

EL USO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

Samara Ferreira Gonçalves¹
Lorena Lopes de Freitas²

RESUMEN

La incorporación de juegos y dinámicas puede favorecer una enseñanza del español más participativa y vinculada con situaciones de uso de la lengua. Este artículo tuvo como objetivo describir el papel de estas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Se realizó una investigación bibliográfica, cualitativa, exploratorio-descriptiva y organizada como revisión narrativa. Las búsquedas se efectuaron en SciELO, Dialnet y el Portal de Periódicos de la CAPES, considerando publicaciones de 2020 a 2025, en portugués y español. La fundamentación dialogó principalmente con Kishimoto (2011), Soto Sainz (2021), García Martínez et al. (2021), Foncubierta y Rodríguez Santos (2023) y Moya Gómez (2024). Los estudios fueron seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión y examinados por análisis temático de contenido. Los resultados indicaron contribuciones a la motivación, la interacción y el desarrollo lingüístico. Se concluyó que el componente lúdico puede mediar los contenidos y la participación activa cuando existe finalidad comunicativa, adecuación al grupo, planificación y mediación docente.

Palabras clave: Enseñanza del español. Juegos didácticos. Actividades lúdicas.

RESUMO

A incorporação de jogos e dinâmicas pode favorecer um ensino de espanhol mais participativo e relacionado a situações de uso da língua. Este artigo teve como objetivo descrever o papel dessas estratégias no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratório-descritiva e organizada como revisão narrativa. As buscas ocorreram na SciELO, no Dialnet e no Portal de Periódicos da CAPES, considerando publicações de 2020 a 2025, em português e espanhol. A fundamentação dialogou principalmente com Kishimoto (2011), Soto Sainz (2021), García Martínez et al. (2021), Foncubierta e Rodríguez Santos (2023) e Moya Gómez (2024). Os estudos foram selecionados por critérios de inclusão e exclusão e examinados por análise temática de conteúdo. Os resultados indicaram contribuições para a motivação, a interação e o desenvolvimento linguístico. Concluiu-se que o componente lúdico pode mediar os conteúdos e a participação ativa quando há finalidade comunicativa, adequação ao grupo, planejamento e mediação docente.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Jogos didáticos. Atividades lúdicas.

¹ Alumna de la carrera de Letras-Espanhol de la Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba/Pá.

² Profesora de la Facultad de Letras-Espanhol de la Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera requiere prácticas que permitan al estudiante desarrollar conocimientos lingüísticos y utilizarlos en diferentes situaciones comunicativas. Cuando el proceso educativo se concentra principalmente en la exposición del profesor, en la repetición de estructuras y en la realización de ejercicios descontextualizados, pueden reducirse las oportunidades de interacción y participación. Por esta razón, resulta pertinente examinar estrategias que aproximen al alumno de una experiencia más activa con la lengua estudiada (Hernández; Silva, 2020).

Aprender una lengua extranjera implica comprender palabras, estructuras, intenciones comunicativas y referencias culturales que no siempre forman parte del contexto inmediato del estudiante. Este proceso exige oportunidades para escuchar, hablar, leer y escribir con una finalidad reconocible. En esa perspectiva, el enfoque comunicativo atribuye importancia al uso de la lengua en tareas que requieren intercambio de información, construcción de sentidos y actuación conjunta entre los participantes (Šokčić, 2019).

Los juegos y las dinámicas se presentan como recursos capaces de organizar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes observan, formulan hipótesis, toman decisiones y colaboran para alcanzar una meta. Estas acciones pueden favorecer una participación distinta de aquella que ocurre en actividades exclusivamente expositivas. Al involucrarse en desafíos y tareas colectivas, el alumno utiliza sus conocimientos para actuar dentro de la propuesta y relacionarse con otros participantes (Soto Sainz, 2021).

La incorporación del componente lúdico a las clases de español también puede contribuir a que la lengua sea utilizada de manera contextualizada. Juegos de pistas, dramatizaciones, asociaciones de palabras, entrevistas y narrativas permiten trabajar contenidos dentro de situaciones que exigen comprensión y producción de significados. De esta manera, el estudiante puede reconocer una función para el vocabulario y para las estructuras lingüísticas abordadas durante las clases (Foncubierta; Rodríguez Santos, 2023).

La diversidad de formatos posibilita que los juegos y las dinámicas se relacionen con diferentes contenidos y niveles de enseñanza. Canciones, tarjetas, simulaciones, juegos de memoria, tableros y desafíos pueden ser adaptados para

trabajar comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura y vocabulario. La elección de cada recurso depende de las características del grupo, de los conocimientos que se pretende movilizar y de las condiciones disponibles en el contexto educativo (Hernández; Silva, 2020).

En este campo, también resulta necesario distinguir juego, dinámica y gamificación, pues estos conceptos corresponden a formas diferentes de organizar una experiencia pedagógica. El juego presenta reglas, participantes y una finalidad definida; las dinámicas organizan la interacción entre los integrantes del grupo; y la gamificación incorpora elementos del diseño de juegos a una actividad o secuencia educativa. La claridad conceptual permite analizar con mayor precisión las contribuciones atribuidas a cada estrategia (Latorre Méndez; Marín Juanías, 2023).

La investigación se justifica, por tanto, por la relevancia de reunir y analizar producciones que abordan las relaciones entre ludicidad, motivación, interacción y aprendizaje lingüístico. La discusión resulta pertinente para la formación de profesores, puesto que permite identificar posibilidades, límites y criterios para la selección de actividades. También puede favorecer una comprensión más fundamentada acerca de las condiciones que aproximan los recursos lúdicos de los propósitos educativos de la clase de español.

A partir de estas consideraciones, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el papel de los juegos y las dinámicas en la motivación y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las clases de lengua española?

El objetivo general de este artículo consiste en describir el papel de los juegos y las dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Como objetivos específicos, se pretende comprender las características de las actividades lúdicas aplicadas a la enseñanza del español; identificar sus contribuciones a la motivación, la participación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas; y discutir la importancia de la planificación y de la mediación docente para la utilización pedagógica de estas estrategias.

2 EL COMPONENTE LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

El componente lúdico adquiere valor pedagógico cuando las acciones necesarias para jugar se relacionan con los contenidos y con los propósitos de la

clase. En la enseñanza del español, las reglas, los desafíos y la interacción pueden convertir el vocabulario y las estructuras lingüísticas en recursos para comprender, decidir y comunicarse. Por ello, la ludicidad debe integrarse a la planificación y adecuarse al nivel y a las características del grupo (Kishimoto, 2011; Soto Sainz, 2021).

2.1 El juego y la ludicidad en el proceso de aprendizaje

El juego constituye una práctica cultural presente en diferentes etapas de la vida y puede asumir formatos compatibles con niños, jóvenes y adultos. Su empleo educativo exige preservar el desafío y la participación, sin desvincular la experiencia de una intención formativa. Esta comprensión se apoya en la definición clásica de Huizinga (2012), para quien el juego reúne libertad, límites, reglas y una intensa implicación del participante:

Una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y en un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas (Huizinga, 2012, p. 27).

La definición muestra que jugar no significa actuar sin organización. En una propuesta didáctica, las reglas pueden exigir que los estudiantes formulen preguntas, interpreten pistas o negocien respuestas en español (García Martínez *et al.*, 2021). El profesor debe seleccionar la actividad según el objetivo lingüístico, el tiempo, los materiales y las formas de agrupamiento, además de acompañar la participación para que las decisiones no se concentren en pocos alumnos (Soto Sainz, 2021).

2.2 Diferencias entre juegos, dinámicas y gamificación

El juego presenta reglas, participantes, límites y una finalidad reconocible; la dinámica organiza la interacción del grupo sin constituir necesariamente un juego completo; y el aprendizaje basado en juegos utiliza un juego como medio para desarrollar conocimientos. La gamificación, en cambio, incorpora elementos del diseño de juegos, como misiones, niveles, puntos y narrativas, a una actividad educativa que no es necesariamente un juego (Leffa, 2020; Soto Sainz, 2021).

Al delimitar este último concepto, Foncubierta y Rodríguez Santos (2023) destacan que la gamificación depende de un diseño intencional y no de la simple presencia de recompensas:

Gamificar no sólo significa jugar. La gamificación es una técnica que el profesor puede emplear en el diseño de una actividad de aprendizaje, sea analógica o digital, introduciendo elementos del juego —insignias, límite de tiempo, puntos, dados, entre otros— y su pensamiento —retos, competición o narrativa—, con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta; Rodríguez Santos, 2023, p. 65).

Así, los elementos gamificados deben favorecer decisiones y acciones relacionadas con el uso de la lengua, evitando que los puntos se conviertan en la única razón para realizar las tareas. La estrategia tampoco depende de tecnologías digitales, pues puede organizarse mediante tarjetas, mapas, tableros o sobres. Lo central es la coherencia entre el recurso, el contenido y la experiencia de aprendizaje propuesta (Foncubierta; Rodríguez Santos, 2023; Quast, 2020).

3 CONTRIBUCIONES DE LOS JUEGOS Y LAS DINÁMICAS A LAS CLASES DE ESPAÑOL

Cuando se articulan con objetivos comunicativos, los juegos y las dinámicas pueden ampliar las oportunidades de utilizar el español y favorecer una actuación más activa del estudiante. Sus contribuciones alcanzan dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, pero dependen de la calidad del desafío, de la organización de la participación y de la mediación docente (García Martínez *et al.*, 2021; Moya Gómez, 2024).

3.1 Motivación, participación e interacción

Las actividades lúdicas pueden despertar curiosidad, reducir la rigidez de la producción oral y ofrecer una finalidad inmediata para el uso de la lengua. El trabajo en parejas o pequeños grupos favorece una participación gradual, mientras las metas colectivas pueden estimular la cooperación y el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, la competencia debe ser moderada y las funciones distribuidas para evitar exposición, exclusión o concentración de las decisiones (Abreu; Nascimento, 2022; Soto Sainz, 2021; Šokčić, 2019).

La motivación no se limita al entusiasmo momentáneo ni surge automáticamente por la presencia de un juego. Se fortalece cuando el estudiante

comprende el propósito de la tarea, reconoce que su contribución es necesaria y dispone de apoyos para comunicarse. En estas condiciones, preguntar, explicar, confirmar y reformular se convierten en acciones indispensables para alcanzar la meta propuesta (Foncubierta; Rodríguez Santos, 2023; Moya Gómez, 2024).

3.2 Desarrollo de las habilidades lingüísticas

Una misma actividad puede integrar comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura. Juegos de instrucciones, dramatizaciones, pistas y narrativas crean razones para escuchar, interpretar, producir enunciados y registrar respuestas; también permiten trabajar vocabulario y gramática dentro de una acción comunicativa. La lectura lúdica puede estimular inferencias, creatividad y pensamiento crítico cuando exige relacionar informaciones y justificar decisiones (; Díaz-Romero *et al.*, 2024; Hernández; Silva, 2020).

El potencial lingüístico de estas estrategias depende de que el profesor defina la habilidad central, ofrezca los recursos necesarios y retome posteriormente las expresiones y dificultades observadas. La reflexión posterior evita que la experiencia permanezca aislada y transforma las soluciones surgidas durante el juego en oportunidades de sistematización y ampliación del repertorio en español (Abreu; Nascimento, 2022; Foncubierta; Rodríguez Santos, 2023; Soto Sainz, 2021).

4 METODOLOGÍA

El presente estudio se caracterizó como una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo y carácter exploratorio-descriptivo. La investigación bibliográfica permite reunir, examinar e interpretar conocimientos previamente publicados sobre un objeto determinado, favoreciendo la comprensión de conceptos, enfoques y resultados ya contruidos en el ámbito científico (Gil, 2017). En este caso, se analizaron publicaciones relacionadas con los juegos, las dinámicas, la ludicidad y la gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se desarrolló una revisión narrativa de la literatura, orientada a construir una discusión teórica y crítica sobre las contribuciones de las actividades lúdicas a las clases de español. La búsqueda de las publicaciones se realizó en tres bases de datos: SciELO, Dialnet y Portal de Periódicos de la CAPES. Estas fuentes fueron seleccionadas por reunir producciones académicas nacionales e internacionales vinculadas con la educación y la enseñanza de lenguas.

Para localizar los estudios, se utilizaron términos en portugués y español, como “juegos en la enseñanza del español”, “actividades lúdicas en ELE”, “gamificación en la enseñanza de lenguas”, “motivación en las clases de español”, “jogos no ensino de espanhol” y “atividades lúdicas no ensino de línguas”. Los términos fueron combinados mediante el operador booleano *AND*, como en “juegos *AND* enseñanza del español” y “atividades lúdicas *AND* ensino de espanhol”.

Como criterios de inclusión, se consideraron artículos científicos publicados entre 2020 y 2025, redactados en portugués o español, disponibles en texto completo y relacionados directamente con los objetivos del estudio. También se incluyeron libros, obras clásicas y documentos oficiales anteriores a ese período cuando fueron necesarios para fundamentar conceptos sobre juego, ludicidad, mediación y enseñanza comunicativa.

Fueron excluidos los textos duplicados, las publicaciones en otros idiomas, los materiales sin acceso completo y los estudios que mencionaban el juego sin relacionarlo con la educación o con el aprendizaje de lenguas. La selección se realizó inicialmente mediante la lectura de títulos y resúmenes y, posteriormente, por medio de la lectura integral de los textos considerados pertinentes para responder a la pregunta de investigación.

Después de la selección, las publicaciones fueron organizadas en una ficha de lectura que registró autoría, año, título, objetivo, enfoque teórico y principales contribuciones. Esta sistematización permitió comparar las perspectivas de los autores y relacionar los contenidos encontrados con los objetivos del artículo, evitando una presentación meramente acumulativa de citas y favoreciendo una interpretación articulada del material (Prodanov; Freitas, 2013).

El análisis se realizó mediante el análisis temático de contenido, considerando las etapas de preanálisis, exploración del material y tratamiento interpretativo propuestas por Bardin (2011). Los contenidos fueron agrupados en los siguientes ejes: componente lúdico en la enseñanza del español; diferencias entre juegos, dinámicas y gamificación; relación con el enfoque comunicativo; y contribuciones a la motivación, la participación, la interacción y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Por tratarse de una revisión bibliográfica, la investigación no incluyó participantes, cuestionarios, entrevistas, observaciones ni intervenciones pedagógicas. Las informaciones analizadas procedieron de publicaciones

académicas, libros y documentos oficiales, y los resultados correspondieron a una síntesis crítica de la literatura seleccionada.

5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de las publicaciones seleccionadas permitió identificar convergencias respecto al papel de los juegos y las dinámicas en la enseñanza del español. Aunque los estudios presentan objetivos, contextos y procedimientos metodológicos distintos, sus resultados se aproximan al reconocer que el componente lúdico puede favorecer la motivación, la participación, la interacción y el uso contextualizado de la lengua. Al mismo tiempo, las producciones advierten que estos efectos dependen de la planificación y de la mediación realizada por el profesor. Para organizar los datos de la revisión, se consideraron ocho publicaciones producidas entre 2020 y 2024, dentro del recorte temporal de 2020 a 2025 establecido en la metodología.

Los textos incluyen investigaciones cualitativas, un estudio exploratorio, una investigación cuasiexperimental, relatos de experiencia y revisiones teóricas. El Cuadro 1 presenta la caracterización de los estudios y sintetiza sus principales contribuciones para la comprensión del objeto investigado.

Cuadro 1 – Caracterización de los estudios seleccionados sobre juegos y dinámicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Autoría y año	Tipo de estudio y contexto	Objetivo principal	Principales resultados o contribuciones
Hernández y Silva (2020)	Investigación cualitativa con estudiantes de una escuela pública brasileña	Valorar las actividades lúdicas utilizadas en las clases de español como lengua extranjera	Las actividades favorecieron el disfrute de las clases, la adquisición de vocabulario y la utilización de la lengua en situaciones contextualizadas.
García Martínez <i>et al.</i> (2021)	Estudio cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, con docentes que participaron en el proyecto La Clase Mágica	Identificar los elementos del proyecto que contribuyeron a la formación y a la práctica de los docentes	El juego fue reconocido como un recurso formativo valioso, relacionado con la motivación intrínseca, el simbolismo y la relación entre medios y fines.

Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez (2021)	Estudio exploratorio sobre un <i>escape room</i> educativo en una clase de ELE	Conocer la valoración de los estudiantes y los aprendizajes asociados a la experiencia	Los participantes valoraron positivamente la propuesta y destacaron aprendizajes relacionados con la comprensión y con contenidos culturales hispanoamericanos.
Abreu y Nascimento (2022)	Relato de experiencia desarrollado durante prácticas docentes en una escuela pública de Fortaleza	Describir el uso de juegos y otros recursos lúdicos como estrategias para la enseñanza de ELE	Las experiencias con juegos y canciones despertaron mayor interés por el español y favorecieron un ambiente menos tenso para la participación.
Foncubierta y Rodríguez Santos (2023)	Estudio teórico con presentación de casos y proyectos aplicados a ELE	Analizar el juego y la gamificación como recursos de motivación	La narrativa, los desafíos y la sensación de estar jugando pueden aumentar la implicación del estudiante cuando se relacionan con objetivos de aprendizaje.
Latorre Méndez y Marín Juanías (2023)	Revisión teórica sobre gamificación y enseñanza de lenguas extranjeras	Examinar las definiciones, los elementos y las contribuciones de la gamificación	La gamificación puede favorecer la motivación y la competencia comunicativa, pero un diseño inadecuado puede producir desinterés y limitar el aprendizaje.
Díaz-Romero <i>et al.</i> (2024)	Investigación mixta y cuasiexperimental con 92 estudiantes de educación primaria	Evaluar estrategias que combinaban el juego y la lectura para desarrollar el pensamiento crítico	La comparación entre las evaluaciones inicial y final indicó mejoras en la comprensión, la participación, la creatividad y el pensamiento crítico.
Moya Gómez (2024)	Investigación documental sobre el juego en el proceso educativo	Analizar la importancia del juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje	El juego fue asociado al aprendizaje activo y significativo, a la colaboración, a la resolución de problemas y al protagonismo del estudiante.

Fuente: elaboración propia (2026).

La caracterización muestra que cinco publicaciones analizaron experiencias o contextos concretos de enseñanza, mientras tres adoptaron una perspectiva predominantemente teórica o documental. Esta diversidad permite aproximar

reflexiones conceptuales y resultados observados en prácticas educativas. Sin embargo, también exige cautela, porque los estudios utilizaron procedimientos diferentes y no evaluaron exactamente las mismas habilidades ni los mismos grupos de estudiantes.

Entre las investigaciones empíricas, predominan muestras delimitadas y experiencias desarrolladas en instituciones específicas. Hernández y Silva (2020) estudiaron una escuela pública brasileña, mientras Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez (2021) analizaron una experiencia particular con un *escape room*. Díaz-Romero *et al.* (2024) presentaron una investigación cuasiexperimental más amplia, pero dirigida a niños de educación primaria y no específicamente a estudiantes de español como lengua extranjera.

Estas diferencias indican que los resultados no deben interpretarse como una demostración de que cualquier juego producirá los mismos efectos en todas las clases. Las evidencias señalan posibilidades pedagógicas, pero sus resultados se encuentran relacionados con el contexto, la edad de los participantes, los contenidos, el diseño de la actividad y la actuación docente. Esta cautela también aparece en Latorre Méndez y Marín Juanías (2023), quienes advierten que una gamificación mal diseñada puede reducir la motivación en lugar de fortalecerla.

5.1 Motivación, participación e interacción en las clases de español

La motivación apareció como una de las contribuciones más recurrentes en los estudios analizados. Hernández y Silva (2020) identificaron que las actividades lúdicas favorecieron el disfrute de la asignatura y aproximaron a los estudiantes del uso práctico del vocabulario. El hallazgo sugiere que el interés no surge solamente de la diversión, sino también de la posibilidad de reconocer una función concreta para las palabras y expresiones aprendidas.

En el relato de Abreu y Nascimento (2022), los juegos y las canciones facilitaron el acercamiento de los estudiantes a una lengua que, en el contexto escolar brasileño, puede ser considerada poco necesaria por su semejanza con el portugués. Las autoras observaron que las propuestas lúdicas despertaron curiosidad y contribuyeron a disminuir la resistencia inicial. Este resultado se aproxima a Hernández y Silva (2020), pues ambos estudios relacionan el interés con una experiencia más activa y contextualizada del español.

La motivación identificada en estas publicaciones no puede ser comprendida únicamente como entusiasmo momentáneo. García Martínez *et al.* (2021) encontraron que el juego fue recuperado por los participantes como un recurso relevante incluso después de su formación universitaria, cuando ya actuaban profesionalmente como docentes. En este caso, el componente lúdico no produjo solamente satisfacción entre los alumnos, sino que influyó en la construcción de repertorios pedagógicos utilizados en la práctica profesional.

La permanencia de ese aprendizaje se relacionó con la motivación intrínseca, el simbolismo y la articulación entre las acciones desarrolladas y sus finalidades educativas. García Martínez *et al.* (2021) muestran, por tanto, que el juego puede favorecer la formación docente cuando no se limita a una actividad improvisada. La experiencia debe ser acompañada por planificación, reflexión e análisis de aquello que los participantes hacen durante su desarrollo.

Foncubierta y Rodríguez Santos (2023) también atribuyen importancia al sentido construido por el estudiante. Para los autores, las narrativas, misiones y desafíos pueden implicar al alumno porque transforman una secuencia de tareas en un recorrido con propósito. Este planteamiento amplía los resultados de Abreu y Nascimento (2022), ya que indica que la motivación no depende solo del tipo de recurso utilizado, sino de la coherencia de la experiencia propuesta.

Los resultados sobre el *escape room* educativo refuerzan esta interpretación. Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez (2021) observaron una valoración positiva de la experiencia por parte de los estudiantes, quienes reconocieron aprendizajes relacionados con la comprensión y con la cultura hispanoamericana. La combinación entre narrativa, desafíos y colaboración creó una finalidad para las tareas, lo que favoreció la implicación sin separar completamente el aprendizaje de la experiencia de jugar.

La participación se relacionó estrechamente con la reducción del temor al error y con la creación de un ambiente menos rígido. Abreu y Nascimento (2022) señalan que las actividades lúdicas pueden disminuir la ansiedad y facilitar una actuación más espontánea en la lengua extranjera. No obstante, esta contribución depende de que el juego no se transforme en una situación de exposición, competencia excesiva o corrección constante ante todo el grupo.

La interacción, a su vez, fue fortalecida cuando la resolución de la actividad dependía del intercambio entre los participantes. García Martínez *et al.* (2021)

destacan que el juego favorece relaciones de colaboración y permite que el conocimiento sea construido mediante la acción compartida. Esto significa que la organización de los grupos debe atribuir responsabilidades reales a sus integrantes, pues la simple realización de una actividad colectiva no garantiza que todos participen.

En conjunto, los estudios indican que motivación, participación e interacción se encuentran relacionadas, pero no son equivalentes. Una actividad puede despertar curiosidad sin producir intercambio lingüístico, así como un estudiante puede cumplir las reglas sin involucrarse activamente en el aprendizaje. El resultado pedagógico se fortalece cuando el desafío despierta interés, distribuye oportunidades de participación y exige que la lengua sea empleada para alcanzar una meta.

5.2 Desarrollo de las habilidades lingüísticas y condiciones de aplicación

El desarrollo lingüístico apareció asociado principalmente al vocabulario, a la comprensión, a la expresión oral y a la lectura. Hernández y Silva (2020) identificaron que las actividades lúdicas permitieron consolidar el vocabulario mediante su utilización en contextos próximos de situaciones reales. Este resultado es relevante porque indica que aprender palabras no consiste únicamente en memorizarlas, sino en reconocer sus sentidos y utilizarlas para realizar acciones comunicativas.

Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez (2021) observaron que los estudiantes atribuyeron especial importancia al desarrollo de la comprensión durante el *escape room*. La resolución de los desafíos requería interpretar informaciones y relacionar pistas, de modo que la comprensión no apareció como una actividad pasiva. El estudiante necesitaba comprender para decidir, colaborar y avanzar, lo que atribuía una consecuencia inmediata a la interpretación realizada.

La lectura también fue destacada en la investigación de Díaz-Romero et al. (2024), en la que las actividades combinadas con juegos produjeron mejoras entre las evaluaciones inicial y final. Los resultados indicaron avances en la comprensión lectora, en la creatividad y en el pensamiento crítico. Aunque el estudio no fue desarrollado específicamente en una clase de ELE, sus hallazgos ayudan a comprender que la ludicidad puede favorecer procesos de interpretación cuando exige comparar informaciones, elaborar hipótesis y justificar respuestas.

La relación entre juego y pensamiento crítico merece atención porque evita reducir el componente lúdico a la repetición de contenidos. En Díaz-Romero et al. (2024), las actividades no se limitaron al reconocimiento de palabras, ya que

incentivaron la interpretación y la resolución de problemas. Este resultado converge con Moya Gómez (2024), quien identifica el juego como una estrategia capaz de estimular la toma de decisiones, la creatividad y la construcción activa del conocimiento.

La expresión oral fue abordada especialmente por los estudios desarrollados en clases de español. Abreu y Nascimento (2022) observaron que el ambiente lúdico favoreció una participación más libre, mientras Hernández y Silva (2020) relacionaron las actividades con la utilización del vocabulario en contextos prácticos. En ambos casos, la oralidad se fortaleció porque existía una finalidad para hablar, y no solamente la obligación de reproducir estructuras ante el profesor.

La gamificación también puede ampliar las oportunidades de uso de la lengua, pero no debe ser confundida con la simple incorporación de puntos, premios y clasificaciones. Latorre Méndez y Marín Juanías (2023) destacan que los elementos gamificados necesitan mantener coherencia con los objetivos, los contenidos y las características de los estudiantes. Cuando el sistema se concentra en recompensas, los alumnos pueden realizar las tareas para obtener puntos sin desarrollar una relación significativa con el idioma.

La misma precaución se aplica a las tecnologías digitales. Los estudios muestran que actividades lúdicas pueden ser desarrolladas con canciones, tarjetas, dramatizaciones, narrativas, juegos analógicos o recursos tecnológicos. La calidad de la propuesta no depende directamente de la sofisticación del material, sino de las acciones lingüísticas que exige. Un recurso sencillo puede producir mayor interacción que una plataforma digital cuando se encuentra mejor relacionado con las necesidades del grupo.

Otro aspecto identificado fue la importancia de la mediación docente. García Martínez *et al.* (2021) destacan que la planificación y la reflexión sobre las actividades fueron elementos relevantes en la formación de los participantes. Moya Gómez (2024) también atribuye al profesor la función de organizar ambientes en los que el alumno pueda explorar, decidir y resolver problemas, sin abandonar la orientación necesaria para que el juego alcance su finalidad educativa.

La mediación incluye presentar instrucciones comprensibles, anticipar los recursos lingüísticos necesarios, acompañar la participación y retomar los aprendizajes después de la actividad. Sin esta etapa posterior, expresiones, estrategias y dificultades surgidas durante el juego pueden permanecer sin

sistematización. Los hallazgos indican, por tanto, que la autonomía del estudiante no corresponde a la ausencia del profesor, sino a una actuación que ofrece apoyos sin controlar todas las decisiones.

La comparación de los estudios también evidencia algunas limitaciones de la producción seleccionada. Parte de las publicaciones corresponde a relatos de experiencia, investigaciones cualitativas con grupos específicos o revisiones teóricas. Solamente Díaz-Romero *et al.* (2024) utilizaron un diseño cuasiexperimental, mientras Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio exploratorio centrado en la percepción de los participantes.

6 CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido teórico y analítico realizado permitió comprender el papel que los juegos y las dinámicas pueden asumir en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las publicaciones examinadas muestran que el componente lúdico, cuando se integra de manera intencional a la planificación, puede aproximar los contenidos lingüísticos de situaciones de uso, ampliar la participación y favorecer una relación más activa del estudiante con el proceso de aprendizaje.

Los resultados analizados indican que la contribución de estas estrategias supera la idea de hacer las clases simplemente más agradables. Los desafíos, las narrativas, las dramatizaciones y las actividades cooperativas pueden despertar la curiosidad, mantener la atención y ofrecer una finalidad concreta para el uso del español. La motivación se fortalece especialmente cuando el estudiante comprende la tarea, reconoce posibilidades de actuación y percibe que sus decisiones influyen en el desarrollo de la actividad.

La dimensión afectiva también se mostró relevante, puesto que el temor al error y la inseguridad pueden limitar la comunicación en una lengua extranjera. En ambientes lúdicos bien organizados, la atención tiende a concentrarse en la resolución del desafío y en la interacción con los compañeros, reduciendo la exposición individual. Esta condición puede favorecer una participación más espontánea, aunque no elimine la necesidad de orientar, revisar y sistematizar las producciones lingüísticas.

En cuanto al aprendizaje de la lengua, los juegos y las dinámicas pueden contribuir al desarrollo integrado de la comprensión oral, la expresión oral, la lectura y la escritura. También ofrecen posibilidades para ampliar el vocabulario, movilizar

estructuras gramaticales y desarrollar estrategias de comunicación. Su potencial se hace más evidente cuando escuchar, hablar, leer o escribir se convierten en acciones necesarias para alcanzar una meta y no solamente en ejercicios realizados de manera aislada.

La revisión permitió reconocer, además, que juegos, dinámicas y gamificación corresponden a formas diferentes de organizar la experiencia pedagógica. Aunque puedan combinarse en una misma secuencia, cada una presenta características propias y exige decisiones específicas del profesor. La claridad conceptual contribuye a evitar que cualquier actividad atractiva sea considerada un juego o que la gamificación se reduzca a la distribución de puntos, premios e insignias.

No obstante, la utilización de recursos lúdicos no garantiza automáticamente aprendizajes significativos. La efectividad de la propuesta depende de su adecuación al nivel lingüístico, a la edad, a los intereses, al contexto y a las condiciones de participación del grupo. Cuando estos aspectos no se consideran, la actividad puede perder su finalidad pedagógica, generar una competencia excesiva o permanecer como un momento de entretenimiento desvinculado de los contenidos.

La mediación docente se confirmó como un elemento indispensable para que la experiencia lúdica conserve su sentido educativo. Corresponde al profesor seleccionar los recursos, definir los propósitos, explicar las reglas, distribuir las oportunidades de participación y acompañar las dificultades. Después de la actividad, la recuperación de expresiones, errores, estrategias y soluciones permite transformar la experiencia vivida en conocimiento consciente y relacionarla con la continuidad de la secuencia didáctica.

Por tratarse de una revisión narrativa, las conclusiones se encuentran vinculadas a las características de las publicaciones seleccionadas, que presentan contextos, participantes y procedimientos distintos. Aun así, la convergencia entre los estudios permite afirmar que los juegos y las dinámicas pueden actuar como mediadores entre los conocimientos lingüísticos, la interacción y la participación del estudiante, siempre que sean utilizados con planificación, finalidad comunicativa y acompañamiento pedagógico.

Se sugiere que futuras investigaciones analicen la aplicación de juegos y dinámicas en diferentes etapas de la educación básica y superior, especialmente en escuelas públicas brasileñas. También serían pertinentes estudios comparativos entre actividades cooperativas y competitivas, investigaciones sobre recursos lúdicos

analógicos y digitales y análisis longitudinales de sus efectos sobre habilidades específicas, como expresión oral, comprensión lectora, escritura y adquisición de vocabulario en español.

REFERENCIAS

ABREU, Maria Gelciana Silva; NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do. El componente lúdico en la enseñanza de español como lengua extranjera. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, ano 7, v. 2, n. 10, p. 5-19, jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya; Instituto Cervantes, 2002.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

DÍAZ-ROMERO, Yennifer; DÍAZ-TÉLLEZ, Ángel Saúl; MEJÍA-RÍOS, Jennifer; LUCERO-BALDEVENTES, Elisabeth Viviana. El juego y la lectura: estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. **Episteme Koinonía**, Santa Ana de Coro, v. 7, n. 14, p. 133-153, 2024. DOI: 10.35381/e.k.v7i14.4154.

FONCUBIERTA, José Manuel; RODRÍGUEZ SANTOS, José María. Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 62-73, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8301539.

GARCÍA MARTÍNEZ, Verónica; IZQUIERDO, Jesús; AQUINO ZÚÑIGA, Silvia Patricia; SILVA PAYRÓ, Martha Patricia. Revaloración del juego como estrategia de enseñanza: experiencia de los amigos en La Clase Mágica. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 25, n. 1, p. 251-270, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.8683.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HERNÁNDEZ, Ramón Antonio; SILVA, Francisco das C. Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. **Cultura, Educación y Sociedad**, Barranquilla, v. 11, n. 2, p. 207-220, 2020. DOI: 10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LATORRE MÉNDEZ, Dany Andrey; MARÍN JUANÍAS, José. La gamificación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Sinergia Académica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 158-174, 2023. DOI: 10.51736/sa.v6i2.133.

LEFFA, Vilson José. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66027.

MARTÍN-QUERALT, Cristina; BATLLE-RODRÍGUEZ, Jaume. La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera. **REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1344/reire2021.14.132195.

MOYA GÓMEZ, Brenda Jazmín. El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. **Revista Neuronum**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 275-294, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. DOI: 10.1590/1984-6398202016398.

SOTO SAINZ, Sandra. **El juego: análisis crítico de las clasificaciones y su utilidad en la selección de juegos**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2021. (E-eleando: ELE en Red, n. 22).

ŠOKČIĆ, Robert. **Elementos competitivos y cooperativos de las actividades lúdicas en la clase de español**. 2019. Trabajo de fin de estudios — Departamento de Estudios Románicos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Zagreb, Zagreb, 2019.