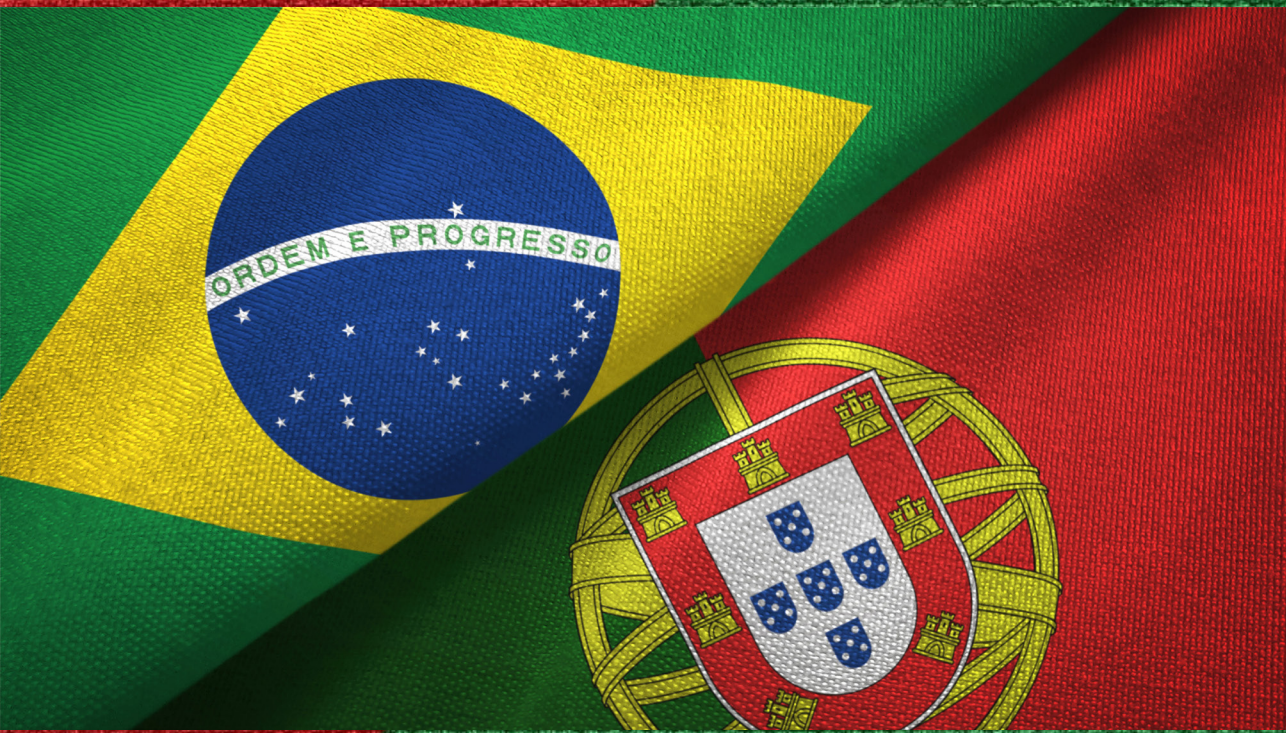


Keila Coelho Barbosa

**RECURSOS LÚDICOS
EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS
EN BRASIL Y EN PORTUGAL**



Dykinson Ebook

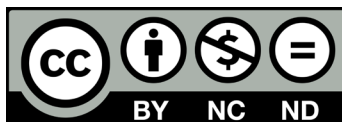
**RECURSOS LÚDICOS EN LA
ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS EN
BRASIL Y EN PORTUGAL**

Keila Coelho Barbosa

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



Este libro se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-ND

Para más información sobre esta licencia, visite:

<https://creativecommons.org/share-your-work/cclicenses/>

© Copyright by
Keila Coelho Barbosa
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-364-1
DOI: <https://doi.org/10.14679/4193>

Preimpresión por:
Realizada por la autora

Esta obra está dedicada a todos aquellos, lingüistas, profesores y alumnos, que con su trabajo diario contribuyen a enriquecer ese gran patrimonio multicultural que conocemos como lengua portuguesa.

Índice

<i>Prólogo. La Lengua Portuguesa: De las Aulas al Mundo</i>	9
<i>Capítulo 1. Introducción</i>	12
1.1. PRESENTACIÓN.....	12
<i>Capítulo 2. Los Recursos Lúdicos en la Enseñanza Lingüística</i>	15
2.1. CONCEPTO DE LUDICIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	16
2.2. RELEVANCIA DEL FACTOR LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	18
2.3. ANÁLISIS TEORÍCOS SOBRE LOS JUEGOS Y EL APRENDIZAJE.....	21
<i>Capítulo 3. La Enseñanza de Portugués en Brasil y en Portugal</i>	28
3.1. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CURRICULARES ENTRE AMBOS PAÍSES...	29
3.2. MÉTODOS TRADICIONALES E INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS.....	33
3.3. LA ADOPCIÓN DE PRÁCTICAS LÚDICAS.....	36
<i>Capítulo 4. Recursos Lúdicos en el Aprendizaje de la Lengua Portuguesa</i>	41
4.1. JUEGOS PEDAGÓGICOS Y SUS APLICACIONES.....	41
4.2. CUENTOS, FÁBULAS Y DRAMATIZACIONES.....	45

4.3. MÚSICA, RIMAS Y DICHOS POPULARES.....	49
4.4. TECNOLOGÍAS DIGITALES Y <i>GAMIFICACIÓN</i>	52
Capítulo 5. Uso de Juegos y Actividades Interactivas en la Clase	56
5.1. PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE JUEGOS EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS.....	57
5.2. DINÁMICAS DE GRUPO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y DE LA ORTOGRAFÍA.....	59
5.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA MEDIACIÓN LÚDICA.....	62
Capítulo 6. Relatos de Experiencia.....	65
6.1. EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO BRASILEÑO.....	67
6.2. EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO PORTUGUÉS.....	82
6.3. RESULTADOS.....	94
6.4. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA APLICACIÓN DE PRÁCTICAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA	96
Capítulo 7. Conclusión.....	100
Bibliografía.....	103

Prólogo

La Lengua Portuguesa: De las Aulas al Mundo

Juan Manuel Uruburu Colsa

(Universidad de Sevilla)

Para nuestra fortuna, o para nuestra frustración, lo cierto es que aún no está todo escrito sobre casi nada. En realidad el avance del conocimiento científico es el resultado de una dialéctica permanente entre el éxito y el fracaso a la hora de profundizar en el conocimiento de una materia concreta. Los filólogos, entendidos como aquellos que se dedican al estudio de las lenguas, no se salvan de esta eterna tensión científica. Esto se debe a que la labor inherente al científico que estudia las lenguas no se limita al trabajo individual de investigación, sino que la sociedad ha reservado a estos profesionales la noble y, a menudo compleja, tarea de transmitir sus conocimientos en los diferentes niveles de educación de cada país. Ante esta realidad, la tarea de la mayoría de los filólogos a menudo se desdobra en dos vertientes paralelas dentro de su función científica y social. Me refiero a la vertiente investigadora y a la vertiente pedagógica que estructura la transmisión de los conocimientos adquiridos durante las investigaciones llevadas a cabo. Ambas vertientes discurren de un modo paralelo e inseparable, hasta el punto de que una es la que da el principal sentido a la otra y viceversa.

Dentro de esta dinámica, entendemos que la investigación y la práctica de la enseñanza lingüística constituyen desafíos fascinantes para aquellos que simultáneamente aman la filología y la transmisión del conocimiento a las nuevas generaciones. Esto se debe a que la enseñanza lingüística implica la transmisión de una serie de conocimientos que permitan al estudiante construir en su mente una

serie de complejas estructuras gramaticales que le permitan ejecutar de modo correcto las competencias comunicativas. Los propios científicos de diferentes ramas, como la psicología, la neurología o la lingüística no acaban de salir de su asombro ante un hecho fascinante, como es el de asimilación por parte de los humanos de complejas estructuras gramaticales desde la tierna infancia. El investigador canadiense Steven Pinker, a finales del siglo XX, revolucionó la discusión científica sobre este tema cuando avanzó con la hipótesis de la existencia en la mente humana de un instinto que nos predispone para el lenguaje. Nunca se ha logrado probar de modo irrefutable esta teoría, pero es que en los entresijos de la mente humana es más fácil encontrar dilemas que pruebas.

Una vez que el lenguaje se constituye como una realidad universal y omnipresente en la vida de los humanos cabe discriminar entre idiomas, dialectos, registros del lenguaje, y así un largo etcétera. Es en este ámbito en el que interviene la educación, entendida en un sentido institucional. El lenguaje, en su condición de herramienta de comunicación en sociedad constituye una especie de requisito previo para la inserción del estudiante en determinados ámbitos sociales, profesionales, culturales, etc. Para estos objetivos, cada idioma ha ido configurando a lo largo de los siglos un registro estándar que se contrapone a otras variedades diatópicas o diastráticas que las personas utilizan en su vida cotidiana.

En este punto es donde surge el dilema, a mi juicio esencial, para los docentes de lenguas, tanto nativas como extranjeras, de cómo aplicar los recursos idóneos para que los estudiantes puedan asimilar las estructuras gramaticales necesarias para la ejecución de una lengua en un registro diferente al que utilizan en sus vidas cotidianas. En esta cuestión, la vieja técnica de la imitación del entorno, con la que fue aprendida la lengua nativa, pierde el enorme potencial que tuvo en el pasado, durante la infancia por falta de referencias en la vida cotidiana de la mayoría de las personas. Es aquí donde entra en juego la actividad de la Academia, entendida como el conjunto de investigadores y docentes que, desde instituciones públicas y privadas, tratan de buscar soluciones idóneas para este dilema de partida en la enseñanza lingüística.

Por ello, creo que debemos de recibir con la máxima satisfacción propuestas científicas como la que aquí nos ofrece Keila Coelho, centrada en la enseñanza de la hermosa lengua portuguesa. Creo que esta investigadora acierta plenamente en un aspecto psicológico fundamental a la hora de diseñar estrategias pedagógicas eficaces para la enseñanza académica del portugués, como es el de la motivación del estudiante. Es evidente que la motivación por aprender tiene como principal incentivo la necesidad de comunicación. Por ello, aún hoy día, muchos se sorprenden por la rapidez y la destreza con la que muchos inmigrantes que se establecen en nuestras tierras aprenden nuestros idiomas. Sin embargo, en el caso de lenguas en registro estándar la necesidad no juega un papel inmediato. Probablemente el estudiante no necesita, en términos comunicativos, el dominio del registro estándar durante su periodo de formación. Es probable que lo necesite durante su ejercicio profesional, pero entonces quizá ya será tarde para volver a las aulas. La sociedad está estructurada de tal manera que el dominio de los registros del lenguaje constituye un implacable criterio de discriminación social.

El docente moderno sabe que el estudiante es más un cliente que un subordinado y que su motivación para aprender constituye un elemento esencial para la eficacia de las metodologías docentes. Por ello, considero que Keila Coelho acierta nuevamente al situar como uno de los ejes constitutivos del proceso motivador al empleo de los recursos lúdicos en la enseñanza de portugués. En la Biblia se nos decía aquello de que “ganarás el pan con el sudor de tu frente”, pero no creo que esta mentalidad deba ser extrapolada de modo literal al proceso de aprendizaje de una lengua. La actividad lúdica, de hecho, constituye la base del aprendizaje de los comportamiento básicos de todos aquellos seres vivos con los que compartimos un pasado genético común. El juego, en su esencia, no es más que una representación de la realidad asequible y comprensible para el aprendiz, independientemente de su edad y especie. De hecho, los seres humanos nacemos y crecemos naturalmente inclinados para el desarrollo de la actividad lúdica, tal vez del mismo modo que Steven Pinker concebía la predisposición hacia el lenguaje. Ahora bien, al igual que la mamá leona orienta el juego de sus cachorros cuando aprenden a cazar con el juego, la labor del profesor es la de diseñar y supervisar el desarrollo de las actividades lúdicas.

Por ello, me permito dar de nuevo la bienvenida a una obra como esta en la que Keila Coelho nos enseña no solamente a qué jugar sino para qué jugar, es decir, hacia dónde orientar el juego. Realmente sobre los docentes planea una gran responsabilidad. En el caso que nos ocupa, muchos de esos ojos que observan fijamente al profesor durante las clases serán los encargados de llevar la lengua portuguesa de las aulas al mundo.

Capítulo 1

Introducción

1. PRESENTACIÓN

Este libro surge de la articulación entre teoría y actividad pedagógica, a partir del estudio y análisis crítico de experiencias educativas que introducen el juego como herramienta para la enseñanza del portugués. La idea central de la obra es mostrar, de forma razonada y sistematizada, casos reales de utilización de recursos lúdicos en aulas de instituciones educativas brasileñas y portuguesas, destacando las ventajas y dificultades derivadas de este enfoque.

Al presentar una idea sobre las actividades pedagógicas que aplican juegos, juegos de rol, canciones y otros tipos de prácticas lúdicas, este libro hace una contribución a los profesores, investigadores y creadores de políticas públicas educativas. La obra es fruto de una investigación rigurosa, basada en métodos mixtos, a partir de un marco teórico, y su principal cometido es mejorar la enseñanza de idiomas mediante nuevas actividades con ideas inclusivas.

Además de ofrecer un contexto comparativo entre dos escenarios educativos diferentes, el libro pretende reconocer la experiencia de los educadores como creadores individuales de conocimiento pedagógico. Las experiencias presentadas muestran actividades excelentes y ponen de relieve las ideas de los profesores para superar las dificultades cotidianas en el aula. Escuchar activamente las realidades locales permite crear un enfoque pedagógico más real, acorde con la diversidad de culturas y las particularidades de cada sistema educativo.

La elección del enfoque lúdico como idea principal de esta investigación parte de la idea de que el aprendizaje puede ser divertido, expresivo e innovador. Priorizando ideas que promuevan la implicación cognitiva y afectiva de los alumnos, este trabajo destaca el poder de lo lúdico en la construcción de ciudadanos críticos, transformadores e independientes. Que este libro le inspire para llevar a cabo actividades que fomenten nuevos horizontes para la enseñanza de la lengua portuguesa en su universo de posibilidades.

El juego, cuando se inserta de forma idealizada y estructurada en el proceso educativo, representa un poderoso canal de mejora de las competencias lingüísticas, sociales y emocionales. Según Fischer y Schneider (2021), las actividades lúdicas contribuyen significativamente para mejorar las habilidades cognitivas, motoras, sociales y emocionales de los niños, favoreciendo momentos de convivencia e intercambio interpersonal en el contexto educativo. El trabajo de los docentes, tanto en el apoyo pedagógico como en el ambiente de la ludoteca, posibilita una comprensión más profunda del proceso de desarrollo del alumno, además de permitir la observación del uso de estas habilidades en acciones pedagógicas integradas. Con esta perspectiva, este libro ofrece una investigación comparativa sobre el uso de herramientas lúdicas en la enseñanza del portugués en contextos educativos de Brasil y Portugal, mostrando cómo diferentes realidades institucionales y culturales construyen actividades pedagógicas semejantes en sus objetivos pero diferentes en su realización.

El libro está estructurado en dos partes. La primera abarca los fundamentos teóricos en los que se basa el uso de métodos lúdicos en la enseñanza de lenguas, proporcionando un trasfondo teórico y epistemológico del tema. En la segunda parte, se presentan actividades y experiencias pedagógicas, presentando el despliegue de estos recursos en la rutina escolar. A lo largo de los capítulos, el lector verá análisis que están en consonancia con la literatura investigada que involucra la psicología del aprendizaje, la pedagogía crítica y la lingüística, promoviendo una mayor comprensión del papel de lo lúdico en la enseñanza de idiomas. Se trata de una invitación al lector a reflexionar sobre las actividades educativas encaminadas a promover una enseñanza más expresiva, divertida y humanizada. Este libro propone una reflexión crítica sobre el uso de herramientas lúdicas en la enseñanza de la lengua portuguesa, a partir del estudio de experiencias educativas desarrolladas en escuelas privadas y públicas de Brasil y Portugal. Canciones, juegos, sketches y otros recursos interactivos forman parte del elenco metodológico aquí expuesto, y se debate su aplicabilidad y eficacia en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de la lectura, la escritura, el desarrollo oral y la gramática.

Basándose en un enfoque comparativo, las secciones evalúan cómo los antecedentes sociales y culturales de los dos países afectan directamente a la elección y el uso de estas herramientas en el aula. Se discuten los diferentes enfoques curriculares y metodológicos que forman parte de la ludificación de la enseñanza de idiomas y se muestran casos reales de actividades que proporcionan motivación, nuevas ideas, pensamiento crítico e interacción social entre los alumnos. El libro también intenta sistematizar las ventajas y dificultades que se derivan de la inclusión de prácticas lúdicas en el currículo escolar. Entre los beneficios identificados se encuentran la mejora de la retención de contenidos, el aumento de la autoestima de los alumnos y el cambio del ambiente de aprendizaje hacia un entorno más motivador, colaborativo y dinámico. Al mismo tiempo, se debaten las restricciones estructurales, institucionales y culturales que pueden influir en la puesta en práctica de estas actividades. Cabe referir que a lo largo de la obra hemos incluido diversas citas textuales relativas a las materias que se tratan

en cada momento. Dichas citas han sido traducidas por la autora al español para facilitar la comprensión a aquellos lectores que no están familiarizados con la lengua portuguesa.

Realmente, podemos afirmar que este libro surge de una trayectoria personal y profesional comprometida con los docentes, que se inició en la universidad y se sustanció a través de la formación continua, el trabajo en diferentes entornos escolares y la escucha activa de los profesores que trabajan con la enseñanza portuguesa. La experiencia acumulada, tanto en la formación como en la observación de la actividad docente, ha demostrado el gran potencial de las herramientas lúdicas como recursos de aprendizaje altamente eficaces.

Los ejercicios aquí reunidos son el producto de un sensible análisis crítico de la rutina escolar, que muestra el heroísmo del profesorado en el desarrollo de nuevas estrategias. Aunque estén dirigidos a la lengua portuguesa, los métodos presentados son de naturaleza transferible y pueden adaptarse a otras áreas del conocimiento, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, esta obra también se propone analizar las transformaciones que el uso de herramientas lúdicas puede provocar en términos de compromiso y motivación de los estudiantes, especialmente en contextos de enseñanza para jóvenes y adultos, donde las prácticas pedagógicas a menudo se enfrentan a desafíos relacionados con la resistencia y la falta de familiaridad con el uso de recursos no tradicionales. Por ello, la inserción de métodos lúdicos puede ser determinante para superar estas barreras, al tiempo que ofrece a los educadores nuevas formas de hacer el aprendizaje más accesible y eficiente.

Al reunir estas actividades y articularlas con una base teórica, el libro se dirige a educadores, investigadores y estudiantes de Humanidades y Educación interesados en crear una enseñanza innovadora, dialógica y lúdica. Este libro va más allá de la mera descripción de actividades pedagógicas; también pretende provocar un cambio de paradigma, sugiriendo la plena integración de lo lúdico en la vida escolar cotidiana como herramienta estratégica para la inclusión, la motivación y el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Ojalá este libro inspire otras actividades y contribuya a reconocer la creatividad de los profesores a la hora de afrontar las dificultades de la vida escolar cotidiana.

Capítulo 2

Los Recursos Lúdicos en la Enseñanza Lingüística

La introducción del juego en la enseñanza de idiomas pone de manifiesto un cambio de paradigma en el ámbito educativo, reconociendo la innovación, la afectividad y la participación activa de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento lingüístico. Históricamente relacionadas con el mundo infantil y el entretenimiento, las actividades lúdicas han ido ocupando un lugar destacado en los debates pedagógicos debido a su potencial formativo. Por lo tanto, entender el juego, la lúdica y otros recursos expresivos como estrategias legítimas de aprendizaje crea una ruptura con los modelos clásicos centrados en la repetición y la memorización, en favor de actividades que benefician el compromiso del alumno, el pensamiento crítico y la libertad (Martins, 2015).

Martins (2015) afirma que es esencial que el proceso educativo tenga en cuenta los intereses, las necesidades y las motivaciones de los alumnos, garantizando al mismo tiempo la adquisición de aprendizajes esenciales para la formación de individuos autónomos, críticos y conscientes. Estos individuos deben ser capaces de actuar con responsabilidad, ética y competencia en los diversos contextos sociales en los que están insertos, utilizando su lengua materna u otras lenguas de manera eficaz, para comunicarse adecuadamente y construir activamente sus trayectorias de vida. En este escenario, las actividades lúdicas se han consolidado como importantes herramientas pedagógicas, no sólo porque favorecen la interacción y la convivencia en el aula, sino también porque contribuyen significativamente al desarrollo integral de niños y jóvenes. En la enseñanza de lenguas extranjeras, estas prácticas estimulan la imaginación, favorecen la construcción de significados y promueven transformaciones en la forma en que el alumno se relaciona con el objeto de conocimiento, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, significativo y efectivo.

Por lo tanto, en la enseñanza de idiomas, lo lúdico gana importancia porque se centra directamente en el uso de la lengua en casos reales de interacción. El aprendizaje adquiere mayor sentido cuando los contenidos lingüísticos se asimilan a través de experiencias divertidas y contextualizadas que fomentan la comunicación, la resolución de problemas y la cooperación. Además, lo lúdico es beneficioso para acercar forma y significado, simplificando la comprensión y adquisición de estructuras gramaticales, discurso y vocabulario. En este capítulo se abordan los fundamentos teóricos en los que se basa la enseñanza del juego lingüístico, situando el juego en el ámbito educativo, su relevancia en el proceso de adquisición de la lengua y los principales enfoques que asocian juego y aprendizaje. En este contexto, exploramos los principios y beneficios de la enseñanza lúdica de idiomas, destacando su importancia en la educación contemporánea y ofreciendo ejemplos prácticos de su aplicación en el aula. A lo largo de los capítulos, analizamos cómo lo lúdico puede integrarse en la enseñanza formal y no formal, mejorando el aprendizaje y estimulando la creatividad de los alumnos. La enseñanza de idiomas no tiene por qué ser un reto monótono y mecánico; con enfoques lúdicos, se convierte en una experiencia dinámica en la que cada alumno puede desarrollar sus habilidades lingüísticas de forma placentera y atractiva.

1. CONCEPTO DE LUDICIDAD EN LA EDUCACIÓN

Lo lúdico, como dimensión estructurante de la experiencia humana, se entiende como la capacidad de jugar, jugar e imaginar de forma innovadora, espontánea y simbólica. En educación, esta idea adquiere importancia porque representa un recurso pedagógico que consigue relacionar el placer con el aprendizaje, colaborando con el desarrollo total del individuo. La palabra «lúdico» proviene del latín *ludus*, que significa juego, y conlleva el concepto de autonomía, manifestación e implicación afectiva con la práctica desarrollada (Gimenes, 2023).

La ludicidad orienta al ser humano a desarrollar prácticas dirigidas a la expresión creativa a lo largo de su vida (Gimenes, 2017). Al acostumbrarse a realizar acciones impregnadas de celo, intención positiva, sentido estético y afecto, los individuos tienden a dedicarles más tiempo, aunque tengan propósitos aparentemente simples. Cuando se cultiva el hábito de hacer algo de forma lúdica para regalar o para comunicarse con los demás, el primer beneficiado es el creador. Incluso en un gesto sencillo, como escribir un mensaje creativo, es el autor quien más aprende, sobre todo cuando se aleja de una postura excesivamente racional y valora la dimensión emocional del proceso.

El entorno escolar, tradicionalmente basado en métodos normativos y transmisivos, comienza a ser cuestionado por la introducción de actividades lúdicas que proponen reconocer la curiosidad, la interacción y la experiencia como vías legítimas de conocimiento. De esta forma, el juego no se restringe a una herramienta recreativa o accesorio, sino que se basa en un eje metodológico que intensifica la construcción del conocimiento a través de la participación activa de

los alumnos. Cruz, Pontes y Aires (2023) creen que la actividad lúdica necesita ser entendida como un elemento integral del proceso educativo, mediando entre el conocimiento científico y la experiencia del alumno.

El juego se convierte en una herramienta importante en la mediación del proceso de aprendizaje, especialmente para los niños, entre otras cosas porque viven en un universo de encanto, fantasía y sueños, donde se mezclan la fantasía y la realidad. Cuando esto ocurre, estimula el pensamiento, la concentración, el desarrollo social, personal y cultural, facilitando así el proceso de construcción del conocimiento (Cruz, Pontes & Aires, 2023, p.12).

En el contexto de la educación infantil y los primeros años de la escuela primaria, el juego está estrechamente relacionado con la forma en que los alumnos perciben y crean el mundo. El juego es el principal lenguaje del niño y, a través de él, los alumnos comprenden, representan y recrean sus experiencias. Piaget (2010) considera el juego como una forma de asimilar la realidad, donde los alumnos recrean el mundo basándose en sus estructuras cognitivas. Vygotsky (1991) señala que el juego simbólico construye un campo de desarrollo próximo, permitiendo a los alumnos actuar más allá de sus competencias, con la ayuda de sus vecinos y la mediación social. Silva, Magalhães y Mendes (2021) destacan que, según Piaget,

Quando los niños juegan, asimilan el mundo a su manera, sin ningún compromiso con la realidad, porque su interacción con el objeto no depende de la naturaleza del objeto, sino de la función que el niño le atribuye. El juego representa una etapa del desarrollo intelectual, caracterizada por la asimilación más que por la adaptación, y tiene la función de consolidar la experiencia pasada. Para Vygotsky, el proceso mental se establece según las instrucciones de la formación sociocultural. El paradigma que explica el juego de los niños reside en la filosofía de tratar el mundo como el resultado de un proceso histórico-social que no sólo modifica los modos de vida sociales, sino también la forma de pensar de los seres humanos. Para la escuela freudiana, el juego infantil es una forma de estudiar al niño y comprender su comportamiento (Silva, Magalhães & Mendes, 2021, p. 27).

Así pues, lo lúdico en la educación abarca algo más que el juego o la recreación. Se refiere a un punto de vista pedagógico que identifica el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje y reconoce los sentimientos, las sensaciones y la corporalidad como esferas inseparables de la acción de aprender. Según Ranyere y Matias (2023), la lúdica tiene su razón de ser, delineada por la libertad de elección, la suspensión de deberes y la construcción de concepciones subjetivas, pero que, en el ámbito escolar, puede y necesita ser conducida intencionalmente con fines pedagógicos.

Sin embargo, una práctica pedagógica que incorpore efectivamente la lúdica debe basarse en la experiencia lúdica vivida por el propio sujeto, ya que ésta es de naturaleza subjetiva e íntima y sólo puede ser comprendida cabalmente por quien

la experimenta. El uso del juego y la lúdica con intención educativa, por tanto, no debe entenderse como un procedimiento mecánico o con una finalidad puramente lúdica, sino como una acción planificada de forma crítica y consciente. En este contexto, la presencia del juego en el ámbito escolar requiere la consideración de las experiencias individuales del niño, sus antecedentes personales, el contexto sociocultural en el que está inserto, sus percepciones, intereses y formas de pensar, elementos que influyen directamente en la forma en que interactúa con las propuestas pedagógicas. Lo lúdico, por lo tanto, debe ir más allá del mero uso didáctico para convertirse en un recurso que despierte la sensibilidad, estimule el compromiso a través de experiencias infantiles significativas y contribuya a la formación de sujetos mejor preparados para los desafíos de la vida (Silva & Oliveira, 2016).

En este proceso, corresponde al educador mediar entre el contenido formal y las experiencias expresivas de los alumnos, utilizando la lúdica como recurso para promover un aprendizaje más eficaz, colaborativo y divertido. La dificultad radica en la planificación de prácticas que respeten la espontaneidad del juego, pero que estén en consonancia con los objetivos educativos de forma transparente y coherente con el desarrollo de habilidades emocionales, lingüísticas, sociales y cognitivas.

El papel del profesor se ha ampliado. A través de la intervención pedagógica, debe promover la autonomía de los alumnos, ayudándoles a reelaborar los conocimientos existentes. El profesor tiene el papel de promotor-interventor. Silva (2006) añade que, desde la perspectiva de la interactividad, el profesor ya no es un narrador, un orientador, un compañero o incluso un facilitador, sino un sistematizador de experiencias. De esta forma, los alumnos dejan de aprender pasivamente, como ocurre con la enseñanza instruccional, en la que la máquina o el profesor transmite o pasa información, y pasan a exigir más, tanto de los proponentes como de sí mismos, demandando libertad y autonomía (Sousa, Moita & Carvalho, 2011, p. 219).

De esta forma, la comprensión del concepto de lúdico en la educación identifica el juego como una garantía para los niños y como un poderoso recurso pedagógico para la enseñanza del portugués. Reconocer lo lúdico es, sobre todo, una opción metodológica y política que busca crear una institución escolar más humana, acogedora y comprometida con la construcción integral de los individuos.

2. RELEVANCIA DEL FACTOR LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La enseñanza de idiomas, especialmente en sus primeras etapas, requiere enfoques metodológicos que combinen los aspectos técnicos de la lengua con la implicación emocional, la expresión personal y la interacción social. En este contexto, lo lúdico emerge como un potente catalizador del aprendizaje porque promueve un espacio en el que los alumnos se sienten seguros para experimentar, fracasar, interactuar e innovar. Al eliminar las actividades tradicionales centradas

en la memorización y la reproducción mecánica, el uso de juegos, dramatizaciones, canciones y otras prácticas lúdicas permite que el aprendizaje de idiomas tenga lugar de una manera más significativa, divertida y contextualizada (Siquierolli & Silveira, 2018).

Los autores añaden que la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando por diferentes fases metodológicas. Inicialmente centrada en enfoques tradicionales como la enseñanza gramatical y la traducción literal, el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporó progresivamente métodos más dinámicos como el método directo, el uso de tecnologías auditivas y visuales a través de la metodología audiovisual y, posteriormente, el enfoque comunicativo. Cada una de estas fases reflejaba cambios en los paradigmas educativos y en las concepciones del aprendizaje. Por el camino, lo lúdico, antaño prácticamente ausente o marginado en las prácticas docentes, fue ganando terreno como recurso legítimo y eficaz para mediar en el aprendizaje de lenguas.

Esta valorización del juego acompaña transformaciones en la comprensión de los papeles del profesor y del alumno: el primero, de transmisor a mediador del conocimiento; el segundo, de receptor pasivo a sujeto activo y participante en el proceso educativo. Estos cambios han allanado el camino para la adopción de estrategias que promueven la motivación, la creatividad y la participación del alumno a través de experiencias significativas (Siquierolli & Silveira, 2018).

Teóricos como Vygotsky (1991) y Winnicott (1975) ven el juego como una práctica fundamental para el desarrollo humano, una actividad que puede mediar procesos lingüísticos, cognitivos y afectivos. Cuando los individuos utilizan el lenguaje en circunstancias lúdicas, movilizan estructuras mentales superiores, crean significados y mejoran su capacidad para comunicarse de forma integrada. En escenarios bilingües o de alfabetización, el juego simbólico y las herramientas de interacción ayudan a interiorizar las estructuras de la nueva lengua, aumentando la confianza del alumno y beneficiando el aprendizaje a través de la experiencia.

Según Vygotsky, a través del juego el niño aprende a actuar en una esfera cognitiva que depende de motivaciones internas (REGO, 1995 p. 81). El niño utiliza el juego para exteriorizar una acción ilusoria e imaginaria, buscando satisfacer sus deseos insatisfechos. Además, es a través del juego que el niño se proyecta en las actividades de los adultos, ya que existen reglas y se ajustan a la situación representada. Winnicott relaciona el juego con la salud y facilita el crecimiento, y existen diversas motivaciones para jugar, desde la búsqueda de placer hasta la comunicación con las personas. Su contribución más eficaz es el desarrollo de los aspectos de objetos transicionales y fenómenos transicionales, es decir, la transición correspondiente a la realidad externa e interna (Souza et al., 2022, p. 29-30).

Sin embargo, un ejercicio pedagógico que incluya el juego de manera eficaz debe basarse en la experiencia lúdica vivida por el propio individuo, ya que ésta es

subjetiva e íntima, y sólo puede ser comprendida plenamente por quien la experimenta. Por lo tanto, el uso del juego con fines educativos no debe entenderse como un procedimiento mecánico o con fines únicamente lúdicos, sino como un acto programado de forma crítica y consciente (Peres et al., 2021).

Es en este escenario que el poema *Se eu fosse ensinar* de Rubem Alves (2004) se torna relevante cuando afirma que, en el campo de la educación, "la experiencia de la belleza debe ser lo primero". La cita refuerza la idea de que el encantamiento y la sensibilidad estética deben ser la base del proceso educativo, precediendo a la sistematización del conocimiento.

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
Não começaria com partitura, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
Sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, eça mesma me pediria
... que lhe ensinasse o mistéri daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco
linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas
Para a produção da beleza musical.
A experiência da beleza tem de vir antes (Alves, 2004)*

En el poema, el autor destaca la importancia de incluir el encanto, la curiosidad y el deseo de explorar como elementos centrales de los procesos educativos. Para él, es esta experiencia de asombro y descubrimiento la que da sentido y belleza a la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, las experiencias lúdicas representan un medio eficaz para promover descubrimientos placenteros, transformando el aprendizaje en un viaje atractivo y significativo.

En este escenario, la existencia de la lúdica en el ambiente escolar requiere tener en cuenta las experiencias personales del alumno, su historia, el escenario social y cultural del que forma parte, sus puntos de vista, intereses y formas de pensar, factores que interfieren directamente en la forma en que interactúa con las propuestas pedagógicas. Lo lúdico, por lo tanto, necesita ir más allá de la simple aplicación didáctica para convertirse en una herramienta que agudice la sensibilidad, motive el compromiso a través de las experiencias expresivas de los niños y colabore con la construcción de ciudadanos más aptos para enfrentar las dificultades de la vida (Silva & Oliveira, 2026).

Souza *et al.* (2022) creen que es esencial que los profesores creen situaciones que estimulen a los alumnos a imitar porque, según el punto de vista vygotkiano, la imitación es el recurso a través del cual se recrea el conocimiento. El profesor puede pedir al alumno que traiga consigo prácticas lúdicas que realiza en la comunidad, lo que permite al profesor comprender mejor al alumno y el mundo del que forma parte. En la enseñanza de idiomas, estas actividades potencian aún más el perfeccionamiento de la oralidad, la escucha activa, la lectura y la escritura de forma integrada, acercando el aprendizaje a la realidad de los alumnos. En prácticas como role-plays conversacionales, juegos de asociación semántica, quizzes

gramaticales y creaciones musicales, la asignatura se convierte en una experiencia única, lo que aumenta el aprendizaje e intensifica el incentivo para usar la lengua en situaciones reales (Siquierolli & Silveira, 2018).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por varias fases en cuanto a metodologías y enfoques, comenzando por la enseñanza de la gramática y la traducción, pasando por el método directo, la inclusión de recursos auditivos y visuales en la metodología audiovisual, el enfoque comunicativo y un sinnúmero de enfoques y metodologías didácticas más. En esta trayectoria, el juego ha ido conquistando su espacio, antes nulo o prácticamente inexistente, hasta convertirse en una práctica recurrente en nuestros días. Estas prácticas se han tenido en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras cambiando el papel del profesor y el papel del alumno (Siquierolli & Silveira, 2018, p. 204).

Por lo tanto, cabe destacar que, al introducir conscientemente el carácter lúdico en la enseñanza de idiomas, el educador no sólo beneficia el aprendizaje, sino que también contribuye a promover un espacio más colaborativo. La lengua, entendida como práctica sociocultural, adquiere más conceptos cuando se experimenta de forma innovadora, lo que permite a los individuos mejorar sus competencias lingüísticas de acuerdo con sus experiencias del mundo y los obstáculos de la sociedad actual.

En definitiva, la implantación de la enseñanza lúdica de idiomas representa un verdadero cambio de mentalidad en la enseñanza en este campo. Al aprovechar el potencial del juego como herramienta de aprendizaje, los profesores allanan el camino hacia experiencias más significativas y transformadoras, capacitando a los alumnos para convertirse en comunicadores seguros y participativos en el contexto global. La capacidad del profesor para integrar el juego de forma estratégica e imaginativa es el motor que impulsa la metamorfosis del aprendizaje de idiomas en una aventura estimulante y enriquecedora.

3. ANÁLISIS TEÓRICOS SOBRE LOS JUEGOS Y EL APRENDIZAJE

El uso de juegos en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido objeto de investigación por diversas corrientes teóricas, que identifican la lúdica como un poderoso recurso para el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Desde el punto de vista educativo, el juego, lejos de ser una mera práctica lúdica, tiene una función estructurante en la creación de conocimiento, sobre todo cuando se introduce de forma intencional y contextualizada (Barros, Miranda & Costa, 2019). En la visión de los autores mencionados, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser concebido como una experiencia interactiva, en la cual el alumno se percibe como un agente activo perteneciente al ambiente educativo. Para ello, es fundamental que el conocimiento sea mediado en un contexto acogedor y estimulante, pues cuando el aprendizaje se da en un clima de

armonía e implicación lúdica, se favorece significativamente el desarrollo intelectual y la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Rizzi y Haydt (1994, pp. 13-14) presentan cuatro razones esenciales que justifican el uso de juegos en el entorno escolar, que siguen siendo muy pertinentes en los debates contemporáneos sobre prácticas pedagógicas innovadoras. Estas razones son: el impulso natural de jugar, la combinación de placer y esfuerzo espontáneo, la movilización de esquemas mentales y la integración de las múltiples dimensiones de la personalidad.

Seguidamente expondremos algunas consideraciones al respecto:

i. El impulso natural a jugar. El primer aspecto se refiere a la tendencia innata del ser humano a jugar. Desde los primeros años de vida, los niños muestran espontáneamente comportamientos marcados por el juego, lo que revela una predisposición interna que trasciende el mero entretenimiento. El juego, en este contexto, no es una acción periférica, sino una forma de expresión simbólica directamente relacionada con el desarrollo integral del individuo. Al reconocer este impulso, los educadores tienen la oportunidad de transformar el entorno escolar en un espacio más acogedor y receptivo a las necesidades psicológicas y emocionales de los alumnos.

ii. La asociación entre placer y esfuerzo espontáneo. Uno de los aspectos más valorados del uso pedagógico de los juegos es su capacidad para combinar placer y esfuerzo en una misma actividad. Los juegos proporcionan placer precisamente porque implican al sujeto de forma intensa y significativa, generando entusiasmo, motivación y alegría. Sin embargo, esta implicación no elimina la presencia del esfuerzo, al contrario, lo intensifica de forma voluntaria y constructiva. Así, el alumno es llevado a implicarse activamente en la resolución de retos, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Lo lúdico, en este caso, se presenta como una vía hacia el compromiso activo, en el que el esfuerzo no se impone, sino que surge como parte del deseo de participar, superar etapas y alcanzar objetivos definidos por las propias reglas del juego.

iii. La movilización de esquemas mentales y operativos. Al jugar, el individuo no sólo se mueve físicamente o se divierte emocionalmente, sino que también pone en marcha y desarrolla estructuras mentales complejas. El juego, por su carácter simbólico y desafiante, estimula operaciones mentales como la observación, la comparación, la inferencia, la memorización y la toma de decisiones. En este sentido, es una práctica pedagógica que favorece el razonamiento lógico, la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolver problemas. Cuando se inserta en situaciones educativas bien planificadas, el juego se convierte en un recurso estratégico para consolidar el aprendizaje significativo y la construcción activa del conocimiento.

iv. La integración de las dimensiones afectiva, motriz y cognitiva. Por último, el juego se distingue por su capacidad de integrar simultáneamente los aspectos motores, cognitivos y afectivos de la personalidad. Es una actividad que implica el cuerpo, la mente y las emociones, contribuyendo de forma global al desarrollo del sujeto. La vivencia del juego favorece el equilibrio emocional, el dominio corporal y

la maduración intelectual, permitiendo a los alumnos interactuar con los contenidos escolares de una forma más plena, humana y contextualizada. Esta integración es especialmente importante en los procesos educativos orientados a la formación integral y al fortalecimiento de los vínculos sociales en el ámbito escolar.

A partir de la articulación de estos cuatro pilares, Rizzi y Haydt sintetizan una concepción del juego que va más allá del simple entretenimiento o compensación lúdica. El juego, en este horizonte teórico, emerge como un instrumento pedagógico intencional, capaz de vincular la enseñanza y el aprendizaje de forma placentera, crítica y significativa. Su incorporación a la cotidianidad escolar, por lo tanto, no debe ser vista como una mera alternativa metodológica, sino como una práctica educativa alineada con los principios de la pedagogía moderna y los desafíos de formar sujetos activos, creativos y reflexivos.

En este contexto, los juegos educativos se destacan como herramientas pedagógicas eficaces para promover la motivación, fortalecer el desarrollo psicosocial de los alumnos y consolidar una actitud más participativa en el aula. Además de ayudar a superar dificultades de aprendizaje y asimilar contenidos más complejos, estas actividades favorecen el acercamiento entre docentes y alumnos, promoviendo un ambiente educativo más dinámico y colaborativo, propicio para la construcción de conocimientos duraderos (Barros, Miranda & Costa, 2019).

Según Gallardo (1998), promover experiencias lúdicas positivas requiere observar algunos principios fundamentales:

i. Participación: El docente debe estimular y motivar constantemente las potencialidades de los alumnos, invitándolos a involucrarse en las actividades.

ii. Acción comunicativa: La rutina y la repetición, incluso en los juegos (incluidos los que implican movimiento), pueden conducir a la pereza y a la pérdida de interés, por lo que se requiere un enfoque comunicativo dinámico.

iii. Creatividad: La práctica pedagógica del educador/profesor debe evitar sobrevalorar un único aspecto de los juegos (como el razonamiento, en detrimento de las habilidades físicas o deportivas), sino proponer actividades lúdicas con inventiva.

iv. Variación metodológica: Adoptar una variedad de métodos es esencial para garantizar un enfoque participativo de las actividades lúdicas.

v. Contenidos diversos y significativos: la vinculación de los contenidos al contexto de la vida cotidiana, así como las actividades lúdicas, pueden facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

vi. Investigación e interacción interdisciplinar: La investigación es una práctica importante en cualquier actividad humana, incluida la escolar. Explorar diferentes fuentes y enfoques (incluidas las actividades lúdicas) amplía las perspectivas y enriquece el campo del aprendizaje.

Morais y Soares (2023) destacan que la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (2010) es una de las mayores referencias en esta área. Según el teórico, los juegos para niños muestran las etapas de desarrollo de la inteligencia, cambiando

de acuerdo con la madurez de los elementos cognitivos. Categoriza los juegos en: juegos de ejercicio, asociados al placer sensoriomotor; juegos simbólicos, relacionados con la representación y la imaginación; y juegos de reglas, en los que prevalecen la socialización y el razonamiento lógico. El uso pedagógico de los juegos, desde este punto de vista, ayuda en la adquisición y adaptación de otros esquemas mentales, proporcionando un aprendizaje significativo.

En palabras de Piaget (2010), los juegos de ejercicio no tienen simbología ni reglas que:

[...] no implican ninguna técnica particular: simples ejercicios, ponen en acción un conjunto variado de comportamientos, pero sin modificar las estructuras respectivas tal como se encuentran en su estado actual de adaptación. Por lo tanto, sólo la función diferencia estos juegos, que ejercitan estas estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otra finalidad que hacerlas funcionar (Piaget, 2010, p. 144).

Los juegos de ejercicio tienen inicialmente un objetivo eminentemente funcional. A medida que avanza el desarrollo cognitivo, especialmente desde la aparición del lenguaje, esta funcionalidad tiende a disminuir. Sin embargo, como señala Soares (2018), estos juegos no desaparecen con el fin de la etapa sensoriomotora, sino que, por el contrario, continúan presentes, aunque con menor intensidad, en las etapas preoperacional, operatoria concreta y operatoria formal. A medida que el individuo se desarrolla, comienza a realizar juegos simbólicos que, según Piaget (2010), son aquellos en los que el individuo utiliza el simbolismo y la imaginación. Sin embargo, el teórico cree que es un diagnóstico complejo entender el momento en el que el alumno pasa de los juegos de ejercicio a los juegos simbólicos.

La mayoría de los juegos simbólicos, aparte de las construcciones puramente imaginativas, activan movimientos y actos complejos. Por tanto, son a la vez sensoriomotores y simbólicos, pero los llamamos simbólicos en la medida en que el simbolismo está integrado con los demás elementos. Además, sus funciones se alejan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la resolución de conflictos, etc. se añaden incesantemente al simple placer de estar sometido a la realidad, lo que prolonga en sí mismo el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor (Piaget, 1978, p. 147).

Finalmente, el último tipo de juego presentado por el autor se refiere a los juegos de reglas. Según Piaget (2010),

[...] los juegos con reglas son juegos de combinaciones sensorio-motrices (carreras, juegos de canicas o de bolas, etc.) o intelectuales (cartas, ajedrez, etc.), con la petición de los individuos (sin la cual la regla sería inútil) y regulados bien por un código transmitido de generación en generación, bien por acuerdos momentáneos (Piaget, 1978, p. 184-185).

Vygotsky (1991), por su parte, otorga al juego un papel central en la construcción de las funciones psíquicas superiores. Para el autor, el juego permite a los niños actuar en lo que se conoce como zona de desarrollo próximo, es decir, realizar actividades que aún no son capaces de llevar a cabo por sí mismos, pero que sí son capaces de realizar con la mediación de un adulto o de personas con más conocimientos. En el juego simbólico, los niños anticipan actitudes, regulan sentimientos, desarrollan el lenguaje e interiorizan normas de convivencia. De esta forma, lo lúdico actúa como puente entre el desarrollo real y el potencial.

Rosa y Goi (2024) explican que el desarrollo real corresponde a las habilidades que el niño ya es capaz de realizar de forma autónoma, sin la mediación de terceros, reflejando conocimientos y competencias previamente consolidadas. El desarrollo potencial se refiere a las habilidades que aún no han sido adquiridas completamente, pero que pueden ser desarrolladas con el apoyo de un adulto o de compañeros más experimentados. Entre estos dos niveles se encuentra la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que el niño ya puede lograr por sí solo y lo que es capaz de hacer con orientación o cooperación.

Para Vygotsky (1991), el entorno social actúa como un espacio dinámico ZDP en el que el aprendizaje se produce a través de la interacción y no exclusivamente a través de la maduración biológica. De esta forma, el desarrollo cognitivo es promovido por las relaciones sociales, destacando el papel fundamental del profesor como mediador y organizador de situaciones que amplían las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Teóricos contemporáneos, como Brougère (2014), se suman a este debate al considerar el juego como una construcción sociocultural cuyo significado cambia según los escenarios y objetivos. Para la autora, el juego puede ser un ambiente de experimentación, donde el aprendiz explora posibilidades, asume roles, toma decisiones y crea estrategias, todo ello en un espacio de implicación sentimental y relativa autonomía. El aprendizaje, en esta situación, surge de la acción situada y de la interacción con otros y con los objetos de conocimiento.

Mello (2023) trae al debate la diferencia, en su concepción, entre juego y lúdica cuando explica que,

El juego, la intencionalidad de quien juega, puede no ser consciente: el propio objeto o juguete puede desencadenar el juego. Así, en el proceso del juego, la actividad del niño (bebés hasta aproximadamente los 2 años) evoluciona de actividad involuntaria a actividad voluntaria (aproximadamente a partir de los 3 años), pero con una condición: si el juego está intencionalmente mediado por los educadores para que esta evolución se objetive en el niño. Por otra parte, en el juego debe haber siempre un alto grado de intencionalidad, de conciencia por parte del jugador. Así, el proceso de desarrollo del juego evoluciona de la actividad voluntaria a la actividad volitiva (Mello, 2023, p. 12).

En el ámbito de la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas, enfoques como el comunicativo y el basado en tareas han valorado la introducción de la

ludificación como facilitador de la actividad comunicativa. Prácticas como las simulaciones, los retos y los juegos de rol son herramientas que se utilizan constantemente para promover el uso funcional de la lengua en escenarios reales y estimulantes. La gamificación, entendida como el uso de componentes de juego en escenarios no lúdicos, también ha ido ganando notoriedad por su capacidad para involucrar a los alumnos y promover el *feedback* instantáneo, la transparencia de objetivos y el sentido de evolución (Maia, Rodrigues & Matias, 2024).

Identificamos entre sus características más significativas para el ámbito educativo el desarrollo de la agencia, el protagonismo y la criticidad. Sin embargo, cuando se trata del ejercicio práctico de la teoría en el aula, lo que predomina es la perspectiva lúdica y el carácter conductista de la metodología, según la cual la motivación y el compromiso en las actividades ocurren a través del condicionamiento de los sujetos en una actividad que involucra elementos de juego, no necesariamente una agencia crítica sobre el proceso y la finalidad de las actividades. En este sentido, los elementos de juego pueden promover un aula comprometida, despertar la motivación, señalar afectos e interacciones entre profesores y alumnos pero, cuando la práctica se realiza de forma inadecuada, puede favorecer el condicionamiento de los sujetos a la realización de tareas deseadas por una figura supuestamente en el poder (Maia, Rodrigues & Matias, 2024, p. 16).

Además, el juego permite un aprendizaje activo, basado en la resolución de problemas y la experiencia, y se asocia a los preceptos de las metodologías activas. El juego ayuda a construir la libertad, la contribución y la innovación, competencias cada vez más reconocidas en la educación contemporánea. Cuando se planifica adecuadamente, el uso de juegos en la enseñanza del portugués, por ejemplo, permite plantear cuestiones formales y competencias discursivas aún mayores, como la fluidez oral, la argumentación y la cohesión textual (Macedo, 2024).

Macedo (2024) explica que la elección del juego que se utilizará en las clases de gramática, literatura o lengua portuguesa, en general, debe guiarse cuidadosamente por los objetivos educativos propuestos para la clase. El recurso lúdico seleccionado debe estar alineado con el contenido que se va a trabajar y ser compatible con el grupo de edad, el nivel de conocimiento y los intereses de los alumnos. Además, es importante tener en cuenta la viabilidad práctica de aplicar el juego en el aula, incluida la facilidad de preparación para el profesor, los recursos y materiales necesarios, así como la organización de la dinámica durante su ejecución. Otro aspecto fundamental es la evaluación de la participación de los alumnos durante la actividad de juego. Como en cualquier otra práctica pedagógica, el desempeño de los alumnos en el contexto del juego didáctico debe ser monitoreado y evaluado. Sin embargo, al tratarse de una estrategia que involucra elementos de motivación y disfrute, se recomienda un enfoque de evaluación positiva. Por ejemplo, el alumno que gana puede ser recompensado con un mayor número de puntos, mientras que los demás participantes también reciben puntos

en proporción a su rendimiento. Este tipo de evaluación estimula el compromiso y anima a los alumnos a esforzarse más durante la actividad.

Los enfoques teóricos de los juegos y el aprendizaje convergen en considerar el juego como una herramienta educativa legítima y eficaz. Insertar juegos en el currículo escolar es, por tanto, un recurso que responde a las demandas cognitivas de los alumnos y a sus dimensiones socioafectivas. La mayor dificultad para los profesores es comprender estas teorías, reflexionar sobre su práctica y pensar en acciones pedagógicas que movilicen el juego como una importante experiencia de aprendizaje. En definitiva, la relación entre juegos y aprendizaje es compleja y puede analizarse desde diversas perspectivas teóricas. Las aportaciones de la psicología del desarrollo, el aprendizaje a través de la experiencia, la teoría de la motivación, el aprendizaje significativo y las teorías específicamente centradas en los juegos educativos proporcionan bases sólidas para entender cómo los juegos pueden ser un recurso eficaz en el contexto escolar. Teniendo en cuenta estos enfoques, los profesores pueden planificar experiencias lúdicas que no sólo despierten el interés de los alumnos, sino que también favorezcan un aprendizaje más profundo, activo y duradero. Comprender estos fundamentos teóricos es esencial para desarrollar juegos pedagógicos bien estructurados y para incorporar eficazmente la dimensión lúdica a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 3

La Enseñanza de Portugués en Brasil y en Portugal

La enseñanza del portugués en diferentes escenarios, como Brasil y Portugal, presenta aspectos similares y diferentes que reflejan las singularidades históricas, pedagógicas, culturales y políticas de cada nación. Aunque compartan la misma matriz lingüística, los sistemas educativos de los dos países tienen regulaciones curriculares específicas, lo que lleva a diferentes enfoques, diferentes objetivos de enseñanza y metodologías aplicadas al proceso de aprendizaje de la lengua (Mesquita & Carvalho, 2017).

Mesquita y Carvalho (2017) continúan explicando que la asignatura de Portugués, también llamada *Língua Portuguesa*, según las variaciones terminológicas adoptadas en diferentes contextos y períodos históricos, tiene características que la diferencian de otras áreas del conocimiento. Esta especificidad deriva, en gran medida, del hecho de que su objeto de estudio -la lengua- es simultáneamente el medio a través del cual se vehiculan los propios contenidos. Además, considerando que esta lengua es la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, tanto en Brasil como en Portugal, y que es también la lengua oficial y el principal instrumento de comunicación institucional, incluso en las escuelas, su importancia se magnifica. El dominio de la lengua no sólo condiciona el éxito en la carrera académica, sino que también representa un factor determinante para la inserción crítica y eficaz de los alumnos en los diversos contextos sociales en los que trabajan o trabajarán. El dominio de la lengua, por tanto, trasciende la dimensión escolar y se convierte en una herramienta fundamental para la constitución de la identidad y la ciudadanía activa de los alumnos.

En Brasil, la enseñanza de la lengua portuguesa se caracteriza fuertemente por la diversidad lingüística y cultural del país. La presencia de múltiples variedades regionales, junto con la influencia de lenguas indígenas, africanas y de inmigrantes, hace que el paisaje lingüístico brasileño sea muy plural. Esta diversidad supone un reto para la enseñanza de la norma estándar, ya que exige que el profesor adopte

una postura flexible y crítica que reconozca y valore los usos lingüísticos cotidianos de los alumnos sin dejar de enseñar las convenciones formales de la lengua. En los últimos años, la enseñanza del portugués en Brasil ha tratado de alejarse de un enfoque puramente normativo y gramatical para acercarse a prácticas más orientadas al uso real de la lengua, con énfasis en la lectura, la escritura, la expresión oral y el análisis crítico de los discursos.

En Portugal, aunque también hay variaciones regionales, el país tiene un panorama lingüístico más homogéneo en comparación con Brasil. La enseñanza del portugués en Portugal ha enfatizado tradicionalmente la norma culta, con fuerte énfasis en la gramática normativa y en la literatura canónica. Sin embargo, recientes reformas curriculares han incorporado una visión más comunicativa y funcional de la lengua, buscando equilibrar el dominio de la norma estándar con el desarrollo de competencias lingüísticas aplicadas a la vida cotidiana de los alumnos.

Otro punto importante a destacar es el impacto del Acuerdo Ortográfico de la Lengua Portuguesa, que entró en vigor en ambos países. Aunque el objetivo era unificar la ortografía entre los países de lengua portuguesa, su aplicación ha encontrado diferentes niveles de aceptación y resistencia, especialmente entre los profesores y las instituciones educativas. Esta situación pone de manifiesto las tensiones entre unidad y diversidad en el mundo lusófono.

En resumen, la enseñanza del portugués en Brasil y Portugal refleja no sólo contextos sociales y culturales diferentes, sino también concepciones distintas de la lengua, las normas y la identidad. La comparación entre los dos sistemas permite una reflexión crítica sobre el papel de la lengua materna en la formación del ciudadano y sobre los retos a los que se enfrentan los educadores para construir una enseñanza del portugués más inclusiva, significativa y contextualizada. Esta diversidad es especialmente importante para estudiar el uso de la lúdica en la enseñanza del portugués, teniendo en cuenta que estas herramientas están estrechamente asociadas a los contextos curriculares y a la idea de lengua que prevalece en cada sistema. El análisis de los documentos oficiales y de las actividades escolares en los dos países permite comprender cómo se estructuran los procesos de enseñanza de lenguas, qué competencias se privilegian y cómo se puede integrar eficazmente la lúdica.

1. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CURRICULARES ENTRE AMBOS PAÍSES

Tanto Brasil como Portugal utilizan documentos oficiales que orientan la actividad pedagógica en la enseñanza del portugués: la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) en Brasil, y el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Perfil de los Alumnos que Salen de la Enseñanza Obligatoria) junto con los Programas y Objetivos del Currículo Portugués en Portugal. Estas referencias normativas tienen objetivos similares en cuanto a la promoción de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos, pero difieren en cuestiones estructurales, metodológicas y conceptuales (Sá & Leite, 2024).

Para Sá y Leite (2024), las actividades que estimulan a los alumnos a expresar su subjetividad son relativamente escasas. En los dos contextos analizados

predominan las propuestas de carácter personal basadas en juicios de valor, como preferencias, acuerdo o desacuerdo, así como la expresión de opiniones. Sin embargo, rara vez se exploran cuestiones relacionadas con la identificación o no identificación del lector con el texto. La principal diferencia observada entre los manuales brasileños y portugueses se refiere a la posición concedida a las cuestiones personales dentro de la secuencia didáctica, lo que plantea importantes reflexiones sobre las consecuencias pedagógicas de estimular la expresión subjetiva antes o después de la propia lectura.

En Brasil, el BNCC estructura la enseñanza del portugués en torno a cinco ejes: lectura, comprensión oral, producción escrita, oralidad y análisis lingüístico. Se hace hincapié en el desarrollo de competencias discursivas, con énfasis en las prácticas lingüísticas en diferentes ámbitos mediáticos, sociales y culturales. El enfoque es impulsado por una idea socio-interaccionista del lenguaje, que entiende el uso de la lengua como una actividad social, centrada en la construcción del sujeto y la alfabetización crítica (Brasil, 2018).

Cabe señalar que la Base Curricular Nacional Común (BNCC) es un parámetro orientador para la construcción de los currículos en las redes de educación del Gobierno Federal, los estados, el Distrito Federal y los municipios. Su estructura normativa se basa en el marco legal establecido en el artículo 205 de la Constitución Federal de 1988, que establece:

La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, visando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo». (Brasil, 1988)

Los currículos y las BNCC convergen en la adopción de principios y valores comunes, ya que ambos reconocen la educación como un proceso comprometido con el desarrollo integral del ser humano, abarcando las dimensiones cognitiva, física, emocional, social, ética, moral y simbólica. Además, cumplen funciones complementarias, con el objetivo de garantizar la consolidación de los aprendizajes esenciales previstos para cada etapa de la educación básica.

En Portugal, los documentos curriculares muestran una estructura más conservadora y prescriptiva, a pesar de que se han producido avances considerables en las últimas reformas. Los programas de lengua portuguesa se centran en el dominio de las competencias gramaticales, literarias y textuales, y están muy basados en la lectura de libros canónicos y en la valoración del patrimonio literario portugués. Aunque existe una preocupación por el desarrollo de los textos y la oralidad, hay un mayor enfoque en la gramática normativa y la literatura como ejes articuladores del currículo (Voigt & Morgado, 2019).

Morgado (2018) afirma que, en el contexto de la llamada autonomía curricular, ampliamente destacada por las políticas educativas descentralizadoras, las escuelas y los profesores en Portugal todavía se enfrentan a limitaciones significativas en términos de su aplicación efectiva. En la práctica, esta autonomía

tiende a manifestarse más como un discurso institucional que como una realidad consolidada en la vida escolar cotidiana. Como consecuencia, se observa una creciente adopción de currículos con una orientación más pragmática y estandarizadora, lo que a veces debilita la valoración de los saberes locales y la construcción de propuestas curriculares contextualizadas en las que la diversidad es vista como un potencial enriquecedor, más que como un obstáculo para la estandarización.

En cuanto a las similitudes entre los currículos nacionales, ambos países identifican la importancia de la enseñanza de idiomas como mecanismo para desarrollar el razonamiento, la expresión y la contribución social. Además, existe un importante esfuerzo por integrar la enseñanza de la gramática con el uso real de la lengua, evitando prácticas únicamente metalingüísticas y descontextualizadas. En ambas realidades, hay también un reconocimiento gradual de la diversidad textual, la multimodalidad y la mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las recientes políticas curriculares, tanto en Portugal como en Brasil, se han visto cada vez más influenciadas por los movimientos transnacionales, lo que nos permite ver que las directrices generales de los cambios en la enseñanza secundaria son similares en ambos países. La presión por un mayor nivel de exigencia, la implantación de una cultura común y, sobre todo, una educación que prepare para el mundo del trabajo están a la orden del día, buscando esencialmente responder a una serie de cuestiones derivadas del escenario económico. La reflexión que hemos realizado nos ha permitido concluir que las trayectorias educativas en los dos países son similares, aunque con tiempos cronológicos diferentes. Esto nos lleva a inferir que, aunque inmersos en un escenario de globalización política, los contextos nacionales y locales son esenciales a la hora de implementar reformas educativas porque, como señala Morgado (2000), son espacios con identidad y autonomía propias, por lo que son capaces de construir sus proyectos educativos y curriculares y así (re)contextualizar sus prácticas (Voigt & Morgado, 2019, p. 1679-80).

Sin embargo, en lo que se refiere a las disparidades, destacan las actividades pedagógicas cotidianas. En Brasil, se fomenta más la interdisciplinariedad, la flexibilización de los currículos y el uso de metodologías activas, como talleres y proyectos de integración. En Portugal, la formación docente tiende a estar más centrada en el profesor, con más contenidos y pruebas de evaluación más tradicionales, lo que puede restringir el uso de recursos con lúdica de forma más amplia y recurrente (Santos & Leite, 2019).

En el discurso sobre las políticas curriculares y los principios de autonomía y flexibilización curricular, Portugal ha otorgado a «las escuelas el poder de participar en el desarrollo curricular» (Portugal, 2017a), asumiendo un papel más activo que cuando las escuelas son meras correas de transmisión de lo prescrito por el Ministerio de Educación. Para ello, se animó a las escuelas

adheridas al PAFC a definir sus prioridades curriculares basándose, por un lado, en el reconocimiento de las especificidades de los alumnos y sus ritmos de aprendizaje y, por otro, en lo establecido en una medida política anterior que establecía los Aprendizajes Esenciales (AE) (Portugal, 2018a) y el Perfil del Alumno que Abandona la Enseñanza Obligatoria (PA) (Portugal, 2017b) (Santos & Leite, 2019, p.27).

Santos y Leite (2019) consideran que actualmente son necesarias transformaciones basadas en los principios de la diferenciación curricular, defendidos por el Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC) y por el decreto-ley que instituye esta política de forma transversal. Estos cambios deben reflejarse tanto en la planificación de las acciones pedagógicas como en la implementación efectiva de las prácticas de construcción y desarrollo curricular. Sin embargo, a pesar de las concepciones innovadoras del currículo que subyacen a esta propuesta, la investigación de los autores señala que su aceptación aún enfrenta resistencia, especialmente por parte de los profesores que adoptan actitudes más tradicionales. Además, señalan que esta política curricular convive en constante tensión con otras medidas instituidas anteriormente, como los Objetivos Curriculares y, en cierta medida, incluso los Aprendizajes Esenciales, que se basan en perspectivas diferentes del currículo.

Otra cuestión planteada por Costa y Estevão (2022) se refiere al proceso de formación inicial y continua de los profesores. En Brasil, los cursos de licenciatura en Lenguas enfatizan la articulación entre concepto y práctica, con pasantías obligatorias y énfasis en nuevas metodologías. En Portugal, la formación del profesorado se orienta hacia los contenidos académicos y exige una formación complementaria para acceder a la profesión docente, lo que puede interferir en la adopción de actividades pedagógicas más conservadoras.

En la investigación de Costa y Estevão (2022), en relación con la antigüedad en la docencia y la titulación académica, los datos indican que los profesores en Portugal pertenecen, en su mayoría, a un grupo profesional que ya ha superado la etapa de consolidación de su carrera docente. Estos educadores muestran una actitud más crítica y reflexiva tanto hacia el ejercicio de su profesión como hacia las condiciones y políticas que impregnan el panorama educativo. En el contexto brasileño, en cambio, hay una composición más diversa: hay profesores en el inicio de sus carreras, otros que están en proceso de estabilización y consolidación de sus prácticas pedagógicas, e incluso aquellos que se encuentran en etapas más avanzadas, marcadas por el cuestionamiento y la búsqueda de innovación y diversificación metodológica.

En cuanto a la formación continua, tanto los profesores brasileños como los portugueses reconocen a las instituciones públicas como las principales proveedoras de cursos de formación continua. En el caso de Brasil, algunos participantes también mencionaron a las instituciones privadas de enseñanza superior como promotoras de estas actividades de formación, lo que puede estar relacionado con las directrices legales que priorizan a las instituciones públicas en

este papel. Aun así, es importante destacar que, especialmente en las regiones del interior de Brasil, las instituciones privadas también desempeñan un papel importante en la formación continua de los profesores. En Portugal, la promulgación del Decreto-Ley 249/1992 refuerza el papel destacado de las instituciones de enseñanza superior en este nivel de formación. Sin embargo, el documento también reconoce la posibilidad de que otras entidades desarrollen iniciativas de formación del profesorado, como los Centros de Formación de las Asociaciones Escolares. Además, el decreto prevé la creación del Consejo de Coordinación de la Formación Continua, encargado de estructurar y coordinar el sistema nacional de formación continua del profesorado. Cabe destacar también que la mejora de la calidad de la enseñanza se identifica como uno de los principales objetivos de estas políticas de formación, reafirmando el papel estratégico de la formación continua en la valorización de los profesores y en la cualificación de las prácticas pedagógicas (Costa & Estevão, 2022).

Aunque Brasil y Portugal hablen la misma lengua y comprendan la importancia de la enseñanza del portugués como base formativa, los currículos y las metodologías activas de cada país presentan particularidades que repercuten directamente en la actividad del profesor. Esta comparación es fundamental para comprender las posibilidades y los desafíos de la utilización de la lúdica en la enseñanza de lenguas, tema que se tratará con más detalle en los siguientes capítulos de este libro.

2. MÉTODOS TRADICIONALES E INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

La enseñanza de la lengua portuguesa, tanto en Brasil como en Portugal, ha estado marcada históricamente por enfoques tradicionales, centrados en la gramática normativa, el análisis sintáctico y la reproducción de textos modelo. Estas acciones, muy interferidas por las ideas prescriptivas de la lengua, favorecen el dominio de las normas formales en detrimento de la experiencia comunicativa de la lengua. Actualmente, en diversos contextos escolares, sigue existiendo este escenario, basado en evaluaciones que valoran la memorización, el cumplimiento de normas y la centralidad del educador como poseedor del conocimiento (Mesquita y Carvalho, 2017).

Mesquita y Carvalho (2017) también destacan que la asignatura de Portugués, o Língua Portuguesa, según las denominaciones utilizadas en diferentes contextos históricos y regionales, tiene características específicas que la diferencian de otras áreas del currículo escolar. Por ser la lengua materna de la mayoría de los alumnos tanto en Brasil como en Portugal - además de ser la lengua oficial de estos países y el principal instrumento de mediación del conocimiento en el ámbito escolar - su importancia se amplifica. El dominio de la lengua va más allá del éxito académico y es esencial para la constitución de la identidad de los alumnos como sujetos autónomos y para su acción crítica y participativa en los diversos espacios sociales en los que viven o van a trabajar. Teniendo en cuenta este papel central, el

portugués puede entenderse como la asignatura fundamental entre todas las que componen el currículo de la Educación Básica.

En este sentido, tanto en Brasil como en Portugal, los métodos convencionales siguen siendo una referencia, sobre todo en los últimos años de la enseñanza primaria y secundaria, y se utilizan como base para formar a los alumnos para las evaluaciones nacionales y los exámenes estandarizados. En Portugal, este enfoque es aún más notable en el énfasis en la enseñanza de la gramática descriptiva y la literatura canónica. En Brasil, a pesar de que el BNCC sugiere un enfoque más sociointeraccionista, se observa que la actividad pedagógica no siempre sigue esta dirección, permaneciendo asociada a modelos tradicionales, especialmente en contextos escolares con poco acceso a la formación continua y a recursos didácticos variados. Gomes, Leal y Souza (2017) destacan que,

Los documentos oficiales de ambos países apuntan al trabajo con la lengua en su dinamismo, cambios y variedades. Ambos sugieren acciones pedagógicas que articulan los ejes de trabajo y proporcionan avances en términos de metodologías, prácticas y herramientas de enseñanza. En el caso de Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales (1997, 1998, 2000, 2002) han dado lugar a importantes reflexiones, pero se han dado pocos pasos en la práctica. Portugal, por su parte, creó en 2014 el nuevo Programa Curricular y Objetivos, que aboga por un trabajo con la lengua que integre sus diferentes dimensiones (oral y escrita) para el pleno desarrollo de la alfabetización (Literacia, en Portugal). Sin embargo, el propio documento presenta una enseñanza compartimentada del portugués (Gomes, Leal & Souza, 2017).

Por otro lado, en los últimos años se han valorado cada vez más las metodologías activas que tienen en cuenta la lengua como práctica social y el aprendizaje como proceso significativo y situado. Enfoques como la gamificación, los proyectos didácticos, las secuencias didácticas, la alfabetización crítica y la metodología de resolución de problemas se han consolidado como potentes opciones para la enseñanza de idiomas. Estos métodos enfatizan la participación activa del alumno, la contextualización de los contenidos, la integración de diversos géneros textuales y la mediación del educador como facilitador del conocimiento (Marques et al., 2021).

Misseyanni et al. (2018) lo corroboran al afirmar que el aprendizaje activo se está consolidando como un paradigma emergente en la promoción de una educación de calidad, centrada en la colaboración, el compromiso y la motivación de los estudiantes. Este enfoque está demostrando su eficacia ante los innumerables retos a los que se enfrentan las instituciones educativas, demostrando que el acto de educar va más allá del concepto de una práctica simple o meramente transmisiva. También según los autores, el aprendizaje activo se basa en el uso de diversas estrategias que promueven la implicación cognitiva de los alumnos, favoreciendo la construcción del conocimiento y el desarrollo de estructuras mentales más autónomas, en las que el alumno asume un papel protagonista en el propio proceso de aprendizaje.

En Brasil, iniciativas como el uso de secuencias didácticas basadas en géneros discursivos y actividades de alfabetización han tenido un impacto favorable en los cambios en la enseñanza de idiomas. Este movimiento busca vincular la lectura, la escritura, la expresión oral y el análisis lingüístico en escenarios reales de comunicación (Gomes, Leurquin & Tavares, 2024).

La secuencia didáctica es la herramienta metodológica seleccionada en el contexto de la ingeniería didáctica para orientar tanto la producción de datos como los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa. Este dispositivo pedagógico se basa en los presupuestos de la teoría de Vygotsky, particularmente en lo que se refiere a las zonas de desarrollo y al principio de mediación. La propuesta consiste en que el profesor elija un género textual y, al identificar los principales obstáculos a los que se enfrentan los alumnos, planifique su intervención de forma estructurada, distribuyéndola en etapas o módulos. Esta organización está claramente esbozada en las disertaciones analizadas, incluidas las centradas en la lectura. Sin embargo, se observa que los elementos relativos a la evaluación y regulación del aprendizaje están poco explorados en los textos y aún menos desarrollados en los materiales complementarios que acompañan la investigación. De acuerdo con Parahyba y Leurquin (2018), la elección de trabajar con este dispositivo,

no consiste únicamente en preparar talleres y aplicar una serie de ejercicios. El concepto de secuencia didáctica requiere un seguimiento del proceso y de los pasos del aprendizaje, es decir, de la forma en que el profesor media el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, además del conocimiento para enseñar al preparar la secuencia didáctica, es necesario tener un conocimiento pedagógico que permita al profesor incorporar sistemáticamente el espacio de mediación. En este espacio, debe intervenir «regulando» el aprendizaje de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos (Parahyba y Leurquin, 2018, p. 214).

En Portugal, ha habido un movimiento gradual hacia la innovación metodológica, sobre todo con el Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC), que fomenta el trabajo interdisciplinario y la adaptación de las actividades a las particularidades de los alumnos, aunque las actividades sigan estando muy orientadas hacia el libro de texto y el enfoque transmisivo (Fraga et al., 2022).

Fraga et al. (2022) explican que, históricamente, los mecanismos de autonomía escolar no se han incorporado plenamente a los procesos de construcción y desarrollo curricular. En este contexto, las escuelas tienen ahora la prerrogativa de contribuir activamente al diseño curricular, estableciendo prioridades basadas en sus realidades específicas y promoviendo una apropiación contextualizada de los contenidos. Esta participación se da en consonancia con el proyecto educativo de la institución, valorando la diversidad como elemento central en las decisiones pedagógicas.

Las nuevas prácticas también incluyen el uso de innovaciones tecnológicas digitales, plataformas interactivas, entornos virtuales de aprendizaje, podcasts y juegos interactivos.

Por su parte, Silva et al. (2022) señalan que la nueva pandemia de coronavirus en 2020 ha intensificado este proceso, haciendo que los profesores adapten sus estrategias de enseñanza a los entornos virtuales, lo que ha contribuido a aumentar el uso de recursos multimodales en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, la realización de estos métodos depende de elementos estructurales como la formación de los profesores, el acceso a los equipos y el apoyo institucional, que cambian considerablemente entre las zonas y las instituciones escolares de Brasil y Portugal.

Aunque la mayor parte de la enseñanza del portugués en Brasil y Portugal aún se realiza con métodos convencionales, se observa un movimiento gradual hacia la introducción de nuevos enfoques que reconocen la participación activa del alumno, el uso funcional de la lengua y la promoción de las competencias comunicativas. La coexistencia de prácticas tradicionales y nuevas metodologías pone de manifiesto no sólo las políticas educativas y los planes de estudio de cada nación, sino también la formación, las ideas y las condiciones de trabajo de los profesores. En este contexto, lo lúdico se revela como un recurso eficaz para la transición entre estos dos escenarios, vinculando la intención pedagógica con el estímulo y el compromiso de los alumnos.

2. LA ADOPCIÓN DE PRÁCTICAS LÚDICAS

Sabião (2018) argumenta que a inserção da ludicidade no ensino da Língua Portuguesa evidencia, concomitantemente, uma oportunidade considerável de inovação pedagógica e um obstáculo complexo para os sistemas educacionais brasileiro e português. Nos dois cenários, nota-se um gradativo reconhecimento das práticas lúdicas como estratégia de ensino que consiga incentivar o engajamento dos alunos, promover aprendizagens mais significativas e beneficiar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e emocionais. Todavia, aplicação dessas atividades ainda encontra desafios estruturais, culturais e de formação que restringem seu total aproveitamento nas salas de aula.

A autora ainda declara que,

Lo lúdico a través del juego puede ser una excelente forma de fomentar el aprendizaje, ya que no siempre se limita al libro de texto. En los juegos, el individuo aprende a aceptar reglas, esperar su turno, aceptar el resultado, lidiar con frustraciones, experimentar, descubrir, inventar, además de estimular la curiosidad, la autoconfianza y la autonomía, proporcionando el desarrollo del lenguaje, del pensamiento, de la concentración y siendo un momento de autoexpresión y realización. Lo que promoverá un buen aprendizaje, más que el juego en sí, es el clima de discusión e intercambio entre profesores y alumnos, permitiendo intentos y respuestas divergentes o alternativas, tolerando los errores y analizándolos. La afectividad, la sensibilidad, es otro factor importante que puede ser desarrollado y observado, sobre todo teniendo en cuenta el estado emocional agitado que los jóvenes alcanzan hoy en las escuelas, influenciados por internet, los medios de

comunicación, en fin, por la revolución tecnológica y científica que vive el mundo actual (Sabião, 2018, p.1).

Entre las mayores dificultades encontradas está la persistencia de ideas pedagógicas tradicionales, que relacionan la enseñanza de lenguas con el estudio de la gramática normativa, la lectura de producciones canónicas y la reproducción de modelos lingüísticos. Estos planteamientos tienden a restar protagonismo a las metodologías activas y lúdicas, sobre todo en contextos escolares marcados por exámenes de alto impacto, currículos rigurosos y falta de recursos. Además, muchos profesores aún se resisten o desconocen el uso pedagógico del juego, lo que está constantemente asociado a la falta de formación específica para el uso intencional y estructurado de estas actividades (Ranyere & Matias, 2023).

En la investigación de los autores mencionados, considerando la importancia de promover la movilización de los alumnos para relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo en los procesos de aprendizaje, y entendiendo la lúdica como un fenómeno subjetivo, se constató que la mayoría de los niños entrevistados percibe el acto de jugar como un recurso facilitador en la construcción del conocimiento. Sin embargo, los juegos utilizados en contextos escolares no siempre cumplen simultáneamente sus funciones lúdicas y educativas, pues en determinadas circunstancias estas prácticas pueden adquirir connotaciones negativas para algunos alumnos. Se puede argumentar que este distanciamiento no proviene exclusivamente de aspectos individuales, sino más bien de la forma en que la escuela a veces se desentiende de la realidad social del niño. Por lo tanto, proponemos un enfoque del juego que tenga en cuenta la esencia de lo lúdico. Cuando esto se contempla efectivamente, se hace posible transformar la dinámica del aula, estimulando una participación más activa, significativa y comprometida por parte de los alumnos en su proceso formativo.

Al introducir juegos y juguetes como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los educadores están ejerciendo simultáneamente dos funciones: lúdica y educativa. Esto se debe a que tales recursos, además de proporcionar placer y entretenimiento, también contribuyen significativamente a la ampliación del conocimiento y a la construcción de la visión del mundo del alumno (Kishimoto, 2017).

Sin embargo, para que la actividad propuesta mantenga su carácter lúdico, es esencial que los alumnos perciban el uso de juegos y lúdica como una experiencia espontánea y no como una obligación formal (Santos, 2014). Los datos analizados indican que el éxito o la limitación en el uso de prácticas lúdicas en el aula, en cuanto al cumplimiento de sus funciones educativas y lúdicas, se observó entre alumnos con diferentes perfiles motivacionales. Este hallazgo refuerza la idea de que el interés de un niño por una determinada actividad de aprendizaje está más relacionado con la forma en que conecta con el contenido propuesto que con una disposición puramente individual. Esto resalta la importancia de la planificación intencional y sensible de las propuestas de enseñanza, respetando las experiencias y percepciones de los alumnos en el proceso educativo (Ranyere & Matias, 2023).

En Brasil, aunque documentos como el BNCC reconozcan la importancia de los elementos lúdicos y de la variedad de actividades didácticas, la realidad de las escuelas públicas, especialmente en las áreas periféricas, no siempre beneficia la adopción de la lúdica. Elementos como la sobrecarga de trabajo de los profesores, las limitaciones de tiempo para la planificación y la falta de materiales adecuados se señalan como retos recurrentes. Aun así, varios profesores vienen intentando, con nuevas ideas y sensibilidad, adaptar recursos simples a la rutina escolar, utilizando juegos, canciones, dramatizaciones y tecnologías digitales como formas de aproximar a los alumnos a la lengua utilizada (Santos, 2025).

En muchas instituciones educativas, especialmente en aquellas ubicadas en regiones con recursos limitados, hay una carencia significativa de materiales lúdicos, como juguetes educativos, juegos educativos y ambientes adecuados para actividades recreativas (Araújo et al., 2023). Esta limitación dificulta la implementación de metodologías basadas en la lúdica, llevando a muchos profesores a adoptar estrategias de enseñanza más tradicionales. Como resultado, puede haber una disminución en el compromiso y la motivación de los estudiantes en relación con el proceso de aprendizaje.

La Tabla 1 muestra los mayores desafíos para la introducción de prácticas lúdicas en las escuelas brasileñas y sus posibles soluciones.

Tabla 1: Desafíos y soluciones para la integración de prácticas lúdicas en la enseñanza en Brasil.

Desafíos	Solución
Ausencia de formación de los profesores	Invertir en la formación continua para los docentes
Infraestructura inapropiada	Implantar políticas públicas para introducir la ludicidad en las instituciones escolares
Resistencia de los docentes e familiares	Promover la concienciación sobre la relevancia de la ludicidad en el aprendizaje
Ausencia de recursos lúdicos	Incentivar la utilización de materiales extras y accesibles para los juegos
Dificultades de integrar en el currículo	Elaborar orientaciones claras para el uso de la ludicidad en la Educación Infantil

Fuente: Adaptado de Santos (2025)

En Portugal, las actuales políticas públicas de flexibilización del currículo, como el PAFC, abren vías para experimentar actividades pedagógicas más

contextualizadas y dinámicas, incluyendo el uso del juego. Sin embargo, la aplicación de estos recursos depende de la cultura escolar y del nivel de apertura de los profesores a nuevas ideas. Todavía prevalece una metodología más formal, especialmente en la enseñanza de contenidos lingüísticos, que impide la institucionalización de las prácticas lúdicas como parte integrante del currículo. Además, el peso de los exámenes externos estandarizados también interfiere en la selección de los enfoques pedagógicos. El estudio de Santos y Leite (2019) constató que,

Los profesores/directivos de las agrupaciones escolares entrevistadas adhieren y comprenden la concepción de currículo que sustentó el PAFC y su posterior generalización a todas las escuelas. En esta concepción, apuntan a prácticas curriculares que involucran el uso de procesos de construcción y desarrollo curricular que buscan promover el éxito en el aprendizaje de los alumnos. Como se desprende de las opiniones expresadas por los entrevistados en sus referencias a la gestión de los procesos curriculares, existe una comprensión de que son necesarios cambios basados en los principios de diferenciación curricular, tal y como propone el PAFC y el decreto-ley que generaliza esta medida política, tanto en la planificación de las acciones docentes como en la vivencia de las prácticas de configuración y desarrollo curricular. A pesar de estas concepciones sobre el currículo y las prácticas curriculares, los entrevistados consideran que esta medida política es un proceso difícil de aceptar por un grupo de profesores más tradicionales. También consideran que esta política curricular convive en tensión con medidas de política que tenían otra concepción del currículo, a saber, los Objetivos Curriculares e incluso los Aprendizajes Esenciales (Santos & Leite, 2019, p.36-37).

Por otra parte, son muchas las oportunidades que ofrece el uso de la ludificación. Las actividades han demostrado tener un gran potencial para mejorar las competencias, especialmente cuando se asocian a casos concretos de comunicación. Lo lúdico favorece el protagonismo de los alumnos, motiva la cooperación, respeta las diferencias de aprendizaje y transforma el aula en un espacio más estimulante y acogedor. El estudio de Dias et al. (2013) indica que el 73% de los profesores tiene conocimiento de que los juegos tradicionales están incluidos en el programa del 1º Ciclo de la Educación Básica (CEB). Este reconocimiento puede estar relacionado con el hecho de que estos profesores suelen trabajar en clases de Educación y Expresión Físico-Motriz (EMEF), lo que posiblemente contribuye a un dominio más profundo de los contenidos curriculares asociados a esta área.

Un aspecto que merece atención es el hecho de que la mayoría de los profesores no articula los juegos tradicionales con otras áreas del currículo de la enseñanza primaria. Aunque la integración pedagógica entre componentes curriculares sea aún limitada, el reconocimiento de la presencia de estos juegos en el programa de EFL podría incentivar su aplicación en contextos no formales o en actividades extracurriculares, ampliando su potencial educativo. Es importante destacar que los resultados del estudio muestran que cerca del 50% de los

profesores participantes en la investigación integran juegos tradicionales en sus prácticas pedagógicas, promoviendo la articulación directa con las sesiones de Educación Físico-Motriz y Expresión. Esto contrasta con la tendencia identificada en otros estudios que sugieren una mayor apertura al uso de recursos lúdicos en determinados contextos escolares, aunque de forma puntual y restringida a áreas específicas del currículo.

Por último, se entiende que la adopción de la lúdica en la enseñanza del portugués requiere un esfuerzo continuo de formación del profesorado, de flexibilización del currículo y de inversión en recursos didácticos adecuados. Al mismo tiempo, ofrece una oportunidad única para reconstruir el ambiente escolar, haciéndolo más centrado en el alumno. La dificultad reside en superar los obstáculos estructurales y culturales para que la lúdica no sea un recurso más, sino un elemento integrado, coherente y valorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en los sistemas educativos brasileño y portugués.

Así, a pesar de los desafíos, existen caminos viables para consolidar el juego como parte integrante de una escuela más inclusiva, humanizadora y adaptada a las necesidades del siglo XXI. El éxito de esta integración requiere el compromiso colectivo de profesores, escuelas, familias y políticas educativas coherentes.

Capítulo 4

Recursos Lúdicos en el Aprendizaje de la Lengua Portuguesa

Como podido apreciar, la enseñanza del portugués, en sus diversas dimensiones, requiere métodos que tengan en cuenta los sujetos del aprendizaje, ya sean culturales, afectivos, sociales o cognitivos. La lúdica es, por lo tanto, una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente por su capacidad de movilizar el interés, la curiosidad y la creatividad de los alumnos. Cuando se planifica intencionadamente, lo lúdico deja de ser una herramienta accesoria y se convierte en un recurso estructurante en la construcción del conocimiento lingüístico.

Es fundamental destacar que los recursos lúdicos en este escenario no son una ruptura con la seriedad del trabajo escolar, sino un canal alternativo que articula la intencionalidad y el placer en las prácticas pedagógicas. Juegos, cuentos, fábulas, dramatizaciones, canciones, rimas, juegos populares, tecnologías digitales, desafíos interactivos y gamificación son recursos lúdicos que permiten a los alumnos experimentar la lengua en situaciones relevantes de uso. Este capítulo discute algunas prácticas pedagógicas aplicadas a la enseñanza de la lengua portuguesa, debatiendo sus medios de aplicación, naturaleza y objetivos en las diversas etapas de la educación básica.

1. LOS JUEGOS PEDAGÓGICOS Y SUS APLICACIONES

Los juegos pedagógicos son recursos didácticos que vinculan contenidos y prácticas lúdicas, posibilitando el desarrollo de competencias lingüísticas de forma estimulante y participativa. Basados en directrices interaccionistas y constructivistas, los juegos benefician el aprendizaje a través de la acción, la interacción social y el desafío cognitivo, permitiendo a los alumnos desempeñar un

papel activo en la construcción del conocimiento. En lugar de sólo recibir información, el alumno es llevado a reflexionar, discutir, experimentar y resolver preguntas, movilizand o habilidades fundamentales para el uso del lenguaje (Barros, Miranda & Costa, 2019).

No existe una receta para el éxito que pueda ser utilizada por todos los profesores en todas las escuelas y que consiga el mismo resultado. La diversidad de métodos y herramientas debe ser analizada por cada profesor para utilizarlos correctamente y de la mejor manera posible. Siempre se debe tener en cuenta la realidad de los alumnos, así como sus intereses, para que el método y la herramienta cumplan con las necesidades de enseñanza, ayudando realmente con el objetivo para el que están destinados (Gonzaga et al., 2017, p. 1).

Por lo tanto, somos conscientes de que no existe un juego educativo universal que garantice resultados positivos en cualquier contexto educativo. Para que su aplicación sea eficaz, es necesario adaptarlo a las especificidades de los alumnos, teniendo en cuenta aspectos como el grupo de edad, el nivel de conocimiento y la realidad sociocultural de la clase. Gonzaga et al. (2017) destacan varias ventajas asociadas al uso de juegos en el ámbito escolar, entre ellas su función como herramienta de diagnóstico, permitiendo a los profesores identificar las dificultades a las que se enfrentan los alumnos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante destacar que los beneficios y el potencial pedagógico de esta estrategia solo se materializan cuando el educador comprende su propósito, reconoce sus límites y planifica su aplicación con intencionalidad y claridad metodológica.

Entre los juegos aplicables a la enseñanza del portugués, destacamos los juegos de lectura, que estimulan la fluidez, la comprensión y el crecimiento del vocabulario; los juegos de escritura, que motivan la construcción de textos, la cohesión y la coherencia; y los juegos gramaticales, que ayudan a la apropiación de estructuras lingüísticas de forma contextualizada. Los juegos de expresión oral ayudan a la escucha activa, la argumentación y la expresión verbal, que son esenciales para la comunicación en entornos sociales y escolares. Todas estas herramientas pueden adaptarse en función de la edad y de los objetivos pedagógicos de cada etapa escolar (Araujo, Ribeiro & Santos, 2012).

En el proceso de lectura, el alumno establece una interacción activa con el texto, adoptando una postura receptiva frente al contenido leído. Desarrollar la capacidad de predicción es una estrategia fundamental en este contexto, ya que estimula al lector a anticipar información, favoreciendo su implicación y comprensión del material. En el contexto de los juegos educativos, este tipo de estrategia se hace evidente cuando los alumnos intentan anticipar el contenido de pasajes que aún no han sido leídos, demostrando que están comprometidos en la búsqueda de significado y totalmente inmersos en la actividad de lectura (Araujo, Ribeiro & Santos, 2012).

El estudio de caso presentado por Araujo, Ribeiro y Santos (2012) ilustra bien esta dinámica. En él, la actividad propuesta consiste en la lectura de un texto

mediada por un juego, en el que el alumno tiene que seleccionar la continuación más adecuada para la narración. Si elige una alternativa incorrecta, el alumno tiene la oportunidad de releer el pasaje anterior y reevaluar su hipótesis, ejercitando así habilidades fundamentales de lectura. Esta práctica promueve el desarrollo de la capacidad de formular y revisar hipótesis, utilizando simultáneamente conocimientos lingüísticos y extralingüísticos. A medida que los alumnos avanzan en su lectura y reflexionan sobre el contenido, transforman las estrategias cognitivas en metacognitivas, ya que empiezan a controlar conscientemente su propio proceso de construcción del significado.

El uso de juegos en el aula requiere planificación. Los educadores deben establecer con transparencia los objetivos de aprendizaje y elegir los juegos que mejor se adapten al contenido, al perfil de los alumnos y a la infraestructura del centro. Además, es esencial asegurarse de que se mantiene el carácter lúdico del ejercicio, incluso cuando se requieren objetivos cognitivos. El juego no tiene que ser obligatorio, sino mostrarse como una invitación a aprender a través del placer de aprender (Melo, 2020).

El uso de juegos con fines lúdicos en el ambiente escolar, aunque muchas veces carezca de una clara finalidad pedagógica, tiende a ser significativo, especialmente para los niños, que reconocen en el juego un espacio de expresión y compromiso. Sin embargo, esta práctica se torna inadecuada cuando ocurre de forma desarticulada de la planificación del docente, sin establecer conexiones entre el juego y los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Como señala Ide (2011), el juego no debe entenderse únicamente como una actividad recreativa o un medio para gastar energía. Por el contrario, tiene un importante potencial formativo, contribuyendo al desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y moral de los alumnos. Por lo tanto, la integración efectiva de los juegos en la práctica pedagógica requiere intencionalidad, estructura y conciencia de su valor educativo.

Melo (2020) también explica que, por otro lado, cuando el juego es utilizado como herramienta pedagógica por el profesor en el aula, su función lúdica deja paso a la intencionalidad didáctica. En este contexto, el juego ya no se concibe como una actividad con finalidad propia, sino como un medio para alcanzar objetivos específicos de aprendizaje, orientados sobre todo a desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos. Así, el juego adquiere el papel de herramienta metodológica vinculada a los contenidos y objetivos del proceso educativo, perdiendo su carácter esencialmente lúdico. La actividad pasa a desarrollarse de forma estructurada, con reglas definidas, límites temporales y un alto nivel de exigencia, lo que requiere planificación y coherencia con la finalidad pedagógica establecida.

Otra cuestión importante es el papel del juego en la prueba formativa. A lo largo de su aplicación, el profesor puede analizar el rendimiento de los alumnos, sus estrategias de solución, su dominio de los contenidos lingüísticos y su interacción con la clase. Estos análisis sirven de base para acciones pedagógicas más orientadas al alumno y, por tanto, más eficaces. En este contexto, la prueba no trata sólo de hacer las cosas bien, sino de la participación, el compromiso y el

progreso del alumno en relación con sus propios niveles de aprendizaje (Oliveira, De Souza y De Souza, 2023).

Como señalan Oliveira, de Souza y de Souza (2023), la evaluación formativa puede ejemplificarse a través de cuestionarios breves, actividades prácticas y evaluaciones integradas con Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA), que ofrecen a los estudiantes retroalimentación inmediata sobre su desempeño, permitiendo ajustes en el proceso de aprendizaje. La evaluación sumativa, por su parte, está representada por instrumentos como exámenes finales, proyectos conclusivos y evaluaciones de desempeño aplicados al final de un ciclo de enseñanza, con el objetivo de comprobar el nivel de comprensión y consolidación de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Según Franklin (2020), las evaluaciones formativas y sumativas son enfoques esenciales para verificar tanto el desarrollo del alumno como la eficacia de los objetos digitales de aprendizaje utilizados en el proceso educativo. La función principal de la evaluación formativa es supervisar continuamente el progreso de los estudiantes, lo que permite ajustar las estrategias de enseñanza a lo largo del proceso. La evaluación sumativa, por su parte, se aplica al final de un ciclo o unidad didáctica, con el fin de medir los conocimientos adquiridos en relación con los objetivos previamente establecidos. Ejemplos de evaluación formativa son las pruebas rápidas y los ejercicios prácticos, mientras que la evaluación sumativa puede incluir exámenes finales, trabajos finales y proyectos de evaluación.

En Brasil, los proyectos escolares vienen utilizando juegos de mesa, fichas educativas, dominó lingüístico y juegos digitales para trabajar contenidos como la elaboración de textos, la ortografía, la lectura de diferentes géneros, la acentuación y la construcción de palabras (Couto, Silveira & Castro, 2021). Para ilustrarlo, Couto, Silveira y Castro (2021) presentan el juego digital *Acentuando*, desarrollado por Estácio de Sá y disponible gratuitamente para *smartphones*, que es una herramienta pedagógica destinada a entrenar y consolidar los conocimientos sobre la acentuación gráfica en la lengua portuguesa. Organizado en tres bloques temáticos, acento agudo, circunflejo y grave, el juego presenta preguntas de opción múltiple en las que el alumno debe identificar la grafía correcta entre dos opciones. Con cada respuesta, la aplicación proporciona una respuesta inmediata, acompañada de una explicación de la regla ortográfica asociada a la pregunta, promoviendo así un enfoque didáctico prescriptivo basado en la memorización de reglas gramaticales. Aunque su estructura no prioriza la plena lúdica, ya que no ofrece niveles de dificultad progresivos, un argumento motivador o una mayor interactividad con el usuario, el juego permite al profesor utilizar sus bloques temáticos de forma dirigida, trabajando, por ejemplo, sólo con el acento circunflejo, según las necesidades de la clase. A pesar de las limitaciones señaladas en cuanto a la estimulación de la reflexión, el compromiso y la personalización de la experiencia de aprendizaje, *Acentuando* puede integrarse en la planificación docente como recurso complementario para reforzar las reglas de acentuación, especialmente en primaria, siempre que se utilice de forma crítica y se vincule a otras prácticas de lectura y escritura más contextualizadas.

En Portugal, por su parte, se hace hincapié en las actividades que utilizan juegos convencionales adecuados para la enseñanza de idiomas y en el uso de plataformas digitales interactivas, en consonancia con las políticas del PAFC. Nascimento et al. (2025) afirman que es fundamental que el profesorado siga invirtiendo en la adaptación de los currículos y en la formación continua de los educadores, para garantizar que todos los alumnos puedan beneficiarse de este enfoque educativo. El uso de juegos educativos también beneficia la inclusión de alumnos con diferentes perfiles de aprendizaje, permitiendo un espacio más accesible. La diversidad de formatos y grados de complejidad permite utilizar los juegos en clases heterogéneas, respetando las necesidades de cada alumno. En este contexto, el aprendizaje es más beneficioso porque está directamente asociado a la experiencia, a los sentimientos y a la construcción colectiva del conocimiento (Barreto & Andrade, 2024).

Utilizando los juegos y las actividades lúdicas como herramientas pedagógicas, los educadores pueden crear un entorno en el que se valore la diversidad y cada niño pueda aprender a su propio ritmo y según sus necesidades individuales. Estas actividades lúdicas deben diseñarse para incluir a todos los niños, ofreciendo distintos niveles de complejidad y formas de participación. Los juegos cooperativos, por ejemplo, fomentan la colaboración y el trabajo en equipo, mientras que los juegos competitivos pueden adaptarse para garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de experimentar el éxito y el reconocimiento (Barreto & Andrade, 2024, p. 495).

De esta forma, los juegos educativos se caracterizan como prácticas metodológicas muy eficaces en la enseñanza de la lengua portuguesa. La combinación de desafío, placer e intención didáctica contribuye a la construcción de individuos más críticos, innovadores y competentes en el uso de la lengua, aumentando no sólo el rendimiento escolar, sino también la capacidad del alumno para expresarse y participar en las actividades escolares.

2. CUENTOS, FÁBULAS Y DRAMATIZACIONES

El uso de cuentos, fábulas y dramatizaciones como herramientas pedagógicas en la enseñanza del portugués es una fuerte estrategia de mediación entre el conocimiento lingüístico y la experiencia subjetiva de los alumnos. Por su naturaleza narrativa y simbólica, estas actividades proporcionan un espacio adecuado para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, la innovación, la escucha activa y la sensibilidad estética. También acercan a los alumnos al mundo literario, aumentando su abanico cultural y su capacidad de comprender el universo a través del lenguaje (Lima & Rosa, 2012).

En la escuela, la reescritura o reescritura, como muchos la utilizan, de los textos debe fomentarse en cualquier proceso de producción textual. Aunque requiera tiempo y voluntad por parte del educador, hay que animar a los alumnos a estar más atentos a lo que escriben, y el profesor debe ayudarles en

este punto, respetando sus estrategias individuales de (re)escritura. A partir del momento en que existe este respeto e interés en el alumno, se puede proponer que analice, compare y lea diferentes textos, ampliando su comprensión y su capacidad lingüística en términos de estructura y contenido. Es posible entonces proponer un estudio de los intertextos, ya que el término intertextualidad se refiere a la transposición de uno o más sistemas de signos en otro. Es posible decir que, en literatura, la intertextualidad ya no es sólo un retorno a la cita o a la reescritura, sino una descripción de los movimientos y pasajes de la escritura en su relación consigo misma y con el otro (Lima & Rosa, 2012, p.162).

Los cuentos y las fábulas, especialmente los que forman parte de la tradición oral, apelan a la imaginación y establecen vínculos afectivos con los contenidos escolares. Al escuchar o volver a contar una historia, los alumnos se apropian de las estructuras narrativas, aumentan su vocabulario, interiorizan valores y mejoran sus habilidades discursivas (Silva & Lopes, 2018).

La lectura es un recurso valioso en el proceso de alfabetización y desarrollo cognitivo del niño. Sin embargo, es fundamental que el profesor conozca la etapa de desarrollo intelectual y biológico de los alumnos. Por ello, es fundamental que el profesor tenga en cuenta los intereses de los alumnos y adapte la narración al grupo de edad correspondiente. Es aconsejable hacer una cuidadosa selección de los textos, teniendo en cuenta no sólo la edad, sino también factores como el repertorio literario, el nivel de compromiso del público oyente y el contexto sociocultural en el que están insertos los alumnos. La elección de libros, revistas y otros materiales de lectura requiere tiempo y sensibilidad para encontrar contenidos que estén alineados tanto con los intereses de los alumnos como con los objetivos pedagógicos del momento. La lectura de cuentos, cuando bien dirigida, permite a los alumnos sumergirse en universos de fantasía e imaginación, experimentando situaciones diversas y despertando el amor por la lectura, además de contribuir al desarrollo del lenguaje, la empatía y la creatividad (Silva & Lopes, 2018).

Por otro lado, la dramatización permite a los alumnos experimentar personajes, conflictos y circunstancias comunicativas variadas, practicando la oralidad y la lectura expresiva, así como habilidades como la improvisación, la empatía y la cooperación. Castro et al. (2018) destacan que la dramatización acompaña el desarrollo integral del niño como expresión espontánea, adoptando diferentes formas y desempeñando múltiples funciones, a la vez que promueve la interacción y el equilibrio entre el alumno, la escuela y el entorno que le rodea. Llevar el teatro al aula es una propuesta viable y enriquecedora, aunque requiere voluntad de innovación, paciencia, sensibilidad y preparación por parte del profesor, que debe ser capaz de adaptar la actividad a las especificidades del grupo y a los objetivos pedagógicos. Es esencial ofrecer a los niños oportunidades para explorar y reconocer su propio cuerpo, utilizar el lenguaje verbal y no verbal, experimentar con diferentes formas de expresión -hablada y silenciosa- y, por último, integrar todos estos elementos de forma creativa durante el proceso dramático.

En el aula, estas actividades pueden adaptarse de diversas maneras. La lectura compartida de cuentos y fábulas y, a continuación, la reescritura creativa o los ejercicios de narración, favorecen la comprensión del texto y el desarrollo de la capacidad de escritura. La fábula es una narración breve cuya finalidad es ilustrar comportamientos, provocar la reflexión, fomentar actitudes positivas y transmitir enseñanzas a través de proverbios populares, como el conocido «quien desdeña quiere comprar», presente en la fábula La zorra y las uvas. Según Seronato y Messa (2012), se trata de un género narrativo muy versátil que permite múltiples enfoques temáticos y casi siempre conlleva una lección moral. Esta característica hace de la fábula un recurso atractivo para la enseñanza, ya que ofrece al profesor la posibilidad de introducir preceptos éticos de forma sutil, permitiendo llevar a los alumnos a la reflexión sin darse cuenta del carácter normativo del mensaje. Al tratarse de un género esencialmente dialógico, que presenta modelos de comportamiento apropiado e inapropiado, la fábula influye en el lector a través de un sesgo predominantemente moral. En este sentido, su uso como material didáctico puede ser una estrategia eficaz para despertar el interés por la lectura, especialmente entre los alumnos a partir del sexto curso de primaria. Con textos breves, atractivos y ricos en significados, las fábulas proporcionan una experiencia lectora crítica y placentera a la vez, promoviendo el desarrollo de la interpretación textual y la formación ética de los alumnos.

Las dramatizaciones pueden estructurarse con textos leídos de antemano o guiones elaborados por los alumnos, abarcando las fases de lectura, memorización, entrenamiento y presentación. Este enfoque promueve la mejora de la fluidez verbal, la entonación, la puntuación expresiva y la cohesión del texto. Según Benevenuti (2017),

Del texto dramatizado pueden surgir muchas actividades, desde el trabajo con la oralidad hasta el estudio dirigido de diversos textos. No hace falta mucho, ni mucho trabajo. En muchos casos lo sencillo es lo eficaz. Creemos en hacer las cosas de forma diferente, innovadora, con propuestas que destaquen la realidad en la que el alumno está inserto, resignificando las actividades. En esta nueva forma de orientar a los alumnos hacia la lectura y comprensión de textos, la relación entre gramática y texto y, a partir de ahí, la transformación de toda la información adquirida en texto, el uso de las nuevas tecnologías de la información es indispensable. El teatro fue diseñado para iniciar las actividades con textos en las clases de lengua portuguesa porque, al ser un vehículo para la enseñanza de la lectura, atiende a las propuestas presentadas por los PCN, ya que la incorporación del teatro en las actividades escolares debe contribuir a la formación ética de los estudiantes, también porque se considera que el teatro facilita la formación de actitudes favorables hacia todos los legados culturales y rituales de socialización (Benevenuti, 2017, p.7).

Desde un punto de vista metodológico, estas estrategias están en consonancia con las ideas interaccionistas, sociales y antropológicas del lenguaje, en las que el uso de la lengua forma parte de las actividades culturales. Al dramatizar fábulas o contar cuentos, los alumnos no sólo aprenden sobre el texto, sino que también experimentan la lengua como actividad social, comprendiendo sus funciones

comunicativa, estética y expresiva. Esta dimensión se vuelve especialmente importante para la enseñanza de la lengua materna, porque inserta el contenido lingüístico en situaciones reales y en el mundo simbólico de los alumnos (Freire & Moraes, 2016). Estos autores señalan que,

Por su vecindad y complementariedad, las artes o los juegos, la literatura o el teatro, la danza o el deporte, la figura o la escena, la música o el gesto pueden ser aprehendidos como parte de un todo expresivo, no como un mero mosaico de formas de representación. La traducción de mensajes expresados en diferentes lenguas o el uso concomitante de varias de ellas puede, al mismo tiempo, desarrollar la sensibilidad artística y también proporcionar herramientas prácticas y críticas para comprender mejor los recursos de la publicidad o la intrincada sintaxis del lenguaje jurídico. (Brasil, 2002, p. 19).

De este modo, Freire y Liarte (2016) destacaron la integración de diferentes lenguajes -como la música, el teatro, la poesía, la literatura y las artes visuales- con el objetivo de hacer más atractivas y significativas las clases de lengua portuguesa. La propuesta tenía como objetivo dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus competencias y habilidades lingüísticas de una manera más agradable, dinámica y eficaz. Así, durante la ejecución del proyecto, el uso del teatro en el aula resultó muy beneficioso para el proceso de aprendizaje, permitiendo a los alumnos ejercitar la improvisación, mejorar la oralidad, la expresión corporal y la entonación vocal, además de estimular el hábito de la lectura a través del contacto con obras clásicas y elementos de la tradición popular. Las experiencias fueron significativamente más intensas y productivas, sobre todo porque las lecturas culminaron con la creación de una representación teatral basada en fábulas, lo que fomentó el trabajo colaborativo, el diálogo y la reflexión sobre diversos temas. Todo el proceso se llevó a cabo sobre la base de una cuidadosa planificación, que implicó el establecimiento de un calendario, la selección de contenidos y materiales, así como la elección de los recursos que se utilizarían en la preparación y realización de la representación final.

Cabe destacar que el carácter lúdico de estas actividades permite introducir diferentes perfiles de aprendizaje, posibilitando que alumnos con dificultades con la lectura tradicional participen activamente de las prácticas a través del habla, la escucha y la expresión corporal. La institución escolar se convierte así en un ámbito de circulación de diversos lenguajes y formas de aprendizaje, reconociendo la diversidad y favoreciendo la igualdad en el proceso educativo.

Las prácticas lúdicas utilizadas en el método educativo de aprendizaje permiten que cualquier alumno, independientemente de sus limitaciones, aprenda de forma significativa. Y como esto es una necesidad, corresponde al profesor permitir que sus alumnos participen en actividades importantes y coherentes con un aprendizaje más significativo. De hecho, el juego como propuesta metodológica se opone a una escuela tan normalizadora como excluyente. Al invertir el proceso de aprendizaje, imponiendo valores y

contenidos universales sin partir de la práctica social y cultural del niño, la escuela desprecia su identidad y sus diferencias. Se cree que para instigar al sujeto y propiciar su desarrollo e inclusión, es necesario ofrecerle actividades placenteras, desafiantes, significativas, que despierten su interés y socialización. De esta forma, las actividades lúdicas pueden ser una excelente herramienta pedagógica para el desarrollo y la inclusión (Silva, 2020, p.1).

Cabe señalar que el éxito del uso pedagógico de cuentos, fábulas y dramatizaciones depende de una planificación bien pensada por parte de los profesores. Es necesario elegir material adecuado a la edad y al nivel de alfabetización de los alumnos, proponer prácticas que articulen los objetivos lingüísticos con los componentes literarios y dramáticos, y crear un espacio acogedor en el que los alumnos se sientan cómodos expresándose. Cuando las prácticas se realizan correctamente, además de hacer más ameno el aprendizaje, se fortalece la relación del alumno con la lengua y la literatura.

3. MÚSICA, RIMAS Y DICHOS POPULARES

La introducción de canciones, rimas y juegos populares en la enseñanza de la lengua portuguesa es una poderosa actividad pedagógica que consigue conectar componentes culturales, lingüísticos y afectivos de forma considerable. Estas herramientas lúdicas, que provienen de la tradición oral y de la experiencia rutinaria de los alumnos, permiten un acercamiento entre el conocimiento escolar y el conocimiento construido fuera de la institución escolar, intensificando las relaciones entre cultura, lengua e identidad (Araujo, 2016).

Los niños muestran gran interés por las rimas, la aliteración y otras características del lenguaje oral, que son percibidas y exploradas en el habla cotidiana y en el juego verbal. Como señala Oliveira (2022), además de su función comunicativa, el lenguaje ofrece a los niños experiencias en las que jugar con las palabras es la función prioritaria". Jugar con el sonido de las palabras es también una práctica sociocultural que puede observarse en las interacciones de los niños desde la primera infancia, tanto en los juegos orales como en los textos poético-musicales como acalantos, parlendas, trava-línguas, quadrinhas y cantigas. Estos textos, procedentes de la tradición oral, representan un valioso patrimonio de la cultura popular y ofrecen innumerables posibilidades para el trabajo lúdico con el lenguaje. En la Educación Infantil, están presentes como expresiones de la cultura lúdica y como prácticas orales fundamentales.

En este sentido, Oliveira (2022) destaca que son una excelente oportunidad para que los niños se sumerjan en la expresividad de su lenguaje. Además, estos géneros mantienen una estrecha relación con el universo del juego - tanto el juego en general como el centrado en el juego con las palabras y el lenguaje.

Las canciones y las canciones populares son una poderosa fuente de exploración del lenguaje. Favorecen el trabajo con el ritmo, la separación silábica, la sonoridad, la acentuación, la entonación y las estructuras de los versos, además

de ayudar a memorizar términos y frases. También ayudan a desarrollar la conciencia fonológica, una habilidad fundamental en el proceso de alfabetización. Cuando los alumnos cantan, combinan sonidos, aumentan su vocabulario y determinan la relación entre la escritura y el habla, lo que contribuye directamente al desarrollo de la lectura y de los textos (Akamine & De Paula, 2023).

Es fundamental destacar que el Marco Curricular Nacional para la Educación Infantil (1998) menciona que,

La música es el lenguaje que se traduce en formas sonoras capaces de expresar y comunicar sensaciones, sentimientos y pensamientos, a través de la organización y relación expresiva entre el sonido y el silencio. La música está presente en todas las culturas, en las situaciones más diversas: fiestas y celebraciones, rituales religiosos, actos cívicos y políticos, etc. (Brasil, p. 45).

De esta forma, la valorización del lenguaje oral en la Educación Infantil encuentra un lugar privilegiado en el universo del *make-believe*, de la imaginación, del juego simbólico y de la formación estética, particularmente presentes en las canciones infantiles y en el rico repertorio de la cultura popular.

Akamine y De Paula (2023) afirman que esas prácticas favorecen la ampliación del vocabulario y el desarrollo lingüístico de los niños de forma espontánea y placentera. Para las autoras, es fundamental proporcionar experiencias significativas con la oralidad, utilizando las canciones como mediadoras de interacciones sociales más inclusivas, afectivas y humanas, promoviendo el contacto visual, la escucha sensible y la expresión verbal en contextos que den sentido al proceso educativo. Además, las canciones infantiles pueden ser entendidas como una forma de juego que incorpora elementos poéticos y estéticos, integrando cuerpo, mente y lenguaje en una experiencia que contribuye directamente al desarrollo cultural del niño y a su inserción en el universo simbólico del lenguaje.

Las rimas, por su parte, desempeñan un papel fundamental en la toma de conciencia de las cuestiones sonoras de la lengua. A través de juegos de palabras, poemas infantiles, canciones de cuna, tiras cómicas y trabalenguas, se anima a los alumnos a fijarse en los patrones fonológicos, jugar con las definiciones e identificar las distintas posibilidades expresivas del lenguaje. Estas prácticas permiten el juego y desarrollan habilidades lingüísticas como la flexibilidad, la división y la articulación semántica. Wolff (2015) afirma que las rimas, en particular, fascinan a los niños y al mismo tiempo promueven la reflexión sobre cómo funciona el lenguaje. Cuando se utilizan de forma aislada, las palabras tienden a facilitar la creación de rimas, ya que el requisito se centra únicamente en la similitud de sonidos. Sin embargo, cuando se insertan en versos, el reto se intensifica, ya que además de identificar terminaciones similares, es necesario organizar las palabras adecuadamente dentro de la estructura de la frase, respetando el contexto sintáctico y semántico en el que se insertan.

De las habilidades de conciencia fonológica documentadas en la literatura, ésta parece ser la que más «lanza el descubrimiento verbal de las

semejanzas sonoras fuera de la palabra», a diferencia de la segmentación silábica o del reconocimiento de la sílaba inicial (...). En el caso de las rimas, las palabras están en relación unas con otras, dentro de un contexto enunciativo diferenciado y poético (Wolff, 2015, p. 17).

Según el autor, las rimas corresponden a la parte de la palabra que comienza con la vocal acentuada y continúa hasta el final. Forman parte de uno de los niveles analizados en la conciencia fonológica, concretamente el reconocimiento de segmentos intrasilábicos. Este tipo de conciencia permite a los niños identificar unidades sonoras mayores o menores que la sílaba, lo que contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica. Esta, a su vez, es esencial para comprender la correspondencia entre fonemas y grafemas y es un aspecto fundamental para aprender a leer y escribir (Wolff, 2015).

Los juegos populares (juegos de ritmo y movimiento, juegos en círculo, adivinanzas), a su vez, permiten la interacción social, la creación colectiva de conocimiento y la cooperación, prácticas que permiten experimentar el lenguaje en escenarios comunicativos, mejorando las habilidades discursivas, el cumplimiento de las normas de convivencia, la escucha y la expresión oral. Mucho más que un momento de recreación, estas prácticas permiten la interiorización de estructuras lingüísticas, la asimilación de nuevas palabras y la consolidación de actividades comunicativas situadas (Cardoso & Marques, 2024).

En el estudio de los autores mencionados, los juegos populares contribuyen no sólo a mejorar las habilidades lingüísticas de los niños, sino también a desarrollar aspectos sociales y emocionales. La interacción que promueven estas actividades lúdicas crea un entorno favorable para el aprendizaje de idiomas, haciendo que el proceso sea más atractivo y eficaz. Según los informes de los educadores, los niños amplían su vocabulario, asimilan conceptos gramaticales y desarrollan habilidades comunicativas a través del juego. Los juegos orales, como los trabalenguas y las rimas, son especialmente eficaces para enriquecer el vocabulario de los niños, ya que estimulan la repetición de sonidos y palabras, favoreciendo la fijación de nuevas expresiones y reforzando la memoria verbal. Las actividades con parlada y canciones tradicionales no sólo entretienen, sino que introducen nuevo vocabulario de forma ligera y accesible. Los juegos que ponen a prueba la pronunciación, como el «teléfono inalámbrico» o la repetición de palabras complejas, contribuyen significativamente al desarrollo de la articulación y la claridad del habla. Al esforzarse por reproducir correctamente frases difíciles, los niños ejercitan su pronunciación, un aspecto esencial para una comunicación eficaz y segura (Cardoso & Marques, 2024).

Desde una perspectiva metodológica, el uso de estas herramientas requiere sensibilidad e intencionalidad por parte del profesor. La selección de canciones, rimas y juegos debe estar en consonancia con los objetivos de aprendizaje, el nivel de desarrollo de los alumnos y las particularidades sociales y culturales de la clase. Es fundamental que el profesor promueva una articulación entre las prácticas lúdicas y los contenidos formales de la asignatura, garantizando que estas

actividades colaboren eficazmente con el desarrollo de las competencias lingüísticas (Anhaia & Mariano, 2021).

Según Anhaia y Mariano (2021), la discusión sobre la importancia del juego y la lúdica en la educación se ha ido consolidando, ya que los niños tienen una gran capacidad para razonar y resolver situaciones problemáticas a través de estas actividades. Para que este potencial sea plenamente aprovechado, es esencial que los educadores entiendan la lúdica como un elemento pedagógico estructurante y no sólo como una manifestación espontánea del comportamiento de los niños. Los profesores deben dominar los fundamentos de la ludicidad y saber aplicarlos intencionadamente en su práctica docente, utilizando la creatividad para planificar actividades que permitan a los alumnos explorar sus habilidades, desarrollar sus conocimientos y descubrir sus propias capacidades. Durante el juego es posible integrar contenidos relevantes, como el lenguaje oral y los conceptos matemáticos, favoreciendo el aprendizaje a través de experiencias relevantes y placenteras. Al integrar el juego a través de la música, las rimas y los juegos populares en la enseñanza de la lengua portuguesa, los educadores pueden transformar el aula en un entorno vivo de experimentación con la lengua, en el que el conocimiento se crea de forma colectiva y alegre. Estas actividades enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen a una educación lingüística contextualizada y sensible.

4. TECNOLOGÍAS DIGITALES Y GAMIFICACIÓN

El avance de las tecnologías digitales y su progresiva presencia en las rutinas de los estudiantes ha desafiado a las escuelas a repensar sus métodos de enseñanza. En el área de Lengua Portuguesa, este cambio se evidencia a través de la integración de recursos digitales y actividades *gamificadas* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de hacer las clases más atractivas y adecuadas a la realidad de los alumnos en la era digital (Carneiro, Figueiredo & Ladeira, 2020).

Además, se entiende que la familiaridad con el uso de software y la navegación en entornos digitales son competencias esenciales para el pleno ejercicio de la ciudadanía en la época contemporánea y, por lo tanto, deben ser fomentadas por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de este principio, Carneiro, Figueiredo y Ladeira (2020) destacan que, en el contexto educativo actual, especialmente a partir de 2020, las instituciones que permanecen ajenas a las prácticas pedagógicas integradas con tecnologías digitales tienden a ser clasificadas como anticuadas en términos metodológicos. Frente a esto, es fundamental que las escuelas incorporen el uso de las tecnologías en sus ambientes educativos y que los profesores se apropien de estos recursos de forma segura e intencional, utilizándolos como herramientas pedagógicas eficaces en la mediación y construcción del conocimiento.

Dada la modernización de la sociedad, con el uso de las tecnologías digitales convirtiéndose en un hábito en la vida de la gran mayoría de los brasileños, es necesario pensar en su importancia en los espacios educativos,

con el fin de garantizar entornos de aprendizaje con más calidad, dinamismo, interactividad y que estimulen a los estudiantes a aprender, además de permitir a los profesores repensar su propia práctica en la educación. En este sentido, es fundamental garantizar que los profesores reciban una formación inicial y continua que los prepare para desarrollar sus clases con mayor confianza en el uso de las tecnologías digitales (Carneiro, Figueiredo & Ladeira, 2020, p. 1-2).

La *gamificación*, entendida como el uso de elementos de juego en contextos educativos, no se limita al uso de juegos per se, sino que abarca estrategias como retos, acumulación de puntos, recompensas, clasificaciones y misiones que fomentan la participación activa de los estudiantes. Cuando se utiliza con fines pedagógicos, la gamificación puede beneficiar el aprendizaje de contenidos lingüísticos variados, como géneros discursivos, ortografía, cohesión textual, acentuación y semántica, así como el desarrollo de habilidades como la toma de decisiones, el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la cooperación (Silva & Sales, 2017).

Es importante destacar que si bien la gamificación incorpora elementos característicos de los juegos, se diferencia de los juegos orientados exclusivamente al entretenimiento, ya que no necesariamente involucra la dimensión del juego en sí. Además, cabe destacar que aunque gran parte de la investigación contemporánea sobre gamificación en educación asocia sus prácticas al uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC), la adopción de recursos tecnológicos no es un requisito obligatorio para la implementación de estrategias gamificadas en el aula (Silva & Sales, 2017).

Como se muestra en la Figura 1, en el proceso de gamificación es esencial que los distintos elementos estén interconectados para que el resultado final proporcione una experiencia similar a la vivida en un juego completo. La característica de voluntariedad, en este contexto, se refiere a la aceptación espontánea de las reglas, los objetivos propuestos y los mecanismos de retroalimentación por parte de los participantes.

Figura 1: Representación esquemática de los elementos de los juegos interconectados



Fuente: Silva, Sales & Castro (2019)

Por otra parte, las tecnologías digitales aumentan considerablemente las posibilidades metodológicas de la enseñanza de idiomas. Programas de edición de textos, plataformas educativas, podcasts, aplicaciones interactivas, vídeos, entornos virtuales de aprendizaje y juegos digitales son ejemplos de recursos que pueden utilizarse para diversificar las formas de enseñar y aprender. Estas herramientas permiten la personalización de las actividades, la integración de distintas lenguas, la retroalimentación inmediata y el trabajo colaborativo, especificidades que benefician el compromiso de los estudiantes y la creación de un aprendizaje más activo.

En la enseñanza del portugués, el uso de las tecnologías digitales puede ser utilizado para diferentes propósitos: ejercicios de comprensión de memes y vídeos, juegos de ortografía y vocabulario, uso de plataformas digitales de lectura, editores de textos colaborativos, creación de blogs y podcasts narrativos. Además de acercar los contenidos escolares a las actividades sociales de los alumnos, estos recursos posibilitan la alfabetización digital y aumentan el repertorio comunicativo de los estudiantes (Ramos & Martins, 2022).

El estudio realizado por Ramos y Martins (2022) investigó las contribuciones de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIDC) a los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectoescritura de los niños. La investigación consistió en una secuencia didáctica en la que los niños produjeron tiras cómicas utilizando el software *Máquina de Quadrinhos* (Máquina de Tiras Cómicas). Durante esta actividad, los alumnos crearon narraciones que integraban elementos verbales, marcas prosódicas y también recursos no lingüísticos, como imágenes y disposición gráfica. El análisis de las producciones reveló que el uso del entorno digital permitió a los niños combinar diferentes formas de expresión - escrita, visual y sonora- en un mismo texto, lo que contribuyó significativamente al desarrollo de múltiples habilidades comunicativas. Según los resultados de la investigación, el multiaprendizaje favoreció la ampliación del repertorio discursivo de los niños, promoviendo el conocimiento y uso de diferentes géneros textuales. Además, el contexto digital creó oportunidades para prácticas de interacción social mediadas por la lectura y la escritura, favoreciendo la autonomía de los niños como usuarios competentes de la lengua y preparándolos para actuar en una sociedad cada vez más marcada por las tecnologías digitales.

Sin embargo, es fundamental que la introducción de la *gamificación* y de las tecnologías se realice de forma programada, planificada y pedagógica. Los profesores deben comprender los recursos que están utilizando, elegir aquellos que estén en consonancia con los objetivos de aprendizaje y asegurarse de que las prácticas lúdicas no anulan las intenciones educativas. Además, es necesario tener en cuenta algunos aspectos, como la accesibilidad, la formación continua, la inclusión digital, considerando que no todos los ambientes escolares tienen la estructura tecnológica adecuada o profesionales preparados para explotar plenamente estas herramientas (Silva et al., 2024).

Por otra parte, en este contexto resulta relevante la promoción de políticas públicas que fomenten la innovación educativa, apoyando la investigación y el desarrollo de prácticas pedagógicas que integren las nuevas tecnologías de forma inclusiva y sostenible. Al reconocer tanto los beneficios como los desafíos inherentes a este enfoque, los educadores, gestores y responsables políticos podrán tomar decisiones informadas destinadas a elevar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles hacer frente a las exigencias del mundo contemporáneo (Silva et al., 2024).

Bien integradas en el currículo, las tecnologías digitales y las estrategias de gamificación enriquecen la enseñanza del portugués y promueven la formación de alumnos más independientes, formados y preparados para vivir en una sociedad cada vez más mediada por el lenguaje y las innovaciones tecnológicas. Como tales, estos recursos deben ser vistos como aliados de la actividad pedagógica, capaces de transformar el aula en un ambiente más conectado con los obstáculos actuales de la educación.

Capítulo 5

Uso de Juegos y Actividades Interactivas en la Clase

El uso de juegos y actividades interactivas en el aula es una herramienta importante para promover el aprendizaje del portugués de una forma más participativa. Al vincular las prácticas lúdicas con la intención pedagógica, estas actividades beneficiarán el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la independencia, las nuevas ideas, la cooperación y el pensamiento crítico de los alumnos. En este capítulo, se presentarán relatos de experiencias que muestran cómo esas herramientas pueden insertarse eficazmente en la rutina escolar en diversos contextos de enseñanza.

Los juegos pedagógicos, cuando se idean, ayudan a reforzar contenidos como la elaboración de textos, la ortografía, la interpretación de textos, la acentuación, la sintaxis y la morfología. En varias escuelas, los profesores han desarrollado prácticas que incluyen juegos de preguntas y respuestas basados en textos literarios, dominós gramaticales, tableros ortográficos, tarjetas de sinónimos y antónimos. Estas herramientas hacen más accesibles los contenidos, especialmente para los alumnos con dificultades de aprendizaje, y promueven un aprendizaje más colaborativo al fomentar el trabajo en equipo.

En este contexto, es importante destacar que el uso del juego en la enseñanza de la lengua portuguesa no se limita a la educación infantil o a los primeros años de la enseñanza básica. Su aplicabilidad se extiende también a la educación de jóvenes y adultos, así como a la enseñanza secundaria, adaptándose a los intereses y necesidades específicos de cada grupo de edad. La diversificación de las estrategias pedagógicas, a través de juegos y recursos interactivos, favorece la construcción del conocimiento de forma dialógica y activa, estimulando el protagonismo del alumno y la mediación crítica del profesor.

En el contexto del apoyo pedagógico a la infancia, los juegos orientados a la alfabetización tienen un papel central, sin desligarse, sin embargo, de la necesaria articulación con otros recursos didácticos utilizados en el proceso educativo. En

este sentido, como señalan Silva y Morais (2022), no basta con tener juegos en el aula; es fundamental saber seleccionarlos cuidadosamente, teniendo en cuenta los conocimientos que se pueden movilizar con su uso, el público objetivo al que se dirigen principalmente, así como realizar intervenciones pedagógicas intencionadas y proponer actividades complementarias que favorezcan la sistematización de los aprendizajes construidos. Es importante destacar que los juegos favorecen interacciones significativas entre los alumnos, estimulando el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo. Estas interacciones también buscan demostrar que los participantes comprenden el propósito pedagógico de la actividad, especialmente en lo que se refiere a consolidar el proceso de alfabetización de manera colaborativa e inclusiva.

Un aspecto igualmente importante se refiere al papel del profesor como mediador activo de estas prácticas. La mediación del profesor es indispensable para garantizar que los juegos vayan más allá de ser meramente recreativos, ganando densidad pedagógica y contribuyendo a los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo. Al planear, conducir y evaluar estas actividades, los educadores necesitan movilizar competencias profesionales que involucren conocimientos teóricos, sensibilidad didáctica y creatividad metodológica. Así, el uso de juegos y dinámicas interactivas en el aula debe entenderse no como una ruptura de la enseñanza, sino como una herramienta metodológica accesoria que potencia las formas de enseñar y aprender. Estas actividades hacen más significativa la enseñanza de la lengua portuguesa y acercan a los alumnos a la realidad, intensificando su función social y formativa.

1. PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE JUEGOS EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS

El uso de juegos en el ámbito escolar sobrepasa los límites de una actividad improvisada o recreativa. Como hemos referido a lo largo de este libro, para que los juegos educativos cumplan eficientemente su función pedagógica, es fundamental que formen parte de un plan intencional, acorde con los objetivos de aprendizaje, los contenidos a trabajar y las demandas específicas de la clase. Una planificación adecuada garantiza que el juego vaya más allá del entretenimiento y se convierta en un recurso que facilite la construcción del conocimiento. Según Antunes (2014), los juegos sólo deben incluirse en el contexto pedagógico cuando la planificación didáctica permita su utilización y, sobre todo, cuando sean capaces de contribuir eficazmente a la realización de un objetivo previamente definido dentro de esta propuesta educativa.

La elección de los juegos debe tener en cuenta cuestiones como la edad de los alumnos, sus conocimientos previos, los objetivos curriculares a alcanzar y las competencias lingüísticas a movilizar. Por su parte, Macedo (2024), considera que la implementación práctica del juego también debe ser factible, teniendo en cuenta la facilidad de preparación por parte del profesor, la disponibilidad de los

materiales y herramientas necesarios, así como la claridad y sencillez en el desarrollo de las fases del propio juego.

En el proceso de utilización, el papel del educador como mediador es esencial. Su papel no se limita a aclarar las reglas de los juegos, sino que implica analizar activamente las interacciones, intervenir para aumentar el razonamiento de los alumnos, fomentar la reflexión sobre las herramientas utilizadas y retomar el contenido después de la actividad. Además, el profesor necesita proporcionar momentos para sistematizar el conocimiento, relacionando lo vivido durante el juego con el contenido formal de la asignatura (Lima & Araújo, 2021).

Hay consenso en que los juegos no sustituyen el papel del profesor, pero cuando se integran, ambos pueden contribuir significativamente a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Corresponde al profesor reflexionar sobre las formas de incorporar estratégicamente los recursos en el día a día de la escuela para producir materiales didácticos innovadores, dinámicos y acordes con el potencial que estas herramientas ofrecen (Souza Vieira, 2011). La escuela sigue siendo un espacio privilegiado para el desarrollo intelectual y social de los niños, pero para que este papel se realice plenamente, es esencial que las instituciones estén debidamente equipadas y que los profesores reciban una formación continua y cualificada. En este contexto, los profesores están llamados a asumir nuevas responsabilidades, convirtiéndose en un mediador fundamental entre la sociedad y los juegos educativos, lo que requiere una actualización constante frente a las demandas emergentes de la educación contemporánea.

En la práctica, los juegos educativos pueden aplicarse de diversas formas: desafíos por equipos, juegos de mesa, juegos digitales, cartas, dominó, entre otros. En la enseñanza del portugués, por ejemplo, existen juegos dirigidos al reconocimiento de sonidos y letras, a la construcción de palabras, al uso adecuado de los signos de puntuación, a la estructuración de oraciones, al reconocimiento de géneros textuales y a la creación de narraciones. En todas estas situaciones, el uso de juegos necesita contar con estrategias que beneficien el desarrollo de la argumentación y del pensamiento crítico (Couto, Silveira & Castro, 2021).

Al reproducir situaciones semejantes a las vividas en la realidad, dentro de ambientes virtuales, los juegos promueven múltiples formas de aprendizaje, pues articulan dos dimensiones fundamentales: la lúdica y la pedagógica. Al explorar estas dimensiones en el entorno escolar, los juegos pueden utilizarse como herramientas pedagógicas eficaces y como experiencias atractivas y motivadoras para los alumnos. Así, al utilizar juegos en el contexto educativo, ya sean comerciales o desarrollados específicamente con fines pedagógicos, el profesor tiene la oportunidad de trabajar con distintos tipos de alfabetización, como la digital y la multimodal.

Como señalan Reis y Gomes (2014), la alfabetización digital puede entenderse como una práctica social que implica el uso significativo de las tecnologías digitales en las actividades cotidianas. Para que los alumnos sean considerados alfabetizados digitalmente, necesitan tener acceso a una amplia variedad de prácticas y herramientas culturales que favorezcan su inmersión en diferentes contextos

sociales mediados por las tecnologías, promoviendo el desarrollo del multiaprendizaje. Otra alfabetización relevante en este escenario es la alfabetización multimodal, la forma en que construimos significados leyendo, analizando e interpretando los diferentes modos semióticos presentes en los textos multimodales. En este contexto, al interactuar con juegos digitales, los alumnos construyen y comparten significados a través de diferentes lenguajes -visual, auditivo, verbal e interactivo- utilizando las tecnologías no sólo como soporte técnico, sino como herramientas de creación, colaboración y comunicación significativa en el proceso educativo.

Es fundamental tener en cuenta el tiempo destinado a la actividad, los materiales utilizados y la estructura del entorno físico. La transparencia en las instrucciones y el respeto por el tiempo de aprendizaje de los alumnos son elementos que contribuyen a los buenos resultados de la propuesta. Además, el análisis del aprendizaje a partir del juego debe ser cualitativo y permanente, lo que permitirá al profesor supervisar los progresos de los alumnos y planificar las actividades pedagógicas. El uso de juegos en el aula requiere nuevas ideas, flexibilidad y dominio de los contenidos. Bien planteados y utilizados adecuadamente, los juegos educativos se convierten en poderosos aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando un entorno más motivador. Este enfoque demuestra el compromiso de la escuela con una educación significativa, que valora el papel activo del alumno en la construcción de su propio conocimiento.

2. DINÁMICAS DE GRUPO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y DE LA ORTOGRAFÍA

La enseñanza de la gramática y la ortografía se ha relacionado tradicionalmente con actividades mecánicas sin contexto, con énfasis en las prácticas repetitivas, la memorización y las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas. Sin embargo, la inclusión de dinámicas de grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha demostrado ser una herramienta eficaz para hacer estos contenidos más atractivos para los alumnos. Estas actividades permiten a los alumnos apropiarse de los conocimientos gramaticales y ortográficos de forma interactiva y contextualizada (Bronzato, 2012).

Una forma de entender el concepto de dinámica de grupo es reconocerlo como un conjunto estructurado de técnicas aplicadas por un profesional capacitado -facilitador o coordinador- con el objetivo de estimular el desarrollo del potencial individual y promover la participación activa de los miembros del grupo. En este sentido, las dinámicas de grupo son valiosos recursos didácticos, ya que favorecen el autoconocimiento, la empatía y el reconocimiento mutuo entre los participantes. Estas técnicas también hacen posible que afloren conflictos antes velados, que luego se debaten y tratan de forma constructiva, propiciando cambios en el comportamiento colectivo. Además, las dinámicas suelen revelar nuevos líderes, fomentar objetivos compartidos y reavivar valores personales y colectivos.

Por tener un carácter lúdico, promueven momentos de relajación y alegría, elementos esenciales para que la experiencia sea significativa y agradable. De esta forma, se crean condiciones favorables para sensibilizar a los participantes, aumentando su apertura a los procesos de aprendizaje y desarrollo (Bronzato, 2012). Dado que las dinámicas de grupo implican la resolución de problemas en equipo, la cooperación mutua y la conversación, promueven la construcción grupal del conocimiento y benefician el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Cuando se utilizan con intención pedagógica, pueden contribuir considerablemente al dominio de cuestiones formales del lenguaje, como la estructura sintáctica, la acentuación gráfica, las clases gramaticales, la ortografía tradicional, la puntuación, el uso de pronombres y los tiempos verbales (Alberti et al., 2014).

Tal y como consideran estos autores, en este contexto, el aprendizaje se desarrolla como un proceso colectivo, en el que el encuentro entre individuos favorece la construcción compartida del conocimiento, estimula la creatividad, fortalece la expresión de los participantes y amplía su capacidad de acción. Este proceso contribuye al aumento de la productividad, destaca el potencial de transformación social, valoriza el trabajo colaborativo y promueve mejoras en las relaciones interpersonales e intrapersonales, abriendo caminos para la intervención crítica y consciente en la realidad.

Entre las actividades estudiadas en experiencias de enseñanza con buenos resultados están los juegos cooperativos como Carreras de verbos, Bingo ortográfico y Dominó gramatical, en los que los alumnos trabajan en pequeños equipos para encontrar, clasificar o reparar términos y creaciones oracionales. Otros ejercicios implican el uso de tarjetas con dificultades gramaticales, en las que los alumnos dibujan preguntas asociadas a la norma estándar y necesitan aclararlas al grupo, estimulando la metacognición y la argumentación lingüística.

Silva (2021) explica que,

Actividades como juegos (ahorcado, bingo, dominó, rompecabezas, crucigramas, etc.) y asociación de palabras (redes semánticas/léxicas) en el aula pueden atraer la atención de los alumnos hacia el aprendizaje, además de ser actividades que pueden facilitar la activación de la información almacenada en el léxico mental del alumno cuando hay necesidad de recuperarla. En las redes semánticas/léxicas, los alumnos anclan los conocimientos retrospectivos (palabras que ya conocen) a las palabras nuevas. Los alumnos recuperan de su memoria conocimientos adquiridos previamente para añadir otros nuevos. Este modelo de procedimiento activa la memoria del alumno, a diferencia de la repetición mecánica y los ejercicios de memorización (Silva, 2021, p.50).

También podemos proponer la construcción colaborativa de producciones textuales con espacios gramaticales, en las que los alumnos, en grupos de dos o tres, completen frases con las formas verbales o clases de palabras adecuadas, justificando sus elecciones. Este enfoque fomenta la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y la aplicación práctica de las reglas, al tiempo que favorece el intercambio de información entre los miembros del equipo. Al corregir

sus propios textos de forma colectiva, los estudiantes desarrollan un sentido crítico y un respeto por la diversidad de construcciones lingüísticas, aumentando su conciencia lingüística y sus habilidades de corrección (Silva y Abud, 2011).

Se puede decir que el trabajo en grupo exige a los participantes un esfuerzo para expresar sus ideas de forma clara, estructurada y coherente, de modo que los demás puedan comprender el punto de vista presentado. Se trata, por lo tanto, de un proceso de interacción social orientado al aprendizaje, que involucra activamente al alumno y lo estimula a participar en discusiones significativas. En el contexto de las estrategias colaborativas, el conocimiento se construye sobre la base de un esfuerzo colectivo en el que los objetivos son compartidos por todos los miembros del grupo. De este modo, el éxito individual está directamente vinculado al éxito del grupo en su conjunto, reforzando la interdependencia positiva entre los participantes (Silva & Abud, 2011).

Estos ejercicios también pueden vincularse al uso de recursos visuales, corporales o tecnológicos. Por ejemplo, se pueden utilizar aplicaciones para realizar cuestionarios gramaticales en tiempo real, con retos entre grupos. O podrías desarrollar dinámicas corporales como los juegos de mímica gramatical, en los que los alumnos gesticulan las funciones sintácticas, fomentando nuevas ideas y la memorización a través del cuerpo en movimiento. Para Malaqueta et al. (2018), el uso de dinámicas de grupo como herramienta formativa, ya sea en el ámbito escolar o en otros contextos educativos, representa una oportunidad para promover experiencias basadas en el juego y el afrontamiento de retos. Cuando se incluye en una planificación didáctica bien estructurada, esta experiencia puede llevar a los estudiantes a reflexiones profundas, capaces de generar una comprensión crítica de cómo funcionan ciertos paradigmas, independientemente de su naturaleza. Este proceso reflexivo permite al profesor ampliar el alcance de la actividad, extrapolando su aplicación a diferentes dimensiones de la práctica pedagógica y promoviendo así la construcción de un conocimiento formativo auténtico y contextualizado. También es posible observar, durante la dinámica, la interacción funcional entre los participantes, la definición de roles, el establecimiento de reglas de convivencia y el compromiso en torno a un objetivo común.

En este ámbito, adquiere especial relevancia que el educador actúe como mediador activo, guiando la dinámica con transparencia, promoviendo la retroalimentación y asegurándose de que se retomaran los contenidos de forma sistematizada tras el ejercicio. Además, los buenos resultados de las actividades dependen de la construcción de un espacio seguro, donde los errores sean entendidos como parte del proceso de aprendizaje y los alumnos se sientan libres para expresarse, probar y aprender colectivamente. Para Souza, Tanjr y Machado (2011), corresponde al profesor animar a los alumnos a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo no sólo la adquisición de conocimientos, sino también una comprensión crítica de su realidad. Esto se logra a través de cuestionamientos que van más allá de la superficialidad del contenido y conducen a una reflexión profunda. Comprender la dinámica de la escuela y ofrecer un entorno de aprendizaje diferenciado contribuye significativamente a la eficacia

de la enseñanza, ya que favorece la construcción de vínculos afectivos tanto entre profesor y alumno como entre los propios compañeros, lo que refuerza la interacción y el compromiso en el proceso educativo.

En este sentido, las dinámicas de grupo son una opción metodológica completa y eficaz para la enseñanza de la gramática y la ortografía, ya que permiten resignificar contenidos que a menudo se consideran áridos mediante prácticas lúdicas, la interacción social y la construcción colectiva del conocimiento. Estos ejercicios refuerzan el aprendizaje de la norma estándar y contribuyen a formar ciudadanos críticos, innovadores y competentes en el uso de la lengua.

3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA MEDIACIÓN LÚDICA

En el escenario de enseñanza que integra la lúdica en el proceso educativo, el papel del profesor trasciende el rol tradicional de transmisor de conocimientos y asume la posición de mediador activo, planificador intencional y facilitador del aprendizaje. La mediación lúdica requiere que el profesor sea sensible para identificar el potencial pedagógico de los juegos, las prácticas lúdicas e interactivas, articulándolas de forma coherente con los objetivos curriculares y las demandas específicas de los alumnos (Navarro & Prodócimo, 2012).

La relación que se establece entre profesor y alumno en este contexto es claramente de enseñanza, siendo el aprendizaje su finalidad inmediata. Se trata de una interacción intencionada y comprendida por ambas partes: la alumna reconoce el papel del profesor y entiende lo que se espera de ella en este proceso. Es importante darse cuenta de que la mediación no se limita a las intervenciones directas del profesor durante las actividades. Su presencia, así como la organización del espacio físico, los materiales didácticos y la rutina diaria, también constituyen formas de mediación. Navarro y Prodócimo (2012) señalan que, en el contexto del juego, el papel del educador consiste en crear un ambiente que favorezca y estimule el acto de jugar. Por lo tanto, un profesor mediador también es responsable de estructurar un entorno que funcione como mediador del juego. En este sentido, adaptar el espacio escolar a las necesidades de los alumnos y diseñarlo a partir de sus experiencias e intereses es una condición fundamental para garantizar oportunidades significativas de mediación del juego. La calidad del ambiente influye directamente en el desarrollo de la autonomía, la creatividad y las interacciones sociales, y es un componente central en la implementación de prácticas pedagógicas que valoren el juego como eje estructurador del aprendizaje.

El papel del profesor como mediador del juego requiere, sobre todo, una planificación rigurosa. Esto significa elegir, adaptar o pensar en prácticas lúdicas que no sólo despierten el interés de los alumnos, sino que promuevan aprendizajes expresivos, contextualizados y acordes con las competencias establecidas en el currículo. Esta planificación debe tener en cuenta elementos como la edad de la clase, los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje y las posibilidades de integración de contenidos y recursos lúdicos (Rabelo et al., 2024).

Corresponde al educador buscar estrategias significativas para introducir actividades lúdicas en el ambiente escolar, asegurándose de que estas acciones

estén debidamente mediadas y guiadas de forma que permitan al niño comprender tanto las experiencias de éxito como de frustración dentro de un juego. Cuando los juegos se utilizan como herramientas pedagógicas - y no sólo como medio de entretenimiento - el profesor contribuye a la creación de contextos de aprendizaje que favorecen el desarrollo cognitivo y, sobre todo, la formación social de los alumnos (Rabelo et al., 2024).

En este sentido, tal y como señalan Campos y Macedo (2011), a lo largo de la aplicación de los ejercicios, el profesor necesita estar atento al desarrollo de los alumnos, interviniendo ocasionalmente para orientar, motivar la reflexión y fomentar la colaboración entre los estudiantes. Una mediación eficaz implica también la capacidad de encontrar dificultades, reconocer los progresos y convertir los errores en oportunidades de aprendizaje. El educador mediador no impone respuestas, sino que plantea preguntas y guía al alumno para que cree su propio camino de descubrimiento y comprensión.

El concepto de mediación aplicado al contexto de enseñanza-aprendizaje es valorado porque expresa una forma de relación en la que el profesor guía los procesos de construcción del conocimiento del alumno, empleando con flexibilidad los medios necesarios para movilizar el interés y la acción del aprendiz, adaptándolos a sus necesidades específicas, así como a la especificidad del objeto a dominar (Campos & Macedo, 2011, p.216).

Otro aspecto fundamental de la mediación lúdica es la creación de un espacio acogedor y cooperativo, donde el juego y el aprendizaje coexistan con respeto, escucha activa y reconocimiento de las diferentes formas de expresión. Al crear una esfera de confianza, el profesor favorece el compromiso, la independencia y el protagonismo de los alumnos, que pasan a percibir la institución escolar como un ambiente donde el conocimiento se construye de forma placentera (Pereira, 2024).

Mediar el juego de forma no intrusiva requiere que el profesor sea sensible a respetar el tiempo y el espacio del niño, permitiéndole explorar su creatividad, tomar decisiones y enfrentar desafíos de forma autónoma. El papel del profesor en este contexto es ofrecer apoyo cuando sea necesario, proporcionar recursos que enriquezcan la actividad y fomentar la reflexión crítica, manteniendo siempre un equilibrio que preserve la iniciativa y la independencia de los alumnos. Al mismo tiempo, según refiere este investigador, es fundamental que el profesor supervise el juego de forma atenta y participativa, evitando actitudes de omisión o distanciamiento. La observación continua permite identificar el potencial de aprendizaje, reconocer la singularidad de cada alumno y ajustar las intervenciones pedagógicas en función de las necesidades observadas. Este acompañamiento calificado presupone involucramiento afectivo y atención genuina, fortaleciendo los lazos de confianza entre educador y niño y promoviendo un ambiente propicio al desarrollo integral.

Además, es labor del profesor mediar entre los diferentes tiempos y ritmos de aprendizaje, permitiendo que todos participen por igual. La lúdica, cuando es conducida de forma adecuada, posibilita una variedad de vías de acceso al contenido, permitiendo que cada alumno se apropie del conocimiento de acuerdo

con sus potencialidades y desafíos. Así, el profesor también asume el papel de observador atento y evaluador constante, utilizando la lúdica como fuente para identificar desarrollos y necesidades de capacitación (Silva, 2020).

Silva (2020) también señala que es posible reconocer que los juegos educativos son un recurso didáctico con gran potencial. Sin embargo, su eficacia está directamente relacionada con la forma en que el profesor lo aplica en el aula. No basta con tener excelentes materiales lúdicos si el profesor no es capaz de involucrar a los niños, dar sentido a la actividad y hacer que participen activamente en los juegos. Para que el juego cumpla su función pedagógica, es imprescindible que el profesor participe en su desarrollo, mediando entre la propuesta lúdica y los objetivos de aprendizaje. Esta mediación puede realizarse a través de diferentes agentes -como el propio profesor, familiares o compañeros-, así como a través de objetos e instrumentos educativos. Se trata de una etapa indispensable en el proceso de enseñanza, especialmente en el contexto de la inclusión, donde la intencionalidad pedagógica y la sensibilidad a las necesidades de los alumnos desempeñan un papel aún más importante.

Según los autores mencionados, el profesor desempeña un papel esencial en la creación de contextos y condiciones favorables para el desarrollo de los sujetos en el proceso de aprendizaje, ya sea en actividades planificadas o en situaciones espontáneas. La observación atenta del ambiente y de las interacciones puede proporcionar informaciones importantes para que el profesor identifique oportunidades de intervención pedagógica, introduciendo nuevas situaciones que hagan las experiencias lúdicas más enriquecedoras y potencien el aprendizaje. En este proceso, la evaluación de la práctica educativa es esencial, requiriendo procedimientos que respeten la especificidad de las actividades desarrolladas en los diferentes niveles de enseñanza, teniendo en cuenta los objetivos formativos y los procesos cognitivos, sociales y afectivos de los educandos. La actuación del educador debe basarse en la escucha activa, fomentando la participación y formulando preguntas que estimulen la reflexión y la construcción del conocimiento.

Es importante señalar que lo lúdico, cuando se integra intencionadamente en la práctica docente, puede constituir una poderosa herramienta para promover el aprendizaje significativo. Para ello, es necesario que el juego vaya más allá de su función lúdica y sea reconocido como un recurso metodológico con valor didáctico, capaz de fomentar el compromiso, la autonomía y el pensamiento crítico en diferentes etapas del desarrollo educativo

También hay que destacar que el éxito de la mediación lúdica depende directamente de la formación y el compromiso profesional del docente. Es crucial que estén abiertos al uso de nuevas metodologías activas, dispuestos a repensar su actividad y conscientes del valor pedagógico de lo lúdico en la formación integral de los ciudadanos. Integrando sensibilidad, intencionalidad y capacidad técnica, el educador se convierte en imprescindible para promover una educación transformadora.

Capítulo 6

Relatos de Experiencia

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos a partir de una investigación empírica realizada con profesores de Brasil y Portugal, con el objetivo de comprender cómo se utilizan los recursos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa. La investigación se estructuró a partir de una metodología mixta, combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos, con un enfoque en el análisis descriptivo y exploratorio de las prácticas cotidianas de enseñanza.

La fase cualitativa se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con profesores que trabajan en escuelas situadas en la ciudad de Imperatriz, en Maranhão (Brasil), y en la región de la Gran Lisboa (Portugal). Al mismo tiempo, se llevó a cabo una observación naturalista en las aulas, sin que el investigador interfiriera en el ambiente, con el fin de captar fielmente los contextos reales en los que se aplican los recursos lúdicos, así como las interacciones entre profesores y alumnos a lo largo de la rutina escolar.

La investigación se complementó con un estudio de datos cuantitativos, realizado mediante cuestionarios aplicados a un grupo más amplio de participantes. Esa etapa permitió validar y ampliar las informaciones obtenidas cualitativamente, proporcionando mayor consistencia a los análisis y ayudando a identificar tendencias, patrones y singularidades en las prácticas pedagógicas observadas.

La muestra estaba compuesta por profesores de distintos niveles de enseñanza que trabajaban en 12 escuelas -cinco situadas en Lisboa y siete en Imperatriz-, con un total de 65 encuestados. De ellos, 25 eran profesores portugueses y 40 brasileños. El análisis del perfil de edad reveló un predominio de

profesores con edades comprendidas entre 30 y 45 años en la ciudad de Imperatriz (37%) y entre 33 y 40 años en la región de Lisboa (51,9%).

Las escuelas públicas y concertadas de Lisboa estaban representadas por las siglas EA, EB, EC, ED y EE, donde EA, EC corresponden a las instituciones públicas y EB, ED, EE a las privadas. En el contexto brasileño, las siete escuelas localizadas en Imperatriz fueron codificadas como EF, EG, EH, EI, EJ, EL y EM, de las cuales EG, EH, EI, EL se refieren a escuelas públicas, mientras que EF, EJ, EM forman parte de la red pública de enseñanza.

Cuadro 1: Muestra codificada de centros escolares

	Escuelas Privadas	Escuelas Públicas
Lisboa	EB, ED, EE	EA, EC
Imperatriz	EG, EH, EI, EL,	EF, EJ, EM

Esta codificación permitió organizar sistemáticamente los datos recogidos a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones de campo, así como ofrecer una presentación clara y anónima de los informes de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los dos países. La diversidad institucional -teniendo en cuenta los diferentes ciclos escolares, realidades socioeconómicas y perfiles profesionales- contribuyó a un análisis exhaustivo y comparativo de las experiencias relacionadas con el uso de recursos lúdicos en la enseñanza de la lengua portuguesa.

Durante las observaciones y entrevistas, fue posible identificar diversas prácticas pedagógicas que involucraban el uso de juegos, actividades interactivas, narración de cuentos, dramatizaciones y recursos digitales. En el contexto brasileño, las prácticas lúdicas estuvieron marcadas por una fuerte creatividad y adaptación de materiales, con énfasis en juegos hechos por los propios profesores con recursos simples. En Imperatriz, hubo un uso significativo de canciones populares, dramatizaciones y actividades centradas en la oralidad, a menudo vinculadas a la enseñanza de la gramática y la producción textual.

En Portugal, hubo un uso más sistemático de juegos educativos vinculados a contenidos curriculares. Los profesores informaron del uso de materiales lúdicos integrados en plataformas digitales, así como de juegos estructurados adquiridos por los centros escolares. También había una preocupación por la intención pedagógica en el uso de los juegos, especialmente en el desarrollo de competencias de lectura y comprensión de textos.

Tanto en Brasil como en Portugal, los profesores reconocieron los beneficios de los recursos lúdicos para aumentar el compromiso de los alumnos, fomentar la participación activa y facilitar el aprendizaje. Las entrevistas también revelaron que el uso de prácticas lúdicas favorece la formación de vínculos afectivos entre alumnos y profesores, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más acogedor y dinámico.

Por otro lado, se señalaron algunos retos, como la escasez de materiales específicos, la falta de formación continua orientada a la lúdica y las dificultades para conciliar las prácticas lúdicas con las exigencias burocráticas y curriculares. En Portugal, también se mencionó la necesidad de una mayor autonomía de los profesores para personalizar el uso de los recursos lúdicos en la planificación escolar.

El análisis integrado de los datos reveló que, a pesar de las diferencias culturales, estructurales e institucionales entre los dos países, existe una convergencia en cuanto a la valoración del juego como elemento facilitador del aprendizaje. El juego, cuando es mediado con intención pedagógica, se muestra eficaz no sólo en el dominio de los contenidos lingüísticos, sino también en el desarrollo de las competencias socioemocionales, cognitivas y comunicativas de los alumnos. De este modo, los relatos de experiencias aquí presentados muestran que el uso de recursos lúdicos en la enseñanza de la lengua portuguesa es una práctica pertinente, adaptable y transformadora. Su eficacia, sin embargo, está directamente vinculada al compromiso del profesor, a la calidad de la mediación y a las condiciones materiales y de formación ofrecidas por las instituciones escolares.

1. EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

Informe 1 - Juego de Memoria: Aprendiendo con Palabras

Escuela: EG

Año de Enseñanza: 1º de Primaria

Recurso Lúdico Utilizado: Juego de Memoria (con palabras e imágenes)

Objetivo de la Actividad: Desarrollar el vocabulario y promover la asociación entre palabras y sus respectivos significados a través de imágenes.

La práctica pedagógica desarrollada en la escuela EG, ubicada en la ciudad de Imperatriz (MA), se aplicó a alumnos de 1º de primaria y se centró en el trabajo con el vocabulario a través de la asociación entre palabras e imágenes. La propuesta implicaba el uso del tradicional juego de memoria, adaptado con tarjetas que, por un lado, mostraban imágenes y, por el otro, palabras correspondientes a las imágenes.

Organizados en parejas, los alumnos debían dar la vuelta a dos tarjetas cada vez y buscar parejas formadas por una imagen y su palabra correspondiente. Cada vez que encontraban una combinación correcta, además de decir la palabra correspondiente en voz alta, se les animaba a explicarla con sus propias palabras. Al final de la actividad, la clase participaba en una ronda de debate mediada por el profesor, en la que discutían los significados de las palabras que habían trabajado, ampliando colectivamente su repertorio lingüístico.

Los resultados se pueden calificar, en términos generales, como positivos. La actividad despertó el interés y la implicación de los alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje lúdico, colaborativo y estimulante. La dinámica del juego

contribuyó significativamente a fijar el vocabulario, favoreciendo el desarrollo de la lectura inicial y reforzando la asociación entre significante y significado. Además, el carácter interactivo de la práctica estimuló la oralidad y propició el intercambio de conocimientos entre pares, aspectos esenciales en la construcción del lenguaje en esta etapa de la escolaridad.

Esta experiencia muestra cómo el uso planificado de juegos lúdicos, incluso con materiales sencillos, puede potenciar el proceso de alfabetización y hacer las clases más atractivas y eficaces. La mediación activa del profesor y la intención didáctica de la propuesta fueron fundamentales para transformar el juego en una herramienta de enseñanza significativa y accesible. Seguir trabajando con el juego de memoria también permitió ampliar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en las semanas siguientes. La profesora comenzó a proponer variaciones del juego, como la inclusión de nuevas palabras del vocabulario estudiado en clase, la creación de tarjetas por los propios alumnos y la reorganización de las parejas en rotación, fomentando la colaboración entre parejas con diferentes niveles de lectura. Esta diversificación reforzó el proceso de consolidación del aprendizaje y favoreció la autonomía de los alumnos, que empezaron a sugerir espontáneamente nuevas palabras e imágenes para componer el juego. Además, hubo un impacto positivo en la autoestima de los niños, que mostraron más confianza para leer en voz alta y participar en otras actividades orales, lo que indica que el recurso lúdico también actuó como mediador para el desarrollo del lenguaje expresivo y la socialización en el aula.

Se observaron algunos puntos negativos y limitaciones, como que la preparación del material (tarjetas con imágenes y palabras), la explicación de las reglas y la realización de la actividad requieren un tiempo considerable, lo que puede reducir el espacio disponible para otras tareas curriculares.

En contextos escolares con horarios cortos, esto puede suponer un reto para la planificación general. Otro punto negativo fue la limitación del vocabulario trabajado. Aunque la propuesta ayuda a fijar vocabulario, el número de palabras exploradas en cada sesión tiende a ser limitado, dado el formato del juego. Esto puede limitar la amplitud de los contenidos lingüísticos tratados, y es necesario complementarlo con otras estrategias.

Informe 2 - La historia contada con marionetas

Centro: EH

Curso: 3º de Primaria

Recurso lúdico utilizado: Marionetas y dramatización

Objetivo de la actividad: Desarrollar la expresión oral, la comprensión de textos y la creatividad.

En la escuela EH, situada en la ciudad de Imperatriz (MA), se desarrolló una práctica pedagógica con alumnos de 3º de primaria, con el objetivo de mejorar la expresión oral, la comprensión textual y la capacidad creativa de los alumnos. La

propuesta se basó en el uso de títeres elaborados con materiales accesibles como tela, lana y botones, utilizados como herramienta de mediación lúdica en la reinterpretación de cuentos literarios previamente trabajados en el aula.

Organizados en pequeños grupos, los alumnos eligieron una historia que ya conocían y, a partir de ella, crearon una nueva versión para representar. Cada grupo recibió un conjunto de marionetas correspondientes a los personajes que habían elegido, y representaron la historia por turnos, adaptando la trama, creando nuevos diálogos y añadiendo situaciones originales a la narración. La actividad finalizó con un momento de debate colectivo, en el que los alumnos reflexionaron sobre los cambios realizados en las historias, los elementos estructurales presentes y los recursos lingüísticos utilizados durante las representaciones.

Los resultados de la práctica fueron muy significativos. El uso de marionetas contribuyó a crear un ambiente más relajado, lo que permitió a los alumnos expresarse con mayor espontaneidad. La actividad favoreció la colaboración entre los miembros del grupo, desarrollando habilidades relacionadas con el trabajo en equipo. Además, se avanzó en la expresión oral y en la organización de ideas, ya que los alumnos tuvieron que articular argumentos, improvisar líneas y ajustar su lenguaje al contexto de la dramatización.

Otro aspecto importante fue la estimulación del análisis crítico de las narraciones, ya que al modificar las historias originales, los alumnos demostraron su capacidad para comprender, reinterpretar y recrear los elementos esenciales del texto literario, como los personajes, el espacio, el tiempo y el conflicto.

Sin embargo, se detectaron dificultades relacionadas con la dinámica de grupo. En algunos casos, se observó una participación desigual, en la que los alumnos más extrovertidos acababan centralizando los papeles principales y dirigiendo la presentación, mientras que los más introvertidos asumían papeles secundarios o menos expresivos. Este desequilibrio puede poner en peligro los objetivos de aprendizaje y requerir intervenciones más específicas por parte del profesor para garantizar la equidad entre los participantes, pero a medida que avanzaban las actividades propuestas, estas dificultades se fueron superando. El recurso lúdico, por tanto, no sólo reforzó contenidos curriculares relacionados con la lectura y la comprensión, sino que amplió las posibilidades de expresión y resignificación de los textos trabajados.

Esta experiencia destaca el potencial de las prácticas lúdicas para fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas, especialmente cuando se combinan con la creatividad y la mediación pedagógica intencional, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más significativo y divertido.

Informe 3 - Taller de poesía: Creando con palabras

Escuela: El

Año de escolaridad: 5º de Primaria

Recurso lúdico utilizado: Taller de poesía con juegos de palabras y rimas

Objetivo de la actividad: Estimular la creatividad, la producción textual y el gusto por la poesía.

La práctica pedagógica desarrollada en la escuela de la IE con alumnos de 5º grado consistió en un taller de creación poética mediado por dinámicas lúdicas centradas en el lenguaje, el sonido y la imaginación. El objetivo era incentivar a los alumnos a expresarse a través de la poesía, promoviendo la valoración de la escritura creativa y un contacto más sensible con el texto literario.

Inicialmente, el profesor propuso un juego de palabras como calentamiento creativo. Los alumnos escribían palabras sueltas en trozos de papel y luego cada uno sacaba una palabra al azar, siendo desafiados a crear una rima o verso corto con la palabra que habían recibido. Esta fase generó relajación y motivación, actuando como estímulo inicial para la creación poética.

A partir de esta dinámica, se invitó a los alumnos a componer sus propios poemas, utilizando como punto de partida las palabras sorteadas. El proceso de escritura fue libre y autoral, respetando el ritmo y el estilo de cada participante. Al final, hubo una lectura colectiva, en la que todos los alumnos presentaron sus producciones poéticas a la clase, promoviendo un momento de compartir y valorando la expresión individual.

Como continuación del taller, se pidió a los alumnos que ilustraran sus poemas, creando carteles con dibujos y collages que dialogaban con los versos producidos. Esta etapa visual complementó el trabajo textual, favoreciendo la expresión artística y una comprensión más profunda de los propios textos. La combinación de palabra e imagen fortaleció la relación entre el lenguaje verbal y no verbal, contribuyendo a la formación de lectores y productores de textos más sensibles y críticos. La culminación de la actividad fue la organización de una exposición de los poemas ilustrados en los pasillos de la escuela, que generó gran entusiasmo y sentido de pertenencia por parte de los alumnos, que se sintieron valorados como autores y protagonistas de su aprendizaje.

Los resultados del taller fueron plenamente acordes a los objetivos propuestos. Los alumnos mostraron entusiasmo y compromiso durante toda la actividad, lo que demostró la eficacia de la propuesta lúdica para despertar el interés por la poesía. La dinámica del juego de palabras ayudó a desbloquear la creatividad, especialmente entre aquellos que inicialmente se mostraban reacios a escribir. Además, la práctica permitió comprender aspectos formales del género poético, como la presencia de rimas, el uso de la sonoridad y la construcción del ritmo.

La experiencia demostró que incluir actividades lúdicas en la enseñanza de la literatura es una poderosa estrategia para desarrollar la producción textual, fortalecer la autoestima de los alumnos como autores y ampliar su repertorio lingüístico de manera placentera y significativa. La mediación docente, basada en el estímulo y la escucha atenta, fue esencial para el éxito de la propuesta, consolidando el espacio de la poesía como herramienta formativa y accesible en la cotidianidad escolar.

Además de los aspectos ya mencionados, el taller de poesía reveló otros puntos positivos y relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos fue el fortalecimiento de la autonomía de los alumnos en el acto de escribir, ya que la propuesta no impuso un modelo fijo de producción, permitiendo que cada alumno explorara libremente su creatividad, estilo y experiencias personales. Este espacio de autoría favoreció no sólo la expresión poética, sino también la construcción de una relación más afectiva y segura con la escritura.

Otro impacto positivo observado fue la valoración de la escucha activa y el respeto a las diferentes formas de expresión durante la lectura colectiva de los poemas. La actividad fomentó la empatía y la valoración de la diversidad de voces presentes en el aula, promoviendo un ambiente más colaborativo e inclusivo. La integración del lenguaje verbal y los elementos visuales, a través de la elaboración de los carteles ilustrados, también contribuyó a estimular las inteligencias múltiples, como la lingüística y la espacial, haciendo el proceso aún más rico y accesible a los diferentes perfiles de aprendizaje. Además, la culminación del taller con una exposición pública de los trabajos fortaleció el vínculo de los alumnos con la escuela, aumentando su sentido de pertenencia y orgullo por sus producciones. Esta visibilidad del proceso creativo en el espacio escolar fomentó el protagonismo de los alumnos e hizo posible que las familias y otros miembros de la comunidad escolar reconocieran y celebraran los logros de los alumnos, lo que contribuyó a reforzar su autoestima e identidad como productores culturales.

Sin embargo, a pesar de todos los logros alcanzados, la actividad también presentó algunos retos y limitaciones que deberían tenerse en cuenta para futuras mejoras. Uno de los principales puntos de atención fue la dificultad a la que se enfrentaron algunos alumnos con menos competencias en lectura y escritura, que mostraron inseguridad a la hora de componer los poemas. En estos casos, la intervención pedagógica tuvo que ser más cercana y personalizada, requiriendo un seguimiento constante por parte del profesor, lo que no siempre es factible en clases numerosas. Otro reto estaba relacionado con la evaluación del aprendizaje. Al tratarse de una propuesta altamente subjetiva y autoral, centrada en la creatividad y la expresión personal, es difícil establecer criterios de evaluación objetivos y estandarizados, lo que puede generar inseguridad tanto en los profesores como en los propios alumnos en cuanto al rendimiento académico esperado. También es importante señalar que no todos los alumnos mostraron el mismo nivel de compromiso con el género poético. Algunos mostraron resistencia inicial, especialmente los que prefieren textos más objetivos o narrativos. Este factor refuerza la necesidad de diversificación metodológica en la enseñanza de la producción textual, garantizando que todos los alumnos encuentren espacios de identificación e interés a lo largo del proceso formativo.

Por último, las limitaciones de tiempo para el desarrollo completo de la actividad -desde la dinámica inicial hasta la producción, ilustración y exposición de los poemas- exigieron una planificación cuidadosa y flexible. Llevar a cabo todas las fases en un breve espacio de tiempo podía poner en peligro la calidad de las producciones o sobrecargar a los alumnos, convirtiendo una actividad placentera en una tarea agotadora. Aun así, los beneficios superaron a los retos, y el taller de

poesía resultó ser una práctica poderosa y transformadora. Al combinar lo lúdico, la expresión artística y la textualidad, la actividad contribuyó a hacer la enseñanza de la literatura más accesible, viva y significativa, reafirmando la importancia de las metodologías creativas y sensibles en la vida escolar cotidiana.

Informe 4 - Búsqueda del tesoro literario

Escuela: EL

Año Escolar: 7º de Primaria

Recurso utilizado: Caza del tesoro literario

Objetivo de la actividad: Trabajar la interpretación de textos y la retención de contenidos literarios.

La actividad realizada en el colegio EL con alumnos de 7º curso de primaria propuso un enfoque creativo para trabajar con textos literarios a través de una «caza del tesoro literario». El objetivo principal de la actividad era fortalecer las habilidades de interpretación y análisis textual, a partir de una dinámica que combinaba el razonamiento, la lectura atenta y la cooperación entre los alumnos.

La propuesta se basó en un libro previamente leído y discutido en clase. A partir de este libro, el profesor elaboró una secuencia de pistas, cada una de las cuales requería la interpretación de un pasaje de la narración y la resolución de una pregunta relacionada con elementos como los personajes, la trama, el tema y el desenlace. Con cada respuesta correcta, los grupos pasaban a la siguiente pista, con el objetivo de alcanzar el «tesoro final»: un conjunto simbólico de recompensas literarias, como libros, marcápáginas y material escolar.

La actividad se desarrolló fuera del aula, lo que aumentó el dinamismo de la experiencia y favoreció un ambiente más ligero y distendido. Divididos en equipos, los alumnos recibieron hojas con las pistas iniciales y tuvieron que cooperar entre sí para resolver los retos y llegar a la fase final de la búsqueda.

Como actividad complementaria, se invitó a los alumnos a crear sus propias pistas y retos basándose en otros textos trabajados en clase, lo que les puso en el papel de autores y planificadores de la dinámica. Esta inversión de roles estimuló aún más la creatividad y el pensamiento crítico, ya que les obligó a plantear preguntas pertinentes y coherentes con el contenido textual. Además, la reconstrucción del juego por parte de otros grupos puso de manifiesto distintas formas de leer e interpretar, fomentando el diálogo entre múltiples comprensiones posibles de un mismo texto. La implicación colectiva y la valoración de las aportaciones individuales contribuyeron a crear un entorno de aprendizaje más participativo y reflexivo, reforzando el vínculo de los alumnos con la literatura de una forma lúdica y significativa.

Los resultados fueron acordes a los objetivos propuestos. Hubo un alto nivel de compromiso por parte de los alumnos, que mostraron entusiasmo e implicación a lo largo de toda la propuesta. La naturaleza investigadora de la actividad les animó

a leer los textos con más atención y profundizó en la comprensión de detalles importantes de la obra estudiada.

Además, la dinámica de grupo favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la escucha activa, el respeto a las opiniones divergentes y la valoración del trabajo colectivo.

Aunque la propuesta fomentó el compromiso y la motivación de los alumnos, durante su aplicación se detectaron algunas limitaciones importantes. Una de las principales dificultades encontradas fue mantener el equilibrio entre el carácter interactivo de la actividad y la profundidad del análisis textual propuesto. En varios momentos, el aspecto competitivo de la dinámica acabó primando sobre el contenido literario. La urgencia por descifrar pistas y avanzar en la actividad llevó a algunos alumnos a centrarse más en completar los pasos del camino que en la propia interpretación de los pasajes o en las reflexiones sugeridas.

Otro reto recurrente fue la desigualdad de participación entre los miembros del grupo. Los alumnos con mayor dominio de la lectura o más familiarizados con las obras literarias solían tomar la iniciativa en las acciones, mientras que otros con dificultades interpretativas o menos confianza en sí mismos permanecían pasivos o se limitaban a seguir las instrucciones. Esto dificultó que todos se implicaran plenamente en el proceso e impidió que algunos alcanzaran los objetivos de aprendizaje previstos, como el desarrollo de la autonomía lectora y la argumentación textual. Además, la realización de la actividad exigió una planificación compleja por parte del profesor, especialmente en lo que se refiere a la elaboración de las pistas, la organización del espacio físico de la escuela y el seguimiento simultáneo de los grupos en movimiento. Ese nivel de preparación exige tiempo, creatividad y atención logística, lo que puede tornarse inviable en instituciones con recursos humanos limitados o clases muy numerosas, dificultando la aplicación de la propuesta en diferentes contextos escolares.

También se refiere a la necesidad de mediación continua por parte del profesor a lo largo de la actividad. En varios momentos, el profesor tuvo que intervenir para orientar a los grupos, garantizar que la atención se centrara en los elementos literarios presentes en las pistas y asegurarse de que el curso no se convirtiera en una mera secuencia de tareas resueltas mecánicamente. Esto demuestra que, a pesar de ser una propuesta atractiva, la dinámica requiere una orientación pedagógica constante, que puede ser muy exigente para el educador, especialmente en las escuelas con menos apoyo.

Aún así, los beneficios pedagógicos de la Búsqueda del Tesoro Literario fueron evidentes. La propuesta despertó en los alumnos un renovado interés por la lectura, permitió trabajar los textos literarios de forma contextualizada y estimulante, y creó importantes oportunidades para el desarrollo de la interpretación, la argumentación y el pensamiento crítico. El clima de colaboración entre los grupos y el entusiasmo generado a lo largo de la actividad demostraron que, bien planificadas, las estrategias lúdicas en primaria pueden ser muy eficaces para transformar el aula en un espacio más interactivo, creativo y significativo. La actividad reforzó el papel del profesor como mediador del conocimiento y

demonstró que es posible combinar aprendizaje y juego de forma productiva, incluso en niveles más avanzados de escolarización.

Informe 5 - Juego de preguntas literarias

Centro: EF

Año de escolarización: 9º de Primaria

Recurso Lúdico Utilizado: Juego de preguntas y respuestas (quiz literario)

Objetivo de la actividad: Repasar contenidos literarios y trabajar el pensamiento crítico.

La actividad llevada a cabo en la escuela EF con alumnos de 9º curso de primaria consistió en la utilización de un juego de preguntas y respuestas en forma de concurso literario. El objetivo era repasar, de forma lúdica e interactiva, los contenidos literarios tratados a lo largo del curso escolar, así como fomentar el pensamiento crítico y la argumentación entre los alumnos.

Organizados en grupos, los alumnos recibieron un «tablero de preguntas» dividido en categorías temáticas, como personajes, argumento, estilo literario y contexto histórico de las obras estudiadas. En cada ronda, los grupos elegían una categoría y respondían a la pregunta correspondiente. Si acertaban, avanzaban en el tablero y acumulaban puntos. Tras cada respuesta, se abría un momento de debate colectivo, durante el cual los alumnos justificaban sus elecciones y el profesor hacía intervenciones explicativas, profundizando en aspectos más complejos de las obras o aclarando dudas recurrentes. La práctica fue acogida con entusiasmo por los alumnos, que mostraron un alto nivel de compromiso y colaboración entre los miembros de los grupos. La dinámica del juego, que combinaba sana competición y cooperación, hizo que el proceso de revisión resultara más ligero, motivador y eficaz. Además, la necesidad de justificar oralmente sus respuestas estimuló la argumentación y la reflexión crítica sobre los elementos literarios analizados.

Otro aspecto importante de la práctica fue el refuerzo del vínculo entre los alumnos y los textos literarios, que fueron revisitados con mayor atención e interés. La interacción entre compañeros también favoreció el intercambio de conocimientos, el refuerzo del aprendizaje y la superación de lagunas interpretativas. El papel mediador del profesor fue esencial para garantizar el equilibrio entre el aspecto lúdico de la actividad y los objetivos didácticos previstos.

En una fase posterior, organizados en grupos heterogéneos, los alumnos participaron en una dinámica estructurada por categorías temáticas relacionadas con los contenidos trabajados a lo largo del año. Estas categorías incluían temas como «Movimientos literarios», «Características de los autores», «Contexto histórico de las obras», «Elementos narrativos» y «Análisis de fragmentos textuales». Cada grupo, por turno, elegía una categoría y recibía una pregunta basada en obras literarias estudiadas previamente. Las preguntas exigían algo más que memorización: se pedía a los alumnos que interpretaran fragmentos,

justificaran sus respuestas y establecieran relaciones con otros textos, contextos históricos y situaciones contemporáneas.

Un ejemplo de ejercicio fue la lectura de un pasaje de *Iracema*, de José de Alencar, en el que los alumnos tuvieron que identificar elementos del romanticismo indiano y explicar la función simbólica de los personajes. Otra pregunta consistía en comparar autores realistas y modernistas, pidiendo a los grupos que analizaran el punto de vista narrativo y la crítica social expresada en los textos. También hubo preguntas que requerían la identificación de figuras retóricas y la interpretación de metáforas y símbolos en fragmentos seleccionados. La dinámica se enriquecía con momentos de debate colectivo después de cada respuesta, en los que toda la clase discutía los argumentos presentados. Este momento de discusión abierta permitió ampliar el repertorio interpretativo de los alumnos y aclarar dudas, siempre con la mediación activa del profesor, que profundizó en aspectos relevantes y guió la reflexión sin interrumpir el protagonismo de los estudiantes.

Entre los principales efectos positivos de la actividad destacó el aumento significativo del compromiso de los alumnos, que se mostraron más dispuestos a participar en comparación con metodologías más tradicionales. El carácter colaborativo de la dinámica favoreció el diálogo entre compañeros, permitiendo el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de respuestas más elaboradas. También se observa una mejora de las capacidades de expresión y argumentación, ya que los alumnos se ven obligados a justificar sus elecciones de forma clara y coherente. Otro punto importante fue el fortalecimiento de la relación entre los alumnos y los textos literarios, que fueron vistos con mayor curiosidad y respeto y ya no parecían distantes o carentes de interés. El profesor, como mediador, desempeñó un papel esencial para que el ejercicio mantuviera su carácter formativo, regulando el tiempo, interviniendo con orientaciones pedagógicas específicas y promoviendo la reflexión crítica en cada nueva ronda. Esta mediación fue la responsable de transformar la dinámica en una herramienta eficaz de consolidación de conocimientos, sin perder el enfoque educativo en medio de la competitividad natural de la actividad.

A pesar de los resultados positivos, se constataron algunos desafíos. Inicialmente, algunos alumnos mostraron resistencia porque se sentían expuestos al tener que responder en público o porque no se sentían suficientemente preparados para determinadas categorías. También requirió una cuidadosa planificación por parte del profesor para garantizar que las preguntas fueran adecuadas al nivel de la clase y se distribuyeran equitativamente, evitando desequilibrios entre los equipos. Además, la dinámica requería un tiempo de clase importante, lo que exige organización para no comprometer el horario de otras asignaturas. Incluso con estas limitaciones, la práctica fue en gran medida un éxito. Al final de la actividad, se propuso una autoevaluación en la que los grupos reflexionaron sobre su actuación, reconociendo sus puntos fuertes y aspectos a mejorar. Este ejercicio de metacognición fue importante para consolidar el aprendizaje y reforzar el papel activo de los alumnos en su propio proceso de formación. Muchos afirmaron sentirse más seguros con los contenidos literarios

después de la dinámica, y algunos incluso mostraron interés por la lectura extraescolar, como los cuentos y novelas mencionados durante el reto.

En resumen, el «Desafío de preguntas literarias» demostró ser una estrategia positiva para revisar contenidos de forma profunda y participativa. La actividad combinó teoría y práctica, promovió el compromiso real y estimuló el pensamiento crítico, características esenciales para la formación lectora y reflexiva de los alumnos de 9º grado. La experiencia reafirma el potencial de las dinámicas estructuradas como herramientas eficaces de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando se alinean con objetivos pedagógicos claros y se llevan a cabo con intencionalidad educativa.

Informe 6 - Ortografía con la canción «Sá Marina» (Wilson Simonal)

Colegio: EJ

Año de escolaridad: 8º de Primaria

Recurso utilizado: Canción «Sá Marina» de Wilson Simonal

Objetivo de la actividad: Trabajar la ortografía, la acentuación y la interpretación del texto a través de la musicalización.

La práctica pedagógica aplicada en la escuela EJ, con alumnos de 8º grado, utilizó la canción «Sá Marina», interpretada por Wilson Simonal, como recurso lúdico para revisar contenidos de ortografía y acentuación gráfica. La propuesta integró elementos de musicalización con estrategias de lectura y escritura, haciendo el proceso de aprendizaje más significativo y atractivo para los alumnos. La lección comenzó con la escucha de la canción por parte de la clase, seguida de la distribución de su letra con huecos intencionados en palabras clave. Estos huecos implicaban aspectos como el uso correcto de s, ss, ç, z y la identificación de palabras oxítonas y paroxítonas, con y sin acento. La tarea de los alumnos consistía en rellenar los huecos basándose en la escucha atenta y en los conocimientos gramaticales previamente aprendidos en clase. A continuación se jugó al bingo ortográfico, basado en el vocabulario de la propia canción. Cada alumno recibía un cartón con palabras seleccionadas de la letra, y el profesor leía en voz alta pistas relacionadas con la ortografía, el significado o la clasificación de las palabras. Los alumnos que completaban correctamente la tarjeta eran recompensados con recuerdos simbólicos, como marcapáginas o pegatinas temáticas.

Después, el profesor proponía una ronda de conversación sobre el vocabulario de la canción, animando a los alumnos a explorar el significado de las palabras, sus variaciones y usos en diferentes contextos. Esta etapa favoreció una comprensión más profunda del contenido ortográfico y amplió el repertorio lingüístico de los alumnos. Además, algunos alumnos sugirieron otras canciones para futuras actividades, mostrando un mayor interés por las clases de portugués. Al combinar emoción, ritmo y lenguaje, el enfoque musical no sólo ayudó a asentar las reglas ortográficas, sino que también despertó el sentido estético y la apreciación cultural, promoviendo un aprendizaje más ameno y duradero. Los resultados de la actividad

fueron muy positivos. El uso de la música como punto de partida facilitó la memorización de palabras y reglas ortográficas, contribuyendo a hacer más accesible y atractivo el contenido. La familiaridad con la melodía y el ritmo de la canción generó una mayor motivación entre los alumnos, incluidos aquellos que suelen mostrar más resistencia o dificultades en las actividades ortográficas tradicionales.

Además de promover un repaso eficaz, la actividad favoreció la escucha activa, la atención a los detalles lingüísticos y el trabajo de interpretación textual. La integración de la música y la lengua escrita demostró ser una estrategia eficaz para agilizar la enseñanza de la norma estándar, al tiempo que valoraba la diversidad cultural y fomentaba la expresión individual de los alumnos en un entorno ligero y colaborativo. A pesar de los muchos beneficios observados, la actividad también presentó algunos retos y limitaciones que merecen ser tenidos en cuenta en futuras ediciones. Uno de los puntos negativos que observamos fue la dificultad que tuvieron algunos alumnos para seguir la letra debido a la velocidad y el ritmo característicos de la canción. Aunque la melodía ayudaba a hacer la lección más atractiva, la velocidad con la que se pronunciaban ciertas palabras dificultaba la identificación precisa de términos con grafías más complejas o menos comunes, especialmente para aquellos con dificultades auditivas o menos familiarizados con el estilo musical de la época.

Otro aspecto a replantearse se refiere al nivel de complejidad de la propuesta en relación con la heterogeneidad de la clase. A algunos alumnos les resultó fácil rellenar los huecos y comprender las reglas ortográficas aplicadas, mientras que otros mostraron inseguridad y dependencia constante de la ayuda del profesor, lo que puede indicar la necesidad de estrategias de diferenciación mejor definidas. Además, el lenguaje poético y el vocabulario típicos de los años sesenta requerían momentos de explicación adicional, lo que, aunque culturalmente enriquecedor, puede generar dispersión si no se maneja bien.

A algunos alumnos también les resultó difícil mantener la concentración durante el bingo ortográfico, principalmente por el aspecto competitivo del juego. La ansiedad por ganar llevó, en algunos casos, a marcar apresuradamente los cartones sin analizar adecuadamente las pistas que se ofrecían, lo que comprometió parcialmente el disfrute educativo de algunos participantes. Esto subraya la importancia de equilibrar el componente lúdico con unos objetivos pedagógicos claros, evitando que el entretenimiento prevalezca sobre el aprendizaje.

A pesar de estas limitaciones, es importante subrayar que no anulan los méritos de la práctica. Al contrario, ofrecen oportunidades para mejorar futuras intervenciones, adaptando el repertorio musical a las características de la clase, ajustando el nivel de dificultad de las actividades propuestas y asegurando una mediación más atenta a las necesidades individuales de los alumnos. Con ajustes puntuales, esta metodología tiene un gran potencial de continuidad y expansión dentro del currículo de lengua portuguesa, ya que combina contenidos formales con sensibilidad artística y diversidad de lenguajes.

Así, incluso frente a algunos obstáculos, la experiencia con la canción «Sá Marina» se consolidó como una acción pedagógica innovadora y eficaz, capaz de replantear la enseñanza de la ortografía y despertar en los alumnos el placer de aprender a través de la escucha, la interpretación y el diálogo con el arte. La implicación de la clase, el interés despertado y las lecciones aprendidas demuestran que, bien planificadas y aplicadas intencionadamente, las actividades que integran música y lengua pueden transformar el aula en un espacio más inclusivo, creativo y significativo.

Esta experiencia reafirma el potencial de las prácticas lúdico-musicales en la enseñanza de la lengua portuguesa, especialmente cuando se combinan con objetivos claros y una mediación pedagógica cualificada. El juego y el arte, cuando se integran en la planificación didáctica, pueden enriquecer significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Informe 7 - Parodia gramatical con «Trem Bala» (Ana Vilela)

Escuela: EM

Año Escolar: 1º de Secundaria

Recurso Lúdico Utilizado: Canción «Trem Bala» de Wilson Simonal

Objetivo de la actividad: Repasar contenidos gramaticales mediante la creación de parodias.

La práctica pedagógica llevada a cabo en la escuela EM, con alumnos de 1º de ESO, integró música, creatividad y gramática en una actividad lúdica y colaborativa. El foco fue la revisión de contenidos gramaticales - como clases de palabras, regencia verbal y nominal, uso de la crase, entre otros - a través de la construcción de parodias de la canción «Trem Bala», de Ana Vilela. Tras escuchar y analizar la canción original, los alumnos se enfrentaron al reto de crear una nueva versión de la letra, sustituyendo las estrofas por pasajes que abordaran los contenidos gramaticales que habían estudiado a lo largo de los dos meses. Divididos en grupos, los alumnos tuvieron autonomía para elegir los temas con los que se sentían más familiarizados. El proceso de creación implicó no sólo la elaboración textual, sino también ensayos y, en algunos casos, coreografía y acompañamiento musical para la presentación final.

Las parodias se presentaron a la clase en un ambiente distendido que favoreció tanto el aprendizaje como la socialización. La actividad resultó muy positiva: la exigencia de respetar la estructura rítmica y melódica de la canción original llevó a los alumnos a reflexionar sobre el uso correcto de la lengua y a aplicar de forma creativa los conceptos gramaticales que habían estudiado. El carácter lúdico de la propuesta también facilitó la identificación y corrección de errores. Al final de cada actuación, la clase discutía los versos que habían creado, analizando colectivamente los posibles errores y aclarando dudas de forma desenfadada y humorística, lo que ayudaba a retener los contenidos sin el peso tradicional de las evaluaciones formales.

Además de crear parodias, los alumnos participaron en otras actividades complementarias. Una de ellas fue la creación de un «panel gramatical», en el que se expusieron los versos creados junto con explicaciones de los temas tratados. Cada grupo elaboró un pequeño cartel con reglas, ejemplos y curiosidades gramaticales relacionadas con su parodia, que se colocaron en el aula, transformando el espacio en un entorno de aprendizaje visual e interactivo.

La siguiente actividad fue el «reto de la corrección», en el que los grupos intercambiaron sus parodias entre sí e identificaron intencionadamente errores gramaticales, de puntuación u ortográficos que debían ser corregidos por el grupo receptor. Esta práctica fomentó la atención al detalle, el uso consciente de la norma estándar y la cooperación entre compañeros de forma ligera y productiva. Además, se realizó una ronda de análisis lingüístico en la que los alumnos, junto con el profesor, destacaron elementos lingüísticos y gramaticales presentes tanto en la versión original de la canción como en las parodias creadas. Esta fase dio lugar a debates más profundos sobre el estilo, la cohesión textual y las distintas formas de expresión lingüística, enriqueciendo el repertorio y el sentido crítico de los alumnos.

Para cerrar el proyecto, se organizó una exposición colectiva en la que los grupos presentaron sus parodias en forma de seminario temático. Cada grupo explicaba brevemente su contenido, presentaba la parodia y, al final, proponía una actividad de repaso rápido (como un test o preguntas de redacción) para el resto de sus compañeros, promoviendo un repaso colectivo divertido y motivador. Entre los puntos positivos de la actividad, destacamos el aumento del compromiso de los alumnos, la participación activa y espontánea, el refuerzo de la expresión oral y escrita, así como la asimilación de contenidos que a menudo son considerados complejos y desalentadores por los adolescentes. La propuesta también permitió una mayor autonomía en la construcción del conocimiento y fomentó el trabajo en equipo, el respeto a las diferencias y la valoración de la producción individual y colectiva. Otro destaque importante fue la conexión con el lenguaje juvenil, que acercó el contenido escolar al universo de los alumnos y fortaleció el vínculo entre profesor, alumno y contenido. El uso de música contemporánea contribuyó significativamente a que los alumnos vieran la gramática como una herramienta viva, útil y presente en su día a día.

Entre los puntos negativos observados figuraba el reto de equilibrar la libertad creativa con la precisión gramatical, lo que requería una supervisión constante e intervenciones ocasionales del profesor. A algunos grupos, en particular, les resultó difícil mantener el ritmo y la coherencia temática de los versos, lo que exigió reorientarlos durante la producción. Además, la actividad requirió más tiempo del habitual, lo que puede dificultar su aplicación en clases con una carga de trabajo reducida o con horarios muy rígidos. A pesar de estas pequeñas limitaciones, los resultados fueron globalmente positivos y superaron las expectativas iniciales. La actividad se consolidó como una práctica pedagógica innovadora y eficaz, que contribuyó de forma concreta al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos y a su sensibilidad hacia el uso de la lengua portuguesa. Al combinar arte, juego y contenido formal, el proyecto demostró que es posible enseñar gramática

de forma crítica, atractiva y significativa, reafirmando la importancia de las metodologías que dialogan con los intereses y necesidades reales de los alumnos de secundaria. Además de los logros lingüísticos, la actividad fomentó importantes habilidades socioemocionales, como el trabajo en equipo, la expresión oral, el respeto por las diferencias y el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos como productores de conocimiento. La valoración de la cultura musical contemporánea y la libertad creativa contribuyeron a acercar a los alumnos a los contenidos gramaticales, que a menudo se consideran áridos o poco interesantes.

Informe 8 - Género en la Mesa

Escuela: EM

Año de escolaridad: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)

Recurso lúdico utilizado: juego de cartas Género en la Mesa y dramatización espontánea

Objetivo de la actividad: Promover el desarrollo de la lectura y la producción textual a través de géneros cotidianos, en un ambiente colaborativo y accesible.

La práctica pedagógica titulada «Género en la Mesa» fue desarrollada con las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la escuela EM. La propuesta surgió de la percepción de la profesora sobre la necesidad de hacer más significativa la enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente para los alumnos adultos que, en su mayoría, mostraban inseguridad cuando se trataba de actividades de producción textual. Partiendo de esta realidad, la profesora ideó un juego de cartas compuesto por imágenes, fragmentos de texto y situaciones cotidianas, que representaban diferentes géneros textuales como billete, receta, aviso, carta personal y anuncio. La actividad pretendía explorar la familiaridad de los alumnos con estos géneros en contextos reales de uso, respetando sus conocimientos previos y experiencias vitales. Organizados en grupos de cuatro, los alumnos dibujaron una carta cada vez y llevaron a cabo cuatro etapas: identificar el género textual presentado; explicar oralmente dónde podía encontrarse ese texto en la vida cotidiana; producir un texto basado en la situación propuesta (por ejemplo, escribir una nota para justificar una ausencia, redactar una receta local, etc.); y, por último, presentar la producción de forma creativa. Esta última etapa se desarrollaba libremente, con dramatizaciones espontáneas, lecturas escenificadas o informes orales contextualizados.

El profesor mantuvo un ambiente acogedor y flexible, animando a los alumnos a compartir experiencias personales y a expresarse según sus posibilidades. Este espacio de escucha y valoración del conocimiento individual fue decisivo para implicar a la clase y crear vínculos entre los participantes. Los resultados fueron en términos globales positivos. Hubo un aumento visible de la confianza de los alumnos en la lectura y la escritura, así como en el uso del lenguaje oral. El juego «Género en la mesa» proporcionó un momento de aprendizaje significativo, acercando los contenidos escolares a la realidad de los alumnos. La dramatización espontánea

amplió la dimensión expresiva de la propuesta, promoviendo el protagonismo, la creatividad y reforzando la autoestima.

En otra fase, la propuesta utilizada fue un juego de cartas temático centrado en géneros textuales cotidianos -como notas, comunicaciones de trabajo, mensajes digitales, cartas de reclamación, instrucciones de uso y formularios sencillos- que abordaban situaciones prácticas de la vida personal, social y profesional de los alumnos. Organizados en pequeños grupos, los alumnos dibujaron tarjetas con un género textual y una situación problemática relacionada. A continuación, realizaron cuatro etapas: (1) identificaron el tipo textual; (2) compartieron experiencias de cuando habían tenido contacto con este género en la vida real; (3) produjeron un texto adecuado a la situación propuesta; (4) presentaron la producción en una lectura técnica, destacando elementos formales y objetivos.

La propuesta se enriqueció con otras actividades prácticas, siempre basadas en textos funcionales para adultos. Una de ellas fue una simulación de servicio público, en la que los alumnos crearon guiones formales breves para situaciones como responder a un correo electrónico profesional, realizar un anuncio interno o redactar una solicitud por escrito. Esta actividad reforzó el uso de un lenguaje objetivo, claro y respetuoso.

Otra actividad relevante fue el análisis crítico de textos reales, como contratos, folletos de servicios, recibos, mensajes bancarios y extractos. Con esta práctica, los alumnos desarrollaron su capacidad de lectura crítica, aprendiendo a localizar la información importante y a identificar con mayor seguridad el lenguaje técnico o los términos confusos. Además, los alumnos prepararon CV y cartas de presentación, basándose en vacantes ficticias cercanas a su realidad profesional. La actividad despertó un interés inmediato e implicó competencias lingüísticas, formateo de textos y expresión de aptitudes personales, reforzando la autoestima y la perspectiva de entrar en el mundo laboral. También se produjeron textos administrativos, como declaraciones sencillas, excusas de ausencia, solicitudes de documentos y recopilaciones amistosas, siempre haciendo hincapié en la claridad y la formalidad. Estas prácticas mostraron cómo la escritura puede ser una herramienta esencial en la vida cotidiana de los adultos. El ambiente durante las actividades fue de escucha, cooperación y valoración de las experiencias individuales. La mediación del profesor garantizó que cada alumno se sintiera cómodo participando, respetando su ritmo de aprendizaje y creando un espacio en el que los errores se consideraban parte del proceso.

Los resultados se ajustaron a los objetivos previstos. Los alumnos mostraron mayor confianza en la lectura y la escritura, empezaron a reconocer la utilidad práctica de los géneros textuales y se implicaron con más autonomía y motivación en las tareas. La conexión entre los contenidos trabajados y la realidad de los alumnos fue esencial para este progreso, haciendo más significativo el aprendizaje. La principal dificultad encontrada fue la inseguridad inicial de algunos alumnos a la hora de escribir textos formales por su cuenta, especialmente los menos familiarizados con la norma estándar. Sin embargo, esta barrera se superó con el apoyo del grupo y el enfoque alentador del profesor, que priorizó la construcción colectiva y el refuerzo positivo.

2. EXPERIENCIAS EN EL CONTEXTO PORTUGUÉS

Informe 1 - «Ruleta de Histórias»: Trabajo de la Estructura Narrativa con Creatividad

Escuela: EB

Año de Escolarización: 3º Año do 1º Ciclo de Educação Básica

Recurso Lúdico Utilizado: Estructura del texto narrativo

Objetivo de la Actividad: Desarrollar la comprensión de la estructura del texto narrativo (inicio, medio y fin), promoviendo la creatividad, la oralidad y la expresión escrita en los alumnos.

La práctica pedagógica desarrollada en la escuela EB, localizada en la región de la Gran Lisboa, tuvo como objetivo trabajar con la estructura del texto narrativo, utilizando estrategias lúdicas integradas en el currículo del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica. La propuesta se centró en fomentar la construcción colectiva de historias utilizando «La Ruleta de los Cuentos», un recurso visual e interactivo que despertó el interés y la implicación de los alumnos desde el inicio de la clase.

La actividad se organizó en tres momentos distintos pero relacionados entre sí. En primer lugar, se presentó a los alumnos la «Ruleta de los cuentos», hecha de cartón y dividida en tres categorías: personajes, espacios y problemas. A medida que cada alumno hacía girar la ruleta, dibujaba elementos de cada categoría -como «una bruja», «un bosque» y «perdió la memoria»- y anotaba la información para utilizarla más tarde. En la segunda fase, los alumnos se organizaron en grupos de cuatro y se les retó a construir oralmente la estructura de la narración a partir de los elementos dibujados por sorteo. Para guiarles, el profesor distribuyó un esquema gráfico con espacios para el inicio, el desarrollo y la conclusión de la historia, animando a escribir las frases clave. Este momento fue especialmente significativo para desarrollar la escucha activa, la negociación de ideas y el respeto a las aportaciones de los compañeros.

En la última fase de la actividad, cada grupo eligió entre dos formas de expresión creativa: la dramatización o la elaboración de un cómic. La mayoría optó por la dramatización, utilizando materiales sencillos disponibles en la sala como pañuelos, sombreros y hojas de colores para representar personajes y acciones. Otros grupos crearon tiras cómicas en hojas A3, cuidando la organización secuencial, los globos sonoros y la corrección lingüística.

Los resultados fueron, en términos generales, positivos. La actividad despertó el entusiasmo, la colaboración y la autonomía de los alumnos. Las dramatizaciones mostraron una gran implicación emocional y permitieron el uso espontáneo del lenguaje oral, lo que favoreció la fluidez y la expresividad. Los cómics mostraron la capacidad de organizar visual y lingüísticamente una narración coherente, prestando atención a los elementos estructurales del género. A continuación, en una clase posterior, se pidió a cada alumno que reescribiera individualmente la historia creada por su grupo. Esta etapa permitió a la profesora observar progresos concretos en la organización textual de los alumnos, el uso adecuado de la cohesión y la creatividad, revelando un proceso de aprendizaje significativo y progresivo.

En su reflexión final, la profesora resaltó que la integración de la lúdica, la expresión dramática y la producción escrita demostró ser sumamente eficaz no sólo para la enseñanza de la estructura narrativa, sino también para reforzar el interés por la lectura y la escritura. La propuesta demostró el potencial de los recursos lúdicos para promover el aprendizaje significativo, desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales y posicionar al alumno como protagonista de su propio proceso educativo. Asimismo, la profesora manifestó su intención de replicar la metodología en futuras clases, explorando otros géneros textuales y adaptando la estrategia al contexto de la evaluación formativa. La experiencia confirma que el uso planificado del juego en la enseñanza del portugués puede ser una poderosa herramienta para movilizar conocimientos, ampliar repertorios y valorar la expresión creativa en el contexto escolar portugués.

En otra ocasión, el profesor continuó con una actividad similar. La práctica pedagógica desarrollada con clases de 2º y 3º ciclo de primaria consistió en adaptar la tradicional «Ruleta de los cuentos» para producir textos informativos. Con el objetivo de dinamizar y contextualizar la enseñanza de la escritura, la actividad pretendía acercar a los alumnos a temas científicos y sociales relevantes, promoviendo el pensamiento crítico, la capacidad de investigación y la organización textual.

La ruleta se dividió en tres categorías principales: Tema, Propósito del texto y Forma de presentación. Los temas incluían asuntos como «Cambio climático», «Plásticos en los océanos», «Alimentación sana» y «Noticias falsas en las redes sociales». El segundo eje orientaba el enfoque informativo del texto (explicar causas y consecuencias, presentar datos, proponer soluciones, etc.), y el tercero determinaba el formato final de la presentación, que podía ser un artículo para el periódico escolar, un podcast educativo, una infografía, un póster explicativo o incluso un minidocumental. Una vez dibujados los elementos, los alumnos, organizados en pequeños grupos, iniciaron la fase de investigación guiada, utilizando libros, recursos digitales y otras fuentes fiables. El profesor aportó criterios para validar la información, haciendo hincapié en la importancia del lenguaje formal, la objetividad y la cohesión textual. A partir de la información recopilada, los grupos comenzaron a producir textos colaborativos, estructurando el contenido en introducción, desarrollo y conclusión, respetando los criterios del género informativo.

A continuación, cada grupo preparó una presentación creativa de su trabajo, según el formato elegido. Los podcasts se grabaron con recursos de audio sencillos; las infografías y los carteles se expusieron en el aula; los artículos se leyeron oralmente o se colgaron en el muro del colegio; y los vídeos se presentaron con el apoyo de diapositivas o dramatizaciones expositivas. Esta diversidad favoreció múltiples formas de expresión y consolidó el contenido de forma significativa. La actividad resultó muy eficaz para desarrollar diversas competencias. Los alumnos mostraron un alto grado de implicación, autonomía y creatividad. El carácter lúdico de la ruleta se combinó con la seriedad de los temas tratados, despertando un mayor interés por los contenidos curriculares y posibilitando un aprendizaje activo. Además, la necesidad de planificar, investigar, redactar y presentar se

tradujo en avances significativos en la construcción del lenguaje escrito y en el uso adecuado del discurso informativo. Como punto a mejorar, algunos alumnos tuvieron inicialmente dificultades para seleccionar información relevante y adecuada al lenguaje del género, lo que requirió una mayor mediación del profesor y el uso de modelos. Sin embargo, esta dificultad se fue superando a lo largo de la actividad, con continuas estrategias de apoyo y andamiaje.

En su reflexión final, la profesora destacó que la adaptación de «La ruleta de los cuentos» al mundo de los textos informativos y científicos resultó ser una estrategia innovadora y eficaz. La propuesta demostró que es posible enseñar contenidos complejos de forma atractiva, respetando la autonomía de los alumnos y promoviendo el aprendizaje.

Informe 2 – Juegos con Poesía

Escuela: ED

Año de Escolaridad: 2º Año del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica

Recurso Lúdico Utilizado: Juegos poéticos con rimas y parodias musicales

Objetivo de la Actividad: Trabajar la percepción de rimas y el reconocimiento de los sonidos finales de las palabras, incentivando la producción oral y escrita a través de actividades lúdicas.

La actividad pedagógica desarrollada en la escuela ED, con alumnos del 2º curso del 1º Ciclo, se estructuró como una secuencia didáctica lúdica destinada a explorar las rimas, fomentando tanto la conciencia fonológica como el gusto por el lenguaje poético. Combinando juegos, música y presentaciones, la propuesta enfatizaba el aprendizaje significativo a través del juego con las palabras.

La clase comenzó con una «caza de rimas» por el aula: los alumnos buscaron palabras escritas en papeles de colores escondidas en diferentes partes del espacio escolar. El reto consistía en formar parejas rimadas, lo que implicaba leer, reconocer los sonidos finales y trabajar juntos. La actividad se desarrolló de forma dinámica, despertando la atención y el interés de los niños desde el principio. En una segunda fase, organizados en pequeños grupos, se pidió a los alumnos que crearan parodias basadas en melodías de canciones infantiles populares. Para ello, sustituyeron palabras de la letra original por otras nuevas que rimaran, creando breves poemas musicados con contenido propio. Esta fase fomentó la creatividad, la experimentación lingüística y la expresión colectiva. La semana culminó con la «Tarde de rimas», un momento para socializar las producciones poéticas. Los alumnos presentaron sus parodias y poemas a la clase, practicando la lectura en voz alta, la oralidad expresiva y la apreciación estética del lenguaje. El ambiente de la presentación fue acogedor, animando incluso a los alumnos a participar activamente, pero algunos grupos tuvieron dificultades para articular sus ideas, especialmente los más tímidos o los que tenían menos repertorio musical y léxico. Algunos de los alumnos más participativos acabaron dominando las decisiones, lo que provocó una participación desigual. Además, el tiempo asignado a la creación

de las parodias se consideró demasiado corto para que todos los grupos pudieran preparar sus producciones con más cuidado.

Para hacer frente a estos retos y promover la inclusión de todos, el profesor adoptó diversas estrategias. Hubo una mediación activa durante el trabajo en grupo, garantizando que cada niño pudiera aportar sugerencias. También se facilitaron tarjetas con palabras de apoyo y rimas para ayudar a los alumnos con más dificultades. Se repartieron los papeles dentro de los grupos (quién escribe, quién canta, quién propone ideas), permitiendo que cada alumno participara según sus capacidades y preferencias. Además, las mesas redondas previas ayudaron a activar el repertorio colectivo de la clase y a distribuir mejor las ideas entre los miembros de los grupos. También se flexibilizó el tiempo de producción para quienes necesitaban más apoyo.

A pesar de las dificultades, los resultados fueron muy positivos. Hubo una mejora en la conciencia fonológica, especialmente en la percepción de los sonidos finales de las palabras, así como una mayor confianza en la lectura en voz alta. La producción textual de los alumnos mostró avances en creatividad y fluidez verbal. Además, el entorno lúdico favoreció el compromiso emocional de los alumnos, haciendo que el proceso de aprendizaje fuera más ligero, agradable y eficaz.

Esta experiencia puso de manifiesto el potencial de las prácticas lúdicas para la enseñanza de contenidos lingüísticos desde los primeros años de escolarización, especialmente cuando se integran con la música, la poesía y la valoración de la expresión espontánea. Lo lúdico, en este contexto, no era sólo una estrategia motivacional, sino una vía metodológica capaz de fortalecer competencias fundamentales en el proceso de alfabetización y alfabetización poética.

Informe 3 - *Gamificación*: Ortografía y Coherencia Textual en un Juego

Centro Educativo: EE

Año de Escolaridad: 9º Grado Educación Básica

Recurso Lúdico Utilizado: Pizarra interactiva, tarjetas con misiones, tarjetas de poder y sistema de puntuación.

Estrategia lúdica: *Gamificación* con rankings, retos por etapas y «batallas textuales»

Objetivo de la actividad: Revisar aspectos formales de la escritura (ortografía, puntuación, cohesión y coherencia textual) a través de dinámicas lúdicas y colaborativas.

La actividad realizada en la escuela EE fue diseñada para revisar contenidos normativos de la lengua portuguesa, como ortografía, puntuación, concordancia y coherencia textual, en un formato que rompía con la estructura expositiva tradicional. La propuesta, implementada con una clase de 9º curso, se basó en estrategias pedagógicas de gamificación, promoviendo la motivación, la implicación y el aprendizaje a través del juego.

Los alumnos se organizaron en equipos ficticios y creativos, con nombres como "Los Increíbles del Acuerdo Ortográfico" y "Cazadores de Comas". Cada grupo comenzó la actividad con 100 puntos y se enfrentó a diferentes «misiones» lingüísticas a lo largo de la lección, con distintos grados de dificultad. El uso de una pizarra interactiva y de tarjetas impresas con los retos añadió dinamismo a la experiencia. Las fases de la actividad se estructuraron de la siguiente manera:

1. Misión 1 - Corrígeme si puedes: Cada grupo recibió textos que contenían errores ortográficos, gramaticales y de puntuación. Por cada corrección correcta se sumaban puntos; los errores no identificados suponían perder puntos. Las hojas de trabajo exploraban diferentes géneros textuales, como correos electrónicos, notas y publicaciones en redes sociales.

2. Misión 2 - Adivinanzas lingüísticas: Se distribuyeron a los grupos charadas relacionadas con las reglas lingüísticas, que requerían razonamiento lógico y conocimientos gramaticales. Ejemplo: "Estoy acostumbrado a separar elementos, pero si me pones entre el sujeto y el verbo, todo puede salir mal. ¿Quién soy?" (Respuesta: coma).

3 - Misión 3 - Batalla de textos: Los alumnos recibían textos incoherentes y confusos, que debían reescribir de forma clara y cohesionada. Los textos se leían en voz alta y los otros grupos puntuaban con justificaciones, fomentando la evaluación entre iguales.

4. Misión extra - Fichas de ayuda: A medida que avanzaban, los grupos podían desbloquear «poderes», como eliminar los errores de los oponentes o consultar al profesor durante un tiempo limitado. Estos elementos gamificados aumentaban la complejidad estratégica y la diversión.

5. Marcador: Un tablón expuesto en la sala mostraba la puntuación de cada grupo en tiempo real, lo que fomentaba la participación continua. Al final de la clase, todos los participantes recibieron certificados simbólicos (como "Guardián del guión" o "Maestros de la coma") a modo de reconocimiento.

Como complemento al juego, se propuso una fase de reflexión al final de la dinámica, en la que los grupos analizaron los errores más comunes cometidos durante las misiones y debatieron colectivamente estrategias para evitarlos en futuras producciones. Esta fase de metacognición contribuyó significativamente a consolidar el aprendizaje, ya que los alumnos empezaron a identificar sus dificultades con mayor claridad y a comprender el razonamiento que había detrás de las correcciones. El ambiente colaborativo creado a lo largo de la actividad reforzó valores como el respeto, la escucha y la responsabilidad compartida en el aprendizaje colectivo. Así, la *gamificación* no sólo agilizó la revisión de contenidos lingüísticos, sino que también promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales en el contexto escolar.

La propuesta demostró un notable grado de eficacia en aspectos determinados. La *gamificación* promovió una alta motivación, incluso entre los alumnos normalmente más retraídos, y condujo a una mejora significativa en la corrección, especialmente en el reconocimiento y la aplicación de las reglas ortográficas y de puntuación. El entorno competitivo, equilibrado con el espíritu de

cooperación entre los grupos, favoreció el intercambio de estrategias y el aprendizaje colaborativo. Otro aspecto destacado fue la recuperación de la autoestima de muchos alumnos que, al final de la actividad, declararon haber disfrutado revisando textos por primera vez. El ambiente distendido, combinado con el rigor de los contenidos, demostró que es posible enseñar en profundidad sin sacrificar el carácter lúdico y la participación activa de los alumnos.

Esta práctica refuerza el potencial de la gamificación como metodología de enseñanza, especialmente cuando se estructura con objetivos claros, mediación pedagógica intencionada y adaptación a los intereses y ritmos de los alumnos. El juego, en este contexto, no es sólo diversión: es una estrategia para una educación crítica y significativa.

Informe 4 - La Máquina Digital de Cuentos

Escuela: EA

Año de Escolaridad: 4º Año del 1er Ciclo de Educación Básica

Recurso Lúdico Utilizado: Aplicación digital «Cuento Interactivo» y recursos audiovisuales.

Objetivo de la actividad: Desarrollar habilidades de lectura, interpretación y producción textual a través de narraciones digitales y elecciones creativas.

La actividad implementada en la escuela EA con alumnos de 4º grado incorporó la tecnología digital al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera creativa y lúdica. La propuesta pedagógica se basó en el uso de una aplicación interactiva titulada «Cuento Interactivo», en la que los alumnos podían decidir el camino narrativo de los personajes, interfiriendo directamente en el desarrollo de la trama. El experimento comenzó explorando la aplicación en parejas y tríos. En cada nueva etapa de la narración, los alumnos elegían entre distintas opciones de continuación y se les animaba a justificar oralmente sus elecciones basándose en acontecimientos anteriores. Este momento fomentaba la lectura atenta, el razonamiento lógico y la toma de decisiones informadas, al tiempo que fomentaba la cooperación entre compañeros.

Mientras leían la historia digital, cada elección realizada por los alumnos daba lugar a nuevos retos, que requerían atención, interpretación y toma de decisiones basadas en la lógica narrativa. Al final de la experiencia interactiva, se invitó a cada alumno a volver a contar oralmente su versión de la historia y a reescribirla con un final alternativo, desarrollando así tanto su capacidad de síntesis como su creatividad textual. Además, se llevó a cabo una actividad interdisciplinar en las áreas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Artes Visuales. Los alumnos crearon ilustraciones digitales para representar momentos clave de sus historias y grabaron audios con la lectura expresiva de los textos. El producto final fue un mural digital colectivo -un libro electrónico interactivo- compartido con la comunidad escolar a través de la plataforma digital del centro. Este mural puso

en valor las producciones de los alumnos, fomentó el interés por leer las creaciones de sus compañeros y animó a la participación de las familias.

Durante la realización de la actividad se lograron avances significativos en diversas destrezas: mejora de la expresión escrita, ampliación del vocabulario, organización de ideas, uso adecuado de la lengua estándar y desarrollo de la fluidez en la lectura oral. El carácter interactivo y multimodal de la propuesta favoreció especialmente a los alumnos con mayores dificultades de lectoescritura, que se sintieron más seguros y motivados con el apoyo de recursos visuales y auditivos. La actividad se enriqueció con el uso de recursos audiovisuales, como vídeos cortos y efectos sonoros, que ampliaron el atractivo imaginativo y sensorial de la propuesta. Esta integración de lenguajes favoreció la implicación de los alumnos y creó una atmósfera propicia para explorar con mayor intensidad el universo ficticio.

La práctica resultó muy eficaz en varios aspectos, como el aumento de la implicación de la clase, incluidos los alumnos con mayores dificultades para dominar el idioma, que mostraron más confianza en el soporte visual e interactivo de la aplicación. La tecnología actuó como puente entre lo lúdico y el rigor textual, favoreciendo la comprensión lectora y el desarrollo de narraciones más cohesionadas y coherentes. También se avanzó en la capacidad de volver a contar historias, en la ampliación del vocabulario y en el uso adecuado de conectores y estructuras narrativas. La producción escrita se hizo más fluida, observándose progresos en la organización de las ideas y el dominio de la lengua estándar. A pesar de los resultados positivos, se observaron algunas limitaciones. Una de las principales fue la falta de equipos digitales disponibles en el aula, lo que obligó a los grupos a turnarse y comprometió el tiempo de exploración individual. También hubo dificultades para mantener la concentración de algunos alumnos durante el uso prolongado de los dispositivos, lo que exigió una gestión cuidadosa de la dinámica y la atención. Además, el vocabulario utilizado por la aplicación en determinados momentos resultó complejo, lo que requirió frecuentes pausas para las explicaciones, que, aunque enriquecedoras, exigieron más tiempo de clase del previsto.

Sin embargo, estos obstáculos se superaron en el transcurso de las actividades. Esta experiencia pone de manifiesto el potencial de las narrativas digitales interactivas como herramientas pedagógicas en la enseñanza del portugués, especialmente cuando se asocian a estrategias de mediación intencional. Al integrar tecnología, lúdica y objetivos curriculares, la propuesta se consolidó como un ejemplo de innovación metodológica alineada con las necesidades y el perfil de los alumnos. Con ajustes puntuales, especialmente en lo que se refiere a la infraestructura tecnológica y a la gestión del tiempo, esta práctica podría replicarse con éxito en diferentes niveles escolares y con diversos géneros textuales.

Se trata de una estrategia metodológica acorde con los desafíos contemporáneos de la educación básica, capaz de transformar el trabajo con la lectura y la escritura en un proceso vivo, colaborativo y profundamente significativo.

Informe 5 - El Dominó de los Pronombres

Escuela: EC

Año de escolaridad: 5º Año del 2º Ciclo

Recurso lúdico utilizado: Juego de dominó gramatical

Objetivo de la actividad: Reconocer y aplicar los pronombres personales y posesivos en diferentes contextos, promoviendo la reflexión sobre su uso en la construcción textual.

La actividad «Dominó de pronombres» se implementó en una clase de 5º de 2º ciclo de la escuela EC, en el contexto de una secuencia didáctica dirigida al estudio de los pronombres personales y posesivos. La propuesta del profesor fue transformar los contenidos gramaticales en una práctica interactiva, dinámica y cooperativa utilizando un juego diseñado específicamente para este fin. El juego de dominó gramatical consistía en fichas formadas por dos partes: una contenía una frase con un hueco y la otra un pronombre. El reto para los alumnos, organizados en grupos de cuatro, consistía en unir las piezas correctamente, completando las frases con los pronombres adecuados al contexto presentado. La actividad requería prestar atención a la concordancia, el sujeto de la frase y el sentido general del enunciado. Tras completar el juego, se pidió a cada grupo que eligiera tres de las frases completadas y, a partir de ellas, escribiera una breve narración. Esta fase integraba los conocimientos gramaticales con la producción textual creativa. Los relatos se compartieron oralmente con la clase y luego se corrigieron colectivamente en la pizarra, momento que permitió aclarar dudas y consolidar los conceptos trabajados. Para ampliar el ejercicio de retención, se propuso una ronda extra de tarjetas sorpresa, que contenían frases desafiantes o ambiguas que requerían una mayor atención al significado y función de los pronombres. Esta variación elevó el nivel de complejidad de la actividad, retando especialmente a los alumnos con mayor dominio del contenido.

Tras la actividad oral, el profesor pedía a los alumnos que grabaran las historias creadas por sus grupos, utilizando correctamente los pronombres empleados en el juego. Este momento de transposición de la oralidad a la escritura permitió consolidar el aprendizaje e identificar, de forma contextualizada, las dudas sobre la función de los pronombres en la cohesión textual. Además, al revisar los textos conjuntamente, los alumnos pudieron reflexionar sobre las distintas formas de sustituir o evitar la repetición, enriqueciendo la producción escrita. Así pues, la dinámica del dominó demostró su eficacia no sólo como herramienta de revisión gramatical, sino también como punto de partida para el desarrollo de la competencia comunicativa en múltiples modalidades lingüísticas. La práctica resultó muy eficaz para consolidar el uso de los pronombres en situaciones lingüísticas reales. Los alumnos mostraron una mayor comprensión de la función y aplicación de los pronombres, así como más confianza a la hora de utilizarlos. La propuesta también favoreció el trabajo en grupo, fomentando la cooperación, la escucha y el respeto por las aportaciones de sus compañeros.

Los alumnos que habitualmente mostraban dificultades con los contenidos gramaticales participaron con entusiasmo, sintiéndose más cómodos al comprobar hipótesis y construir conocimientos de forma colaborativa. La fase de producción oral les permitió ejercitar la creatividad y la expresión verbal, al tiempo que se reforzaban los contenidos lingüísticos de forma contextualizada. Sin embargo, se observó cierta resistencia inicial por parte de un pequeño grupo de alumnos, menos familiarizados con las actividades lúdicas en un contexto de aprendizaje formal. Para superar esta dificultad, el profesor organizó parejas de apoyo, reuniendo a alumnos con distintos niveles de dominio de los contenidos, lo que contribuyó a una mayor inclusión y participación de todos. Como actividad complementaria, se retó a los alumnos a crear nuevas piezas de dominó, elaborando sus propias oraciones con huecos y diferentes pronombres. Esta ampliación de la propuesta fomentó la reflexión metalingüística y la autonomía en el manejo de las estructuras lingüísticas.

Esta experiencia muestra cómo el uso de juegos gramaticales puede enriquecer la enseñanza de idiomas, haciéndola más accesible, significativa y motivadora. Al transformar el aprendizaje en un proceso activo y participativo, el juego se presenta como una poderosa herramienta pedagógica para el desarrollo del lenguaje en el 2º Ciclo de la Educación Básica.

Informe 6 - El Taller de Creación de Historias Colectivas

Escuela: EE

Año de Escolaridad: Educación Secundaria (Educación de Adultos)

Recurso Lúdico Utilizado: Creación de historias colectivas con palabras dibujadas.

Objetivo de la actividad: Estimular la creatividad, la cohesión textual y el uso adecuado del vocabulario en las prácticas de escritura colaborativa.

La práctica pedagógica desarrollada con una clase de secundaria de adultos en la escuela EE tuvo como propósito central el fortalecimiento de la competencia lingüística y textual a través de un taller de creación colectiva. El grupo estaba conformado por estudiantes con diferentes niveles de alfabetización y dominio de la escritura, lo que requería una metodología accesible, inclusiva y motivadora.

La propuesta del profesor comenzó con el sorteo de palabras al azar -nombres, verbos y adjetivos- que los alumnos debían incorporar a sus frases individuales. Al recibir sus palabras, cada alumno creaba una frase inicial, dando lugar a breves pasajes narrativos. En la siguiente fase, las frases se intercambiaban entre los compañeros, que continuaban la historia a partir de nuevas palabras extraídas por sorteo, ampliando gradualmente la narración. Esta dinámica de intercambio se repitió varias veces, permitiendo que los textos se desarrollaran de forma creativa, espontánea y colaborativa, hasta formar historias colectivas completas. Además, se animó a los alumnos a representar visualmente sus narraciones mediante pequeños paneles ilustrados con collages, dibujos y palabras clave resaltadas. Esta

fase favoreció la implicación sensorial y permitió a los alumnos con menos soltura en la escritura expresarse con confianza y creatividad.

Al final de la producción, la clase realizó una lectura compartida de los textos preparados, promoviendo un debate sobre la estructura narrativa, la cohesión, la coherencia y el uso adecuado del vocabulario. Las correcciones se hicieron en grupo, de forma participativa y respetuosa, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento. A continuación, la clase participó en una actividad de reescritura en la que se les pidió que mejoraran una de las historias que habían producido colectivamente. Esta tarea promovió el desarrollo de la revisión textual, llamando la atención sobre aspectos como la repetición de palabras, la puntuación y la concordancia verbal.

La actividad tuvo un gran impacto en la motivación de los alumnos, sobre todo porque valoraba la colaboración y la implicación creativa de cada participante. La creación colectiva favoreció el sentimiento de pertenencia y reconocimiento, aspectos fundamentales en el contexto de la educación de adultos. También se incluyó un momento de puesta en común oral, en el que se invitó a los participantes a relacionar las tramas que habían creado con situaciones de la vida real, estimulando la articulación entre lo imaginario y las experiencias personales, lo que enriqueció significativamente el significado de la producción textual. Se observó una mejora significativa en la capacidad de aplicar el vocabulario en contextos adecuados, así como en el uso de conectores y la organización lógica de las ideas. La interacción constante entre los alumnos fomentó la escucha activa, la negociación de significados y el desarrollo de competencias sociales y comunicativas.

Desde el punto de vista metodológico, la actividad también reforzó la autonomía de los alumnos, ya que muchos empezaron a sugerir nuevos temas y dinámicas para futuros talleres, demostrando una creciente implicación en el proceso educativo. Además, el taller contribuyó al desarrollo de una actitud más confiada hacia la producción textual, especialmente entre aquellos con menos experiencia escolar formal. La propuesta demostró ser eficaz no sólo en el ámbito lingüístico, sino también como estrategia de valorización de las experiencias y trayectorias individuales, propiciando un eficaz ambiente de aprendizaje. Entre las limitaciones encontradas figuran las dificultades de concentración en algunos momentos de la actividad, especialmente cuando se pidió al grupo que reescribiera los textos de forma más técnica. Algunos alumnos se mostraron inseguros al tratar la gramática y la ortografía, y en este punto fue necesario un apoyo más individualizado.

Esta experiencia ilustra el potencial de las metodologías lúdicas y colaborativas en la educación de adultos, demostrando que la enseñanza de la lengua portuguesa puede ser innovadora, significativa e inclusiva cuando se centra en el papel del alumno y en la mediación sensible del profesor. La continuidad de este tipo de práctica, combinada con estrategias de evaluación formativa y adaptación a las necesidades específicas del grupo, tiene el potencial de promover un camino educativo más justo, motivador y transformador.

Informe 7 - Juegos de preguntas y respuestas: Desafío gramatical

Centro de enseñanza: EA

Año de escolarización: Educación Secundaria (Educación de Adultos)

Recurso lúdico utilizado: Juego de mesa de preguntas y respuestas.

Objetivo de la actividad: Reforzar los conocimientos gramaticales y la comprensión textual a través de dinámicas interactivas.

La práctica pedagógica «Desafío gramatical», aplicada a una clase de adultos de Educación Secundaria del colegio EA, se diseñó con el objetivo de repasar y consolidar contenidos gramaticales esenciales para la producción escrita y la comprensión textual. La propuesta se basaba en un juego de mesa adaptado en el que los alumnos, divididos en equipos, avanzaban por las casillas a medida que acertaban preguntas sobre gramática e interpretación de textos breves. Las preguntas abarcaban temas fundamentales como la conjugación de verbos, el uso de preposiciones, la concordancia entre sujeto y predicado, así como ítems sobre comprensión textual. En cada ronda, además de las preguntas tradicionales, los grupos podían retar a compañeros de otros equipos a resolver preguntas adicionales, lo que añadía una capa de estrategia y participación activa al juego. La estructura lúdica de la actividad permitió trabajar los contenidos de forma ligera y accesible, respetando el ritmo y los diferentes niveles educativos presentes en la clase. El carácter competitivo del juego, pero siempre mantenido en un ambiente amistoso, favoreció la implicación colectiva, la socialización y el estrechamiento de lazos entre los participantes.

Como preparación inicial, el profesor realizó un repaso dialogado con los alumnos, utilizando ejemplos prácticos y preguntas formuladas conjuntamente. El objetivo de esta fase era nivelar los conocimientos de la clase y dar seguridad a la dinámica del juego. Durante la actividad, se incluyeron tarjetas de «ayuda» que les permitían consultar a un compañero o un resumen gramatical, fomentando la cooperación y la autonomía. Además, al final de cada ronda, los grupos discutían brevemente sus respuestas con la mediación del profesor, promoviendo la metacognición y la aclaración inmediata de cualquier duda. Según los resultados observados, el uso de la pizarra como herramienta didáctica despertó el interés de los alumnos y permitió un aprendizaje significativo en grupo. El ambiente del aula se convirtió en un espacio para la interacción, el diálogo y el intercambio de conocimientos. Muchos alumnos mostraron mayor confianza en el uso de estructuras gramaticales, especialmente en relación con los tiempos verbales y la concordancia, aspectos que suelen señalarse como un reto en este segmento educativo. La actividad también puso de manifiesto dificultades específicas, como el uso inadecuado de preposiciones en estructuras más complejas y la confusión entre tiempos verbales compuestos. La mediación continua del profesor fue esencial para subsanar estas deficiencias. Otro punto importante fue el estímulo de la autoconfianza y el protagonismo de los alumnos: al responder a las preguntas, explicar sus respuestas y retar a sus compañeros, los estudiantes se situaron como

agentes activos en el proceso de aprendizaje. La práctica también contribuyó a reforzar la importancia de la gramática como herramienta funcional de comunicación, deconstruyendo la idea de que su estudio consiste únicamente en memorizar reglas. Como continuación de la actividad, se invitó a los grupos a crear juntos breves textos narrativos o de opinión, incorporando los elementos gramaticales trabajados en el juego. Estos textos se presentaron a la clase y se debatieron colectivamente, promoviendo la articulación entre gramática y producción textual. Al final de la secuencia, los alumnos participaron en una autoevaluación oral, reflexionando sobre los contenidos aprendidos, los retos a los que se habían enfrentado y las estrategias que más habían contribuido a su aprendizaje.

En resumen, el «Desafío gramatical» demostró que la enseñanza de contenidos lingüísticos puede ser divertida, participativa y profundamente motivadora cuando está mediada por estrategias metodológicas adecuadas al perfil de los alumnos. En el contexto de la educación de adultos, este tipo de práctica contribuye a que el aprendizaje sea más integrador y se ajuste a las necesidades reales de los alumnos.

Informe 8 - Juego de simulación de diálogo: Preparación para el mercado laboral

Centro de enseñanza: EA

Año de escolarización: Curso profesional para adultos

Recurso lúdico utilizado: Juego de simulación de diálogo profesional.

Objetivo de la actividad: Mejorar las habilidades de comunicación oral en portugués, con especial atención a la fluidez y adecuación en contextos formales y profesionales.

La actividad pedagógica desarrollada con alumnos adultos del curso de formación profesional de la escuela EA se centró en mejorar la expresión oral en portugués, haciendo hincapié en situaciones de comunicación típicas del mundo laboral. A través de un juego de simulación de diálogo, se animó a los alumnos a representar diferentes roles profesionales, interactuando en contextos formales como entrevistas de trabajo, reuniones y atención al cliente. La preparación del juego incluyó la creación de escenarios realistas, adaptados a los perfiles y áreas de interés de los participantes. Cada alumno asumió un papel específico -como directivo, cliente, proveedor o candidato- e interactuó con sus compañeros en situaciones previamente descritas, utilizando estructuras lingüísticas formales y un vocabulario técnico apropiado. Durante las simulaciones, los alumnos debían centrarse en la claridad del discurso, la fluidez verbal y la precisión léxica, así como en el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa y la adaptación a la situación comunicativa. Después de cada simulación, se celebró un debate colectivo en el que los participantes reflexionaron sobre sus actuaciones, identificando puntos fuertes y aspectos a mejorar, siempre basándose en criterios objetivos y comentarios constructivos.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos, la actividad mostró un notable grado de eficacia, tanto desde el punto de vista lingüístico como emocional. Varios participantes afirmaron que el ambiente lúdico de la simulación les ayudó a superar la ansiedad natural en contextos de comunicación formal, proporcionándoles un espacio seguro para experimentar con el idioma con mayor libertad. Hubo una clara mejora de la fluidez verbal, la confianza a la hora de hablar en público y la capacidad de utilizar vocabulario técnico de forma contextualizada. Además, la propuesta resultó muy significativa al alinear los contenidos pedagógicos con las necesidades prácticas de la vida profesional diaria de los alumnos, lo que contribuyó a la valoración del aprendizaje de idiomas como herramienta de inserción social y movilidad.

El uso de simulaciones como recurso didáctico se perfila así como una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias comunicativas aplicadas al mundo laboral, especialmente en el contexto de la educación de adultos, donde la enseñanza debe ser funcional, contextualizada y motivadora. Esta experiencia pone de relieve el papel del juego no sólo como elemento motivador, sino como medio metodológico para un aprendizaje activo, crítico y transformador.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos reveló una diversidad de percepciones y prácticas en relación con el uso de recursos didácticos en la enseñanza de la lengua portuguesa en Lisboa e Imperatriz. La presentación de los resultados se organizó en categorías temáticas surgidas de la investigación, lo que permitió profundizar en las convergencias y divergencias entre los contextos educativos estudiados. La muestra estuvo compuesta por profesores que trabajan en diferentes niveles de enseñanza. En Imperatriz predominan los educadores con entre 30 y 45 años de experiencia, mientras que en Lisboa el grupo de edad más representado es el de 33 a 50 años, con una mayor incidencia de profesores permanentes en el sistema público de enseñanza. Esta diferencia contribuyó a percepciones diferentes de estabilidad profesional y dominio metodológico, influyendo directamente en la adopción y adaptación de los recursos didácticos. La mayoría de los profesores de Imperatriz trabaja en escuelas con menor acceso a recursos tecnológicos y con mayor heterogeneidad en el rendimiento lingüístico de sus alumnos. En Lisboa, en cambio, las escuelas tienden a tener prácticas pedagógicas más uniformes y más apoyo institucional para el uso de tecnología y materiales didácticos. Los educadores de ambas localidades reconocen los recursos didácticos como herramientas importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje portugués, aunque sus finalidades se interpretan de forma diferente. En Imperatriz, los profesores asocian los recursos principalmente a la estimulación de la motivación, la participación y la superación de dificultades cognitivas. En Lisboa, la atención se centra en la estructuración del pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y la interpretación textual. La naturaleza de los recursos utilizados también varía: en Imperatriz, se hace hincapié en materiales accesibles y reutilizables, como juegos impresos, fichas gramaticales, cuadros de lectura y actividades de escritura guiada. En Lisboa, en cambio, es más recurrente el uso de herramientas digitales, como programas de edición de textos, plataformas de lectura crítica y vídeos educativos, lo que refleja el fácil acceso a las tecnologías en el entorno escolar.

Un punto central de la investigación fue la tensión entre el carácter lúdico y educativo de los recursos. Mientras que los profesores más jóvenes (de 25 a 32 años) de ambas ciudades tendían a valorar más el aspecto lúdico como forma de enganchar y reducir la ansiedad ante los errores, los profesores con más experiencia se decantaban por la intención pedagógica, entendiendo el juego como un medio más que como un fin en sí mismo. En Imperatriz, hubo una mayor ambivalencia sobre la eficacia de los recursos lúdicos más allá de la alfabetización. Muchos profesores expresaron su preocupación por la superficialidad de ciertas actividades, haciendo hincapié en la necesidad de que estén alineadas con el plan de estudios y los objetivos curriculares. En Lisboa, en cambio, esta separación entre juego y educación es menos evidente; los recursos suelen integrarse en la planificación didáctica de forma equilibrada, especialmente en las actividades de lectura crítica, análisis textual y producción escrita. Los recursos didácticos han tenido un impacto significativo en el desarrollo de la lectura y la escritura en todos los niveles escolares analizados. En Imperatriz, los profesores identificaron avances especialmente en las áreas de fluidez, ortografía y organización textual. Prácticas como la lectura compartida, la construcción colectiva de textos y las actividades de ortografía gamificada resultaron eficaces para reducir los errores y ampliar el vocabulario.

En Lisboa, los recursos se centran en la estructura argumentativa, la cohesión textual y la corrección gramatical. Estrategias como los debates temáticos, el análisis de artículos de opinión y la elaboración de ensayos breves son habituales, lo que demuestra una preocupación por formar lectores críticos y productores conscientes de textos. La diferencia entre los contextos se revela también en la valoración de la memorización de palabras: en Imperatriz, los profesores desprecian la memorización como factor determinante de la calidad de la escritura, mientras que en Lisboa se considera un elemento básico para dominar la norma culta y la escritura formal.

La investigación reveló que la planificación de los profesores es un factor clave para la eficacia de los recursos didácticos. En Lisboa, los profesores señalan una mayor integración entre el uso de los recursos y los objetivos de aprendizaje, basados en el proyecto curricular del centro. Existe un fuerte vínculo entre la planificación, la formación continua y las prácticas colaborativas, con intercambios frecuentes entre colegas y participación en comunidades de práctica. En Imperatriz, la planificación sigue viéndose a menudo obstaculizada por la sobrecarga de trabajo y la falta de materiales. Sin embargo, los educadores más experimentados demostraron estrategias creativas para adaptar los recursos a la realidad local, poniendo de relieve la importancia de la formación del profesorado como catalizador de la innovación pedagógica.

Tanto en Lisboa como en Imperatriz, los profesores asocian positivamente los recursos didácticos con un aumento de la motivación de los alumnos y, en consecuencia, con el refuerzo del aprendizaje de los contenidos lingüísticos. La motivación se mencionó como factor mediador entre los contenidos y el compromiso de los alumnos. La aplicación sistemática de recursos didácticos también repercutió en la socialización y el comportamiento de los alumnos. Los profesores de ambas ciudades informaron de mejoras significativas en la colaboración entre alumnos, el sentido de la responsabilidad con los materiales y las actitudes hacia el proceso de escritura. En Imperatriz, el uso de recursos lúdicos mostró efectos positivos sobre la disciplina y el

respeto a las normas, mientras que en Lisboa los profesores informaron de una mejora en la capacidad argumentativa y la empatía durante las actividades de debate oral.

Las relaciones entre «aprendizaje y comportamiento», «motivación y responsabilidad» y «valoración del alumno y comprensión del recurso» se citaron repetidamente, reforzando la naturaleza multidimensional de los recursos didácticos. Estas relaciones sugieren que, cuando se aplican bien, estos recursos van más allá del ámbito puramente cognitivo y afectan también a las dimensiones afectiva y social del aprendizaje.

A pesar de las numerosas contribuciones realizadas, los educadores también señalaron dificultades. En Imperatriz, las dificultades están relacionadas sobre todo con la falta de material didáctico, las deficiencias de las infraestructuras y la escasa participación de las familias en el proceso educativo. En Lisboa, los retos están más relacionados con la sobrecarga burocrática y la presión por obtener resultados en las evaluaciones externas, lo que limita el tiempo disponible para actividades más abiertas o creativas. Otra dificultad común es la formación desigual entre los profesores, que provoca discrepancias en la aplicación y comprensión del papel de los recursos didácticos. La necesidad de una política de formación continua alineada con los objetivos de la enseñanza portuguesa fue unánime entre los entrevistados.

Los resultados apuntan a la existencia de estructuras culturales, institucionales y pedagógicas distintas, que influyen en la forma de concebir, aplicar y evaluar los recursos didácticos en Lisboa y en Imperatriz. Mientras que en Lisboa hay una valorización más explícita de los recursos como instrumentos de profundización del pensamiento lingüístico y crítico, en Imperatriz su función suele estar vinculada a estimular la participación y a combatir las dificultades iniciales de lectura y escritura. Esta distinción no indica la superioridad de un modelo sobre el otro, sino la necesidad de adaptar los recursos a la realidad local, respetando las características socioculturales, los niveles de competencia de los alumnos y la estructura institucional de apoyo a la labor docente. El elemento común a ambas ciudades es la comprensión de que los recursos didácticos, cuando se planifican intencionadamente y se vinculan al plan de estudios, actúan como facilitadores del aprendizaje y promotores de prácticas docentes innovadoras.

4. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA APLICACIÓN DE PRÁCTICAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA

El uso de los recursos lúdicos en la enseñanza del portugués en contextos de educación formal, centrada principalmente en el elemento lingüístico, ha demostrado ser una herramienta eficaz para promover el compromiso de los estudiantes, el desarrollo de habilidades comunicativas y el fortalecimiento de la relación con el proceso de aprendizaje. Los resultados observados en las prácticas desarrolladas durante esta investigación muestran ganancias significativas tanto en el aspecto lingüístico como en el socioemocional.

Entre los puntos más positivos encontrados está la participación activa de los alumnos, incluso de aquellos que tenían dificultades con la lectoescritura. Las prácticas lúdicas funcionaron como factor motivador, promoviendo un espacio

seguro y relajado donde todos se sintieron invitados a colaborar. El reconocimiento de la cultura local a través de la elaboración de textos basados en experiencias personales contribuyó a aumentar la identidad de los alumnos y a legitimar sus conocimientos previos en el entorno escolar.

Otra cuestión importante fue el desarrollo de la oralidad, especialmente notable en los ejercicios que incluían dramatizaciones espontáneas, en las que los alumnos mostraron mayor fluidez, confianza y expresividad. Las actividades también beneficiaron el fortalecimiento de la independencia y el protagonismo de los alumnos, al permitir que ellos mismos se organizaran en equipos, establecieran líderes, distribuyeran tareas y asumieran responsabilidades de manera colaborativa.

También hubo una reducción de la inseguridad frente a la escritura, porque al darse cuenta de que podían escribir, los alumnos adultos comenzaron a verse a sí mismos como escritores, rompiendo con la idea de que la escritura se limita a un estándar muy alejado de sus realidades.

Es importante destacar que la implementación de prácticas lúdicas aún enfrenta desafíos concretos, especialmente relacionados con la formación docente, la infraestructura escolar y el tiempo de enseñanza disponible. En muchas instituciones, los profesores no tienen formación específica en enseñanza basada en el juego o carecen de apoyo para desarrollar materiales adecuados al perfil de sus clases. Además, la falta de recursos, como espacios apropiados, tecnologías y materiales didácticos, puede dificultar la consolidación de estas prácticas como parte estructural del plan de estudios.

El análisis comparativo de las actividades pedagógicas analizadas en los contextos brasileño y portugués indica una convergencia en el reconocimiento de la relevancia de las prácticas lúdicas en la enseñanza de la lengua, especialmente en la gramática, la lectura y la elaboración de textos. En ambas naciones, los profesores se preocuparon por transformar el aula en un ambiente más dinámico e interactivo para los alumnos. Sin embargo, se observan algunas diferencias metodológicas. En Brasil predomina el uso de juegos y prácticas tradicionales basadas en elementos culturales locales, que contribuyen a arraigar el aprendizaje en la experiencia de los alumnos. En Portugal, existe una fuerte tendencia hacia la adopción de tecnologías digitales y recursos de *gamificación*, así como un enfoque más sistemático de las prácticas de escritura creativa mediadas por recursos interactivos. Estas disparidades reflejan en parte los marcos curriculares y las políticas educativas de cada país, así como las singularidades culturales y los perfiles sociolingüísticos de las comunidades escolares. Sin embargo, el estudio señala la riqueza del intercambio de experiencias internacionales, que puede aumentar el repertorio pedagógico de los profesores, beneficiar la formación continua y fomentar la creación de actividades docentes más innovadoras.

Además de las limitaciones estructurales y pedagógicas, también es necesario destacar las resistencias culturales e institucionales que aún impregnan el ámbito educativo. En algunos contextos, persiste la visión de que el juego representa una distracción o una pérdida de tiempo, lo que puede llevar a su uso superficial u

ocasional. Para que la lúdica sea entendida como una práctica pedagógica legítima y transformadora, es fundamental promover espacios de formación continua y reflexión crítica que permitan a los educadores replantear sus concepciones sobre la enseñanza de idiomas. Por ello, entendemos que resulta necesario invertir en la construcción de una cultura escolar que valore el protagonismo de los alumnos y el aprendizaje activo. Lo lúdico, combinada con metodologías participativas y contenidos curriculares, puede favorecer no sólo el dominio de la norma culta de la lengua, sino también la formación de lectores y escritores críticos, capaces de comprender el mundo e intervenir en él. Para que eso ocurra, es esencial que gestores educativos, formadores y profesores trabajen de forma integrada, compartiendo buenas prácticas y adaptando las estrategias a las especificidades de cada clase y realidad.

La información de los relatos de experiencias muestra que la aplicación de la lúdica en la enseñanza de contenidos lingüísticos es posible y necesaria para lograr una educación más crítica y humanizada. Como perspectiva, proponemos un incremento de las políticas de formación del profesorado orientadas a la integración pedagógica de la lúdica, así como un aumento de la inversión en recursos didácticos y tecnológicos de apoyo a estas actividades. Además, es esencial que las escuelas fomenten la experimentación didáctica, promoviendo un entorno en el que los profesores actúen como investigadores de su propia actividad, y que las prácticas exitosas se compartan en redes de aprendizaje, tanto a nivel nacional como internacional.

De esta forma, los recursos lúdicos pueden convertirse en elementos pedagógicos transformadores, promoviendo el aprendizaje significativo de la lengua portuguesa, el desarrollo de la creatividad y el empoderamiento lingüístico de los individuos en formación.

En vista de ello, las perspectivas de futuro para consolidar las prácticas lúdicas en la enseñanza de la lingüística pasan por reforzar la formación inicial y continua del profesorado, incentivar la producción de materiales didácticos contextualizados y crear espacios colaborativos para que los educadores compartan experiencias. También es fundamental que las políticas públicas educativas reconozcan el potencial de las metodologías activas y aseguren las condiciones necesarias para su aplicación, con el foco puesto en promover una educación más equitativa, creativa y significativa.

En resumen, los datos muestran que el empleo de elementos lúdicos, más que un recurso accesorio, puede contribuir a diseñar y ejecutar una eficaz estrategia pedagógica para la enseñanza de la lengua, capaz de transformar el aula en un ambiente de invención, reflexión y descubrimiento. Cuando es mediada con intencionalidad y sensibilidad, la práctica lúdica posibilita aprendizajes duraderos, resignifica la relación de los alumnos con la lengua y promueve realmente una educación orientada a la formación integral del sujeto.

Capítulo 7

Conclusión

Tal y como se ha descrito en los capítulos precedentes, el objetivo principal de este libro fue investigar y reflexionar sobre el papel de lo lúdico en la enseñanza del portugués, a partir de la observación de actividades pedagógicas desarrolladas en dos contextos diferentes, pero vinculados por relaciones históricas, lingüísticas y culturales: Brasil y Portugal. Utilizando un abordaje metodológico mixto y una estructura que combina fundamentos teóricos, análisis comparativo y relatos de experiencias reales, el objetivo fue presentar cómo las prácticas lúdicas pueden actuar como poderosos recursos para promover aprendizajes significativos y emancipadores.

Los capítulos teóricos permitieron comprender la complejidad y las diversas dimensiones de la enseñanza lúdica de lenguas, revisando las ideas de lo lúdico, los conceptos de juego y aprendizaje, así como los enfoques metodológicos aplicados a la lengua. También se observaron las semejanzas y distinciones entre los currículos de ambos países, haciendo hincapié en el potencial y los retos que plantea la adopción de nuevas actividades mediadas por juegos, dramatizaciones, música, recursos tecnológicos y otras herramientas interactivas.

La segunda parte del libro se centra en actividades y experiencias en aulas brasileñas y portuguesas, mostrando cómo lo lúdico puede adaptarse a diferentes edades, niveles educativos y realidades sociales. Los casos mostraron que, cuando bien planeadas y alineadas con los objetivos pedagógicos, las prácticas lúdicas favorecen el perfeccionamiento de la oralidad, de la escritura, de la lectura y de la reflexión crítica sobre la lengua, al mismo tiempo que posibilitan la autoestima, el protagonismo y la cooperación de los alumnos. El análisis conjunto de los datos adquiridos durante el estudio revela que lo lúdico, lejos de ser un simple recreo o respiro de la rutina escolar, es un elemento fundamental de la mediación didáctica,

sobre todo en la enseñanza de la lengua materna. Al respetar los conocimientos previos de los alumnos, reconocer sus experiencias y promover formas variadas de expresión, la lúdica aumenta el acceso al conocimiento y contribuye a una educación más democrática.

Los estudios comparados realizados entre los contextos brasileño y portugués mostraron que, a pesar de las diferencias culturales y organizativas, ambos sistemas educativos reconocen la importancia de innovar las metodologías, ampliando el uso de juegos, juegos de rol, tecnologías y prácticas colaborativas. Por el camino, quedó claro que el juego contribuye a reforzar la autoestima de los alumnos, a crear vínculos sociales en el entorno escolar y a desarrollar competencias comunicativas más amplias, como la creatividad, la argumentación y la escucha activa. La valoración de la diversidad cultural y lingüística en los proyectos analizados también reforzó la idea de que la enseñanza de idiomas debe abarcar las experiencias e identidades de los estudiantes como parte del proceso de construcción del conocimiento.

En el contexto educativo actual, caracterizado por los rápidos cambios sociales, tecnológicos y culturales, es cada vez más urgente repensar la metodología de enseñanza convencional y buscar formas de satisfacer las demandas, los intereses y el potencial de los alumnos. Las prácticas lúdicas, en este escenario, aparecen no sólo como una opción, sino como una respuesta pedagógica coherente y sensible a las necesidades del aprendizaje activo. Sin embargo, es necesario reconocer que la consolidación de las prácticas lúdicas requiere condiciones estructurales y pedagógicas que no siempre están plenamente disponibles en las escuelas. Por eso es fundamental que los sistemas educativos inviertan en la formación del profesorado, en el acceso a recursos didácticos adecuados y en el reconocimiento de los docentes como agentes creativos e investigadores de su práctica. Vencer la resistencia a estas metodologías exige un esfuerzo colectivo -en el que participen instituciones, gestores, educadores e investigadores- para construir una escuela más dialogante, democrática y sensible a las necesidades del mundo contemporáneo.

Sin embargo, también se observó que la adopción de prácticas lúdicas aún se enfrenta a desafíos. Entre ellos, la falta de políticas públicas más consistentes para la formación continua del profesorado, la falta de materiales pedagógicos adaptados a los diferentes grupos de edad y la resistencia de algunos sectores educativos más tradicionales. Esto indica la necesidad de un esfuerzo conjunto entre instituciones, gestores y formadores para valorar la creatividad como elemento central del proceso educativo y apoyar la autonomía de los docentes en la construcción de prácticas innovadoras.

El libro concluye reafirmando que los recursos lúdicos no son un mero complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje del portugués, sino un componente de una enseñanza innovadora y comprometida con la construcción integral del individuo. Que este libro contribuya a inspirar a profesores, investigadores y responsables de políticas públicas a repensar sus actividades, valorando la creatividad como aliada del conocimiento y las prácticas lúdicas como puente entre el saber y el placer de aprender. Esperamos que esta obra contribuya

no sólo como un repositorio de prácticas y fundamentos, sino como una invitación a la reflexión y a la acción. Que los profesores, al hojear estas páginas, se sientan inspirados para experimentar, adaptar e innovar, haciendo de lo lúdico un principio configurador de experiencias educativas más humanas, transformadoras y encantadoras. Al fin y al cabo, enseñar y aprender idiomas es, ante todo, un ejercicio de comunicación con los demás y, como tal, debe vivirse con sentido, afecto e imaginación.

Bibliografia

- Akamine, A. A., De Paula, J. C. M., “Cantigas de roda na educação infantil: os diversos desdobramentos no desenvolvimento da linguagem oral”, em *Revista Observatorio De La Economia Latinoamericana*, v.21 (4), p. 1968-1979, Observatorio de La Economía Latinoamericana, Curitiba, 2023.
- Anhaia, M. H. F., Mariano, M. L., “A importância da música na educação infantil”, em *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v.17, p. 1-19, UNESP, Araraquara, 2021.
- Antunes, C., *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*, Vozes, São Paulo, 2014.
- Alberti, T. F., Abegg, I., Costa, M. R. J., Tilton, M., “Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional”, em *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, v.95, p. 346-362, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2014.
- Alves, R., *Se eu fosse ensinar*. Almanaque Brasil de Cultura Popular, São Paulo, 2004.
- Araújo, F. R. D., Medeiros, R. N. B., Rodrigues, J. A. S. V., Santos, E. P., Araújo, C. P., Brito, U. B., Santos, M. F. P., Santos, J. P., “A ludicidade na educação infantil: a aprendizagem se desenvolve através do ato de brincar”, em *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4(9), p. 1-14, RECIMA, São Paulo, 2023.
- Araújo, L. C., “Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?”, em *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.1, p. 2325-2343, UNESP, São Paulo, 2016.
- Araújo, N. M. S., Ribeiro, F. R., Santos, S. F. (2012), “Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem”, em *Bakhtiniana*, v.7(1), p. 4-23, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- Barreto, G. L. S., Andrade, L. C., “Inclusão e diversidade: jogos e brincadeiras como ferramentas de alfabetização e letramento para crianças com tea na educação infantil” em *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP*, v.4, p. 492-510, Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2024.
- Barros, M. G. F. B., Miranda, J. C., Costa, R. C. (2019), “Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem”, em *Revista Educação Pública*, v.19, p. 1-3, Fundação Cecierj, Rio de Janeiro, 2019.

- Benevenuti, C. B., "A importância da dramatização em sala de aula: o ensino de língua articulado às novas tecnologias", en *XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online*, p. 1-8, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- Brasil., Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. Ministério da Educação (MEC), *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, *Referencial curricular nacional para educação infantil*.(Vol. 3). Brasília, 1998.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, 2002
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>
- Bronzato, L. H., "A dinâmica de grupo no ensino da oralidade", en *Prolíngua*, v.3(1), p. 102-114, Universidade Federal de Paraíba, Campina Grande, 2012.
- Brougère, G., *Brinquedo e cultura*. Cortez, São Paulo, 2014.
- Campos, M. C. R. M., Macedo, L. (2011). "Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos", en *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.15(2), p. 211-220, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2011.
- Carneiro, A. P., Figueiredo, I. S. S., Ladeira, T. A., "A importância das tecnologias digitais na Educação e seus desafios", en *Revista Educação Pública*, v.20, p. 1-3, Cecierj, Rio de Janeiro 2020,
- Castro, G. A. F., Silva, R. C. P., Mantovani, A. M., Santana, E. S., Cunha. L. A., Carvalho, A. S., "Teatro na escola: um recurso pedagógico do processo de ensino e aprendizagem", en *Colloquium Humanarum*, v.15(2), p. 53-61, Unoeste, Presidente Prudente, 2018.
- Costa, M. L. R., Estevão, C. D., "Formação continuada em dois contextos distintos: Portugal e Brasil", en Carvalho, C. M. N., Soares, I. B., and Costa, M. L. R., eds. *Veredas e (re)configurações da formação docente*, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- Couto, A. L. S., Silveira, L. P., Castro, M., "Jogos digitais e acentuação gráfica: conexões possíveis entre aprendizagem e ludicidade", en *Texto Livre*, v.14(3), p. 1-17, Universidad Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- Cruz, J. P., Pontes, J. C. R., Aires, S. D. F., *O lúdico na educação infantil*, Arche, São Paulo, 2023.
- Dias, G., Mendes, R., Clemente, F., Martins, F., "Prática dos Jogos Tradicionais Portugueses no 1.º Ciclo do Ensino Básico", en *Exedra*, 7, p. 87-92, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2013
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, A. I., Gouveia, F., "Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular", en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.30, p. 742-763, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2022.
- Franklin, B. L. "A recusa à escassez: a universalização da biblioteca escolar e a tensão entre a materialidade digital e a Lei de Direitos Autorais", en *Informação & Sociedade*, v.30(3), p. 1-23, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2020.

- Gallardo, J. S. P., *Didática de educação física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação*, FTD, São Paulo, 1998.
- Gimenes, B. P., *Jogos e brinquedos multidisciplinares: sucatas, criatividade e brincar e jogar*, WAK, Rio de Janeiro, 2017.
- Gimenes, B. P., “O papel da ludicidade como fator estruturante da identidade humana/individualidade”, em *Revista Psicopedagogia*, 40, p. 117-124, Fundação Santo André, São Paulo, 2023.
- Gomes, A. R., Leal, A. A., Souza, S., “O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto”, em *Letras & Letras*, v.33(2), p. 153-184, Universidad Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- Gomes, M. M., “A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula?”, em *Revista Educação Pública*, v.19, n.30, p. 1-5, Cecierj, Rio de Janeiro, 2019.
- Gonzaga, G. R., Miranda, J. C.; Ferreira, M. L.; Costa, R. C.; Freitas, C. C. C.; Faria, A. C. de O., “Jogos didáticos para o ensino de Ciências”, em *Educação Pública*, v.17, n.7, p. 1-6, Fundação Cecierj, Rio de Janeiro, 2017.
- Ide, S. M. “O jogo e o fracasso escolar”, em Kishimoto, T. M. (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, p. 99-120, Cortez, São Paulo, 2011.
- Lima, M. F., Araújo, J. F. S., “A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem”, em *Revista Educação Pública*, v.21, p. 1-6, Fundação Cecierj, Rio de Janeiro 2021.
- Lima, R. M. R., Rosa, L. R. L., “O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita”, em *Revista de Iniciação Científica do Unilasalle* v.1(1), p. 153-169, Faculdade la Salle, Centro Canoas, 2012.
- Lira, I. S., “Uso de jogos de alfabetização numa escola pública: relato de uma experiência no contexto de um projeto acadêmico”, em *Revista Humanidades e Inovação*, v.11(7), p. 361-369, Universidade Estadual de Tocantins, Palmas, 2024.
- Macedo, F. H., “A utilização de jogos no processo de ensino da língua portuguesa”, em *Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, v.1(1), p. 1-5, Aluz, São Paulo, 2024.
- Maia, I., Rodrigues, D., Matias, L. S. A., “A gamificação na formação inicial de professores de línguas: design crítico em uma disciplina de língua inglesa”, em *Revista Letras Escreve*, v.14(3), p. 14-29, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.
- Malaqueta, A. F., Pery, M. R. M., Anduluce, A. G., Machambissa, O. H., “As contribuições das dinâmicas de grupo para docência on-line”, em *Educação a Distância*, v.8(1), p. 9-24, Unicesumar, Batatais 2018.
- Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M, Zambalde, A. L., “Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem”, em *Avaliação*, v.26(3), p. 718-741, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- Martins, V. L., “O lúdico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa”, em *Intraciência – Revista Científica*, 10, p. 1-21, FAGU, Guarujá 2015.
- Melo, H. B. M., “Uso do jogo como potencializador da aprendizagem: uma perspectiva de docentes da educação básica”, em *ACTIO*, v.5, n.1, p. 1-19, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- Mello, M. A., “Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil”, em *Educação em Revista*, v.39, p. 1-24, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

- Mesquita, E. M. C., Carvalho, J. A. B. S., "O ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal", en *Letras & Letras*, v.33(1), p. 6-10, Universidade Federal de paraíba, Uberlândia, 2017.
- Misseyan, A., Papadopoulou, P., Marouli, C., Lytras, M. D., "Active learning stories in higher education: lessons learned and good practices in STEM Education", en Misseyan, A., Lytras, M. D., Papadopoulou, P., Marouli, C. *Active learning strategies in higher education: teaching for leadership, innovation, and creativity*, Emerald Publishing, Bingley, 2018.
- Moraes, F. A., Soares, M. H. F. B., "A relação do jogo pedagógico com Jean Piaget", en *Cadernos de Pesquisa*, v.30(2), p. 31-53, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2023.
- Morgado, J. C., "Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI", en Morgado, J. C. et al. (Orgs.), *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*, p. 72-83, Universidade do Minho, Braga, 2018.
- Nascimento, J. B., Santos, S. M. A. V., Camilo, A. E. S., Barbosa, L. R., Fortunato, M. S., Gomes, M. A. S., Gomes, N. S. M., Fraga, P. S., "Currículos flexíveis e a personalização do ensino", en *Cuadernos de educación y desarrollo*, v.17(4), p. 1-25, EUROPUB European Publications, Castelo de Paiva, 2025.
- Navarro, M. S., Prodócimo, E., "Brincar e mediação na escola", en *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 2012.
- Oliveira, H. D. M. F., De Souza, D. N., & De Souza, F. N., "Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa", en *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v.8, p. 1-21, Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023
- Oliveira, Z. R., *O trabalho do professor na educação infantil*. Biruta, São Paulo, 2022.
- Parahyba, F. D.; Leurquin, E. V. L. F., "Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação", en *Diálogo das Letras*, v.7(2), p. 207-226, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.
- Pereira, A. V., "A ludicidade como ferramenta para alfabetizar", en *Revista Gestão & Educação*, v. 7, p. 8-18, Faculdade de Conchas, Cochás, 2024.
- Peres, A. P. S., Ferreira, S. M., Silva, L. D.T. A., Almeida, L. S., "Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas: a concepção docente sobre a ludicidade no contexto da Educação Infantil", em *Revista Educação Pública*, v.21, n.22, p. 1-7, Cecierj, Rio de Janeiro, 2021.
- Piaget, J., *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Livros Tecnicos e Cientificos, Lisboa, 2010.
- Portugal, Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro: Estabelece o regime da formação contínua de professores do ensino não superior, en *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 259. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/249/1992/11/09/p/dre/pt/html>
- Rabelo, E. P., Silva e Silva, A. S., Santos, A. B., Oliveira, R. J., Silva, F. M., "A importância do educador como mediador lúdico no desenvolvimento integral da criança na educação infantil", en *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v.10, p. 2612-2622, REASE, São Paulo, 2024.
- Ramos, A. R. F., Martins, I. C., "Tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão", en *Revista Inclusiones - Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, v.9, n.4, p. 362-381, Editorial Cuadernos de Sofía, Santiago, 2022.

- Ranyere, J; Matias, N. C. F., “A relação com o saber nas atividades lúdicas escolares”, em *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. 1-13, Conselho Federal de Psicologia, São Paulo, 2023.
- Reis, S.C.; Gomes, A.F., “Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital”, em *Calidoscópico*, v.12(3), p. 367-379, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- Rizzi, L.; Haydt, R.C., *Atividades lúdicas na educação da criança*, São Paulo, 1994.
- Rosa, A. P. M., Goi, M. E. J., “Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais”, em *Revista Educação Pública*, v. 24, p. 1-5, Cecierj, Rio de Janeiro, 2024.
- Sá, A. P. S., Leite, C., “Exercícios de leitura pessoal em livros escolares do Brasil e de Portugal”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.115, p. 1-19, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2024.
- Sabião, R. M., “A importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa”, em *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v.7, n.3, p. 60-98, Centro de Pesquisa, São Paulo, 2018.
- Santos, A. C., Leite, C., “Políticas de currículo em Portugal: concepções e práticas” em *Linhas Críticas*, v.25, p. 24-40, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- Santos, C. A. C. “A importância do lúdico na educação infantil”, em *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v.29, p. 1-18, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2025.
- Santos, S. M. P., *O Brincar na Escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*, Vozes, São Paulo, 2014.
- Seronato, M. Q., Messa, F. C., “Da fábula à charge na educação para a leitura”, em Governo do Paraná. Secretaria da Educação, *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, p. 1-18, Governo do Paraná, Curitiba, 2021.
- Silva, A., Morais, A. G., “Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores: relato de uma experiência”, em Araujo, L. C., Camini, P., Nogueira, G. M., Zasso, S. M. B. (org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*, p. 265-286, Editora CRV, Curitiba, 2022.
- Silva, C. L., Santos, C. S. M., Silva, L. M. O., Sousa, L. H., Gurgel, M. R. F., Gurgel, R. F., Castro, R. C. F. G., Freire, T. G. O., “Gamificação na educação: benefícios, desafios e inovações tecnológicas”, em *Revista FT*, v.28, p. 1, Rio de Janeiro, 2024.
- Silva, D. S. M., Sé, E. V. G., Lima, V. V., Borim, F. S. A., Oliveira, M. S., Padilha, R. Q., “Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia”, em *Revista brasileira de educação médica*, v.46(2), p. 1-9, Associação Brasileira de Educação Médica, Brasília, 2022.
- Silva, E. A. A. C., Magalhães, G. L.; Mendes, R. C. S. *O lúdico como recurso didático na Educação Infantil*. Autor, São Paulo, 2021.
- Silva, E. R. S., Abud, M. J. M., “Estratégias de ensino e aprendizagem da gramática: apreciações docentes na formação continuada”, em *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.40(2), p. 641-649, Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, São Paulo, 2011.
- Silva, J. B., Sales, G. L., Castro, J. B., “Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física”, em *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.41(4), p. 1-9, Sociedade Brasileira de Física, Brasília, 2019.

- Silva, M. R., & Oliveira, M. A., "Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na Educação Infantil", *Revista Saberes Docentes*, 1(2), p. 1-26, Faculdade do Vale do Juruena, Juína, 2016.
- Silva, S. C., "O processo de ensino-aprendizagem do léxico do português do Brasil (PB) na coleção "português: linguagens" do Ensino Médio", en Ko Freitag, R. M., Azevedo, I. C. M. (Org), *Linguagem e ensino: pesquisas, análises e práticas sociais*, p. 45-54, Criação, Aracaju, 2021.
- Silva, V. G., Lopes, A. E., "Fábulas: valor educativo e cultural", en *RELVA*, v.5(1), p. 153-166, Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara, 2018.
- Silva, V. S. D., "O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental", en *Revista Educação Pública*, v.20, p. 1-7, Cecierj, Rio de Janeiro, 2020.
- Soares, M. H. F. B., "O jogo e suas possíveis relações com a Epistemologia Genética de Jean Piaget: em um tabuleiro de xadrez", en Cleophas, M. G.; Soares, M. H. F. B. (Orgs). *Didatização Lúdica no ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces*, Livraria da Física, São Paulo, 2018.
- Souza, A. P. B., "A importância dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem no século XXI", em *Pensar Além*, v.6(2), p. 31-41, Faculdade FAMART, Itaúna, 2022.
- Souza, A. J., Rodrigues, E. A., Silva, E. A., Magalhães, I. P., Rodrigues, S. A., Andrade, W. D. C., *O brincar em Yygotzky: Educação Infantil*, Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, 2022.
- Siquierolli, A. F. N. R., Silveira, P. H., "A importância do lúdico no ensino de línguas estrangeiras", en *Olhares & Trilhas*, v.20(1), p. 202-208, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- Sousa, R., Miota, F., Carvalho, A., orgs. *Tecnologias digitais na educação*, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.
- Voigt, J. M. R., Morgado, J. C., "Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil", en *Revista e-Curriculum*, v.17(4), p. 1665-1683, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- Vygotsky, L. S., *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4 ed. M da P. S. Oliveira, Trad.). Martins Fontes, São Paulo, 1991.
- Souza Vieira, R., "O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor", en *Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta a Distância*, v.10, p. 65-70, Associação Brasileira de Educação a Distância, São Paulo, 2011.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales