

Gamificación y competencia cultural en la enseñanza de idiomas: el flamenco como estrategia pedagógica innovadora en educación primaria en Francia

Gema Guevara Rincón

Universidad de Murcia

España

gema.guevara@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-6012-4588>

Pilar Molina Guillén

Universidad de Murcia

España

ilarm.guillen@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1682-8213>

Fecha de entrega: 20 de junio de 2025.

Fecha de aprobación: 7 de octubre de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8861>

Resumen

Este estudio propone una innovadora metodología que incorpora el flamenco como herramienta pedagógica en la instrucción del español como segundo idioma (ELE) en un entorno de educación primaria en Francia. Mediante actividades lúdicas, se pretende promover el aprendizaje del idioma, la conciencia intercultural y la motivación de los estudiantes a través de un enfoque experiencial y sensorial. La acción se llevó a cabo con 25 alumnos de quinto grado de una institución educativa francesa, implementando tres tareas enfocadas en el entendimiento del flamenco, la obtención de vocabulario particular y la identificación de ritmos y compases. Los hallazgos logrados mediante rúbricas, encuestas y observación cualitativa muestran un progreso notable en las habilidades lingüísticas, particularmente en la expresión oral, además de un elevado nivel de participación y valoración positiva por parte de los estudiantes. Este método favorece la actualización

de las prácticas pedagógicas en ELE, utilizando el arte como enlace entre el idioma y la cultura, promoviendo un aprendizaje relevante y emocionalmente enriquecedor.

Palabras clave: juegos educativos, educación cultural, innovación educacional, enseñanza primaria, enseñanza de idiomas.

Gamification and cultural competence in language teaching: flamenco as an innovative pedagogical strategy in primary education in France

Abstract

This study proposes an innovative methodology that incorporates flamenco as a pedagogical tool in the instruction of Spanish as a second language (ELE) in a primary education environment in France. Through recreational activities, the aim is to promote language learning, intercultural awareness and motivation of students through an experiential and sensory approach. The action was carried out with 25 fifth grade students from a French educational institution, implementing three tasks focused on the understanding of flamenco, the acquisition of particular vocabulary and the identification of rhythms and bars. The findings obtained through rubrics, surveys and qualitative observation show remarkable progress in language skills, particularly in oral expression, as well as a high level of participation and positive assessment by students. This method promotes the updating of pedagogical practices in ELE, using art as a link between language and culture, promoting relevant and emotionally enriching learning.

Keywords: gamification; interculturality; educational innovation; primary education; ELE teachin

Introducción

En el escenario actual de la instrucción del español como Lengua Extranjera (ELE) en Francia, es más urgente que nunca la demanda de métodos innovadores y motivadores que sobrepasen el enfoque convencional centrado en gramática y traducción (Lázaro Gutiérrez, 2018). La educación francesa se enfrenta a enormes y constantes retos como, por ejemplo, la escasa motivación de los estudiantes a la hora de aprender español como lengua extranjera (ELE) y la limitada exposición directa a dicho idioma (Consejo de Europa, 2020). Frente a esta situación, se evidencia la necesidad de reconsiderar las tácticas pedagógicas, incorporando la dimensión cultural como núcleo principal del proceso educativo. Como señala Guevara-Rincón (2024a), “la lengua y la cultura son inseparables, y la enseñanza de una lengua extranjera debe incluir la enseñanza de su cultura” (p. 115).

Este estudio promueve un método educativo diferente y revolucionario que unifica la gamificación con la instrucción del flamenco en todos sus sentidos, un arte profundamente enraizado en la cultura española y catalogado como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (2010). En lugar de ser una representación puramente artística, el flamenco representa una semiótica que fusiona música, cuerpo, emoción, palabra e identidad; lo que ayuda tanto a la enseñanza como al aprendizaje del idioma. Su integración, y asimilación, en el aula de lenguas extranjeras se adecúa a la demanda de una instrucción de ELE más intercultural, experiencial y con mayor relevancia emocional. En este contexto, es necesario contar con el apoyo de los docentes franceses y realizar así, una práctica cooperativa entre ambos idiomas.

La gamificación, definida como el uso de componentes lúdicos en entornos educativos, ha resultado ser un recurso efectivo para incrementar la motivación del estudiantado (Deterding et al., 2011). Además, tiene el potencial para poder convertir el aprendizaje de segundas lenguas (L2) en una experiencia más activa y eficaz (Romero-Rodríguez y Torres-Toukoumidis, 2017). Mediante juegos modificados y adaptados a las necesidades educativas de nuestro alumnado, se incentiva la atención, se promueve la participación activa y se crea un aprendizaje relevante (Miller, 2013; Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez, 2018). Por este motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma en una experiencia única y multisensorial que potencia la expresión verbal, la



escucha activa y el deseo por conocer la diversidad cultural de otro país, en este caso de España.

Este trabajo se enmarca en los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que recalca la importancia de trabajar la competencia (inter)cultural como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (socio)lingüístico (Consejo de Europa, 2020). Concretamente, se retoma la noción de competencia intercultural propuesta por Byram (1997), entendida como la capacidad de cada alumno para interactuar con hablantes de otras lenguas, (español en este caso concreto) interpretar símbolos culturales y reflexionar sobre sus propias creencias, incluso si se trata de un estudiantado de corta edad.

En el contexto francés, este enfoque ofrece una oportunidad única para practicar el español en situaciones dinámicas y culturalmente contextualizadas, alejándose de los métodos tradicionales. Esta inmersión permite al alumnado, no solo mejorar sus competencias lingüísticas, sino también desarrollar una sensibilidad intercultural y una conexión más profunda con la cultura hispanohablante (Ruiz Ruiz, 2016).

En las últimas décadas, la enseñanza de ELE ha experimentado un notable crecimiento en el sistema educativo francés. Este auge podría deberse, en gran medida, a factores demográficos, económicos y culturales; ya que la creciente presencia de comunidades hispanohablantes en Francia, los vínculos comerciales con países latinoamericanos, así como el atractivo cultural del mundo hispánico. En términos cuantitativos, se podría decir que el español es la lengua extranjera con mayor incremento entre el estudiantado en la educación secundaria. Como explica García Cañedo (2021), en el curso 2019-2020, cerca del 72,2% del alumnado que cursaba una segunda lengua extranjera optó por el español, lo que posiciona a dicho idioma como una de las lenguas más demandadas. A esto se suma el hecho de que muchos centros educativos ofrecen el español como L1 (lengua extranjera principal) en determinados contextos, lo que refuerza su presencia desde etapas tempranas.

La presencia del español y de lo español en la Francia actual es más que evidente y uno lo puede encontrar en cualquiera de los ámbitos de la vida: en lo social, lo

económico, lo político, lo cultural; nuestros países han tejido durante siglos una interrelación profunda. Y eso se manifiesta en influencias mutuas en expresiones culturales y artísticas, en nuestros modos de vida, en la música, el cine, la gastronomía..., y tiene también su reflejo en la lengua. (García Cañedo, 2021, 36)

En la enseñanza primaria, aunque el inglés sigue siendo la lengua predominante, se ha observado una paulatina introducción del español como lengua de iniciación o como alternativa en zonas con fuerte presencia cultural hispánica o en proyectos de bilingüismo. Por otro lado, el sistema universitario francés cuenta con una sólida red de formación en español, que incluye tanto la vía académica tradicional (LLCE: Langues, Littératures et Civilisations Étrangères) como la aplicada (LEA: Langues Étrangères Appliquées), así como programas de formación de futuros docentes de español. Muñoz Sánchez-Brunete (2018) explica que este panorama sitúa la enseñanza del español en una posición predilecta (frente a otras lenguas) dentro del sistema educativo francés, aunque no por ello exenta de dificultades y retos a superar. La popularidad del idioma no siempre se corresponde con la innovación pedagógica en las aulas de ELE, lo que abre un espacio de reflexión y autocrítica sobre la necesidad de propuestas metodológicas más dinámicas, motivadoras e inclusivas, como la gamificación, que integren contenidos de todo tipo cercanos a los intereses de los estudiantes.

El flamenco es una expresión artística originaria de cualquier parte de Andalucía, comunidad del sur de España, que combina música, canto y, por supuesto, danza. Moura (2022) explica que su origen se remonta al siglo XVIII, aunque se sabe que sus raíces son todavía más antiguas y se encuentran en coexistencia con diversas culturas de toda la región, incluyendo, entre otras, la gitana, árabe y cristiana. Esta mezcla cultural dio lugar a un arte único que refleja la historia y las emociones de un este pueblo; lo que lo convierte, también en un cliché español.

En el transcurso de los siglos, el flamenco ha evolucionado desde una forma de expresión íntima y familiar que se realizaba en las casas andaluzas hasta convertirse en un espectáculo profesionalizado en cualquier parte de la península. En el siglo XIX, las cafeterías en las que se podía cantar (cafés cantantes, según el Palacio Andaluz, 2023) jugaron

un papel crucial en su difusión, ofreciendo un espacio donde los artistas podían presentar su arte al público y saber si gustaba o no. Posteriormente, y como cuentan desde el Palacio Andaluz (2023), en el siglo XX, el flamenco ganó reconocimiento internacional y fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2010. Dicha evolución ha permitido que el flamenco se adapte a diferentes contextos, públicos y sociedades, manteniendo su esencia emocional y expresiva. Su riqueza cultural y artística lo convierte, pues, en una herramienta muy valiosa para la enseñanza de ELE, especialmente en contextos donde se busca una inmersión cultural profunda y con materiales auténticos.

El flamenco, como explica Álvarez Quintero (2024), se compone de tres elementos fundamentales: el cante (también conocido como canto), el baile y el toque (normalmente realizado con una guitarra). El cante flamenco es una forma de expresión vocal que transmite diversidad de sentimientos, como el amor, la pena o la alegría. Se caracteriza por su intensidad emocional y su capacidad para comunicar emociones incluso con la gestualidad facial. El baile es una manifestación corporal que combina movimientos elegantes y fluidos con golpes fuertes, bruscos y percusivos (tanto con instrumentos, como en el cuerpo o suelo). Destaca por su intensidad, improvisación y expresividad, sobre todo esta última, permitiendo a los bailaores expresar sus emociones y establecer así una conexión íntima con el público, el grupo y la música. El último elemento es el toque flamenco, representado principalmente por la guitarra, aunque, a veces, también se hace uso del cajón, proporciona la base rítmica y melódica que acompaña al cante y al baile. Estos tres elementos se combinan para crear una experiencia artística completa que es tanto visual como auditiva. Por este motivo es una herramienta ideal para ser utilizada eficazmente en el aula y aplicarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos y culturales del español (Junta de Andalucía, 2018).

Integrar el flamenco en la enseñanza del español ofrece múltiples beneficios. Desde el punto de vista lingüístico, las letras de las canciones flamencas pueden ser utilizadas para enseñar vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones idiomáticas. Además, el análisis de estas letras permite a los estudiantes explorar temas culturales y sociales relevantes, fomentando la competencia intercultural.

El flamenco también promueve la participación activa de los estudiantes a través de actividades como el canto, el baile y la interpretación musical. Estas actividades no solo mejoran las habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan la confianza, la creatividad y la expresión emocional de los estudiantes. Desde una perspectiva cultural, el flamenco ofrece una ventana a la historia y las tradiciones de España, especialmente de Andalucía. Al explorar el flamenco, los estudiantes pueden comprender mejor la diversidad cultural del mundo hispanohablante y desarrollar una apreciación más profunda por su riqueza artística.

La gamificación, entendida como la aplicación de elementos propios del diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), ha ganado relevancia en el ámbito educativo en las últimas dos décadas, consolidándose como una metodología innovadora y eficaz para fomentar el compromiso, la motivación y la implicación activa del alumnado. En el campo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, y particularmente en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), esta metodología ha permitido renovar enfoques didácticos tradicionales, proponiendo experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y significativas.

El uso de estas dinámicas gamificadas permite no solo aumentar el interés del alumnado, sino también favorecer la retención de contenidos y el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales. Esta sección analiza en profundidad los fundamentos teóricos de la gamificación, sus beneficios en el aprendizaje de idiomas, experiencias previas en el ámbito de ELE, y su impacto en la motivación y la retención del conocimiento.

La gamificación, como explica Guevara-Rincón (2024b), se define como el uso de elementos del juego (como recompensas, niveles, reglas, desafíos y narrativas) en contextos no lúdicos, como el educativo, con el objetivo de fomentar determinados comportamientos y actitudes, entre ellos la motivación, la participación activa y la perseverancia en el logro de objetivos (Kapp, 2012). A diferencia de los juegos educativos (*serious games*), la gamificación se centra en integrar fragmentos o mecánicas específicas del juego en actividades convencionales. El diseño gamificado en educación busca generar experiencias que mantengan al alumno en un estado de *Flow*, es decir, un equilibrio entre desafío y competencia que produce concentración plena y disfrute durante el proceso de aprendizaje

(Csikszentmihalyi, 1990). En el ámbito de las lenguas extranjeras, este equilibrio resulta esencial para mantener al alumnado implicado, especialmente en etapas formativas como la Educación Primaria, donde la motivación lúdica forma parte del desarrollo madurativo y afectivo del estudiante.

Numerosos estudios han demostrado que la gamificación tiene efectos positivos en el aprendizaje de idiomas, especialmente en lo que respecta al aumento de la motivación intrínseca, la implicación activa del alumnado y la mejora de la retención de conocimientos (Kapp, 2012; Domínguez y Etxeberria, 2021).

Uno de los principales aportes de la gamificación es su capacidad para transformar tareas lingüísticas rutinarias en experiencias significativas. A través de dinámicas competitivas o cooperativas, los estudiantes se enfrentan a retos lingüísticos que requieren la movilización de estrategias de comprensión, producción y reflexión metalingüística. Esto genera una mayor implicación emocional, lo que, según la neuroeducación, contribuye a consolidar el aprendizaje a largo plazo (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Asimismo, la gamificación promueve el desarrollo de habilidades transversales como la autorregulación, el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo en equipo, todas ellas esenciales en contextos educativos contemporáneos. En el aula de lenguas, estas competencias se articulan con la competencia comunicativa e intercultural, especialmente cuando los juegos incorporan elementos culturales y situaciones de comunicación auténtica (Guevara-Rincón, 2024b).

En el ámbito específico del ELE, diversas investigaciones y experiencias didácticas han demostrado la eficacia de la gamificación en diferentes contextos y niveles educativos. Domínguez y Etxeberria (2021) documentan cómo la incorporación de dinámicas gamificadas en aulas de ELE favorece la adquisición de vocabulario, la mejora de la fluidez oral y el aumento de la participación del alumnado, especialmente en contextos donde el aprendizaje tradicional no logra despertar suficiente interés.

Se han desarrollado múltiples estrategias gamificadas: desde el uso de plataformas digitales con mecánicas de juego (como Kahoot, Classcraft, Duolingo o Genially) hasta la implementación de juegos de rol, escape rooms, misiones cooperativas y competencias lingüísticas tematizadas. Estas metodologías no solo aumentan la interacción alumno-

contenido, sino también entre los propios estudiantes, fortaleciendo el componente social y colaborativo del aprendizaje de idiomas. Un ejemplo especialmente interesante es la incorporación de contenidos culturales a través de la gamificación. Juegos centrados en aspectos culturales, como fiestas tradicionales, gastronomía, música o danza (como el flamenco), permiten trabajar el idioma de manera contextualizada y multisensorial. De este modo, el aprendizaje del idioma se convierte en una experiencia inmersiva que facilita tanto la competencia lingüística como la sensibilidad intercultural (Liddicoat & Scarino, 2013).

Uno de los efectos más destacados de la gamificación en el aula de ELE es su impacto directo sobre la motivación del alumnado. A diferencia de otros enfoques más tradicionales y lineales, las actividades gamificadas permiten al estudiante asumir un rol activo, tomar decisiones, superar retos, recibir retroalimentación inmediata y experimentar una sensación de logro progresiva. Estos factores estimulan tanto la motivación extrínseca (por recompensas o reconocimiento) como la motivación intrínseca (por disfrute y superación personal), lo que se traduce en un aprendizaje más duradero (Su & Cheng, 2015).

Desde el punto de vista de la retención de conocimientos, la gamificación contribuye a reforzar la memoria de trabajo y la consolidación a largo plazo al vincular el contenido lingüístico con experiencias emocionalmente significativas (Kapp, 2012). La emoción, el reto y el juego activan zonas del cerebro implicadas en la atención y la memoria, haciendo que el contenido aprendido sea más memorable. Esta dinámica resulta especialmente eficaz en el aprendizaje de léxico, estructuras gramaticales y expresiones culturales, que muchas veces se olvidan con rapidez en metodologías más pasivas.

Además, el uso de dinámicas lúdicas que integran aspectos culturales, como juegos inspirados en el flamenco o en expresiones culturales actuales (por ejemplo, la música de Rosalía), no solo estimula la motivación, sino que facilita una comprensión más profunda de la lengua como vehículo de cultura. Según Guevara-Rincón (2024b), este tipo de actividades permite generar una conexión emocional y simbólica entre el alumno y la lengua meta, promoviendo una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma y fomentando valores como la empatía, el respeto y la diversidad.

Metodología

Esta investigación-acción-educativa, conocida por ser un “proceso cílico de investigación de hechos, planeación, exploración, acción y valoración” (Peralta-Castro y Mayoral-Valdivia, 2022, p.3), se desarrolló en un centro de educación primaria ubicado en la localidad de Houdemont, en la región de Nancy (Francia). El colegio dispone de una estructura organizativa en la que se imparte docencia a un único grupo por nivel, lo que favorece un entorno educativo cercano y personalizado. La muestra estuvo compuesta por 25 alumnos de quinto curso de educación primaria (10-11 años), pertenecientes a contextos socioculturales diversos, incluyendo estudiantes de ascendencia árabe y asiática.

El centro educativo cuenta con recursos complementarios como una biblioteca escolar y acceso a un gimnasio municipal, lo que permite la implementación de metodologías activas e interdisciplinarias. La actitud favorable del alumnado hacia actividades lúdicas e innovadoras ha sido un factor facilitador clave en el desarrollo de esta investigación.

Diseño e implementación de las actividades

La intervención se estructuró en torno a tres actividades gamificadas con una base cultural centrada en el flamenco. Estas actividades fueron diseñadas con el objetivo de promover tanto la adquisición de competencias lingüísticas en español como la inmersión cultural mediante dinámicas motivadoras y participativas.

Actividad 1: *¿Qué sabes del flamenco?*

El objetivo de esta actividad consistió en activar y evaluar los conocimientos previos del alumnado sobre el flamenco, así como introducir los contenidos culturales y lingüísticos del proyecto. La metodología consideró lo siguiente: Desarrollo de una actividad interactiva creada en Genially, inspirada en el formato del *Juego de la Oca*, en donde el alumnado, organizado en grupos de cinco personas, debía resolver preguntas, visionar vídeos y superar distintos desafíos relacionados con el flamenco. Aquí la figura de Rosalía se introdujo como hilo conductor contemporáneo, facilitando la conexión entre el flamenco tradicional y las

nuevas manifestaciones musicales. Finalmente, un jurado compuesto por docentes evaluó los desafíos considerando la expresividad, el ritmo y el grado de participación de los grupos.

La duración estimada para esta actividad fue de 1 hora y 15 minutos. Para su evaluación se utilizó una rúbrica con los siguientes criterios: Participación y cooperación grupal, conocimientos sobre el flamenco, capacidad para superar desafíos, coordinación y comunicación durante las dinámicas, expresión corporal y estilo artístico y valoración final del jurado.

Cada criterio se evaluó en una escala de cuatro niveles de desempeño: (1) Bajo (no alcanza los estándares mínimos), (2) Aceptable (cumple lo básico con dificultades), (3) Bueno (cumple satisfactoriamente, con margen de mejora) y (5) Excelente (nivel destacado y autónomo).

Actividad 2: *Dominó* y *Twister flamenco*

Consistió en introducir y afianzar el vocabulario relacionado con los instrumentos flamencos mediante dinámicas corporales y asociativas. Para su desarrollo se consideró la adaptación de los juegos tradicionales *Twister* y *Dominó* con contenidos relacionados con el flamenco. Aquí, los alumnos, distribuidos en grupos de 4 a 5, alternaron entre ambas actividades rotativamente: En *Twister*, debían colocar manos y pies sobre imágenes de instrumentos mientras enunciaban frases en español; mientras que en *Dominó*, asociaban palabras con imágenes, practicando la correcta pronunciación y memorización del léxico. Esta actividad tuvo una duración estimada: 55 minutos.

Se utilizó un instrumento de evaluación del tipo Rúbrica con los siguientes criterios: Asociación palabra-imagen, pronunciación adecuada del léxico, retención del vocabulario, actitud colaborativa y disposición al trabajo grupal. Cada criterio se evaluó en una escala de cuatro niveles de desempeño: (1) Bajo (no alcanza los estándares mínimos), (2) Aceptable (cumple lo básico con dificultades), (3) Bueno (cumple satisfactoriamente, con margen de mejora) y (5) Excelente (nivel destacado y autónomo).

Actividad 3: *¡A ritmo flamenco!*

Consistió en introducir la estructura rítmica del flamenco y desarrollar habilidades básicas de percusión mediante el uso del cuerpo y materiales escolares. Para ello la metodología consideró: Una breve introducción teórica sobre los compases flamencos (4/4 y de 12 tiempos). Los alumnos agrupados en equipos de cinco personas que recibieron tarjetas con secuencias rítmicas para ser interpretadas mediante palmas, chasquidos y percusión sobre la mesa (simulación de cajón flamenco). Se incentivó de forma opcional, la improvisación rítmica como forma de expresión personal. Esta actividad tuvo una duración estimada: 30 minutos. Se utilizó un instrumento de evaluación del tipo Rúbrica con los siguientes indicadores: Comprensión de las estructuras rítmicas, precisión en la ejecución, trabajo cooperativo, Nivel de creatividad y expresividad.

Instrumentos de evaluación y análisis de datos

A continuación, se presenta una explicación detallada de las rúbricas de evaluación utilizadas para cada una de las actividades implementadas en el estudio. Estas rúbricas han sido diseñadas para medir y valorar de manera objetiva y sistemática los aspectos clave del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades gamificadas. Cada rúbrica (Tabla 1) evalúa diferentes dimensiones de la participación, el conocimiento y las habilidades adquiridas, y está estructurada en niveles de desempeño que permiten identificar de manera precisa las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación para la actividad 1

Criterio	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy Bien (4)
Participación y cooperación del grupo	El grupo muestra una notable falta de colaboración y trabajo en equipo.	La participación del grupo es limitada, con una clara falta de colaboración.	El grupo trabaja de manera cohesionada, aunque la participación podría ser más equitativa.	Todos los miembros del grupo participan activamente y colaboran de manera efectiva durante todo el desarrollo de la actividad.
Conocimiento sobre el flamenco y sus elementos	El grupo demuestra un entendimiento deficiente sobre el flamenco y sus características principales.	El conocimiento del grupo sobre el flamenco es básico, con limitaciones evidentes en la comprensión de sus elementos.	El grupo posee un conocimiento adecuado sobre el flamenco y sus elementos clave.	El grupo muestra un conocimiento profundo y detallado sobre el flamenco, sus elementos, y su historia, reflejando una comprensión avanzada.
Habilidad para superar desafíos	El grupo tiene dificultades para completar los desafíos y presenta una falta de destreza notable.	El grupo logra completar algunos desafíos, pero con dificultades evidentes y sin sobresalir.	El grupo supera la mayoría de los desafíos con habilidad, creatividad y competencia.	El grupo ejecuta todos los desafíos con destreza y demuestra una capacidad excepcional para superarlos, destacándose en la ejecución.
Coordinación y comunicación durante los desafíos	El grupo presenta una coordinación deficiente, con una comunicación inadecuada durante los desafíos.	La coordinación y la comunicación del grupo son aceptables, aunque se perciben áreas de mejora.	El grupo muestra una coordinación efectiva y comunicación clara durante la mayoría de los desafíos.	El grupo se coordina perfectamente y comunica de manera clara y efectiva en todas las fases de los desafíos.
Estilo y expresión durante los desafíos	El grupo muestra una expresión y estilo inadecuados, sin conexión con los elementos del desafío.	El estilo y la expresión del grupo son básicos, con margen de mejora en la presentación.	El grupo presenta un estilo y expresión adecuados, con una participación activa y comprometida durante los desafíos.	El grupo destaca por su estilo y expresión excepcionales, transmitiendo una gran conexión emocional y artística durante todos los desafíos.
Evaluación del jurado	El grupo recibe una evaluación negativa del jurado debido a una ejecución deficiente de los desafíos.	El grupo recibe una evaluación neutral del jurado, sin destacarse por su desempeño.	El grupo recibe una evaluación positiva del jurado por su correcta ejecución de los desafíos.	El grupo recibe una evaluación excepcionalmente positiva del jurado, sobresaliendo claramente sobre los demás grupos en la ejecución de los desafíos.



A continuación, se presentan las rúbricas de evaluación correspondientes a la actividad de "Dominó y Twister Flamenco", las cuales fueron diseñadas para medir diversos aspectos clave del desempeño de los estudiantes en relación con el vocabulario flamenco. Las rúbricas se dividen en criterios específicos que abarcan desde la asociación de palabras con imágenes hasta la actitud y colaboración del grupo durante la actividad. Cada criterio está evaluado en diferentes niveles de desempeño, que van desde "mal" hasta "muy bien", con el fin de ofrecer una evaluación detallada y matizada del rendimiento de los estudiantes. A continuación (Tabla 2), se describe cada uno de estos criterios y su respectiva escala de evaluación.

Tabla 2

Rúbrica de evaluación para la actividad 2

Criterio de Evaluación	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
Asociación de palabras a imágenes	Las asociaciones son incorrectas o inexistentes.	Las asociaciones son vagas o parciales.	Las asociaciones son correctas en la mayoría de los casos.	Las asociaciones son precisas y adecuadas en todas las instancias.
Pronunciación de las palabras	La pronunciación es incomprensible o incorrecta.	La pronunciación es difícil de entender en algunos casos.	La pronunciación es clara y comprensible en la mayoría de los casos.	La pronunciación es clara, precisa y fluida en todas las palabras.
Adquisición de vocabulario	No se observa adquisición de vocabulario.	Se observa una adquisición mínima de vocabulario.	Se observa una adquisición adecuada de vocabulario.	Se observa una amplia adquisición y comprensión del vocabulario.
Actitud y colaboración	El grupo muestra una actitud negativa y falta de colaboración.	La actitud y colaboración del grupo son limitadas y poco comprometidas.	El grupo muestra una actitud positiva y colaborativa en la mayoría de los casos.	El grupo muestra una actitud excepcionalmente positiva y una colaboración ejemplar en todo momento.

En la Tabla 3, se presentan las rúbricas de evaluación utilizadas para valorar el desempeño de los estudiantes en las actividades relacionadas con el flamenco. Estas rúbricas fueron diseñadas con el objetivo de evaluar de manera precisa y sistemática diversos aspectos clave del aprendizaje de los estudiantes, tales como la comprensión de los ritmos flamencos, la ejecución de ritmos percusivos, la colaboración en el trabajo en grupo y la creatividad y expresión personal en el contexto de las actividades propuestas. Cada uno de estos criterios de evaluación fue cuidadosamente formulado para proporcionar una visión integral del rendimiento de los estudiantes en las diferentes dimensiones de la tarea, considerando desde el nivel más básico hasta el más avanzado. La evaluación se llevó a cabo utilizando una escala que permitió clasificar el desempeño de los estudiantes en cuatro niveles: "Mal", "Regular", "Bien" y "Muy Bien" (Tabla 3), con el fin de obtener una visión clara y detallada de su progreso y logros.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación utilizadas para valorar el desempeño de los estudiantes en las actividades relacionadas con el flamenco

Criterio de Evaluación	Mal	Regular	Bien	Muy Bien
Comprensión de los ritmos flamencos	Los estudiantes muestran poco o ningún entendimiento de los ritmos flamencos y los instrumentos asociados.	Los estudiantes demuestran un conocimiento básico de los ritmos flamencos y los instrumentos, pero con algunas lagunas en su comprensión.	Los estudiantes muestran una comprensión sólida de los ritmos flamencos y los instrumentos asociados, con algunas áreas de mejora identificadas.	Los estudiantes demuestran un profundo entendimiento de los ritmos flamencos y los instrumentos asociados, con una capacidad excepcional para aplicar este conocimiento en la práctica.
Ejecución de los ritmos percusivos	Los estudiantes tienen dificultades para ejecutar correctamente los ritmos percusivos, mostrando poca coordinación y precisión.	Los estudiantes son capaces de ejecutar los ritmos percusivos de manera básica, pero con algunas dificultades en la coordinación y la precisión.	Los estudiantes ejecutan los ritmos percusivos de manera competente, mostrando una buena coordinación y precisión en la mayoría de los casos.	Los estudiantes ejecutan los ritmos percusivos con maestría, mostrando una excelente coordinación y precisión en todas las instancias.
Colaboración en el trabajo en grupo	El grupo muestra una falta de colaboración y trabajo en equipo,	El grupo colabora de manera limitada, mostrando algunas instancias de	El grupo colabora de manera efectiva, mostrando una comunicación clara y	El grupo colabora excepcionalmente bien, mostrando una comunicación fluida y



Creatividad y expresión personal	con poca comunicación y apoyo mutuo entre los miembros. El grupo muestra poca o ninguna creatividad en la ejecución de los ritmos percusivos, siguiendo simplemente las instrucciones sin aportar ideas originales.	comunicación y apoyo mutuo entre los miembros. El grupo muestra cierta creatividad en la ejecución de los ritmos percusivos, aunque su expresión personal es limitada y poco destacada.	un apoyo mutuo consistente entre los miembros. El grupo muestra creatividad en la ejecución de los ritmos percusivos, aportando algunas ideas originales y mostrando una expresión personal significativa en su interpretación.	un apoyo mutuo constante entre los miembros en todas las etapas de la actividad. El grupo muestra una gran creatividad en la ejecución de los ritmos percusivos, aportando ideas originales y mostrando una expresión personal excepcional en su interpretación.

Además de las rúbricas específicas desarrolladas para cada actividad, se emplearon los siguientes instrumentos complementarios con el fin de obtener una recopilación de datos más exhaustiva y precisa:

1. Cuestionarios pre y post intervención: Pre-test de evaluación diagnóstica de los conocimientos previos del alumnado sobre el flamenco y la lengua española, con el objetivo de identificar su nivel inicial en ambas áreas; y Post-test: Autoevaluación por parte de los estudiantes sobre el aprendizaje adquirido durante la intervención, así como su percepción sobre la experiencia de aprendizaje basada en la gamificación.
2. Observación cualitativa estructurada: Registro detallado de las actitudes, el grado de implicación, las interacciones significativas y las dificultades que surgieron durante la implementación de las actividades, con el fin de identificar factores que pudieran haber influido en el proceso de aprendizaje y en la dinámica grupal.

Estos instrumentos se seleccionaron con el propósito de complementar la evaluación cuantitativa proporcionada por las rúbricas, permitiendo una comprensión más profunda del impacto de las actividades en el alumnado.

Procedimiento de implementación

El desarrollo del proyecto se estructuró en tres fases claramente diferenciadas, con el fin de asegurar un enfoque sistemático y coherente:

1. Fase inicial:

- Introducción general del proyecto, seguida de una contextualización cultural sobre el flamenco, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes una base teórica que facilitara su comprensión del tema.
- Aplicación del cuestionario diagnóstico previo, diseñado para evaluar el nivel inicial de conocimientos del alumnado tanto sobre el flamenco como sobre el idioma español.

2. Fase de intervención:

- Implementación de las tres actividades gamificadas en sesiones sucesivas, con un enfoque progresivo que permitió a los estudiantes interactuar de manera dinámica y participativa.
- Evaluación continua mediante el uso de rúbricas específicas para cada actividad, acompañada de observación directa del desempeño y la implicación del alumnado durante las sesiones.

3. Fase de análisis:

- Aplicación del cuestionario final para evaluar los conocimientos adquiridos y la percepción del alumnado sobre el proceso de aprendizaje.
- Realización de un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en el pretest y el postest, con el fin de identificar posibles cambios y avances en el aprendizaje.
- Reflexión crítica sobre el desarrollo de la intervención, así como la formulación de propuestas de mejora metodológica para futuras implementaciones.

Este procedimiento de implementación tiene como objetivo garantizar una evaluación integral del impacto de la intervención, permitiendo una interpretación detallada de los resultados y una mejora continua en la metodología utilizada.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados por actividad.

Desempeño del alumnado en las actividades gamificadas

La evaluación del desempeño del alumnado en las tres actividades gamificadas permite identificar una tendencia positiva en la adquisición de competencias lingüísticas y culturales a través del enfoque metodológico propuesto. En la Tabla 4 se presenta la distribución de los niveles de desempeño, clasificados en cuatro categorías (1 = Mal, 4 = Muy bien), así como la media obtenida por actividad.

Tabla 4

Distribución de los niveles de desempeño obtenidos en cada actividad

Actividad	Mal (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy Bien (4)	Media (sobre 4)
¿Qué sabes del Flamenco?	2	5	9	9	3.0
Dominó y Twister Flamenco	1	4	10	10	3.1
¡A ritmo Flamenco!	0	3	12	10	3.3

Los datos evidencian un rendimiento progresivamente superior en las actividades conforme se avanzó en la secuencia didáctica. La tercera actividad, centrada en la expresión rítmica del flamenco mediante percusión corporal, alcanzó la media más alta (3.3), lo cual sugiere un mayor grado de implicación, comprensión y desempeño. Esta mejora puede atribuirse al carácter kinestésico y colaborativo de la propuesta, aspectos que diversos estudios reconocen como altamente motivadores en contextos escolares (Ruiz Ruiz, 2016; Miller, 2013).

Comparación de conocimientos previos y adquiridos

El análisis comparativo de los cuestionarios aplicados antes y después de la intervención pedagógica permite constatar una mejora significativa en los aprendizajes del alumnado. La Tabla 5 muestra los porcentajes obtenidos en cuatro categorías evaluadas, con incrementos que oscilan entre el 30 % y el 45 %.

Tabla 5

Comparación pre-Test y post-Test

Categoría evaluada	Pre-Test (%)	Post-Test (%)	Incremento (%)
Conocimiento del flamenco	40	85	+45
Vocabulario específico	35	78	+43
Ritmos y compases	30	75	+45
Expresión oral	50	80	+30

Los resultados reflejan un avance notable tanto en los aspectos culturales (conocimiento del flamenco, ritmos y compases) como lingüísticos (vocabulario y expresión oral). Esta mejora valida el potencial del flamenco como vehículo de aprendizaje integral, donde la lengua se enseña en estrecha relación con manifestaciones culturales vivenciales (Guevara-Rincón, 2024b; Byram, 1997). Asimismo, el empleo de dinámicas lúdicas y multisensoriales parece haber favorecido la retención del vocabulario y el desarrollo de la expresión oral (Romero-Rodríguez & Torres-Toukoumidis, 2017).

Percepción del alumnado

La valoración subjetiva del alumnado constituye otro eje clave para la validación de la propuesta didáctica. Se aplicó un cuestionario final de percepción sobre la utilidad y el disfrute de las actividades. La tabla 6, resume los resultados obtenidos, en una escala de 1 a 5.



Tabla 6

Percepción del alumnado sobre las actividades

Ítem evaluado	Media (sobre 5)
¿Te ha parecido divertida la actividad?	4.7
¿Crees que has aprendido más sobre flamenco?	4.5
¿Te ha ayudado a mejorar tu español?	4.2
¿Te gustaría hacer más actividades similares?	4.8

Los altos niveles de satisfacción reportados por el alumnado confirman la pertinencia del enfoque adoptado. En particular, la puntuación de 4.8 en la disposición a repetir experiencias similares sugiere una fuerte motivación hacia el aprendizaje de ELE mediante metodologías activas y culturales. Estas percepciones positivas concuerdan con los hallazgos de estudios previos sobre el impacto de la gamificación y el arte en contextos educativos, donde se destaca su capacidad para fomentar el aprendizaje significativo, el compromiso y la creatividad (Deterding et al., 2011; Torres-Toukoumidis & Romero-Rodríguez, 2018).

Conclusión

La implementación de esta intervención demostró la viabilidad de integrar educación ambiental y educación artística en la etapa de Educación Infantil. La progresión desde el conocimiento conceptual hasta la experiencia vivencial permitió que el alumnado desarrollara tanto competencias ambientales como artísticas de manera integrada y contextualizada. La planificación partió del conocimiento previo del grupo y de una estrecha colaboración con las familias, lo que favoreció la implicación del alumnado y facilitó una conexión directa con su entorno más cercano. A pesar del número limitado de actividades, los resultados muestran un impacto tangible en los hábitos de reciclaje del alumnado y una mayor conciencia sobre la gestión responsable de los residuos. Uno de los aspectos más relevantes observados durante la intervención fue el impacto inmediato que tuvieron las actividades en la toma de conciencia del alumnado respecto a la problemática ambiental. A través de las propuestas didácticas, fue posible evidenciar cambios significativos en sus



hábitos relacionados con la gestión de residuos. Tras la fase de experimentación, numerosos estudiantes comenzaron a clasificar correctamente los materiales que utilizaban en el aula —papel, cartón, plástico— depositándolos en los contenedores correspondientes, en contraste con la práctica previa de utilizar una única papelera para todo tipo de desechos. Estas conductas, acompañadas de verbalizaciones espontáneas como “me he tomado un yogur, lo tiro al amarillo”, reflejan no solo la comprensión conceptual adquirida, sino también la interiorización de actitudes sostenibles. Este resultado subraya la capacidad de las propuestas vivenciales y contextualizadas para generar aprendizajes significativos y duraderos.

Asimismo, se evidencia la necesidad de reconsiderar el papel del arte en las aulas de Educación Infantil donde actualmente su presencia es limitada. Los resultados obtenidos refuerzan la idea de que el arte, en combinación con metodologías activas, constituye una herramienta potente para trabajar contenidos de manera transversal, especialmente en el ámbito de la educación ambiental. Por ello, se considera fundamental fomentar la concienciación ambiental desde las primeras etapas educativas a través del arte. Iniciar al alumnado en prácticas sostenibles desde la primera etapa formativa con acciones sencillas y contextualizadas puede favorecer la interiorización de actitudes responsables que perduren en la vida adulta.

La implementación de esta propuesta ha demostrado ser una vía efectiva para abordar los contenidos de forma interdisciplinar puesto que ha permitido a los niños y niñas aprender mediante la experimentación y el juego, lo que incrementó su motivación, facilitó la comprensión de los conceptos trabajados y promovió el desarrollo de habilidades motoras finas. En contraste con las prácticas habituales del centro, centradas mayoritariamente en el uso de fichas, el empleo de materiales concretos y reciclados supuso una innovación metodológica significativa. Esta transformación en la forma de abordar los contenidos evidenció cómo el aprendizaje activo y vivencial puede enriquecer el proceso educativo y favorecer una mayor implicación del alumnado. Por ello, es evidente que fomentar aprendizajes contextualizados, conectados con el entorno no solo favorece el desarrollo competencial del alumnado, sino que sienta las bases para una educación más consciente, creativa y comprometida con los retos socio ambientales del presente y del futuro.

Referencias

- Ardoine, N. M., Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Burnham, R., y Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Getty Publications.
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio. <https://tinyurl.com/yc2p8hn>
- Chapman, S.N., O'Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through threats: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, 54, 33-50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Criollo Salinas, J. M., y Vizuete Sarzosa, G. (2018). El cuidado del medio ambiente y su importancia en la educación inicial. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 1–10. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/788>
- Estévez Pichs, D. C. M. A., y Rojas Valladares, D. C. A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad Y Sociedad*, 9(4), 114–119. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/670>
- Fernández Marín, M. Á., García Álvarez, I., y Bernal Cerza, R. E. (2022.) Multimedia educativa dirigida al desarrollo de las destrezas para el cuidado del medio ambiente en niños de 4 a 5 años de la educación Inicial. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 5 (Suplemento 1), 23-31. <https://doi.org/10.62452/ez6bef75>.
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoita Rey-Baltar, A., y Vizcarra Morales, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- Güler Yıldız, T., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar, N., Banko Bal, Ç., Karabekmez, S., & Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: a systematic review. *Environmental Education Research*, 27(6), 796–820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>
- Huang, L., Leung, S. K. Y., Li, J. W., & Wu, Z. (2024). How Does Comprehensive Art Education Facilitate Children's Creativity? A Mixed-Methods Study in China. *Early Education and Development*, 36(2), 460–476. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404822>



- Jara Aguirre, P., y López Ruiz, D. (2024). Los poderes mágicos de la basura: Una experiencia de arte y reciclaje en educación infantil. *Revista Andina De Educación*, 7(2), 3-8. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.8>
- Kalafati, M., Flogaiti, E., & Daskolia, M. (2024). Enhancing preschoolers' creativity through art-based environmental education for sustainability. *Environmental Education Research*, 31(1), 46–73. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319>
- Kornilaki, E. N., Skouteris, H., y Morris, H. (2021). Developing connections between healthy living and environmental sustainability concepts in Cretan preschool children: A randomized trial. *Journal of Environmental Psychology*, 75, 101598. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1925664>
- Latouche S., y Harpagès D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Octaedro.
- Leung, S., Wu, J., & Hei Ho, T. (2025). Early Childhood Visual Arts Education: Teachers' Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Challenges. *Asia-Pacific Edu Res* 34, 351–363 (2025). <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00859-w>
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1987). *Desarrollo de la capacidad creadora* (8^a ed.). Kapelusz.
- Martín Cruz, N., Martín Pérez, V., y Trevilla Cantero, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (66), 187-211. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17413043009.pdf>
- Natural World Eco.** (24 de septiembre de 2021). *Trash Art: la basura convertida en arte*. Natural World Eco. <https://www.naturalworlddeco-shop.com/blog/202/trash-art-la-basura-convertida-en-arte/es>
- Palacios Anzules, I. C., y Moreno Castro, D. W. (2022). Contaminación ambiental. *RECIMUNDO*, 6(2), 93–103. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.93-103](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.93-103)
- Palmer, K., Yu, G. S., y Aprill, A. (2023). Co-constructing sustainable collaborations in early childhood settings through the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 24(6). <http://doi.org/10.26209/ijea24n6>
- Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young Children and the Natural World. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-171. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.2.6>
- Prieto Martín, J., & Ruiz Capellán, V. (2022). Transformando los desperdicios en arte participativo: Trash art + Patrimonio. *ANIAV - Revista De Investigación En Artes Visuales*, (10), 59–72. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17238>

- Rigo Vanrell, C. (2005). *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística: propuestas*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez Aranda, S. E. (2010). Arte, dibujo y actualidad. *I+Diseño. Revista Científico-Académica Internacional De Innovación, Investigación Y Desarrollo En Diseño*, 3(3), 69–81.
- Romero Rodríguez, J. (2002). Cambios de perspectiva: Educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 305-310
- Torres Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J., y Mora, M. (2017). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil. Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 258–270. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3014>
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Veselinovska, S. S., Petrovska, S., y Sivevska, D. (2025). Preschool education as a foundation for sustainable development and early environmental awareness in children. *World Journal of Environmental Research*, 15(1), 72-83. <https://doi.org/10.18844/wjer.v15i1.9730>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (86). Harvard university press.