



**UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS EXTRANJERAS  
GRADO EN LETRAS – ESPAÑOL**

**ANA PAULA EVANGELISTA MACIEL**

**EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA  
COMPETENCIA LÉXICA DE NIÑOS BRASILEÑOS**

**FORTALEZA  
2025**

ANA PAULA EVANGELISTA MACIEL

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA  
COMPETENCIA LÉXICA DE NIÑOS BRASILEÑOS

Trabajo de Conclusión de Curso (TCC)  
sometido a la Coordinación del Curso de  
Grado en Letras – Español, del Centro de  
Humanidades, de la Universidad Federal do  
Ceará, como requisito parcial para obtener el  
título de licenciada en Letras – Español.

Área de concentración: Enseñanza de lengua  
española.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira  
Pontes.

FORTALEZA  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M138e Maciel, Ana Paula Evangelista.  
EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LÉXICA  
DE NIÑOS BRASILEÑOS / Ana Paula Evangelista Maciel. – 2025.  
43 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. Lengua Española. 2. Enseñanza de E/LE. 3. Competencia léxica. I. Título.

CDD 460

---

ANA PAULA EVANGELISTA MACIEL

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA  
COMPETENCIA LÉXICA DE NIÑOS BRASILEÑOS

Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) sometido a la Coordinación del Curso de Grado en Letras – Español, del Centro de Humanidades, de la Universidad Federal do Ceará, como requisito parcial para obtener el título de licenciada en Letras – Español. Área de concentración: Enseñanza de lengua española.

Aprobado en: 24/07/2025.

PROFESORES QUE COMPONEN EL TRIBUNAL

---

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)  
Universidad Federal de Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Valdência Falcão do Nascimento  
Universidad Federal de Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Furtado Alencar Lima  
Universidad Federal de Ceará (UFC)

A Dios por todo.  
A mis padres por las oportunidades.  
A mi hija por cada día.

## AGRADECIMENTOS

A Dios, por permitir que todo se sucediera exactamente como tenía que ocurrir para llegar hasta aquí.

A mi familia, que me animó, a su manera, para que pudiera superar los retos.

A mi hija, por ser inspiración todos los días.

A mi orientador, Profesor Dr. Valdecy Pontes, por su tiempo, orientaciones y, principalmente, por haber creído en mi capacidad.

A mis compañeras de curso, por las experiencias vividas durante este periodo.

## RESUMEN

Hace mucho tiempo los juegos son utilizados para enseñar algo a las personas, pero con la estructuración de la institución escolar, ellos pasaron a ser usados como un recurso didáctico basados en técnicas y metodologías estudiadas, sistematizadas y trabajadas para ampliar el proceso aprendizaje de los alumnos. Aún como recurso didáctico, la gamificación avanza pues utiliza concepciones lúdicas en el contexto educativo (y no necesariamente el juego). Así, en el sentido de un aprendizaje que utiliza la concepción de la gamificación y los juegos específicamente como recurso didáctico para motivar e involucrar a los estudiantes en proceso del aprendizaje de E/LE, bien como, promover el desarrollo de la competencia léxica de niños brasileños, el presente trabajo tiene como objetivos centrales hacer un estudio bibliográfico, desde la perspectiva de las contribuciones ya hechas y proponer algunos juegos que puedan ser utilizados en el salón de clase para que los alumnos de nivel elemental (A1) puedan ampliar su léxico y desarrollar la competencia lexical, en E/LE. Para lograrlo, será rescatado el concepto de gamificación de Kapp (2012); bien como, será subrayado el papel central que desarrolla el profesor como administrador de la progresión de los aprendizajes y mediador del equilibrio entre lo que los estudiantes ya saben y lo que van aprender para asegurar el interés de ellos (Perrenoud, 2000). También se abordará uno de los puntos de la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen, el filtro afectivo (basado en Almeida Filho, 1993). Además, será observado lo que Dolz (2004) presenta sobre la propuesta didáctica y lo que Trim y North (2001) (*apud* Izquierdo Gil, 2005) discuten sobre la competencia léxico-semántica. Y por fin, serán presentadas cuatro actividades que van a trabajar la interacción discursiva, la producción oral con el estudio del léxico con significados y usos en la construcción del repertorio lexical; bien como, la pronunciación y algo de lectura y escritura. Para cada una de las actividades están dispuestas las habilidades a ser trabajadas, según la BNCC (Brasil, 2018). Así, la presente investigación gana relevancia porque brinda a los estudiantes oportunidades para conocer más allá que sus realidades, ofrece aún la alternativa del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera, que por los dispositivos legales no tendrían esta oportunidad hasta llegar a la EM. Ya a los profesores, el estudio también presenta ventajas porque trae la posibilidad de mirar el desarrollo de la competencia léxica de una forma más dinámica y necesaria, una forma que amplía el lexicón de los alumnos y que hace con el profesor promueva el aprendizaje, con un grupo más interesado y participativo.

**Palabras clave:** Lengua Española; Enseñanza de E/LE; Competencia léxica.

## RESUMO

Há muito tempo os jogos são utilizados para ensinar algo às pessoas, com a estruturação da instituição escolar, eles passaram a ser usados com recurso didático baseados em técnica e metodologias que são estudadas, sistematizadas e construídas para ampliar o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda como recurso didático, a gamificação avança, pois utiliza concepções lúdicas no contexto educativo (e não necessariamente o jogo). Assim, no sentido de uma aprendizagem que utiliza a concepção de gamificação e de jogos especificamente como recursos didáticos para motivar e envolver os estudantes no processo de aprendizagem de E/LE; bem como, promover o desenvolvimento da competência léxica dos estudantes brasileiros, o presente trabalho tem como objetivos centrais fazer um estudo bibliográfico, desde a perspectiva das contribuições já feitas e propor alguns jogos que podem ser usados em sala de aula para que os alunos com nível elementar de espanhol (A1) possam ampliar seu léxico e desenvolver a competência lexical, em E/LE. Para conseguir alcançar esses objetivos, será regatado o conceito de gamificação de Kapp (2012); bem como, será destacado o papel central desempenhado pelo professor como administrador da progressão do conhecimento e mediador com equilíbrio entre o que os estudantes já sabem e o que aprenderão para assegurar seus interesses (Perrenoud, 2000). Também será abordado um dos pontos da teoria de Krashen, o filtro afetivo (baseado em Almeida Filho, 1993). Ademais, será observado o que Dolz (2004) apresenta sobre proposta didática e o que Trim y North (2001) (apud Izquierdo Gil, 2005) discutem sobre a competência léxico-semântica. E por fim, serão apresentadas quatro atividades que vão trabalhar a interação discursiva, a produção oral com o estudo de léxico com significados e usos na construção do repertório lexical; bem como, a pronúncia das palavras e algo de leitura e escrita. Para cada uma das atividades estão dispostas as habilidades a serem trabalhadas, segundo a BNCC (Brasil, 2018). Assim, o presente estudo ganha relevância porque oportuniza aos estudantes conhecer mais do que suas realidades, oferece ainda uma alternativa de desenvolvimento da comunicação em uma língua estrangeira, que pelos dispositivos legais não seriam oportunizados até chegar ao EM. E para os professores, a pesquisa também apresenta vantagens porque traz a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da competência léxica de uma forma mais dinâmica e necessária, que amplia o léxico dos alunos e que faz com que o professor possibilite a aprendizagem de uma turma mais interessada e participativa.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola; Ensino de E/LE; Competência léxica.

## SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN.....	9
2 EL USO DE JUEGOS .....	10
2.1 Antecedentes Teóricos.....	10
2.2 Gamificación .....	13
2.3 Vocabulario .....	18
3 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES.....	22
Actividad 01: YO SOY... .....	23
Actividad 02: ¿ME PRESTAS LA GOMA? .....	25
Actividad 03: ¿PUEDO HABLAR? .....	29
Actividad 04: ME GUSTA / NO ME GUSTA.....	34
4 CONSIDERACIONES FINALES .....	40
REFERENCIAS .....	41

## 1 INTRODUCCIÓN

Hace mucho tiempo los juegos son utilizados para enseñar algo a las personas, hay relatos de sus usos desde la antigua Grecia. Con el paso del tiempo, sus aplicaciones fueron adaptadas, como Europa pasó por muchos conflictos en la Edad Media, los juegos fueron utilizados para enseñar estrategias de guerra, por ejemplo<sup>1</sup>. Pero, con la estructuración de la institución escolar, ellos pasaron a ser usados como un recurso didáctico basados en técnicas y metodologías estudiadas, sistematizadas y trabajadas para ampliar el proceso aprendizaje de los alumnos. Actualmente, considerando las posibilidades de uso y el avance de las técnicas, la gamificación progresa aún más pues utiliza concepciones lúdicas en el contexto educativo (no necesariamente el juego).

En el sentido de un aprendizaje que utiliza la concepción de la gamificación y los juegos específicamente como recurso didáctico para motivar e involucrar a los estudiantes en proceso del aprendizaje de E/LE, así como, promover el desarrollo de la competencia léxica de niños brasileños, el presente trabajo tiene como objetivos centrales hacer un estudio bibliográfico desde la perspectiva de las contribuciones ya hechas y proponer algunos juegos que podrán ser utilizados en el salón de clase para que los alumnos de nivel elemental (A1) amplíen su léxico y desarrollen la competencia lexical en E/LE.

La importancia de una investigación que promueva el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza de ELE se ubica en el contexto de la política educacional brasileña, donde el principal documento que estructura la educación, BNCC, excluye la lengua española de su itinerario tras la reforma de la enseñanza secundaria de 2016. No obstante, la exclusión del español del itinerario de la enseñanza secundaria representa una contradicción geopolítica, ya que Brasil es la única nación ubicada en Sudamérica cuyo portugués es lengua principal. Además, la exclusión del español ignora el hecho de que la lengua es el idioma de más de 500 millones de personas en el mundo.

En ese sentido, estudiar una segunda lengua aumenta las posibilidades profesionales, amplía la visión de mundo y posibilita la fruición de la cultura socialmente construida. Aprender por medio de juegos, utilizando la gamificación, más allá de hacerlo más accesible, lo hace posible para muchos alumnos que jamás tuvieron contacto con la

---

<sup>1</sup> U-TADA, Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital. **Aprendizaje basado en juegos**. Disponible en <https://u-tad.com/aprendizaje-basado-en-juegos/#:-:text=El%20origen%20del%20juego%20en,conceptos%20importantes%20a%20los%20ni%C3%B1os> . , acceso en 20 jun. 2025.

lengua, sea por desconocimiento de otra realidad, sea por falta de condiciones previas. Así, el presente estudio se hace importante como una forma de brindar oportunidades de conocer más y construir nuevos sueños que apuntan otros caminos para que los jóvenes puedan realizar su potencial aún desconocido.

## **2 EL USO DE JUEGOS**

Hace mucho tiempo los juegos son utilizados para enseñar algo a las personas, hay relatos de sus usos desde la antigua Grecia. En la Edad Media, como Europa pasó por muchos conflictos, sus aplicaciones fueron adaptadas y los juegos fueron utilizados para enseñar estrategias de guerra, por ejemplo, incluso matemáticas. Pero, con la estructuración de la institución escolar, ellos pasaron a ser usados como un recurso didáctico para ampliar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Actualmente, más allá que el juego propiamente, la gamificación avanza aún más pues utiliza concepciones lúdicas en el contexto educativo.

### **2.1 Antecedentes Teóricos**

La evolución de la humanidad, como especie, resultó en el avance de cualidades típicamente humanas como métodos más codificados de comunicación y, finalmente, el lenguaje, la lengua. Además de poder producirlas, hay el aspecto de la construcción socio-histórica, pues el hombre atribuye significado a cada palabra producida a lo largo del tiempo y de las sociedades, así que, para Vygotsky (1995, p. 92), “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encamado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él”, es decir, el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento pues es a través de las palabras que el ser humano produce el pensamiento verbal, o el lenguaje significativo, que es la unión entre lenguaje y pensamiento.

Todavía considerando la evolución de la humanidad, a lo largo de la historia, los juegos (considerados imitación de la realidad) fueron y aún son utilizados como forma de enseñar algo a las personas, pero con el avance de la institución escolar ellos pasaron a ser usados como un recurso didáctico en el salón de clases con técnicas y metodologías estudiadas, sistematizadas y mejoradas para ampliar el aprendizaje de los alumnos. Esta posición metodológica se basa en las proposiciones de Vygotsky y establece un paralelismo entre los juguetes y la instrucción escolar, pues, para el autor, ambos los contextos posibilitan

una “Zona de Desarrollo Próximo<sup>2</sup>” (ZDP), es decir, con los juegos el niño desarrolla habilidades y conocimientos socialmente disponibles los cuales comenzará a interiorizarlos y ampliarlos, especialmente, si cuenta con el apoyo de alguien más experimentado (otros niños y/o el docente) que sea capaz de realizar tal acción y hacerlo avanzar en la construcción del propio conocimiento.

De esa forma, los juegos tienen papel fundamental para que los niños aprendan a moverse en una esfera cognitiva (de la abstracción<sup>3</sup>) que depende de motivaciones internas, es decir, según Alencar (2023, p. 2000), la mayoría de las veces, los niños necesitan de la representación concreta “para aprender a conocer, hacer, vivir y ser, siendo estos los cuatro pilares de la educación”. Así, el pensamiento que estaba determinado por los objetos concretos y externos, puede empezar a ser representado para organizarse en el campo de la abstracción. El niño usa materiales concretos para representar una realidad ausente, conforme:

La lúdica proporciona al niño el desarrollo de las estructuras cognitivas, la construcción de la personalidad, el intercambio de conocimientos cognitivos y afectivos, el avance en las relaciones interpersonales, el conocimiento lógico-matemático, la representación del mundo y el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura. Cuando juegan, los niños operan con significados y significantes como objetos sustitutos. (Alencar, 2023, p. 2004).

Por todo esto, el ambiente lúdico y, en especial, el uso de los juegos debe ser una parte constructiva del proceso de aprendizaje de los niños y, por lo tanto, debe ocupar la mayor parte del espacio y del tiempo de dicho aprendizaje y el profesor debe intervenir,

<sup>2</sup> El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) es definida por la distancia entre el nivel actual de desarrollo del niño (efectivo), determinado por la capacidad para resolver tareas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial (rango de posibilidades), determinado por la resolución de problemas, bajo la orientación de personas más capaces o con más experiencia, es decir, la ZPD es esta distancia entre lo que el niño ya consigue realizar solo y aquello que necesita de ayuda. Vygotsky (1995).

<sup>3</sup> Para Piaget los niños presentan cuatro etapas del desarrollo, que sean: **sensoriomotora** (dura desde el nacimiento del bebé hasta que éste comienza a hablar. En esta fase los niños conocen el mundo por sus sentidos); **preoperacional** (va de los dos hasta los siete años de edad. En esta etapa del desarrollo ya pueden interactuar mejor y el juego a menudo se desarrolla con roles ficticios. Es, por tanto, un período en el que se adquiere la capacidad de utilizar objetos con carácter simbólico. Es el caso de los juegos infantiles, donde pueden cocinar y pelear con juguetes que representan ollas o espadas. Es esta etapa aún que los niños aprenden a utilizar la lengua escrita); **etapa de las operaciones concretas** (que abarca desde los siete a los doce años aproximadamente y es cuando el uso de la lógica cobra fuerza), y; **operaciones formales** (dura desde los doce años hasta la edad adulta tardía. En esta etapa la persona ya es capaz de recurrir a su total capacidad de abstracción y al uso de la lógica para resolver problemas, el pensamiento hipotético-deductivo cobra importancia y se basa en la idea de que una persona genera hipótesis para intentar explicar lo que observa, siendo la experimentación y el razonamiento los medios para comprobarlo). Jean Piaget: o biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**. Disponible en: [https://novaescola.org.br/conteudo/7234/jean-piaget?utm\\_source=adwords&utm\\_medium=ppc&utm\\_network=x&utm\\_campaign=trafegopago\\_grants\\_srj&utm\\_content=&utm\\_term=\\_&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=22344173677&gbraid=0AAAAADRpNJyocSw3rLZmF\\_PT9vG6GVqOG&gclid=Cj0KCCQjwyIPDBhDBARIsAHJyyViJ5VJvOKe-DpLLjp1\\_UFWrcTk50hguR11HAYDdnRQUUofqN3VWOL0aAtGxEALw\\_wcB](https://novaescola.org.br/conteudo/7234/jean-piaget?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_network=x&utm_campaign=trafegopago_grants_srj&utm_content=&utm_term=_&gad_source=1&gad_campaignid=22344173677&gbraid=0AAAAADRpNJyocSw3rLZmF_PT9vG6GVqOG&gclid=Cj0KCCQjwyIPDBhDBARIsAHJyyViJ5VJvOKe-DpLLjp1_UFWrcTk50hguR11HAYDdnRQUUofqN3VWOL0aAtGxEALw_wcB), accedido en 23/09/2023.

interpelar, mediar y provocar situaciones que lleven a los estudiantes a aprender a aprender, ya que leer y escribir son acciones mentales que resultan de la función simbólica<sup>4</sup>.

Así, teniendo en cuenta la proposición de Piaget *apud* Vygostsky (1995), que los niños van avanzando en el aprendizaje de forma gradual, construyendo el conocimiento en niveles cada vez más complejos en una secuencia lógica del pensamiento; además, teniendo en cuenta la proposición de Vygostsky (1995) que apunta el lenguaje como proveedor de los conceptos y formas de organización de lo real, es decir, el lenguaje se constituye en el elemento mediador entre el sujeto y el objeto del conocimiento. De esta forma, considerando que estas dos proposiciones construyen una base para el aprendizaje de lenguas, el presente trabajo analizará el aprendizaje de Español, a partir de uso juegos para adquisición del vocabulario utilizando la gamificación y la ludicidad como posibilidad a la estructuración y desarrollo de la competencia léxica.

En este contexto de construcción gradual del conocimiento para aprendizaje de una nueva lengua y conforme la Base Nacional Común Curricular (BNCC), es importante hacer un paréntesis acerca de lo que apunta la legislación brasileña sobre la oferta de español a los estudiantes de la educación básica, pues está en carácter optativo (Resolución CNE/CEB N° 3/2018, Art. 11, § 4, IX). Aunque el “Novo Ensino Médio<sup>5</sup>” traiga modificaciones en las disposiciones legales de la Educación Secundaria, la enseñanza de español como lengua extranjera sigue siendo como una de las materias no obligatorias a nivel nacional.

Siguiendo una orientación distinta del Ministerio de la Educación (MEC) y ejerciendo la autoridad de decidir acerca de la educación del Estado, según Eliana Estrela<sup>6</sup>, la persona responsable por la Secretaria de Educación del Estado (SEDUC), el gobierno de Ceará, mantuvo la enseñanza de la lengua española y de la lengua inglesa en las escuelas de enseñanza secundaria (las dos lenguas). Importante destacar que, aunque la enseñanza de LE esté garantizada por decreto estatal, las normativas federales para la educación básica (BNCC) no contemplan la enseñanza de LE, lo que obliga a los profesores de español a adaptarse al guion de enseñanza de inglés.

Y, en el caso del municipio de Fortaleza, capital de Ceará, la legislación sigue el mismo direccionamiento de los documentos oficiales de los otros niveles de definición de la

---

<sup>4</sup> “La función simbólica consiste, según el propio Piaget, en: poder representar algo por medio de un significante.” (Camargo: 2016, p. 191). Es decir, “para Piaget representar supone la capacidad de usar (o evocar) significantes para referirse a significados ausentes” (Camargo: 2016, p. 192).

<sup>5</sup> Nomenclatura destinada al nuevo modelo de estructuración de la enseñanza secundaria pública brasileña.

<sup>6</sup> Diário do Nordeste. **Novo Ensino Médio: escolas da rede pública do Ceará terão espanhol como disciplina obrigatória**. Disponible en <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/novo-ensino-medio-escolas-da-rede-publica-do-ceara-terao-espanhol-como-disciplina-obrigatoria-1.3492151>, acceso en 22/03/2024.

política de educación (federal y estatal). Así, es posible observar en el Documento Curricular de Referencia de Fortaleza (DCRFor), en el volumen 03, “Linguagens”, que destaca la enseñanza de lengua extranjera a partir del inglés y subraya el origen de ese posicionamiento.

De esa manera, hay un escenario desafiador a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE), pero puede que la decisión reciente del Estado de agregar el idioma español a la formación general de la Enseñanza Media (EM) traiga nuevas orientaciones oficiales para español, al menos en el ámbito del Estado y que esa ocurrencia también tenga implicaciones en el municipio de Fortaleza.

Tras la explicación acerca de la organización del itinerario de las asignaturas y sus políticas educacionales, se retomará el análisis de enseñanza de E/LE, retomase abajo el análisis del aprendizaje de español a partir de juegos utilizando la gamificación y la ludicidad como posibilidad a la construcción de la competencia léxica.

## 2.2 Gamificación

En la actualidad, uno de los mayores retos que enfrentan los profesores en el ámbito escolar es la cuestión de motivar a los estudiantes en el aula, en el sentido de conquistar sus participaciones curiosas, efectivas y activas. Considerando este gran desafío, una herramienta que ha ido ganando terreno es el uso de actividades gamificadas o la gamificación, como una estrategia para involucrar positivamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, incluso de lenguas extranjeras.

Por esto, es importante tener claro lo que son actividades gamificadas. Autores como Carvalho (2022, p.19) retoman el concepto de Kapp (2012) *apud* ALVES, (2018, p. 6), que apunta la gamificación como “a utilização de uma mecânica, estética e pensamentos baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover o aprendizado e resolver problemas”, es decir, son acciones, estrategias e, incluso, la forma de pensar que estructuran los juegos aplicados a las prácticas de enseñanza.

Observando lo que es la gamificación, hay un factor muy importante que va de la mano con ella: la ludicidad. Esto porque la gamificación tiene en su esencia la lúdica, como apunta Pomare Smith (2018, p. 16), para utilizar el método lúdico el profesor hace uso de "un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía en los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje, a partir del juego". Pero, considerando Alves *apud* Carvalho (2022, p. 26), es fundamental que el profesor encuentre el equilibrio entre los objetivos educativos y la lúdica, que son “elementos fundamentais

que caracterizam a gamificação”, ya que no si debe utilizar un juego solamente con la intención de educar, pues esto se vuelve inocuo, al mismo tiempo, que también no puede estar únicamente destinado a entretener a los alumnos, pues pierde la intención educativa.

Además, el uso de esas estrategias también termina brindando oportunidades para la “transmisión, asimilación y acomodación del aprendizaje para que este sea repetido, comprendido y practicado de manera natural y espontánea” (Pomare Smith, 2018, p. 12, 13), o sea, la gamificación como una forma lúdica de trabajar los más distintos contenidos crea un ambiente de interés y, por esto, favorable al aprendizaje para que los alumnos comprendan, aprendan, repitan, practiquen e incluso enseñen lo que fue aprendido de forma natural y espontánea.

Desde este entendimiento, Carvalho (2022) añade que lo más interesante en esta propuesta educacional no es el juego en sí pero su estructura y recursos; por lo tanto, los juegos pueden ser desde plataformas digitales hasta analógicos (incluso recursos manuales), desde que sea posible utilizar la lógica, fundamentos y métodos sacados de algún juego para un contexto que no es de juego o más precisamente el salón de clase para el aprendizaje de ELE, en el caso del presente estudio.

Otro aspecto fundamental es la necesidad del profesor administrar la progresión de los aprendizajes (Perrenoud, 2000) con actividades que no pueden estar por abajo de las capacidades de los alumnos, pues corre el riesgo de que los alumnos quédense aburridos, o, en el otro punto extremo, el profesor también no debe proponer actividad que sea muy superior a las capacidades de los alumnos para que ellos no pierdan el interés en la actividad. Una vez más, es esencial mantener el equilibrio para asegurar el interés de los estudiantes y, para esto, el docente debe conocer las capacidades de la clase, es de suma importancia conocer la zona de desarrollo real y próximo para saber en qué medida los estudiantes necesitarán de su mediación para avanzar en la construcción del conocimiento.

Además, observando el equilibrio en las clases, las actividades gamificadas involucran a los alumnos y conquistan sus participaciones curiosas, efectivas y activas, es posible decir que la propuesta de la gamificación lleva al involucramiento emocional, pues trae en sí la búsqueda por superación de los desafíos por parte del alumnado y del profesor también. En este punto, en que se pone de relieve el involucramiento emocional de las partes, es importante considerar el rescate que Almeida Filho (1993) realiza de la teoría de Krashen<sup>7</sup> sobre el “filtro afectivo”, es decir, sobre “as atitudes, motivações, bloqueios, grau

---

<sup>7</sup> La teoría de Krashen para definir el procesamiento de la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua consta de cinco hipótesis básicas: la hipótesis de adquisición y aprendizaje de una L2; la hipótesis del

de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade” (1993, p. 13) que presentan las partes involucradas, o sea, lo que puede facilitar pero también hacer más difícil el aprendizaje. En este sentido, para el autor, es muy importante bajar el filtro afectivo de ambas partes, lo que por muchas veces la gamificación logra hacerlo bien porque rompe barreras, miedos y las personas se exponen, como subraya McGonigal *apud* Carvalho (2022, p. 32, 33): “el miedo de cometer error por parte de los alumnos disminuye”.

Otro punto importante, es que la propuesta de gamificación posibilita a los alumnos jugar para aprender y esto también trabaja el aspecto de la concentración durante un largo período de tiempo expuesto a los conocimientos socialmente construidos; por esto, los juegos trabajan cuestiones de concentración más también de formación social de los niños, según apunta Alencar (2023), con los juegos más que sólo enseñar contenidos, se enseña destrezas, pues “a través del juego que el niño imagina, interactúa, supera conflictos, socializa y construye nuevos conocimientos, actividad de gran importancia para el ser humano” (Alencar, 2023, p. 2006). Teniendo en cuenta todo esto y la proposición de Vygotsky (1995), que el aprendizaje ocurre en el contexto social y en la medida que el niño se relaciona con otras personas (profesor o sus pares), el uso de la gamificación también posibilita la ampliación de las relaciones entre alumnos por tratarse de “un processo de aprendizagem colaborativo e compartilhado” (Carvalho, 2022, p. 31).

De esa forma, volviendo a la cuestión inicial de la motivación a los estudiantes en el aula, es posible que a través de la lúdica, aportada por la gamificación el profesor pueda recuperar el interés de los alumnos y, consecuentemente, facilitar el aprendizaje al reducir la barrera existente entre niño y escuela, como plantea Varela González (2010, p. 02): “cuando hacemos algo con motivación lo realizamos con interés, hacemos algo que nos satisface, nos atrae, algo que despierta nuestro interés por una u otra razón”. De tal manera que tal vez logre motivar los alumnos ya que para Chomsky *apud* Varela (2010) “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (Chomsky *apud* Varela 2010, p. 02).

Así, cuando el profesor utiliza metodologías que tienen la lúdica como eje fundante hay una tendencia de los alumnos involucrarse/aumento de su interés, a abandonar la timidez y las dificultades (olvidando que están siendo observados), bajar el filtro afectivo, tener un período de concentración más largo y esto tiene gran importancia porque “cuando

nos divertimos, aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos” (Varela González, 2010, p. 02). Como se todo esto no fuera lo bastante, la gamificación aún proporciona una perspectiva real de uso la lengua, bajo un abordaje comunicativo, pues:

- el juego es una forma innata de aprender;
- el juego proporciona interés y confianza;
- a través del juego los niños manipulan y descubren la L2;
- las normas y reglas del juego social de los niños de esta edad son perfectamente aprovechables en la clase de E/LE;
- el juego crea ese vacío de información que justifica el uso de la lengua (Tocco, 1955, p. 409).

En esta perspectiva del uso real de la lengua, es posible trabajar con diferentes niveles de la lengua; expresión de emociones y reacciones individuales; estimular la creatividad, concentración y memoria; presentar el juego como una herramienta útil a la enseñanza de contenidos culturales, históricos y sociales y aún trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar mucho).

Así, son muchas las ventajas que justifican el uso de juegos en la enseñanza de E/LE. Estos puntos aún pueden ser fortalecidos si son trabajados desde una propuesta didáctica, es decir, las clases pensadas a partir de “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (Dolz, 2004, p. 43), puesto que “[...] elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.” (*ibid.*). En este sentido, si el profesor trabajar bajo una metodología que favorece una secuencia y considera los géneros textuales, él está construyendo mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos. Además, sí considerar lo que propone Bakhtin *apud* Rocha (2020), con la distinción entre géneros primarios y secundarios, la gamificación posibilita trabajar con los dos tipos de géneros, pues, según el autor,

os gêneros primários são aqueles produzidos em circunstâncias de comunicação (oral) espontânea, sendo os gêneros secundários considerados complexos na medida em que surgem das situações de convívio cultural mais organizado. Para o autor os gêneros primários integram os secundários, sendo a formação de ambos embasada em uma relação de continuidade e ruptura (Bakhtin *apud* Rocha, 2020, p. 15).

Aún bajo el aspecto de los géneros textuales, Rocha (2020) al trabajar con enseñanza de lengua para niños propone la creación de agrupamientos de géneros que si interrelacionan bajo el ejercicio de tres actividades: las que están relacionadas con juegos, canciones y cuentos y, por consiguiente, los géneros que hacen jugar, cantar y contar. Así y

teniendo en cuenta que el profesor debe actuar como mediador, Dias (2014) apunta que

El profesor debe fornecer los medios para que los alumnos atenten al contenido presentado de forma correcta y comprensible para que estos no vengan a tener una mirada hacia la práctica de jugar como algo que está fuera del campo didáctico, fuera de lo que llamamos de enseñanza/aprendizaje en términos más sucintos. Es notorio que en los juegos utilizados en las clases de lenguas, no se debe priorizar la forma, sino la capacidad de comunicación que va a ser desarrollada por los aprendices, ya preexistiendo que el punto más importante durante un juego en las clases de lenguas es la utilización de la lengua meta en situaciones significativas y relevantes que lleven los alumnos a un ambiente de inmersión de enseñanza/aprendizaje de la L2 estudiada, aunque ese ambiente de inmersión sea algo creado por parte del profesor, ambiente éste que busca llevar al alumno a quedarse más cerca de la cultura y del lenguaje a través de dinámicas realizadas en sala de clase (Dias, 2014, p. 13).

Así, es importante considerar lo que subraya Dias (2014) sobre el aspecto de la ‘capacidad de comunicación’, sobre todo en ‘situaciones significativas’ en la enseñanza de léxico y el desarrollo de la competencia lexical, porque Izquierdo Gil (2005) apunta que “la competencia léxico-semántica debería comprender saberes o competencias del mismo orden que los componen la competencia comunicativa” (Izquierdo Gil, 2005, p. 12), pues para Trim y North (2001, p. 87 *apud* Izquierdo Gil, p. 13) la competencia léxica es “el conocimiento y la capacidad para utilizar el vocabulario de una lengua” y, por lo tanto, compuesta por la competencia lingüística, al paso que es necesario el conocimiento de la forma oral y escrita de las palabras; competencia discursiva para construir e interpretar variados tipos de discursos; competencia referencial cuando es necesario nombrar y aplicar las palabras al mundo real; competencia sociolingüística para tener en cuenta la adecuación de un enunciado al contexto sociocultural; y competencia estratégica para resolver las dificultades de todo orden que pueden surgir mientras el hablante utiliza el léxico. Así, trabajar léxico es más que enseñar apenas palabras, “la enseñanza del vocabulario de una LE consistiría, por lo tanto, en el desarrollo de todos estos componentes”. (Tréville y Duquette *apud* Izquierdo Gil, 2001, p. 13).

Por todo lo expuesto, para desarrollar la competencia lexical, la gamificación que si utiliza de la ludicidad, pasa a ser una herramienta que viene ganando espacio en la enseñanza para el aprendizaje de los niños y jóvenes, incluso en la enseñanza de E/LE. Por esto, en esta propuesta serán presentadas cuatro actividades para trabajar con los alumnos de la enseñanza básica (6º año de la Educación Fundamental), a partir de la BNCC:

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As

unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado (Brasil, 2018, p. 247, reflejos personales)

De esta forma, la propuesta trae habilidades a ser trabajadas con los alumnos del 6º ano, utilizando juegos de lenguaje, de expresión oral y/o de escrita, que sirven para enriquecen el lenguaje de los alumnos, trabajar su raciocinio y desarrollando su capacidad de comprensión de la lengua estudiada, disminuyendo el miedo y la timidez de expresarse a través de la lengua meta y, consecuentemente, sirviendo para que logren tener un proceso de interacción y comunicación social activa. Las actividades elegidas son ejemplos de juegos, que trabajan la ampliación de vocabulario en la enseñanza de E/LE en nivel A1, adaptadas del material “¡APRENDO JUGANDO! Actividades de Español para niños y niñas de 6 a 9 años”.

### 2.3 Vocabulario

La propuesta de análisis del presente trabajo tiene en cuenta que para la construcción del vocabulario el hablante de la lengua accede al léxico (Medrano Pastrana, 2010), o sea, para construir su vocabulario es necesario el acceso al conjunto de palabras pertenecientes a una lengua. Así, es posible inferir que el vocabulario es una parte del léxico, determinada por la selección que hace el hablante entre las palabras disponibles en el idioma.

Además de esto, el Centro Virtual Cervantes<sup>8</sup> (CVC) apunta que hay dos partes distintas y que forman el vocabulario, es decir: el vocabulario receptivo (“es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes”) y el vocabulario productivo (“es el conjunto de unidades que un hablante efectivamente emplea en los mensajes que emite”). Y aún de acuerdo con el CVC, la recepción precede a la producción y, en general, es necesario más informaciones y conocimientos para utilizar una palabra de lo que para interpretarla. Por estas razones, está comúnmente aceptado que el vocabulario receptivo supera al productivo, en especial en el proceso de adquisición de L2.

<sup>8</sup> Centro Virtual Cervantes. **Vocabulario productivo y receptivo**. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm#:~:text=E1%20vocabulario%20receptivo%20\(tambi%C3%A9n%20llamado,situaciones%20de%20recepci%C3%B3n%20de%20mensajes](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm#:~:text=E1%20vocabulario%20receptivo%20(tambi%C3%A9n%20llamado,situaciones%20de%20recepci%C3%B3n%20de%20mensajes), accedido en 15/03/2024.

Considerando estas características iniciales, Medrano Pastrana (2010) apunta que la construcción del vocabulario no es la formación de un listado de palabras ordenadas alfabéticamente. Es mucho más una red de relaciones, lo que hace fundamental entender cómo se organiza en la mente de un hablante, cuales son las relaciones estructurales capaces de producir, pues el aprendizaje del léxico no es estático, es un proceso cambiante a lo largo de su desarrollo, o sea, con el aprendizaje la red que lo posibilitó puede cambiar a otra.

A medida que el alumno va adquiriendo léxico, su lexicón se va ampliando, las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas van cambiando y ampliándose. El lingüista debe aprender cómo funciona esa extensa red de relaciones. Está demostrado que el hablante nativo recuerda las palabras como partes de redes, no como unidades léxicas individuales. (...) El proceso de establecer asociaciones es complejo y dinámico ya que las redes cambian a lo largo del proceso de adquisición. Estas conexiones pueden estar basadas en la forma o en el significado. (Medrano Pastrana, 2010, p. 15, énfasis personal).

Por todo esto de las relaciones que se establecen, cambiando y ampliando las unidades léxicas, Medrano Pastrana (2010, p.10) aún aporta el entendimiento de que “aprender nuevas unidades léxicas no consiste en aprender nuevas formas, muchas veces consiste en aprender significados nuevos y nuevas relaciones entre una unidad y otras”, es decir, para la autora el aprendizaje de léxico no debe estar centrado en el aprendizaje solo de las formas, pero es necesario tener mayor atención al significado que asume pues no es inusual conocer una forma más no conocer todos sus significados.

Considerando la relación entre las unidades léxicas y sus significados es posible inferir que aprender léxico es una actividad para toda vida, el léxico no se puede aprender o enseñar en su totalidad, incluso en la L1. Medrano Pastrana elucida que es un aprendizaje progresivo y que pasa por distintas etapas, es decir: comprensión, utilización, retención y fijación. Cada uno de estos con su importancia pues la comprensión es la primera etapa y el hablante necesita comprender su significado para así utilizar la unidad léxica, su utilización posibilita la retención y la repetición del uso, la fijación.

En este proceso, el profesor asume el importante papel de facilitador pues tiene que proponer situaciones de aprendizajes centradas en el alumno y sus necesidades, a partir del aprendizaje significativo para que el alumno procese el input y pueda relacionar lo que está aprendiendo con el vocabulario ya conocido, estableciendo redes. Además, el alumno debe aprender a aprender de forma autónoma, a partir de estrategias aportadas por el profesor. Así, para lograr que el alumno aprenda el vocabulario, el profesor puede presentar

la unidad léxica al alumno. Ante la nueva unidad léxica se puede ir del significado a la forma o de la forma al significado. Hay varias maneras de ir de la forma al significado: mostrarla con imágenes o dibujos, mostrarla verbalmente con la definición, contextualizando la palabra o traduciéndola. Muchos autores consideran que traducir es erróneo ya que no ayuda a la fijación de la palabra y es necesario que la relación forma-significado coincida en las dos lenguas. Lo que sí está claro es que esa unidad léxica no puede aparecer sólo una vez, para que el alumno la retenga y fije después es necesario que se repita. El número de exposiciones a la unidad léxica en cuestión dependerá de varios factores: la capacidad memorística del alumno, la motivación, el grado de dificultad de la palabra, etc. Diversos trabajos han demostrado que entre 6 y 10 repeticiones son suficientes. Además, es mejor que estas repeticiones se distribuyan en el tiempo. (Medrano Pastrana, 2010, p. 13, énfasis personal).

En este sentido, la autora apunta que es importante poner el alumno en el centro del proceso de aprendizaje y orienta al profesor a crear una relación entre la forma y el significado, es decir, atribuir significados y repetirlo al alumno algunas veces. Con esto, el lexicón<sup>9</sup> debe (re)organizarse, lo que establece relaciones entre las unidades léxicas ya conocidas con las nuevas, (re)formando una red, a veces no es necesario memorizar una nueva forma, solamente un nuevo significado y relacionarlo con una forma ya conocida. “Las relaciones que se establecen en su lexicón han variado, luego, su lexicón ha variado. Por lo tanto, este enfoque no es solamente léxico es también semántico” (Medrano Pastrana: 2010, p.14). Así, “aprender léxico es reorganizar el lexicón” (p. 13).

En este sentido, para aprender léxico, ampliar el lexicón y desarrollar la competencia léxica, con todo que la compone (como ya fuera expuesto en el apartado anterior), es necesario destacar lo que apunta Izquierdo Gil (2005, p. 22): en el nivel elemental (como lo caso de los alumnos del 6º año, en general), la enseñanza explícita/directa se hace más efectiva en comparación con la enseñanza implícita/indirecta de vocabulario, es decir, para los alumnos que estén aproximándose inicialmente del español como lengua extranjera, para el desarrollo de la competencia léxica son necesarias actividades pensadas específicamente para facilitar “la comprensión, retención y reutilización de las unidades léxicas”, y aún trabajar la autonomía del alumno para “desarrollar estrategias de aprendizaje y de comunicación que permitan al alumno incrementar su vocabulario”.

Y para cerrar este punto, es interesante volver un poco al aspecto del profesor como facilitador de los aprendizajes, organizador de la progresión del conocimiento y aquello que debe proponer situaciones centradas en el alumno y sus necesidades, así es importante

---

<sup>9</sup> El concepto de lexicón implica no sólo un conjunto de piezas léxicas, tal y como hemos dicho, sino también las relaciones que se establecen entre ellas. (Medrano Pastrana, 2010, p. 15).

que el profesor trabaje también aquello que posibilita el uso de los conocimientos de los estudiantes: sus competencias. Por lo tanto, debe ser considerado primero lo que Perrenoud (2000, p. 15, énfasis personal) defiende por competencias, que sean: “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”; así siendo, esas capacidades “não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos” (ibid.). Así, el profesor facilitador de los aprendizajes más allá de enseñar el contenido propiamente debe también instrumentalizar a los alumnos para que sepan cómo acceder a tal capacidad para movilizar los recursos cognitivos que disponen.

Por esto, en el presente trabajo tiene en cuenta las competencias que están puestas en la BNCC (2018, p. 09) y, aquí enfatizando las que más se relacionan con el aprendizaje de E/LE, las tres competencias generales para educación básica:

1. Valorar y disfrutar las diversas manifestaciones artísticas y culturales;
2. Utilizar diferentes lenguajes, e;
3. Ejercer la empatía y la cooperación, promoviendo el respeto a los demás y acogiendo y valorando la diversidad de las personas y grupos sociales, sus conocimientos, identidades, potencialidades culturales y sin prejuicios de ningún tipo.

Siguen también las seis las competencias específicas al estudio de lengua extranjera (adaptadas de las proposiciones el inglés<sup>10</sup>), desde la BNCC: 2018, p. 246, con las cuales están alineados el Documento Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (p. 349) y el Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, Educar e Transformar (DCRFor, p. 197, 198):

1. Identificar su lugar propio y el de los demás en un mundo plurilingüe y multicultural;
2. Comunicarse en una lengua extranjera mediante el uso de idiomas en medios impresos o digitales;
3. Identificar similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua materna, observando la relación entre lengua, cultura e identidad;
4. Desarrollar repertorios lingüístico-discursivos en lengua extranjera, teniendo en cuenta la diversidad lingüística entre los distintos países hispanohablantes y los varios grupos sociales en un mismo país;

---

<sup>10</sup> Observando que los documentos oficiales traen solamente el inglés como propuesta de lengua extranjera moderna a ser estudiada en la enseñanza básica, el presente estudio toma el entendimiento utilizado para el inglés y adaptada esas proposiciones al español.

5. Utilizar las nuevas tecnologías, con nuevos lenguajes y modos de interacción, para investigar, seleccionar, compartir, posicionarse y producir significados en las prácticas de alfabetización en lengua extranjera, de manera ética, crítica y responsable;
6. Conocer diferentes patrimonios culturales y materiales, difundidos en una lengua extranjera, con miras a disfrutar y ampliar perspectivas en contacto con diferentes manifestaciones artístico-culturales.

Esas competencias son necesarias en el aprendizaje de E/LE y los profesores necesitan trabajarlas con los alumnos, y para tanto es posible enseñarlas utilizando los recursos lúdicos, la gamificación, con vistas al desarrollo de la competencia lexical.

### **3 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES**

Se eligió la primera actividad porque ella marca el comienzo de una conversación entre personas que se están conociendo y trabaja la interacción discursiva, para tanto serán trabajados aspectos de la oralidad, según lo que propone la BNCC, tales como la construcción de lazos afectivos y de convivencia social, funciones y usos de la lengua extranjera en el salón de clase; ya en la producción oral, los alumnos harán producciones orales, con la mediación del profesor. Además, también se produce el estudio del léxico con significados y usos en la construcción del repertorio lexical; bien como, la pronunciación.

Ya la segunda actividad fue elegida por trabajar el léxico relacionado a interacción en el aula, lo que puede ser útil y también significativo a los alumnos. Además, considerando el profesor como mediador, esta actividad va a trabajar algo de lectura con los alumnos (aún en el nivel de palabras), pero construyendo actitudes y disposiciones favorables a los lectores en lengua extranjera / español (haciendo con que los alumnos arriésguense).

Las actividades tres y cuatro ya presentan estructuras gramaticales más complejas pero que son de extrema importancia para el ejercicio de la lengua, pues una está relacionada con el hecho de pedir y dar permiso para algo o alguien, como por ejemplo: “¿Puedo ir al servicio?”. Y la última relacionase con las expresiones de gusto y disgustos (que es un poco más complejo aún). De esta manera, las actividades están dispuestas como una progresión del conocimiento, pero que no están de forma lineal, es decir, son ejemplos pero que al paso que están siendo trabajadas necesitan de algunos conocimientos anteriores, como por ejemplo los pronombres reflexivos para el uso del verbo ‘gustar’.

Para cada una de las actividades están dispuestas las habilidades a ser trabajadas, según la BNCC (2018). Y en las mismas habilidades se señala si se repiten o no en el DCRC y en el DCRFor. Otro punto importante es la formación del código también fue la adaptación al E/LE<sup>11</sup>, es decir: EF06LE01, se volvió EF de Enseñanza Fundamental; 06 correspondiente al 6° año; LE a la Lengua Española y los números finales de acuerdo con habilidad en cuestión.

De manera general, las cuatro actividades van a trabajar habilidades amplias que pueden ser presentadas por las siguientes:

- (EF06LE01) Interactuar en situaciones de intercambio oral, demostrando iniciativa para utilizar E/LE (BNCC, DCRC y DCRFor);
- (EF06LE03) Solicitar aclaración en E/LE sobre lo que no entendiste y el significado de palabras o expresiones desconocidas (BNCC, DCRC y DCRFor);
- (EF06LE04) Reconocer, con apoyo de palabras cognadas y pistas del contexto discursivo, el tema y la información principal en textos orales sobre temas familiares (BNCC, DCRC y DCRFor);

#### **Actividad 01: YO SOY...**

- (EF06LE05) Aplicar los conocimientos del E/LE para hablar de sí mismo y de otras personas, explicando información personal y características relacionadas con gustos, preferencias y rutinas (BNCC, DCRC y DCRFor);
- (EF06LE16) Construir un repertorio de expresiones utilizadas en las interacciones sociales y el uso del E/LE en el aula (BNCC y DCRC);
- (EF06LE17) Construir repertorio léxico relacionado con temas familiares (escuela, familia, rutina diaria, actividades de ocio, deportes, entre otros) (BNCC y DCRC).

Para desarrollar la presente actividad el profesor debe hacer un círculo con los alumnos para una ronda de calentamiento preguntando solamente una cosa que les gusta hacer, por ejemplo: con el círculo hecho el profesor pregunta: “¿(A ti) qué te gusta hacer?”. El alumno contesta: “me gusta escuchar músicas”. Pero, nadie va a hablar sus nombres aún. Así, los estudiantes deben decir algo que les gusta (el profesor puede auxiliar para que ellos hablen

---

<sup>11</sup> En todos los documentos referenciados aquí, aparece la lengua inglesa porque es la opción de lengua extranjera adoptada, pero fue adaptada como referencia de la habilidad a ser adquirida también con el aprendizaje del Español.

lo que les gusta en Español) y los demás que están escuchando deben tener atención porque esta respuesta le será cuestionada en el futuro.

Hecho este momento de calentamiento, con la intención de bajar el filtro afectivo de todos los presentes, el profesor empezará la propuesta de presentaciones.

#### Procedimientos:

- Los alumnos aún están en círculo, el profesor va explicarles que ellos van preguntar los nombres de sus compañeros y ellos deben contestar sus nombres y decir lo que gusta aquello que le preguntó su nombre, por ejemplo: el profesor empieza preguntando el nombre de Julia, ella debe contestar su nombre e decir lo que le gusta al profesor:

Profesor: “¿Cuál es tu nombre?”

Alumna: “Mi nombre es Julia y al profesor le gusta leer”.

- Para que la actividad siga, el profesor va a apuntar a otro alumno para que él haga la pregunta inicial (la que ha hecho el profesor). El maestro va a elegir y decir a donde está el próximo, por ejemplo: “El chico que está a tu derecha, izquierda o adelante”;
- Indicado el próximo alumno, Júlia (la primera) va a preguntar al chico: “¿Cuál es tu nombre?” o “¿Cómo te llamas?”;
- El alumno va a contestar su propio nombre y decir lo que gusta a Júlia;
- El juego sigue con el profesor indicando el alumno que va a ser preguntado y quien estuvier contestando tiene que decir su nombre y recordar la característica que el compañero ha dicho en la ronda de calentamiento;
- Además (caso el profesor tenga condiciones de hacer el juego más dinámico), por veces puede mezclar a los alumnos.

#### Material necesario:

- Algunas fórmulas de presentación en la pizarra para que los alumnos se sientan más seguros, por ejemplo: “¿Cuál es tu nombre?” o “¿Cómo te llamas?” o aún la estructura “A mí me gusta ...” o “A él/ella le gusta...”.

Objetivos:

- Interactuar oralmente con sus compañeros y compañeras;
- Identificarse y conocer a todos;
- Ampliar su léxico en español (diciendo lo que le gusta, escuchando a sus compañeros y preguntando lo que no comprende bien).
- Utilizar expresiones en español para hablar de gustos, escuchar activamente a los compañeros y formular preguntas sobre lo que no comprende, con el fin de ampliar su léxico en situaciones comunicativas.

Así, la propuesta de actividad 01 va a brindar a los estudiantes con situaciones en que ellos puedan utilizar expresiones para hablar de gustos, mientras se identifican, hablan de gustos personales y, por fin, construyen un repertorio lexical relacionado con temas familiares, en situaciones reales de comunicación.

**Actividad 02: ¿ME PRESTAS LA GOMA?**

- (EF06LE16) Construir un repertorio de expresiones utilizadas en las interacciones sociales y el uso del E/LE en el aula (BNCC y DCRC);
- (EF06LE17) Construir repertorio léxico relacionado con temas familiares (escuela, familia, rutina diaria, actividades de ocio, deportes, entre otros) (BNCC y DCRC).
- 

Procedimiento:

- Primera parte (presentando los objetos):
  - Antes de que lleguen los alumnos y alumnas, pegar los rótulos sobre los elementos del aula y los objetos que se usan habitualmente: lápiz, goma, etc;
  - Escribir en la pizarra: ¿Cómo se llama?;
  - Trabajar con el vocabulario marcado con los rótulos;
  - Quitar los rótulos y practicar lo aprendido: se señalan las cosas una a una y se va preguntando ¿Cómo se llama?;
  - Para practicar el vocabulario una vez más, se entregan los rótulos a los alumnos y ellos se levantan uno a uno y van colocando el rótulo en el lugar correspondiente. Tienen que ir diciendo Se llama... o simplemente la palabra.

- Segunda parte (empleando en las oraciones):
  - Presentar el material en el que aparecen las imágenes con sus oraciones asociadas (a fijar para que los alumnos tengan ‘modelos’ al escribir/preguntar);
  - Con calma, leer conjuntamente lo que aparece escrito;
  - Practicar la escritura de los nombres de los objetos estudiados arriba: los alumnos van a escribir tres frases con objetos variados (ejemplos: Yo tengo una mochila; En mi casa, utilizamos el ordenador; No he traído mi cuaderno);
  - Pedir que se lea individualmente cada una de las oraciones producidas, caso alguien no comprenda el significado el profesor puede ayudar al autor a explicar su frase a sus compañeros.

Material necesario:

- Rótulos con los nombres de los elementos de la clase y de los objetos que usan los alumnos;
- Tarjetas con las oraciones necesarias para interactuar;
- Una tarjeta para fotocopiar con las mismas acciones dibujadas pero sin nada escrito;
- Ficha de refuerzo.

Objetivos:

- Utilizar recursos para interactuar oralmente con el profesor y con los alumnos en español desde el principio;
- Crear frases con el léxico de objetos habituales en un salón de clases;
- Practicar la lectura y pronunciación con léxico estudiado en la clase.

Con la propuesta de actividad 02, los estudiantes van a ser expuestos a oportunidades de uso de palabras de su rutina, van a ser capaces de identificar e conocer objetos habituales del salón de clase, lo que puede ampliar sus posibilidades de interacción en el aula; además, va a brindar los alumnos con prácticas de lectura y pronunciación.

**FICHA 1: Los rótulos**

pizarra	libros
ventana	mochila
puerta	perchero
pupitres	chaqueta
mesa	estuche
borrador	rotuladores
goma	ordenador
lápiz	pantalla
cuaderno	cartel

FICHA 2: Imágenes con oraciones asociadas



¿Me dejas la goma?



Más despacio, por favor



No entiendo, profe...



¿Cómo se escribe esta palabra?



¿Cómo se llama esto en español?



¿Puedes repetir?

### Actividad 03: ¿PUEDO HABLAR?

- (EF06LE12) Interesarse por el texto que lees y compartir las ideas sobre lo que el texto informa o comunica (BNCC, DCRC y DCRFor);
- (EF06LE16) Construir un repertorio de expresiones utilizadas en las interacciones sociales y el uso del E/LE en el aula (BNCC y DCRC);
- (EF06LE17) Construir repertorio léxico relacionado con temas familiares (escuela, familia, rutina diaria, actividades de ocio, deportes, entre otros) (BNCC y DCRC);
- (EF06LE27<sup>12</sup>) Reconocer la estructura “¿Puedo + infinitivo?”.

#### Procedimiento:

- Enseñar la estructura ¿Puedo + infinitivo?;
  - Practicar con actividades ya conocidas como: ¿Puedo ir al servicio?; ¿Puedo comer en clase?; ¿Puedo jugar en el recreo?;
  - Enseñar también la respuesta;
  - Entregar a cada alumno/a (o bien proyectar la imagen) la fotocopia de las acciones: comer, correr, jugar, hablar, gritar... Es importante que entiendan todas las acciones;
  - Mostrar las imágenes de los lugares. Decir sus nombres y comprobar que se han entendido: un hospital, la clase, el parque, la casa, el patio del colegio...;
  - Explicar que se va a practicar una fórmula para preguntar qué se puede hacer o no en los diferentes lugares;
  - Pedir que cada alumno/a diga una acción, por ejemplo: gritar. El profesor(a) enseña a los alumnos la tarjeta de uno de los lugares, por ejemplo, hospital, y el alumno debe construir una frase del tipo: ¿Puedo gritar en un hospital?;
  - El resto de los estudiantes debe responder: No, no puedes. Sí puedes.
- Ampliación de la actividad:
- Cuando se considere oportuno, trabajar con la estructura “se puede” y “no se puede” para introducir las construcciones generalizadoras con “se”. Servirá también de repaso a los conceptos trabajados. Por ej.: “¿Qué se puede o qué no se puede hacer en...?”

#### Material necesario:

- Fotocopia o copia para proyectar de la ficha adjunta con los verbos;
- Ficha con tarjetas recortadas de los dibujos de lugares del material adjunto;
- Ficha de refuerzo.

---

<sup>12</sup> Observando que la estructura ‘¿Puedo + infinitivo?’ es propia del español, no hay un código de referencia para esta habilidad, en la BNCC (2018) y el último código del inglés está para el número 26, en el eje de la dimensión intercultural, entonces, utilizando 27 para seguir la secuencia.

Objetivos:

- Formular expresiones para pedir y dar permiso en situaciones cotidianas;
- Usar el verbo poder + infinitivo para expresar habilidades o permisos en diálogos;
- Identificar y utilizar vocabulario relacionado con acciones y lugares cotidianos en conversaciones;
- Identificar y utilizar vocabulario relacionado con acciones y lugares cotidianos en conversaciones;
- Reconocer y aplicar normas básicas de comportamiento en el aula y en situaciones sociales.

La propuesta de actividad 03, “¿Puedo Hablar?”, es muy importante porque trabaja con una estructura propia del Español y que es muy necesaria en la situaciones de uso de la lengua, especialmente porque los estudiantes van a estudiar/aprender las construcciones oracionales utilizadas para pedir y dar permiso en situaciones cotidianas e identificar y utilizar el vocabulario relacionado con acciones y lugares cotidianos en conversaciones. Pero, más interesante aún es porque los alumnos también van a estudiar para reconocer y aplicar normas básicas de comportamiento en el aula y en situaciones sociales, es decir, van a estudiar también un poco de cultura (como hablar en contextos distintos).

FICHA 1: Los sitios



FICHA 2: Las acciones

<p>dormir</p> 	<p>comer</p> 	<p>correr</p> 
<p>hablar</p> 	<p>gritar</p> 	<p>jugar</p> 
<p>saltar</p> 	<p>mirar</p> 	<p>estudiar</p> 
<p>pelear</p> 	<p>-----</p>	<p>-----</p>

**FICHA 3: Ficha de Refuerzo**

- **Completa con lo que podemos o no podemos hacer en estos lugares**

	<b>PODEMOS</b>	<b>NO PODEMOS</b>
En un hospital	<u>Hablar bajito</u>	<u>Gritar, Correr</u>
En el patio del colegio	_____	_____
En la clase	_____	_____
En el cine	_____	_____
En un museo	_____	_____
En un parque	_____	_____
En una casa	_____	_____

#### Actividad 04: ME GUSTA / NO ME GUSTA

- (EF06LE12) Interesarse por el texto que lees y compartir las ideas sobre lo que el texto informa o comunica (BNCC, DCRC y DCRFor);
- (EF06LE16) Construir un repertorio de expresiones utilizadas en las interacciones sociales y el uso del E/LE en el aula (BNCC y DCRC);
- (EF06LE17) Construir repertorio léxico relacionado con temas familiares (escuela, familia, rutina diaria, actividades de ocio, deportes, entre otros) (BNCC y DCRC);
- (EF06LE28<sup>13</sup>) Reconocer la estructura “(No) Me gusta + singular/infinitivo” o “(No) Me gustan + plural”.

#### Procedimiento:

- Pegar en la pared el cartel con las flores que aparecen en el material anexo;
- Escribir un ejemplo en cada pétalo de las diferentes flores: Me gusta la playa; Me gusta comer chocolate; Me gustan todos los colores;
- Completar cada flor con lo que digan los alumnos, observando singular y plural;
- Pasar a continuación a las flores con caritas de “no gustos” y proceder de la misma forma: No me gusta el frío/tener frío; No me gustan las moscas, completar con lo que los alumnos digan sobre lo que no les gusta;
- Solo se trabajará lo referido a la primera persona;
- Dedicar un buen rato a que se digan ‘gustos’ y ‘disgustos’ de forma oral;
- Entregar a continuación fotocopias con las flores en blanco y las imágenes de las actividades. Si se considera oportuno, colorear las flores antes del paso siguiente;
- Pedir que en parejas completen cada una con las actividades y palabras que se les ha dado. Hay que insistir en el singular y el plural del verbo ‘gustar’;
- Pegar en las paredes las flores finales y pasear leyéndolas y comentándolas.

#### Variante:

- Tras haber trabajado en gran grupo, pegar las flores en blanco en la pizarra;

---

<sup>13</sup> Observando que la estructura ‘(No) Me gusta + singular/infinitivo’ o ‘(No) Me gustan + plural’ es propia del español, no hay un código de referencia para esta habilidad en la BNCC (2018) y el último código ya creado en el presente trabajo fue con el 27, **utilizó se ahora** el 28 para seguir la secuencia.

- Dar a cada alumno un post-it de un color para el singular y de otro color para el plural, para que escriba una oración con lo que le gusta y no le gusta;
- Dar un tiempo y pedir que se levanten y peguen en los pétalos adecuados (singular o plural) lo que han escrito;
- Una vez que todo el grupo ha pegado sus post-it, pedir que lean en voz alta.

Ampliaciones de la actividad:

- Para reforzar el uso de este verbo, se podrá jugar de forma parecida cada vez que se aprenda un campo léxico nuevo: la ropa, las comidas, etc;
- Para trabajar lo referente a la tercera persona, en el futuro, se preguntará individualmente qué le gusta a otro compañero o compañera.
- Ej.: Profesora: ¿Qué le gusta a tu compañero/a? ¿Y qué no le gusta?

Alumno/a: A mí compañero/a le gusta la música y no le gusta ir en autobús.

Previamente, se habrán escrito en la pizarra las estructuras correspondientes:

(No) Le gusta + la playa, la escuela / el colegio.

(No) Le gusta + jugar, estudiar, leer.

(No) Le gustan + las peleas, las pelis de dibujos animados.

Material necesario:

- Fotocopias de las fichas 1 y 2;
- Papeles de diferentes colores y con forma de pétalo;
- Ficha de refuerzo.

Objetivos:

- Expresar gustos;
- Aprender y reforzar el léxico relacionado con los gustos y los “no gustos”;
- Aprender cómo se construye la estructura del verbo ‘gustar’, en primera persona;
- Practicar la escritura;
- Interactuar con los compañeros y compañeras.

Esta actividad, así como la anterior, también es muy importante porque trabaja con una estructura propia del Español y que es muy necesaria en las situaciones de uso de la lengua, pues los estudiantes necesitan decir lo que les gustan en situaciones del cotidiano; mientras posibilita la interacción entre los estudiantes y brinda oportunidades para aprender y reforzar el léxico relacionado con la actividad.

**FICHA 1: Las flores: me gusta y me gustan**

**ME GUSTA**

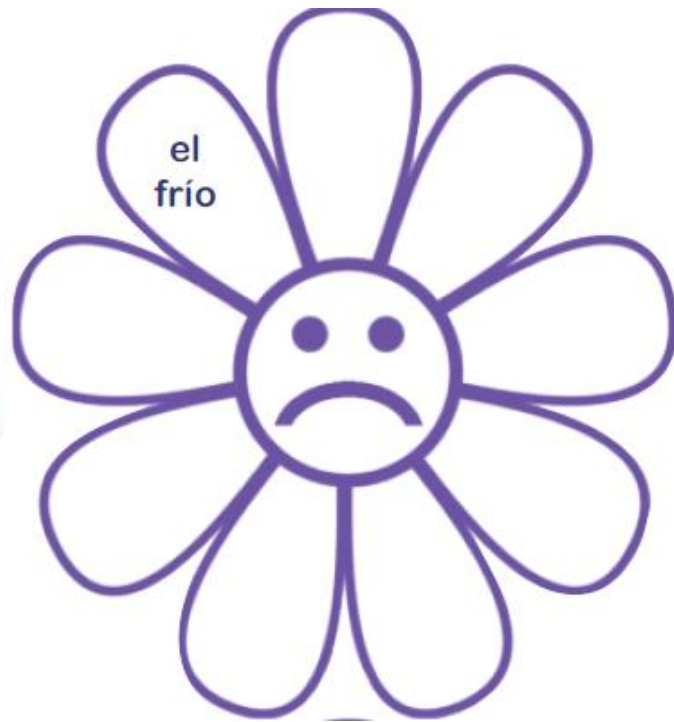


**ME GUSTAN**



FICHA 2: Las flores: no me gusta y no me gustan

NO ME GUSTA



NO ME GUSTAN



## FICHA 3: Las acciones

 <p>Los caramelos</p>	 <p>Dormir</p>	 <p>El queso</p>
 <p>Jugar</p>	 <p>El chocolate</p>	 <p>Los perros</p>
 <p>Las frutas</p>	 <p>El verano</p>	 <p>Pelear</p>
 <p>La lluvia</p>	 <p>Los helados</p>	 <p>La música</p>
 <p>La sopa</p>	 <p>Las serpientes</p>	 <p>Las verduras</p>

## FICHA 4: Ficha de Refuerzo

- Completa según el modelo

Me gusta / no me gusta	Me gustan / no me gustan
<u>Me gusta</u> el pan	<u>Me gustan</u> los viajes
<u>          </u> el chocolate	<u>          </u> los recreos
<u>          </u> el fútbol	<u>          </u> los colores
<u>          </u> la fruta	<u>          </u> los domingos
<u>          </u> oír música	<u>          </u> los juguetes
<u>          </u> estudiar	<u>          </u> los animales
<u>          </u> el verano	<u>          </u> las películas
<u>          </u> hablar	<u>          </u> los números

#### 4 CONSIDERACIONES FINALES

La posibilidad de trabajar la enseñanza de E/LE para construcción de la competencia lexical con alumnos del 6° año, en nivel elemental, bajo la perspectiva de la gamificación y uso de juegos trae muchas posibilidades al desarrollo de los estudiantes, pues les brinda oportunidades para comprender que hay más de lo que la realidad que ellos conocen/viven y, en ese sentido, traen distintas situaciones para buscar/construir/elegir su lugar en un mundo plurilingüe y multicultural. Ofrece aún a los estudiantes la alternativa del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera, quien por los dispositivos legales no tendrían esta oportunidad hasta llegar a la enseñanza media.

Además, la exposición a una lengua extranjera de forma sistemática y planeada, amplía el conocimiento de mundo de los estudiantes al paso que ellos al estudiar E/LE pueden identificar similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua materna, observando la relación existente entre lengua, cultura e identidad. Los alumnos también pueden desarrollar repertorios lingüístico-discursivos en E/LE, teniendo en cuenta la diversidad lingüística entre los distintos países hispanohablantes y los varios grupos sociales en un mismo país. Y bajo una perspectiva de mercado de trabajo, la E/LE posibilita a los estudiantes utilizar las nuevas tecnologías, con nuevos lenguajes y modos de interacción, para investigar, seleccionar, compartir, posicionarse y producir significados.

Para los profesores, el presente trabajo trae la posibilidad de mirar el desarrollo de la competencia léxica de una forma más dinámica y necesaria (diferente de métodos que hacen solamente el listado de palabras), una forma que amplía el léxico de los alumnos de manera que también aproxima profesor y alumno pues baja el filtro afectivo de ambos, haciendo con que los alumnos arriesguen más y con el profesor promueva el aprendizaje, con una turma más interesada y participativa.

Considerando que este fue un estudio teórico, es posible decir que él atingió sus propósitos, con el levantamiento de los autores que componen las referencias sobre gamificación y desarrollo de la competencia lexical. Él también dejó una semilla para que en el futuro próximo la propuesta aquí presentada para trabajar E/LE con alumnos del 6° año, para el desarrollo de la competencia léxica, sea puesta en práctica en forma de un proyecto en la área de lenguajes, y pueda contribuir aún más con los estudios de enseñanza de E/LE.

Y, por fin, como trabajo de conclusión de curso, el presente estudio cumple su objetivo final de la graduación del curso de letras-español.

## REFERENCIAS

- ALENCAR, Crislaine Vieira de Lima; PANA, Raiany Amorim de Oliveira; MACHADO, Rosa Maria Moreira. Lo lúdico en la educación infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 1999–2014, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i6.10272. Disponible en: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10272>, acceso en: 28 set. 2023.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007, p. 11-16.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponible en [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf), acceso en: 20 jun. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB N° 3/2018**, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>, acceso en: 01 set. 2024.
- CAMARGO, Claudia de Barros; FERNÁNDEZ, Antonio Hernández. Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje. (2018). **Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2018. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4244> , acceso en: 25 mar. 2024.
- CARVALHO, Silvestre Matos de; Obregon, Rosane de Fatima Antunes. **Design educacional para processos de gamificação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 11-37.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- DIAS, João Paulo dos Santos. **Lo lúdico como herramienta de enseñanza / aprendizaje en E/LE en la enseñanza secundaria**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Letras/Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Educação. Campina Grande / PB, 2014. Disponible en: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/handle/123456789/3073?show=full>, acceso en: 07 out. 2023.
- DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.
- FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, Educar e Transformar (DCRFor)**. Linguagens: volume 3. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. Disponible en: [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr\\_5WMkFh](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr_5WMkFh), acceso en: 20 ago. 2024.

IZQUIERDO GIL, María del Carmen. La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Málaga: **ASELE**, Colección Monografías, p. 07-24, 2005. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-seleccion-del-lexico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/>, acceso en: 15 jun. 2025.

LIMA, Daniel Ribeiro de. **A TEORIA DE KRASHEN E A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA**. IN: Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Vol. 1, – ISSN: 2236-2061, São Cristóvão/SE, 2011. Disponible en [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel\\_Ribeiro\\_de\\_Lima.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9866/2/Daniel_Ribeiro_de_Lima.pdf) , acceso en: 25 jun. 2025.

MADRID. **¡Aprendo Jugando!** Actividades de Español para niños y niñas de 6 a 9 años. Ministerios de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT: Madrid, 2008. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://carei.es/fich/aprendojugando2.pdf>, acceso en: 15 jun. 2024.

MEDRANO PASTRANA, Dámaris. **La Enseñanza del Léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales:** Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universitat Rovira i Virgili - La universitat publica de Tarragona. Facultad de Letras. Departamento de Filologías Románicas. 2010. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamastr/2-semester/damarismedrano.html>, acceso en: 22 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 11-54.

POMARE SMITH, K. **La didáctica lúdica, mediadora en el aprendizaje significativo**. Maestría en Educación. Universidad de la Costa, 2018. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/2885>, acceso en 13 oct 2023.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 21-48.

TOCCO, M. Elisabetta; RUSSO, Marina Russo. Propuestas Fonológicas de Carácter Lúdico Para la Enseñanza de E/LE a Niños: la entonación y los actos de habla. **ASELE**. Actas VI. p. 407-412, 1995. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893371>, acceso en 15 oct 2023.

VARELA GONZÁLEZ, Patricia. El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**. 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537011>, acceso en: 28 ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamiento y Lenguaje:** Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto: 1995, p. 91-114.