

# Juegos de mesa y enseñanza de lenguas adicionales: una propuesta para la práctica de las funciones comunicativas

Roser Giménez García

Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona 

Anna Ibáñez

Department of Languages, Literature and Communication. Utrecht University 

Jordi Cicres

Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.95906>

Recibido: 8 de mayo de 2024 • Revisado: 9 de julio de 2024 • Aceptado: 14 de noviembre de 2024.

**Resumen:** El juego ha formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la Antigüedad. Desde hace algunas décadas, el uso de juegos, conocido como Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), gana popularidad en educación. En cuanto a la enseñanza de lenguas adicionales, ofrece múltiples ventajas, entre las que destaca su capacidad de incrementar la interacción en el aula, dado que los métodos más habituales actualmente se basan en el notional-funcional y ponen el foco sobre la competencia comunicativa de los aprendices. En este artículo, empleamos el análisis cualitativo de contenidos con dos objetivos: clasificar las funciones comunicativas específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes y analizar los componentes principales de distintos juegos de mesa comerciales. Finalmente, proponemos diecinueve juegos que permiten practicar los grupos de funciones que identificamos en el Plan Curricular.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en el juego; enseñanza de lenguas adicionales; competencia comunicativa; función comunicativa; análisis de contenidos.

## ENG Board Games and Additional Language Teaching: A Proposal for Practicing Communicative Functions

**Abstract:** Games have been part of the teaching-learning process since ancient times. For some decades now, the use of Game-Based Learning (GBL) has been gaining popularity in teaching. In terms of additional language teaching, it offers multiple advantages, among which is its ability to increase classroom interaction, given that the most common methods are currently based on the notional-functional approach and focus on learners' communicative competence. In this article, we use qualitative content analysis with two objectives: to classify the specific communicative functions of the Cervantes Institute's Curricular Plan and to analyze the main components of different commercial board games. Finally, we propose nineteen games which can be used to practice the groups of functions identified in the Curricular Plan.

**Keywords:** game-based learning; Additional Language Teaching; communicative competence; communicative function; content analysis.

## FR Jeux de société et enseignement des langues additionnelles: Une proposition pour la pratique des fonctions communicatives

**Résumé :** Les jeux font partie du processus d'enseignement et d'apprentissage depuis l'Antiquité. Depuis quelques décennies, l'utilisation des jeux, connus sous le nom de Game-Based Learning (GBL), gagne en popularité dans le domaine de l'éducation. En ce qui concerne l'enseignement des langues additionnelles, il offre de multiples avantages, parmi lesquels sa capacité à augmenter l'interaction en classe, étant donné que les méthodes les plus courantes sont actuellement basées sur le notionnel-fonctionnel et se concentrent sur la compétence communicative des apprenants. Dans cet article, nous utilisons l'analyse qualitative du contenu avec deux objectifs: classer les fonctions communicatives spécifiques du Plan Curriculaire de l'Institut Cervantes et analyser les principaux composants de différents jeux de société commerciaux. Enfin, nous proposons dix-neuf jeux qui permettent de mettre en pratique les groupes de fonctions identifiés dans le Plan Curriculaire.

**Mots-clés :** apprentissage par jeu; enseignement des langues additionnelles; compétence communicative; fonction communicative ; analyse de contenu ; compétence communicative ; analyse de contenu.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. De la ludificación al Aprendizaje Basado en Juegos. 2.2. Los métodos comunicativos y los juegos de mesa. 3. Objetivos y métodos. 4. Usos didácticos de los juegos de mesa. 4.1. Funciones comunicativas del PCIC. 4.2. Propuesta de juegos de mesa. 4.2.1. Intercambio de Información. 4.2.2. Opiniones y Valoraciones. 4.2.3. Conocimiento y Habilidad. 4.2.4. Deseos, Planes e Intenciones. 4.2.5. Recuerdos. 4.2.6. Emociones y Sensaciones. 4.2.7. Gustos y Preferencias. 4.2.8. Influencia Social y Cortesía. 4.2.9. Relacionarse socialmente. 4.2.10. Estructurar el discurso. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía. Anexos

**Cómo citar:** Giménez García, R. Ibáñez, A., Cicres, J. (2025). Juegos de mesa y enseñanza de lenguas adicionales: una propuesta para la práctica de las funciones comunicativas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 133-143.

## Declaración de contribución de autoría

Anna Ibáñez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, redacción (borrador original).

Roser Giménez: investigación, administración del proyecto, validación, visualización, redacción (revisión y edición).

Jordi Cicres: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, visualización, redacción (borrador original).

## 1. Introducción

En latín, la palabra *ludus* significa ‘juego’, ‘escuela’ o ‘academia’. En este sentido, las palabras *jugar* y *aprender* están relacionadas y no deben considerarse opuestas. Además, el juego es una de las actividades humanas fundamentales que desarrollamos desde la infancia junto a la psicomotricidad, el lenguaje o las interacciones sociales (Gadamer, 1965). Desde la arqueología y la antropología, se ha investigado cómo los juegos contribuyen a moldear la comprensión del mundo desde hace siglos (Donovan, 2017). Puede deducirse, pues, que los juegos han formado parte a lo largo de la historia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bayeck, 2018, 2020). Así lo explicó Johan Huizinga<sup>1</sup> en *Homo ludens*, en 1938, quien defendía que el juego no es un simple constructo biológico evolutivo, sino cultural, ya que “la cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla”; en otras palabras, “[...] no se trata del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego” (Huizinga, 1972, p. 8).

En efecto, los juegos constituyen una herramienta para la enseñanza de varias disciplinas desde antiguo. Por ejemplo, el ajedrez o el *morabaraba*<sup>2</sup> (Nkopodi y Mosimege, 2009) se han utilizado tradicionalmente para enseñar habilidades relacionadas con la gestión y dirección de empresas (Cannice, 2013), la toma de decisiones (Pagnotti y Russell, 2012) o conceptos matemáticos (Nkopodi y Mosimege, 2009). Más recientemente, algunos juegos de mesa comercializados se han utilizado para la enseñanza de conceptos relacionados con la economía y las leyes de mercado, como *Monopoly* (Hinebaugh, 2009), o con el fin de ampliar el vocabulario de los estudiantes, como *Scrabble* (Gupta, 2013). A pesar de todo, en general, se sigue distinguiendo diversión de aprendizaje, como señala, por ejemplo, Trujillo (2017, p. 38): “[E]l juego es consustancial al ser humano y forma parte de su aprendizaje, pero con frecuencia ha sido expulsado de la educación formal, relacionándolo solo con el momento de ocio”.

El presente artículo se centra en el uso de los juegos de mesa en la enseñanza de lenguas adicionales<sup>3</sup>, más concretamente, de las funciones comunicativas (es decir, los diversos propósitos con los que los hablantes utilizan el lenguaje en contextos de comunicación concretos). El apartado del marco teórico aborda en primer lugar los conceptos de *ludificación* y de *Aprendizaje Basado en Juegos*, y seguidamente introduce el papel que tienen los juegos de mesa en el marco de los métodos comunicativos de enseñanza de lenguas adicionales. A continuación, se plantean los objetivos y los métodos, y se proponen varios juegos de mesa comerciales para poner en práctica las funciones comunicativas –es decir, a las diferentes intenciones o propósitos que los hablantes tienen al comunicarse, como se verá con más detalle en el apartado 2.2– que propone el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006; en adelante, PCIC).

## 2. Marco teórico

### 2.1. De la Ludificación al Aprendizaje Basado en Juegos

En educación, se distinguen claramente dos enfoques en la introducción del juego en la enseñanza: la ludificación (*gamification*, en inglés), y el Aprendizaje Basado en Juegos (*Game-Based Learning*, ABJ en adelante). La primera es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego (Deterding et al., 2011). Actualmente se utiliza para incentivar la motivación de los trabajadores (con recompensas y premios para los mejores empleados y directivos), en la salud (con aplicaciones móviles que calculan la cantidad y calidad del

<sup>1</sup> Huizinga defiende que el juego complementa las dimensiones cognitiva (*homo sapiens*) y fabril (*homo faber*) de los humanos.

<sup>2</sup> Un juego de estrategia tradicional que se juega en pareja, por turnos. Es muy popular sobre todo en el sur de África (aunque se encuentran variaciones en otras zonas de África y Asia). El objetivo es capturar las piezas del oponente alineando tres piezas propias en un tablero.

<sup>3</sup> Para mayor claridad, en este trabajo utilizamos el término “lengua adicional” para referirnos a cualquier lengua aprendida después de la primera, a pesar de ser conscientes de que en determinados ámbitos académicos y profesionales se prefiere el uso de “lengua extranjera”, “segunda lengua” o “L2”, entre otras denominaciones.

ejercicio, información que se puede compartir con los contactos) o en el contexto de la ecología (con programas para fomentar el reciclaje), entre otros (Cudney et al., 2015; Ouriques et al., 2021; Shpakova et al., 2017).

El éxito general del uso de elementos de juego en áreas como el márguez, los negocios y otros ámbitos ha incrementado el interés en integrar el juego en la educación, abarcando diversas disciplinas académicas y estudiantes de todas las edades (Greenhalgh et al., 2019; Zainuddin et al., 2020). Por ello, se han analizado ya muchas experiencias de ludificación en la enseñanza. Por ejemplo, Edo (2004) señalaba que el juego perdía protagonismo frente al “trabajo serio” en el paso de la educación infantil a la primaria, secundaria y superior. Sin embargo, trabajos más recientes, como las revisiones sistemáticas de Alsawaier et al. (2018), Bozkurt y Durak (2018), Caponetto et al. (2014), Dichev y Dicheva (2017), Dicheva et al. (2015), Ouriques et al. (2021) y Zainuddin et al. (2020), coinciden en que la ludificación está ganando popularidad en educación y aumenta principalmente la motivación y el compromiso de los estudiantes, sus logros académicos (aunque no todos los estudios revisados lo observan) y la interacción entre los alumnos.

La ludificación se puede implementar de dos formas. Por un lado, la “ludificación estructural” utiliza elementos de juego (como puntos o tablas de clasificación) para motivar al estudiante a lograr los objetivos de aprendizaje, pero sin cambiar los contenidos curriculares ni su presentación. Por otro, la “ludificación de contenidos” adapta los conocimientos que se enseñan para que sean más similares a un juego, de modo que los objetivos de aprendizaje se integran en la experiencia ludificada. Para ello, se utilizan técnicas como la narración de historias (*storytelling*), los retos, y la no penalización de los errores. El *storytelling* en particular tiene un impacto significativo en el aprendizaje, ya que apela a las emociones y crea un contexto narrativo en el que los estudiantes se sumergen y se sienten parte de la historia (McGonigal, 2011). Esto no solo aumenta la motivación, sino que también facilita la retención de la información, pues los estudiantes asocian los conceptos a una narrativa coherente. York y de Haan (2018) destacan la autenticidad que generan estos recursos y señalan que los estudiantes viven experiencias más auténticas de aprendizaje al completar tareas en entornos virtuales o contextos fantásticos ludificados.

El segundo enfoque es el ABJ, el proceso de aprender mediante juegos, usándolos como recurso dentro o fuera del aula. Se puede usar cualquier juego “si se adapta a los objetivos propuestos” (Cornellà et al., 2020, p. 9). Se puede partir de juegos existentes y transformarlos, si es necesario, para ajustarlos a los objetivos pedagógicos. El ABJ incluye el uso de “juegos serios” (*serious games*), juegos de escape (*escape rooms*) y *breakout* educativos.

Además, con la popularización de los videojuegos y su buena aceptación entre los niños y adolescentes, se ha promovido su incorporación en las aulas (Gee, 2007; Gee y Hayes, 2011; Prensky, 2003). Sin embargo, no hay consenso sobre sus efectos en la educación de los jóvenes. Por ejemplo, varios estudios han señalado como elementos problemáticos la extensión de estereotipos, especialmente de género (Dill y Thill, 2007; Díez Gutierrez, 2014; Levan et al., 2019; Moran y Etchegoyen, 2017). Otros estudios (Dawley y Dede, 2014; Kafai y Dede, 2014; Steinkuehler y Squire, 2014; Tobias et al., 2014) defienden que no solo los “juegos serios”, sino también los videojuegos comerciales sin *a priori* ningún enfoque educativo presentan, por lo menos, ciertas ventajas en distintas disciplinas académicas.

Sin embargo, los juegos analógicos (juegos de mesa, de cartas...) están ganando popularidad en el mundo educativo, en parte quizás, como señala Donovan (2017), por la fatiga de Internet. Los juegos, tanto analógicos como digitales, comparten rasgos que los diferencian de otras actividades: presentan un objetivo, reglas, un sistema de *feedback* y participamos en ellos voluntariamente.

Las diferencias entre los juegos digitales y los analógicos se encuentran, básicamente, en la estética. Los videojuegos modernos son en 3D e incorporan música y efectos sonoros, mientras que los juegos analógicos están limitados por las posibilidades de los materiales físicos, como el papel, la madera o el plástico. También existen diferencias significativas en la experiencia de juego y la adaptabilidad, puesto que los analógicos son generalmente más abiertos y flexibles que los digitales (Greenhalgh, 2016).

## 2.2. Los métodos comunicativos y los juegos de mesa

Desde hace ya décadas, la enseñanza de lenguas adicionales sigue habitualmente un enfoque comunicativo. En este enfoque, los contenidos gramaticales no se estudian de forma explícita y descontextualizada, sino que se explican en cuanto son necesarios para que el estudiante se desenvuelva en contextos comunicativos concretos. En este sentido, la gramática no puede desligarse de la pragmática y de los demás componentes lingüísticos. El Marco Común Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002; en adelante, MCER) pone un fuerte énfasis en la competencia comunicativa (que incluye las competencias lingüística, pragmática y sociocultural). Esta competencia se demuestra con la capacidad de interactuar comunicativamente con éxito. Así pues, es imprescindible desarrollar tanto las habilidades lingüísticas y comunicativas como sociales. En este contexto, los juegos de mesa tienen un papel fundamental: proporcionan un espacio necesario para que se produzcan interacciones de manera natural y desinhibida. De este modo, propician que los aprendices participen en situaciones lingüísticamente ricas en las que generen aprendizajes.

Los métodos comunicativos parten del método nocional-funcional. Propuesto inicialmente por Wilkins en 1976 e incluido en el “nivel umbral” (Slagter, 2007/1979) promovido por el Consejo de Europa, se centra en la competencia comunicativa. En lugar de organizar la enseñanza según criterios gramaticales, clasifica la lengua en nociónes (ideas) y funciones (usos lingüísticos) para inventariar expresiones que se deben aprender para comunicarse efectivamente. Así, “[u]na noción lingüística es un componente semántico de los enunciados, que se aísla cuando éstos se someten a un análisis centrado en el uso de la lengua y no en su estructura formal” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2024). En consecuencia, “[t]odo enunciado tiene un componente

funcional, que se relaciona fundamentalmente con las intenciones del hablante, y un componente nocional, que se relaciona con los conceptos a los que el hablante se refiere" (Centro Virtual Cervantes, 1997-2024). En definitiva, las funciones son "el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc." (PCIC, p. 205).

Actualmente, los métodos de base comunicativa (Richards y Rodgers, 2014 y Sánchez, 2009) siguen utilizando las ideas del método nocional-funcional. Por ejemplo, tanto el MCER, de forma general, como el PCIC, ya en detalle, especifican las funciones y nociones que se deben dominar en cada nivel de aprendizaje. El PCIC organiza las funciones en seis secciones principales. La primera trata la información: cómo se solicita y se transmite; la segunda explora la modalidad: cómo el hablante se posiciona respecto a lo que dice a su interlocutor, manifestando certezas, opiniones, evaluaciones...; la tercera aborda deseos, planes y emociones; la cuarta se dedica a las funciones comunicativas que buscan influir en cómo se percibe al otro, incluyendo acciones como amenazar, prohibir, solicitar, permitir...; la quinta trata las interacciones sociales y la cortesía, desde los saludos y despedidas hasta brindar o expresar condolencias; la sexta sección aborda la organización del discurso.

Así pues, considerando el papel central de la interacción en la didáctica de la lengua actual, los juegos de mesa pueden ser de gran utilidad para los docentes, ya que favorecen la creación de entornos en los que la interacción (y, por tanto, el aprendizaje) puede darse de manera natural. En palabras de Acedo (2019, p. 1):

Jugar nos conecta a otras personas y al mundo, nos envuelve con sus reglas, nos hace negociar, interactuar con lugares y objetos presentes en nuestro día a día y en nuestra aula... ¿No te parece que todo lo apuntado anteriormente tiene mucho en común con el aprendizaje de un idioma?, acaso, ¿no buscamos esto en nuestras clases?

En beneficio de la enseñanza de lenguas adicionales, los juegos permiten recrear situaciones reales y fomentar la interacción entre iguales en contextos de realidad modificada. Según York (2019), además, los juegos de mesa no solo promueven un enfoque integrado para el desarrollo de habilidades lingüísticas (requieren actos de habla para avanzar en el juego), también estimulan habilidades como la colaboración y la creatividad, esenciales en el juego para alcanzar metas comunes. Esta colaboración facilita el acceso a *input* comprensible (Krashen, 1985) y la negociación de significados, elemento clave para el desarrollo de la interlengua (Pica, 1994).

Entre las ventajas del uso de juegos de mesa en las clases de lenguas adicionales, destacan que son divertidos, aportan dinamismo y nuevas sensaciones a las clases, facilitan el repaso de contenidos y permiten abordar errores habituales. Asimismo, ofrecen un material distinto al impreso, posibilitan la práctica de distintas estrategias de memorización, y fomentan la participación y la responsabilidad en el aprendizaje. Sin embargo, Guastalegnanne (2009) también identifica posibles desventajas, como el estrés por la competencia, la división del grupo por actitudes demasiado competitivas o reacciones negativas de los estudiantes (si perciben los juegos como una pérdida de tiempo o sienten que son tratados de manera infantil). No obstante, existen distintas posibles soluciones: prescindir de puntaje, variar los equipos constantemente, explicitar los objetivos educativos del juego o diseñar actividades lúdicas, pero relevantes para el grupo.

Pocos trabajos tratan específicamente el aprovechamiento didáctico de los juegos de mesa para el aprendizaje de lenguas adicionales, aunque por lo general los resultados son positivos. La revisión sistemática de Al-Jawwadah y Saputri (2021) concluye que juegos de mesa como *Scrabble* o *Pictionary* contribuyen al aprendizaje de vocabulario en diferentes niveles. De manera parecida, la revisión sistemática de Tiing y Yunus (2021) resuelve que también potencian la producción oral en L2 y la interacción entre los estudiantes.

### **3. Objetivos y métodos**

A pesar de los estudios ya mencionados que muestran un efecto positivo de los juegos de mesa en algunos aspectos del aprendizaje de lenguas adicionales (especialmente, el vocabulario y la producción oral), según nuestro conocimiento, no existen aún estudios sobre el uso de los juegos de mesa como herramientas para practicar funciones lingüísticas específicas. Por eso, nos planteamos los siguientes objetivos:

- 1) Analizar y clasificar las funciones comunicativas establecidas en el PCIC (para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera) según sus objetivos y contenidos centrales.
- 2) Identificar y clasificar los juegos de mesa que, por sus características y mecánicas de juego, se prestan para el aprendizaje y práctica de las funciones lingüísticas.

Tanto para el análisis y clasificación de las funciones comunicativas como para la identificación y el análisis de los juegos de mesa, se ha empleado un enfoque basado en el análisis crítico de contenidos (Mayring, 2004, 2014). Este método de investigación cualitativa se utiliza para interpretar y analizar el contenido de datos textuales, visuales o auditivos. Implica la clasificación sistemática, codificación y categorización del contenido de los datos para identificar patrones, temas, o tendencias significativas.

### **4. Usos didácticos de los juegos de mesa**

#### **4.1. Las funciones comunicativas del PCIC**

El PCIC establece 140 funciones específicas (por ejemplo, "Presentar a alguien", "Proponer un brindis" o "Preguntar si se recuerda o se ha olvidado"), que organiza en los seis grupos siguientes, según sus objetivos comunicativos y contenidos centrales:

- Dar y pedir información;
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos;
- Expresar gustos, deseos y sentimientos;
- Influir en el interlocutor;
- Relacionarse socialmente;
- Estructurar el discurso.

Como se verá más adelante, la mayoría de estas funciones específicas pueden practicarse en las situaciones comunicativas que propician los juegos de mesa. Para facilitar la elección de los juegos, se han reorganizado las funciones lingüísticas agrupándolas en diez categorías siguiendo criterios de coherencia temática (por ejemplo, el grupo de funciones del PCIC “Expresar opiniones, actitudes y conocimientos” se ha subdividido en dos grupos –Opiniones y Valoraciones, y Conocimiento y Habilidad– porque algunos juegos se centran en unos u otros temas).

**Tabla 1. Agrupación de las funciones específicas. Solo se detalla el primer nivel de concreción de las funciones principales**

<b>Objetivos y contenidos</b>	<b>Funciones específicas</b>
Información	Identificar, Pedir información, Dar información, Pedir confirmación, Confirmar la información previa, Describir, Narrar.
Opiniones y Valoraciones	Pedir opinión, Dar una opinión, Pedir valoración, Valorar, Expresar aprobación y desaprobación, Posicionarse a favor o en contra, Presentar un contraargumento, Expresar certeza y evidencia, Expresar falta de certeza y evidencia, Expresar posibilidad, Preguntar si se está de acuerdo, Invitar al acuerdo, Expresar acuerdo, Expresar desacuerdo, Mostrar escepticismo, Expresar obligación y necesidad, Expresar falta de obligación o de necesidad.
Conocimiento y Habilidad	Preguntar por el conocimiento de algo, Expresar conocimiento, Expresar desconocimiento, Preguntar por la habilidad para hacer algo, Expresar habilidad para hacer algo.
Deseos, Planes e Intenciones	Preguntar por deseos, Expresar deseos, Preguntar por planes e intenciones, Expresar planes e intenciones.
Recuerdos	Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, Expresar que se recuerda, Expresar que no se recuerda.
Emociones y Sensaciones	Preguntar por el estado de ánimo, Expresar alegría y satisfacción, Expresar tristeza y aflicción, Expresar placer y diversión, Expresar aburrimiento, Expresar enfado e indignación, Expresar miedo, ansiedad y preocupación, Expresar nerviosismo, Expresar alivio, Expresar sorpresa y extrañeza, Expresar admiración y orgullo, Expresar afecto, Expresar sensaciones físicas.
Gustos y Preferencias	Preguntar por gustos e intereses, Expresar gustos e intereses, Expresar aversión, Preguntar por preferencias, Expresar preferencia.
Influencia Social y Cortesía	Dar una orden o instrucción, Pedir un favor, Pedir ayuda, Responder a una orden, petición o ruego, Pedir permiso, Dar permiso, Denegar permiso, Proponer y sugerir, Ofrecer e invitar, Solicitar confirmación de una propuesta previa, Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación, Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación, Aconsejar, Advertir, Ofrecerse para hacer algo.
Relacionarse socialmente	Saludar, Responder a un saludo, Dirigirse a alguien, Presentar a alguien, Responder a una presentación, Preguntar por la necesidad de una presentación, Solicitar ser presentado, Dar la bienvenida a alguien, Responder a una bienvenida, Disculparse, Responder a una disculpa, Agradecer, Responder a un agradecimiento, Dar el pésame, Proponer un brindis, Felicitar, Formular buenos deseos, Responder a felicitaciones y buenos deseos, Enviar y transmitir saludos, Responder al envío de saludos, Despedirse.
Estructurar el discurso	Establecer la comunicación y reaccionar, Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, Solicitar que comience un relato y reaccionar, Introducir el tema del relato y reaccionar, Indicar que se sigue el relato con interés, Controlar la atención del interlocutor, Introducir un hecho, Organizar la información, Conectar elementos, Reformular lo dicho, Destacar un elemento, Introducir palabras de otros, Rechazar un tema o aspecto del tema, Interrumpir, Indicar que se puede reanudar el discurso, Indicar que se desea continuar el discurso, Concluir el relato, Introducir un nuevo tema, Proponer o aceptar el cierre, Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

Fuente: elaboración propia a partir de PCIC

## 4.2. Propuesta de juegos de mesa

Tras el análisis de las reglas y las interacciones lingüísticas que promueven entre los jugadores, en esta sección se presentan brevemente algunos juegos de mesa disponibles en el mercado que concluimos que son útiles para practicar algunas de las funciones lingüísticas descritas en la Tabla 1. Para ello, partimos de las agrupaciones de funciones presentadas en el apartado anterior. La mayoría de los juegos permite ejercitarse más de una función, por lo que, para mayor concisión y claridad, la mecánica del funcionamiento de los juegos solo se describe la primera vez que aparecen.

La mayoría de juegos se podrían utilizar en niveles bajos (A1-A2), aunque la mecánica del juego se puede resentir por las limitaciones expresivas de los participantes. Por eso, se obtienen mejores resultados a partir del nivel B1, puesto que los estudiantes conocen ya más estructuras sintácticas y vocabulario. Sin embargo, el profesor puede optar por jugar a estos juegos enseñando las estructuras lingüísticas y vocabulario más simple que el PCIC ofrece para cada función según el nivel de los estudiantes.

### 4.2.1. Intercambio de Información

Las funciones específicas agrupadas en esta categoría encuentran aplicación práctica en juegos de mesa de carácter narrativo o descriptivo, entre los cuales destacamos los siguientes:

*Rory's Story Cubes* (Zygomatic). Consiste en un juego de nueve dados. En cada cara de los dados hay una imagen que representa un estado de ánimo, un objeto, un símbolo, un lugar... El primer jugador lanza los dados y empieza a contar una historia con las nueve imágenes que han salido. Después, pasa el turno al siguiente jugador, quien debe continuar la historia con las nuevas imágenes que han salido, y así sucesivamente. En *Rory's Story Cubes*, los jugadores practican la narración al construir historias, describen usando las imágenes como referentes, y confirman la comprensión de la historia previa al tomar su turno, asegurando una secuencia lógica y coherente en la narración.

*Tabú* (Hasbro). Se divide a los participantes en dos equipos. Cada equipo selecciona un jugador para describir palabras y otro para vigilar al equipo contrario, asegurándose de que no usen ninguna de las palabras prohibidas (*tabú*) que contienen las cartas. Los roles de describir y vigilar rotan entre los jugadores para que todos participen en ambos. Durante el turno de un equipo, un jugador describe la palabra de una carta sin mencionar las palabras tabú. Si el otro equipo la adivina, toman otra carta y continúan hasta que finalice el tiempo. Se suman puntos por palabra acertada y se restan por palabra tabú utilizada. Este juego refuerza la habilidad de dar información sin el uso de términos específicos, fomentando la creatividad lingüística. También se practica la descripción al buscar formas alternativas de explicar conceptos y la confirmación al verificar si las respuestas son correctas.

*Trapwords* (Czech Games Edition). Es muy similar al *Tabú*. La diferencia principal es que ningún miembro del equipo conoce las palabras tabú (aquí *trapwords* o “palabras trampa”). Al describir la palabra que debe ser adivinada, se tendrá que imaginar qué “palabras trampa” ha escrito el otro equipo y evitarlas. Así, se utilizarán estrategias lingüísticas muy variadas, como la paráfrasis, el uso de sinónimos, hiperónimos, híperónimos, etc. Como *Tabú*, *Trapwords* intensifica el ejercicio de pedir y dar información bajo condiciones de incertidumbre, promoviendo un uso del lenguaje más consciente y variado. Además, estimula la descripción y narración creativa de los jugadores, que deben evitar ciertos términos sin dejar de comunicarse eficazmente con su equipo. Para ello, pueden recurrir a metáforas, analogías o narraciones que aluden a la palabra a adivinar sin mencionarla directamente.

*Cucu Tras ¿Qué hay detrás?* (Mercurio). Se ponen una serie de cartas encima de la mesa y se indica a los jugadores que las memoricen durante un tiempo prudente. Después, cierran los ojos y se voltean una de las cartas. Cada carta tiene un dibujo en el anverso y otro muy similar en su reverso. Cuando los jugadores abren los ojos, deberán encontrar la carta que se ha girado. El primero que señale la carta y explique bien la diferencia la ganará. Este juego pone en práctica la identificación y descripción detallada, ya que los jugadores deben observar y señalar cambios específicos. Además, ejercita la habilidad de dar información clara y precisa sobre las diferencias observadas.

### 4.2.2. Opiniones y Valoraciones

Las funciones comunicativas de este grupo se pueden practicar en juegos de mesa que promueven la interacción y el debate, entre los que destacamos tres:

*Código Secreto* (Czech Games Edition). En este juego hay dos equipos. Cada uno elige a un jefe o *spymaster*. Estos se colocarán en un lado de la mesa, frente a los demás jugadores. Se eligen 25 tarjetas de palabras al azar y se disponen en una cuadrícula de 5x5. Cada jugador debe conseguir que sus compañeros adivinen todas las palabras (“espías”) de su equipo que hay en la cuadrícula basándose en su tarjeta de claves y evitar que adivinen la palabra correspondiente al asesino. El jefe le da a su equipo una pista sobre el significado de la(s) que sus compañeros están tratando de adivinar y sobre la cantidad de palabras existentes relacionadas con la pista. Se puede dar una pista que englobe diferentes palabras y decir el número para que los jugadores tengan una idea de cuántas palabras están relacionadas con un concepto. Cuando los jugadores deciden una palabra, uno de ellos la señala para que el representante revele su identidad. Para ganar la partida, se necesita que el equipo contrario dé con la casilla del asesino o ser el primer equipo en revelar todos los “agentes secretos”. Los jugadores practican la petición y la oferta de opiniones sobre las pistas dadas, valoran la relevancia de las pistas, expresan (des)aprobación sobre las decisiones tomadas, y se posicionan a favor o en contra de las elecciones de palabras. Este juego también fomenta la contraargumentación, la expresión de duda o certeza sobre las pistas y la ponderación de posibles significados alternativos.

*Black Stories* (Gen X Games). El narrador lee el inicio de una historia con un misterio a sus compañeros de juego. Solo este jugador conoce la historia completa. Los demás hacen preguntas que el narrador puede responder únicamente con sí o no. Si alguna pregunta incumple esta condición, deberá ser reformulada. Todos los jugadores deben trabajar conjuntamente para descubrir el misterio. Si lo necesitan, el narrador puede ayudarlos a reconducir sus indagaciones. Cuando los jugadores adivinen el misterio, el narrador leerá la historia completa. En la siguiente ronda, otro jugador hará de narrador. En este juego se solicitan y ofrecen opiniones sobre el posible desarrollo de los eventos del misterio. Los jugadores piden y dan valoraciones sobre las teorías planteadas, expresan su (des)aprobación de las ideas de los demás, y pueden posicionarse a favor o en contra de las diferentes hipótesis. El juego invita a expresar certeza o incertidumbre y a considerar diferentes posibilidades.

*Dixit* (Libellud). Se reparten cartas con ilustraciones sugerentes y ricas en detalles entre los jugadores. El narrador dice una o varias palabras para expresar lo que interpreta en una de sus cartas. Los demás jugadores tienen que elegir, de entre las suyas, la que más asocien a la definición dada y colocarla boca abajo junto con la del narrador. Se mezclan todas las cartas y se colocan debajo de los diferentes números del tablero. Cada jugador vota por la carta que pertenece al narrador. Este gana puntos si al menos uno de los jugadores, pero no todos, adivina su carta. Los demás ganan un punto por cada jugador que vote por su carta. El juego impulsa a los jugadores a pedir y expresar opiniones sobre el significado de las pistas y las cartas. Los participantes evalúan las pistas y valoran las cartas elegidas por los demás, expresando su (des)aprobación o escepticismo. Este juego también anima a los jugadores a posicionarse, presentando contraargumentos sobre las interpretaciones de las pistas, invitando al acuerdo o desacuerdo, y expresando la necesidad de observar detenidamente las cartas y pistas para ganar puntos.

#### 4.2.3. Conocimiento y Habilidad

Estas funciones se pueden poner en práctica gracias a los juegos *HedBanz* (Spin Master Games), *¿Qué soy yo?* (Falomir), *¿Quién soy?* (Haba). En estos juegos, cada jugador coloca, sin verla, una tarjeta en su frente, la cual tiene el nombre o la imagen de un objeto, animal o personaje. Luego, haciendo preguntas que solo pueden ser respondidas con sí o no por los otros jugadores, cada uno intenta adivinar qué personaje, animal u objeto es el que tienen en su frente antes de que el tiempo se agote. El jugador puede formular preguntas acerca de lo que sabe hacer su personaje u objeto (“¿puedo volar?”, “soy útil en el bricolaje?”, etc.).

#### 4.2.4. Deseos, Planes e Intenciones

Se puede practicar este grupo de funciones comunicativas a través del juego especialmente diseñado para el aprendizaje de lenguas adicionales *¡Hablemos!* (ELI Publishing Group), así como mediante alternativas comerciales de características semejantes<sup>4</sup> como *¿Cuánto conoces a tu familia?* (OhHappyGames) o *¿Quién te conoce mejor?* (Lúdilo). En todos ellos, hay cartas con preguntas sobre aspectos personales. Un jugador lee la pregunta de una carta para que los demás traten de adivinar la respuesta que dará. Gana quien más acierte. Las preguntas de estos juegos pueden usarse como punto de inicio de conversaciones sobre preferencias, miedos, deseos, planes de futuro, etc. Asimismo, los juegos proporcionan una excusa para expresar deseos y planes personales, ya que las respuestas a las preguntas ofrecen una ventana hacia las intenciones futuras, intereses y la conceptualización personal de escenarios ideales o imaginarios.

#### 4.2.5. Recuerdos

Un juego que posibilita poner en práctica las funciones relacionadas con los recuerdos es *Timeline* (Zygomatic). Los jugadores deben tratar de colocar correctamente eventos históricos, inventos o descubrimientos en una línea de tiempo. Requiere que recuerden o deduzcan cuándo ocurrieron ciertos eventos en relación con otros. El juego promueve que los jugadores se hagan preguntas acerca de si recuerdan datos históricos, probablemente estudiados durante la educación primaria o secundaria.

#### 4.2.6. Emociones y Sensaciones

Existe un gran número de juegos centrados en las emociones, entre otros: *Aprender es divertido: las emociones* (Educa), *Yo descubro las emociones* (Diset), *El Monstruo de Colores* (Devir), *Emopark* (Cayro), *Emoción!* (elPerruco), *La Oca de las Emociones* (Mut Kids). Estos juegos ofrecen oportunidades para explorar y expresar emociones y sensaciones a través de diferentes funciones comunicativas. Sin embargo, muchos de ellos se dirigen exclusivamente a públicos de corta edad. El juego que proponemos –y que es adecuado también para jóvenes y adultos– es *Ikonicus* (Zacatrus). Este juego invita a los jugadores a adivinar cómo se sentirían los demás en ciertas situaciones, basándose en una baraja de cartas con símbolos aleatorios, fomentando la empatía y la comprensión emocional. Los jugadores seleccionan la carta que creen que mejor representa la reacción emocional de otro jugador ante una pregunta concreta (por ejemplo, “¿cómo me sentiría si tuviera que mudarme a otra ciudad?”). Cada elección puede dar pie a un diálogo sobre por qué ciertos símbolos se perciben como representativos de ciertas emociones, lo que permite poner en práctica algunas de las funciones comunicativas de este grupo.

<sup>4</sup> Para un público adulto y en contextos informales, es posible utilizar también el juego *Preguntas de mierda* (Asmodee). Se trata de un juego de cartas de preguntas y respuestas comprometidas que tienen relación con aspectos de la vida cotidiana, filosofía y progreso, imaginario, cultura, sexo y gore. Por su carácter polémico, el juego no sería aconsejable con grupos de alumnos menores de edad.

#### 4.2.7. Gustos y Preferencias

Para poner en práctica funciones comunicativas relacionados con los gustos y preferencias hay varios juegos de mesa que ofrecen dinámicas que promueven el diálogo, la expresión personal y la interacción social. Uno de los juegos que mejor permiten practicar estas funciones comunicativas es *Dixit* (ya explicado en el Apartado 4.2.2.).

#### 4.2.8. Influencia Social y Cortesía

Para cubrir funciones comunicativas como dar y responder órdenes, pedir y ofrecer ayuda, pedir y dar permiso, así como hacer, aceptar o rechazar propuestas, sugerencias, y ofrecimientos, un juego de mesa excelente es *Pandemic* (Z-Man Games). Este es un juego cooperativo en el cual los jugadores trabajan juntos para detener la propagación de enfermedades globales. Los jugadores ponen en práctica las funciones comunicativas de este grupo porque deben coordinarse y a menudo dar instrucciones específicas sobre qué acciones hacer, como “necesitas ir a Bangkok para tratar esa infección” (Dar una orden o instrucción). Dado que es un juego cooperativo, los participantes frecuentemente piden favores o ayuda, como “¿Puedes curar esta ciudad mientras yo busco más recursos?” (Pedir un favor, Pedir ayuda, Responder a una orden, petición o ruego). Los jugadores constantemente proponen estrategias o sugieren cursos de acción, como “¿Qué tal si distribuimos más centros de investigación?” (Proponer y sugerir) y a menudo se ofrecen voluntariamente para ejecutar acciones que beneficien al equipo, como viajar a un punto crítico para tratar una infección (Ofrecerse para hacer algo).

#### 4.2.9. Relacionarse socialmente

*¡Vamos al mercado!* (ELI Publishing Group). Consiste en cartas de ingredientes y listas de la compra. Los jugadores se alternan en el rol de comprador y vendedores. El comprador pregunta a uno de los vendedores si tiene uno de los ingredientes de su lista. Si se encuentra entre las cartas del jugador a quien se ha preguntado, este debe entregarla al comprador, quien se lo agradece y la deja boca arriba junto a su lista antes de formular otra pregunta al vendedor de su elección. En caso contrario, el vendedor responde con una negación y otro jugador toma el rol de comprador. El primer jugador en reunir todos los elementos de su lista será el ganador. En este juego creado para el aprendizaje de lenguas adicionales, los jugadores solicitan y comparten información, y también expresan agradecimiento y responden a muestras de gratitud.

#### 4.2.10. Estructurar el discurso

La práctica de las funciones de este grupo puede realizarse mediante juegos narrativos. Además de *Rory's Story Cubes*, destacamos *¡Sí, Señor Oscuro!* (Pendragon Game Studio). Se trata de un juego de cartas en que un jugador hace de *Señor Oscuro* y los demás, de sus servidores. Estos últimos deben improvisar excusas para no haber completado la misión que les había sido encargada. Hay tres tipos de carta: de excusa, de acción y de mirada fulminante. Los vasallos utilizan las primeras para inventar justificaciones a partir de los dibujos o breves textos que contienen. Además, pueden ceder el turno a otro jugador o interrumpir sus explicaciones con cartas de acción. Por su parte, el *Señor Oscuro* puede castigar historias demasiado inverosímiles con su “mirada fulminante”. El primer jugador en recibir tres miradas fulminantes es juzgado como culpable y pierde la partida. Así, los jugadores deben reaccionar, introducir nuevos temas en el relato, organizar la información y conectar elementos de su discurso, abrir y cerrar digresiones, interrumpir, indicar que se desea continuar el relato, etc.

### 5. Conclusiones

Como hemos visto, el enfoque comunicativo predominante en la enseñanza actual de lenguas confiere un papel esencial a la interacción. Esto, sumado a una cierta fatiga de Internet compartida por muchos estudiantes y docentes, así como a las múltiples posibilidades y beneficios que ofrecen los juegos de mesa para la enseñanza de lenguas adicionales, convierte estos elementos en herramientas interesantes para el aula. Sin embargo, la magnitud del mercado actual y las limitaciones que imponen las jornadas laborales a los docentes pueden suponer impedimentos a la hora de identificar juegos de mesa que puedan casar, a la vez, con las exigencias curriculares y las características de los aprendices.

Por ello, este estudio se planteó con dos objetivos principales. En primer lugar, analizar los objetivos y contenidos centrales de las funciones comunicativas del PCIC y clasificarlas. En segundo lugar, identificar juegos de mesa cuyas características y mecánicas propiciasen la práctica de dichas funciones. En consecuencia, en los apartados anteriores hemos agrupado en diez categorías las funciones comunicativas específicas del PCIC que pueden practicarse con más facilidad en contextos lúdicos y hemos descrito diecinueve juegos de mesa que permiten entrenar varias de estas funciones comunicativas (véase Anexo A).

El análisis de los elementos característicos de cada juego nos ha permitido presentar una selección variada en cuanto a objetivos, temáticas y mecánicas lúdicas. Así, aunque sin duda existen otras posibilidades en el mercado mediante las que poner en práctica las funciones de cada categoría, hemos procurado presentar en este artículo juegos de mesa que pudieran utilizarse con estudiantes de lenguas adicionales de edades e intereses variados. Como mencionábamos en el apartado 2.2, los alumnos pueden percibir el uso de juegos en el aula de lengua como una estrategia didáctica infantilizante o poco interesante, por lo que resulta clave que los docentes seleccionen aquellos que sean relevantes para cada grupo de estudiantes (Guastalegnanne, 2009) e introduzcan las adaptaciones necesarias en cada caso (Cornellà et al., 2020, p. 9). Además, creemos que el enfoque que hemos adoptado continuará siendo válido para la identificación de nuevas alternativas que puedan aparecer en el mercado en los próximos años.

## 6. Bibliografía

- Acedo, Juan Rafael (2019). *Vence al villano de la desmotivación. Guía práctica de una gamificación para Español como Lengua Extranjera*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Al-Jawwadah, Ubaidatur Rahmah Khodijah; y Saputri, Tiyas (2021). The effect of board game to increase English vocabulary mastery: Systematic review. *Konstruktivisme: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 13(1), 13-24. <https://doi.org/10.35457/konstruk.v13i1.1082>
- Alsawaier, Raed S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Bayeck, Rebecca Yvonne (2018). A review of five African board games: Is there any educational potential? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 533-552. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1371671>
- Bayeck, Rebecca Yvonne (2020). Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research. *Simulation & Gaming*, 51(4), 411-431. <https://doi.org/10.1177/1046878119901286>
- Bozkurt, Aras; y Durak, Gürhan (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15-33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Cannice, Mark V. (2013). The right moves: Creating experiential management learning with chess. *International Journal of Management Education*, 11, 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.11.002>
- Caponetto, Ilaria; Earp, Jeffrey; y Ott, Michela (2014). Gamification and education: A literature review. En Carsten Busch (Ed.), *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning: Vol. 1*(pp. 50-57). Academic Conferences International Limited. <https://www.itd.cnr.it/download/gamificationECGBL2014.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (1997-2024). Nociones lingüísticas. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/nocioneslinguisticas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nocioneslinguisticas.htm)
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Grupo Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Coonradt, Charles A. (1973). *The game of work: How to enjoy work as much as play*. Gibbs Smith.
- Cornellà, Pere; Estebanell, Meritxell; y Brusi, David (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
- Cudney, Elizabeth A.; Murray, Susan L.; Sprague, Connor M.; Byrd, Lalaine M.; Morris, Frances M.; Merwin, Nathaniel; y Warner, Debra L. (2015). Engaging healthcare users through gamification in knowledge sharing of continuous improvement in healthcare. *Procedia Manufacturing*, 3, 3416-3423. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.613>
- Dawley, Lisa; y Dede, Chris (2014). Situated learning in virtual worlds and immersive simulations. En J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 723-734). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_58](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_58)
- Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; y Nacke, Lennart (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". En Heljä Franssila, Christian Safran e Imed Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, Christo; y Dicheva, Darina (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dicheva, Darina; Dichev, Christo; Agre, Gennady; y Angelova, Galia (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Díez Gutierrez, Enrique Javier (2014). Video games and gender-based violence. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 132, 58-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.278>
- Dill, Karen E.; y Thill, Kathryn P. (2007). Video game characters and the socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex Roles: A Journal of Research*, 57(11-12), 851-864. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9278-1>
- Donovan, Tristan (2017). *It's all a game: The history of board games from Monopoly to Settlers of Catan*. Thomas Dunne Books.
- Edo, Maria Mercè (2004). Joc, interacció i construcció de coneixements matemàtics [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/4704>
- Gadamer, Hans-Georg (1965). *Wahrheit und Methode*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gee, James Paul; y Hayes, Elisabeth R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Gee, James Paul (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Greenhalgh, Spencer P. (2016). Affordances and constraints of analog games for ethics education: Dilemmas and dragons. En Keri Duncan Valentine y Lucas John Jensen (Eds.), *Examining the evolution of gaming and its impact on social, cultural, and political perspectives* (pp. 219-237). IGI Global.
- Greenhalgh, Spencer P.; Koehler, Matthew J.; y Owens Boltz, Liz (2019). The fun of its parts: Design and player reception of educational board games. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(3), 469-497.
- Guastalegnanne, Hernán (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE. *Suplementos MarcoELE*, 9, 1-34. [https://marcoele.com/descargas/enbrace/guastalegnanne\\_juegos.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrace/guastalegnanne_juegos.pdf)

- Gupta, Paridhi (2013). Understanding 'game-ness' within the SCRABBLE® family of English word games. En Carlos Vaz de Carvalho y Paula Escudeiro (Eds.), *Proceedings of the 7th European Conference on Games Based Learning* (pp. 645-655). Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Hinebaugh, Jeffrey P. (2009). *A board game education. Building skills for academic success*. Rowman & Littlefield Education.
- Huizinga, Johan (1938/1972). *Homo Ludens*. Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Kafai, Yasmin B.; y Dede, Chris (2014). Learning in virtual worlds. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 522-542). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.031>
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis*. Longman.
- Levan, Kristine; Cesaroni, Carla; y Downing, Steven (2019). (Mis)Representations of prison: Gender- and prison-themed video games. *Games and Culture*, 15(6), 653-669. <https://doi.org/10.1177/1555412019839545>
- Mayring, Philipp (2004). Qualitative Content Analysis. En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). SAGE Publications.
- Mayring, Philipp (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McGonigal, Jane (2011). *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. The Penguin Press.
- Moran, Dominique; y Etchegoyen, Lucy (2017). The virtual prison as a digital cultural object: Digital mediation of political opinion in simulation gaming. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(2), 448-466. <https://doi.org/10.1177/0308518X16673366>
- Nkopodi, Nkopodi y Mosimege, Mogege (2009). Incorporating the indigenous game of morabaraba in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 29, 377-392. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n3a273>
- Ouriques, Leandro; Castro, Diego; Oliveira, Diogo; Seibert, Jéssica; Xéleo, Geraldo; y Mangeli, Eduardo (2021). A systematic mapping of gamification in higher education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 48, 47-60.
- Pagnotti, John; y Russell III, William B. (2012). Exploring medieval European society with chess: An engaging activity for the World History classroom. *History Teacher*, 46(1), 29-43. <https://www.jstor.org/stable/43264071>
- Pica, Teresa (1994). Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28(1), 49-79. <https://www.jstor.org/stable/3587198>
- Prensky, Marc (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment*, 1(1), 21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Richards, Jack C.; y Rodgers, Theodore S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Shpakova, Agnessa; Dörfler, Viktor; y MacBryde, Jill (2017). Changing the game: A case for gamifying knowledge management. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 14(2/3), 143-154. <https://doi.org/10.1108/WJSTSD-01-2017-0002>
- Slagter, Peter Jan (1979/2007). *Un nivel umbral*. En Juan Tolosa Montesinos y Agustín Yagüe Barredo (Eds.), *MarcoELE*, 5. [https://www.marcoele.com/descargas/nivel\\_umbral.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf)
- Steinkuehler, Constance; y Squire, Kurt (2014). Videogames and learning. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 377-394). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.023>
- Sánchez, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Sociedad General Española de Librería.
- Tiing, Catherine Hui; y Yunus, Melor Md (2021). Board games in improving pupils' speaking skills: A systematic review. *Sustainability*, 13, 8772. <https://doi.org/10.3390/su13168772>
- Tobias, Sigmund; Fletcher, J. Dexter; y Wind, Alexander P. (2014). Game-based learning. En J. Michael Spector, M. David. Merrill, Jan Elen y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-503). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_38](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_38)
- Trujillo, Fernando (2017). Del juego a la gamificación. *Mitos y leyendas de las TIC. Aula de Innovación Educativa*, 267, 38-40.
- York, James (2019). 'Kotoba Rollers' walkthrough: Board games, TBLT, and player progression in a university EFL classroom. *Ludic Language Pedagogy*, 1, 58-114. [https://doi.org/10.55853/lip\\_v1Wt1](https://doi.org/10.55853/lip_v1Wt1)
- York, James y deHaan, Jonathan William (2018). A constructivist approach to game-based language learning: Student perceptions in a beginner-level EFL context. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(1), 19-40. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018010102>
- Zainuddin, Zamzami; Chu, Samuel Kai Wah; Shujahat, Muhammad, y Perera, Corinne Jacqueline (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

## Anexos

### Anexo A. Propuesta de juegos de mesa y principales funciones comunicativas que permiten practicar

Juegos de mesa	Objetivos y contenidos	Funciones específicas
Rory's Story Cubes (Zygomatic) Tabú (Hasbro) Trapwords (Czech Games Edition) Cucu Tras ¿Qué hay detrás? (Mercurio)	Información	Identificar, Pedir información, Dar información, Pedir confirmación, Confirmar la información previa, Describir, Narrar.
Código Secreto (Czech Games Edition) Black Stories (Gen X Games) Dixit (Libellud)	Opiniones y Valoraciones	Pedir opinión, Dar una opinión, Pedir valoración, Valorar, Expresar aprobación y desaprobación, Posicionarse a favor o en contra, Presentar un contraargumento, Expresar certeza y evidencia, Expresar falta de certeza y evidencia, Expresar posibilidad, Preguntar si se está de acuerdo, Invitar al acuerdo, Expresar acuerdo, Expresar desacuerdo, Mostrar escepticismo, Expresar obligación y necesidad, Expresar falta de obligación o de necesidad.
HedBanz (Spin Master Games) ¿Qué soy yo? (Falomir) ¿Quién soy? (Haba)	Conocimiento y Habilidad	Preguntar por el conocimiento de algo, Expresar conocimiento, Expresar desconocimiento, Preguntar por la habilidad para hacer algo, Expresar habilidad para hacer algo.
¡Hablemos! (ELI Publishing Group) ¿Cuánto conoces a tu familia? (OhHappyGames) ¿Quién te conoce mejor? (Lúdilo) Preguntas de mierda (Asmodee)	Deseos, Planes e Intenciones	Preguntar por deseos, Expresar deseos, Preguntar por planes e intenciones, Expresar planes e intenciones.
Timeline (Zygomatic)	Recuerdos	Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, Expresar que se recuerda, Expresar que no se recuerda.
Ikonicus (Zacatrus) Público infantil: Aprender es divertido: las emociones (Educa) Yo descubro las emociones (Diset) El Monstruo de Colores (Devir) Emopark (Cayro) Emoción! (elPerruco) La Oca de las Emociones (Mut Kids)	Emociones y Sensaciones	Preguntar por el estado de ánimo, Expresar alegría y satisfacción, Expresar tristeza y aflicción, Expresar placer y diversión, Expresar aburrimiento, Expresar enfado e indignación, Expresar miedo, ansiedad y preocupación, Expresar nerviosismo, Expresar alivio, Expresar sorpresa y extrañeza, Expresar admiración y orgullo, Expresar afecto, Expresar sensaciones físicas.
Dixit (Libellud)	Gustos y Preferencias	Preguntar por gustos e intereses, Expresar gustos e intereses, Expresar aversión, Preguntar por preferencias, Expresar preferencia.
Pandemic (Z-Man Games)	Influencia Social y Cortesía	Dar una orden o instrucción, Pedir un favor, Pedir ayuda, Responder a una orden, petición o ruego, Pedir permiso, Dar permiso, Denegar permiso, Proponer y sugerir, Ofrecer e invitar, Solicitar confirmación de una propuesta previa, Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación, Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación, Aconsejar, Advertir, Ofrecerse para hacer algo.
¡Vamos al mercado! (ELI Publishing Group)	Relacionarse socialmente	Saludar, Responder a un saludo, Dirigirse a alguien, Presentar a alguien, Responder a una presentación, Preguntar por la necesidad de una presentación, Solicitar ser presentado, Dar la bienvenida a alguien, Responder a una bienvenida, Disculparse, Responder a una disculpa, Agradecer, Responder a un agradecimiento, Dar el pésame, Proponer un brindis, Felicitar, Formular buenos deseos, Responder a felicitaciones y buenos deseos, Enviar y transmitir saludos, Responder al envío de saludos, Despedirse.
Rory's Story Cubes (Zygomatic) ¡Sí, Señor Oscuro! (Pendragon Game Studio)	Estructurar el discurso	Establecer la comunicación y reaccionar, Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, Solicitar que comience un relato y reaccionar, Introducir el tema del relato y reaccionar, Indicar que se sigue el relato con interés, Controlar la atención del interlocutor, Introducir un hecho, Organizar la información, Conectar elementos, Reformular lo dicho, Destacar un elemento, Introducir palabras de otros, Rechazar un tema o aspecto del tema, Interrumpir, Indicar que se puede reanudar el discurso, Indicar que se desea continuar el discurso, Concluir el relato, Introducir un nuevo tema, Proponer o aceptar el cierre, Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

Fuente: elaboración propia