

El componente lúdico en la integración de contenidos lingüísticos y culturales en la enseñanza de ELE

MARTA PILAR MONTAÑEZ MESAS

Grupo Val.Es.Co, Universitat de València

marta.montañez@uv.es

Resumen: Los cursos de ELE para estudiantes universitarios procedentes de EE. UU. plantean varios retos, como la necesidad de integrar lengua y cultura, priorizando lo comunicativo, sin renunciar a los contenidos gramaticales, o el internivel en los grupos. Al mismo tiempo, se deben poner en práctica las estrategias que la pragmática intercultural nos ofrece para favorecer una comunicación eficaz y evitar malentendidos.

Para ello, se propone una metodología comunicativa basada en la integración de los contenidos culturales y los lingüísticos (gramaticales, funcionales y el léxico) mediante juegos clásicos, fácilmente reconocibles para el alumnado, que permiten crear un ambiente cómodo y lúdico en el aula, sin necesidad de aprender nuevos juegos o aplicaciones. Asimismo, la elección de juegos tradicionales agiliza la puesta en práctica de la actividad y genera un clima de confianza porque se sienten en un entorno conocido.

Palabras clave: ELE, contenidos culturales, componente lúdico, juegos clásicos.

The playful component in the integration of linguistic and cultural contents in the teaching of ELE

Abstract: ELE courses for university students from the US pose several challenges, such as the need to integrate language and culture, prioritizing communication, without giving up grammatical content, or interlevel in groups. At the same time, the strategies that intercultural pragmatics offers us to favor effective communication and avoid misunderstandings must be put into practice.

For this, a communicative methodology is proposed based on the integration of cultural and linguistic content (grammatical, functional and vocabulary) through classic games, easily recognizable by the students, which allow creating a comfortable and playful environment in the classroom, without need to learn new games or applications. Likewise, the choice of traditional games speeds up the implementation of the activity and generates a climate of trust because they feel in a familiar environment.

Key words: SFL, cultural content, playful component, popular classic games.

1. Introducción y justificación

La didáctica de ELE para estudiantes universitarios procedentes de EE. UU. plantea diversas dificultades, por el perfil de los grupos, las expectativas con respecto a los

cursos de idiomas y su propia experiencia como aprendices de español y de otras materias en sus respectivos planes de estudio.

En concreto, las líneas que siguen son el resultado de la experiencia docente con un grupo de estudiantes universitarios provenientes de Carolina del Norte (EE. UU.), a los que se ha impartido un curso intensivo de lengua y cultura españolas, de nivel A1, durante cuatro semanas en la primavera-verano de 2022.

La primera dificultad con la que nos encontramos para abordar la enseñanza de español en estos grupos es la **motivación** o el interés (intrínseco y extrínseco) para aprender nuestra lengua en una situación de inmersión lingüística en la ciudad de Valencia (España). En segundo lugar, otro aspecto problemático que afecta al diseño del curso es el **internivel** en los grupos, dado que suelen presentar un dominio muy heterogéneo del idioma, circunstancia que se agrava en el caso de que se trate de un grupo reducido. Este hecho dificulta la preparación de las clases y la impartición del temario propuesto, por diversas razones (como se expone en Montañez Mesas, en preparación). Por último, la tercera cuestión que se plantea es la **pragmática intercultural**, por las diferencias culturales y de costumbres de la cultura receptora con respecto a la lengua y cultura propias.

En cuanto a la motivación, el perfil de estos grupos suele ser bastante homogéneo: por una parte, se hallan en una situación de inmersión lingüística, por lo que están en contacto de manera directa tanto con la lengua (en este caso, la variedad de español hablado en Valencia), como con la cultura, las costumbres, los horarios y la forma de vida de familias cuya lengua materna es el español (generalmente, son familias valencianas, pero también de otras variedades geográficas que residen en esta ciudad).

Por otra parte, en general, muestran un gran interés por la cultura en español (no solo de España), y desean poder comprender y disfrutar de la música o el cine en español, conocer las costumbres, festividades y tradiciones, y, muy especialmente, la gastronomía y el turismo. Dicho de otro modo, prima lo cultural sobre lo lingüístico. El interés por aprender la lengua radica en que les sirva como vehículo de comunicación para acceder a la cultura meta y poder desenvolverse durante su estancia en España, pero no suelen tener una motivación lingüística intrínseca.

Por un lado, no es habitual que necesiten certificar su nivel de conocimientos en español y este es únicamente un mérito más de su currículum o de su trayectoria académica, pero no requieren de un conocimiento extenso y exhaustivo de la lengua ni deben examinarse para obtener un título o un diploma oficial. Por tanto, el aprendizaje de la lengua es un extra a su verdadero interés que es el de conocer un poco más la cultura en español.

Por otro lado, la mayor parte de estos aprendices vienen gracias a programas organizados por la oficina de Relaciones Internacionales de la Universitat de València y se hospedan con familias anfitrionas, lo cual les proporciona también una visión de la cultura española desde dentro. Más allá de lo académico, las experiencias a nivel personal son diversas y, salvo alguna dificultad de adaptación al principio, en general, su estancia es muy gratificante y suelen llevarse un grato recuerdo.

Por último, este interés mayor por la cultura que por el aprendizaje de la lengua propiamente dicho conlleva que el diseño de los cursos se confeccione de manera

coherente para atender a estos perfiles. Por ello, los contenidos culturales suelen estar incluidos bien como parte del temario (en los cursos intensivos de cuatro semanas), bien a través de módulos diferenciados (en los cursos de cuatro meses), en los que se imparte tanto un bloque de lengua (gramática, léxico, contenidos funcionales...), como otros de historia, literatura o cine español.

En el caso del módulo de lengua, en los cursos en que hemos participado, se priorizan los contenidos funcionales y comunicativos; también en el curso intensivo que sirve de base a esta investigación. La enseñanza de la gramática y el léxico se va integrando en las sesiones de clase junto con los contenidos culturales. Se trata de ofrecerles unas pautas para que puedan desenvolverse y mejorar o facilitar su estancia en España, al mismo tiempo que se les van a ir proporcionando contenidos culturales para favorecer esa inmersión en la cultura española, que es realmente el objetivo que se persigue.

Por tanto, desde el punto de vista competencial, se persigue tanto la competencia comunicativa como la competencia cultural e intercultural:

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 (MCER, 2002: 47).

En ese carácter intercultural del aprendizaje también redunda el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que considera que una de las dimensiones del alumnado de lenguas extranjeras es la intercultural, por ello, «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» (2006, v. *Objetivos generales*).

2. Integración y contenidos lingüísticos

2.1. Motivación por los contenidos culturales

Como se ha indicado, la prioridad en estos cursos no es enseñar de manera exhaustiva gramática y vocabulario, ni siquiera fomentar la conversación en el aula (aunque son contenidos deseables y, por ello, se llevan a cabo durante las sesiones). Lo esencial es dar a conocer la cultura y que el alumnado vuelva a su universidad de origen con una experiencia enriquecedora que complemente su currículum académico y pueda servirle en su futuro profesional.

Para favorecer la motivación del grupo e integrar los contenidos lingüísticos y culturales se ha recurrido a una metodología de tipo comunicativo basada en el juego, más concretamente, en la práctica con juegos clásicos. Este carácter lúdico de la didáctica de ELE aporta numerosas ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje: algunos autores destacan la pérdida del miedo a cometer errores, el hecho de que favorezca la creatividad o la socialización, la curiosidad o la mejora de la atención, así como el desarrollo comunicativo y del lenguaje, pues lo necesitan para poder participar en el juego (Brime Bertrand, 2008: 80).

Por su parte, Guo (2020: 32) analiza el componente lúdico para aprendices sinohablantes, y considera que el juego puede ser útil para integrar y trabajar los elementos culturales y los estereotipos (que pueden servir como recurso para el docente), sobre todo, para culturas tan alejadas como la española y la china. En concreto, afirma que,

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.

2.2. El componente lúdico en la didáctica de ELE

El recurso a lo lúdico en el aula, en el fondo, no es más que una puesta en práctica de la tradicional y ya más que conocida máxima horaciana del *docere et delectare*, que ahora se ha revestido de un halo de modernidad con el anglicismo neológico *gamificación*. Sin embargo, en realidad, enseñar a través del juego o a través de la diversión ha estado siempre presente en didáctica (Nevado Fuentes, 2008)¹ desde los niveles más tempranos de instrucción. Dicho de otro modo, la enseñanza a través del juego es una práctica habitual en todos los niveles educativos, especialmente en la educación infantil y en la didáctica de lenguas extranjeras en los niveles iniciales, quizá porque, en ambos casos, deben impartirse contenidos de comunicación que parten de lo más básico o elemental (colores, números o vocabulario cotidiano, por citar algunos).

Como destaca Brime Bertrand (2008: 80), los juegos están presentes a lo largo de toda nuestra vida y desempeñan diversas funciones:

cuando somos niños tienen un gran papel educativo, los utilizamos para fomentar la creatividad y estimular la inteligencia y para trabajar con la fantasía, cuando somos adultos tienen un gran papel socializador, los utilizamos para divertirnos o para descargar tensiones.

En efecto, el factor de la creatividad también ha sido destacado en la bibliografía (Moreno García, 2004; Brime Bertrand, 2008; Nevado Fuentes, 2008; Barros González, 2016; Montañez Mesas, 2017), y puede entenderse, asimismo, como un motor para el aprendizaje. Ahora bien, el juego aporta muchas otras ventajas a la didáctica de ELE, como resume Nevado Fuentes (2008: 8 y ss).

Por otro lado, el juego y lo lúdico enlazan con lo afectivo y lo experiencial. De una parte, jugar activa nuestras emociones², contribuye a la motivación y crea un ambiente de clase propicio (siempre que las características del grupo lo hagan proclive a participar en actividades lúdicas en el aula). Todo ello participa del componente afectivo que, según algunos autores, va de la mano de lo cognitivo (del aprendizaje, la adquisición de

¹ Esta autora repasa diversas teorías sobre el juego a través de la historia de la didáctica y la pedagogía, y cita a los principales autores clásicos, desde Aristóteles hasta Bruner.

² Los mecanismos de activación de las emociones han sido estudiados desde diferentes perspectivas, como la neurolingüística y la biología, y se ha analizado la importancia de ese componente afectivo y emocional en los aprendizajes, por lo que puede entenderse también aplicado al aprendizaje de segundas lenguas (Ricci, A. 2015. «El componente afectivo emocional en los aprendizajes», Claudio Glejzer *et. al.*, compilado por Claudio Glejzer. *Las bases biológicas del aprendizaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015, 2.ª ed.).

conocimientos y habilidades)³ y resulta crucial en el diseño de la didáctica de segundas lenguas (Fonseca Mora, 2005), ya que comprender el proceso afectivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene efectos beneficiosos sobre los resultados formativos (Fernández Tonón, 2006: 59).

Dentro de los procesos afectivos y la gestión de las emociones en el aula, suele destacarse el papel de la motivación:

Motivación y emoción son dos constructos psicológicos estrechamente ligados, cuyas causas multideterminadas originan nuestro comportamiento y nuestras decisiones. Como profesores, debemos ser conscientes de la oportunidad que nos ofrecen las cuestiones afectivas a la hora de ejercer nuestra labor, ya que nos permiten replantear qué estrategias debemos seguir para potenciar el rendimiento académico y el éxito de nuestros estudiantes en el aprendizaje (Mena Benet, 2013: 81).

De otra parte, el juego favorece, asimismo, cualquier método que atienda a las inteligencias múltiples, descritas, entre otros, por H. Gardner (2001 [1993]), o a la teoría de la inteligencia emocional de D. Goleman (1995). Asimismo, el juego pone en valor lo comunicativo, necesario para llevar a cabo la actividad lúdica propuesta, dado que no suelen ser individuales, sino que exigen del otro, por lo que, además, activan el aprendizaje cooperativo. Las tareas donde se requiere cooperación entre los miembros de cada grupo o equipo mejoran las relaciones interpersonales y contribuyen a que el grupo-clase trabaje de manera más cómoda y, en consecuencia, más eficaz. Muchos juegos son, sin duda, actividades cooperativas, pues sin la ayuda del otro (no solo como contrincante sino como copartícipe de la tarea) no es posible resolver o culminar ciertas prácticas.

Por nuestra parte, el hecho de optar por juegos clásicos o tradicionales viene motivado por las características del curso, de carácter intensivo, que solo se prolonga en el tiempo durante cuatro semanas. Dicho de otro modo, cualquier actividad planteada debe ser fácil de entender, para invertir el máximo tiempo en practicar los contenidos propuestos y minimizar las explicaciones sobre el desarrollo de las tareas. Ante una tarea con juegos como un *Sudoku* o *¿Quién es quién?*, comúnmente conocidos, no es necesario detallar las normas ni la mecánica del juego, por lo que la práctica se activa de inmediato y se rentabiliza al máximo el tiempo que dura la sesión presencial.

La propuesta de tareas creativas, lúdicas o los juegos aparece integrada en algunos manuales de ELE, pero de manera esporádica en ciertas unidades didácticas, no como constante en todos los temas. En la revisión bibliográfica para esta investigación, se han examinado cuatro manuales de ELE de nivel A1 (el que correspondía a nuestro grupo), citados en la bibliografía final. Es interesante hacer notar que todos incluyen elementos culturales tanto de España como de Hispanoamérica, con especial hincapié en las tradiciones, festividades y elementos más destacados del folclore de cada región.

La propuesta que aquí se postula aplica las actividades lúdicas en todas las unidades y temas del curso, como parte esencial de la metodología y no como algo puntual. Ahora bien, para desarrollar esta metodología basada en juegos clásicos, en especial, en los

³ La relación entre lo afectivo y lo cognitivo en el aprendizaje también se explora en Restrepo, G. (2009). «Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje», *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, núm. 1, 195-204, ISSN: 1130-2496.

cursos intensivos, es necesario llevar a cabo una apropiada selección de contenidos, y dar prioridad a aquellos que de manera más inmediata van a ser útiles al alumnado en su día a día.

2.3. Selección de contenidos: priorizando lo comunicativo

Dentro del diseño de un curso de ELE deben tenerse en cuenta múltiples factores como el perfil del alumnado y su motivación y expectativas, así como la duración del curso (número de horas y sesiones), su extensión en el tiempo (intensivo o no), el nivel curricular de partida y el nivel que se espera alcanzar, entre otros. Ahora bien, uno de los aspectos cruciales, para garantizar la eficacia del curso propuesto, es una adecuada elección de contenidos, en función de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

En los cursos concretos que hemos impartido, por sus características, se han priorizado unos contenidos sobre otros atendiendo al hecho de que no se persigue adquirir un nivel de competencia comunicativa en español demasiado alto, sino únicamente trabajar las destrezas para facilitar su estancia en España. Por ello, se han seleccionado aquellos aspectos lingüísticos, funcionales y culturales que más imprescindibles puedan resultar, a partir de los que marca el MCER, y se han agrupado en diferentes niveles lingüísticos.

En primer lugar, en el nivel fonético-fonológico, el principal contenido es la discriminación de sonidos y la adquisición del alfabeto español para ser capaz de identificar palabras comunes y evitar confusiones básicas, eso sí, atendiendo siempre a la heterogeneidad dialectal del español, máxime cuando la mayor parte de estos estudiantes ha cursado previamente español con docentes que utilizan variedades del español de América. Por tanto, en su mayoría, son aprendices que utilizan el seseo y no la forma *vosotros* ni el pretérito perfecto compuesto, entre otros fenómenos. De ahí que, en el caso de la pronunciación no se insista en exceso en ejercicios de discriminación fonética y fonológica pero sí se les hagan notar las diferencias básicas entre las variedades seseantes y no seseantes del español para que eviten confusiones en la escritura.

En segundo lugar, en el nivel gramatical, la selección de contenidos pasa por trabajar única y exclusivamente un abanico muy reducido de verbos: la diferencia básica entre *ser* y *estar* (necesaria para el resto de contenidos gramaticales y funcionales, como describir, dar la hora o hablar de rutinas); el verbo *tener* y *ser* para las descripciones físicas (descartamos *llevar*, más frecuente con el vestuario o los accesorios, por el bajo nivel de partida del grupo y porque se trataba de un curso intensivo, en el que no hay tiempo material para asimilar tantos contenidos). En el caso de las descripciones, se practicó con los verbos *me gusta* y *no me gusta*, con los que se introducen mínimamente y de manera comunicativa –no como reflexión gramatical– la presencia de los pronombres en los verbos. A su vez, este contenido gramatical de los verbos pronominales se vuelve a trabajar cuando se explican aquellos que expresan rutinas o acciones cotidianas (*despertarse, levantarse, ducharse, vestirse...*), siempre con pictogramas e imágenes, con desarrollo gramatical mínimo, sin metalengua.

En cuanto a los contenidos léxicos, hemos considerado que lo más importante era manejar los *números* del uno al cien; en segundo lugar, colores, partes del cuerpo,

familia, profesiones, frutas, verduras y algunos alimentos básicos o palabras relacionadas con la comida y, por último, la descripción de objetos y personas y los verbos que expresan acciones y rutinas cotidianas. En resumidas cuentas, el curso se limitaba a dieciséis sesiones de clase en cuatro semanas consecutivas, por lo que añadir más contenidos podría ser excesivo. No obstante, el diseño de este tipo de cursos es siempre flexible, y eso permite reajustar contenidos y objetivos en función de los intereses del grupo: puede eliminarse algún tema por cuestión de tiempo o, por el contrario, ampliarse algún contenido que resulte de especial interés, en nuestro caso, no estaba previsto explicar las horas, pero una parte del grupo mostró mucha curiosidad y, dado que se habían trabajado tanto los números como el verbo *ser*, no resultaba complicado añadirlo y nos sirvió, asimismo, para trabajar los verbos de rutinas en relación con las horas en que se realizan.

3. Aplicación didáctica

3.1. Metodología y puesta en práctica

Como se ha anticipado, la metodología basada en lo lúdico ha sido la estrategia para intentar favorecer la motivación. En concreto, se han trabajado las diferentes actividades a partir de juegos y actividades lúdicas intentando que fueran lo más significativas posibles, es decir, vinculadas siempre con su realidad o su entorno cotidiano, la relación con su familia española y con las acciones que de manera rutinaria van a desarrollar durante su estancia, aunque, obviamente, son distintas de las que desarrollarían en su lugar de residencia habitual.

La forma de llevar a cabo esta aplicación didáctica ha sido organizar cada sesión de clase en dos bloques: en la primera parte de la sesión, se presenta cada nuevo contenido lingüístico mediante esquemas, gráficos, documentos originales donde el vocabulario o el contenido gramatical o funcional que se va a trabajar aparece utilizado en su contexto real de uso. Asimismo, se relaciona con un contenido cultural concreto. En la segunda parte de la clase, tras alguna actividad sencilla de puesta en práctica, se trabaja ese contenido mediante un juego clásico popular, conocido por el grupo. La mayoría de estos juegos pueden utilizarse para casi todos los contenidos del curso, pero, en este caso, hemos intentado no repetir el juego para hacer más dinámico el desarrollo de las sesiones.

La práctica con juegos se ha introducido en la segunda parte de la sesión para favorecer la dinámica de la clase y porque el grupo suele estar más cansado conforme avanza la mañana. No obstante, el juego también se introdujo en otros momentos, por ejemplo, el primer día de clase, para romper el hielo, como suele ser práctica habitual, con determinadas actividades de las llamadas «de primer día». Este primer momento sirve para verificar si, en ese grupo, hay predisposición a trabajar con juegos; permite conocer –siquiera mínimamente– el perfil del alumnado y constatar su grado de participación. En nuestro caso, en el grupo en que lo hemos puesto en práctica y que sirve como referencia para esta investigación ha sido muy efectivo, aunque en alguna experiencia previa, por el perfil del grupo, no resultó de interés y se desistió de seguir utilizándolo.

En efecto, dada la flexibilidad de estos cursos, la metodología se debe ajustar a las expectativas y al perfil. En el caso de los juegos, no todos los grupos lo valoran

positivamente (por su procedencia, por su sistema de estudios, por su edad...). Por ello, para evitar errores metodológicos, es interesante seguir las recomendaciones de autoras como Brime Bertrand (2008: 81-82) sobre la duración, el momento o el tipo de juego más adecuado en cada grupo concreto de aprendices o el decálogo de Robles Garrote (2016). También Baretta (2006) proporciona consejos sobre cómo usarlos en clase y ofrece una amplia variedad de juegos diseñados por ella y otros de tipo tradicional, como alguno que aparece en nuestra propuesta. Del mismo modo, Robles Garrote (2016) propone juegos tradicionales como «El teléfono estropeado», «La palabra prohibida» o juegos de mesa adaptados, siempre con un fin socializador en el aula y atendiendo a lo comunicativo.

3.2. Relación entre contenidos y juegos

Como se ha anticipado, cada contenido se ha practicado y ejercitado mediante juegos o actividades lúdicas o creativas. En el siguiente cuadro, se presenta un resumen de los contenidos y los juegos concretos desarrollados:

CONTENIDOS LÉXICOS + GRAMATICALES + FUNCIONALES	JUEGO CLÁSICO O ACTIVIDAD LÚDICA PUESTOS EN PRÁCTICA
Primer día (saludar, presentar y presentarse, darse a conocer y buscar puntos en común)	<i>Pasa la pelota y Encuentra tu mitad o tu media naranja</i>
Abecedario y deletreo	<i>La palabra secreta o la palabra escondida</i>
<i>Ser y estar</i> + familia	<i>Pictionary</i>
Oficios y profesiones	<i>Pictionary y Ahorcado</i>
Números (1-100)	<i>Hundir la flota (Battleship) / Bingo / Sudoku / El juego de la oca / Dados</i>
Números (precios) + alimentos	<i>El precio justo</i> (con folletos y por equipos)
Descripción física de una persona	<i>¿Quién es quién? (Guess Who?)</i>
Descripción de carácter	<i>Adivina el personaje</i> (personajes famosos: cómic, cine, televisión, políticos...)
Alimentos (frutas)	<i>Tres en raya</i>
Alimentos (verduras)	<i>Pasatiempos</i> (cruzadas, autodefinidos, sopas de letras...)
Partes de la casa y la clase	<i>Sopa de letras o nube de palabras</i> (generadores gratuitos en internet) <i>Mapa del tesoro</i> (por parejas)
Colores	<i>Ahorcado / Adivinar frutas o verduras de ese color / Banderas</i>
Todo el vocabulario estudiado	<i>Alto el fuego o alto el lápiz o lápiz y papel o stop</i> , con las casillas «fruta, verdura o alimento, rasgo físico, rasgo de carácter, afición y rutina»

Cuadro 1. Relación entre contenidos y juegos

Tal y como se observa en el cuadro, la selección de contenidos elegida para este curso intensivo recubre tanto contenidos gramaticales (usos de *ser* y *estar*, descripciones, usos de *me gusta* / *no me gusta*, preposiciones básicas, dar la hora...), como léxicos (números, colores, alimentos, verbos relacionados con las rutinas diarias...), del modo en que se ha explicado en 2.3 (*vid. supra*) y cada uno se ha trabajado con uno o más juegos clásicos o tradicionales o con una actividad lúdica, como las tareas de primer día.

Por poner un ejemplo, en el caso de las prácticas para aprender el alfabeto (deletreo y discriminar sonidos), para rentabilizar el tiempo, se han aprovechado las palabras que debíamos aprender en los bloques léxicos como, por ejemplo, alimentos y objetos de clase, pero también se han practicado otras palabras aprendidas en clase, como los miembros de la familia, las profesiones... Asimismo, para que resultara más significativo y nos permitiera empezar a introducir contenidos culturales, se les pedía que deletrearan sus nombres y apellidos, sus ciudades de residencia, datos de sus familias (tanto anfitrionas como americanas), para enlazarlo con algo que para ellos fuera reconocible y les pudiera resultar menos tedioso o ajeno.

En el caso de los números, se optó por poner en práctica el juego de «Hundir la flota», que todos conocían. Esta estrategia ha sido crucial en el curso: al partir, en general, de juegos a los que ya sabían jugar, además de resultarles motivador (porque sabían lo que debían hacer desde el primer momento), permite ahorrar mucho tiempo a la hora de tener que explicar la actividad o la tarea. Además, les obliga a usar la lengua para poder desarrollar el juego y practican los contenidos del curso casi sin darse cuenta, porque están más pendientes del juego que del aprendizaje.

Cabe destacar que, durante el transcurso de los juegos, apenas se intervenía para corregir, tan solo algún apunte puntual si el juego no avanzaba. Para poder llevar a cabo la evaluación, se tomaba nota de los errores y, en privado, se les indicaban aquellos aspectos que debían mejorar. De este modo, se favorecía la participación y se trataba de generar un ambiente distendido, en el que, por un momento, no pareciera que estaban en clase, sino jugando entre amigos. El aspecto de la corrección en público es una cuestión de pragmática intercultural crucial, que puede suponer tanto el fracaso de la actividad, como el hecho de que se cree un clima hostil en clase o se interrumpa la participación de algún discente y eso dificulte el resto del curso.

En el caso de los colores, se han utilizado las banderas de sus países de procedencia o de sus familiares, puesto que muchos proceden de familias de origen hispanoamericano o de otras zonas de Europa o Canadá, de manera que en lugar de trabajar con fichas u otro tipo de actividades, optamos por hacer referencia a elementos de su entorno y también para introducir cuestiones de cultura. Por ejemplo, se trabajaron los colores de las diferentes regiones españolas, lo que permitió explicar este componente cultural (político y geográfico), es decir, la diferencia entre los Estados en el caso de Estados Unidos y las Comunidades Autónomas en el caso de nuestro país, así como situar Valencia (ciudad receptora) en el mapa. En cursos más avanzados, puede servir para tratar cuestiones de historia de España y de la Comunidad Valenciana, así como la relación entre España y otros países a nivel internacional.

Por otro lado, otras actividades lúdicas, además de poner en práctica esos juegos tradicionales, son tareas creativas, como escoger una canción con ciertas estructuras gramaticales que interese trabajar (del grado de dificultad que requiera el grupo) y cambiarle la letra⁴. Según la temática de la canción, se pueden trabajar los contenidos culturales y lingüísticos de manera integrada y conectar con su cultura, de modo que la tarea sirva como práctica de pragmática intercultural⁵.

⁴ Un ejercicio similar lo proponía ya Moreno García (2004) pensando en discentes brasileños.

⁵ El trabajo con canciones, al igual que con juegos, es una práctica habitual y muy productiva en ELE. En nuestro caso, para la integración de contenidos culturales, podemos citar, por ejemplo, cuestiones de historia de la música en España e Hispanoamérica, la música popular y el folklore, junto a los bailes

Otro de los contenidos léxicos y gramaticales que se ha incluido a partir de la enseñanza de los números ha sido la descripción de las horas del día. A partir de ahí no solamente se introdujo el componente cultural de las horas de las comidas en España y la comparación con sus países de origen, sino también permitió repasar los números y explicar algunas preposiciones como la preposición «a» o practicar los verbos que expresan rutinas diarias. Este contenido se introdujo de manera progresiva, es decir, primero se trabajaron los números como listado y, después, se practicaron de manera lúdica, con pasatiempos como el Sudoku, y juegos clásicos como «Hundir la flota» o «El juego de la oca» que permite contar usando los números y describir las casillas. También se practicó con dos dados simulando que la primera tirada representaba las horas (del día o de la noche) y la segunda tirada (con un dado primero y después con los dos) representaba los minutos de cinco en cinco (por ejemplo, el uno quería decir «y cinco», el dos, «y diez», tal y como sucede en un reloj analógico (que ya se había practicado en la primera parte de la sesión con gráficos e imágenes).

Por último, el tema de los números se aplicó a la descripción de rutinas diarias, en que se introdujeron tanto los verbos pronominales como las diferencias culturales entre los horarios en España y los horarios en su país; así como la comparación entre las rutinas que tienen normalmente en su país de origen y las rutinas que seguían en España. Esto, además, sirvió para crear una pequeña tertulia sobre las diferencias en la gestión del tiempo en España y, de ahí, a las aficiones y el ocio, como parte de la rutina diaria. Estos contenidos culturales, a partir de las horas arbitrarias que salían jugando a los dados, permitieron conocer un poco más la personalidad del alumnado y explicar qué rutinas eran más frecuentes en España respecto de las que ellos solían realizar en Estados Unidos.

De modo similar se fueron introduciendo el resto de contenidos, de manera fluida y casi sin percibir que estaban en una clase de idiomas. Una de las ventajas de esta metodología, además de fomentar lo comunicativo e integrar lo cultural, es, por tanto, el buen clima de clase. Este hecho enlaza también con la empatía entre docente-discente, tan importante para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano Sánchez, 2020). Del mismo modo, al ser juegos tan sencillos, el tiempo de la sesión se rentabiliza al máximo y no hay necesidad de explicar en qué consiste el juego ni requiere instalarse aplicaciones en sus dispositivos ni depender de una buena conexión a Internet. Por esta misma razón, otra de las ventajas de optar por juegos clásicos y no por tareas o juegos digitales más sofisticados o con más opciones, es que esta propuesta didáctica puede ser llevada a cabo en numerosos centros educativos independientemente de que cuenten o no con recursos materiales y electrónicos actualizados y potentes para el desarrollo de las clases (voluntariado lingüístico, centros de enseñanzas públicas con alta ratio en que no hay dispositivos para todos...).

Por último, conviene indicar que, siguiendo las directrices del MCER, se trabajan todas las destrezas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita y

regionales, la cultura de conciertos y festivales musicales en España, la importancia de las bandas de música (especialmente, en la zona de Valencia, donde nos encontramos), el concepto de verbena popular y las llamadas «canciones del verano», los cantantes de éxito y el fenómeno fan, las listas de éxitos y los premios musicales, por citar algunos.

expresión oral (interacción y mediación)⁶. En este sentido, Barros González (2016) plantea una propuesta didáctica partiendo de cada destreza para ejercitarla de manera lúdica.

3.3. Integración de contenidos lingüísticos y culturales

La integración de contenidos lingüísticos y culturales, como hemos señalado, se ha ido realizando en la segunda parte de la sesión, cuando se introducía el juego o actividad lúdica, una vez explicado y practicado cada nuevo tema en la primera parte. En este punto, el juego clásico o tradicional ha sido la vía de acceso para introducir contenidos de índole cultural y comparar con su cultura de origen. Aunque no siempre resulta sencillo incluir todos los contenidos del temario en juegos concretos y se ha trabajado también con elementos multimodales (como desarrollamos en Montañez Mesas, en preparación), especialmente, para gestionar el internivel del aula y para favorecer las inteligencias múltiples, en el siguiente cuadro detallamos qué contenidos culturales se han trabajado y de qué modo se han ido integrando con los lingüísticos:

CONTENIDO LINGÜÍSTICO (GRAMATICAL, LÉXICO O FUNCIONAL)	CONTENIDOS CULTURALES
Abecedario (deletreo y discriminación de sonidos, distinción sonido y letra)	Comparación con su alfabeto, deletreo de palabras de su entorno (nombre y apellidos, ciudades de origen, ciudad receptora, rasgos de la ciudad, su historia, qué saben de ella antes de venir, tópicos y estereotipos sobre Valencia, España y otras regiones hispanohablantes). Utilizar el deletreo y el juego de «la palabra secreta o escondida» para, una vez adivinada la palabra, explicar o aclarar con recursos multimodales aquellas cuestiones que se deseen tratar en clase. Distinción entre sonidos y letras, atendiendo a la diversidad geográfica y lingüística (seseo, la <i>h</i> , <i>g</i> y <i>j</i> , <i>b</i> y <i>v</i> ...).
<i>Ser</i> y <i>estar</i> + familia Oficios y profesiones	Tipos de familia, las familias valencianas anfitrionas y sus familias americanas, las relaciones interpersonales, las celebraciones y encuentros familiares o con amigos, la cultura de calle en Valencia y España, en general. En el aspecto de oficios, los más frecuentes, el tema del paro y el trabajo en España, los salarios y el salario mínimo (de manera sucinta, al ser un A1), pero sí conceptos como <i>paro</i> , <i>subsidio</i> , <i>pensión</i> , <i>beca</i> ... y relacionarlo con su familia y su situación personal, como estudiantes participantes en un programa de la Oficina de Relaciones Internacionales (UV). A partir de ahí, se trató el tema de las universidades españolas y, dado que el curso intensivo coincidió en el tiempo con la realización de las pruebas de Acceso a la Universidad, se aprovechó para tratar esa cuestión, así como comentar el sistema educativo español y comparar con sus planes de estudio en EE. UU.
Números (1-100)	Este tema permite trabajar múltiples contenidos culturales. En nuestro caso, a través del juego de «Hundir la flota» o «Batalla naval» (<i>Battleship</i>), plenamente conocido por el grupo, tratamos el tema cultural de los viajes (medios de transporte) y el turismo en España y América, así como sus experiencias de viajes antes y durante su estancia. Dado que las clases eran de martes a jueves, muchos estudiantes aprovechaban para viajar de viernes a domingo. Por ello, les hacíamos partícipes durante las clases del lunes para tratar cuestiones relacionadas con sus viajes, tanto para practicar los números (horarios, kilómetros recorridos, dinero gastado o precios), como para tratar las cuestiones culturales e interculturales de sus viajes (lugares que han

⁶ Recuperado el 23-08-2022, disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

	visitado, impresiones, experiencias...). Esta actividad de los lunes era muy productiva porque servía para repasar números y para integrar contenidos culturales de su interés, porque partíamos de sus propias experiencias de viajes o excursiones.
Números (precios) + alimentos	Se introdujo el tema del dinero y la moneda, los precios de mercado y el problema con los productores. También la crisis energética y cómo afecta a España. Los mercados y lonjas y su importancia en Valencia (sugerencia de visita al Mercado Central u otros mercados municipales). La cultura del tapeo en la calle, pero también el fenómeno del «botellón» y el consumo de alcohol entre jóvenes y, en general, como hecho social. Aquí surgió un pequeño debate intercultural al comparar el consumo de alcohol en ambas culturas. También se trabajaron dos temas culturales: al utilizar folletos de supermercados, se comentaron cuestiones interculturales acerca de los horarios comerciales, el tipo de establecimientos, qué se puede comprar en qué sitio; por otro lado, dado que el juego elegido fue «El precio justo», se trató sobre los concursos televisivos y los juegos de loterías, su presencia y su impacto en ambas culturas.
Descripción física de personas	Se optó por personajes conocidos, sobre todo, del mundo del cine y de la música, que eran temas que les interesaban, mediante fotografías y fragmentos subtítulos de películas. También introdujimos a personajes relevantes de la política, la cultura y la historia de España, aunque de manera muy breve, por los límites de tiempo del curso: Familia Real, principales miembros de la política española, europea y americana, cantantes y actores, presentadores de televisión, pintores y escritores, por citar algunos.
Descripción de carácter	Personajes de cine de animación de enseñanzas conocidas (Marvel, Disney...), que permitían, asimismo, tratar cuestiones sobre el cómic, las adaptaciones cinematográficas, el doblaje y las variedades del español... También algún político conocido o algún personaje histórico (a partir del verbo 'parecer' y los rasgos de personalidad o estados de ánimo: <i>parece simpático, cansado</i> ...). Cada personaje permite tratar un tema cultural diferente, según los intereses de la clase, por ejemplo, la religión (a partir de fotos de líderes religiosos) o los superhéroes (con imágenes de cine de animación).
Alimentos (frutas)	Comparación entre las frutas más consumidas en España y en EE. UU., a partir de «me gusta / no me gusta». Con este tema, se introduce, de nuevo el tema de los mercados y el consumo de frutas propio y de su entorno. En este caso, se incide en las frutas valencianas por excelencia (<i>naranja y mandarina</i>) y se trabajan cuestiones culturales (la presencia de esta fruta y su árbol en la ciudad, la arquitectura y el arte con motivos frutales (Modernismo valenciano –recomendación de visitar la Estación del Norte de tren–, la cerámica valenciana –propuesta de visitar algún taller en Manises y el Museo González Martí–, la pintura de Sorolla, Benlliure o los Pinazo).
Alimentos (verduras) y otros alimentos básicos	En este tema se introducen aspectos culturales e interculturales relacionados con la alimentación, las dietas (si siguen alguna), la dieta mediterránea y estilos de vida saludable... A partir de ahí, platos típicos de Valencia, la cultura del arroz (paella, arroz al horno) y propuesta de visita a un arrozal y la Albufera (o vídeos), la chufa y la horchata (sugerencia de prueba), agua de Valencia y otras bebidas típicas, «esmorzaet» o el tapeo por la ciudad.
Partes de la casa y la clase	Viviendas en España, tipos de hogares, casas típicas según zonas (sin necesidad de aprenderse los nombres, solo sus partes y comparar con sus casas de origen). Vida doméstica y tareas del hogar (como parte del tema de las rutinas, ya trabajadas con las horas).
Colores	Este tema da para mucho a nivel intercultural, ya que se pueden introducir múltiples aspectos: banderas, cuestiones político-geográficas como las regiones (estados, comunidades autónomas, provincias...), diferencias entre mundo urbano y mundo rural, ciudades más importantes de España y sus fiestas más típicas, por citar algunos.

Todo el vocabulario estudiado	En general, cómo se vive en España y en Valencia, la diferencia entre una ciudad costera y otra de interior, aprovechando que, dentro de las actividades extracurriculares del curso visitaron una bodega en Requena (Valencia); el turismo y la gastronomía como ejes culturales, percepción de Valencia y España al final de su estancia, comparación con las expectativas que traían y los estereotipos que conocían antes de venir. De alguna forma, los juegos donde se practicó todo el vocabulario, como «Alto el fuego / Lápiz y papel», al practicarse al final del curso, sirvieron como repaso de los temas, autoevaluación y práctica para las pruebas finales, y como reflexión intercultural de toda su estancia.
-------------------------------	---

Cuadro 2. Integración de contenidos lingüísticos y culturales

3.4. La pragmática intercultural y el juego en el aula de ELE

Como hemos avanzado, en la gestión del aula de estos grupos nos preocupaba, por un lado, el interés o motivación, de ahí la elección del juego como método de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, hay otros dos aspectos que se han tenido en cuenta en el desarrollo de las sesiones, pues resultaban cruciales para su buen funcionamiento. Por un lado, el diseño del programa atendiendo al **internivel**, dado que, a estos cursos, llegan grupos heterogéneos de estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa de partida en español: en su mayoría, lo han estudiado en enseñanzas medias o en la universidad, pero no de manera sistemática o continuada. Por otro lado, nos hemos ocupado también de cuestiones relacionadas con la **pragmática intercultural**.

En este sentido, siempre que se acoge a este tipo de grupos, desde la coordinación y juntamente con el profesorado que imparte las materias, se suele hacer un acto de bienvenida en el que se comentan cuestiones básicas de organización de las clases, sobre todo, del desarrollo de las asignaturas y de las costumbres y normas básicas de comportamiento en España y, en concreto, en la Universitat de València. Algunas de estas normas chocan con las que suele seguir este alumnado y, si no se conoce su cultura, pueden surgir dificultades interculturales.

Quienes tengan experiencia con alumnado americano habrán vivido situaciones cotidianas de choque cultural como, por ejemplo, las frecuentes entradas y salidas del aula sin pedir permiso; el hecho de que se coma y beba libremente en el aula contraviniendo normas expuestas en las paredes mediante infografías; o el hecho de adoptar posturas muy relajadas sobre la mesa, incluso dormir en clase; descalzarse o poner los pies sobre las sillas y las mesas son otras maneras que entran en contradicción con lo esperado en el contexto de la educación superior en España. A nivel académico, la falta de puntualidad o el uso de lápiz y no bolígrafo en las pruebas y exámenes oficiales son aspectos que desde el primer momento (en la reunión de bienvenida) se suelen indicar alumnado, así como el deber de asistencia, si lo hubiera.

No obstante, son cuestiones tan arraigadas en su cultura que con frecuencia continúan realizándolas y se da la situación bastante incómoda de tener que recordar de manera sistemática que son actitudes que chocan con las costumbres en España. El tratamiento de estas cuestiones o la manera en que se expresan al alumnado pueden ser interpretadas como una muestra de descortesía o que se sientan atacados o amenazados en su imagen desde el punto de vista de las estrategias de cortesía. Por ello, se opta por decirlo de manera generalizada o a través de cartelería o de algún vídeo sobre las costumbres en España para evitar que algún/a alumno/a en concreto se

sienta aludido y, por tanto, ofendido porque se le ha recriminado y, más aún, si se hace en público.

En efecto, este es un aspecto bastante conflictivo, porque desde el punto de vista de la imagen, la corrección pública se recibe como una amenaza y genera rechazo hacia el aprendizaje, o a participar en la clase, hablar en público, leer en voz alta o intervenir para realizar preguntas o resolver dudas. Para evitar situaciones incómodas, con discentes procedentes de EE. UU. se opta por preguntar el primer día si prefieren ser corregidos públicamente (por si el error o la duda afecta o puede interesar a más estudiantes) o en privado o por escrito (en tal caso, tomo nota en hojas tipo Post-it® y se las entrego individualmente para indicarles sus errores). Otras veces, sí que prefieren que se les corrija en el momento, porque, si la corrección no es inmediata sino en diferido, se pierde la conexión con el error y resulta más difícil de rectificar; dicho de otro modo, si se evalúa y corrige en el momento, resulta mucho más significativa. Sin embargo, esto tiene una repercusión en la pragmática intercultural, pues no siempre la corrección en público es aceptada o es socialmente adecuada, porque se considera una intromisión y eso dificulta un poco la labor docente de guiar y de proporcionar las herramientas adecuadas acerca de la evaluación y de la corrección. Otro inconveniente es que, si se interrumpe para corregir, se pierde la fluidez de la intervención del alumnado. Una opción es tomar nota de los errores de la sesión y, al finalizar cada tarea, anotar en la pizarra los errores de todo el grupo, sin indicar quién cometió cada uno.

En cualquier caso, se haga de forma privada o pública (generalizada, sin indicar el autor/a del error) consideramos importante mostrar aquellos aspectos mejorables y la manera de resolverlo, por ejemplo, mediante una corrección por escrito, pero intentando que sea lo más inmediata posible. Esto ya rompe por completo la inmediatez, pero favorece la buena disposición del alumnado, que se mantenga una buena dinámica de clase, que no se perciba como algo ofensivo y que de alguna manera fluya de manera más natural la participación de cada discente, para que mejore pero sin ofenderle o molestarle.

En el caso del juego, dado que muchas veces el error afecta al desarrollo del juego, se producían tanto autocorrecciones (el propio discente se daba cuenta de su fallo en el momento y rectificaba), como alocorrecciones o corrección por pares (algún compañero notaba el error y le aclaraba cómo sería la forma correcta, para que así el juego pudiera avanzar: por ejemplo, si tenían que adivinar un personaje y alguien fallaba en el léxico de las partes de la cara, dentro del tema de la descripción física, el juego se interrumpía, porque el error lingüístico generaba un fallo en el desarrollo del juego, o en el juego de «Hundir la flota», si se equivocaba en el número, tampoco se podía resolver con éxito la actividad.

4. Conclusiones

El uso del componente lúdico en clase como metodología de enseñanza-aprendizaje presenta múltiples ventajas en el aula: favorece un clima grato o distendido para aprender, mejora la socialización del grupo, coadyuva a poner en valor el enfoque comunicativo y cooperativo de la didáctica de ELE, mejora el interés y la motivación por

aprender español, aporta actividades variadas y permite integrar contenidos culturales de manera fluida como parte del juego.

En concreto, se han seleccionado una serie de contenidos lingüísticos y culturales, priorizando aquellos que de manera más inmediata pudieran requerir, para facilitar su estancia de cuatro semanas en Valencia (España). Para rentabilizar al máximo el tiempo de duración del curso, se ha ajustado el cronograma integrando lo lingüístico y lo cultural en actividades lúdicas y juegos tradicionales, tales como «El juego de la oca», «Hundir la flota», «¿Quién es quién?» o «El ahorcado».

El recurso al componente lúdico es habitual en ELE, ahora bien, lo novedoso es conformar el diseño de todo un curso intensivo de español A1 mediante juegos clásicos, en los se añen contenidos diversos (gramaticales, léxicos, de cultura...), con el objetivo de condensar al máximo el tiempo disponible impartiendo un programa lo más completo y productivo posible.

La elección de juegos clásicos, tradicionales o populares tiene como principal ventaja la posibilidad de gestionar mejor el tiempo en el aula, al no necesitar de explicaciones o descripción acerca de la dinámica de cada juego. Además, al ser juegos conocidos, les sitúa en un entorno reconocible que enlaza con lo afectivo, lo emocional y transforma la clase en una experiencia divertida, pero, sobre todo, significativa de aprendizaje.

Bibliografía

- ALONSO ARIJA, Encina; MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde y SANS BAULENAS, Neus. 2019. *Gente joven 1. Curso de español para jóvenes, Libro del alumno + CD Audio, A.1.1*. Barcelona: Difusión, Reimpr. (1.ª, 2013).
- BARETTA, Danielle. 2006. «Lo ludico en la enseñanza-aprendizaje del lexico: propuesta de juegos para las clases de ELE». *RedELE*, 7, s. p.
- BARROS GONZÁLEZ, Óscar. 2006. «El componente lúdico en el aula de ELE: revisión histórica y nuevas propuestas». TFM-Máster de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo.
- BRIME BERTRAND, M.ª Eugenia. 2008. «El componente lúdico en la clase de ELE». Biblioteca virtual *redELE*, 2008, n. especial, enero, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2006-2007/04_brime.pdf
- CORPAS, Jaime; GARCÍA, Eva, GARMENDIA, Agustín y SANS, Neus. (coord.). 2019. *Aula Internacional 1, Curso de español, Audio + mp3, A1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, Jaime, GARCÍA, Eva y GARMENDIA, Agustín y SANS, Neus. (coord.). 2019. *Aula 1, Curso de español, Libro del alumno + Complemento de Gramática y vocabulario, A1*. Barcelona: Difusión, Reimpr. (1.ª, 2013).
- FERNÁNDEZ TONÓN, Elisa María. 2006. *La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre las experiencias de aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera*. Memoria del Máster en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera, Universidad de León.

FONSECA MORA, M.^a Carmen. 2005. «El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas». En Navarro, M. et al., *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*, Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, 55-79.

GARDNER, Howard. 2001. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica Ltda, 6.^a reimpr. [=1993, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books].

GOLEMAN, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.

GUO, Qishu. 2020. *Análisis del componente lúdico en ELE aplicado a aprendientes chinos*. TFM-Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Universidad de Alcalá.

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, Inés y FUERTES GUTIÉRREZ, Mara. 2012. «Actividades lúdicas en el aula de E/LE: una propuesta». *Foro de profesores de ELE*, 8.

LOZANO SÁNCHEZ, Celeste. 2020. *La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales*. TFM-Máster en Español e Inglés como Segundas Lenguas / Lenguas Extranjeras, Universitat d'Alacant.

MENA BENET, Teresa. 2013. *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. TFM-Máster de Español como Lengua Extranjera (IV Edición), Universidad de Oviedo.

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar. 2017. «Creatividad en la enseñanza de español para negocios», *Foro de profesores de ELE*, 13, pp. 223-231.

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar. En preparación. «Multimodalidad en ELE: estrategias para aulas internivel».

MORENO GARCÍA, Concha. 2004. «El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática». *redELE. Revista electrónica de didáctica ELE*, número 0.

NEVADO FUENTES, Charo. 2008. «El componente lúdico en las clases de ELE». *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 7, 1-14.

ORTIZ ZARZUELO, Javier. 2021. *El componente lúdico a través de las TIC en el aula de ELE*. TFM, Centro Internacional de Estudios Superiores del Español CIESE-Comillas.

ROBLES GARROTE, Pilar. 2016. «La didáctica de la lengua a través del enfoque lúdico: aprender jugando en la clase de E/LE». En Rago et al. *Creando saberes: aproximaciones a la didáctica de E/LE en el aula*. Roma: Sapienza Editrice.

SANS BAULENAS, Neus, MARTÍN PERIS, Ernesto y GARMENDIA, Agustín. 2011. *Bitácora 1, A1, Curso de español, Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.