



Universidad
de Alcalá

ANÁLISIS DEL COMPONENTE LÚDICO EN ELE APLICADO A APRENDIENTES CHINOS

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español**

**Presentado por:
D. Qishu Guo**

**Dirigido por:
Dra. D^a M^a Jesús Madrigal López y Dra. D^a M^a del Carmen Fernández López**

Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2020

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster es un estado de la cuestión cuya finalidad es investigar el papel del componente lúdico en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). A través de comparar las ideas de distintos autores respecto a la definición, la usabilidad y las características de dicho componente, intentamos investigar con cuáles de los métodos o enfoques pedagógicos que se han sucedido en el tiempo puede funcionar y con cuáles resulta imposible. Luego, se ha introducido un análisis sobre el alumnado chino para comprobar si el componente lúdico es válido para este grupo de estudiantes que provienen de la cultura oriental, donde las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras resultan muy distintas a las occidentales. Para llevar a cabo este trabajo, además de recurrir a la información que proporcionan diversas fuentes y autores, la argumentación también parte de los dos documentos de referencia en el ámbito de ELE: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y *el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Palabras clave: Juego, enfoque, cultura, metodología, China

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. El componente lúdico en ELE	4
1.1. Definición del juego en ELE	4
1.2. Las ventajas del juego en ELE	8
1.3. El uso adecuado del componente lúdico en ELE.....	15
2. Desarrollo de los enfoques metodológicos a lo largo de la historia y una justificación sobre el juego.....	20
2.1. El método tradicional	21
2.2. El método situacional.....	22
2.3. La enseñanza comunicativa.....	23
2.3.1. El currículo nocional-funcional	24
2.3.2. El enfoque comunicativo	25
2.3.3. El enfoque por tareas.....	25
2.4. El enfoque accional – MCER	26
2.5. Justificación. El juego y el enfoque comunicativo	28
3. Desde una perspectiva intercultural. El uso del componente lúdico en el aula de sinohablantes	31
3.1. El juego y la cultura	32
3.2. ¿Por qué China?.....	34
3.3. La enseñanza de ELE en China y el alumnado chino	35
3.4. La validez del uso del componente lúdico en el grupo de alumnos chinos.....	38
4. Análisis de manuales de ELE para estudiantes sinohablantes.....	41
4.1. Modelo 1. <i>Español Moderno</i>	41
4.2. Modelo 2. <i>¿Sabes?</i>	43
4.3. Propuesta. Manuales del enfoque comunicativo.....	45
4.3.1. Edinumen: Etapa Plus C1	46
4.3.2. S. M. Internacional: <i>ELE Actual Curso de español para extranjeros</i> <i>Nivel B1</i>	49
5. Conclusión	52
Bibliografía.....	55

INTRODUCCIÓN

Labrador y Morote (2008: 71), en su estudio *el juego en la enseñanza de ELE*, dicen: “Los juegos son tan viejos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos”.

Según nuestro estereotipo, el juego didáctico solo se limita a la época de la enseñanza infantil y la mayoría considerará que allí es donde consigue más éxito. No cabe duda que eso es una realidad. Pero, de hecho, hoy en día el aprovechamiento de juegos no solo resulta eficiente para el aprendizaje de los infantes, sino también está al servicio de los adolescentes y adultos. En vista de que este método de enseñanza se considera uno de los más novedosos, hay cada vez más investigadores pedagógicos que ponen en práctica el juego con sus estudiantes para verificar su usabilidad y para saber si realmente merece la pena seguir desarrollándolo y utilizándolo en el aula con estudiantes de diferentes edades. Por esta razón, en este Trabajo Fin de Máster (TFM), nos proponemos acercarnos al papel del juego en la enseñanza de ELE, puesto que actualmente se considera un recurso didáctico bien recibido en el aula, y, gracias a su carácter lúdico, permite la realización de actividades más entretenidas y motivadoras en clase. Asimismo, nos centraremos en el uso de juegos hacia el alumnado chino, que, según las investigaciones realizadas en los últimos años, este grupo de estudiantes ha llegado a ser uno de los mercados más grandes en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera. Veremos también que la falta de estudios sobre la forma de aprendizaje chino, debido a cuestiones culturales, ha hecho que el profesorado de ELE haya afrontado, en distintas ocasiones, la dificultad de llevar a cabo unas actividades pre-diseñadas para una clase de ambiente intercultural para la que el alumno sinohablante no está preparado. Por lo tanto, encontrar una metodología oportuna para este grupo resulta mucho más relevante y esta también es una razón por la que iniciamos esta investigación.

La elección de este tema ha permitido un análisis de los resultados ya expuestos por distintos autores en lo que se refiere a las teorías sobre la aplicación de juegos al aula de ELE, las metodologías a las que corresponden, así como los estudios que se han realizado respecto a alguna de las culturas orientales. El objetivo general de este trabajo es investigar qué papel representan los juegos didácticos en el aula y si disponen de validez cuando el grupo de alumnado es de la cultura china.

En consonancia con lo expuesto, aparte de dicho objetivo general, este trabajo también está orientado por varios objetivos específicos. En primer lugar, para saber si el componente lúdico puede ser un recurso útil en el aula de ELE, nos centraremos en la investigación sobre el juego didáctico comparando las opiniones e ideas de distintos autores respecto a cómo se define el término “juego”, cuáles son las ventajas que este componente puede traer al aula de ELE y cómo podemos usarlo de manera adecuada. En segundo lugar, para saber cuáles son las metodologías más oportunas dentro de las que el juego se puede introducir, presentaremos una parte teórica en la que expondremos el desarrollo de una serie de métodos y enfoques que se han desarrollado en diferentes momentos a lo largo de la historia, concretamente partirá desde el nacimiento del método tradicional hasta la popularización del enfoque comunicativo. Luego, también argumentaremos, mediante las opiniones de otros autores, para saber cuáles son los métodos que permiten el uso del juego en ELE y cuáles son los métodos en los que el juego no tiene cabida. Después de todo ello, centraremos la atención en el grupo de alumnos chinos para demostrar que el juego también dispone de validez para este mercado, aunque viene de otra cultura muy diferente a la occidental. Abriremos el tema hablando de la relación entre el juego y la cultura. Luego, compararemos las ideas de varios autores para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos y las características de estos mismos en el aula de ELE. Expondremos una parte analítica respecto a los manuales de ELE más representativos que se usan en China para conocer cuáles son los motivos por los que este grupo muestra unas estrategias de aprendizaje relativamente tradicionales y al final, realizaremos una propuesta de manuales que podrían servir para sinohablantes porque, en nuestra opinión, la selección de manuales tiene que ver con las metodologías. Asimismo, en vista de que estamos en una época en la que el enfoque comunicativo resulta más exitoso y predomina, en mayores ocasiones, en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera, es importante orientar a aquellos grupos de estudiantes que siguen basando su aprendizaje en un método antiguo hacia el otro más moderno.

En lo relativo a la metodología, se ha buscado información relacionada con el componente lúdico concretamente referente al juego didáctico y los estudios hacia el alumnado sinohablante y la cultura china, dejando fuera de los criterios de búsqueda temas sobre el juego didáctico a los infantes y los que no especifican el componente lúdico usado en ELE, puesto que nuestro objeto de investigación es un grupo que generalmente aprende la lengua española a una edad adolescente o adulta.

Partiendo de esta bibliografía básica, se ha ido concretando hacia aspectos más específicos respecto al desarrollo de los enfoques en la enseñanza de lengua extranjera y las diferencias culturales reflejadas en las estrategias de aprendizaje, a través de las referencias bibliográficas de los distintos artículos consultados.

1. El componente lúdico en ELE

El componente lúdico, o actividades lúdicas, son dos términos que solemos usar en el ámbito de enseñanza para mencionar aquellos procedimientos pedagógicos divertidos y no tradicionales que aparecen en el aula. Normalmente tendemos a considerarlos como juego porque es una de las formas más representativas de dicho componente y actualmente está adquiriendo cada vez más importancia en la enseñanza de lengua extranjera, en vista de que estamos en una época en la que el enfoque de ELE se orienta a la acción y la comunicación. A partir de este apartado, nos centraremos en el juego mismo y argumentaremos sobre su definición, sus ventajas y su uso en ELE.

1.1 Definición del juego en ELE

En cuanto al juego, tenemos muchas maneras de definirlo. Si nos referimos al periodo de la infancia, la mejor definición para el juego sería así: una actividad que les permite sentirse bien a los niños antes de que aprendan a andar, porque durante esta época tienden a buscar objetos para tocar, para mover, incluso para probarlos con la boca. Todos estos comportamientos tienen que ver con su curiosidad por conocer el mundo y por falta de juicio adulto. Los actos que realizan con dichos objetos es un proceso de descubrimiento en el cual pueden encontrar un sentimiento de satisfacción, puesto que buscar algo para observar es lo único que saben hacer en una edad tan temprana. Posteriormente, van aprendiendo a buscar otras maneras para divertirse con esos objetos y acaban creando sus propios “juegos”. No nos cuesta imaginar a una niña que trata de cuidar a una muñeca dándole bebida y ropa, tampoco a un niño que se disfraza de un superhéroe simulando una escena en la que está salvando la vida de los demás. Por lo tanto, el juego en el periodo infantil puede considerarse una pura herramienta para la autosatisfacción de los infantes mientras está al servicio del desarrollo de su mentalidad creativa. Resulta interesante la opinión de Calvo y Gómez en su análisis *Aprendizaje y juego a lo largo de la historia* (2018: 23): “el juego es una necesidad vital para que el niño se desarrolle durante la infancia ya que gracias a él practican ciertas habilidades que posteriormente le ayuden en su aprendizaje y maduración”, porque nos sugiere que, además de satisfacer a los niños, el juego cultiva en ellos la capacidad de aprender porque el proceso de descubrimiento da lugar a un desarrollo intelectual y al aumento de creatividad y motivación, que son elementos imprescindibles para un aprendizaje efectivo.

De vuelta a la definición del juego, en el análisis de *la Aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Chamorro y Prats (1990: 235-241) nos plantean unas ideas sobre la aplicación del juego al aula ELE que nos sirven de ayuda para reflexionar. Y, por otra parte, si comparamos estas ideas relacionándolas con la definición del juego proporcionada por el diccionario de la Real Academia Española, nos daremos cuenta de unas diferencias entre el juego literalmente conocido y el juego empleado en el ámbito de enseñanza. A continuación, veremos la definición del verbo *jugar* según la RAE:

Definición del verbo <i>jugar</i> (Diccionario de la RAE)	Jugar. 1. intr. Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades
	Jugar. 3. intr. Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés.

Es decir, el juego tiene el objetivo de que un individuo consiga divertirse y desarrollar algunas capacidades a través de realizar una serie de actos incluidos en el juego mismo. A la vez, la realización de estos actos se ve vinculada con unas normas que limitan la libertad del jugador. Y cuando hay varios jugadores que participan en el juego, el elemento fundamental de este se inclina inmediatamente a lo que solemos llamar la “competición”. Por consiguiente, el fin del juego ya no solo se limita a la diversión, sino también a un resultado, o bien positivo (ganar), o bien negativo (perder). Evidentemente, este tipo de juegos ya deja de servir para la autosatisfacción de un individuo, ya que representa un proceso más complejo y lleno de desafíos y competitividad, siendo lo mismo que la explicación que proporciona el diccionario de la RAE sobre el juego:

Definición del nombre <i>juego</i> (Diccionario de la RAE)	Juego. 2. m. Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.
---------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sin embargo, las dos autoras no están tan convencidas de la definición del diccionario sobre la palabra “juego”, y vienen a expresar que el elemento competitivo no

debe considerarse una característica fundamental en lo que comprendemos por juego, sino que, este debe ser (Chamorro y Prats, 1990: 236): “toda actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión”. Es cierto que no podemos comparar el juego empleado en el aula con otros que conocemos literalmente. Puesto que el enfoque comunicativo indica que los alumnos son los protagonistas de clase y los profesores tienen el papel como mediadores, no podemos olvidar que, ante las necesidades didácticas, el carácter competitivo del juego debe posponerse porque el objetivo principal de una clase es que los estudiantes aprendan conocimientos y que los pongan en práctica a través de diferentes tareas y/o actividades. La competitividad es un elemento que podemos aprovechar para realizar dicho objetivo, pero no siempre resulta necesaria.

Al igual que los juegos competitivos, cualquier unidad didáctica tiene el propósito de que los alumnos posean conocimientos referentes a algún tema específico, recurriendo a los apoyos lingüísticos que ofrecen los manuales, es decir, alcanzar un fin a través de distintos métodos, razón por la que el valor de los juegos puede ser presentado en este ámbito, ya que considerado un recurso didáctico que contiene elementos competitivos y lúdicos al mismo tiempo, será de gran utilidad adaptarlo a las necesidades docentes aprovechando las dinámicas que pueden utilizarse para los estudiantes. Sin embargo, para su aplicación, necesitamos tener en cuenta, en primer lugar, el funcionamiento de una clase y los dos papeles esenciales: el profesor y el alumno.

En cuanto al papel del profesor, varios autores (Chamorro y Prats, 1990: 235-236, Labrador y Morote, 2008: 80-81) nos plantean ideas desde la misma perspectiva.

Con respecto a una descripción de Chamorro y Prats (1990: 235):

Ante todo, no podemos olvidar que en la clase de lengua extranjera se establece un pacto entre el profesor y los alumnos, en el que se aceptan unas reglas previas, que vienen impuestas por la propia concepción de la clase, y que en determinados casos se pueden negociar sobre la base de las necesidades e intereses particulares de los estudiantes.

En nuestra opinión, el profesor y el alumno han de ser conscientes de sus responsabilidades en clase (las reglas que tienen que seguir) porque se trata de unos acuerdos tácitos entre todos los que acuden al aula. A la vez, el profesor está al servicio de las necesidades e intereses particulares de los alumnos por el hecho de que la programación de curso siempre tiene en cuenta estos aspectos para la elaboración de sus posteriores objetivos de enseñanza-aprendizaje. Labrador y Morote (2008: 80) también

afirman esta idea en su artículo diciendo: “el profesor tiene que tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas (...)”.

Luego, estos autores también hacen hincapié en que el profesor debe esforzarse para que sus estudiantes se den cuenta de la utilidad práctica del juego y que lo aprovechen para mejorar sus competencias comunicativas. Chamorro y Prats (1990: 236) nos explican: “(...) la eficacia de hacer conscientes y partícipes a los alumnos de su proceso de aprendizaje, nuestra intención es favorecer su aceptación de los juegos, concienciándolos del porqué de su empleo y de las posibilidades que ofrecen”, mientras Labrador y Morote (2008: 80) manifiestan: “es importante que el alumno conozca la utilidad práctica de la actividad lúdica en situaciones comunicativas formales, para que sea un aprendizaje significativo y evite el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se generan”. Estas argumentaciones nos pueden sugerir que, a la hora de aplicar los juegos al aula de ELE, es importante asegurar que los estudiantes sepan cuáles son los motivos por los que queremos hacer estas actividades lúdicas con ellos. Esto es, cuando intentamos convertir los contenidos docentes serios y pesados en algo divertido, la clave está en dejar todo claro antes o después de la realización de estos mismos y hacer entender que aprender jugando no es perder el tiempo.

Concluyendo con las descripciones de estos autores, podemos decir que el papel de profesor es parecido a un orientador y facilitador porque tiene que esforzarse para tener suficiente información que ofrecer al afrontar las necesidades de los estudiantes. Además, se encarga también de ayudarles a llegar a un nivel del dominio de la lengua más alto, siempre y cuando estos sepan lo que están haciendo con las actividades que se proponen en clase. Consideramos al mismo tiempo que, el alumno, a su vez, es el que sigue las reglas del aula, el que participa en actitud positiva en dichas actividades y el que lleva a cabo las tareas que se mandan. El juego, visto como una actividad bastante enérgica en el aula, también requiere la colaboración de ambos papeles porque al ser un componente lúdico, exige que los participantes obedezcan una serie de reglas para su realización, y que haya una persona que lo dirige para asegurar su desarrollo.

En cuanto a la finalidad de realizar un juego, siempre está asociada, o bien a algún tema con el que quiere trabajar el profesor, o bien al desarrollo de las competencias tanto lingüísticas como generales de los estudiantes porque estos, a la hora de participar en un juego, han de emplear unas estrategias para ganar, para proporcionar o intercambiar información, para prevalecer entre otros, o incluso, para defenderse, si se

trata de un debate en el que pueden verse obligados a usar la lengua para afrontar nervios y superar la dificultad de organizar las palabras para evitar un discurso incoherente.

Hablando del juego en el ámbito de enseñanza a lo largo de las últimas épocas, aquí conviene citar las descripciones de varios autores (Lorente y Pizarro, *el juego en la enseñanza de español como lengua extranjera*, 2012; Torres, *la adquisición del nivel lúdico en el español como lengua extranjera*, 1996: 81-100) que han investigado el tema del desarrollo del juego a lo largo de la historia. En primer lugar, Lorente y Pizarro (2012: 5) nos exponen: “el interés en el ámbito lingüístico por el juego aparece fundamentalmente a partir de los años 60-70 del siglo XX. Hasta ese momento, lo lingüístico estaba influido por las propuestas de la lingüística estructuralista y las teorías psicológicas conductistas”. Este dato nos quiere decir, que el juego en el aula todavía puede ser visto como un método didáctico novedoso en comparación con nuestra época moderna porque este solo ha experimentado varias décadas de desarrollo. Tal como afirma Torre (1996: 85): “(...) el profesor moderno ha dejado generalmente atrás la enseñanza tradicional basada en la gramática o en las traducciones, y es propenso a usar un conjunto ecléctico de procedimientos, antiguos y recientes, en lugar de un solo método definido”. De hecho, a fecha de hoy, hay países que siguen empleando el modo conductista en la enseñanza de lengua extranjera y son los que más necesitan una renovación didáctica. Por lo tanto, nos parece importante seguir popularizando el enfoque comunicativo y para ello, el juego puede ser una buena herramienta.

Al final, resumiendo las ideas de varios autores, podemos definir el juego en el aula de lengua extranjera como un componente que permite que los estudiantes consigan conocimientos mientras pueden mejorar sus competencias de manera entretenida, competitiva y/o cooperativa, siempre que la forma de juego esté bien organizada, los alumnos sean participativos y que aporten suficiente dedicación al objetivo de cada contenido docente incluido en el juego.

1.2 Las ventajas del juego en ELE

A la hora de aplicar las actividades de carácter lúdico a una clase de lengua extranjera, hemos de saber el uso ventajoso de estas mismas. Como hemos mencionado en el apartado anterior: durante el proceso de aprendizaje, los juegos representan un papel importante porque en comparación con otros recursos didácticos tradicionales, estos contienen los factores más creativos y son bien recibidos en el aula. A decir verdad, ¿quiénes rechazarían hacer un juego para aprender cosas de manera entretenida en una

clase de lengua extranjera? A continuación, veremos una serie de ventajas del juego en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera, analizadas por varios autores (Brime, *el componente lúdico en la clase de ELE*, 2007: 80-81; Chamorro y Prats, 1990: 236; Sánchez, *las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, 2010: 24-25; Ortiz, *Didáctica Lúdica: Jugando también se aprende*, 2005: 8; Alonso, *Jugando al DELE en clase*, 2015: 108-109; Cabané, *el juego en aula de E/LE*, 2011: 16; Labrador y Morote, 2008: 71-84; Andreu y García, *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*, 2000: 124) que tienen bastantes ideas cruzadas y otras planteadas desde distintas perspectivas. Podemos resumirlas a través de la siguiente clasificación:

- ▶ El juego hace que desaparezca el miedo de los alumnos producido por sentir vergüenza al hablar. Sánchez (2010: 24) manifiesta que el juego disminuye la ansiedad, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores. Como profesores, creemos que de vez en cuando nos encontramos inevitablemente con alumnos que no se atreven a hablar en clase. Eso se debe a varios factores: las diferencias culturales (por ejemplo, tradicionalmente se cree que los alumnos asiáticos muestran una actitud menos activa que otros porque en el sistema educativo oriental, el profesor sigue siendo el protagonista de una clase y no está tan popularizado el enfoque comunicativo, además por el hecho de que la cultura asiática es relativamente cerrada, por tanto la mayoría de alumnos asiáticos han de experimentar un proceso de adaptación a otra cultura tan diferente a la suya a la hora de estudiar en un país extranjero occidental), los factores afectivos (las personalidades: cada uno tiene su forma de ser, hay una parte de gente que se anima a opinar y hablar en público mientras que hay otros que prefieren escuchar y no suspiran por ser el centro de atención) y la motivación (los alumnos que tienen alta motivación suelen ser bastante más participativos e interaccionan más, tanto con el profesor, como con otros compañeros porque en este caso, tienen buena actitud). Entonces, cuando nos enfrentamos con un grupo de alumnos relativamente callados por motivos culturales o afectivos, el juego nos puede ayudar a atajar ciertos problemas. Por una parte, el juego, al ser una actividad que requiere bastante participación, permite que todo el mundo tenga la oportunidad de formar parte de él y, con su propio papel (por ejemplo, en el juego *role-play*). Por otra parte, Brime (2007: 80) también afirma esta idea diciendo: “muchas veces el estudiante tiene vergüenza y no

quiere hablar por temor al ridículo frente al error. Con los juegos se crea un clima más relajado donde este tipo de alumnos van perdiendo poco a poco este miedo abandonándose al juego”, es cierto que sufrimos nervios de cometer errores y de hacer el ridículo cuando estamos en una situación en la que existe mucha competitividad porque nos importa la opinión de los demás. Sin embargo, el clima relajado que crea el juego puede disminuir estos sentimientos negativos y hace olvidar que estamos en una clase seria y llena de ejercicios de gramática o de comprensión lectora, sin que nos demos cuenta, el miedo y el estrés desaparecen.

- ▶ El juego favorece las relaciones interpersonales y aprovecha la interculturalidad. La idea planteada por Ortiz (2005: 8) sobre este tema es que: “mejoran las relaciones interpersonales, la formación de hábitos de convivencia y hacen más amenas las clases”. Es cierto que la mayoría, cuando estamos en un ambiente nuevo en el que cada uno se identifica como ente individual, nos llegan las ganas de socializar con otros para sentirnos como miembro de este grupo. Para el proceso de socialización respecto a un grupo de alumnos de lengua extranjera, el juego puede servir de ayuda para que se relacionen desde el primer día, y eso es debido a su enriquecedora variedad. En la misma línea con lo anterior, Brime (2007: 80) dice: “entran en juego los sentimientos del alumno que tiene que buscar estrategias para argumentar y defender sus ideas, interactuar con los compañeros, improvisar y trabajar para conseguir un objetivo común a su grupo”, luego, Sánchez (2010: 24) también apoya esta idea y dice: “el juego desarrolla actitudes sociales de compañerismo, de cooperación y de respeto, además de que se le permite usar su personalidad e intervenir como individuo que pertenece a una cultura”. Por lo que podemos decir que, mientras los alumnos de un grupo provengan de diferentes culturas, el juego puede parecer un puente que los conecta y les orienta a descubrir la diversión escondida en una atmósfera intercultural.
- ▶ Chamorro y Prats (1990: 236) consideran que una de las ventajas de los juegos es que disminuyen el tiempo de intervención del profesor. Continuando con esta perspectiva, Andreu y García (2000: 124) también dicen: “con el juego, nosotros los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los sabios, en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje (...)”. Realmente esta idea también tiene que ver con

la teoría metodológica sobre STT (*student talking time*) y TTT (*teacher talking time*). Aquí conviene exponer una referencia citada por Leal en su estado de la cuestión *Teacher Talking Time vs. Student Talking Time: Fostering Speaking in the EFL Classroom* (2013: 21):

Jeremy Harmer (2001) puts emphasis on the importance of STT claiming that, “getting students to speak – to use de language they are learning – is a vital part of teacher’s job” (p. 4). He continues by adding that students are the ones who indeed need practice in the L2, but not the teacher.

Debido a la aparición de la metodología didáctica sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera, planteado por el *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas* (MCER), actualmente, en el aula se valora más el tiempo en el que el alumno habla y se intenta que el profesor sea el que menos interviene. A través de ello, el alumno puede tener más oportunidad de practicar la lengua meta y también aumentará la frecuencia con la que usan los conocimientos aprendidos. Luego, les resultará más fácil encontrar errores. De no ser así, el profesor privará a los estudiantes de los turnos de habla con todas sus explicaciones si representa un papel dominante en el aula.

Por lo tanto, si el juego puede hacer minimizar la participación del profesor y estimula la dedicación de los alumnos al aprendizaje a través de distintas formas, deberíamos aprovecharlo y considerarlo como algo positivo en la enseñanza.

- ▶ El juego aumenta la participación y la motivación del alumno. Según Alonso (2015: 108): “mediante el juego, el alumno se convierte en un elemento activo, motivado, capaz de conducir su propio aprendizaje”, por otro lado, Chamorro y Prats (1990: 236) también vienen a expresar que los juegos son actividades que estimulan la adquisición de una lengua extranjera porque aumentan el grado de motivación y crean una necesidad inmediata de respuesta. En la misma línea con lo anterior, Brime (2007: 80) dice: “el juego se convierte en un desafío en un reto que los alumnos tienen que superar con lo que creas con interés y una motivación al aprendizaje”. Concluyendo las ideas en común de estos autores, el juego, al ser una actividad de carácter lúdico, nos puede proporcionar bastantes posibilidades de convertir una clase llena de largas

explicaciones gramaticales o cosas serias en algo más práctico y divertido, enfocado a la interacción, de manera que la motivación del alumno puede aumentar mucho al tener ganas de participar y ganar.

- ▶ El juego es un aprovechamiento de estrategias y desarrolla las capacidades de los alumnos para superar dificultades. En cuanto a la realización de una actividad lúdica, Sánchez (2010: 24) nos dice: “el alumno debe buscar soluciones y activar estrategias para superar los retos y resolver los problemas que se le plantean en cada actividad”. Y tal como explica Cabané (2011: 16) compartiendo esta idea: “el juego y el aprendizaje tiene en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entretenimiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar las dificultades”. Esto es, para ganar en un juego de lengua extranjera, tenemos que considerar dos factores que influyen en el resultado: el dominio de la lengua, es decir, si uno tiene buena capacidad de organizar las palabras y explicar cosas con claridad; las estrategias, que pueden determinar cómo acaban el juego los participantes. Por ejemplo, para ganar en un juego de debate, es importante que un equipo considere el orden en el que sale cada miembro para opinar sobre un tema y replicar a otro grupo. Si le toca hablar de un tema complicado a un alumno que no habla bien la lengua, puede que su discurso quede mal estructurado y que dure muy poco tiempo por falta de vocabulario, lo cual puede llevar a perder a su equipo. Aunque, como profesores, no debemos olvidar que lo importante no es ganar o perder, sino que los alumnos puedan aprovechar este tipo de dinámicas para utilizar la lengua.
- ▶ El juego favorece la creatividad de los estudiantes y permite la profundización de los conocimientos por medio de procedimientos lúdicos. Por un lado, Sánchez (2010: 24) plantea: “la creatividad, a su vez, estimula la actividad cerebral mejorando el rendimiento según los principios de la psicología del aprendizaje”, estableciendo en la idea de Ortiz (2005: 8) sobre los juegos: “permiten la adquisición, ampliación, profundización e intercambio de conocimientos, combinando la teoría con la práctica de manera vivencial, activa y dinámica”. Por otro lado, Labrador y Morote (2008: 74) también afirman esta idea diciendo: “(...) el juego como estrategia didáctica para la enseñanza de ELE porque sirve de base para fomentar la creatividad y poner

de manifiesto la necesidad de lo lúdico seguida del placer que produce el juego (...)". En los manuales de ELE frecuentemente aparecen ejercicios gramaticales relacionados con el tema principal de una unidad didáctica. Estos tienen como objetivo que los alumnos lleguen a dominar algunos conocimientos específicos acerca de una particularidad gramatical (por ejemplo, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes en referencia al inventario B1-B2 sobre Gramática, los alumnos del nivel B2 deben saber el uso del pretérito pluscuamperfecto en subjuntivo). En cambio, estos ejercicios son bastante mecánicos y disponen de unas estructuras fijas con las que se ven obligados a trabajar los alumnos. Y las herramientas que les sirven de uso suelen ser los apoyos lingüísticos respecto a la explicación de un punto de gramática que se colocan al lado de una página en forma de inventario. Al ser un contenido así, es notable la falta de flexibilidad y, el aburrimiento que se produce en clase suele resultar bastante visible. Es más, los alumnos no serán capaces de usar estos conocimientos por falta de la oportunidad de práctica y si no se les ocurre una manera de recordarlos, es fácil que los olviden. Por consiguiente, el juego puede ser muy útil respecto a este fenómeno porque el proceso de juego requiere la colaboración y es donde surge la fuente de ideas entre los estudiantes cuando intentan resolver los problemas juntos.

Al final, haciendo mención a Alonso (2015: 109), este también nos dice: "cuando el alumno «juega» con el español, tiene una libertad que le permite potenciar su creatividad y capacidad imaginativa". Es decir, para alcanzar el final de una sesión de juego, los alumnos van a dedicarse a pensar, a adivinar y a imaginar, y como consecuencia, sube la frecuencia con la que usan los conocimientos de la lengua meta y pueden conseguir una corrección inmediata con la ayuda del profesor. De esta manera, van avanzando con sus competencias y librándose del miedo de cometer errores por el que temen usar la lengua.

- ▶ El juego dispone de mucha flexibilidad y puede estar adaptado a diferentes contextos. Alonso (2015: 111) resalta que una misma actividad lúdica puede garantizar el éxito en el aula y, sin embargo, fracasar en otra. Por este motivo, es necesario que el docente ELE aprenda a dar su toque personal para adaptar las diferentes propuestas lúdicas según el contexto en el que se encuentre. Para afrontar esta necesidad, los juegos pueden ser considerados como una

buena herramienta, tal como dicen Chamorro y Prats (1990: 236) respondiendo a este tema: “permiten recrear contextos diferentes y, así, variar a su vez los registros lingüísticos”. En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, opinamos que tradicionalmente se considera que una de las desventajas que supone es que, si el aprendiente no se encuentra en un ambiente natural donde se usa la lengua meta para la comunicación, le puede resultar bastante difícil usarla espontáneamente y con naturalidad. Eso se debe a que, cuando el hablante extranjero está fuera de contextos lingüísticos, tiene muy pocas necesidades de usar la L2 y por eso, le falta la oportunidad de practicarla y hacer correcciones. Por otro lado, en vista de que el uso de la lengua hablada está siempre relacionado con la pragmática, es importante enseñar a los estudiantes a hablar con adecuación y a darse cuenta de la diferenciación de los registros lingüísticos. Para trabajar este tema con los alumnos, necesitaremos crear distintos contextos en los que estos puedan reaccionar de manera apropiada usando la lengua meta ante diferentes situaciones. Por ejemplo, el famoso juego de *role-play* es uno de los recursos que podemos emplear para responder a estas necesidades docentes porque es capaz de darles a los estudiantes la libertad de improvisación y a la vez, puede llegar a potenciarles la capacidad imaginativa y creativa cuando intentan simular con su imaginación esas escenas cotidianas de un país de otra cultura.

- ▶ El juego activa la competitividad. La competitividad es un elemento que nunca ha dejado de existir en nuestra sociedad porque es algo inevitable en las circunstancias donde la gente se compara con otros. En cuanto a sus ventajas, Brime (2007: 81) nos dice: “en muchos casos este tipo de competitividad nos hace esforzarnos más sin darnos cuenta y lleva a nuestros alumnos a querer aprender cada vez más”. Sin embargo, como hemos mencionado en el primer apartado *Definición del juego en ELE*, Chamorro y Prats (1990: 238) no están tan de acuerdo de que la competitividad siempre pueda ser productiva: “aunque la práctica de juegos competitivos resulta altamente productiva, (...) no es conveniente un uso reiterado de ellos porque puede alterar en exceso la atmósfera de la clase”. Desde nuestro punto de vista, en un juego competitivo, el interés es ser el primero en llegar a un fin determinado y, por lo tanto, los estudiantes van a tender a esforzarse y a buscar todo lo que pueda aprovechar para ganar. Este comportamiento puede

ser inconsciente porque, como seres humanos, sentimos nervios e inseguridades cuando nos encontramos en las competiciones. No obstante, si no controlamos dicha competitividad y abusamos de juegos competitivos, el ambiente de clase puede acabar siendo desagradable y lleno de molestias (quizás, por perder en un juego o por una colaboración grupal poco eficiente).

Concluyendo todo lo mencionado, ya es evidente cuáles son las palabras clave en lo que se refiere a las características del juego en el aula de ELE: la motivación, la creatividad, la interculturalidad, las dinámicas, la flexibilidad, la interactividad, la participación, la competitividad, la productividad, la improvisación y la libertad.

1.3 El uso adecuado del componente lúdico en ELE

A pesar de que los juegos muestran una serie de ventajas para el aprendizaje de L2, también pueden ser problemáticos si no tenemos en cuenta los factores que pueden influir negativamente en su realización, tal y como dice Brime (2007: 81): “una actividad de carácter lúdico puede resultar improductiva e incluso contraproducente si el profesor no la utiliza en el modo adecuado”. También explica Sánchez (2010: 25): “incluir el componente lúdico como instrumento de enseñanza requiere llevar a cabo algunas reflexiones acerca de su uso si se quiere conseguir un resultado positivo y un aprendizaje eficaz”.

Tras leer las ideas que plantean varios autores (Chamorro y Prats 1990; Brime, 2007: 81-82; Sánchez 2010: 25-26; Montero, *Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura*, 2017; Andreu y García 2000: 124; Guastalegnanne, *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE*, 2009: 4-6) acerca de este tema, creo que las podemos resumir y clasificar de la siguiente manera:

- 1) El primer aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de utilizar los juegos en el aula de ELE, según las ideas planteadas en común por Brime (2007: 81-82), Sánchez (2010: 25) y Chamorro y Prats (1990), es que debemos establecer una conexión adecuada entre los objetivos docentes que deseamos realizar a través de la actividad lúdica y los conocimientos lingüísticos que queremos que pongan en práctica los estudiantes. Es decir, los profesores deben saber que los juegos “se deben utilizar en un momento determinado, no para acabar la clase si ha sobrado tiempo o como actividad de relleno” (2008b: 25),

teniendo en cuenta los contenidos con los que ya hemos trabajado con los estudiantes en clase. Continuando con esta idea, Montero (2017: 81) nos explica en su estado de la cuestión: “si un juego didáctico se realiza, y el estudiantado no aprende o refuerza algo, es solo visto como un juego, pero si logra causar algún cambio a nivel de lo aprendido, sí cumplió su objetivo previo y sí puede considerarse como un juego didáctico”, esto lo comparte también Brime (2007: 81) diciendo: “la actividad lúdica no solo debe perseguir el fin de divertir sino también el de practicar y reforzar los conocimientos adquiridos en clase”. Guastelegnanne (2009: 4) también está a favor de esta idea explicando: “algunos alumnos pueden ver el juego como una pérdida de tiempo” y piensa que es necesario que el profesor sea consciente del objetivo explícito del juego: “para practicar vocabulario, fijar reglas gramaticales, mejorar la fluidez, trabajar algún contenido sociocultural, erradicar errores fosilizados o evitar los fosilizables”, mientras que haga que sus alumnos entiendan que “el juego es parte integral del proceso de aprendizaje, no solo el momento de relajarse y divertirse”. Entonces, si a los estudiantes les hemos enseñado el pretérito imperfecto del indicativo y nos hemos centrado en ello, la actividad lúdica que añadimos también debe enfocarse en el uso de dicho tiempo verbal en lugar de los posesivos o cualquier otro aspecto gramatical. De no ser así, esta actividad puede acabar siendo una pérdida de tiempo porque no puede permitir que los estudiantes usen los conocimientos recién aprendidos ni sirve para la evolución del aprendizaje.

Tener en cuenta este aspecto creemos que también nos puede ayudar a sentirnos más seguros al organizar una sesión de clase y reduce la posibilidad del uso inapropiado del componente lúdico. Así, sabremos mejor cómo distribuir los contenidos didácticos.

- 2) El segundo aspecto tiene que ver con una explicación clara sobre las reglas del juego. Sánchez (2010: 25), y Brime (2007: 81) comparten esta idea explicando que el profesor, antes de empezar una actividad lúdica, debe aclarar bien todas las reglas que los estudiantes han de seguir cuando participen en el juego porque eso puede asegurar el desarrollo de la actividad y evitar confusiones. “El reglamento es sagrado. Las reglas deben estar claras, ser respetadas y nunca deben cambiarse en mitad del juego”, desde el mismo punto de vista,

así también lo concluye Guastalegnanne (2009: 6). Y en el caso contrario, según Montero (2017: 81): “(...) los alumnos se pierden y la actividad decae perdiendo su interés”. Por otro lado, Sánchez (2010: 25) también nos explica la consecuencia negativa que puede aparecer por falta de una explicación clara de las reglas: “si el alumno se siente perdido o tiene alguna duda, puede llevarlo a un abandono de la actividad, por lo tanto, el juego deja de ser rentable, se vuelve ineficaz”.

En nuestra opinión, es importante que un profesor explique bien a sus alumnos lo que hay que hacer antes de organizar cualquier tipo de actividades. Si los estudiantes no conocen las reglas, una actividad puede convertirse en un caos por malentendidos y estos pueden perder la motivación de seguir participando en ella debido a las interrupciones constantes que se dan por parte del profesor cuando ve a alguien que no haya llegado a hacer lo correcto. Pero, al contrario, si todo está muy claro desde el momento inicial, los estudiantes se beneficiarán de la actividad gracias a los contenidos prácticos y lúdicos que tiene y aprenderán más cosas que no serán igual que las que pueden conocer en los ejercicios gramaticales o las explicaciones mecánicas de los manuales.

- 3) Brime (2007) y Sánchez (2010) llegan a un acuerdo en lo que se refiere al uso abusivo del juego, que puede resultar negativo en una clase y, Sánchez (2010: 25): “puede significar la pérdida de motivación por parte de los alumnos”. Andreu y García (2000: 124) también comparten esta idea explicando que la utilización de juegos debe considerarse como “una herramienta, no como actividad exclusiva o dominante”. En su opinión, una clase idónea no es aquella que intenta añadir un mayor número de actividades lúdico-educativas, sino la que dispone de los objetivos muy claros y recurre al juego para mejorar o incentivar en el momento adecuado. La utilización abusiva de los juegos puede causar que, por un lado, los contenidos lingüísticos que solo se aprenden a través de las explicaciones serias pierdan sus valores, tal como dice Montero (2017: 82) afirmando esta idea: “en la actualidad se pueden desarrollar dos tipos de clases con el alumnado, la primera sería la clase tradicional (dominante en la actualidad), mientras que la segunda sería la clase lúdica”, mientras recurre a lo explicado por Stassen (2007) en su estudio *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia 7ª*, sobre la idea de que la clase lúdica permite debatir, explorar y discutir y también ayuda a fortalecer los

conocimientos adquiridos de la clase tradicional. Por otro lado, el abuso de los juegos también trae como consecuencia la pérdida de interés por parte de los alumnos porque (Brime, 2007: 81) “puedes crear un sentimiento de rechazo hacia este tipo de actividades y crear frustración en el alumno”. Consideramos que este tipo de rechazo principalmente nace de la repetición de una actividad de carácter lúdico que no siempre resulta necesaria en clase. En vista de que es un componente que se caracteriza por su novedad y por la sorpresa que puede traer al aula, cuando abusamos de él, estas ventajas (una parte de sus características) de las que el juego mismo dispone pueden desaparecer y ya no va a parecer algo novedoso a los alumnos.

Por lo tanto, nos parece buena idea que controlemos la frecuencia con la que usamos el juego en el aula de ELE, porque al igual que opinan los dos citados, todavía tenemos que enseñar conocimientos lingüísticos como una “base teórica” para su posterior proceso práctico (la realización de las actividades lúdicas).

- 4) La otra idea de Brime (2007) consiste en que debemos tener en cuenta el grupo con el que trabajamos porque, a veces, unas actividades pueden ser adecuadas para un grupo de jóvenes, y, sin embargo, pueden ser poco productivas para otro grupo de mayores. Tal como la misma autora dice Brime (2007: 81):

la motivación es un factor importantísimo. Algunos alumnos (más serios) pueden pensar que los juegos son una pérdida de tiempo, por eso el profesor tiene que estar en condición de prepararlos para el juego, de mostrar las ventajas y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar, para que la actividad tenga éxito.

Guastalegnanne (2009: 6) comparte esta idea y también explica: “el nivel y la personalidad de los estudiantes son factores clave al decidir qué juegos jugar con ellos. Otros factores son la cantidad de estudiantes, la edad, las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje”. Hay juegos que pueden ser muy buenos para niños y otros que solo funcionan en los adultos. Dicho lo cual, el elemento que influye en este caso, según hemos argumentado, es la edad y las características del alumnado. Sánchez (2010: 25), en la misma línea que el anterior, dice: “se deben tener en cuenta las necesidades, la edad, la personalidad, la etapa y el nivel de aprendizaje de los alumnos, de lo contrario, perdería el estímulo de atracción (...)”. Si no nos fijamos bien en las

necesidades de aprendizaje de los alumnos, es difícil saber los objetivos que queremos cumplir a lo largo de la enseñanza. Por eso, el juego también pierde su valor porque no sabemos con qué contenidos lo debemos relacionar de manera oportuna.

Todo lo mencionado nos lleva a pensar en la consecuencia negativa que nos puede traer un uso inadecuado del juego, es que los alumnos pierden la motivación. Por ejemplo, en un grupo de jóvenes, el juego puede ser bastante divertido y productivo porque a una edad temprana somos más activos cuando nos toca divertarnos en una clase. No obstante, muchos adultos que ya trabajan pueden mostrar bastante menos interés por jugar, pensando que los juegos son una pérdida de tiempo y probablemente prefieran hacer unos ejercicios más serios, tomar apuntes y escuchar las explicaciones concretas del profesor. Por lo tanto, conocer bien las características de los alumnos nos puede llevar a elaborar planes curriculares más apropiados, añadiendo el componente lúdico en un momento oportuno mientras tengamos en cuenta la edad y las necesidades de ellos.

- 5) Puesto que los juegos suelen resultar gratos y aumentan la motivación y la participación de los estudiantes, pueden resolver problemas como la falta de atención o el aburrimiento. Eso es una de las razones por la que necesitamos el uso de juegos en el aula porque en opinión de Montero (2017: 84):

Cada uno de los y las profesores que se encargan del proceso de enseñanza, pueden notar o han notado que cuando se obliga a sus estudiantes a realizar alguna acción o tarea en contra de su voluntad, esta no se va a efectuar de la misma manera que si se hiciera con gusto, es a partir de esta idea en donde se utiliza el juego para buscar ese gusto hacia la materia por parte de la población estudiantil.

Para responder a esta situación, Brime (2007: 82) nos plantea la idea de que es importante saber cuándo utilizar las actividades lúdicas porque sus dinámicas pueden servir en varios momentos específicos: para el calentamiento al principio de clase, para el relajamiento, para repasar los contenidos trabajados al final de clase. Guastalegnanne (2009: 5) también sigue esta opinión diciendo: “en realidad, los juegos pueden usarse en todos los momentos, tanto en las presentaciones como en las prácticas, en los repasos o en el trabajo de habilidades, al principio de la clase como para entrar en calor,

al final como un cierre entre actividades como separadores”. Lo que quiere decir que, aprovechar el juego en un momento bien elegido puede aumentar la productividad por parte de los estudiantes porque es cuando están en el mejor estado de ánimo para realizar las tareas de aprendizaje, y tal como dice el mismo Montero (2017: 84) respecto a una forma apropiada para presentar el juego en el aula: “se debe buscar un equilibrio entre lo que se quiere enseñar y la forma de hacerlo para que resulte satisfactorio para ambos (profesor-alumno) y que el aprendizaje sea más eficiente y productivo”.

Después de analizar las ideas de estos autores, que casi todas están en la misma línea, ya podemos concluir el uso adecuado del juego de la siguiente manera:

- El uso del juego tiene que estar relacionado con los contenidos de clase, con el objetivo de poner en práctica los conocimientos adquiridos por parte de alumnos. De no ser así, el juego será simplemente un juego para divertirse y resultará una pérdida de tiempo y de interés.
- Un reglamento claro es la clave de permitir un juego fluido y puede asegurar que los alumnos realmente participen en él (si conocen bien las reglas, la posibilidad de confusión descende).
- El juego se caracteriza por su elemento de sorpresa, el abuso del juego solo puede acarrear rechazos.
- Es importante tener en cuenta las características del grupo (la edad, las necesidades de los alumnos, las personalidades etc.). Hay grupo de alumnos que prefiere las clases con seriedad y las explicaciones formales del profesor.
- El juego es una herramienta multifuncional, si elegimos bien el momento en el que lo usamos, nos será de gran utilidad. Pero es solo una herramienta para que la clase sea más divertida y no puede sustituir aquellos contenidos dominantes.

2. Desarrollo de los enfoques metodológicos a lo largo de la historia y una justificación sobre el juego

El método de la enseñanza de lengua extranjera ha experimentado un largo periodo de desarrollo, en el cual aparecieron varias etapas en las que los procedimientos

de enseñanza-aprendizaje también resultaban muy distintos. Según la taxonomía de estos mismos, están divididos en cuatro fases: el método tradicional, el método situacional, la enseñanza comunicativa y al final, el enfoque accional planteado por el Consejo de Europa en su *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

En este apartado, nos aproximaremos a conocer estos métodos e intentaremos investigar por qué el uso de juego puede funcionar en algunos métodos, y en otros no.

2.1 El método tradicional

El método tradicional de la enseñanza de lengua extranjera puede remontarse al siglo XVII en el que protagonizaba el aprendizaje de las lenguas clásicas (latín y griego) en un contexto escolar caracterizado por grupos grandes con alumnos homogéneos de la misma edad. Pasando al siglo XIX, las lenguas clásicas empezaron a perder su posición de prestigio por el hecho de que el aprendizaje de las lenguas modernas (inglés, francés) comenzaron a florecer y las iba quitando de su puesto dominante.

A partir de ese momento, nació el método tradicional de enseñanza-aprendizaje que se caracterizaba por sus fundamentos mecánicos. Se consideraba que la lengua equivale a un conjunto de reglas y el objetivo de aprenderla es leer la literatura escrita. El estilo de aprendizaje de este método residía en la memorización del vocabulario en listas bilingües mientras el profesor gozaba de la máxima autoridad (considerado como modelo de lengua). Asimismo, se empleaban muestras de lengua construidas artificialmente para ejemplificar una regla.

Por otro lado, los procedimientos del método tradicional básicamente estaban establecidos en la presentación de reglas, ejemplificación y traducciones, una gramática deductiva vinculada con la lengua materna, una práctica oral que consistía en leer en alto oraciones escritas y se mostraba una actitud intolerante hacia los errores.

Este método recibió una serie de críticas porque, en primer lugar, desatiende las destrezas orales y no hay interacción. En segundo lugar, la presentación de la lengua no se ofrece en un texto o un contexto previo e ignora la cultura cotidiana. Además, el vocabulario está escogido según un criterio gramatical mientras la memorización hace que el alumno solo aprenda a aplicar reglas fijas. Por otra parte, en cuanto a los aciertos de este método, se consideraba que, la sistematización del contenido puede verse como rutinas que dan seguridad, los alumnos no van a sentirse perdidos. A la vez, se creía que la traducción es la estrategia para este método, ya que la lengua materna era considerada un punto de referencia muy importante en la adquisición de una lengua extranjera.

En consonancia con toda la descripción expuesta en este apartado, ya sabemos que fundamentalmente es imposible aplicar el componente lúdico a una clase del método tradicional porque, en primer lugar, la clase es unidireccional que centra toda la atención en la explicación del profesor. En segundo lugar, tal como dice Cabrera (2014: 16) en su Trabajo Fin de Grado (TFG) *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*: “(...) el alumno desempeña un papel pasivo de su aprendizaje y se limita a recibir los conocimientos transmitidos por el profesor y realizar las actividades propuestas de manera individual”. Es decir, no hay interacción entre el profesor y el alumno y, además, falta la comunicación entre los miembros de clase (profesor – estudiante; estudiante – estudiante). Por otro lado, al igual que el resumen que hizo Paola (2011: 32) en su estudio *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado*, respecto a las características del método tradicional: “el énfasis se pone en la lectura y la escritura, dejando de lado la práctica oral”, esto es, no existe la necesidad de conversación y esta, a su vez, es la que más requiere el juego.

2.2 El método situacional

El método situacional apareció por primera vez en Inglaterra a mediados del siglo XX (1950 – 1960), en el cual nació la teoría del estructuralismo planteada por el lingüista británico John Rupert Firth. Este opinaba que las estructuras lingüísticas solo pueden estudiarse y aprenderse dentro de un contexto de uso.

El método situacional consideraba que la lengua meta es la lengua de expresión del aula y daba la prioridad a la lengua oral que, según este método, es la base del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que la base del aprendizaje pasó de la gramática y traducción a este nuevo enfoque, no significó todavía, que la comunicación fuera necesaria. Otro fundamento de este método es que tenía en cuenta que las situaciones la vida corriente debe ser donde se aprende la lengua. Es decir, el alumno debe ser capaz de aplicar lo aprendido en clase en dichas situaciones y las estructuras lingüísticas tienen que ser automatizadas.

En cuanto a los procedimientos del método situacional, consistían principalmente en tres aspectos: diálogos introductorios, es decir, diálogos de una situación simulada; actividades de corte estructural (transformación, sustitución y repetición); una reproducción del diálogo aprendido de memoria al inicio de la secuencia, pero recreado en otra situación o contexto equivalente.

Al igual que el método tradicional, este método también presenta una serie de inconvenientes. Primero, los alumnos serán incapaces de aplicar en situaciones de la vida real las estructuras y el vocabulario aprendidos en el aula por falta de naturalidad en las muestras de lengua. Luego, la secuencia didáctica puede resultar rígida y monótona y eso trae como consecuencia, la libertad escasa de actuación tanto para profesores como para alumnos.

Pérez (1992) menciona el método situacional en su estudio *Actividades de comunicación en la clase de lengua extranjera: los juegos de actuación* y también resalta que el método situacional dedica el esfuerzo al desarrollo de la comprensión y la expresión oral y se caracteriza por una memorización de diálogo. Según su descripción (2005: 267):

Para conseguir este objetivo, el método abogaba por la utilización de los diálogos, que debían ser aprendidos de memoria, y de ejercicios de repetición (“drills”), basados en las estructuras del diálogo, con los que se pretendía que el alumno desarrollara una respuesta automática ante un estímulo lingüístico.

Comparado con el método tradicional, el método situacional tampoco pudo librarse de un aprendizaje mecánico porque sigue dando importancia a la memorización y destaca un aprendizaje basado en los ejercicios y la repetición. Por otra parte, como hemos mencionado antes, si bien este enfoque tenía en cuenta el desarrollo de la competencia oral, no llegó a considerar una comunicación natural y el uso de las estrategias, que son dos factores importantes para la competencia comunicativa que el uso de juegos requiere. Por consiguiente, tampoco es posible emplear el juego en este método de enseñanza-aprendizaje.

2.3 La enseñanza comunicativa

El componente lúdico nació en la enseñanza comunicativa y es a partir de entonces cuando va recibiendo prestigio. Por lo tanto, es importante conocer este método para ver por qué el juego puede combinar casi perfectamente con el enfoque comunicativo.

La enseñanza comunicativa apareció después de la integración europea, por la cual las instituciones también iban formándose gracias al apoyo económico que proporcionó. A comienzos de los años 70 del siglo XX, el Consejo de Europa propuso que la enseñanza de lengua extranjera debía ajustarse a las necesidades de los hablantes y que debería tener el objetivo de que se relacionaran entre sí. Para ello, se requería un enfoque nuevo en el

que la enseñanza pudiera estructurarse en unidades para afrontar dichas necesidades. El enfoque comunicativo también nació de esta circunstancia.

La enseñanza comunicativa se caracteriza por tres dimensiones: el currículo nocional-funcional, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

2.3.1 El currículo nocional-funcional

El currículo nocional-funcional proviene de la teoría del generativismo transformacional de Chomsky cuyos fundamentos son los siguientes:

- ▶ el lenguaje es una actividad mental y se adquiere mediante un proceso cognoscitivo (la competencia lingüística del hablante).
- ▶ El lenguaje se conoce por medio de introspección.
- ▶ La teoría gramatical es predictiva y debe explicar los procesos (reglas).
- ▶ El significado de la oración está en la estructura profunda.

Con respecto a los dos términos “nocional” y “funcional” y las características de este método, aquí conviene citar el análisis de Fernández (2000: 17) en su artículo *Selección de manuales y materiales didácticos*:

Con la introducción de la metodología nocional-funcional se comienza a hablar de una programación de contenidos organizada en torno a funciones comunicativas (descubrir, identificar, etc.) y a categorías conceptuales, nociones o áreas temáticas (localización, cantidad, etc.). Desde este punto de vista la lengua es considerada principalmente como un instrumento de comunicación y por ello se incorporan medios audiovisuales que facilitan la comprensión del acto comunicativo. La prioridad la mantiene el lenguaje oral, y la expresión escrita queda relegada a una simple actividad de consolidación.

Según la opinión de esta autora, las estructuras gramaticales ahora están asociadas a las funciones y nociones, y la enseñanza de la estructura gramatical y léxico está subordinada a la identificación de una serie de funciones lingüísticas (negar, dudar).

Los puntos débiles del currículo nocional-funcional principalmente consisten en su desorden en los materiales al presentar la gramática porque la progresión de la gramática viene determinada por las funciones comunicativas. Luego, aunque esta metodología tiene en cuenta las funciones, solo se pueden practicar de manera mecánica por falta de contextos. Además, el problema de los textos forzados y artificiosos que no favorecen un lenguaje oral con naturalidad también aparece y queda pendiente por solucionar.

2.3.2 El enfoque comunicativo

En cuanto al enfoque comunicativo, su propuesta consiste en establecer una comunicación adecuada y considerar el dominio de la competencia desde cuatro dimensiones: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Este enfoque sitúa la enseñanza de lengua extranjera en las actividades reales, esto es, las simulaciones o los debates, para poder transmitir contenidos en lugar de solo practicar. Al igual que lo mencionado anteriormente, el enfoque comunicativo tiene en cuenta el análisis de las necesidades comunicativas del hablante porque, tal como dice Cabané (2011: 21): “la principal competencia que se debe desarrollar durante el aprendizaje de una lengua extranjera es la competencia comunicativa que permite al estudiante aplicar la L2 de forma apropiada en los diferentes contextos comunicativos”. Para mejorar la competencia comunicativa, hemos de volver al tema del papel de profesor y del alumno porque, en comparación con los métodos anteriores, dicho papel ha experimentado un cambio enorme: en primer lugar, el profesor ya no goza de la máxima autoridad, sino que pasa a ser el facilitador del proceso de comunicación entre los estudiantes y se encarga de organizar los recursos y moderar las actividades. El alumno, a su vez, se convierte en el protagonista del proceso de aprendizaje y se propone un estilo de aprendizaje completamente liberado del mecanismo (la memorización de las reglas y de léxico). También empezó a considerarse importante el desarrollo de las estrategias del alumno y un aprendizaje autónomo.

Sin embargo, el enfoque comunicativo puede encontrarse con algunas dificultades en situaciones específicas: por un lado, es difícil diseñar un análisis de necesidades cuando los grupos están compuestos por alumnos heterogéneos. Esto, evidentemente, también trae como consecuencia la complicación en la organización del currículo. Por otro lado, es posible que se engendre una discusión a la hora de determinar la prioridad de las necesidades.

2.3.3 El enfoque por tareas

El último enfoque, el enfoque por tareas surgió en la década de los 80. Para conocer esta metodología, primero hemos de conocer la definición de “tarea”: la tarea es una unidad organizadora de diferentes componentes (objetivos, contenidos, estrategias, evaluaciones etc.) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sirve como un trabajo que tienen que realizar los alumnos para mejorar sus destrezas tanto en la comprensión como en la producción.

Las características de este enfoque consisten en varios aspectos: primero, es una enseñanza centrada en el proceso y no en el producto, es decir, el hecho de llevar a cabo las tareas centra la atención en su desarrollo, en el significado, pero no en la forma. Luego, estas tareas serán evaluadas por el producto al que dan lugar, y así la lengua se aprende a través de la reflexión acerca de estas mismas. Fernández (2000: 18) también añade: “Con este nuevo enfoque es posible llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales mediante la ejecución de juegos y actividades que promueven la interacción en el aula”.

Por otra parte, la realización de estas tareas cuenta con varias fases: la primera fase tiene que ver con la preparación, que sirve para motivar a los estudiantes mientras activa sus conocimientos previos. Las formas de esta fase pueden presentarse como lluvia de ideas, el mapa mental o una serie de preguntas para romper el hielo. Luego, la segunda fase trata del desarrollo y presta más atención a las tareas de apoyos lingüísticos (actividades de observación de reglas, las explicaciones gramaticales etc.), a las tareas de comunicación (actividades de uso). En esta segunda tarea, los estudiantes se comunicarán entre ellos y el profesor también ejercerá su papel de facilitador de comunicación a la hora de participar en la conversación. La tercera fase es considerada una pos-tarea porque las actividades que proporciona se enfocan a la corrección y a la evaluación. A la vez, se centra la atención en la forma de los productos generados por el alumno durante la realización y presentación de la tarea y se reflexiona también sobre la propia actuación del grupo.

Las críticas hacia este enfoque fundamentalmente hablan del nuevo papel que da al profesor y al alumno, porque en vista de que una metodología enfocada a las tareas, la transmisión de conocimiento por parte del profesor se rompe y un currículo basado en procesos también puede chocar con las expectativas.

A continuación, veremos el último enfoque que también derivó del enfoque comunicativo, luego expondremos una parte de justificación para argumentar, como hemos mencionado al comienzo de este apartado: ¿por qué el componente lúdico puede combinarse casi perfectamente con el enfoque comunicativo?

2.4 El enfoque accional – MCER

El enfoque accional es la cosecha de años de investigación respecto al campo de la enseñanza de lengua extranjera y proviene del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) en el que se indica (2002: 9):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Se considera que este nuevo enfoque nació de los dos enfoques anteriores: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, y es aquel que tendemos a usar en el aula hoy en día para la enseñanza de lengua extranjera.

El enfoque accional mezcla los actos de habla y las tareas que se presentan a estudiantes en el aula, y los convierte en un nuevo concepto que habla de la acción social. Es decir, los alumnos, ya no solo representan el usuario de la lengua, sino, además, son agentes sociales que tienen la necesidad de llevar a cabo distintas tareas reales (en el mundo real), utilizando estratégicamente sus competencias. En este caso, estamos hablando de un enfoque por competencias orientado a la acción. Martínez opina en su estudio *¿Qué significa aprender a través de la acción?* (2007: 2-3): “la acción implica al alumno en la realización de las actividades comunicativas, su papel pasa a ser el de actor y protagonista de su aprendizaje (...). En el aula, este modelo significa hacer el uso real de la lengua y no una manipulación de las formas”.

Por otro lado, el *Marco* considera que, para realizar distintas acciones, el agente social debe disponer de las capacidades específicas para afrontar diferentes situaciones. Por consiguiente, hace hincapié en dos tipos de competencias que deben ser desarrolladas durante el aprendizaje: las competencias comunicativas y las competencias generales.

En cuanto a las competencias comunicativas, están compuestas por varias disciplinas: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, que incluyen los conocimientos lingüísticos que provienen de un aprendizaje formal y académico (gramática, léxico, fonética etc.), los actos de habla (las funciones: saludo, despedida etc.), y los contextos (situaciones específicas). Luego, las competencias generales, a su vez, hacen referencia a todos aquellos conocimientos o estrategias que vamos consiguiendo desde pequeños, y que no tienen por qué relacionarse con el uso de la lengua. Según el *Marco*, las competencias generales están compuestas por: las destrezas y habilidades (sabe hacer); la competencia existencial (saber ser); la capacidad de aprender (saber aprender).

2.5 Justificación. El juego y el enfoque comunicativo

Cualquier método que se utiliza en la enseñanza de lengua extranjera tiene el objetivo de buscar la mayor posibilidad de un aprendizaje exitoso, que puede ser productivo y útil para el usuario de la lengua. Ahora bien, como hemos analizado anteriormente, tras una larga historia de investigación, hemos de abandonar algunas metodologías porque ya no están recibiendo prestigio en el aula y no encajan con la tendencia del desarrollo de la pedagogía lingüística.

Hoy en día, seguimos buscando métodos novedosos para la enseñanza de LE, teniendo en cuenta los principios que nos expone el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). En caso de la enseñanza de español como lengua extranjera, además, seguimos las indicaciones proporcionadas por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

La aplicación del componente lúdico en el aula forma parte de uno de aquellos procedimientos nuevos que sirven para que el aprendizaje sea más divertido, creativo y motivador. No obstante, como hemos mencionado antes, este nuevo procedimiento no encaja con cualquier método de enseñanza porque requiere unas condiciones que permiten su ejecución: un enfoque comunicativo que centra la atención en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente y que tiene en cuenta las funciones de la lengua en lugar de su forma; una definición apropiada respecto al papel del profesor y del alumno; la presentación de los contextos socioculturales y la liberación de un aprendizaje mecánico. Para justificar estas ideas, varios autores (Guastalegnanne 2009: 2-3; Cabané 2011: 21-25; Sánchez, 2010; Iglesias, *Recreando el mundo en el aula: Reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo*, 1998: 405-409; Pérez, 1992: 267-269; Alonso, 2015: 109-113; Elaid, *Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 2005: 258-260) han expuesto sus opiniones desde diferentes perspectivas, al intentar relacionar el componente lúdico con el enfoque comunicativo:

Guasdalegnanne (2009) resalta en su artículo la función comunicativa que el juego posee, diciendo que es un recurso que usamos para que los alumnos (Guasdalegnanne, 2009: 2) “participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos en todos los estilos de aprendizaje”, ya que el juego requiere bastantes enunciados que han de utilizar los estudiantes para asegurar un proceso fluido de su realización. Por otro lado, este autor también opina que el juego ocupa un rol social de interacción y entretenimiento (Guastalegnanne 2009: 3): “los

juegos nos permiten llegar a nuestros alumnos de forma más natural y nos dan la posibilidad de recrear juegos de roles (...). Es decir, en vista de que el juego de roles permite un cambio de papeles sociales temporal entre los estudiantes, tiene el fin de recrear un contexto simulado en el que cada uno conseguirá una identidad nueva: uno puede ser el cliente de una tienda y el otro, el dependiente. Para ello, la lengua se convierte en una herramienta eficaz para responder a una instancia de comunicación con un fin comunicativo claro: llevar a cabo esta actividad lúdica.

Cabané (2011), en su memoria del máster, menciona la competencia comunicativa y otras “subcompetencias” que esta engloba (la lingüística, la pragmática, la sociolingüística etc.) respecto al MCER y opina que, estas competencias deben ser desarrolladas a través de diversas formas de actividades (forma parte el uso de juegos), porque están enfocadas a la mejora de distintas habilidades del estudiante. Según Cabané (2011: 24): “en situaciones de juego, se estimulan y se practican continuamente las competencias a diferentes niveles, esto ocurre porque el juego implica completamente a la persona y se adapta a él y a sus necesidades lingüísticas y comunicativas”. Por otra parte, la autora también hace referencia a la idea de Sánchez (2010) sobre las estrategias: “el juego es un recurso de gran utilidad pues permite al alumno desarrollar sus propias estrategias y activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua”, para dar la opinión de que el juego pone en marcha el uso de las estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Iglesias (1998: 405) nos explica: “el juego no tiene otro fin que el juego mismo, pero los adultos siempre les buscamos un fin a nuestros juegos”. Esto es, en realidad, el juego se crea para divertirse, pero siempre lo podemos adaptar en otros ámbitos para resolver distintas necesidades. En la misma línea con Cabané (2011), esta autora también opina (1998: 407) que el juego es “un material idóneo para desarrollar no solo las cuatro destrezas básicas, sino también las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa”. Por otro lado, la autora introduce varias críticas de otros hacia el juego que, según estas, el juego, al ser una actividad creada en situaciones comunicativas no auténticas, puede ser artificial y falso. No obstante, la autora muestra una actitud en contra de esta idea diciendo (Iglesias, 1998: 408): “lo auténtico, en mi opinión, se opone a lo falso y a lo artificial, pero en ningún lado a lo imaginativo”. Desde su punto de vista, los juegos son materiales auténticos en el aula porque es una actividad que puede ser perfectamente contextualizada con la imaginación y permite la recreación de otra realidad que (Iglesias, 1998: 408) “tiene sus propias reglas, los útiles lingüísticos y las habilidades comunicativas que habrán de desarrollar nuestros alumnos para llevar esta actividad sí

son reales porque no es una lengua imaginaria la que utilizan (...)”. Al mismo tiempo, expone un diálogo para demostrar lo que realmente le parece un lenguaje perfectamente artificial:

- *¿Quieres tomar un café?*
- *Sí, quiero tomar un café.*

El autor considera que es un discurso totalmente mecánico y está fuera del contexto comunicativo. Además, (Iglesias, 1998: 409) “induce al alumno a inferir reglas de discurso completamente erróneas”. Por eso, gracias a los recursos lúdicos, que permiten los cambios creativos para la enseñanza de lengua extranjera, podemos recrear contextos y asegurar que la competencia comunicativa del alumno consiga desarrollarse.

Pérez (1992: 267-269) también habla de la enseñanza comunicativa en su análisis y señala que este enfoque es la tendencia actual de la pedagogía lingüística de las lenguas modernas. Considera (Pérez, 1992: 268) que la utilización de los juegos de actuación en la clase de lenguas extranjeras es:

(...) una enseñanza “comunicativa” como la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, el uso creativo de del lenguaje, la integración de las destrezas lingüísticas productivas (expresión oral y expresión escrita) y receptivas (comprensión escrita y comprensión oral), y la práctica contextualizada de la lengua son algunos aspectos sobre los que estos tienen una mayor repercusión.

En primer lugar, comparte las ideas de Cabané (2011) e Iglesias (1998: 405-409) respecto al desarrollo de las subcompetencias que incluye la competencia comunicativa a través del uso de juego. En segundo lugar, cree que los juegos de actuación tienen dos modalidades: juego de personajes y simulación y la diferencia entre ellos es que, el juego de personajes no requiere un nivel lingüístico determinado del participante, en cambio, la simulación es una actividad más adecuada para estudiantes del nivel intermedio o avanzado. Pero ambos pueden favorecer la adquisición de L2 y permiten la integración de las funciones comunicativas, los elementos lingüísticos y los extralingüísticos mediante una práctica contextualizada.

Alonso (2015: 109-113) considera que el aprendizaje de ELE en el aula implica una vinculación entre una serie de habilidades y destrezas y las competencias que las engloban. En su opinión, el componente lúdico puede considerarse una herramienta didáctica que ayudan a los estudiantes a alcanzar una adecuada competencia comunicativa en el español como lengua extranjera. Puesto que, durante el proceso de las

actividades lúdicas, los estudiantes pueden sentirse libres de utilizar su imaginación y creatividad, (Alonso, 2015: 109) “la realización de estas actividades lúdicas puede ser muy rentable y mediante ellas se pueden trabajar las cinco áreas de habilidades que integran la competencia comunicativa”. A la vez, señala que las actividades lúdicas tienen que adaptarse a los objetivos concretos de cada área de la competencia comunicativa para desarrollar el aprendizaje en diferentes situaciones de comunicación.

Elaid (2005: 258-260), compartiendo la idea del autor anterior, también opina que el juego ofrece una libertad a sus participantes porque un individuo, cuando juega, (Elaid, 2005: 259) “es capaz de crear y de utilizar su personalidad. Es solamente en el proceso de la creatividad que el individuo describe el yo”. Luego, la autora, desde el punto de vista histórico, argumenta que la aparición del juego comunicativo en el aula es debido al hecho de que el lenguaje consiguió sobrepasar la lingüística estructuralista y la funcional, y ahora utilizamos el juego (Elaid, 2005: 259) “para que la lengua no se vuelva un objeto exterior que tenemos que aprender, sino un proceso en el cual los tres polos «ser, decir y hacer» encuentran su convergencia”. Es decir, usamos la lengua en situaciones de comunicación para transmitir nuestra emoción, para interactuar con otros, y para reaccionar ante distintos fenómenos de la vida.

Concluyendo las ideas de todos estos autores, que son bastante cruzadas y claras, podemos decir que el juego nace del enfoque comunicativo y lo aprovecha para desarrollar las competencias del alumno, en concreto, la competencia comunicativa. Por otra parte, el juego nos proporciona un nuevo procedimiento de enseñanza de lengua extranjera basado en la creatividad y la imaginación, recurriendo a la reconstrucción de los contextos, por la cual conseguimos librarnos de un aprendizaje centrado en la forma y las reglas y concentrarnos en el significado y la interacción. Por consiguiente, consideramos que el juego es uno de los recursos didácticos que mejor encaja con el enfoque comunicativo y es capaz de divertir a los estudiantes en el aula y de reforzar sus conocimientos mientras tengamos en cuenta los objetivos de aprendizaje de cada sesión de clase.

3. Desde una perspectiva intercultural. El uso del componente lúdico en el aula de sinohablantes

A lo largo del desarrollo económico y social, la influencia de las lenguas y culturas se considera cada vez más importante debido a una macrotendencia de la colaboración

intercontinental. Mientras China va avanzando en su nivel de economía, está adquiriendo más importancia en el mundo y su posición internacional no ha parado de ascender entre otros factores. Bajo esta circunstancia, el Ministerio de Educación chino ha empezado a prestar atención a la importancia de mejorar cualitativamente la enseñanza de lenguas extranjeras para capacitar a más trabajadores chinos en cuanto tengan la oportunidad de acceder a mercados internacionales. Esta intención también se engendra por las necesidades de reforzar las cooperaciones estratégicas con otros países en diversas áreas: el comercio, la educación, la comunicación... etc., también por las ganas de poder realizar una exportación cultural más significativa.

En este apartado, nos centraremos en investigar cómo es la enseñanza de español como lengua extranjera en China, mientras argumentaremos si el juego dispone de la validez ante un grupo de estudiantes sinohablantes que tienen un estilo de aprendizaje muy diferente a los europeos.

3.1 El juego y la cultura

Como bien es sabido, la lengua siempre va unida a la cultura. Estudiar una lengua extranjera también supone ir conociendo la tradición, las costumbres y la sociedad de otra población. Este proceso de descubrimiento puede favorecer tanto la competencia cultural como la intercultural del alumno, ya que este, al tratar de resolver los choques culturales en una circunstancia intercultural, es imprescindible que sepa controlar sus comportamientos lingüísticos.

El componente lúdico, como es bastante flexible para adaptarse a distintas necesidades docentes, también resulta interesante pensar si puede servir como un buen recurso para que el alumno participe en un ambiente intercultural divirtiéndose y que disfrute de un proceso de integración cultural. Especialmente debemos recordar esta idea cuando afrontamos a un grupo de estudiantes de otro origen cultural tan distinto como el de los sinohablantes.

En cuanto a este tema, una de las razones por las que debemos incorporar el componente cultural en la enseñanza de ELE considerando al alumno como el usuario de la lengua, según el MCER (2002: 47):

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y

compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

Desde otro ángulo, según una de las tres dimensiones que establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) respecto al alumno como *hablante intercultural* (2006): “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. Es decir, el alumno, al mismo tiempo que aprende los conocimientos lingüísticos, también debe considerar y desarrollar la interculturalidad. Tiene que activar su sensibilidad cultural a la hora de gestionar los posibles conflictos o malentendidos provocados por las diferencias culturales. En otras palabras, debe aprender a ser respetuoso y comprensivo al afrontar la cultura de la lengua meta (LM), al igual que el famoso refrán que dice: *donde fueres, haz lo que vieres*.

Respondiendo al planteamiento del PCIC, en primer lugar, Varela (2010: 3-4) nos expone su opinión en su estudio *El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE*:

Cuando aprendemos un idioma, no aprendemos solamente nuevos vocablos o expresiones lingüísticas, sino que vamos más allá, llegando a la esencia de la que procede toda esa riqueza que da lugar a la lengua, hay una carga histórica, una carga sociocultural que rodea todo el proceso de formación y desarrollo del idioma del país.

Por un lado, resalta que es importante relacionar al alumno con la cultura que la lengua meta envuelve, por otro lado, cree que es por esta razón el juego puede suponer una herramienta de gran importancia para llevar aspectos culturales al aula de una forma amena y motivadora.

En la misma línea con lo anterior, Labrador y Morote (2008), relacionando la cultura con el juego, también argumentan que los dos factores van estrechamente unidos porque el juego forma parte del patrimonio cultural de una sociedad tanto en lo lingüístico (el lenguaje) como en lo antropológico (costumbres, fiestas, creencias etc.). Por lo tanto, (Labrador y Morote, 2008: 73) “practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua puesto que nos introduce, desde el punto de vista didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual (...)”.

Asimismo, cuando hablamos de la cultura, es inevitable mencionar unos fenómenos existentes que pueden producir molestias: prejuicios, estereotipos, una generalización injusta... Estos fenómenos no solo influyen en la valoración del aprendizaje de una LE hacia una sociedad extranjera, sino también quedan reflejados en el aspecto

lingüístico (por ejemplo, el concepto de que el español peninsular es el modelo más prestigioso y el ignorar la modalidad panhispánica). Tal como el ejemplo de Cuba que ponen Bravo y Gallardo (2015: 9) en su análisis *Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didáctica*: “atraer la atención hacia Cuba a través de las playas maravillosas no es un error, y tampoco asociarlo a una vida relajada, pero sí generar una vinculación de estos elementos negativos para la mentalidad de aprendiz (...)”. Según estos autores, dichos elementos pueden ser la impuntualidad, la irresponsabilidad y la baja eficiencia en el trabajo. Sin embargo, no son más que unas adivinaciones estereotipadas. Para afrontar este fenómeno, una de las opiniones del mismo autor es: tomar el estereotipo como un recurso docente. En realidad, en el aula de ELE podemos emplear muchas dinámicas para trabajar contenidos culturales. Veamos un ejemplo:

- El juego del estereotipo para un grupo de alumnos Erasmus: *¿De dónde somos?*

En el aula, deben salir cinco alumnos al escalerón mientras tienen que formar un círculo dando la espalda al resto de la clase. Luego, el profesor les va a decir el nombre de un país (en voz muy baja). Estos, a la vez, tienen un minuto de pensar cómo posturarse para dar alguna imagen representativa de ese país, según su propia cognición (cada uno de ellos tiene que hacer una postura).

Por ejemplo, si el profesor dice “España”, probablemente los alumnos pensarán en los toros, en el fútbol o en el flamenco...

Al final de la actuación, el resto de la clase tiene que adivinar el país que ellos representan, y luego van a explicar por qué se han posturado de esa manera.

Esta dinámica, a través de “exponer” los estereotipos, crea un ambiente ameno para que todos los alumnos puedan participar en la actividad. Desde otro ángulo, este tipo de juegos también hace que los alumnos recuerden y reflexionen sobre unos comportamientos inapropiados que han hecho inconscientemente o no, producidos por falta de respeto o conciencias culturales.

3.2 ¿Por qué China?

En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera en China, antes no estaba enfocada en todas las generaciones, ya que, en comparación con el inglés, el español todavía se consideraba una lengua minoritaria. Sin embargo, a medida que la sociedad avanzaba económicamente, aparecían más oportunidades laborales que requerían manos de obra especializadas en la didáctica de las lenguas minoritarias (francés, alemán, italiano... etc.). Por consiguiente, estas lenguas también iban recibiendo

más prestigio e incluso, en el año 2018, el Ministerio de Educación chino concedió oficialmente la incorporación de varias lenguas minoritarias en la educación obligatoria de bachillerato, entre las que figura la lengua española (antes solo se estudiaba en los centros universitarios).

Como consecuencia de este fenómeno y las realidades presentadas en los apartados anteriores, mucho más trabajadores y estudiantes chinos han conseguido la oportunidad de salir de su país para buscar una mejor condición laboral, para profundizar sus estudios en un ambiente intercultural como estudiante de intercambio, de grado, de máster o de doctorado. Incluso, una parte de ellos siguen desarrollándose y acaban formando una familia intercultural.

Por esta razón, el tamaño de la población inmigrante china ha aumentado mucho en España durante los últimos años, especialmente el número de los estudiantes chinos que han venido por motivos académicos. Para afrontar este mercado, es imprescindible analizar un método de enseñanza que mejor encaje con los alumnos chinos en el aula de ELE. Y si es posible, también se debe considerar la posibilidad de emplear el componente lúdico ya que como hemos analizado antes, actualmente la tendencia de la enseñanza de LE se inclina por un método de enfoque comunicativo orientado a la acción.

3.3 La enseñanza de ELE en China y el alumnado chino

La enseñanza de lenguas extranjeras siempre está asociada a distintos métodos y enfoques. Sin embargo, aunque hoy en día, mostramos más confianza en un enfoque orientado a la acción planteado por el MCER y enfatizamos el desarrollo de la competencia comunicativa, hay países donde el modo de enseñanza sigue siendo relativamente tradicional y todavía se da importancia a la memorización de las reglas y formas. En cuanto a la enseñanza de ELE en China, varios autores nos han aportado unas ideas (Yang, *Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes*, 2013: 20-21; Castellano, Arjonilla y Sánchez, *Recursos de español para sinohablantes*, 2011: 590; Sánchez, *Enseñanza de español a alumnos chinos, un acercamiento al perfil del estudiante y a la metodología utilizada*, 2019: 92; Sánchez, *Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español*, 2009: 2-4)

Yang (2013) desde el punto de vista histórico, nos explica que el origen de la metodología de enseñanza en China puede remontarse a los años 551-479 a.C. cuando Confucio era el protagonista de la época. En su obra maestra *Las Analectas* se narran las experiencias y charlas que impartía a sus discípulos y era una etapa en la que se

despreciaba a la gente habladora porque la sociedad adoraba a quienes preferían pensar a hablar. Por lo tanto, el papel del profesor disponía de la mayor autoridad, tal como el autor señala en su estudio Yang (2013: 20): “resalta el papel que juega el profesor en el aula, donde es el principal protagonista y la clase gira en torno a él, mientras que el alumno juega un papel de subordinado”. Este concepto ha influido en la cultura china e incluso se ha desarrollado hasta hoy en día en la educación de China. En el aula de ELE, los estudiantes chinos se caracterizan por hablar poco por el hecho de que ya están acostumbrados a una relación tradicional entre el profesor y el alumno. Yang (2013: 20) también menciona este aspecto diciendo: “el deber de los alumnos, según la doctrina de Confucio es escuchar atentamente al profesor, tomar apuntes y respetar la disciplina de la clase”. Obviamente, este fenómeno sigue existiendo en el aula con los estudiantes chinos y puede ser un factor que influye en la validez del uso del componente lúdico.

Castellano, Arjonilla y Sánchez (2011) también hablan de la enseñanza de ELE en China analizando el estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos. Por un lado, destacan que los estudiantes chinos disponen de escaso tiempo propio en comparación con los estudiantes de países mediterráneos porque piensan (Castellano, Arjonilla y Sánchez, 2011: 590) que eso es debido a que “la actividad académica y formativa del estudiante chino ocupa la mayor parte de su etapa infantil, adolescente y juvenil hasta llegar al periodo universitario. Viven para estudiar (...)”. Es decir, al mismo tiempo que los estudiantes europeos desarrollan sus propios intereses aprovechando el tiempo de ocio durante su crecimiento, los estudiantes chinos dedican más tiempo a los estudios formales hasta que acceden a la universidad. Todo eso trae como consecuencia dos estilos de aprendizaje bastante diferentes: uno es más tradicional (el de los estudiantes chinos) que el otro (el de los estudiantes europeos, que es más creativo), y ya sabemos que este último es la clave de aplicar el componente lúdico al aula. Según los mismos autores (Castellano, Arjonilla y Sánchez, 2011: 590), con respecto al aprendizaje de lenguas en China, “predominan los métodos *audiolingual* y *gramática-traducción*. Sus estrategias de aprendizaje están marcadas por la traducción y la adquisición mediante repetición y memorización”. En cuanto a estos dos métodos, antes ya hemos llegado a la conclusión de que no tienen en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa, el profesor es la autoridad de clase mientras el alumno se limita a escuchar y tomar apuntes. Al igual que Yang (2013), a estos autores les parece que al comienzo puede ser difícil obligar a los estudiantes chinos a aceptar el estilo de enseñanza-aprendizaje “occidental”. Sin

embargo, para el uso del componente lúdico, es necesario que este grupo de alumnos hagan este cambio y que se acostumbren al modo de enseñanza de la cultura hispana.

Sánchez (2019), en su Trabajo Fin de Grado, nos recuerda el concepto de “cultura de aprendizaje” a través de comparar los comportamientos de aprendizaje entre los estudiantes chinos y españoles. Indica (Sánchez, 2019: 92) que “los métodos de enseñanza varían en cada cultura. Esto hace que, inevitablemente los estudiantes recurran a una serie de recursos que se hacen inherentes a su forma de estudio con el paso de los años”. Es decir, la formación del estilo de aprendizaje tiene que ver con la costumbre del aprendiz y los recursos que posee. A la vez, estas dos condiciones dependen principalmente de, en primer lugar, la cultura: recordemos el argumento de Yang (2013) sobre la influencia del pensamiento del Confucio en la enseñanza de China; en segundo lugar, del sistema educativo del país: según Castellano, Arjonilla y Sánchez (2011), China sigue empleando el método tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, Sánchez (2019: 92) también señala: “mientras que los alumnos chinos optan por la memorización exacta de la materia a estudiar, los alumnos españoles tienden a hacer la materia suya, para mejorar así su comprensión de ella”. Hasta aquí, ya está claro que, para que los estudiantes chinos puedan disfrutar de las ventajas de la enseñanza comunicativa, lo primero que se debe hacer es librarles del modo de aprendizaje centrado en la memorización.

Sánchez (2009), profesor del Instituto Cervantes de Shanghai, desde otro ángulo, nos expone un resumen sobre las características de las estrategias de aprendizaje de alumnos chinos. Según Sánchez (2009: 2), consisten en los siguientes aspectos:

La preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección del código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo... etc.

Todas estas características que muestran los estudiantes chinos en el proceso de aprendizaje coinciden con el método tradicional de la enseñanza de lengua extranjera, y, además, no podemos olvidar que, al mismo tiempo, los factores afectivos también influyen en la motivación de aprendizaje de este alumnado: la preocupación de cometer errores, el temor a abrir una conversación con el profesor y la falta de autoconfianza a la hora de interactuar con los nativos en español. Evidentemente, estos factores son

productos negativos que el enfoque tradicional engendran, ya que este considera al profesor como el modelo de lengua que dispone de la mayor autoridad, mientras exige que se presente muy poca tolerancia hacia los errores. Desde otro punto de vista, un método que centra toda la atención en lo escrito y en la gramática-traducción también es la causa de que los alumnos chinos muestren una serie de desventajas en la destreza oral (no están acostumbrados a usar la lengua para comunicarse, sino para comprender textos y escribir). Por lo tanto, como profesores de ELE, debemos hacer a primera hora que los estudiantes chinos se percaten de que, si quieren avanzar en su nivel de expresión oral, necesitan superar el miedo de hablar mal español y librarse de aquella actitud demasiado exigente hacia los errores.

Asimismo, en la misma línea con los autores anteriores, Sánchez (2009: 3-4) también señala que “los estudiantes chinos emplean estrategias cognitivas profundas al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan: la memorización como modo de comprensión, el recitado al servicio de reflexión y la interiorización”, mientras comparte la idea de Yang (2013) sobre el origen confucionista.

A continuación, haremos una argumentación sobre qué tener en cuenta cuando estamos con los estudiantes chinos en el aula y si es válido el uso del componente lúdico en este grupo del alumnado.

3.4 La validez del uso del componente lúdico en el grupo de alumnos chinos

Al resumir las descripciones de los anteriores autores sobre la enseñanza de ELE en China y las características del alumnado chino, hemos encontrado una serie de problemas que este grupo podrá mostrar en el aula:

- ▶ Poca participación oral. Los estudiantes chinos se ven afectados por el método tradicional y tienden a escuchar más que a hablar. Este fenómeno no puede favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.
- ▶ Falta de motivación: Los factores afectivos negativos pueden causar mala influencia en el alumnado chino, sobre todo, el temor a preguntar y la preocupación de cometer errores, que son dos factores que les impiden avanzar en el aprendizaje.
- ▶ Un estilo de aprendizaje mecánico: el alumnado chino utiliza en general las estrategias de aprendizaje basadas en la memorización, la repetición y la recitación, que pueden resultar bastante mecánicas y no favorecen una comprensión efectiva y una producción espontánea y natural.

- ▶ La cultura en el aula es tradicional: los estudiantes chinos suelen ser muy respetuosos con el profesor y casi no interrumpen en clase, ya que su cultura de aprendizaje se ve afectada por el confucionismo y es mucho más implícita que la de occidente. Sin embargo, esto puede traer como consecuencia que algunos alumnos, por la vergüenza que sienten por preguntar e interrumpir, prefieren estar callados cuando no entienden algo de clase. Por otro lado, debido a la falta de confianza producida por la distancia cultural, la interacción con el profesor les puede resultar más difícil y a lo mejor no se sentirán tan cómodos teniéndolo como alguien cercano y amistoso.

Para afrontar estos problemas, el uso de los juegos puede considerarse una posible solución porque, si volvemos al apartado 2. *Las ventajas del juego en ELE*, la idea planteada por varios autores Sánchez, 2010; Brime, 2007, que encabezamos señala que el juego hace que desaparezca el miedo de los alumnos producido por sentir vergüenza al hablar. Esta ventaja puede fomentar considerablemente la participación oral de los estudiantes chinos en clase y, posiblemente les saque inmediatamente de un ambiente de aprendizaje mecánico y monótono, ya que no van a seguir prestando tanto la atención a contenidos serios y sintiendo la nerviosidad provocada por cometer errores, sino que aprenderán conocimientos comunicándose con otros y divirtiéndose.

Por otro lado, el juego se caracteriza también por su nivel de sorpresa. Cuando un grupo de alumnos ya están acostumbrados a una clase unidireccional (profesor-estudiante) y a un estilo de aprendizaje basado en la gramática-traducción, la aparición del juego puede suponer totalmente una sorpresa y un elemento bastante novedoso para que la clase disponga de un nuevo ambiente relajado y entretenido.

En cuanto al problema de la falta de motivación, hemos mencionado las ideas compartidas por Chamorro y Prats, 1990, Alonso, 2005 y Brime, 2007, respecto a la motivación que produce el juego. Y ya sabemos que el juego sirve como un motor que es capaz de convertir a un alumno en un elemento activo y al mismo tiempo, le ayudará a superar con interés los factores afectivos negativos. De esta manera, la adquisición de la LE ya no solo se limita a la memorización de reglas y formas, sino que se obtiene durante el proceso de la participación en la que la motivación es lo que predomina la acción de los estudiantes.

De vuelta al papel del profesor y el del alumno, en el apartado 3.1 *una introducción: el juego y la cultura*, ya sabemos que la lengua y la cultura siempre van unidas y el juego es una buena herramienta para conectarlas. En España, el profesor y el

alumno siempre interactúan en clase y los conocimientos también se adquieren a través de esta interacción. Este es uno de los aspectos culturales que debemos enseñar a nuestros alumnos. Es decir, si estamos con un grupo de alumnos chinos que acaban de llegar a España, debemos hacerles saber que pueden confiar en sus profesores y establecer una relación amistosa con ellos. Por ejemplo, el juego de “dibujar una estrella” podrá ser una buena opción para hablar de este tema en la primera clase:

- Este juego consiste en dibujar una estrella con cinco puntitos y en cada uno, el dibujante debe escribir un signo. Este puede ser un número, una nacionalidad, el nombre de una prenda... etc. que representa una información que quiere dar el dibujante a otros participantes. Es decir, si uno escribe “23”, entonces puede referirse a la edad, la temperatura, la fecha... El profesor será el primero en presentar su estrella mientras el alumno tiene que adivinar esa información. Luego, el alumno hará lo mismo con sus compañeros.

A través de esta dinámica, se crea una atmósfera activa y agradable en el primer momento de la clase (romper el hielo) y sirve también para que los miembros de la clase se conozcan. Además, mediante la interacción, la distancia entre el profesor y el alumno se disminuye y también se genera más confianza.

Al final, al tratar a los estudiantes chinos en el aula de ELE, no podemos olvidar que lo más importante es pensar en distintas culturas de aprendizaje. A la vez, debemos darnos cuenta de que a veces, los estereotipos también pueden ser un obstáculo que impide el desarrollo de una relación entre el alumno y el profesor. Tal como dice López (2011: 26) en su estudio *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos* según su experiencia de trabajar en el Instituto Cervantes de Pekín:

(...) puedo confirmar, sin ningún temor a equivocarme, que los estudiantes de E/LE que recibo en mi aula muestran, por lo general, grandes dosis de motivación, entusiasmo y esfuerzo. Sin embargo, como hemos podido comprobar en ocasiones, la caracterización que suele hacerse del aprendiente chino es una de las menos halagüeñas que existen en lo que al estudio de las lenguas extranjeras se refiere.

Esto es, nuestro juicio puede estar influido por las descripciones prejuiciadas hacia algún tipo de alumnado, pero nunca debemos desapreciar a ningún alumno extranjero por su estilo de aprendizaje. Al igual que dice Sánchez (2019: 92):

Estos comportamientos no han sido, en la mayoría de los casos, recomendados por el profesor de ninguno de los alumnos ni su uso

significa un mejor resultado en comparación con el otro. Son, simplemente, los recursos a los que los estudiantes acuden de forma automática, tras haber estado involucrados en el mundo de la enseñanza obligatoria de su país de origen.

Un profesor de ELE, para llegar al éxito con el alumnado chino, tiene que dedicar un verdadero esfuerzo por conocer la cultura de aprendizaje de su grupo e intentar tener un acercamiento a las realidades sin verse afectado por los estereotipos y prejuicios. En cuanto al componente lúdico, es una herramienta que favorece este proceso y debemos saber aprovecharlo en el aula.

4. Análisis de manuales de ELE para estudiantes sinohablantes

Los manuales siempre están vinculados con las metodologías y es importante que el profesor de ELE opte por un libro adecuado para su alumno antes del comienzo de un curso. Tal como dice Fernández (2000: 17): “La selección de manuales y materiales didácticos adecuados para un determinado curso de español como lengua extranjera supone la adopción de una determinada forma de trabajo”. Puesto que hemos analizado varios métodos de enseñanza en el apartado 3. *Desarrollo de los enfoques metodológicos a lo largo de la historia y una justificación sobre el juego*, ya sabemos que la utilización del componente lúdico depende, en gran medida, de un modo de enseñanza que resalta el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, el enfoque comunicativo es aquel que puede asegurar la aparición de los juegos en el aula.

En este apartado, nos centraremos en el análisis de los manuales más utilizados en China en cuanto a la enseñanza de ELE. Por ello, tendremos en cuenta el resultado de los estudios hacia el alumnado chino llevados a cabo por dos investigadores: Yang, 2013 y López, 2011, que han hecho una observación hacia los mismos manuales, siendo autores de nacionalidades distintas (China y España). Los aspectos que exponen en los que nos fijaremos serán la metodología de los manuales, el tipo de actividades y, si hay la aparición del componente lúdico.

4.1 Modelo 1. Español Moderno

El primer manual seleccionado por los dos autores Yang, 2013; López, 2011 para analizar es *Español Moderno I* (Dong y Liu, 1999) editado por *Beijing Foreign Language Teaching and Research Press*. Según la descripción de ellos, es un manual

específicamente elaborado para los estudiantes sinohablantes y todavía se utiliza hoy en día en China.

En cuanto a la metodología de este manual, Yang (2013: 33) nos expone la siguiente tabla:

Metodología			
Elementos a tratar	Enfoque metodológico	Estrategias de aprendizaje	Valoración
<i>Español Moderno</i>	<ul style="list-style-type: none"> ·Gramática-traducción, estructural. ·Audio-lingual 	<ul style="list-style-type: none"> ·Las explicaciones gramaticales detalladas y precisas en lengua materna. ·Se pone el glosario al final del manual ·Se orienta la gramática de forma deductiva ·La enseñanza del léxico de polisemia con las oraciones ·Las tablas, esquemas y cuadros informativos de la gramática 	<ul style="list-style-type: none"> ·Fundamental y adecuado en el nivel inicial, como tanta repetición y aprendizaje de memoria ·Enfoque rígido y concentrado en el aprendizaje de la gramática ·Proceso marcado en el desarrollo de aumentar los conocimientos básicos ·Se dirige a aprender a leer y escribir, a falta de interacción activa e innovadora

Figura 1. Metodología de Español Moderno

Según el análisis de Yang (2013), el enfoque metodológico que sigue este manual es el tradicional basado en la gramática-traducción estructural y también incluye una parte del método audio-lingual. Esta conclusión está basada en el hecho de que cada unidad de este manual aporta una lista bilingüe de unidades léxicas (español-chino) y el tipo de textos suele ser mini-diálogos, diálogos o textos breves adaptados de las realidades o con imaginación. Luego, los ejercicios para practicar la lengua están enfocados en la memorización, la traducción y la recitación, en lugar de la comunicación. Tal como explica López (2011: 72): “son frecuentes las actividades de traducción chino/español y español/chino y actividades del tipo *lee el texto y aprende de memoria la primera parte (...)*”.

Esta estructura de actividades trae como consecuencia que los alumnos chinos serán incapaces de aprender expresiones naturales, ya que los textos presentados en el manual son bastante artificiales que exigen que el estudiante los aprenda de memoria. Por otro lado, los ejercicios incluidos en cada lección dedican un gran esfuerzo a reforzar los

conocimientos gramaticales, recurriendo fundamentalmente a la traducción y al léxico. Las actividades del tipo de “rellenar huecos” aparecen mucho pero no tienen en cuenta la contextualización y solo están basadas en frases independientes, diálogos mecánicos o párrafos adaptados de la literatura.

En cuanto al componente lúdico, según López (2011: 76): “la diversión no tiene cabida en este manual (...)” y argumenta esta idea haciendo suposición hacia los autores de este manual: “parece que se da por sentado que un manual impreso debe ser serio, entendiendo dicha seriedad como sinónimo de efectividad y eficacia en la enseñanza”. Es decir, para López (2011), el hecho de que en China se sigue utilizando *Español Moderno* es por el estereotipo de que una enseñanza académica debe ser muy seria donde el entretenimiento no resulta necesario.

4.2 Modelo 2. ¿Sabes?

El segundo manual analizado por los mismos autores es *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*, editado por Wan, De Prada, De Juan, Couto y Salazar (2010), que también es un manual que aparece frecuentemente en el aula de ELE en China. Según la información que nos proporciona la presentación de este manual:

El manual *¿Sabes?*, de nivel A1-A2 del *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, ha sido preparado por especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos chinos como respuesta a la necesidad de un material didáctico específico para este grupo de alumnos. En este manual se han querido aunar dos metodologías principales: el enfoque comunicativo y el enfoque más tradicional, creando un material más acorde y cercano al alumno chino. Se ha creado un material propio para este alumnado, sin olvidar sus características culturales y metodológicas y atendiendo a sus necesidades específicas.

Es un manual que mezcla dos metodologías de enseñanza: el enfoque comunicativo y el método tradicional y, obviamente, con este último ya sabemos que ha tenido en cuenta la cultura de aprendizaje de los estudiantes sinohablantes. De acuerdo con la descripción de Yang (2013: 31-32) respecto al tipo de actividades que incluye, resalta que, en comparación con *Español Moderno*, ya no solo se limita a la memorización y repetición y muestra actividades más centradas en un ambiente auténtico de la lengua meta que facilitan el acercamiento cultural, aunque las listas bilingües de unidades léxicas y las actividades de huecos siguen apareciendo en las unidades didácticas.

En opinión de López (2011: 78): “En *¿Sabes?* se aprecian ciertos esfuerzos por intentar que el aprendizaje del léxico se considere un procedimiento mediante el cual pueda conseguirse un fin comunicativo más global”. Es decir, en este manual las actividades para aprender léxico están más contextualizadas y muestran una interrelación.

Tal como las actividades que sirven de ejemplo de *¿Sabes?* para el nivel A1 que pone López (2011: 77-78):

<p>Unidad 2</p> <p>Actividad 2. Lee las preguntas y respuestas siguientes para saber los datos de contacto de otra persona.</p> <p>- ¿Cuál es tu número de teléfono? – Mi número de teléfono es el 6-3-6-7-5-9-3-2-1. - ¿Cuál es tu dirección de correo electrónico? – Es davidnieto@correo.es.</p>
<p>Unidad 2.</p> <p>Actividad 3. Completa estas preguntas y frases:</p> <p>1. ¿Cuál es tu _____ de teléfono? 2. Mi _____ de teléfono es el 6-3-6-7-5-9-3-2-1. 3. ¿Cuál es tu dirección de _____ ?</p>
<p>Lección 2.</p> <p>Actividad 4.</p> <p>Practica los números con tus compañeros. Pregúntales sus datos de contacto.</p>

Figura 2. Ejemplo de actividades ¿Sabes?

Como podemos observar, las tres actividades muestran un proceso progresivo del aprendizaje de léxico: primero, a través de la lectura el alumno entra en el contexto que el tema crea (aprender a pedir información, que también es el objetivo específico de esta actividad). Luego, con la actividad de huecos, se aprende el léxico de manera más flexible y la cognición también resulta más fácil (en comparación con la lista de unidades léxicas). Al final, la actividad se orienta al enfoque comunicativo y el alumno podrá usar las expresiones y el vocabulario aprendidos en una situación simulada.

En cuanto al componente lúdico, López (2011: 81) señala que no se proponen dinámicas eminentemente lúdicas, pero sí que se mantiene un tono muy desenfadado a la hora de presentar los contenidos léxicos.

Sin embargo, aunque este manual incluye más elementos comunicativos y muestra una combinación más adecuada entre la lengua materna y la lengua meta, todavía es mejorable respecto a “algunas actividades para consolidar los conocimientos aprendidos, será un aumento de actividades auténticas para mejorar la comprensión de LE” (Yang, 2013: 35).

4.3 Propuesta. Manuales del enfoque comunicativo

Después de comparar el análisis de Yang (2013) y López (2011) sobre los dos manuales más usados en China, nos hemos dado cuenta de que ambos no podrán considerarse la mejor opción para el alumnado chino si queremos aplicar la enseñanza al enfoque comunicativo a través del juego. Por una parte, *Español Moderno* es el típico manual basado en el método tradicional en el que no aparece ningún componente lúdico, sino una serie de elementos formales y serios por lo que no es posible hablar del uso y del desarrollo del juego. Por otra parte, *¿Sabes?* es un manual que tiene en consideración el enfoque comunicativo y ha intentado adaptarse al estilo de aprendizaje de los estudiantes chinos (la aparición de las listas de unidades léxicas bilingües, por ejemplo). Sin embargo, esta mezcla de metodologías no demuestra un avance significativo para que los estudiantes chinos cambien sus estrategias de aprendizaje, ya que la mayoría de las actividades presentadas en este manual siguen siendo mecánicas y artificiales, aunque son situacionales. Por consiguiente, en este manual tampoco hay cabida para el desarrollo del componente lúdico.

En el apartado 3.4 *Argumentación. la validez del componente lúdico en el grupo de alumnos chinos* hemos llegado a la conclusión de que, el componente lúdico puede servir de ayuda para que los estudiantes chinos vayan cambiando el estilo de aprendizaje, al mismo tiempo que aumenta la participación global y crea un ambiente ameno en clase. Entonces, ya que es un componente considerable para utilizarse en el aula con tal de que su uso sea adecuado, igualmente es necesario elegir manuales que lo correspondan. Es decir, hay que fijarse en aquellos que siguen la metodología de la enseñanza comunicativa (el enfoque comunicativo y el accional).

En España hay muchas editoriales que dedican esfuerzos al diseño y a la elaboración de los manuales y materiales de ELE. En este apartado, en primer lugar, elegiremos dos manuales que pertenecen respectivamente a dos editoriales diferentes (*Edinumen* y *S. M. Internacional*) que disponen de muy buena fama en España y resultan bastante prestigiosas para que realicemos este análisis. En segundo lugar, el motivo por

el que hemos seleccionado estos manuales entre otros se debe a que cumplen las exigencias del PCIC y del MCER para orientar la enseñanza de español como lengua extranjera al enfoque comunicativo y cada uno pertenece a su propia serie escalada por niveles referentes a dichos dos documentos. Además, son de los manuales más novedosos y más representativos durante los últimos años. Asimismo, debido a motivos de espacio y dado el carácter que tiene el presente trabajo, resultará complicado hacer un análisis de más manuales.

Para llevar a cabo este análisis, principalmente vamos a observar la descripción externa de estos manuales y la metodología que siguen.

4.3.1 Edinumen: Etapa Plus C1

El primer manual que seleccionamos es de la serie de *Etapas Plus* de la editorial Edinumen, correspondiente al nivel C1.

- **Descripción externa:**

Bibliografía: De dios Martín, A., Eusebio Hermira, S., Fernández Vargas, F., Manuel Foncubierta, J., Herrero Sanz, E., Leal, Caballero, J., Marín Mora, E., Martín Serrano, M., Pereyra Brizuela, L., Sagredo Jerónimo, M. (2019). *Etapas Plus C1*. Madrid: Edinumen.

Título	Etapas Plus C1	
Año de publicación	2019	
Editorial	Edinumen	
Lugar de publicación	Madrid, España	
Autores	Equipo Etapas C1: Anabel de Dios Martín, Sonia Eusebio Hermira, Francisca Fernández Vargas, José Manuel Foncubierta, Elena Herrero Sanz, Javier Leal Caballero, Emilio Marín Mora, María Martín Serrano, Liliana de Pereyra Brizuela, Macarena Sagredo Jerónimo	
Material	Impreso	2019
	Auditivo	Sí
	Visual	Sí
	Multimedia	Sí
	Formación online	Sí

● Metodología:

Según lo que indica el mismo manual en su parte de introducción:

Etapa es un curso de español cuya característica principal es su distribución modular y flexible. Etapas Plus Nivel C1 está compuesto por 12 unidades didácticas, el nexo de cada una de las cuales es un tema o concepto a partir del cual se trabajan diferentes actividades y tareas siguiendo a un enfoque orientado a la acción. Todos los temas abordados son actuales e interesantes para alumnos que han alcanzado ya el nivel de usuario independiente

Ya podemos ver claramente que este manual sigue el enfoque orientado a la acción planteado por el MCER (2002). En primer lugar, en el manual se establece una división de contenidos en cada unidad didáctica que incluye. Según su clasificación, contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales. Es decir, el manual está enfocado al desarrollo de las competencias del aprendiente, en concreto, la competencia comunicativa (pragmática, sociolingüística, estratégica etc.) y la competencia lingüística (gramática, léxico). Luego, las actividades que se proponen en cada unidad didáctica tienen el objetivo de hacer efectivos estos contenidos a través de las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva (el manual dispone de audios), la expresión e interacción oral y la expresión escrita. Estas actividades están totalmente contextualizadas, interrelacionadas y orientadas a variados tipos de fenómenos de la vida que permiten que el aprendiente se aproxime a la realidad, según sus temas presentados (por ejemplo, la unidad 4 *La sociedad consumista* dispone de diversas actividades en torno a la compra y los comportamientos relacionados con la compra).

Asimismo, en la parte final de cada unidad, se incluye una parte de evaluación para que el alumno se autoevalúe y también está encaminada a las cuatro destrezas lingüísticas.

En cuanto al componente lúdico, tiene presencia en casi todas las unidades y aparece normalmente en forma de improvisación, debate, el *role-play*... Vemos dos actividades lúdicas que aparecen en diversas unidades didácticas (*figura 3 y figura 4*):

4 Vamos a preparar un debate sobre la obsolescencia de deseo. Dividid la clase en dos grupos: uno a favor y otro en contra. Os ofrecemos algunas opiniones, pero podéis ampliar la lista con una lluvia de ideas previa. Utilizad las estructuras estudiadas para dar vuestra opinión.

“La publicidad cumple realmente su función de crear en nosotros necesidades y deseos”.

“Comprar es necesario para mantener equilibrada la economía del país”.

“Me preocupa dónde van los productos que desecho”.

“Cambio mis cosas transformándolas yo mismo/a en otras. Doy importancia a lo hecho a mano”.

“Forma parte de la condición humana adquirir para facilitar nuestra vida, mejorar, destacar...”.

No sé qué decirte, a mi juicio informa pero no obliga porque...

Figura 4. Actividad de debate

Interacción oral

Observa la imagen y participa en este juego de roles. Imagina que eres la chica del cuadro y que tienes un problema. Prepara un diálogo con tu compañero/a. Él/ella te escuchará con atención y tratará de consolarte al igual que hicimos en la actividad 7.1 de la página 142.

Elementos que serán evaluados

- Expresión corporal, gestos y expresión no verbal
- Entonación
- Corrección gramatical
- Corrección léxica
- Fluidez verbal

Automat, Edward Hopp

Figura 5. Actividad de role-play

● **Valoración general:**

Es un manual que se puede considerar para usar con el alumnado chino, puesto que la metodología que utiliza tiene en cuenta el enfoque comunicativo y las actividades que se proponen son bastante interesantes y están ordenadas de forma progresiva. Por

otro lado, tiene en consideración la aparición del componente lúdico lo cual también puede implicar un aspecto novedoso de este manual.

En resumen, es un manual que puede ayudar a los estudiantes chinos a librarse gradualmente de un estilo de aprendizaje mecánico y centrado en la gramática-traducción y hacer que participen más en la expresión e interacción aprovechando las actividades comunicativas y lúdicas.

4.3.2 S. M. Internacional: *ELE Actual Curso de español para extranjeros Nivel B1*

El segundo manual proviene de la editorial S. M. Internacional. Pertenece a la serie de *ELE Actual* y hemos elegido el nivel B1 para analizar.

- **Descripción externa:**

Bibliografía: Borobio, V., Palencia, R. (2011). *ELE Actual Curso de español para extranjeros Nivel B1*. Madrid: S.M. Internacional.

Título	<i>ELE Actual Curso de español para extranjeros Nivel B1</i>	
Año de publicación	2011	
Editorial	S. M. Internacional	
Lugar de publicación	Madrid, España	
Autores	Virgilio Borobio y Ramón Palencia	
Material	Impreso	2011
	Auditivo	Sí
	Visual	Sí
	Multimedia	Sí
	Formación online	Sí

- **Metodología:**

Según la descripción de este manual (2011: 3): “ELE ACTUAL B1 es un curso comunicativo de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos que cubre el nivel B1 establecido por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y está adaptado al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*”. Es decir, tiene en cuenta el

desarrollo de la competencia comunicativa y combina las cuatro destrezas lingüísticas con las actividades que se incluyen en las unidades didácticas.


A diferencia de la serie de Etapas Plus, el ELE Actual no marca en su índice de unidades didácticas cuáles son los contenidos y tareas que quiere trabajar con los estudiantes, sino que contiene más dimensiones: temas y vocabulario, objetivos comunicativos, gramática, estrategias de aprendizaje y comunicación. Y estas sirven como un glosario para que el alumno pueda saber rápidamente qué aspectos gramaticales y léxicos aprenderá a lo largo de las actividades. Estas, a la vez, están completamente contextualizadas con algún tema relacionado con el fenómeno de la vida y también se ven interrelacionadas.

En cuanto al componente lúdico, en comparación con Etapa Plus, este manual dispone de más actividades lúdicas y juegos comunicativos, la diversidad también es muy variada. Vemos una de dichas actividades (*figura 5*):

La coartada

a Ayer tuvo lugar un robo a las seis de la tarde en el centro donde estudiáis español. Los ladrones se llevaron 1000 euros y los detectives de la agencia La Pista están investigando el caso.

b En grupos de cuatro. Dos de vosotros (A y B) sois detectives, y los otros dos (C y D) sois dos sospechosos que ayer estuvisteis juntos toda la tarde e hicisteis las mismas cosas.



A-B
Los detectives tenéis que escribir las preguntas que vais a hacer a los sospechosos para averiguar todo lo que hicieron de cinco a siete de la tarde y obtener todo tipo de detalles.

- ¿Dónde estabas a las cinco de la tarde?
- ¿Qué estabas haciendo (a esa hora)?
- ¿Qué hiciste después?

C-D
Los dos sospechosos tenéis que decidir lo que hicisteis entre las cinco y las siete de la tarde con todo tipo de detalles, y tomar nota de ello. ¡Preparad una buena coartada!

- A las cinco de la tarde estábamos en el café Comercial. Yo estaba tomando una cerveza.
- Y yo, un café con leche. Había mucha gente...

b Los detectives vais a hacer dos interrogatorios, uno al sospechoso C y otro al D. Mientras uno es interrogado, el otro debe permanecer fuera del aula para no oír las preguntas. Los sospechosos solo pueden decir "no me acuerdo" dos veces. Si coinciden sus respuestas, serán considerados inocentes; si no, serán culpables.

c Los detectives vais a informar a la clase del resultado del interrogatorio y de vuestras conclusiones.

Creemos que (Victoria y Patrick son culpables porque Victoria ha dicho que a las... estaban...; en cambio, Patrick ha dicho que a esa hora...).

ELE 63 sesenta y tres

ELE ACTUAL B1 (EDICIONES SM)

Figura 5. Actividad lúdica

- Valoración general:

Es un manual con muchos contenidos dedicados a distintas áreas (gramatical, léxico, sociocultural, estratégico, funcional...) y las actividades que tiene también son bastante motivadoras y creativas que orientan al alumno a hablar, a expresar opiniones o a improvisar con sus compañeros. A la vez, pueden servir de gran ayuda para calentar el ambiente del aula gracias a su carácter comunicativo y lúdico. Por lo tanto, debe ser recomendable para los estudiantes chinos ya que el método tradicional suele permitirles un dominio gramatical mejor que a otros alumnos y el problema que muestran generalmente es la falta de naturalidad y de autoconfianza a la hora de interactuar con otros.

5. Conclusión

El presente TFM tenía como objetivo investigar cuál es el papel que representa el componente lúdico en el aula de ELE y si dispone de validez cuando el grupo de alumnado viene de la cultura china. Para ello, fundamentalmente hemos dividido este trabajo en dos bloques principales: el juego didáctico en ELE y la enseñanza de ELE en China.

En el primer bloque, comenzamos argumentando la definición del juego y nuestro objetivo ha sido demostrar que, el juego puede considerarse un recurso didáctico en el aula de ELE. Por lo tanto, hemos llegado a la conclusión de que, gracias a una serie de ventajas que muestra, el juego puede ser una herramienta muy útil y puede motivar considerablemente a los estudiantes, siempre y cuando su uso sea adecuado. Luego, hemos vinculado las características del juego didáctico a los enfoques de enseñanza a lo largo de la historia y hemos comprobado que, aunque el juego didáctico no lleva más de varias décadas de desarrollo, implica un nuevo método de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque comunicativo y este, es el más avanzado el que mejor encaja con el juego, en vista de que representa un tremendo cambio de relación entre el profesor y el alumno al dejarse atrás el método de enseñanza tradicional.

Para llevar a cabo este primer bloque, no ha resultado complicado investigar las características del juego porque bastantes autores han analizado este tema y tienen muchas ideas cruzadas. No obstante, hay muy pocos autores que hayan argumentado si existe la posibilidad de que haya alguna forma en la que el componente lúdico también pueda funcionar en los métodos más antiguos. Esta realidad nos lleva a plantearnos si debemos seguir aplicándolos o renunciar a ellos en la enseñanza de lengua extranjera, en vista de que no pueden asegurar un aprendizaje tan significativo como las actividades que el enfoque comunicativo pueden proporcionar a los estudiantes y además porque, como el juego didáctico es un componente muy novedoso que encaja perfectamente con la enseñanza comunicativa, es posible que pierda su valor si lo imponemos en el aula cuando la metodología no es la adecuada.

En el segundo bloque, nuestro objetivo ha sido comprobar que el juego dispone de validez cuando el grupo de alumnos vienen de la cultura china. Para ello, hemos demostrado que el juego y la cultura pueden ser compatibles porque los dos se relacionan con la lengua. Luego, mediante el análisis de la diferencia cultural reflejada en el estilo de aprendizaje, consideramos que los problemas comunicativos que muestran los alumnos chinos en el aula se atribuyen principalmente a los factores históricos, culturales

y afectivos de modo que el juego didáctico puede ser una solución gracias a sus ventajas. Al final, hemos realizado un análisis de manuales y opinamos que, la selección de manuales ha de ser oportuna siguiendo un enfoque metodológico con el que se asegure la aparición del juego en el aula.

En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera para sinohablantes, hay muchos estudios que centran la atención en el análisis de las características de los alumnos chinos, así como su estilo de aprendizaje, pero lo más difícil ha sido encontrar manuales adecuados para ellos ya que hay pocas aportaciones respecto a este tema.

Por todo ello, consideramos que el componente lúdico es un recurso didáctico totalmente disponible para el aula de ELE y es una herramienta bastante novedosa y útil para que el ambiente del aula sea ameno mientras proporciona la posibilidad de que los estudiantes puedan realmente aprender jugando, y estén motivados y participativos. Además, como hemos argumentado que la lengua y la cultura siempre están vinculadas, sacamos la conclusión de que el juego será un puente que conecta estos dos elementos de manera entretenida, ya que es capaz de establecer contextos reales en los que los estudiantes tendrán acceso a los conocimientos culturales y actuarán como hablantes interculturales. Al final de todo, conseguimos demostrar que el juego sí puede afrontar las dificultades de los estudiantes chinos respecto a su falta de autoconfianza a la hora de comunicarse en clase en otra lengua por culpa de su costumbre de basarlo todo en la gramática-traducción y por falta de la práctica de la lengua hablada. Por el hecho de que la forma lúdica del juego suele requerir una respuesta inmediata de los participantes, este grupo de estudiantes conseguirá usar la gramática de manera más flexible y estar cada vez más seguros del uso de la lengua por lo que diríamos que el juego realmente puede ser válido para los estudiantes chinos.

En conclusión, este Trabajo Fin de Máster, a partir de la argumentación teórica sobre el componente lúdico en ELE, finalmente ha llegado a estudiar la relación entre los enfoques metodológicos y la cultura de aprendizaje, teniendo en consideración el alumnado sinohablante como un grupo representativo de la cultura de enseñanza-aprendizaje oriental. En cambio, todavía es posible seguir profundizando en el tema de la aplicación del juego didáctico al grupo asiático en general, basado en las argumentaciones de este trabajo sobre la validez del juego en el aula cuando la diferencia cultural forma parte de las dificultades docentes. Asimismo, este trabajo ha hecho reflexionar sobre la selección de manuales, destacando la importancia del enfoque comunicativo para asegurar un aprendizaje significativo de lengua extranjera, que también puede servir de

apoyo para los futuros estudios respecto a los cambios del uso de manuales para el grupo asiático.

Bibliografía

- Andreu Andrés, M. A., García Casas, M. (2000). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. En *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (121-125). España: Instituto Cervantes.
- Alonso Pérez, M. (2015). *Jugando al DELE en clase*. En *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (108-115). Nápoles: Instituto Cervantes.
- Brime Bertrand, M. E. (2007). *El componente lúdico en la clase de ELE*. En *Actas de los talleres de formación del Instituto Cervantes de Nápoles* (79-90). Nápoles: Instituto Cervantes.
- Bravo García, E., Gallardo Saborido, E. J. (2015). *Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas*. España: Universidad de Sevilla.
- Borobio, V., Palencia, R. (2011). *ELE Actual Curso de español para extranjeros Nivel B1*. Madrid: S.M. Internacional
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas*. Madrid: Anaya / Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chamorro Guerrero, M. D., Prats Fons, N. (1990). *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español como lengua extranjera: didáctica e investigación* (235-246). Madrid: Instituto Cervantes.
- Calvo Hernando, P., Gómez Gómez, M. C. (2018). *Aprendizaje y juego a lo largo de Historia*. En *La Razón Histórica* (23-31). España: IPS. Instituto de Política social.
- Castellano Merino, A., Arjonilla Sampedro, A., Sánchez López, I. (2011). *Recursos de español para sinohablantes*. En *XXII Congreso Internacional de la ASELE* (589-599). Valladolid: Instituto Cervantes.
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Trabajo Fin de Grado: Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. España: Universidad de Jaén.
- Cabané Rampérez, S. (2011). *El juego en el aula de E/LE*. En *Memoria de máster en Formación de profesores como Lengua Extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- De dios Martín, A., Eusebio Hermira, S., Fernández Vargas, F., Manuel Foncubierta, J., Herrero Sanz, E., Leal, Caballero, J., Marín Mora, E., Martín Serrano, M., Pereyra

- Brizuela, L., Sagredo Jerónimo, M. (2019). *Etapas Plus C1*. Madrid: Edinumen.
- Dong, Y., Liu, J. (1999). *Español moderno I*. Pekín: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.
 - Elaid Lahouaria, N. (2005). *Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En *XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (258-260). Oviedo, España: Instituto Cervantes.
 - Fernández López, M. C. (2000). *Selección de manuales y materiales didácticos*. En *Cuaderno Cervantes* (17-43). Madrid, España: Universidad de Alcalá
 - Guastalegnanne, H. (2009). *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE*. V Encuentro brasileño de profesores de español, nº 9, págs. 1-34.
 - Iglesia Casal, I. (1998). *Recreando el mundo en el aula: Reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo*. En *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como lengua extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática* (403-410). Santiago de Compostela: Instituto Cervantes.
 - Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Labrador Piquer, M. J., Morote Magán, P. (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional*, nº 17, págs. 71-84.
 - Leal Cárdenas, F. (2013). *Teacher Talking Time vs. Student Talking Time: Fostering Speaking in the EFL Classroom*. Chile: Universidad Austral de Chile.
 - Lorente Fernández, P., Pizarro Carmona, M. (2012). *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas*. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, nº 23, págs. 1-26.
 - López Tapia, F. J. (2011). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos*. España: Universidad de Barcelona - IL3.
 - Montero Herrera, B. (2017). *Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura*. *Revista de investigación e innovación Educativa: Pensamiento Matemático*, volumen VII, nº 1, págs. 75-92.
 - Martínez Salido B. (2007). *¿Qué significa aprender a través de la acción?*. En *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. (Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007)*. Montréal: Université de Montréal/ Tinkuy 7.
 - Ortiz Ocaña, L. A. (2005). *Didáctica Lúdica: Jugando también se aprende*. Última

consulta: 12/04/2020, de Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos, Barranquilla.
Sitio web: <https://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

- Paola Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Montréal: Université de Montréal.
- Pérez Gutiérrez, M. (1992). *Actividades de comunicación en la clase de lengua extranjera: los juegos de actuación*. El Guiniguada, volumen II, nº 3, págs. 267-274.
- Stassen Berger, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. 7ª ed. Madrid: Panamericana
- Sánchez Benítez, G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. En (2008) *Memoria de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, nº 11, págs. 1-68.
- Sánchez Griñán, A. (2009). *Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español*. En *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, nº 8, págs. 1-38.
- Sánchez Bueno, M. P. (2019). *Trabajo Fin de Grado: Enseñanza de español a alumnos chinos, un acercamiento al perfil del estudiante y a la metodología utilizada*. Asiadémica: Revista universitaria de estudios sobre Asia oriental, nº 14, págs. 90-123.
- Torres Sánchez, M. A. (1996). *La adquisición del nivel lúdico en el español como lengua extranjera*. REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, nº 6, págs. 81-100.
- Varela González, P. (2010). *El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE*. marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, nº 11, págs. 1-10.
- Wan, L., De Prada Segovia, M., De Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S., Salazar Lorenzo, D. J. (2010). *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.
- Yang, T. (2013). *Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes*. SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE de Hablantes de Chino, nº 8, págs. 17-41.