

## **ESTUDIANTES COREANOS Y JUEGOS EN EL AULA DE ELE.**

### **¿UN BINOMIO VIABLE?**

#### **Korean Students and Games in the Spanish as a Foreign Language Classroom. A Viable Combination?**

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS  
(Universidad de Ulsan, Corea del Sur)

#### **RESUMEN**

Tras la aplicación sistemática de juegos dentro de nuestras clases de español en Corea del Sur, el presente texto pretende ofrecer un acercamiento a la percepción que el alumnado tiene sobre esta herramienta de aprendizaje activo. A partir de esta percepción consideraremos la viabilidad o inviabilidad del empleo de este recurso en las aulas universitarias coreanas de ELE.

**Palabras clave:** Juegos – ELE – Percepción – Alumno – Corea del Sur.

#### **ABSTRACT**

After a systematic use of games for teaching Spanish in South Korea, this paper offers an approach to students' perception of this active learning tool. Considering the results of a game perception survey distributed among undergraduate students, the viability of this resource with SFL lessons will be discussed.

**Keywords:** Games – SFL – Perception – Student – South Korea.

## 1. Los juegos: una conocida herramienta en el aula de lenguas.

En los últimos cincuenta años los juegos han pasado de un inmerecido ostracismo<sup>1</sup> a ocupar un papel cada vez más central dentro del ámbito educativo<sup>2</sup>. Bien es verdad que a lo largo de la historia fueron muchos los autores, desde filósofos hasta sociólogos pasando por pedagogos y psicólogos, que destacaron la importancia de los juegos para el aprendizaje humano<sup>3</sup>; sin embargo, las aulas permanecieron prácticamente impermeables al empleo de los mismos. Como nos indican A. García Carbonell y F. Watts, en el siglo XX el uso efectivo del juego y la simulación como herramientas de formación se produce inicialmente dentro del terreno militar, para ir consolidándose como estrategia docente en Estados Unidos a partir de la teoría del aprendizaje a través de la experiencia<sup>4</sup>. En estos primeros momentos la andadura de los juegos y simulaciones queda fuera del aula de lenguas. No sería hasta la muerte del método audiolingual y la aparición de enfoques más cercanos a la aplicación del conocimiento lingüístico a situaciones prácticas, cuando comenzarían a introducirse algunos juegos de rol y diálogos en las clases de idiomas<sup>5</sup>. Será, por tanto, a finales de los años 60 y especialmente durante los años 70 cuando, como señalan P. Lorente Fernández y L. Pizarro Carmona, comience el interés por el juego dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, impulsado por la psicología cognitiva y las nuevas teorías sobre el aprendizaje<sup>6</sup>. Con la irrupción del concepto hymesiano de “competencia comunicativa” y la aparición del método comunicativo, los juegos y simulaciones irán no solo ganando terreno sino adquiriendo pleno sentido dentro de la docencia. No en vano esta había de buscar, más allá de la enseñanza de una serie de reglas y destrezas, desarrollar un conjunto de habilidades que dependían del contexto en el que se desarrollaba el acto de comunicación. En este sentido, los juegos y simulaciones permitían la creación de situaciones diversas, próximas a la realidad, con las

---

<sup>1</sup> No en vano no solo el hombre sino otras muchas especies aprenden jugando, “poniendo en práctica de manera tan natural, el tan manido concepto de aprendizaje *learning by doing*”, LORENTE FERNÁNDEZ, P. y PIZARRO CARMONA, L., “El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas”, en *Tonos digital*, 23 (2012), pp. 1-26.

<sup>2</sup> Vid. GARCÍA CARBONELL, A., ANDREU-ANDRÉS, M. A. y WATTS, F., “Simulation and Gaming as the future’s language of language learning and acquisition of professional competences”, en DUKE, R. D. y KRIZ, W. C. (eds.), *Back to the Future of Gaming*, Alemania, W. Bertelsmann Verlag, 2014, pp. 214-227.

<sup>3</sup> Vid. LEDO VALCÁRCEL, C., “Los juegos una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 3, 28 (2011), sin paginar. <<http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm> >

<sup>4</sup> Vid. GARCÍA CARBONELL, A. y WATTS, F., “Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos”, en *Ibérica*, 13 (2007), pp. 65-84.

<sup>5</sup> GARCÍA CARBONELL, A., ANDREU-ANDRÉS, M. A. y WATTS, F., op. cit., p. 215.

<sup>6</sup> LORENTE FERNÁNDEZ, P. y PIZARRO CARMONA, L., op. cit., p. 5.

que se construía un entorno óptimo para el desarrollo de esas capacidades cognitivas necesarias para mejorar la competencia comunicativa. En esta línea, siguiendo a J. Hadfield, los juegos ofrecen la posibilidad de establecer una comunicación real, dentro de unos límites artificialmente definidos, tendiendo un puente entre la clase y el mundo que queda fuera de ella<sup>7</sup>. Más tarde cuando S. Krashen afirmase que las lenguas no se aprenden sino que se adquieren, el empleo de los juegos dentro del aula tomaría aún más fuerza. Esta afirmación pondría en cuestión la función de las clases tradicionales puesto que el conocimiento aprendido no otorgaría fluidez ni garantizaría el uso natural de la lengua, sino que actuaría tan solo como monitor o editor. Es en este punto donde los juegos podían contribuir a esa adquisición aumentando la calidad y cantidad de exposición a la lengua meta, creando entornos comunicativos más auténticos y centrando el aprendizaje en la figura del alumno<sup>8</sup>. Los juegos seguirán afianzándose en los nuevos enfoques de enseñanza que irán viendo la luz, por ejemplo, en los años 90 el enfoque por tareas y ya en el siglo XXI el enfoque orientado a la acción, que han sido considerados desarrollos del inicial enfoque comunicativo<sup>9</sup>.

Es evidente que, con el tiempo, los juegos han ido consolidando su papel dentro de la enseñanza de idiomas. Un papel que hace 30 años era cuestionado tanto por profesores como por autoridades académicas, quienes veían los juegos como actividades poco serias, orientadas exclusivamente a la distracción y que no suponían más que una pérdida de tiempo<sup>10</sup>. En cambio, en la actualidad, es habitual encontrar diversos tipos de juegos integrados en la mayoría de los libros destinados a la enseñanza de lenguas y, por supuesto, en aquellos destinados a la de enseñanza del español.

El juego, por tanto, ha pasado de ser un extraño a convertirse en un garante de la comunicación, la diversión y la implicación del alumno dentro del aula de lenguas extranjeras. Pero, ahora bien, ¿en qué consiste un juego? Para responder a esta pregunta J. Hadfield nos ofrece una definición general, de amplia aplicación, al describirlo como una actividad con reglas, un objetivo y un elemento de diversión<sup>11</sup>. Sin embargo, dentro del ámbito de la lingüística aplicada, J. C. Richards, J. Platt y H. Platt lo definen

---

<sup>7</sup> HADFIELD, J., *Intermediate Communication Games*, Essex, Longman, 1996, p. V.

<sup>8</sup> Vid. GARCÍA CARBONELL, A., ANDREU-ANDRÉS, M. A. y WATTS, F., *op. cit.*, p. 216.

<sup>9</sup> Vid. MUÑOZ RESTREPO, A. P., "Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica", en *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, 159 (2010), pp. 71-85.

<sup>10</sup> Vid. CROOKALL, D., "Second language acquisition and simulation", en *Simulation and Gaming*, vol. 38, 1 (2007), pp. 6-8.

<sup>11</sup> HADFIELD, J., *op. cit.* p. V.

como una actividad que suele tener las siguientes propiedades: una tarea u objetivo concreto, un conjunto de reglas, así como competición y comunicación entre jugadores bien empleando la lengua hablada o la lengua escrita<sup>12</sup>. Está claro que el juego no debe perder su dimensión recreativa, debe estar regido por un conjunto de reglas que determinen su funcionamiento y establezcan límites, debe tener un propósito en torno al cual la comunicación o el ejercicio que implica cobra sentido, y puede presentar una mayor o menor competitividad. En relación con este último aspecto se establece una primera clasificación de interés para el presente trabajo: aquella que distingue entre juegos competitivos y juegos cooperativos. J. Hadfield dice al respecto: “There are two kinds of games: *competitive games*, in which players or teams race to be the first to reach the goal, and *co-operative games*, in which players or teams work together towards a common goal”<sup>13</sup>. Como veremos en nuestro estudio, la idiosincrasia de nuestros alumnos determinará la preferencia los mismos hacia una de estas dos clases de juegos.

Más allá de esta división básica, la elaboración de tipologías sobre juegos ha sido abundante. Allá por 1980, G. P. McCallum distinguía siete categorías de juegos: “vocabulary games, number games, structure games, spelling games, conversation games, writing games, role play and dramatics”<sup>14</sup>. W. R. Lee aumentaba su número hasta diez, modificando algunos tipos e incluyendo otros, como “pronunciation games, number games, listen-and-do games, read-and-do games,”<sup>15</sup>. Por su parte el *Marco Común Europeo de Referencia*, dentro de los usos lúdicos de la lengua, distingue entre: juegos de lengua de carácter social, actividades individuales y juegos de palabras<sup>16</sup>. Entre las clasificaciones llevadas a cabo en español, M. D. Chamorro y N. Prats discriminan, en primer lugar, los juegos según su grado de competitividad, para continuar con una segunda distinción de acuerdo con el funcionamiento del juego. En ella diferencian entre juegos de vacío de información, de averiguación, juegos puzle, juegos de jerarquización,

---

<sup>12</sup> RICHARDS, J. C., PLATT, J. y PLATT, H., *Dictionary of language teaching and applied linguistics*, London, Longman, 1993, p. 153.

<sup>13</sup> HADFIELD, J., *op. cit.* p. V.

<sup>14</sup> McCALLUM, G.P., *101 Word Games*, Oxford, Oxford University Press, 1980, p. 74.

<sup>15</sup> LEE, W.R., *Language teaching games and contests*, Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 65.

<sup>16</sup> CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Madrid, Anaya-Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 59.

juegos para emparejar, juegos de selección, de intercambio, de asociación, de roles y simulaciones<sup>17</sup>.

El número de clasificaciones podría hacerse tedioso, no obstante, esta profusión de propuestas viene a demostrar el interés desplegado por el aspecto lúdico en época reciente. Una dimensión lúdica que viene acompañada de multitud de beneficios, hoy en día reconocidos por la mayoría de los especialistas, para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son estos beneficios sobre los que descansa la idoneidad del uso del juego como herramienta docente. A continuación enumeraremos algunos de los más reiterados:

Disminuyen la ansiedad.- De acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, el estado emocional del alumno resulta fundamental dentro de los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua. Las clases de un idioma extranjero pueden suponer para los estudiantes un alto nivel de estrés, ya que deben enfrentarse y trabajar con una lengua cuyas estructuras gramaticales, palabras, medios de coherencia y cohesión,... les son desconocidos<sup>18</sup>. Es decir, la ansiedad experimentada por muchos aprendientes de una LE actuaría a modo de bloqueo para la entrada de la información contenida en el caudal lingüístico. Por el contrario, como apunta J. Arnold, “an effectively positive environment puts the brain in the optimal state for learning: minimal stress and maximum engagement with the material to be learned”<sup>19</sup>. Una actitud positiva y un ambiente agradable permiten una mayor recepción del *input* al hacer que el filtro socio-afectivo sea más permeable. En esta línea, los juegos son capaces de crear ese ambiente cómodo y relajado que facilita la puesta en marcha de los procesos necesarios para la adquisición de la lengua meta.

Aumentan la confianza. La creación de un entorno agradable y libre de ansiedad también favorece el desarrollo de la autoestima por parte de los estudiantes. Al poner en práctica la lengua en un ambiente distendido el alumno pierde el miedo a la crítica y el error adquiriendo una mayor confianza en sí mismo<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> CHAMORRO GUERRERO, M. D. y PRATS FONS, N., “La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en MONTESA, S. y GARRIDO, A. (eds.), *Actas del segundo Congreso Nacional de ASELE Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, IMAGRAF, 1994, pp. 235-244.

<sup>18</sup> Vid. DEESRI, A., “Games in the ESL and EFL Class”, en *The Internet TESL Journal*, vol. VIII, 9 (2002), sin paginar. <<http://iteslj.org/Techniques/Deesri-Games.html>>

<sup>19</sup> ARNOLD, J., “Affect in L2 learning and teaching”, en *ELIA*, 9 (2009), pp. 145-151.

<sup>20</sup> Vid. CABANÉ, S., *El juego en el aula de E/LE*, Memoria de máster dirigida por Fuensanta Puig, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2012, p. 19. <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742>>

Aumentan la motivación.- Como afirma C. Garvey, “el juego es placentero, divertido”<sup>21</sup>, siendo ese componente de diversión el que potencia la motivación intrínseca<sup>22</sup> del estudiante, fomentando su implicación en la actividad y, por ende, en la clase.

Convierten al alumno en el centro del aprendizaje y fomentan su rol activo.- En los juegos el profesor ocupa automáticamente un papel secundario pasando el alumno a ser el centro de la clase<sup>23</sup>. Por su propia dinámica, los juegos exigen una implicación activa por parte del estudiante, a quien se le otorga la oportunidad de tomar las riendas y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Mejoran la competencia comunicativa.- Como hemos comentado, los juegos son capaces de crear entornos significativos en los que los estudiantes establecen una comunicación real y explotan su conocimiento de la lengua de manera flexible al fijar su atención en el objetivo y dinámica de los mismos. El hecho de centrarse en la actividad que implica el juego facilita la adquisición de la lengua de manera natural<sup>24</sup>.

Potencian la colaboración y mejoran la cohesión grupal.- Generalmente los juegos requieren la participación de varias personas, quienes tienen que comunicarse bien para competir o bien para cooperar, alcanzar acuerdos y conseguir objetivos comunes. Todo esto propicia la colaboración entre los aprendientes y facilita la integración del grupo.

Aumentan el empleo de estrategias de aprendizaje.- Existen investigaciones que constatan que el uso de juegos en el aula incrementa el empleo de estrategias de aprendizaje por parte del alumno. M. Chen y Y. T. Hsiao realizaron un estudio sobre la aplicación de juegos de vocabulario y detectaron un considerable aumento de la memoria estratégica así como de otras estrategias cognitivas<sup>25</sup>. Por su parte, G. Sánchez también

---

<sup>21</sup> GARVEY, C., *El juego infantil*, Madrid, Ediciones Morata, 1985, p. 14.

<sup>22</sup> Como exponen M. Romero y M. Pérez, siguiendo a A. González, la motivación intrínseca es aquella que “está asociada a factores internos del individuo que la experimenta; por ejemplo, gusto o interés por la tarea en sí”. ROMERO, M. Y PÉREZ, M., “Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (2009), pp. 87-105.

<sup>23</sup> Sin embargo, este papel secundario no exime al profesor de sus labores de supervisión, comprobación del correcto desarrollo del juego y de resolución de dudas en el caso de que las hubiera. Como expone G. P. McCallum, cualquier juego exige al profesor una adecuada preparación previa, así como una clara explicación de las reglas y organización del alumnado antes de su inicio. Vid. McCALLUM, G. P., *op. cit.*, pp. X-XI.

<sup>24</sup> Vid. YOLAGELDILI, G. y ARIKAN, A., “Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners”, en *Elementary Education Online*, vol. 10, 1 (2011), pp. 219-229.

<sup>25</sup> CHEN, M. y HSIAO, Y. T., “Using Vocabulary Games to Increase the Use of Language Learning Strategy”, en *Proceedings of the 5th Cross-Straits Conference on Foreign Language Teaching and Learning*, Wenzao Ursuline College of Languages, Kaohsiung, 2008, sin paginar.

destaca la facultad que tiene el juego para activar estrategias de aprendizaje en el alumno, citando, entre otras, las cognitivas, las de memorización y las metacognitivas<sup>26</sup>.

Por último, como han destacado diversos autores, para poder observar de manera evidente los beneficios de los juegos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos no deben erigirse exclusivamente como actividades para romper el hielo, matar el tiempo o establecer un paréntesis dentro una aburrida rutina de clases; por el contrario, la aplicación de los juegos dentro de cualquier materia debe responder debidamente a los objetivos y contenidos del programa de la asignatura, adaptándose al plan docente y a las necesidades del alumnado al que van dirigidos.

## 2. ¿Estudiantes “pasivos” y aprendizaje activo?

Como hemos visto, si algo define intrínsecamente al juego dentro del aula de lenguas es el hecho de constituir una herramienta de aprendizaje activo. Ahora bien, ¿es posible conjugar este recurso con un alumnado cuyo perfil ha sido tradicionalmente etiquetado como “pasivo”? Bien es cierto que acerca de esa pasividad habría mucho que discutir, pues dicha noción alberga toda una amalgama de elementos en muchas ocasiones mal entendidos. Además, la situación se complica si tenemos en cuenta que los juegos en la clase de idiomas no constituyen per se la panacea. Aun cuando para la mayoría de los estudiantes los juegos representan una fuente de relajación, motivación y diversión; estos pueden no hacer sentir cómodos a todos y, en consecuencia, ciertos aprendientes pueden no obtener buenos resultados empleándolos como herramienta<sup>27</sup>. Tampoco podemos olvidar que posiblemente nos encontremos con alumnos que vean el juego como una pérdida de tiempo<sup>28</sup>, sin que lleguen a concebirlo como un recurso plausible para el aprendizaje. Estas situaciones pueden darse especialmente en contextos en los que los alumnos están habituados a otros estilos de aprendizaje<sup>29</sup>. Por otro lado, como nos recuerda S. Chanseawrassamee: “whether the use of games/activities, nevertheless, is successful or not mainly depends on students’ reaction and attitude towards the provided games/activities”<sup>30</sup>. Evidentemente la actitud de los

---

<sup>26</sup> SÁNCHEZ, G., *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, Memoria de investigación, en *MarcoELE. Suplementos*, 11 (2010), pp. 27-29.

<sup>27</sup> Vid. UBERMAN, A., “The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision”, en *English Teaching Forum*, vol. 36, 1 (1998), pp. 20-35.

<sup>28</sup> Vid. LEDO VARCÁRCEL, C., *op. cit.*, s.p.

<sup>29</sup> DEESRI, A., *op. cit.*, sin paginar.

<sup>30</sup> CHANSEAWRASSAMEE, S., “Teaching Adult Learners English Through a Variety of Activities Perception on Games and Rewards”, en *US-China Foreign Language*, vol. 10, 7 (2012), p. 1362.

estudiantes ante los juegos deviene fundamental para el éxito de esta herramienta. En ocasiones podremos equivocarnos en la selección de una actividad lúdica y que no guste al alumnado, pero ¿y si dicho perfil “pasivo” implica una reacción negativa ante los juegos?, ¿y si los estudiantes se muestran reticentes a aceptarlos dentro de las dinámicas de clase? Debido a las advertencias recibidas sobre la actitud poco participativa del estudiantado coreano, estas preguntas nos rondaron con insistencia cuando llegamos a Corea del Sur. En un intento de informarnos la bibliografía existente nos sirvió de poca ayuda, ya que no encontramos estudios que nos aproximaran a la percepción que el alumnado universitario tiene sobre la aplicación de juegos en el aula de ELE. Tampoco localizamos investigaciones similares realizadas en la clase de inglés como lengua extranjera. Sí existen, en cambio, trabajos llevados a cabo en otros países asiáticos, siempre en el ámbito del inglés, como Malasia<sup>31</sup> o Tailandia<sup>32</sup>; pero debido a las diferencias contextuales no podemos considerar sus resultados aplicables a nuestro entorno.

Llegados a este punto creemos necesario volver a la cuestión de la pasividad y desgranar, sucintamente, algunas opiniones vertidas al respecto. Como afirma T. T. Tran, “asian students have been viewed as typically passive, shy and unwilling to ask questions or speak up in class”<sup>33</sup>. Algunos autores justifican esta actitud recurriendo al trasfondo cultural de estos estudiantes. K. Kuwahara nos dice que estas características deben ser interpretadas en su contexto: “For example, they are not all quiet people but were taught to respect the instructor by listening and not speaking in class unless given the permission to do so”<sup>34</sup>. En esta línea, la alusión a los principios del confucianismo ha constituido una constante. Así, M. Cortazzi y L. Jin asocian la actitud poco participativa del alumnado con el respeto hacia la figura del profesor y el reconocimiento de su superioridad y autoridad desde tiempos de Confucio<sup>35</sup>. La reticencia a participar en debates, a contestar a las preguntas del profesor, así como la dificultad de opinar frente al resto de la clase han sido

---

<sup>31</sup> MASROM, U. y YUSOF, D. S., “English Games as a Constructivist Approach in Project Based Learning”, en *International Journal of Social Science and Humanities Research*, vol. 1, 1 (2013), pp. 21-25.

<sup>32</sup> CHANSEAWRASSAMEE, S., *op. cit.*

<sup>33</sup> TRAN, T. T., “Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic?”, en *Educational Research for Policy and Practice*, 12 (2013), pp. 57-65.

<sup>34</sup> KUWAHARA, K., “Understanding Asian ESL Students: Translating School Cultures”, en *Proceedings of the CATESOL State Conference, 2005*, pp. 1-6.

<sup>35</sup> CORTAZZI, M. y JIN, L., “Cultures of learning: language classrooms in China”, en COLEMAN, H. (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 169-206.



muchas veces justificadas a partir de la dimensión colectivista de estas sociedades<sup>36</sup>. A este respecto, C. Bong Hin Joo y H. Nori afirman que en las sociedades colectivistas los alumnos rara vez responderán a los profesores extranjeros cuando la pregunta se dirige a toda la clase, solo lo harán cuando se le pregunte personalmente<sup>37</sup>. En esta misma dirección se ha destacado la importancia otorgada en estas sociedades a mantener la armonía grupal, lo que ha servido para disculpar la escasa participación de este alumnado y para justificar su aparentemente menor capacidad argumentativa en el uso de la destreza oral<sup>38</sup>.

Esta imagen poco activa afecta también a las estrategias de aprendizaje asociadas a estos estudiantes. La aproximación al estudio de manera memorística ha constituido un rasgo esencial para construir la imagen del estudiante asiático, entendiendo este modo de estudio como una forma de aprendizaje superficial y poco crítica, apoyada de manera casi exclusiva en la repetición. Si bien existen autores como J. Biggs<sup>39</sup> y D. Kember<sup>40</sup> que se oponen a esa reiterada idea del aprendizaje pasivo y superficial, defendiendo que para la memorización estos estudiantes emplean procesos previos o paralelos de comprensión y, por tanto, de profundización. D. Kember también destaca la capacidad de los mismos para asumir roles activos y para adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje<sup>41</sup>.

En relación con los aprendientes coreanos, J. de la Torre ofrece una explicación a su actitud silenciosa basándose en los valores del confucianismo dominantes en Corea. Establece una relación entre el silencio y la necesidad de armonía, la concepción jerárquica de la sociedad, la noción grupal de la comunidad y el miedo a hacer el ridículo o a dejar en ridículo, entre otros factores<sup>42</sup>.

---

<sup>36</sup> Vid. HOFSTEDE, G., "Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context", en *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, 1 (2011), pp. 1-26. <<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>>.

<sup>37</sup> BONG HIN JOO, C. y NORI, H., "Silence Students: Asian Culture or Passivity?", en *Academic Quality Symposium: Towards a Better Academic Quality Assurance*, Malasia, University Malaysia Sarawak, 2007, pp. 6-7.

<sup>38</sup> SAMOVAR, L. A.; PORTER, E. y McDANIEL, E. R., *Communication between cultures*, Boston, Wadsworth, pp. 308, 347.

<sup>39</sup> BIGGS, J., "Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter?", en *International Journal of Educational Research*, 29 (1998), pp. 723-738.

<sup>40</sup> KEMBER, D., "Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students", en *Higher Education*, 40 (2000), pp. 99-121.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>42</sup> DE LA TORRE, J., "La interculturalidad en la clase de español como lengua extranjera", en *The Korean Journal of East West Mind Science*, vol. 5, 2 (2002), pp. 259-276.

Algunos autores han rechazado las mencionadas explicaciones basadas en las raíces confucianas. En este sentido, X. Cheng no solo considera que se han exagerado bastante las justificaciones culturales, sino que en ellas se ha llegado a distorsionar la doctrina de Confucio. Según este autor la causa de la escasa participación de estos alumnos habría que buscarla en las metodologías y el enfoque de enseñanza empleado en estas sociedades, así como, en el caso de las clases de idiomas, en la falta de competencia de los alumnos en la lengua meta<sup>43</sup>. Otras causas, como apuntan N. Liu y W. Littlewood, pueden ser la falta de confianza y su percepción del rol del aprendiz<sup>44</sup>.

Como vemos la cuestión aquí tratada es compleja, con numerosas explicaciones y argumentos a favor y en contra de esa denominada “pasividad”. Bien es cierto, como afirma X. Cheng, que en la literatura se ha producido una desafortunada generalización en relación con este tema<sup>45</sup>. No en vano, se ha construido un estereotipo de un alumno perteneciente a una zona geográfica extensísima, multicultural y multiétnica<sup>46</sup>. Por lo que sería necesario centrar los estudios y las conclusiones en áreas más delimitadas y en contextos concretos. No obstante, es indudable que las causas de la actitud poco participativa de nuestro alumnado habría que buscarlas en diversos factores de los citados anteriormente y, probablemente, en otros aquí no señalados. En este sentido, una gran parte de los estudios sobre las causas de la pasividad o la aceptación de nuevos enfoques y estrategias por parte del alumno asiático se han realizado en China, y muchos de ellos, más concretamente, en Hong Kong<sup>47</sup>. Sin embargo, apenas tenemos referencias para el caso de Corea. Es por ello que el presente estudio puede ofrecer información de gran interés acerca de la visión que los estudiantes coreanos poseen sobre la aplicación e integración en la clase de ELE de una herramienta activa de aprendizaje.

### 3. Procedimiento

La presente investigación ha sido llevada a cabo en el seno de la Universidad de Ulsan, en Corea del Sur, entre los alumnos del grado de Filología Hispánica de la Escuela

---

<sup>43</sup> CHENG, X., “Asian students reticence revisited”, en *System*, 28 (2000), pp. 435-446.

<sup>44</sup> LIU, N. y LITTLEWOOD, W., “Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?”, en *System*, vol. 25, 3 (1997), pp. 381-384.

<sup>45</sup> CHENG, X., *op. cit.*, p. 436.

<sup>46</sup> Como aprecia W. Littlewood: “Who is this 'Asian student', this representative, it would sometimes appear, of a homogeneous group of many millions, living in cultures as diverse as far apart as India, Burma, China and Korea!”. LITTLEWOOD, W., “Do Asian students really want to listen and obey?”, en *ELT Journal*, vol. 54, 1 (2000), p. 32.

<sup>47</sup> Vid. LIU, M., “Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students”, en *Indonesian Journal of English Language*, vol. 1, 2 (2005), p. 222.

de Estudios Internacionales. Su objetivo es acercarse a la percepción que poseen los estudiantes universitarios sobre la aplicación de juegos en las clases de español como lengua extranjera, concretamente en aquellas impartidas por profesorado nativo<sup>48</sup>. La consecución de este objetivo se trazó mediante la obtención de información cuantitativa a partir de un cuestionario cerrado elaborado con el apoyo de la bibliografía consultada. Este cuestionario se distribuyó, durante los cursos académicos de 2013 y 2014<sup>49</sup>, entre los estudiantes de primer curso. La elección de distribuir el cuestionario entre los alumnos del primer año fue puramente práctica, ya que era en primero donde el autor de este trabajo poseía casi todas sus horas de docencia. En este sentido no podemos perder de vista que la distribución del cuestionario debía estar sujeta a un conjunto de aulas experimentales donde se aplicaran juegos, de manera sistemática, dentro de las asignaturas impartidas en español. De este modo, durante dos cursos académicos hemos venido integrando en nuestra docencia toda una serie de actividades lúdicas que se ponían en práctica en cada una de nuestras sesiones. Hemos experimentado con una gran variedad de juegos, desde juegos comunicativos (en los que se debía realizar una tarea: dibujar un personaje con indicaciones del compañero, trazar una ruta en un mapa, dibujar el mobiliario de una casa según las explicaciones de otros estudiantes,...) a juegos lingüísticos (destinados a desarrollar parcelas concretas de la lengua: estructuras sintácticas, pronunciación, tiempos verbales, secciones de vocabulario,...); hemos puesto en práctica juegos con distintos funcionamientos (de memoria, de vacío de información, de asociación, de adivinación, juegos de roles, simulaciones,...), juegos que implicaban distintas agrupaciones de estudiantes (individuales, por parejas, grupales) y juegos con diferentes grados de competitividad (competitivos y cooperativos).

Tras experimentar diariamente con juegos en el aula de ELE, encuestamos a un total de 150 estudiantes. El primer cuestionario se repartió a finales del segundo semestre de 2013, es decir, en diciembre de dicho año, entre los 56 alumnos pertenecientes a dos

---

<sup>48</sup> En lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, el sistema universitario coreano sigue estableciendo una diferenciación generalizada entre las clases impartidas por profesorado autóctono y aquellas impartidas por profesorado extranjero. Lo más común es que los profesores coreanos se encarguen de la docencia de asignaturas como gramática, composición de textos, diversas literaturas y estudios culturales (todas ellas impartidas en lengua coreana); mientras que los profesores nativos se dedican a la enseñanza de materias donde prime la comprensión auditiva, la expresión oral o bien la combinación de destrezas de la lengua meta (estas últimas suelen ser asignaturas de conversación, español general, recursos audiovisuales, etc.).

<sup>49</sup> Los cursos académicos en las universidades coreanas comienzan en marzo y terminan en diciembre, por lo que únicamente se extienden durante un año de calendario.

grupos de primer curso. La encuesta volvió a distribuirse en diciembre de 2014 entre tres grupos de primer año que sumaban 94 alumnos.

El cuestionario que realizamos fue breve y sencillo, y debido al nivel del alumnado se ofreció traducido a su lengua materna. Estaba compuesto por un total de nueve preguntas cerradas: tres de respuesta dicotómica y el resto de respuesta politómica, siendo mayoría las preguntas de respuesta politómica con cinco categorías de respuesta (Nada / Poco / Algo / Bastante / Mucho).

Las preguntas del cuestionario se realizaron en función de cinco temas básicos a los que pretendíamos aproximarnos:

La motivación y la aceptación de los juegos en clase: ¿les gustan los juegos en los que han participado?, ¿les gustaría que se siguiera aplicando ese recurso en clase como algo habitual?, ¿les gustaría que se aumentara el número de juegos?

La concepción del juego como herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿entienden el juego como un recurso didáctico que contribuye a su aprendizaje de la lengua?, ¿entienden el juego como un recurso didáctico que mejora su autoestima en el manejo de la lengua?

La dinámica del juego y su función grupal: ¿qué tipo de dinámicas prefieren, competitivas o cooperativas?

La figura del profesor y el plan de la asignatura: ¿entienden la labor realizada por el docente a través del juego?, ¿entienden el juego como un recurso integrado en el plan docente y que ayuda a alcanzar los objetivos de la asignatura?

Además de estas preguntas centrales, se establecieron otras dos cuestiones para identificar a aquellos alumnos que hubieran tenido contacto anteriormente con la lengua española, bien como estudiantes de español en Corea bien como estudiantes en España o en cualquier país latinoamericano<sup>50</sup>. Así como una última pregunta para identificar a aquellos encuestados que estuvieran familiarizados con el empleo de juegos en su aprendizaje de otras lenguas extranjeras<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Generalmente, casi la totalidad de los alumnos de primer curso nunca ha estudiado español. Sin embargo, existen casos aislados de alumnos que sí lo han estudiado antes de entrar en la universidad o que incluso, por motivos familiares, han residido en países de habla española. Por otro lado, el sistema universitario permite a los estudiantes volver a matricularse de asignaturas ya aprobadas para mejorar su calificación, por lo que no es extraño encontrar a estudiantes de tercer o cuarto curso (que han estudiado varios años de español e incluso han vivido en España o en países latinoamericanos) en las clases del primer año. Estos elementos resultan interesantes ya que pueden incidir en su percepción sobre las actividades lúdicas.

<sup>51</sup> El hecho de estar familiarizado con el empleo de juegos dentro de la clase, también puede incidir en su percepción sobre estas dinámicas.

#### 4. Resultados

En este apartado expondremos los resultados obtenidos en el cuestionario y analizaremos sus implicaciones en el seno de nuestro contexto académico. Para ello iremos comentando cada una de las preguntas centrales y posteriormente explicaremos si existe algún dato destacable a partir de la relación establecida entre los resultados de estas y los de las preguntas identificativas.

- ¿Te gustan los juegos que hacemos en clase?

Comenzamos con una pregunta que consideramos esencial para estimar la viabilidad del empleo de esta herramienta en las clases de ELE dentro del contexto universitario coreano. Esta cuestión presentaba una respuesta cerrada politómica con cinco categorías de respuesta. Como puede observarse en el siguiente gráfico, la gran mayoría de los alumnos respondió de manera favorable:



De hecho esta mayoría puede situarse por encima de la franja intermedia, ya que el 53,33% y el 14% de los encuestados contestaron "bastante" y "mucho", respectivamente. Teniendo únicamente en cuenta la respuesta "bastante", ya nos situamos por encima de la mitad de los encuestados. Un 24% consideró que le gustaban

“algo” los juegos. Frente al 8% de “poco” y al 0,66% de “nada”, respuestas claramente negativas. Como puede apreciarse, la impresión que se obtiene tras los resultados de esta primera pregunta es francamente positiva, puesto que una importante proporción del alumnado ha considerado de su gusto esta dinámica activa de aprendizaje; hecho de interés en un contexto donde los estilos de enseñanza-aprendizaje suelen ir en dirección opuesta.

- ¿Te gustaría que en el futuro se realizaran más juegos en la clase de ELE?

Esta cuestión se encuentra estrechamente relacionada con la anterior. Más allá de si les ha gustado la experiencia, con ella pretendemos explorar si les gustaría no solo que se mantuviera sino que se aumentara esta dinámica de aprendizaje en las clases futuras.

Al igual que ocurría con la pregunta previa, el conjunto de respuestas favorables supera con creces los resultados negativos:



Como se desprende de la imagen, más de un 70% de los encuestados respondieron que les gustaría “bastante” (50,66%) o “mucho” (20%) que, en el futuro, se aumentaran estas dinámicas lúdicas en la clase de ELE. La respuesta “algo” alcanzó un 20,66% del total, frente a la respuesta “poco” que obtuvo un 7,33%, y a la respuesta

“nada” que logró tan solo un 1,33%. Según la opinión de los estudiantes, no cabe duda de que los juegos deberían no solo mantenerse como un recurso sistemático de enseñanza sino que, además, deberían aumentar su presencia dentro de las clases de español.

Una vez expuestos los datos obtenidos en estas dos primeras preguntas, resulta, cuando menos, destacable el interés despertado entre el alumnado por esta herramienta activa. Un interés que tendrá importantes implicaciones dentro del terreno de la motivación. A este respecto no podemos olvidar que, tradicionalmente, se ha tildado a los alumnos de Asia oriental de presentar un mayor grado de motivación extrínseca o, dicho de otro modo, de aquella asociada a factores externos (entrar en una buena universidad, obtener una titulación, conseguir buenas notas...), que de motivación intrínseca. Según algunos autores, este tipo de motivación se caracteriza por ser una motivación socialmente orientada y se encuentra claramente ligada al modelo colectivista; es decir, se busca alcanzar el éxito porque este otorgará prestigio y otros beneficios a las personas de nuestro grupo<sup>52</sup>. En el caso de Corea, según B. M. Ahn, la falta de motivación intrínseca de sus alumnos se trata de uno de los lastres que viene arrastrando el sistema educativo del país, que sigue estando fundamentalmente enfocado a la superación de exámenes<sup>53</sup>. Sin embargo, los resultados de otras investigaciones indican que los estudiantes surcoreanos no solo presentan bajos niveles de motivación intrínseca sino también de motivación extrínseca<sup>54</sup>. La dificultad de trabajar con alumnos escasamente motivados, más aún dentro de una clase de lengua extranjera, es un hecho indiscutible. No obstante, tal como parecen apuntar los resultados de las preguntas anteriores, los juegos ayudarían a aumentar la motivación intrínseca de estos estudiantes debido a su carácter divertido y a su capacidad de romper las repetitivas rutinas de aprendizaje. Este aumento de la motivación presenta una relación directa con el crecimiento de la participación en las clases, ya que, como bien destaca F. Morós, “los alumnos participan cuando están motivados para hacerlo”<sup>55</sup>. En consecuencia, este recurso podría constituir un importante aliado para el profesor nativo de español en Corea, quien suele enfrentarse

---

<sup>52</sup> Vid. LITTLEWOOD, W., “Perceptions of Classroom Learning in East Asia and Europe”, en *HKBU Papers in Applied Language Study*, 7 (2003), pp. 1-13.

<sup>53</sup> ANH, B. M., “Education in the Republic of Korea: National Treasure or National Headache?”, en *Education Week*, vol. 31, 16 (2012), p. 39.

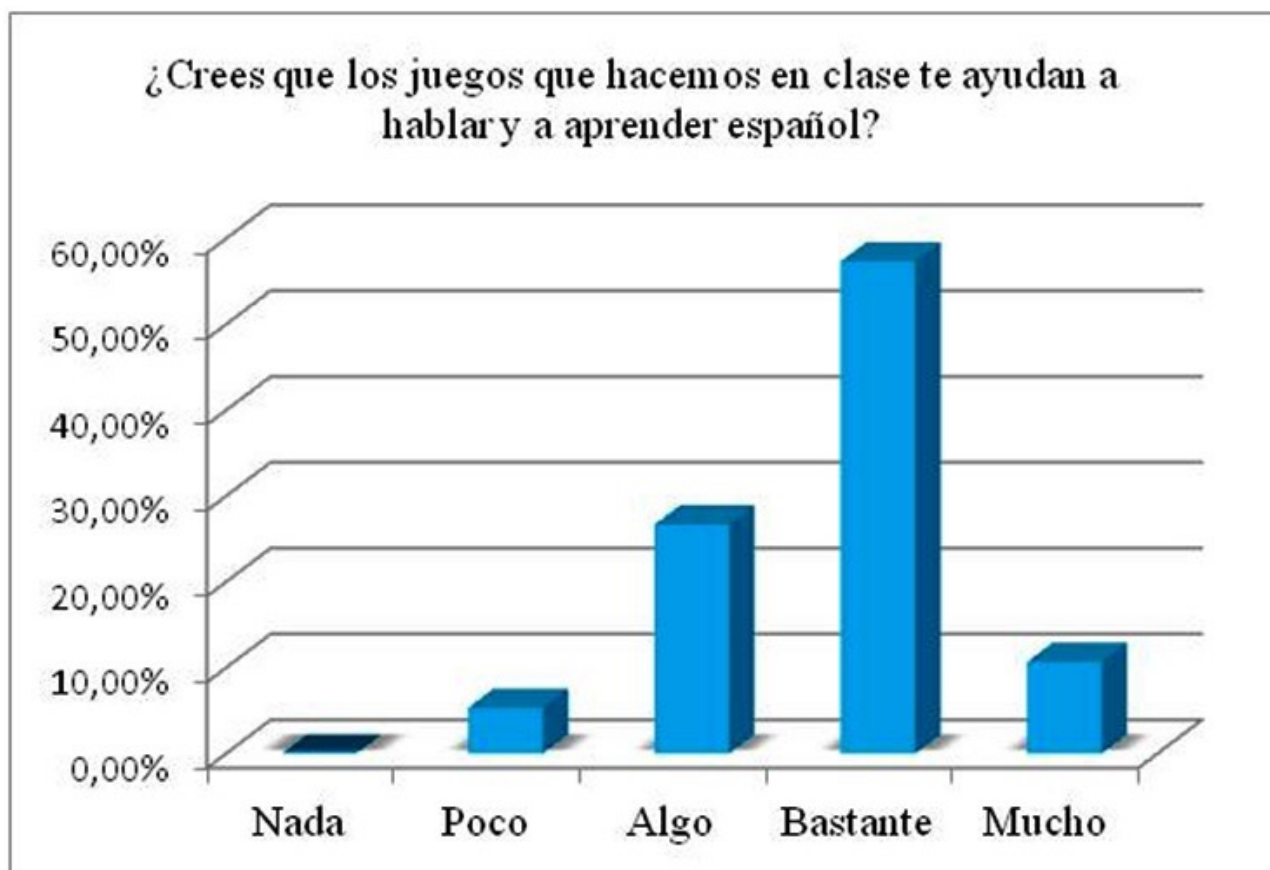
<sup>54</sup> SUI-CHU HO, E., “Characteristics of East Asian Learners: What We Learned From PISA”, en *Educational Research Journal*, vol. 24, 2 (2009), pp. 328-348.

<sup>55</sup> MORÓS, F., “Aprender jugando: un enfoque comunicativo en la clase de ELE”, en *Estudios Hispánicos*, 69 (2013), p. 40.

a entornos poco participativos, al aumentar el interés de los estudiantes por el estudio y empleo de la lengua meta.

- ¿Crees que los juegos que hacemos en clase te ayudan a hablar y a aprender español?

Con esta pregunta abordamos el aspecto relacionado con la percepción del juego como una herramienta de enseñanza-aprendizaje. ¿Son capaces los estudiantes coreanos, acostumbrados a un modelo de enseñanza opuesto al enfoque activo, de percibir los juegos como recursos apropiados para el aprendizaje? Es evidente que también dependerá de esta impresión el mayor o menor éxito de los mismos dentro de aula de ELE. No es, pues, extraño que si el alumnado identifica el juego como una pérdida de tiempo o bien como un elemento exclusivamente asociado a la diversión, termine rechazando su empleo a largo plazo. Los resultados obtenidos quedan reflejados en el siguiente gráfico:



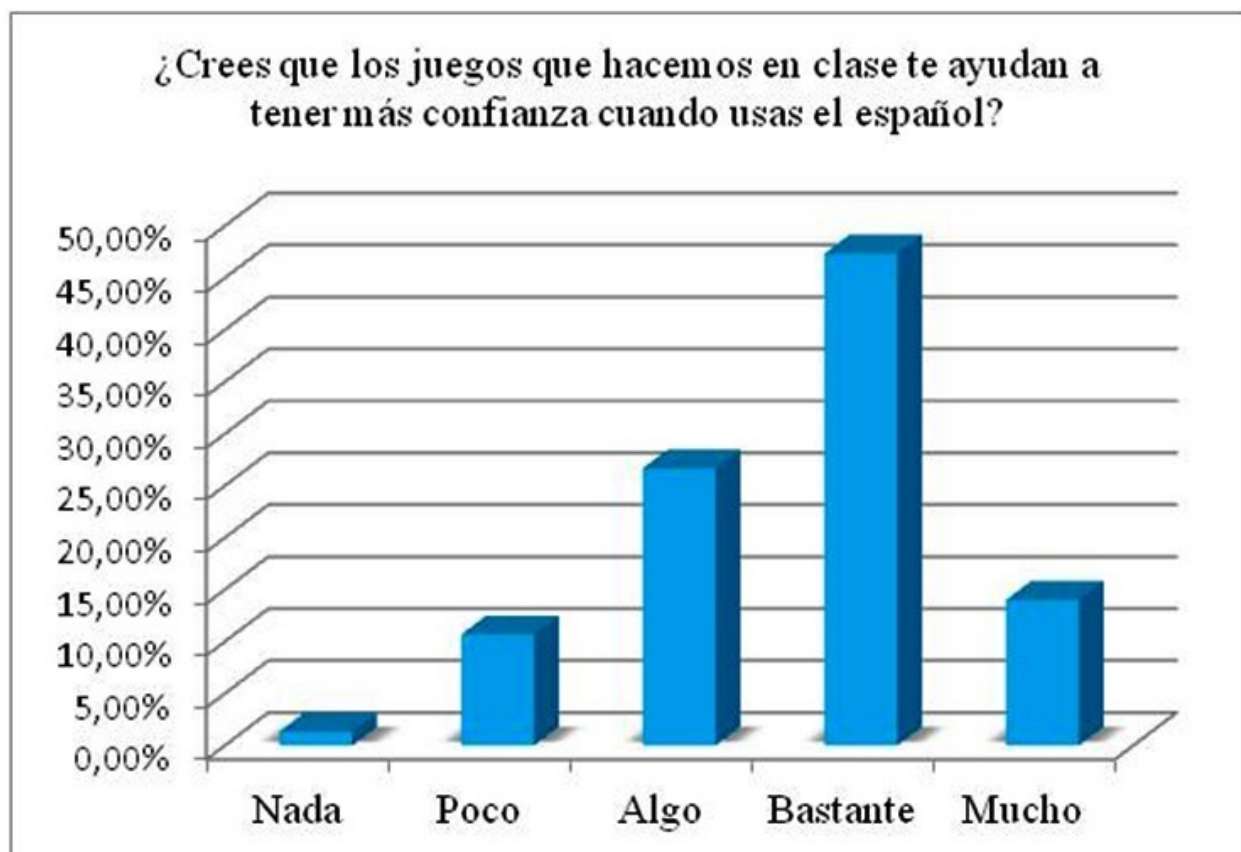
Si damos cifras a las barras de la gráfica, el 57,33% de los estudiantes respondió “bastante” y un 10,66% “mucho”. El 26,66% contestó que los juegos le ayudaban “algo” a aprender y a hablar español, mientras que tan solo el 5,33% consideró que estos le ayudaban “poco”. Ningún alumno eligió la respuesta “nada”.



A pesar de que el aprendizaje activo no constituya la pieza fuerte de un sistema educativo como el coreano, enfocado a la superación de pruebas y basado fundamentalmente en el aprendizaje memorístico<sup>56</sup>, la mayoría de los alumnos ha sido capaz de reconocer este recurso como válido para su aprendizaje y para mejorar su competencia en la lengua objeto. Hecho que contribuirá a allanar el camino para el uso continuado de esta herramienta en nuestras aulas.

- ¿Crees que los juegos que hacemos en clase te ayudan a tener más confianza cuando usas el español?

Esta pregunta constituye otra cuestión esencial para conocer la percepción de los estudiantes sobre los juegos y los beneficios que aportan a la enseñanza de lenguas. ¿Verdaderamente se sienten más confiados cuando emplean los juegos como herramienta de aprendizaje? Veamos cuáles fueron los resultados obtenidos en el cuestionario:



<sup>56</sup> Vid. ANH B. M., *op. cit.*, p. 39; SHIN, S. y KOH, M. S., "Korean Education in Cultural Context", en *Essays in Education*, 14 (2005), pp. 1-10.

De nuevo apreciamos que el mayor número de respuestas se sitúan en la franja “bastante” con un 47,33% del total. La banda media “algo” obtuvo el 26,66%, frente al 14% de “mucho” y al 10,66% y 1,33% de “poco” y “nada”, respectivamente. Nuevamente, si tenemos en cuenta las respuestas “bastante” y “mucho”, la suma de sus resultados son considerablemente superiores (61,33%) a la suma del resto (38,65%). A todas luces resulta evidente que los alumnos encuestados consideran, en su mayoría, que el uso de juegos en clase aumenta su confianza al utilizar la lengua meta. Las implicaciones de este resultado para la enseñanza-aprendizaje del español en Corea no deben ser subestimadas, ya que, como expone E. Sui-chu Ho, los estudiantes de las sociedades de Asia oriental se definen por tener un bajo concepto de sí mismos en relación con la media de los países de la OCDE<sup>57</sup>. Esta baja autoestima ha sido destacada en diversos trabajos científicos y en artículos de divulgación<sup>58</sup>. Es más, en los casos de Japón y Corea del Sur, la anterior autora señala que los estudiantes además de tener poca confianza en sí mismos se consideran poco eficaces y sufren altos niveles de ansiedad<sup>59</sup>. Lógicamente, este bajo concepto de sí mismos unido a los elevados índices de ansiedad supone un importante obstáculo para la participación del alumnado en las clases de ELE. Si los alumnos no creen que lo están haciendo bien, si no se consideran buenos en el uso de la lengua se mostrarán retraídos y reticentes a participar. De hecho, es común que comenten a otros compañeros de niveles superiores: “no participo en clase, porque hablo mal español”. He aquí la relevancia de los resultados correspondientes a este apartado, puesto que un importante número de estudiantes considera que los juegos les ayudan a ir superando esa falta de confianza. De esta manera los juegos parecen ser útiles para aumentar la autoestima del aprendiente coreano mediante la creación de un clima agradable y afectivo, así como para ir eliminando barreras, facilitando la desinhibición del alumnado y propiciando la práctica y adquisición de la lengua meta.

---

<sup>57</sup> SUI-CHU HO, E., *op. cit.*, p. 338.

<sup>58</sup> Vid. ELLINGER, T. R. y CARLSON, D. L., “Education in Korea Doing Well and Feeling Bad”, en *Foreign Service Journal*, vol. 67, 6 (1990), pp. 16-18; PAULHUS, D. L., DUNCAN, J. H. y YIK, M., “Patterns of shyness in East-Asian and European-heritage students”, en *Journal in Research in Personality*, 36 (2002), pp. 442-462.

<sup>59</sup> SUI-CHU HO, E., *op. cit.*, p. 338.

- Me gustan más los juegos... (competitivos / cooperativos)

No cabe duda de que si conocemos qué formas de juego prefieren nuestros alumnos, esto facilitará no solo nuestra labor sino también la adaptación de los mismos y el aprovechamiento de este recurso en el aula.

A través de la observación de nuestras clases hemos podido percibir cómo nuestros estudiantes mostraban una tendencia generalizada a no querer competir en los juegos, e igualmente a no querer mostrar satisfacción pública cuando ganaban en uno de ellos. Resulta obvio que el hecho de mostrar un carácter poco competitivo establece una importante limitación en la aplicación de juegos en el aula. No en vano, la gran mayoría de ellos tienen como objetivo último la búsqueda de un ganador. Sin embargo estas actitudes, como ya expusimos, pueden encontrar numerosas explicaciones y tener su origen en muy diversas causas. De este modo, simplemente mediante la observación no podíamos determinar, con seguridad, su preferencia por una u otra dinámica de juego. Es por eso que decidimos preguntarles directamente usando el cuestionario. A este respecto, la siguiente imagen resume muy bien los resultados obtenidos:



Traduciendo la imagen en datos, el 84% de los encuestados consideró que los juegos cooperativos les gustaban más que los competitivos, y tan solo un 14% opinó lo contrario. Un 2% dejó la pregunta sin responder. No es necesario decir que, confirmando

lo que habíamos observado en clase, los porcentajes demuestran una clara preferencia por los juegos cooperativos.

Esta preferencia por las dinámicas lúdicas cooperativas parece no solo responder a la dimensión colectivista y al sustrato confuciano de la sociedad coreana, sino también a la necesidad de crear un entorno poco amenazador para la práctica de la lengua meta. Normalmente los juegos cooperativos, al exigir un trabajo colectivo en aras de un objetivo común, suelen suponer pequeñas agrupaciones de estudiantes que favorecen la participación al crear un entorno de bajo riesgo para estos. No en vano, como señalan N. G. Liu y W. Littlewood, estos pequeños grupos de trabajo reducen la distancia jerárquica entre el profesor y los estudiantes, otorgándoles a los últimos una mayor sensación de seguridad ya que no se ven obligados a tener que hablar delante de toda la clase<sup>60</sup>. De este modo, el alumno ve reducida su falta de confianza y se siente impulsado hacia un rol más independiente, ganando autonomía respecto de la figura central del profesor. A la luz de estos resultados, el empleo de juegos de corte cooperativo hará sentir más cómodos a nuestros alumnos, propiciando su implicación en los mismos y haciendo más fácil su participación en la clase.

- Creo que los juegos que hacemos en clase...

Tres posibilidades de respuesta se ofrecían para completar el fragmento anterior: 1) exigen preparación previa por parte del profesor y ayudan a conseguir los objetivos marcados en el programa de la asignatura 2) no exigen preparación previa y apenas se ajustan al programa de la asignatura, 3) hacen que el profesor no cumpla su función y se pierda tiempo en clase.

Como hemos venido comentando a lo largo de todas estas páginas, el estudiante coreano se encuentra habituado a un sistema de enseñanza poco centrado en el alumno, en el que el profesor ha venido ocupando un papel primordial. De acuerdo con algunos autores, en los contextos educativos de Asia oriental la figura del profesor ha sido concebida no solo como una autoridad sino como una fuente de conocimiento. En relación con el modelo coreano esta idea es sostenida por S. Shin y M. S. Koh<sup>61</sup>. Es por ello que nos cuestionábamos si nuestros alumnos, acostumbrados a un rol de profesor tan

---

<sup>60</sup> N. G. LIU y W. LITTLEWOOD, *op. cit.*, p. 379.

<sup>61</sup> SHIN, S. y KOH, M. S., *op. cit.*, p. 6.

marcadamente distinto, serían capaces de entender la labor desempeñada por el docente a través de los juegos. La siguiente imagen resume los resultados



La gráfica expuesta habla por sí sola. El 97,33% reconoce la labor de preparación previa así como de adecuación al programa y a los objetivos de la asignatura desempeñadas por el profesor a través de los juegos. Únicamente el 2% estimó que no exigían trabajo previo, y el 0,66% opinó que el profesor no cumplía con su función cuando se realizaban juegos en clase. Estos resultados rompen con la idea de que los alumnos asiáticos pueden entender el empleo de ciertas herramientas activas como una actitud perezosa por parte del profesor o bien interpretar el enfoque centrado en el alumno como una consecuencia del desconocimiento de la materia por parte del docente<sup>62</sup>. Obviamente, los resultados obtenidos implican una más fácil aplicación de las dinámicas lúdicas en nuestras clases.

Por último, en lo tocante a las preguntas identificativas, tenemos poco que decir. Los resultados favorables obtenidos en la encuesta no permiten establecer una distinción

<sup>62</sup> CHANSEAWRASSAMEE, S., *op. cit.*, p. 1356.

relevante entre las opiniones de aquellos aprendientes que ya habían estudiado español o que incluso habían vivido en países donde se habla la lengua, y aquellos que no habían tenido estas experiencias.

En relación con el empleo de juegos en su aprendizaje previo de otras lenguas extranjeras, sí es cierto que un 39,33% había usado “bastante” este recurso y un 6% lo había empleado “mucho”, por lo que no puede descartarse que parte de los resultados del cuestionario se deba, como ya mencionaban algunos autores, a una adaptación de algunos alumnos a esta herramienta de aprendizaje activo. Sin embargo, tampoco puede afirmarse con total seguridad.

## 5. Conclusiones

A tenor de los resultados logrados en la encuesta, la aplicación sistemática de juegos en nuestras clases de ELE puede considerarse un éxito. Muchos de nuestros alumnos, en contra de las previsiones que podíamos hacer, han disfrutado de los juegos, han aumentado su motivación, han visto crecer su confianza, han tomado conciencia del papel del juego en su aprendizaje y del trabajo desempeñado por el profesor a través de este; además, han valorado el juego como una herramienta adecuada para sus futuras clases de español. Su preferencia por un tipo de dinámica lúdica responde a su idiosincrasia como estudiantes, y nos facilita la dirección que debemos seguir como docentes. Bien es cierto que el número de alumnos encuestados no puede considerarse amplio ni, por tanto, estos resultados representativos para el conjunto del estudiantado coreano. No obstante, esta primera aproximación a la percepción del alumno perfila el juego como una herramienta cuyo uso en las clases de ELE puede ser perfectamente viable dentro del contexto universitario de Corea del Sur. Ahora bien, aun cuando estos resultados no puedan hacerse extensivos, este trabajo sí abre la puerta a futuros estudios que confirmen, refuten o perfilen las conclusiones aquí alcanzadas.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2015.

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2015.