ISSN en línea 1688-7468

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

Las percepciones de docentes de inglés sobre la enseñanza mediante actividades lúdicas en primaria

English Teachers' Perceptions on Teaching through Playful Activities in Primary School

As percepções de docentes de inglês sobre o ensino por meio de atividades lúdicas no ensino fundamental

Antonella Kaiana Suárez Bell

Universidad de la República; Administración Nacional de Educación Pública

Recibido: 14/12/2025
Aceptado: 04/05/2026

Correspondencia
Antonella Kaiana Suárez Bell
antonella.suarez@cfe.edu.uy

Cómo citar: Suárez Bell, A. K. (2026). Las percepciones de docentes de inglés sobre la enseñanza mediante actividades lúdicas en primaria. *Páginas de Educación*, *19*(1), e4989. https://doi.org/10.22235/pe.v19i1.4989

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio está disponible en el Repositorio Académico Digital de la Universidad ORT Uruguay: http://hdl.handle.net/20.500.11968/4503

Financiamiento: La investigadora recibe fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS_NAC_2023_5_178184.

Conflicto de interés: El autor declara no tener ningún conflicto de interés.

Resumen: El objetivo de este artículo es explorar las percepciones de docentes de inglés de educación primaria en escuelas públicas urbanas de un departamento del litoral oeste uruguayo sobre el uso de actividades lúdicas como estrategia didáctica, e identificar las intencionalidades pedagógicas predominantes. Se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo con enfoque fenomenológico hermenéutico. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas, revisión documental de planificaciones, fotografías y normativas. Se realizó un análisis codificado con Atlas.ti mediante categorías apriorísticas deductivas. Los resultados indican que las actividades lúdicas se utilizan mayoritariamente para el refuerzo de contenidos y la evaluación de la producción oral. Sin embargo, se identifican barreras como la escasez de recursos, limitaciones de espacio y una creciente resistencia en los grados más altos debido a la percepción de infantilización de las propuestas. Se concluye que la participación en las actividades lúdicas es condicional a la complejidad cognitiva planteada y la efectividad de aplicación depende de un entorno institucional que valide el juego como una instancia legítima de aprendizaje formal y no como una actividad periférica.
Palabras clave: actividades lúdicas; inglés como lengua extranjera; percepciones docentes.

Abstract: This article aims to explore the perceptions of English as a foreign language teachers working in urban public primary schools in a western Uruguayan region regarding the use of playful activities as a teaching strategy, as well as to identify predominant pedagogical intentions. A descriptive qualitative study was conducted within a hermeneutic phenomenological framework. The methodology included semi-structured interviews, documentary analysis of lesson plans, photographs, and regulatory documents. Data were coded and analyzed using Atlas.ti through a priori deductive categories. The results indicate that playful activities are primarily used to reinforce content and assess oral production. However, several barriers were identified, including limited resources, space constraints, and increasing resistance in upper grades due to the perception of these activities as infantilizing. It is concluded that participation in playful activities depends on the level of cognitive complexity involved, and their effectiveness is contingent upon an institutional environment that recognizes play as a legitimate form of formal learning rather than a peripheral activity.
Keywords: playful activities; English as a foreign language; teachers' perceptions.

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

Resumo: O objetivo deste artigo é explorar as percepções de docentes de inglês da educação primária em escolas públicas urbanas de um departamento do litoral oeste uruguaio sobre o uso de atividades lúdicas como estratégia didática, e identificar as intencionalidades pedagógicas predominantes. Desenvolveu-se um estudo qualitativo descritivo com enfoque fenomenológico hermenêutico. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas, revisão documental de planejamentos, fotografias e normativas. Realizou-se uma análise codificada com Atlas.ti mediante categorias apriorísticas dedutivas. Os resultados indicam que as atividades lúdicas são utilizadas majoritariamente para o reforço de conteúdos e a avaliação da produção oral. No entanto, identificam-se barreiras como a escassez de recursos, limitações de espaço e uma crescente resistência nos anos escolares mais avançados devido à percepção de infantilização das propostas. Conclui-se que a participação nas atividades lúdicas está condicionada à complexidade cognitiva proposta e que a efetividade de aplicação depende de um entorno institucional que valide o brincar como uma instância legítima de aprendizagem formal e não como uma atividade periférica.
Palavras-chave: atividades lúdicas; inglês como língua estrangeira; percepções docentes.

Implicaciones prácticas

Este artículo aporta evidencia empírica local que llena un vacío en contextos uruguayos donde las actividades lúdicas son promovidas, lo que presenta el potencial de optimizar las prácticas.

- Al evidenciarse que la lúdica reduce el filtro afectivo, los equipos docentes pueden utilizar estas instancias para una evaluación auténtica y así obtener registros de avance en la producción oral (*speaking*) que sean fieles a la competencia real del estudiante.
- Existe una necesidad imperativa de diversificar las propuestas de actividades lúdicas para el segundo ciclo (4.º, 5.º y 6.º año). Los docentes deben transitar hacia dinámicas de mayor complejidad cognitiva, lo que evitaría el rechazo por infantilización y mantendría el compromiso del estudiante preadolescente con la lengua extranjera.
- Se revela que existe una dependencia con el ecosistema facilitador, lo que implica que la enseñanza del inglés requiere fomentar una coordinación estrecha con las maestras de aula y los equipos directivos para que las actividades lúdicas sean entendidas como evidencias de aprendizaje y no como una falta de estructura o disciplina.

Introducción

En el marco de las metas de Uruguay Plurilingüe 2030 (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2019), por las que se espera que quienes se gradúen de la educación pública obligatoria uruguaya dominen a nivel B1 al menos una lengua extranjera, la educación primaria uruguaya ha logrado universalizar la enseñanza del inglés a partir de 4.º grado. En varias escuelas, la enseñanza del inglés incluso comienza desde los cinco años de edad.

En consonancia con este marco, la actividad lúdica para la enseñanza del inglés es una estrategia didáctica integral definida como una praxis deliberada y sistemática que utiliza la estructura, la libertad y el disfrute inherentes al juego para mediar en la adquisición de competencias lingüísticas (Sánchez, 2010); de este modo, el aprendizaje ocurre de manera intrínseca dentro del flujo de esta dinámica. Desde una perspectiva socioconstructivista, las actividades lúdicas funcionan como un andamiaje cognitivo (Bruner, 1984) que proyecta al estudiante hacia su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). En el contexto específico del inglés como lengua extranjera, esta estrategia reduce el filtro afectivo (Krashen, 1982), permitiendo que el estudiante ensaye funciones comunicativas sin la inhibición que provoca el error formal, facilitando así una asimilación más natural y fluida del lenguaje (Ojeda, 2008; Pilamunga, 2016). Conjuntamente, el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente al momento de la investigación establecía que la actividad lúdica posee un carácter integral implícito y que es una estrategia metodológica para la enseñanza (ANEP, 2013).

Existe una bibliografía extensa que establece que las actividades lúdicas son fundamentales en la planificación y práctica de las clases de inglés (Arias & Castiblanco, 2015; Ballesteros, 2014; Consejo de Europa, 2002; deHaan, 2019; López, 2008; Mateos, 2012; Reyes-Chua & Wacnag Lidawan, 2019; Torres, 2015). Sin embargo, no se cuenta con información suficiente sobre su inclusión en las prácticas docentes de educación primaria uruguaya.

Los antecedentes internacionales identificados se centran en estudios que exploran la aplicación de actividades lúdicas para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) en

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

contextos diversos. Por ejemplo, en una investigación realizada en Estados Unidos (Ojeda, 2008), los juegos de palabras y las actividades lúdicas fueron identificados como generadores de sentimientos positivos y motivación en los estudiantes universitarios de español L2. No obstante, el disfrute está condicionado a que la actividad lúdica cumpla un objetivo pedagógico claro y sea percibida como útil para generar clases dinámicas, diversas y desafiantes (Ojeda, 2008). En esta misma línea, un estudio en Brasil reveló que si bien los estudiantes manifiestan una gran expectativa y motivación por el uso del juego, al evaluar el conocimiento con exámenes escritos las notas solían ser promedio o bajas, sugiriendo que las actividades lúdicas, aunque útiles, no son autosuficientes (Da Silva, 2007). Profundizando estos hallazgos, un estudio comparativo entre Italia e Inglaterra concluyó que, aunque existe interés por los juegos digitales, hay una falta de marcos claros de aprendizaje basado en juegos en los currículos (italiano e inglés) y una ausencia de capacitación docente específica en esta pedagogía (Allsop & Jessel, 2015).

Se podría intuir que es por ese motivo que una investigación en Ecuador reveló que los docentes tienden a utilizar estrategias lúdicas de manera pasiva (para el desarrollo de la expresión oral en inglés), aplicándolas solo cuando disponen de tiempo libre en la clase (Pilamunga, 2016). En consonancia, una tesis de maestría de España enfatiza que las actividades lúdicas no deben ser una actividad de relleno para finalizar la clase, sino que deben corresponderse con los objetivos y contenidos del programa y utilizarse con una finalidad clara dentro de la unidad didáctica (Mateos, 2012). En Colombia, una propuesta de aula se enfocó en incluir juegos para incrementar el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje del inglés, concluyendo que ayudan a superar la falta de motivación y el bajo nivel de implicación, transformando el aprendizaje del inglés en una experiencia más placentera y significativa (Arias & Castiblanco, 2015).

Los antecedentes uruguayos, en cambio, se enfocan en el papel del juego en el desarrollo infantil, el uso de videojuegos y el desarrollo de aplicaciones lúdicas para el apoyo a la enseñanza de lenguas. La investigación de Alvariño (2017), se centra en el rol del juego infantil en la constitución psíquica y el aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, subraya que las actividades lúdicas constituyen un medio de privilegio para la expresión del mundo infantil y se relacionan íntimamente con el desarrollo evolutivo. En el ámbito de la tecnología y el idioma inglés, la tesis de Tosi y Percovich (2019) se enfocó en diseñar y desarrollar aplicaciones lúdicas instalables (como crucigramas y sopa de letras) para apoyar la enseñanza del idioma. El artículo de Geymonat (2014) sobre el uso de videojuegos en escuelas de tiempo completo identificó los propósitos y escenarios de su uso. Los docentes participantes percibieron que los videojuegos facilitan el desarrollo de habilidades como agilidad mental, lectura, creatividad, rapidez de respuesta, ampliación del vocabulario, resolución de problemas y trabajo colaborativo. Los propósitos principales para el uso de los videojuegos en el aula son motivar, facilitar el aprendizaje, aplicar los conocimientos, evaluar y recrear, en escenarios de construcción de conocimientos, aplicación, evaluación, integración social y recreación (Geymonat, 2014).

Por lo expuesto anteriormente, en este artículo se explora la implementación de actividades lúdicas en el aula de inglés de primaria desde las percepciones docentes, identificando las intencionalidades pedagógicas predominantes. Se focalizó en las experiencias de los docentes dado que poseen una interpretación y comprensión del entorno educativo que abarca tanto la asimilación sensorial y cognitiva como la interacción con los estudiantes. De acuerdo con Pajares (1992), las percepciones y creencias de los docentes son estructuras cognitivas complejas que actúan como filtros a través de los cuales se interpreta la realidad del aula y se toman decisiones pedagógicas. La percepción no es solo un proceso sensorial, sino una construcción del conocimiento influenciada por la experiencia previa y el entorno socioprofesional (Vilatuña et al., 2012).

Metodología

Se llevó adelante un estudio de corte cualitativo con carácter descriptivo, con una aproximación al enfoque fenomenológico hermenéutico en investigación educativa (Van Manen, 2016). Este enfoque permite ir más allá de la superficie de la práctica lúdica para comprender la esencia de la percepción docente en su contexto natural (Fuster Guillén, 2019). La población fueron 21 docentes de inglés de 14 escuelas públicas urbanas de un departamento del litoral oeste del Uruguay que integran la enseñanza de inglés dentro de su propuesta educativa. Se seleccionó una muestra no probabilística con la técnica de muestreo intencional integrada por 16 docentes de 10 escuelas con una trayectoria profesional diversa que abarca desde los dos hasta los 20 años de experiencia en el sistema educativo. Las edades de los participantes oscilaron entre los 25 y 45 años.

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

El acceso al campo se formalizó mediante resolución del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ahora Dirección General de Educación Inicial y Primaria). De acuerdo con lo sostenido por Creswell (2013), los participantes de un estudio fenomenológico deben haber experimentado el fenómeno explorado, por lo que se verificó que cada docente de la muestra lo cumpliera preguntándoles si incluían actividades lúdicas en sus clases. Una docente manifestó no contar con suficiente experiencia aplicando actividades lúdicas para la enseñanza de inglés, por lo que se la excluyó del estudio. Todos los participantes suscribieron un consentimiento informado, donde se garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus identidades mediante el uso de seudónimos, cumpliendo con los estándares éticos de la investigación educativa.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas para favorecer la construcción conjunta de significados y permitir que los participantes expresaran sus experiencias con libertad (Hernández Sampieri et al., 2006). El instrumento se basó en un guion orientado a los temas centrales del estudio, pero con la flexibilidad necesaria para introducir preguntas adicionales que precisaran conceptos emergentes. Este fue validado por una experta quien es docente de inglés e investigadora con vasta experiencia en el área y testeado con dos docentes de inglés de primaria ajenos a la muestra final. Además, se llevó adelante una revisión documental de pautas, programas, resoluciones y comunicados de la página web oficial del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (2020); y planificaciones de aula y/o secuencias didácticas y registros fotográficos de los docentes entrevistados, por ser una herramienta sumamente útil para la investigación, ya que tanto porta como produce contenidos (Augustowsky, 2007).

Las entrevistas fueron desarrolladas tanto presenciales como virtuales y ambas modalidades fueron grabadas con el consentimiento de los docentes. Una vez finalizada la transcripción, los docentes recibieron una copia para validarla o añadir aclaraciones si así lo quisieran.

Como complemento a las entrevistas, y con el objetivo de profundizar, se solicitó a los participantes que facilitaran a la entrevistadora las planificaciones de aquellas secuencias o clases donde se hubieran implementado actividades lúdicas para la enseñanza del inglés. En el marco de lo que Augustowsky (2007) valora como una herramienta de documentación de lo visible para recuperar la memoria de la acción docente, se solicitó el registro fotográfico que ilustrara las actividades lúdicas en el aula.

La revisión documental incluyó nueve planificaciones de cinco docentes y diez fotografías de tres docentes. La diferencia entre el número de entrevistas realizadas y la cantidad de fotografías y planificaciones se debe a que en dicho año se vivió la pandemia por COVID-19 y Presidencia de la República (2020) decretó medidas que implicaron suspender las clases presenciales desde marzo, retornando escalonadamente a partir del 1.º de junio. Por este motivo, se solicitó a los docentes que cuando contestaran a las preguntas de las entrevistas se remitieran a sus experiencias en años anteriores de presencialidad normalizada. Esto se debió a que, durante el confinamiento, las interacciones se vieron limitadas exclusivamente a entornos virtuales y herramientas *online*, lo que no configuraba los escenarios educativos a los que el estudio apuntaba conocer. En línea con los protocolos sanitarios de no manipulación de materiales físicos, la documentación se solicitó por medios electrónicos lo que resultó en una menor tasa de respuesta en comparación con la fase de entrevistas.

Para proceder al análisis de los datos se elaboraron categorías apriorísticas que funcionaron como ejes estructuradores para la recolección y el análisis de la información las cuales fueron codificadas acorde a un criterio deductivo. Estas categorías se subdividieron en subcategorías que organizaron la información en concordancia con las preguntas y los objetivos de la investigación. El procesamiento de los datos fue realizado con el *software* Atlas.ti 8 añadiendo códigos de análisis a las categorías y subcategorías.

En sintonía con el objetivo del artículo, el cual explora la implementación de actividades lúdicas en el aula de inglés de primaria desde las percepciones docentes, identificando las intencionalidades pedagógicas predominantes, la categoría *Implementación de actividades lúdicas* se define como el conjunto de procesos pedagógicos, decisiones didácticas y factores contextuales que configuran la aplicación de actividades lúdicas para enseñar inglés como lengua extranjera (ILE). A través de la subcategoría de *Objetivos curriculares planteados*, se identifican las intencionalidades pedagógicas subyacentes, mientras que las subcategorías de *Momentos para la implementación* y *Condiciones facilitadoras* aportan evidencia sobre las tipologías y modos de ejecución. Posteriormente, las dimensiones *de Estado emocional de los estudiantes durante la actividad* y *Dificultades para la*

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

implementación recogen las percepciones críticas de los docentes sobre los alcances y limitaciones en el contexto real de la escuela primaria.

Resultados

Los resultados indican que los docentes se proponen objetivos diversos para implementar actividades lúdicas. De las entrevistas realizadas para el estudio, se desprende que seis docentes aplican actividades lúdicas para introducir nuevo vocabulario o nuevas estructuras lingüísticas: "Cuando tengo que introducir vocabulario es fundamental en clases chicas" (D3 en Suárez Bell, 2020, p. 67); "Y puede ser para introducir algo nuevo pero simple, un contenido muy simple" (D13 en Suárez Bell, 2020, p. 67); "fuimos hacia adelante, hacia atrás, y después ahí hice la introducción a la hora. Pero hice todo un juego" (D6 en Suárez Bell, 2020, p. 68).

Además, de acuerdo con lo planteado en las planificaciones, ocho de nueve planificaciones se proponían reforzar el vocabulario o las estructuras gramaticales que ya habían sido enseñadas. Tales son los casos del documento P1 analizado que expresa: "*Language objective: to recycle colours through a song*" y el documento P6 "*Language purposes: -to gets ss tell about likes -to make ss tell where people are from -to get ss to express frequency and refer to habitual actions -to have ss answer yes/no questions and info questions*". (Suárez Bell, 2020, p. 70) Aquí se puede observar que los objetivos planteados son más variados en el documento P6, ya que además de buscar reforzar vocabulario, apunta a reforzar el uso de estructuras gramaticales. Lo expuesto anteriormente posiciona a las actividades lúdicas como facilitadoras de la consolidación de las estructuras con contenidos complejos. Esto puede relacionarse con la teoría de Piaget e Inhelder (1969) donde el niño puede realizar la acomodación de nuevos conceptos manipulando la realidad a través del juego y sus reglas.

En una menor medida, el objetivo de evaluar marcohabilidades, vocabulario o estructuras también es planteado por cuatro participantes del estudio. En la entrevista D12 se menciona que "Se evalúa sí, la parte de *speaking*, sí, vocabulario también que es muy importante", en tanto en la entrevista D4 se sostiene que:

> En general, a través de lo lúdico en general, lo más fácil para evaluar es *speaking*. De por sí es una macrohabilidad que a ellos les cuesta desde la personalidad del niño, su dificultad que pueda tener y que es una segunda lengua. Entonces a través de lo lúdico se logra el *speaking* que no lográs si el niño está solo. […] Puede ser, por ejemplo cuando hay que evaluar *Reading, listening, writing*, para una entrega de carne, entonces en esa ocasión se lleva un juego, que se lo usa como evaluación, no se no se le dice al chico que se lo estaba evaluando, pero eso se usa para evaluar. También puede ser como una diagnóstica, bueno también es una evaluación (Suárez Bell, 2020, p. 70).

Y se encuentra de manifiesto en el objetivo del documento que contiene la planificación P9 "*Language purposes: to make short descriptions of characters using connectors* [...] *Treasure hunt* […] *Development: sts* [students] *are given clues for them to find the missing characters around the school*" (Suárez Bell, 2020, p. 70). La planificación analizada se propone que los estudiantes realicen descripciones cortas de los personajes utilizando conectores en una búsqueda del tesoro. Se plantea que los estudiantes reciban pistas que les ayuden a encontrar los personajes faltantes en la escuela. Aquí al desplazar el foco de la evaluación formal, se genera lo que López (2008) denomina situaciones comunicativas motivadoras que enriquecen el proceso de aprendizaje mediante una actitud positiva.

En lo que refiere al momento de implementar las actividades lúdicas, cinco de los participantes plantearon que lo hacen para clases abiertas o festejos. En la entrevista D10 se referencia "el festejo del Día del Niño. Bueno yo, por ejemplo, ahí potencio en ese sentido, hago algo con los chiquilines rondas […] mostrarles a los padres como cantaban y cómo jugaba al Hockey Pockey" (Suárez Bell, 2020, p. 71). Desde la teoría de Krashen (1982), este uso del juego en eventos especiales actúa disminuyendo el filtro afectivo no solo del estudiante, sino del entorno familiar, creando un contexto de baja ansiedad donde el aprendizaje de la lengua extranjera se percibe como una experiencia compartida y placentera. Otros cinco participantes las realizan al inicio o al cierre de las unidades temáticas, como el caso de la D2 que sostiene que: "Usualmente al principio de la unidad que es para introducir vocabulario nuevo (usualmente se hace todos los días pues siempre se hace alguna actividad que requiera que los estudiantes participen activamente) pero más cuando se empieza una unidad" (Suárez Bell, 2020, p. 71).

Complementariamente, en el estudio se inquirió acerca de la percepción de los docentes en cuanto al estado emocional de los estudiantes durante la actividad y la totalidad de los participantes

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

manifestó que sus estudiantes están motivados a realizar la actividad. La motivación percibida se puede considerar como un gradiente ya que en la voz de los informantes se manifiestan niveles que se pueden relacionar además con la edad de sus estudiantes: El D3 percibe que desde inicial cinco años hasta tercer grado están "súper bien, felices les encanta jugar. Hacemos varios juegos, depende las clases, ¿no? Por supuesto las clases más chicas inicial 5 hasta tercero, es la base, el juego" (Suárez Bell, 2020, p.72).

Sin embargo, los docentes D1, D4 D5, D11, y D13 mencionan que la participación de sus estudiantes de cuarto grado en adelante está condicionada a la forma en la cual se plantea la propuesta para la clase, el D4 advierte que los roles son importantes para mejorar esa motivación: "Hay veces que ponele un cuarto, un quinto, se niegan a participar, entonces yo trato de asignarle algún rol", y el D13 reflexiona que "depende también un poco de las edades en las clases grandes hay que pensar un poco que están en una edad delicada de esto me parece muy para nenes chicos y yo ya soy grande" (Suárez Bell, 2020, p. 74).

La indagación sobre la situación descrita anteriormente se profundiza en la subcategoría que recoge los obstáculos que los docentes sortean para aplicar actividades lúdicas. En lo que refiere a los estudiantes, los docentes perciben que tienen preferencias dispares por las actividades lúdicas, dificultad que se acentúa en quinto y sexto grado según el docente D5:

> En las clases más grandes capaz que quinto y sexto es un poco más complicado porque los chiquilines tienden a ser medio reticentes a realizarlas y hay que buscar otro tipo de actividades con ellos […] Como que en los más grandes puede ser como que no, son un poco más reacios a los juegos porque están entrando en la adolescencia (Suárez Bell, 2020, p. 75).

Igualmente, no siempre están predispuestos a participar, menciona el D8: "y a veces como yo te digo, hay clases, pero son las menos ¿no?, que no les gusta jugar y ni cantar porque ellos quieren hacer cosas en el cuaderno" (Suárez Bell, 2020, p. 75).

Por otra parte, cinco participantes hicieron mención a la necesidad de gestionar la condición emocional de sus estudiantes como dificultad. La mayoría de los docentes (10) manifiestan que existe una falta material que apoye el desarrollo de las actividades lúdicas: el informante D3 explica "falta material en la escuela, estamos en un Quintil 1, lógico que lo tengo que hacer yo" y el docente D15 añade: "Sí, la única imposibilidad que tenemos siempre es de presupuesto. Que cada vez que tenemos que diseñar un juego eso implica tiempo fuera del horario escolar, los materiales" (Suárez Bell, 2020, p. 77). Lo que es más, seis docentes referencian la falta de espacio físico como dificultad tal como fue comunicado en la entrevista del docente D8: "Y sí, a veces hay salones chiquititos, que no te podés ni mover, eso sí pasa a veces, también. Depende del grupo, hay grupos que los puede sacar para afuera y otros que son bravos de conducta" (Suárez Bell, 2020, p.78).

Finalmente, cinco docentes perciben que el grupo humano que integre la escuela también puede llegar a ser una dificultad para implementar actividades lúdicas en el aula. En este sentido, el docente D10 explica:

> Sí, en realidad es que a veces cuesta, por ejemplo cuesta que entiendan a veces que el juego es importante, la importancia del juego como que por ejemplo si yo estoy jugando, creen que estoy jugando, y no, van más hacia los... son más como estructuradas, no sé si me explico. Entonces, cómo que cuesta "Bueno xxx ¿qué estás haciendo?" Y yo estoy saltando con los chiquilines. Entonces vi la directora "pero y cómo, ¿no están sentaditos?" como que quieren que los chiquilines estén quietos. Eso en mí no lo van a poder lograr. Juego mucho, el movimiento a mí me interesa, más en inicial ¿no? Uy, eso me cuesta pila convencer de que el niño en movimiento aprende, el niño en el juego aprende y es un sistema en que la estructura es muy rígida (Suárez Bell, 2020, p. 79).

Por el contrario, se les consultó a los participantes acerca de las condiciones facilitadoras, respondiendo la mayoría que el apoyo institucional del equipo de dirección y la colaboración en la coordinación por parte de las maestras de aula: "Sin duda la colaboración de las maestras y del director es muy importante, el director es muy abierto y está siempre dispuesto a colaborar y acepta distintos tipos de actividades" (D5 en Suárez Bell, 2020, p. 83), así como la disponibilidad de un salón con el espacio suficiente para desarrollar estas actividades es percibido como algo favorable por ocho de los participantes.

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

> No sé si algo que lo facilite porque muchas veces el espacio, por ejemplo no es suficiente para moverse o para a veces hasta para trabajar en grupos es complicado en un salón, no sé. Y el espacio tendría que ser amplio, eso siempre trabajando con niños me parece que es necesario (D7 en Suárez Bell, 2020, p. 82).

Discusión

En este artículo se explora la implementación de actividades lúdicas en el aula de inglés de primaria en escuelas públicas de un departamento del litoral uruguayo. La investigación confirma que las actividades lúdicas son extensamente implementadas en las clases de inglés en educación primaria en Uruguay, validando el carácter integral y estratégico que le asignaba el programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2013). Los hallazgos revelan una tensión entre la valoración teórica del juego como andamiaje cognitivo y las limitaciones prácticas, materiales y culturales que permean el sistema educativo.

Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes utilizan las actividades lúdicas para reforzar vocabulario y otras estructuras lingüísticas previamente enseñadas. Esto coincide con la literatura que posiciona al juego como un facilitador de la consolidación de contenidos (Piaget & Inhelder, 1969), pero se observa una brecha respecto a la "praxis deliberada" que propone Sánchez (2010). Mientras la teoría sugiere que el aprendizaje debe ocurrir de manera intrínseca en el flujo del juego, en la práctica docente uruguaya parece predominar una visión del juego como instrumento de fijación, desplazando su potencial como espacio de descubrimiento inicial.

No obstante, se destaca el uso de actividades lúdicas para una evaluación de la macrohabilidad de producción oral. Al reducir el filtro afectivo (Krashen, 1982), el docente logra capturar el desempeño real del estudiante en situaciones comunicativas que, de otro modo, se verían inhibidas por el error formal.

Un hallazgo crítico es la percepción de una resistencia creciente al juego a partir de 4.° grado. Los docentes reportan que los estudiantes se muestran reacios, vinculándolo a la entrada en la preadolescencia. Esta observación dialoga con los antecedentes internacionales (Da Silva, 2007; Ojeda, 2008) que sugieren que el disfrute está condicionado a su utilidad percibida. Se advierte sobre el riesgo de infantilizar las actividades lúdicas planteadas por lo que es necesario buscar propuestas de mayor complejidad cognitiva. Estas dificultades pueden interpretarse como una consecuencia directa de la ausencia de capacitación específica en didáctica lúdica, un problema también identificado en estudios internacionales (Allsop & Jessel, 2015).

El estudio revela que los docentes no solo actúan como mediadores lingüísticos, sino como productores artesanales de recursos, lo que incrementa la carga laboral fuera del horario escolar. Más preocupante aún es la barrera simbólica identificada: la percepción de que el juego es interpretado por colegas o directivos como una pérdida de tiempo o falta de control del grupo. Se visualiza que persiste en el imaginario institucional una estructura rígida que dicotomiza el jugar del aprender. Como sostiene Vilatuña et al. (2012), la percepción docente está influenciada por el entorno socioprofesional, entonces si el entorno no apoya, las posibilidades de implementar actividades lúdicas se retraen. Por ello, las condiciones facilitadoras (condiciones edilicias favorables, apoyo de la dirección y colegas) son esenciales.

Conclusiones

A lo largo de este artículo ha quedado de manifiesto que las actividades lúdicas en la enseñanza del inglés en la educación primaria pública uruguaya no son una práctica periférica, sino un componente central de la identidad pedagógica. Los docentes de inglés perciben a las actividades lúdicas como facilitadoras de una asimilación natural de contenidos lingüísticos validando su rol motivacional y emocional, en consonancia con estudios internacionales que resaltan su potencial para generar sentimientos positivos (Arias & Castiblanco, 2015; Ojeda, 2008) y antecedentes uruguayos sobre el juego en el desarrollo infantil (Alvariño, 2017) aunque su implementación se encuentra en una etapa de transición entre el uso instrumental y la integración curricular profunda.

Por ello, se evidencia una predominancia su aplicación como herramienta de refuerzo y reciclaje de contenidos por sobre su función como espacio de descubrimiento inicial, lo que si bien coincide con la función de acomodación conceptual, plantea el desafío de transitar hacia una praxis donde el juego sea el vehículo mismo de la adquisición lingüística.

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

Asimismo, el estudio demuestra que la lúdica constituye una estrategia eficaz para la evaluación auténtica, especialmente en la producción oral, ya que al mitigar el filtro afectivo permite acceder a un desempeño estudiantil más genuino y menos inhibido por el error formal.

No obstante, surge un hallazgo crítico respecto a la pertinencia evolutiva de las propuestas, identificándose una ruptura pedagógica en el segundo ciclo de primaria. La resistencia observada en los estudiantes de quinto y sexto grado sugiere que las estrategias corren el riesgo de ser infantilizadas, lo que hace imperativo evolucionar hacia propuestas de mayor complejidad cognitiva que resuenen con la identidad preadolescente. Esta transición requiere no solo de la voluntad docente, sino de un ecosistema facilitador que supere las barreras materiales y simbólicas del sistema sin la persistencia de estructuras escolares rígidas que aún dicotomizan el juego del aprendizaje formal. Estas barreras se mitigan con el apoyo directivo, la colaboración de maestras de aula y contar con áreas designadas para desarrollar las actividades lúdicas.

Finalmente, es necesario reconocer que la recolección de evidencias para el estudio se vio condicionada por la coyuntura de la emergencia sanitaria, lo que limitó el análisis de la interacción física en tiempo real y la disponibilidad de registros fotográficos. Esta limitación constituye, a su vez, una oportunidad para futuras líneas de investigación que exploren la resignificación del espacio áulico en la pospandemia. Para profundizar y ampliar esta línea de investigación se plantea la posibilidad de explorar cómo perciben los estudiantes su aprendizaje a través de actividades lúdicas, lo que habilitaría a los docentes a planificar propuestas que se ajusten mejor a sus intereses, expectativas y sentimientos. Además, una línea futura de gran valor sería la medición del impacto, es decir, establecer el grado de influencia de las actividades lúdicas en la comprensión de los contenidos enseñados en inglés, ofreciendo un recurso empírico para fundamentar o refutar las percepciones existentes. Finalmente, se podría ampliar la investigación e incluir las voces de los equipos de gestión educativa (coordinadores e inspectores), quienes poseen una comprensión profunda de la didáctica y experiencia con múltiples docentes.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008* (3.ª ed.). ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública. (2019). *Políticas lingüísticas 2015-2019*. ANEP. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/897

Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' experience and reflections on game-based learning in the primary classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning, 5*(1), 1–17. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2015010101

Alvariño, C. (2017). *El juego infantil: Su rol en la constitución psíquica y su importancia en el aprendizaje* [Trabajo Final de Grado, Universidad de la República]. Colibrí. https://hdl.handle.net/20.500.12008/18203

Arias, M. P., & Castiblanco, C. G. (2015). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en Inglés*. [Tesis de Grado, Universidad Libre de Colombia]. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8433

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147–177). Novedades Educativas.

Ballesteros, F. (2014). *Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8386

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020). *Circulares y Documentos.* CEIP https://www.dgeip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

deHaan, J. (2019). Teaching language and literacy with games: What? How? Why? *Ludic Language Pedagogy Journal, 1*, 1-57. https://doi.org/10.55853/llp_v1Art1

Da Silva, S. F. (2007). *The use of playful activities in the English language classroom: what difference does it make?* [Tesis de Maestría, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório Institucional da UFAL: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/434

Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Geymonat, N. (2014). Videojuegos en seis escuelas de tiempo completo: Puente entre lo sociocultural y lo didáctico pedagógico. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5*(20), 71–93. https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.16

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

López, M. O. (2008). *Acerca de los juegos cuando son didácticos para la enseñanza de inglés en educación superior*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. http://hdl.handle.net/10495/7433

Marín-González, Y., Montes de la Barrera, J. O., Hernández-Riaño, H. E., & López-Pereira, J. M. (2010). Validación de la lúdica como herramienta metodológica complementaria en la enseñanza del método de producción tradicional y del método de producción de la teoría de restricciones (TOC) para el manejo de los entornos multitarea. *Ingeniería y Universidad, 14*(1), 97–116. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/iyu/article/view/970

Mateos, R. (2012). *Playful Learning in the EFL Class: The Beneficial Use of Board Games and the LEGO Serious Play Method.* [Tesis de Maestría, Universidad de Alcalá]. https://www.hacerlobien.net/lego/Lsp-010-Beneficial-Board-Games.pdf

Ojeda, F. (2008). *The role of word games in second-language acquisition: Second-language pedagogy, motivation, and ludic tasks* [Tesis doctoral, University of Florida]. Institutional Repository at the University of Florida. https://ufdc.ufl.edu/UFE0023980

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332. http://www.jstor.org/stable/1170741

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.

Pilamunga, A. (2016). *Estrategias lúdicas en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes de los novenos años de Educación General Básica del Colegio Nacional Amazonas en el año lectivo 2015-2016* [Trabajo Final de Grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital UCE. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/8895

Presidencia de la República. (2020). *Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19) en materia de Educación.* https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/medidas-gobierno-educacion-emergencia-sanitaria-covid19#navegacion-contenido

Reyes-Chua, E., & Wacnag Lidawan, M. (2019). Games as effective ESL language classroom strategies: a perspective from English major students. *European Journal of Foreign Language Teaching, 4*(1), 111-131. https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/2366

Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE, (11)*. http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf

Suárez Bell, A. K. (2020). *Enseñanza del inglés mediante actividades lúdicas en educación primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. http://hdl.handle.net/20.500.11968/4503

Torres, C. (2015). *Vocabulary acquisition through playful activities in the English classroom*. [Tesis de Maestría, Universitat Jaume I]. http://hdl.handle.net/10234/144605

Tosi, A., & Percovich, A. (2019). *Aplicaciones lúdicas de soporte a la enseñanza de lenguas* [Tesis de Grado, Universidad de la República]. Colibrí. https://hdl.handle.net/20.500.12008/21720

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad de Antioquia.

Vilatuña Correa, F., Guajala Agila, D., Pulamarín, J. J., & Ortiz, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (13), 123-149. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102006

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e4989
DOI: 10.22235/pe.v19i1.4989

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

A. K. S. B. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.