Lazzaro (2004, pp.3-5) identifica cuatro tipos: la diversión asociada al reto (diversión fuerte), la diversión ocasional (diversión fácil), la derivada de nuevas experiencias (estados alterados) y la que emerge de la interacción social (factor de la gente). Integrar estos distintos tipos de disfrute puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar un entorno emocionalmente positivo.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

La presente propuesta didáctica consiste en el diseño de una secuencia de cuatro sesiones dirigidas a un grupo de inmigrantes, en su mayoría procedentes de contextos con escasa o nula escolarización formal, y algunos incluso analfabetos en su L1. En este contexto, la propuesta didáctica se ha concebido de forma realista, atendiendo tanto al punto de partida de los discentes como a las condiciones materiales del entorno en el que se desarrolla la enseñanza: un centro social popular, con recursos tecnológicos limitados.

La secuencia está compuesta por cuatro sesiones de 60 minutos, cada una con tres actividades principales. La organización de los contenidos responde a un hilo conductor léxico que permite dar coherencia a la progresión, motivando a los participantes mediante una narrativa significativa que conecta cada sesión con la anterior, facilitando así el aprendizaje a partir de referentes cotidianos.

La selección de contenidos se ha basado en un análisis de propuestas funcionales de manuales específicos para personas inmigrantes, como *Oralpha*, un método centrado en la alfabetización inicial y el desarrollo de competencias orales, y *Aprendiendo un idioma para trabajar* de la Cruz Roja, ambos alineados con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La gramática queda en segundo plan: se introduce de forma implícita y contextual, priorizando el léxico útil y los contenidos sociolingüísticos, elementos fundamentales para lograr una comunicación eficaz y funcional en el entorno de acogida.

Se pone especial atención en no saturar de contenidos ni imponer estructuras demasiado abstractas, siendo conscientes de que muchos alumnos se encuentran aún en proceso de integración del sistema de lectoescritura en español. Por esta razón, se ha optado por utilizar mayúsculas en los materiales escritos, facilitando así la lectura a las participantes que están comenzando a reconocer letras y palabras.

A nivel metodológico, se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión, tanto orales como escritas), si bien se hace hincapié en el desarrollo de la competencia oral y

la interacción, por ser estas las más urgentes y accesibles en el contexto del alumnado. Se fomenta la participación mediante actividades que parten de la realidad de los alumnos, lo cual permite activar el conocimiento latente que ya poseen por su experiencia de inmersión.

En cuanto a los recursos didácticos, la propuesta combina herramientas digitales y materiales analógicos, siendo consciente de las limitaciones tecnológicas del entorno. Aunque se han empleado herramientas digitales como *Genially*, *Canva*, *Educima*, *Interacty*, *Wordwall* y *Kahoot*, también se proponen versiones disponibles en papel para abastecer diferentes situaciones en el aula. La mayoría de los recursos gamificados son de creación propia, adaptados al nivel y necesidades del grupo. Asimismo, se ha hecho uso de herramientas de edición como *Word* y *PowerPoint* para la elaboración de fichas y materiales visuales de apoyo.

En lugar de una evaluación sumativa al final de la secuencia, se opta por un sistema formativo y continuo, que permite observar la evolución del grupo, adaptar contenidos en función del progreso, y plantear nuevos retos. Este tipo de evaluación se centra en acompañar el proceso de aprendizaje, más que en medirlo de forma estática, lo que resulta especialmente adecuado para un contexto tan heterogéneo y en proceso de alfabetización.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

1. Aplicar la gamificación para motivar al alumnado inmigrante de nivel A1 en el uso funcional y cotidiano del español.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Utilizar vocabulario elemental relacionado con la ciudad, los alimentos, la vivienda y la familia mediante apoyos visuales y dinámicas lúdicas.
2. Identificar formas y estructuras gramaticales básicas de desplazamiento en contextos simulados que reflejen situaciones comunicativas reales.
3. Desarrollar la comprensión y producción orales mediante actividades que favorezcan la interacción y el uso espontáneo de la lengua.
4. Medir el proceso de aprendizaje mediante actividades de contenido acumulativo y objetivamente gradual.

3.3. Contexto

El grupo destinatario está conformado por personas adultas en situación de migración, con trayectorias vitales y experiencias de aprendizaje muy diversas. En general, se trata de un colectivo con baja o nula escolarización previa, en el que algunos participantes son analfabetos en sus propias lenguas maternas. El número de asistentes oscila habitualmente entre 8 y 12 personas, dependiendo de la asistencia completa o casi completa, ya que las dificultades personales, familiares o laborales condicionan la regularidad en la participación. Este contexto sitúa el aprendizaje del español en estrecha relación con la integración social y comunitaria y exige una organización flexible de las sesiones.

Uno de los principales retos es la ausencia de una lengua de mediación común entre profesorado y alumnado. Por este motivo, el proceso de enseñanza se apoya de manera prioritaria en recursos visuales, gestuales y contextuales, que facilitan la comprensión y la participación. Aunque algunos participantes poseen conocimientos parciales de otras lenguas, como el francés o el inglés, estos no resultan suficientes para favorecer una intercomprensión significativa.

En cuanto a la competencia lingüística, el grupo se sitúa en un nivel inicial que podría aproximarse al A1 del MCER, si bien presenta diferencias según la experiencia previa de cada persona. En general, el alumnado comprende el sentido global de las actividades cuando estas se contextualizan adecuadamente, aunque muestra mayores dificultades para captar estructuras complejas y suele experimentar inseguridad a la hora de expresarse, tanto oralmente como por escrito. Derivado de lo expuesto, la propuesta metodológica se orienta hacia la oralidad funcional, la repetición y el uso sistemático de apoyos visuales, al tiempo que promueve un clima de confianza, acompañamiento y motivación que refuerce la participación activa y el desarrollo de aprendizajes significativos.

3.4. Contenidos

A lo largo de la secuencia ludificada se integran de forma coherente y contextualizada distintos contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales, que se desarrollan de manera específica en cada una de las sesiones.

Desde el punto de vista gramatical, se trabajan de manera implícita estructuras como la conjugación de los verbos *ir*, *comprar* y *ser* en presente, el uso de la forma impersonal *haber*,

las preposiciones de lugar con artículo, así como los artículos definidos e indefinidos y los posesivos. Estos elementos aparecen siempre en contextos comunicativos que favorecen su comprensión y uso natural.

En relación con los contenidos léxicos, el alumnado entra en contacto con vocabulario relacionado con los espacios de la ciudad, los alimentos, las partes de la casa y la familia, facilitando así la adquisición de recursos útiles para desenvolverse en situaciones cotidianas.

Por último, los contenidos socioculturales se introducen a través de estos mismos temas, permitiendo al alumnado conocer aspectos clave de la vida en la cultura de acogida, como los hábitos alimentarios, el modelo de vivienda o las relaciones familiares.

3.5. Metodología

La presente propuesta didáctica se fundamenta principalmente en la gamificación, entendido como el motor metodológico que orienta las dinámicas de aula. A través de retos, dinámicas lúdicas, juegos interactivos y simulaciones realistas, se busca la interacción y la integración de contenidos. Estos recursos permiten que los discentes ensayen usos posibilitadores del idioma en un entorno seguro y estimulante, donde el error se concibe como parte natural del aprendizaje.

Este planteamiento lúdico se articula sobre el enfoque comunicativo, centrado en el uso del lenguaje en situaciones reales y próximas a la experiencia cotidiana del alumnado. De este modo, se prioriza el desarrollo de competencias básicas, especialmente el léxico funcional, la interacción oral y la comprensión de contextos de la vida diaria.

De manera análoga, la propuesta incorpora elementos del enfoque por tareas, no tanto a través de proyectos complejos, sino en la estructura de las sesiones, organizadas en tres fases (presentación, práctica y producción). Este esquema favorece la progresión ordenada, la repetición significativa y la claridad, especialmente útil para alumnos con trayectorias educativas fragmentadas.

Finalmente, todo el diseño se enmarca en una perspectiva humanista, que atiende a los ritmos individuales y al acompañamiento en los procesos de integración. Se cuida la creación de un espacio seguro, afectivo y respetuoso, donde los alumnos puedan expresarse sin miedo, sentirse acogidos y encontrar empatía como base de su desarrollo, obviando que el docente de ELE no será ni terapeuta ni profesional en el ámbito social.

3.6. Actividades

La presente secuencia didáctica se centra en la práctica del léxico y las estructuras relacionadas con la ciudad, la casa, la familia y la alimentación, así como en el uso de expresiones cotidianas y la construcción de frases completas. Con este propósito, se incorporan distintas dinámicas que combinan actividades individuales, en parejas y en grupos pequeños, fomentando tanto la interacción oral como la colaboración entre estudiantes.

Las actividades propuestas incluyen ejercicios de identificación, repetición y memorización de vocabulario, como sopas de letras, ruletas y tarjetas con definiciones, así como juegos y dramatizaciones que permiten usar el lenguaje en contextos significativos. También se emplean recursos digitales, como *Kahoot*, *Wordwall* o *Interacty*, que aumentan la motivación y la participación del alumnado.

En conjunto, la secuencia ofrece un enfoque activo y participativo, en el que los estudiantes aprenden a través de la práctica, la observación y la interacción, consolidando tanto el vocabulario como la producción oral de manera contextualizada y lúdica.

Sesión 1: ¿Adónde vas?	
Los objetivos didácticos de la sesión son:	
1. Reconocer y nombrar lugares comunes de la ciudad. 2. Comprender y utilizar la estructura “<i>voy a / voy al / voy a la</i>” para expresar desplazamientos. 3. Aplicar correctamente las contracciones “<i>al</i>” y “<i>a la</i>” en contextos reales. 4. Desarrollar la comprensión y producción oral a través de actividades cooperativas y juegos de rol. 5. Fomentar la participación activa, la seguridad y la comunicación en el aula.	
Duración	60 minutos.
Contenidos	- Contenidos gramaticales: implícitamente, la conjugación del verbo <i>ir</i> en presente y las preposiciones de lugar

	(especialmente, <i>a</i>) con el artículo, en forma plena o contracta. - Contenidos léxicos: los diferentes lugares/establecimientos de una ciudad. - Contenidos socioculturales: a través del léxico, el estilo de vida y los hábitos de la cultura y sociedad de acogida.
Desarrollo de las actividades: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS, PRESENTACIÓN (20 minutos) Actividad 1: Sopa de lugares Cada estudiante recibe una ficha que contiene una sopa de letras (véase anexo 2) con trece nombres de diferentes lugares de la ciudad. En la parte inferior del mismo documento aparece una fila de iconos que representan visualmente cada uno de esos espacios. El alumnado debe encontrar las palabras escondidas en la sopa de letras y, cada vez que localicen una, escribirla en mayúscula debajo del icono correspondiente. Una vez completada la actividad, se realiza una puesta en común oral en la que, por turnos, los discentes leen en voz alta una de las palabras encontradas y forman frases del tipo “Voy al parque” o “Voy a la estación de autobús”. Durante esta fase se hace hincapié en el uso correcto de la contracción <i>al</i> (a + el) y de la preposición <i>a la</i>, anotando en la pizarra ejemplos que sirvan de referencia y corrigiendo oralmente los posibles errores que puedan surgir. PRÁCTICA (15 minutos) Actividad 2: Voy a... Los estudiantes se agrupan en equipos de tres o cuatro y a cada grupo se le asigna un tablero del juego “Voy a...” (disponible aquí o en el anexo 3). Se trata de un juego de mesa compuesto por diferentes casillas que representan distintos lugares de la ciudad, desde un punto de partida común hasta la casilla final. Cada participante selecciona una ficha y la coloca en la salida, tras lo cual comienzan a jugar por turnos lanzando el dado y avanzando tantas casillas como indique el número obtenido. Cada vez que un jugador llega a una casilla, debe expresar en voz alta el lugar correspondiente al icono, construyendo frases	

como “Voy al supermercado” o “Voy a la biblioteca”. En caso de caer en la casilla de la casa, el estudiante debe decir “Voy a casa” y regresar al inicio del recorrido. La partida concluye cuando uno de los participantes alcanza la meta.

PRODUCCIÓN (20 minutos)

Actividad 3: Diálogos que van

Los estudiantes se agrupan por parejas y cada uno recibe una tarjeta aleatoria con una situación concreta. Entre las posibles situaciones se incluyen, por ejemplo: *tienes mucha hambre, te duele la cabeza, quieres ver una obra de teatro, necesitas comprar fruta, quieres leer un libro, vas a hacer deporte, tienes una cita médica, tu hijo estudia por la mañana, vas a comprar medicinas, te gusta caminar, tienes que comprar pan y leche, quieres tomar un café con un amigo, vas a tomar el autobús al trabajo, necesitas tomar el metro o quieres comprar una camiseta nueva*. A partir de la información de la tarjeta, los alumnos deben construir un breve diálogo empleando las expresiones trabajadas durante la sesión. Disponen de unos minutos para preparar su intervención y, posteriormente, presentan el diálogo frente a la clase de manera voluntaria.

AUTOEVALUACIÓN (5 minutos)

Agrupamiento	Actividad 1: Individualmente, y puesta en común en grupo grande. Actividad 2: En grupos de 3 a 5 personas. Actividad 3: En parejas.
Materiales	Actividad 1: Ficha con sopa de letras y abajo, los iconos de los diferentes puntos de la ciudad. Actividad 2: 4 tableros del juego “Voy a...”, 4 dados y unas 15 fichas. Actividad 3: Papelitos o tarjetas para distribuir con cada una de las frases.
Destrezas lingüísticas	Actividad 1: Comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral. Actividad 2: Expresión, comprensión e interacción orales.

	Actividad 3: Comprensión escrita y expresión, comprensión e interacción orales. Se puede añadir expresión escrita en caso de que escriban el diálogo.
--	--

Tabla 2. Desarrollo de la primera sesión de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.

Sesión 2: Mi lista de la compra	
A lo largo de la secuencia, se trabajan los siguientes objetivos didácticos: 1. Reconocer, comprender y nombrar alimentos de uso habitual mediante apoyos visuales, auditivos y kinestésicos. 2. Reforzar la conciencia fonológica y la lectura global a través de la identificación y combinación de sílabas. 3. Practicar la comprensión oral mediante instrucciones, escucha activa y dinámicas como el bingo. 4. Estimular la producción oral espontánea a partir de contextos lúdicos (dibujar, adivinar, reconstruir) y fórmulas funcionales como “¿Compras...?”. 5. Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación, generando un espacio seguro de aprendizaje donde el error se entienda como parte del proceso. 6. Desarrollar habilidades prácticas de comunicación para situaciones reales, como hacer la lista de la compra o interactuar en una tienda.	
Duración	60 minutos.
Contenidos	- Contenidos gramaticales: implícitamente, conjugación del verbo <i>comprar</i> en presente y artículos en su género y número correspondientes. - Contenidos léxicos: los alimentos. - Contenidos socioculturales: mediante el conocimiento de los alimentos que encontramos en un supermercado en

	España, los alumnos pueden entrar en contacto con los hábitos alimentarios.
Desarrollo de las actividades: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS, PRESENTACIÓN (20 minutos) Actividad 1: ¡Bingo! Cada alumno recibe un cartón de bingo (ejemplo accesible desde aquí o en el anexo 4) con diferentes alimentos, como frutas, verduras, pan, leche o arroz. El docente va diciendo en voz alta los alimentos de forma aleatoria y mostrando la imagen correspondiente a los estudiantes, quienes deben marcar en sus cartones aquellos que aparezcan. El primero en completar una línea o el cartón entero debe decir “¡Bingo!” y, a continuación, leer en voz alta los alimentos que ha marcado. Como variante, un alumno puede encargarse de cantar el bingo en lugar del profesor. PRÁCTICA Y PRODUCCIÓN (15 minutos) Actividad 2: Ordena tu lista de la compra Se forman equipos pequeños de dos o tres personas y a cada grupo se le entrega un conjunto de sílabas desordenadas (véase un ejemplo en el anexo 5). Los estudiantes deben colaborar para reconstruir correctamente las palabras relacionadas con alimentos, como <i>tomate</i>, <i>leche</i>, <i>arroz</i> o <i>manzana</i>. Resulta ganador el equipo que termine antes y consiga formar todas las palabras de manera correcta. Posteriormente, se realiza una corrección en grupo y cada equipo lee en voz alta su “lista de la compra” final. Para facilitar la tarea, se pueden proporcionar también imágenes que los estudiantes relacionen con las palabras. PRÁCTICA Y PRODUCCIÓN (20 minutos) Actividad 3: Pinturillo de alimentos Un alumno, preferiblemente de manera voluntaria, sale a la pizarra para dibujar un alimento que el docente le comunica en secreto al oído. El estudiante lo representa gráficamente sin hablar, mientras el resto de la clase intenta adivinar de qué se trata. El primero que acierte debe decir la palabra en voz alta dentro de una frase que incluya el	

verbo *comprar* conjugado, por ejemplo: “¿Compras pan?” o “Él compra una manzana”. A continuación, el alumno que está dibujando responde a la pregunta utilizando también el verbo *comprar* en la forma correspondiente y, si su compañero ha adivinado la palabra, puede pasar a dibujar la siguiente.

AUTOEVALUACIÓN (5 minutos)

Agrupamiento	Actividad 1: juego en grupo grande, pero cada alumna con una cartulina. Actividad 2: en equipos de 2 o 3. Actividad 3: en grupo grande.
Materiales	Actividad 1: cartones de bingo con imágenes de alimentos, fichas para marcar, una lista de alimentos ilustrados, que el docente leerá en voz alta y enseñará. Actividad 2: tarjetas con sílabas sueltas de alimentos y una ficha de plantilla vacía para colocarlas en orden. Actividad 3: pizarra o cualquier otro soporte, y un utensilio para escribir.
Destrezas lingüísticas	Actividad 1: comprensión oral. Actividad 2: expresión escrita y expresión e interacción orales. Actividad 3: expresión oral.

Tabla 3. *Desarrollo de la segunda sesión de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.*

Sesión 3: ¿Qué hay en casa?

Los objetivos didácticos son los siguientes:

1. Consolidar y ampliar el vocabulario relacionado con las habitaciones de la casa y los muebles, tanto en comprensión como en producción oral y escrita.

2. Desarrollar la capacidad de asociación y clasificación de objetos en función de su contexto de uso dentro del hogar. 3. Promover la interacción oral y el trabajo cooperativo mediante dinámicas lúdicas adaptadas a diferentes niveles de alfabetización. 4. Favorecer la autonomía y la motivación del alumnado a través de herramientas digitales como Kahoot e Interacty, así como de materiales manipulativos. 5. Estimular la reflexión y la ampliación del vocabulario mediante la observación, el diálogo y la puesta en común de nuevos términos descubiertos durante las actividades.	
Duración	60 minutos.
Contenidos	- Contenidos gramaticales: la forma impersonal del verbo <i>haber</i> para indicar presencia y la preposición de lugar <i>en</i> más el artículo correspondiente. - Contenidos léxicos: las diferentes salas de una casa y, de manera menos extensiva, los muebles. - Contenidos socioculturales: el modelo de casa occidental a través de las imágenes y el mismo léxico.
Desarrollo de las actividades: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS, PRESENTACIÓN (20 minutos) Actividad 1: ¿Qué hay en cada sala? La actividad se desarrolla a partir de tarjetas creadas en <i>Interacty</i> que representan ocho estancias diferentes de una casa (salón, cocina, habitación, baño, etc.) junto con otras tarjetas que contienen frases incompletas en mayúscula, como “EN LA _____ HAY UNA BAÑERA”. El objetivo es que los estudiantes, organizados en parejas, asocien correctamente cada estancia con la frase correspondiente, activando así sus conocimientos previos sobre el vocabulario del hogar. La dinámica puede realizarse en formato digital, accediendo al juego mediante un código QR (véase anexo 6) que enlaza	

directamente con la actividad en [Interacty](#), o en formato físico, utilizando las tarjetas impresas (véase anexo 6). Durante el desarrollo, las parejas dialogan, negocian y justifican sus elecciones, lo que fomenta la comunicación oral y el aprendizaje cooperativo. Una vez completadas las asociaciones, se realiza una puesta en común en la que se pregunta “¿Qué más hay en...?” para cada sala, animando a los participantes a aportar otros objetos o palabras que conozcan. Finalmente, se les pide que escriban las nuevas palabras descubiertas, favoreciendo de este modo la fijación y ampliación del vocabulario relacionado con la casa.

PRÁCTICA (20 minutos)

Actividad 2: Kahoot

El docente proyecta un Kahoot con preguntas escritas (véase anexo 7) que incluyen tareas como identificar habitaciones y objetos en imágenes, asociar muebles con las estancias correspondientes o completar frases del tipo “En el dormitorio hay una...”. Los estudiantes, ya sea de manera individual o en equipos, responden desde sus dispositivos mientras las preguntas se muestran en la pizarra digital. Tras cada cuestión aparece un ranking que aporta dinamismo y refuerza el componente lúdico y competitivo de la actividad. Durante y después del juego, el docente aprovecha para reforzar la pronunciación, resolver dudas y animar a los alumnos a emplear el vocabulario en frases propias.

PRODUCCIÓN (15 minutos)

Actividad 3: Organiza tu casa ideal

Los estudiantes trabajan en parejas o en grupos de tres y cada grupo recibe un plano vacío de una casa junto con una selección de tarjetas que muestran muebles, con el nombre escrito debajo (véase anexo 8). El objetivo de la actividad es colocar los objetos en las estancias correspondientes y formular frases como “En el salón hay un sofá y una alfombra” o “En el baño hay una ducha”. Al finalizar, cada grupo presenta oralmente su casa, y el docente, de manera ideal, asiste a los estudiantes en caso de que necesiten apoyo con el vocabulario.

AUTOEVALUACIÓN (5 minutos)	
Agrupamiento	Actividad 1: por parejas. Actividad 2: la pantalla con las preguntas para el grupo grande, pero cada una responde individualmente. Actividad 3: por parejas o grupos de 3.
Materiales	Actividad 1: las fichas con las tarjetas de vocabulario para relacionar imagen con frase correspondiente. Actividad 2: un dispositivo con acceso a internet y un proyector para compartir el quiz, y cada alumna su teléfono móvil (o cualquier otro dispositivo conectado a la red). Si no es posible, se jugará por equipos o sin teléfonos móviles. Actividad 3: fichas con planos vacíos de una casa, tarjetas con muebles, un adhesivo (celo o pegamento).
Destrezas lingüísticas	Actividad 1: comprensión escrita y expresión oral y escrita. Actividad 2: comprensión escrita, comprensión oral. Actividad 3: comprensión escrita, expresión oral.

Tabla 4. Desarrollo de la tercera sesión de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.

Sesión 4: Mi familia
Los objetivos didácticos son los siguientes: 1. Reconocer e identificar vocabulario básico de la familia a partir de estímulos visuales y orales. 2. Comprender definiciones orales simples referidas a relaciones familiares. 3. Producir oralmente los nombres de los miembros de la familia en respuesta a preguntas o juegos. 4. Relacionar personajes con su posición en un árbol genealógico de forma guiada.

5. Participar en dinámicas orales en grupo, utilizando el vocabulario trabajado. 6. Aumentar la seguridad en la expresión oral mediante actividades lúdicas y no evaluativas.	
Duración	60 minutos.
Contenidos	- Contenidos gramaticales: el verbo <i>ser</i> conjugado en presente (sobre todo en tercera persona, para presentar), y los posesivos (sobre todo primera persona del singular). - Contenidos léxicos: el léxico de la familia.
Desarrollo de las actividades: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS, PRESENTACIÓN (15 minutos) ACTIVIDAD 1: ¿Quién falta? Se presenta al grupo un árbol genealógico completo (véase anexo 9), ya sea en formato impreso de gran tamaño o proyectado digitalmente. En él aparecen distintos miembros de una familia —como madre, padre, abuelos, hijos— acompañados del léxico correspondiente escrito. Se concede a los estudiantes un tiempo de cinco minutos para observar detenidamente el árbol, durante el cual pueden mirar, señalar, repetir en voz alta, escribir las palabras o emplear cualquier estrategia que les ayude a memorizarlas. Transcurrido este tiempo, el árbol se retira de la vista del grupo, de modo que a partir de ese momento deben trabajar sin apoyo visual ni escrito. A continuación, se inicia el juego: se vuelve a mostrar el árbol, pero con un personaje cubierto (por ejemplo, la imagen del “padre”), y se formula la pregunta al grupo: “¿Quién falta?”. Los estudiantes deben responder de memoria, diciendo en voz alta la palabra correcta, y la primera persona que levante la mano será la que responda. En la primera ronda disponen de treinta segundos para contestar, y a medida que avanza el juego, el tiempo se reduce progresivamente a veinte y luego diez segundos, aumentando así el nivel de dificultad y la atención. El proceso se repite varias veces, tapando un personaje diferente en cada ocasión. La actividad puede realizarse en grupo o de forma individual, adaptándose al ritmo de aprendizaje de la clase.	

PRÁCTICA (25 minutos)

Actividad 2: La ruleta de la familia

Se utiliza la herramienta digital Wordwall para acceder a una [ruleta interactiva](#) compuesta por quince casillas (véase anexo 10). En cada casilla aparece una definición breve y sencilla de un miembro de la familia, como por ejemplo “el padre de mi padre” o “la hija de mi tío”. El grupo se divide en tres equipos, y cada equipo elige un nombre o un color para identificarse. En cada ronda, un representante de cada equipo pasa al frente, se hace girar la ruleta proyectada en una pantalla o pizarra digital, y la casilla seleccionada muestra la definición correspondiente. El estudiante debe responder oralmente con la palabra correcta y, si es posible, utilizar correctamente el verbo *ser* conjugado y el posesivo, por ejemplo: “Es mi madre”. Si acierta, su equipo obtiene un punto; si no, otro equipo puede intentar robarlo respondiendo correctamente. Los puntos se anotan en la pizarra para mantener la motivación y el seguimiento del juego.

PRODUCCIÓN (15 minutos)

Actividad 3: ¿Quién soy?

Para esta actividad, el grupo grande se divide en equipos de cuatro o cinco personas. Cada estudiante recibe una tarjeta con una palabra del léxico en cuestión, que no puede ver, pudiendo sujetarla en la frente, al estilo post-it. El objetivo es que cada participante adivine qué palabra tiene mediante preguntas de respuesta cerrada, por ejemplo: “¿Soy un hombre?”. El juego se desarrolla por turnos, de modo que solo una persona pregunta en cada momento. Si la respuesta es afirmativa, el mismo estudiante puede continuar haciendo preguntas hasta cometer un error.

AUTOEVALUACIÓN (5 minutos)

Agrupamiento

Actividad 1: Memorización individualmente y juego en grupo grande.

Actividad 2: Juego en grupo grande, pero en 3 equipos diferentes.

Actividad 3: Grupos de 5 personas.

Materiales	Actividad 1: Árbol genealógico en grande (si es en formato digital, un dispositivo y un proyector), algo para tapar a los diferentes miembros de la familia si no lo queremos hacer con la mano (por ejemplo, una pequeña cartulina), y un cronómetro. Actividad 2: Ruleta en Wordwall. Actividad 3: Tarjetas con el léxico de la familia.
Destrezas lingüísticas	Actividad 1: Comprensión y expresión orales. Actividad 2: Comprensión escrita y comprensión y expresión orales. Actividad 3: Comprensión escrita y expresión oral.

Tabla 5. *Desarrollo de la primera sesión de la propuesta didáctica. Fuente: elaboración propia.*

3.7. Evaluación

En este curso no se llevará a cabo una evaluación de carácter sumativo, dado que nos encontramos en un nivel muy introductorio y el alumnado no persigue la obtención de un certificado oficial ni una progresión formal regida por el MCER o el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En consecuencia, la evaluación adoptará un carácter formativo y se planteará como un proceso de coevaluación, en el que intervienen tanto quienes aprenden como el profesorado.

La autoevaluación ocupará un papel central, puesto que fomenta la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje en sus dimensiones metacognitiva y metalingüística. Tras cada sesión se destinarán unos minutos a reflexionar colectivamente sobre los objetivos trabajados, de modo que el alumnado complete una tabla vinculada a dichos objetivos. Para expresar el grado de logro alcanzado se empleará un sistema visual basado en colores, fácilmente comprensible incluso en contextos de escasa competencia lingüística: verde para indicar “conseguido”, amarillo para señalar “en proceso” y rojo para marcar “no conseguido”. La herramienta principal de este proceso será una rúbrica de autoevaluación que permitirá guiar la reflexión y consolidar la percepción del progreso alcanzado.

SECUENCIA 1: ¿ADÓNDE VAS?

¿QUÉ HE APRENDIDO O PRACTICADO?	 CONSEGUIDO	 EN PROCESO	 NO CONSEGUIDO
NOMBRAR LUGARES DE LA CIUDAD			
DECIR ADÓNDE VOY USANDO "VOY A / AL / A LA"			
USAR "AL" Y "A LA" CUANDO HABLO			
HABLAR CON MIS COMPAÑERAS DE LOS LUGARES DE MI CIUDAD			
PARTICIPAR EN ACTIVIDADES HABLANDO EN ESPAÑOL			

SECUENCIA 2: MI LISTA DE LA COMPRA

¿QUÉ HE APRENDIDO O PRACTICADO?	 CONSEGUIDO	 EN PROCESO	 NO CONSEGUIDO
RECONOCER Y DECIR NOMBRES DE ALIMENTOS			
UNIR SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS			
ENTENDER INSTRUCCIONES DE JUEGOS COMO EL BINGO			
USAR FRASES COMO "¿COMPRAS...?" CUANDO HABLO			
HACER UNA LISTA DE LA COMPRA			

Tablas 6 y 7. Autoevaluación de las dos primeras sesiones gamificadas de la secuencia didáctica en cuestión. Para ver las dos últimas, véase anexo 11. Fuente: elaboración propia.

De manera complementaria, el profesorado llevará a cabo una evaluación paralela que tendrá también un carácter formativo. Al término de cada sesión, el docente completará una rúbrica de observación general que recogerá los avances y dificultades detectadas en el grupo. Esta información, además de ofrecer un diagnóstico inmediato del proceso, permitirá ajustar la planificación de las sesiones posteriores, asegurando así una mayor adecuación a las necesidades reales del aula.

ÁREA	INDICADOR FUNCIONAL/COMUNICATIVO	NIVEL OBSERVADO (NADA / UN POCO / BASTANTE / BIEN) Y OBSERVACIONES /	NECESIDADES DETECTADAS
Comprensión oral	Puede entender las instrucciones y las preguntas planteadas en clase		
Expresión oral	Puede formular sintagmas y/o frases funcionales de manera comprensible		
Comprensión escrita	Puede leer sintagmas y/o frases cortas Entiende mensajes simples		
Expresión escrita	Puede escribir sintagmas y/o frases funcionales de manera comprensible		
Independencia en la interacción	Se hace entender en sus discursos (orales u escritos), independientemente del grado de corrección y precisión		
Actitud y motivación	Muestra ganas de aprender español Participa en las dinámicas de clase		
Observaciones generales	Espacio para información relevante o datos culturales		

Tabla 8. Rúbrica de evaluación del docente. Fuente: elaboración propia.

3.8. Cronogramas

A continuación se presenta el cronograma que refleja la planificación de la secuencia didáctica, subdividida en sesiones. Teniendo en cuenta que el curso escolar iniciará el 1 de septiembre y que la primera semana será de introducción, bienvenida y construcción de las dinámicas grupales, esta secuencia didáctica se desarrollará entre el 15 y el 26 de septiembre de 2025.

SEPTIEMBRE								
SESIONES	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4	
Inicio de curso								
Introducción: saludos y presentaciones								
Sesión 1: ¿Adónde vas?								
Sesión 2: Mi lista de la compra								
Sesión 3: ¿Qué hay en casa?								
Sesión 4: Mi familia								

Figura 5. Cronograma de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

El estudio en cuestión ha culminado en el diseño de una secuencia didáctica gamificada concebida para favorecer la motivación en el aprendizaje de ELE por parte de personas inmigrantes adultas en nivel A1 con escasa o nula escolarización previa. La propuesta adquiere especial relevancia en un ámbito donde los recursos adaptados a este perfil de alumnado resultan todavía limitados, lo que pone de manifiesto su pertinencia y su potencial como aporte significativo al campo de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad social. En este sentido, el diseño presentado busca articular el desarrollo lingüístico con las particularidades contextuales del colectivo, reconociendo la influencia decisiva que estos factores ejercen en el proceso de aprendizaje.

En relación con el primer objetivo específico, el análisis del contexto migrante en España ha puesto de relieve la complejidad que caracteriza a este colectivo, así como la necesidad de atender a factores pedagógicos vinculados a la baja escolarización y al analfabetismo en L1. Este acercamiento ha permitido situar la propuesta en un marco realista y adaptado a las características del alumnado al que se dirige.

En cuanto al segundo objetivo, la revisión de los fundamentos de la gamificación ha confirmado la pertinencia de trasladar sus principios a la enseñanza de ELE en escenarios de alfabetización inicial. La gamificación se ha consolidado como el eje metodológico de la propuesta, mostrando su potencial para estimular la motivación, generar un clima positivo y favorecer la participación activa en el aula. No obstante, también se ha constatado la importancia de una planificación rigurosa que asegure que el juego funcione como medio para alcanzar aprendizajes funcionales, y no como un fin en sí mismo.

Respecto al tercer objetivo, la organización de mecánicas de juego y de recursos multisensoriales en torno a situaciones comunicativas cotidianas ha permitido diseñar una secuencia coherente y funcional. Las actividades proyectadas buscan reforzar la conciencia fonológica, estimular la comprensión y la producción oral en un entorno cooperativo, y favorecer la confianza en la comunicación, todo ello en sintonía con las necesidades detectadas.

Por último, en relación con el cuarto objetivo, si bien no ha sido posible comprobar la efectividad de la propuesta en un contexto real de aula, el diseño elaborado ofrece un marco sólido para futuras aplicaciones. Su implementación permitirá validar los resultados esperados y realizar los ajustes pertinentes, especialmente en lo relativo a la evaluación formativa. En este sentido, la coevaluación se presenta como una herramienta valiosa para fomentar la metacognición y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, aunque requiere de un acompañamiento docente más intenso en grupos con escasa competencia en lectoescritura.

En definitiva, este trabajo ha contribuido a consolidar los conocimientos adquiridos durante el Máster en ELE y a proyectarlos en una propuesta innovadora, contextualizada y sensible a la diversidad. La secuencia didáctica elaborada responde a un reto educativo y social de gran relevancia, y, lejos de agotarse en su formulación inicial, abre el camino a futuras investigaciones y desarrollos que profundicen en la creación de materiales flexibles, inclusivos y ajustados a la realidad de las personas migrantes.

5. Limitaciones y prospectiva

5.1. Limitaciones

A lo largo del desarrollo de esta propuesta se han identificado diversas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, destaca la falta de antecedentes prácticos en la aplicación de dinámicas ludificadas para la enseñanza de ELE a inmigrantes con escasa o nula alfabetización. Esta escasez de experiencias previas dificulta el respaldo empírico de la propuesta y limita la posibilidad de contrastar sus efectos en entornos reales de aprendizaje.

Asimismo, una de las principales dificultades reside en la ausencia de una lengua vehicular común entre el profesorado y el grupo de estudiantes. La mayoría de las participantes tienen como lengua materna el árabe, lo que impide establecer una mediación lingüística eficaz en los primeros estadios del proceso de enseñanza. Esta situación obliga al uso intensivo de apoyos visuales, gestuales y paralingüísticos, y dificulta la explicación de objetivos, reglas del juego o instrucciones gramaticales más complejas.

En este sentido, también debe señalarse que las diferencias culturales, que pueden representar una limitación real en contextos de alta vulnerabilidad. Las concepciones previas sobre el aprendizaje, los roles de género en el aula o el valor atribuido al juego como herramienta educativa pueden entrar en conflicto con algunos de los principios de la gamificación. Si no se abordan con sensibilidad y tiempo, estas discrepancias culturales pueden dificultar la participación o generar ciertas reticencias ante metodologías más innovadoras.

A este factor se suma la necesidad constante de adaptar los materiales y contenidos lingüísticos a las capacidades reales del alumnado: por ejemplo, el uso de mayúsculas para facilitar la legibilidad, la reducción del texto escrito, la simplificación léxica y gramatical, o la selección de imágenes claras y representativas. Este trabajo de adecuación requiere un esfuerzo significativo por parte del profesorado y no siempre puede sostenerse en contextos donde el tiempo, la formación específica o los recursos son limitados.

5.2. Prospectiva

El proyecto en cuestión abre una línea de actuación educativa que, si bien se ha iniciado desde una propuesta concreta, tiene un amplio margen de desarrollo en futuras

intervenciones y estudios. La secuencia didáctica gamificada diseñada puede servir como base para la elaboración de unidades más extensas, así como para su adaptación a distintos niveles del MCER, permitiendo dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de personas inmigrantes adultas en las condiciones previamente descritas.

En términos de investigación, se plantea como una vía relevante la implementación práctica de la propuesta en contextos reales de aula, lo que permitiría observar con mayor precisión sus efectos sobre la motivación, el aprendizaje y la participación del alumnado. Estos datos empíricos serían especialmente valiosos para validar y mejorar el enfoque planteado, ajustándolo aún más a las necesidades concretas del colectivo destinatario.

Del mismo modo, sería deseable profundizar en el desarrollo de materiales específicos que combinen gamificación y alfabetización inicial, especialmente dirigidos a personas con escasa escolarización previa o nula competencia en lectoescritura. Este reto continúa siendo uno de los grandes vacíos en la enseñanza de ELE, y requiere tanto innovación metodológica como colaboración entre profesionales del ámbito lingüístico, social y tecnológico.

En este sentido, la gamificación, entendida como una estrategia pedagógica en auge dentro de la didáctica de lenguas, ofrece un campo de enorme potencial. Su capacidad para transformar la dinámica del aula mediante el uso de mecánicas de juego no solo favorece la motivación intrínseca del alumnado, sino que también promueve la autonomía, el trabajo colaborativo y la perseverancia en el aprendizaje. Integrar esta perspectiva en propuestas educativas para inmigrantes adultos podría convertirse en un factor decisivo para mejorar la adherencia al proceso formativo y favorecer una experiencia más significativa e inclusiva.

A nivel institucional, se considera relevante fomentar la formación del profesorado en metodologías inclusivas y gamificadas, que permitan atender con mayor eficacia a contextos diversos y no convencionales. De igual modo, una implicación más activa de las administraciones públicas en el diseño de programas de integración lingüística y social podría potenciar el alcance y sostenibilidad de este tipo de iniciativas.

6. Referencias bibliográficas

- Bartle, R. A. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. *Journal of MUD Research*, 1(1). <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Cabrera Montesdeoca, C. D. (2012). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE: Una experiencia en las clases de español para ágrafos* [Tesis de máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio ACCEDA. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/66120>
- Centro Virtual Cervantes. (2018). *Español, lengua viva 2018* [Informe]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2019). *Español, lengua viva 2019* [Informe]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Español, lengua viva 2020* [Informe]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2021). *Español, lengua viva 2021* [Informe]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Español, lengua viva 2022* [Informe]. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Motivación*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

- Cruz Roja Española. (2023). *El Instituto Cervantes cede miles de licencias para que personas refugiadas aprendan español*.
https://www2.cruzroja.es/web/cre/noticias/-/asset_publisher/Zby6HG66cJzp/content/el-instituto-cervantes-cede-miles-de-licencias-para-que-personas-refugiadas-aprendan-espanol -
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dalmases Muntané, A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE (E-leando: ELE en Red, Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE, 1(4))*. Universidad de Alcalá.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, 1(6), 35–62.
<https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi6.13412>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (Vol. 36). Multilingual Matters Limited.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. En *III Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 410–418). Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera.
<https://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez Santos, J. M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- García Parejo, M. (2004). *La enseñanza del español a inmigrantes adultos*. En *Antología de artículos de didáctica del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*

(LE). Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo_06.htm

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, enero). Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. En *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4.ª ed.). Pearson Longman ELT.

Herrera, F. (2017). *Gamificar el aula de español* [Archivo PDF]. Formación ELE.
<https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Estadística de migraciones y cambios de residencia: Últimos datos*.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177098&menu=ultiDatos&idp=1254735573002

Jiménez, D. (2019). *La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/04a446c6-3480-4c0f-8f8c-34de09507130/content>

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier.

Lazzaro, N. (2004, marzo 8). *Why we play games: Four keys to more emotion without story* [Informe técnico]. XEODesign.
https://gamemodworkshop.com/readings/xeodesign_whyweplaygames.pdf

Legaz-Torregrosa, H., & Toscano Fuentes, C. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 53–64. Recuperado a partir de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/491>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, BOE núm. 10, de 12 de enero de 2000, pp. 1139–1154. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>

Manifiesto de Santander. (2004). *Manifiesto sobre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Jornadas de reflexión de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, 241–254.

Rodríguez, A. (2002). *Actas del Coloquio Internacional de la AEPE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (AEPE).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Soto Aranda, B., & El-Madkouri, M. (2002). La adquisición del español en la población inmigrada en España: apuntes para una reflexión sobre el paradigma. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (16), 103–119. <https://doi.org/10.14198/ELUA2002.16.04>

Vaquero Ibarra, N., & Fonseca-Mora, M. C. (2022). Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 19–38. <https://doi.org/10.26378/rnlael1633500>

Werbach, K. (2013, abril). *Gamification design framework* [Clase magistral]. Coursera.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

6.1. Bibliografía de ampliación

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

El-Madkouri, M. (2007). Escuela, lengua, identidad y problemática de integración de inmigrantes. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, (2007), 139–157.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0707550139A>

García, P. (1999). *El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes*. Carabela, (45), 107–124.

Instituto Cervantes. (s.f.). *Cursos AVE Global: Español en línea*.
https://www.cervantes.es/ensenanza/ave_global.htm

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Wiley & Sons.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Centros de Educación de Personas Adultas*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/20/203240/ficha.html>

Muñoz López, B. (2004). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: Para inmigrantes en contextos escolares aspectos metodológicos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (11), 91–100.

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). (s.f.). *El español es fundamental para "integrar" y dar "independencia" al refugiado*.
<https://www.udima.es/espanol-refugiados-integrar-independencia>

Villalba, F. Y Hernández, M^a T. (2003): *Recursos para la Enseñanza Oral del Español a Inmigrantes no Alfabetizados*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trad.). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997)

Zichermann, G., & Linder, J. (2010). *Game-based marketing: Inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. John Wiley & Sons.

7. Anexos

Anexo 1



CURSO INTENSIVO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS
SPANISH LANGUAGE INTENSIVE COURSE
KURS ISPANSKOYI DLYA INOZEMTSIV
دورة اللغة الاسبانية للأجانب



Nivel iniciación
No requiere conocimientos previos
Gratuito

Horario de clases
 Martes y jueves de 12:30 a 14:00 y de 19:30 a 21:00

Duración
 Del 26 de abril al 21 de junio

Lugar
 Centro de Educación Permanente Almazara

Plazo de inscripción
 A partir del 20 de abril en horario de atención al público

Documentación a entregar
 Fotocopia del DNI, NIE o pasaporte y una foto tipo carné

 **CEPER Almazara**
 Avenida de Mairena s/n
 Mairena del Aljarafe

Horario de atención al público
 De lunes a jueves de 13:00 a 13:30
 Lunes y miércoles de 20:00 a 21:00

Anexo 2



¿Adónde vas?

G	R	S	U	P	E	R	M	E	R	C	A	D	O
C	K	M	F	U	X	L	L	T	E	A	T	R	O
H	O	S	P	I	T	A	L	E	C	O	W	C	D
M	E	R	C	A	D	O	Y	O	I	Z	M	P	Z
R	S	I	H	U	Y	L	Y	T	I	E	N	D	A
P	X	I	F	A	R	M	A	C	I	A	V	E	L
J	F	D	K	N	Y	J	Z	Y	C	A	S	A	X
B	E	I	E	S	T	A	C	I	Ó	N	O	F	T
G	A	C	A	O	C	O	L	E	G	I	O	T	W
P	O	L	I	D	E	P	O	R	T	I	V	O	O
T	B	I	B	L	I	O	T	E	C	A	J	I	C
E	X	N	P	A	R	Q	U	E	T	U	Z	I	Q
W	F	K	J	F	M	W	K	V	V	E	Y	O	Z
R	E	S	T	A	U	R	A	N	T	E	K	D	Q

Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

MA	TE	TO	TOMATE
CHE	LE		LECHE
ROZ	AR		ARROZ
ZA	MAN	NA	MANZANA
PAN			PAN

Anexo 6

 **Cómo se juega:** traza una línea desde las cartas de la columna de la izquierda hasta las cartas correspondientes de la derecha.

	EN LA HAY UN HORNO
	EN EL HAY UN ESPEJO
	EN LA HAY UNA BARBACOA
	EN EL HAY PLANTAS
	EN EL HAY UNA BAÑERA
	EN EL HAY UN SOFÁ
	EN EL HAY PUERTAS
	EN LA HAY UNA CAMA

Crear lecciones e imprimibles en interacty.me  Página 1



Anexo 7

Preguntas (12)

Ocultar respuestas



¿QUÉ HAY EN EL DORMITORIO?



☐ UNA DUCHA ☐ UNA NEVERA
☒ UNA CAMA ☐ UNA CUCHARA

¿QUÉ HAY EN LA COCINA?



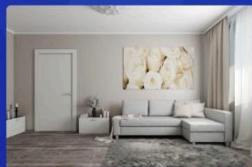
☐ UNA TELEVISIÓN ☒ COMIDA
☐ UNA CAMA ☒ UNA NEVERA

EN EL BAÑO HAY UNA DUCHA O UNA BAÑERA



☒ Verdadero ☐ Falso

¿QUÉ HAY EN EL SALÓN?



☐ UN VÁTER ☒ UN SOFÁ
☐ UNA MESA DE NOCHE ☐ UN HORNO

EL FREGADERO Y EL MICROONDAS ESTÁN EN EL RECIBIDOR



☒ Verdadero ☐ Falso

EN EL BAÑO HAY UN ESPEJO



☒ Verdadero ☐ Falso

¿DÓNDE HAY PLANTAS?



☒ EN EL BALCÓN ☒ EN LA TERRAZA
☒ EN EL SALÓN ☐ EN EL BAÑO

¿QUÉ HAY EN LA IMAGEN?



☒ UNA SARTÉN ☐ UNA ALFOMBRA
☐ UN CUCHILLO ☐ UNA HORNO

¿QUÉ HAY EN LA IMAGEN?



▲ UNA TELEVISIÓN ◆ UNA SILLA ✓
● UNA PUERTA ■ UNA MESA

¿DÓNDE HAY MÁS PUERTAS?



▲ EN LA HABITACIÓN ◆ EN EL PASILLO ✓
● EN EL RECIBIDOR ✓ ■ EN LA TERRAZA

¿DÓNDE HAY UNA BARBACOA?



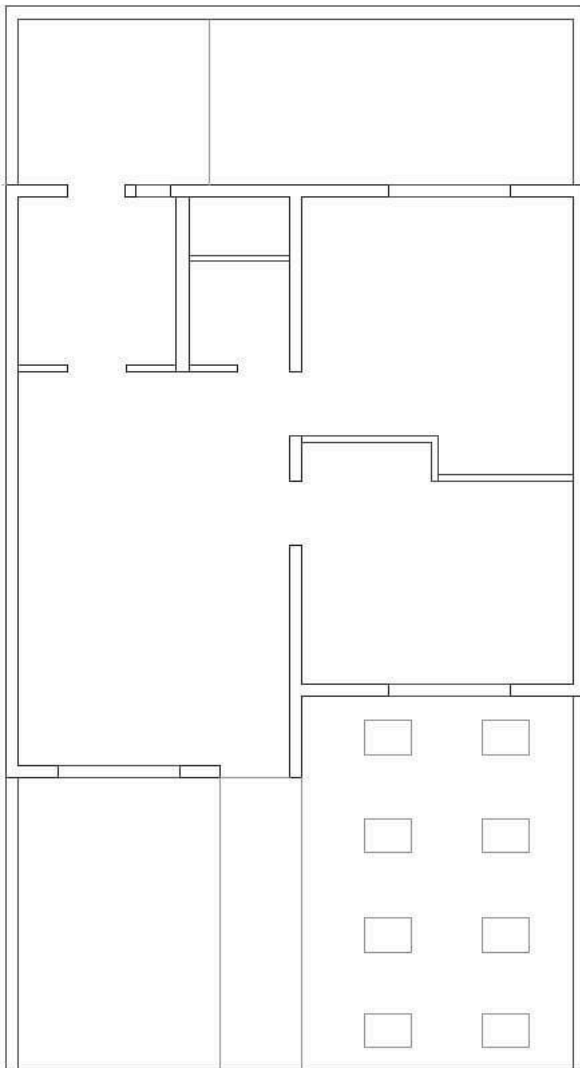
▲ EN EL BAÑO ◆ EN LA CAMA
● EN LA NEVERA ■ EN LA TERRAZA ✓

¿DÓNDE HAY TOALLAS?



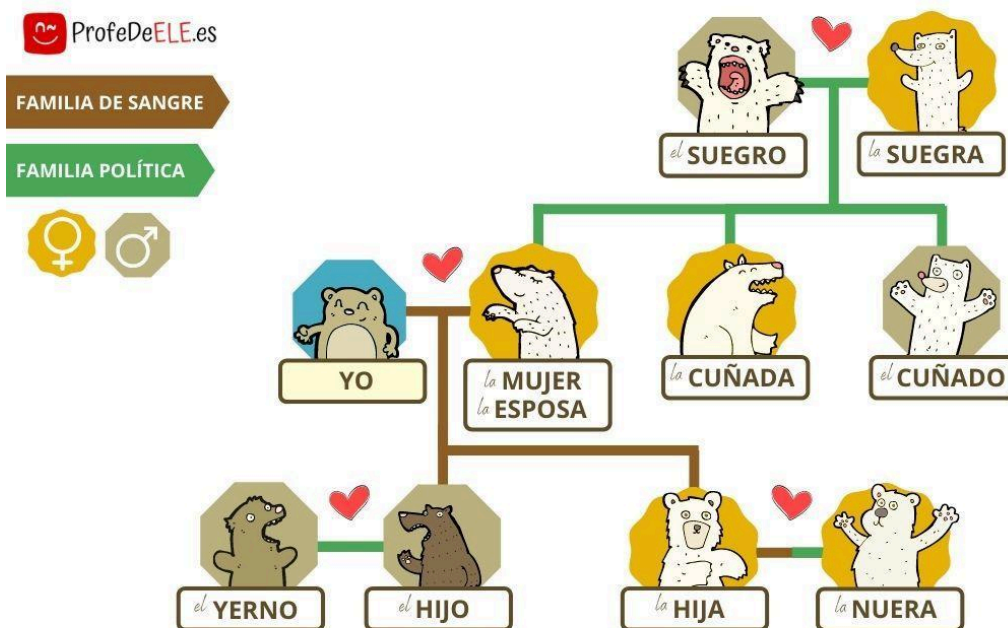
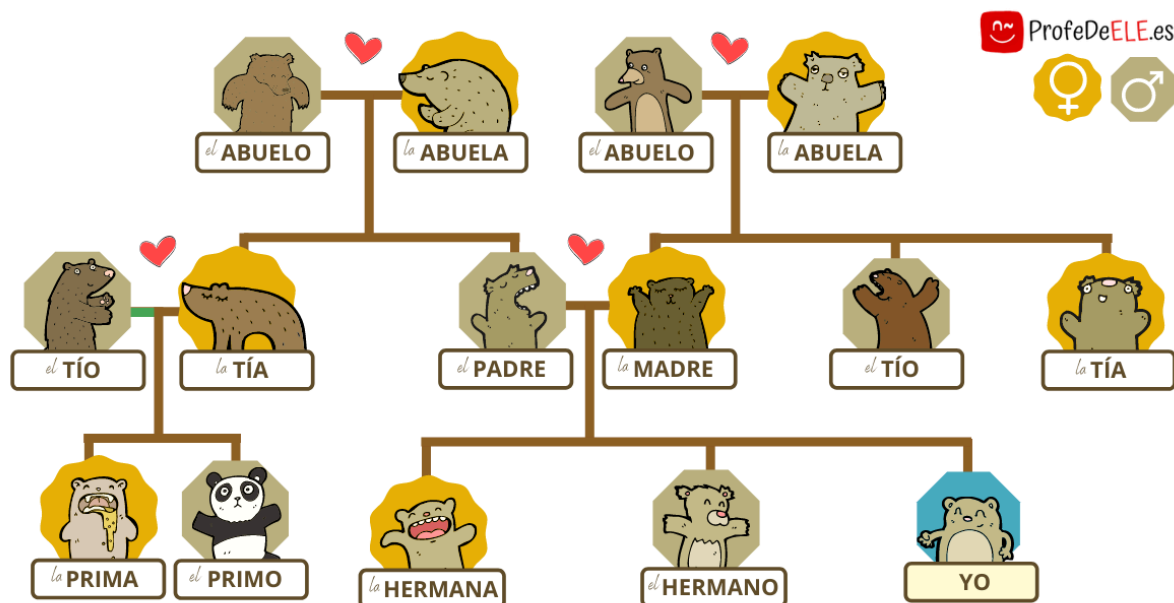
▲ EN EL BAÑO ✓ ◆ EN EL PASILLO
● EN EL RECIBIDOR ■ EN EL COMEDOR

Anexo 8



Disponible en: <https://documentos.arq.com.mx/Detalles/110442.html>

Anexo 9



Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/la-familia/>

Anexo 10

1:20
Arrastra la ruleta para girarla

Girar

LA FAMILIA

por Ainhoacano18

Compartir

Anexo 11

SECUENCIA 3: ¿QUÉ HAY EN CASA?

¿QUÉ HE APRENDIDO O PRACTICADO?	 CONSEGUIDO	 EN PROCESO	 NO CONSEGUIDO
NOMBRAR HABITACIONES Y MUEBLES			
RELACIONAR OBJETOS CON LUGARES DE LA CASA			
TRABAJAR EN GRUPO Y HABLAR EN JUEGOS			
USAR EL MÓVIL PARA APRENDER			
APRENDER PALABRAS NUEVAS			

SECUENCIA 4: MI FAMILIA

¿QUÉ HE APRENDIDO O PRACTICADO?	 CONSEGUIDO	 EN PROCESO	 NO CONSEGUIDO
RECONOCER PERSONAS DE MI FAMILIA			
ENTENDER DESCRIPCIONES DE FAMILIARES			
EXPLICAR QUIÉN ES...			
ENTENDER UN ÁRBOL FAMILIAR			
HABLAR EN GRUPO SIN MIEDO			