

Aprender cultura también puede ser divertido. Propuesta didáctica para aumentar la motivación en el laboratorio de español¹

Learning Culture Can Also Be Fun: Didactic Proposal to Increase Motivation in the Spanish Language Lab

RESUMEN: Conseguir motivar a los estudiantes de L2 es una tarea complicada, sobre todo cuando su motivación es instrumental. Esta dificultad se convierte en todo un reto cuando el objetivo es enseñarles acerca de la(s) cultura(s) de la L2 que están aprendiendo. Para que el aprendizaje sea exitoso y los alumnos participen en clase (Lantolf, 2000), hay que conseguir que el temario les resulte interesante y divertido (Schütz 1998). Una de las herramientas para ello son los juegos, los cuales tienen numerosos beneficios (cf. Gozcu y Caganaga, 2016; Rico et al. 2015). Este artículo presenta una propuesta didáctica basada en juegos desarrollados con nuevas tecnologías. La unidad didáctica fue diseñada e implementada por nuestro grupo de becarias Fulbright, con motivo de la celebración de dos semanas culturales en los laboratorios de español: España y México. El objetivo era no sólo aumentar la motivación de los alumnos en los laboratorios, sino también su disposición para aprender sobre la cultura de los países de habla hispana. Finalmente, el artículo muestra también parte de los resultados obtenidos tras un cuestionario sobre motivación realizado por un porcentaje de los alumnos de la autora, los cuales muestran que la propuesta didáctica fue un éxito.

PALABRAS CLAVE: motivación, propuesta didáctica, actividades digitales, español como L2, enseñanza universitaria.

ABSTRACT: Motivating L2 students is a difficult endeavor, especially when their motivation is instrumental. This difficulty becomes a challenge when the aim is teaching these students about the culture of the L2(s) which they are learning. In order for the learning process to be successful and for the students to participate in class (Lantolf, 2000), learners must find the material interesting and fun (Schütz, 1998). One of the tools that language instructors can use to achieve this are games, which

Rebeca Company Almagro (M.A.)

rebcomalm@alum.us.es

Universidad de Sevilla, España

Leuphana Universität Lüneburg, Alemania

ORCID: 0000-0003-2640-9499

Recibido: 28/04/2022

Aceptado: 2/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

¹ Una versión anterior de este artículo se presentó en el XXXV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado los días 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 2021 en la Universidad de Zaragoza.

have numerous benefits (cf. Gozcu & Caganaga, 2016; Rico et al., 2015). This paper presents a didactic proposal based on games developed through the new technologies. The teaching unit was designed and implemented by our group of Fulbright grantees, for the celebration of two cultural weeks in the Spanish labs: Spain and Mexico. The aim of this lessons was not only to increase students' motivation, but also their willingness to learn about the culture of Spanish-speaking countries. Finally, the paper also shows part of the results obtained in a questionnaire about motivation completed by a percentage of the author's students, which reveal that the didactic proposal was a complete success.

KEYWORDS: motivation, didactic proposal, digital activities, Spanish as L2, higher education.

1. Introducción

La motivación es una parte importante del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, conseguir motivar a estudiantes universitarios a los que se les exige cursar una segunda lengua (en adelante, L2) puede resultar una tarea complicada. Este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes de la universidad americana Gardner-Webb University (GWU, en adelante). En esta universidad, uno de los requisitos de sus programas de estudio es que se curse una L2, por lo que la motivación de estos estudiantes de L2 tiende a ser instrumental. Además, la dificultad para motivar a este tipo de estudiantes universitarios se convierte en todo un reto cuando el objetivo es que aprendan acerca de la(s) cultura(s) de esa L2.

Este artículo presenta una propuesta didáctica dirigida al alumnado de español de GWU, con el objetivo de motivarlos a aprender acerca de las culturas de los países hispanohablantes. Las actividades descritas en el artículo se basan en el empleo de los juegos y de las nuevas tecnologías, y fueron diseñadas por un grupo de becarias Fulbright de distintos países hispanohablantes, con motivo de la celebración de las dos primeras *cultural weeks* en los laboratorios de español (en adelante, *labs*): España y México. Adicionalmente, el artículo analiza y co-

menta algunos de los resultados de un cuestionario que se llevó a cabo con una parte de los alumnos de la autora.

2. Contexto

2.1 Beca Fulbright Lectores de Español

El programa Fulbright se creó en 1946 gracias al senador de Arkansas J. William Fulbright (1906-1995). Está patrocinado por el *U.S. Department of State's Bureau of Educational and Cultural Affairs* y, actualmente, está presente en más de 160 países. Cada año, el programa otorga alrededor de 8.000 becas², y aproximadamente 37.0000 *Fulbrighters*³ han participado en él desde su creación (Fulbright Scholar Program, s.f.).

La *Comisión de Intercambio Cultural, Educativo y Científico entre España y los Estados Unidos de América*, también conocida como *Comisión Fulbright*, se estableció en España en 1958 (Fulbright España, s.f.). Cada año otorga más de 130 becas para españoles y 200 para estadounidenses; y, desde su creación, ha

² 1.600 becas a estudiantes estadounidenses, 4.000 a estudiantes de otros países, 1.200 a *scholars* estadounidenses y 900 a *scholars* visitantes, además de cientos de becas a profesores y profesionales.

³ El término *Fulbrighter* hace referencia a los becarios que han disfrutado de cualquiera de las becas ofrecidas por el programa.

habido 5,758 Fulbrighters españoles y 3,667 Fulbrighters estadounidenses. Entre sus objetivos, destacan el dar a conocer en profundidad Estados Unidos y España, promover el respeto y la convivencia internacionales y promover la movilidad global del talento (Fulbright España, s.f.).

Una de las becas que la Comisión ofrece anualmente es la de *Lectores de Español*, dirigida a titulados españoles que quieran enseñar su lengua y su cultura en Estados Unidos. La beca tiene una duración de 9 meses y forma parte del Programa *Fulbright Foreign Language Teaching Assistants* (FLTA). Sus objetivos incluyen el que los becarios adquieran experiencia en la enseñanza del español, el fortalecer y mejorar la calidad de la enseñanza del español en las universidades estadounidenses y el poder conocer en profundidad la sociedad y la cultura estadounidenses. Adicionalmente, se cursan asignaturas de estudios universitarios y también se puede participar en las actividades extracurriculares que ofrece la universidad de destino (Fulbright España, s.f.).

2.2 Gardner-Webb University

En mi caso, fui asignada a Gardner-Webb University (en adelante, GWU), en North Carolina. Se trata de una universidad cristiana privada con más de 80 *majors* y *minors* (Gardner-Webb University, s.f.), y es lo que se conoce como una universidad *Liberal Arts*. Esto implica que el cuerpo estudiantil tiene que completar cierto número de créditos en distintas ramas del conocimiento de manera obligatoria. Es decir, deben cursar asignaturas de actividad física, ciencia, idiomas, entre otros. En GWU, el alumnado debe estudiar un idioma durante tres semestres como requerimiento para poder graduarse.

Y aquí entra en juego la motivación.

3. Motivación en el aprendizaje de L2

La motivación no sólo es importante en el aprendizaje de idiomas, sino que es un elemento clave (Ellis, 1994). ‘Motivación’ es un término muy amplio que abarca cuestiones como las razones individuales para aprender un idioma; las actitudes hacia esa L2, su cultura y su gente; o el interés por el idioma y el disfrute del proceso de aprendizaje (cf. Lamb, 2016). Según el *Motivational Self-system* [*Sistema Motivacional del Yo*] de Dörnyei (2009), sus componentes son los siguientes:

- *Ideal L2 self*: la visión que un aprendiz de L2 tiene de sí mismo como futuro hablante de esa L2.
- *Ought-to L2 self*: los atributos que cree que debe tener para cumplir las expectativas y evitar resultados negativos.
- *L2 learning experience*: los motivos relacionados con el entorno y las experiencias mientras aprende la L2, como el profesor y los compañeros.

De estos tres componentes, el *ideal L2 self* es especialmente influyente en el instituto y la universidad (Kormos y Czizér, 2008), que es el contexto de esta propuesta didáctica.

Por otro lado, hay dos tipos principales de motivación: integradora e instrumental (Gardner y Lambert, 1972). La motivación integradora—también llamada intrínseca (Lile, 2002)—es el deseo de aprender una lengua para relacionarse con sus hablantes o integrarse en la comunidad. La motivación instrumental—también conocida como extrínseca (Lile, 2002)—hace referencia a cuando una persona quiere aprender un idioma por motivos prácticos, como

tener más posibilidades de encontrar trabajo o aprobar⁴ (Centro Virtual Cervantes, 1997-2022). La relación entre motivación y adquisición es positiva cuando se trata de motivación intrínseca (Tremblay y Gardner, 1995; Masgoret y Gardner, 2003). Sin embargo, es menor conforme aumentan los años (Tragant, 2006) y es mayor en cursos que no son obligatorios (Lamb, 2016). Por tanto, podíamos presuponer que la mayoría de los alumnos que estaban en nuestros *labs* tenía una motivación instrumental, ya que se trataba de un curso universitario obligatorio.

Hay muchos factores que pueden influir en la motivación (Lamb, 2016), como la dificultad del idioma, la aptitud personal para aprenderlo o la calidad de la enseñanza (cf. Dörnyei, 2001; Dörnyei y Ushioda, 2011; y Carrió-Pastor & Mestre-Mestre, 2014). De igual forma, la *L2 learning experience* (Dörnyei, 2009) también juega un papel importante en la motivación (Kormos y Czizér, 2008). Por consiguiente, es necesario que los profesores busquemos formas de motivar a los alumnos a través de los planes de clase que diseñamos y una manera de motivarlos son los juegos.

4. Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica que presentamos a continuación fue creada y puesta en práctica por Lizeth Martínez Burgos (Colombia), Luciana Ryndycz (Argentina) y la autora (España). Se trata de dos unidades didácticas implementadas en el primer semestre de clases. Las actividades se diseñaron para dos

de las cuatro *Cultural Weeks* [*Semanas Culturales*] celebradas durante el curso. El objetivo de estas *Cultural Weeks* era enseñar acerca de los países de habla hispana, ya que lengua y cultura van de la mano (véase Brown, 2001). Debido a que la motivación de la mayoría de nuestros alumnos era instrumental, y que se trataba de enseñarles cultura y no lengua, decidimos crear juegos basados en el empleo de las nuevas tecnologías, para que así estas clases les resultaran más atractivas (Howard y Major, 2004) y ellos se sintieran más motivados para aprender español (véase la encuesta realizada por López Portillo, 2012).

Por un lado, la cultura se ha convertido en un componente importante de la enseñanza de idiomas (Cardona et al., 2015): enseñar sobre cultura aumenta la *conciencia cultural*, lo cual lleva, a su vez, a la adquisición de la L2 que se está estudiando (Cardona et al., 2015; Condon, 1973). Igualmente, enseñar cultura también ayuda a entender comportamientos condicionados culturalmente y a ser consciente de las convenciones/connotaciones culturales de la L2. Sin embargo, la cultura no se introdujo en las clases de L2 hasta mediados de los años 50 (Cardona et al., 2015) y la manera de enseñarla tiende a ser centrada en el profesor (Nieto, 2009).⁵ No obstante, las nuevas tecnologías nos permiten crear un mejor material instruccional, tanto para la enseñanza de lengua como de cultura, lo que hace que el aprendizaje sea más efectivo y atrayente. A su vez, la introducción del uso de ordenadores y móviles en el aula lleva al aprendizaje de conceptos cul-

⁴ El verbo 'aprobar' se utiliza con la connotación de recibir la calificación de aprobado en examen, prueba o asignatura (cf. Diccionario de la RAE).

⁵ Este modelo educativo se conoce como *teacher-centered* en inglés.

turales en la L2 (Dema y Moeller, 2012). Por otro lado, los juegos aportan múltiples beneficios: no sólo son divertidos, sino que crean una atmósfera de competición sana, aumentan el deseo personal de mejorar, reducen el estrés que normalmente genera el aprender una L2 y permiten que hasta los estudiantes más tímidos participen (Constantinescu, 2012; Gozcu y Caganaga, 2016).

Debido a todo ello, decidimos enseñar aspectos culturales a través de juegos diseñados a través de las nuevas tecnologías para las dos primeras *Cultural Weeks*: España y México.⁶

4.1 España

En el caso de la semana sobre España, empezamos la clase explicándoles a los alumnos distintos aspectos de este país mediante una presentación PowerPoint. Algunos de los datos que les dimos fueron, por ejemplo, cuál es la moneda del país y cuáles son sus deportistas más famosos. A continuación, presentamos el juego: *¿Quién quiere ser millonario?*

El juego lo creamos en una presentación PowerPoint con el formato del famoso programa e, incluso, sus sonidos. Tanto las preguntas como las respuestas las redactamos completamente en español, para garantizar una mayor inmersión. El juego constaba de 15 rondas, con 27 preguntas en total acerca de diversos temas: tradiciones, música, escritores, cine, geografía etc. Las preguntas incluían tanto información que les habíamos explicado en la presentación PowerPoint

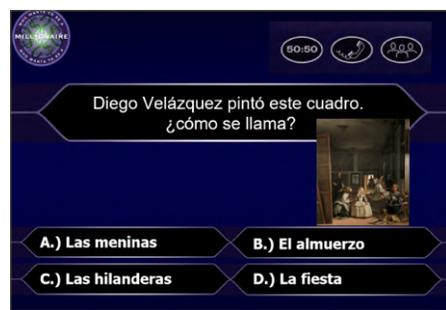
⁶ Para una descripción más extensa de las actividades descritas en el presente artículo, véase Company Almagro (2021b).

inicial, como datos nuevos. Cada ronda tenía asociada una cantidad de dinero que iba desde 100 dólares a un millón. La manera de jugar fue la siguiente: la clase se dividía en dos equipos y se colocaba una silla en la parte delantera del aula. Cualquier persona del equipo que supiera—o creyera saber—la respuesta a la pregunta debía correr, sentarse en la silla y contestar. Si acertaba la respuesta, su equipo se llevaba los puntos asignados a la pregunta. Si, por el contrario, fallaba, había rebote para el otro equipo. A continuación, se muestran dos ejemplos de las preguntas creadas para el juego:

Figura 1:
Ejemplo *¿Quién quiere ser millonario?* (I).



Figura 2:
Ejemplo *¿Quién quiere ser millonario?* (II).



4.2 México

En el caso de la clase dedicada a México, el equipo de Fulbrighters diseñó un *¿Verdad o Atrevimiento?* y un Kahoot. Por un lado, el *¿Verdad o Atrevimiento?* contenía tanto preguntas que los estudiantes tenían que contestar *-verdad*, como retos *-atreimiento-* para los que tenían que usar sus teléfonos a fin de encontrar la información que se les pedía. Cada alumno escogía un papel del montón de *verdad* o de *atreimiento* y tenía que actuar en consecuencia.

Por otro lado, la mayor parte de la clase se dedicó a jugar a un Kahoot. Kahoot es una plataforma gratuita que permite crear preguntas relacionadas con cualquier tema, pudiendo incluir fotos y vídeos en ellas. Para participar, los estudiantes tienen que usar sus teléfonos u ordenadores portátiles⁷ y crear un nombre de usuario. Al comenzar el juego, la pizarra interactiva o el proyector muestra la pregunta y las cuatro posibles respuestas. Sin embargo, en los teléfonos/ordenadores de los participantes las respuestas no aparecen, sino que sólo aparecen los colores asociados a ellas. Esto dificulta el juego, ya que a veces los estudiantes quieren contestar rápido—porque cuánto más rápido contesten, más puntos obtienen si aciertan la respuesta—y se equivocan de color. Este juego también es un buen aliado para crear una atmósfera de competición sana, ya que después de cada pregunta se va mostrando el ranking de puntos. Por último, como hicimos para el juego diseñado para la clase sobre España, decidimos que todas las preguntas estuvieran en español, como se puede obser-

⁷ Comúnmente denominados 'computadoras portátiles' en América Latina.

var en la Figura 3 y la Figura 4. Asimismo, incluimos diversidad de temas para repasar la información que aparecía en sus libros de texto y también información nueva.

Figura 3:
Ejemplo Kahoot (I).



Figura 4:
Ejemplo Kahoot (II).



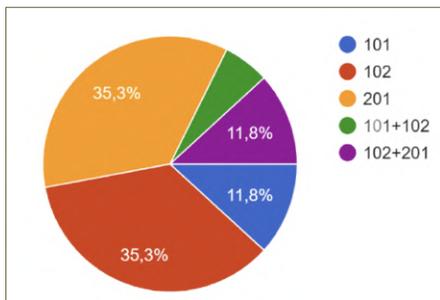
Los juegos que desarrollamos para las *Cultural Weeks*, así como aquellos juegos y actividades que diseñamos durante todo el curso, motivaron a los estudiantes e hicieron que se involucraran en clase. No obstante, un porcentaje de mis alumnos completó un cuestionario con diversas preguntas acerca de los *labs*. El cuestionario incluía algunas preguntas sobre motivación y parte de los resultados se presentan en la siguiente sección.

5. Cuestionario

5.1 Diseño y participantes

A un total de 30 estudiantes de los niveles 101, 102 y 201 -básico e intermedio- se le preguntó si quería realizar el cuestionario, de los cuales 17 terminaron completándolo (Figura 5). El cuestionario constaba de 14 preguntas —tanto cerradas como abiertas— y de 7 escalas de *Likert*. Las preguntas y las escalas hacían referencia a conceptos como expectativas, predisposición y motivación, entre otros.

Figura 5:
Porcentaje de encuestados según el nivel del lab.



5.2 Resultados

A continuación, se muestran algunas de las respuestas obtenidas a lo largo del cuestionario.

5.2.1 Expectativas y motivación

Con respecto a las expectativas de los estudiantes antes de empezar el *lab*, es importante mencionar la pregunta número dos: *What did you think lab would be before the semester started? [...] What made you think so (teaching materials, Spanish lessons...)?*, ya que la mayoría de las respuestas hacían referen-

cia a que los alumnos esperaban que el *lab* iba a ser aburrido, estresante o incómodo (Ejemplos 1 y 2). Sin embargo, estas expectativas cambiaron a lo largo del semestre (Ejemplo 3):

- (1) A: “I *didn't think* it would be *fun!* Just because labs before were not fun and sort of *stressful!*”
- (2) F: “I definitely thought it was going to be *boring*, difficult, and *uncomfortable* with other students”.
- (3) D: “Before the semester started, I thought that lab would be *strictly speaking in Spanish*. I thought that lab would be *boring*, and *similar to class*. I was surprised to discover that lab was quite fun, as we played games and laughed together. I thought we would *strictly follow the textbook* (like in class), but lab was different, and I enjoyed it.”

5.2.2 Motivación e interés por la(s) cultura(s) hispanohablante(s)

Como intuíamos, la motivación de la mayoría de nuestros estudiantes antes de empezar el *lab* era poder graduarse. En la pregunta tres, *What was your motivation to learn Spanish before starting the semester? Did your motivation change after being in my class?*, las respuestas incluían frases como “to fulfill the gen Ed requirements to graduate” (C) o “because it was required” (Ñ). Sin embargo, esta motivación también cambió, como podemos ver en el Ejemplo 4, y algunos de ellos incluso mencionaron que empezaron a interesarse por la cultura de los países de habla hispana (Ejemplo 5):

- (4) M: “Honestly, my motivation was to learn what I needed to *to do well in my classes*. I did become more motivated in lab because learning how to speak Spanish became more fun for me.”
- (5) B: “My motivation to take Spanish was *to graduate*. After participating in lab my motivation changed. I was then motivated to learn and appreciate the culture of many Spanish speaking nations.”

De igual manera, le pregunté a los alumnos acerca de lo que pensaban de la(s) cultura(s) de los países de habla hispana, así como por su interés por ésta(s). Me sorprendió que más de un 70% de los encuestados tenía interés por la(s) cultura(s) hispanohablante(s) antes de empezar el semestre (Figura 6). Sin embargo, como podemos ver en la Figura 7, los *labs* hicieron que todavía más estudiantes se interesaran por ella(s).

Figura 6:
Resultados pregunta 5.

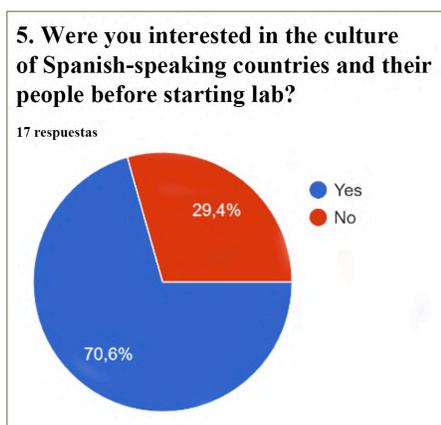
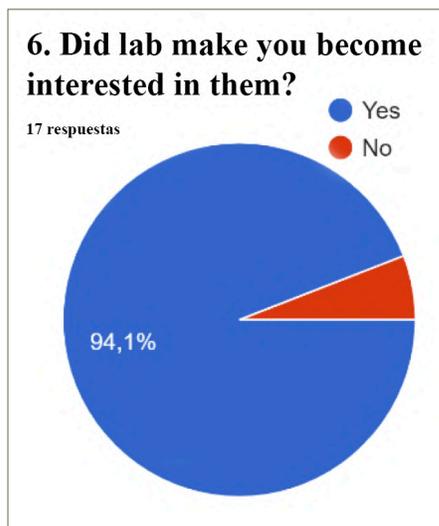


Figura 7:
Resultados pregunta 6.



Del mismo modo, les pregunté qué opinión tenían de las culturas de España y Latinoamérica antes de empezar las clases, así como si el *lab* cambió la idea preconcebida que tenían de éstas. La pregunta era la siguiente: *What did you think of Spanish-speaking cultures before lab? Did lab change that view? How?* Algunos de los estudiantes no sabían nada de ellas (Ejemplo 6) y muchos pensaban que todos los países compartían la misma cultura (Ejemplos 7 y 8):

- (6) J: “Spanish-speaking cultures prior to lab was just something *I did not know about at all*. I did not know what to think because *I had never taken the time to learn about them*.”
- (7) A: “Just thought they had *a unique culture* and to come to find out they did and it was great to learn!”

(8) D: “Before lab, I viewed Spanish-speaking cultures *as fairly similar to one another*. After lab, I learned that there are so many different cultures and lifestyles that are Spanish-speaking.”

Leer sus respuestas fue muy importante porque otro de nuestros objetivos era enseñarles que no todas las personas que hablamos español somos de México, sino que el español viene de España y que hay muchos países en los que se habla español; países que tienen sus respectivas y diversas culturas, aunque también haya cosas en común. Y nuestras clases ayudaron a que se dieran cuenta de ello:

(9) B: “Before lab I just assumed that Spanish speaking cultures were vibrant and loud. Lab showed me that *there was so much more to the culture*. I learned

about their music, food, heritage, history and so much more.”

(10) A: “Just thought they had a unique culture *and to come to find out they did and it was great to learn!*”

(11) D: “Before lab, I viewed Spanish-speaking cultures as fairly similar to one another. After lab, *I learned that there are so many different cultures and lifestyles that are Spanish-speaking.*”

Además, dos de las escalas de *Likert* hacían referencia a este aspecto. Por un lado, una de ellas pedía a los estudiantes que valoraran del 1–5 si antes de participar en el *lab* de español tenían interés en la cultura y la lengua de los países de habla hispana (Figura 8). Por el otro, en otra de las escalas tenían que valorar, también del 1–5, si disfrutaron aprendiendo español y acerca de la(s) cultura(s) hispanohablante(s) (Figura 9):

Figura 8:
Resultados escala 4.

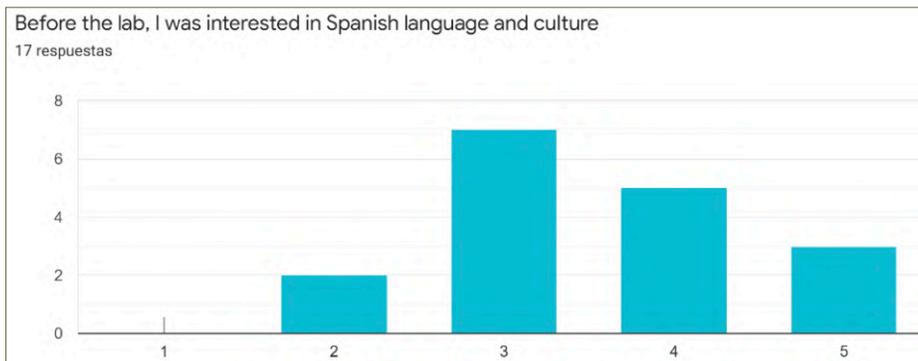
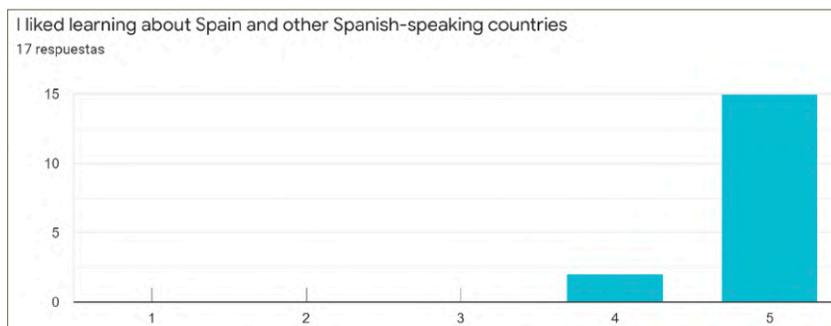


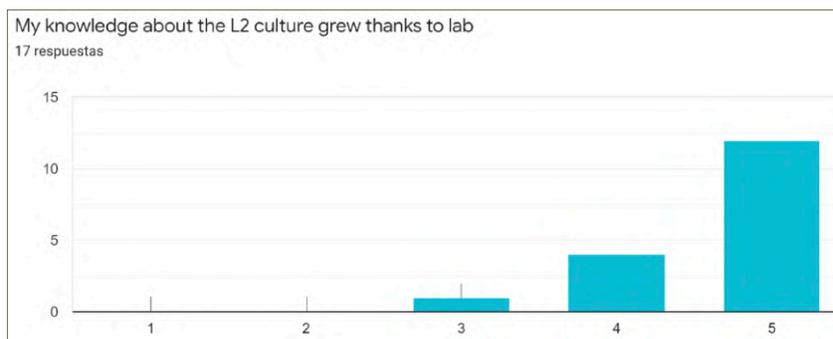
Figura 9:
Resultados escala 6.



Si comparamos ambas figuras, vemos un gran contraste. En respuesta a la primera escala, la mayoría de los estudiantes marcaron un 3, aunque también vemos respuestas en los números 2, 4 y 5. Sin embargo, al mirar la segunda escala, ve-

mos que la gran mayoría de los estudiantes marcaron la opción del 5. De igual modo, la mayoría de los estudiantes marcaron el 4 y el 5 en respuesta a la afirmación *My knowledge about the L2 culture grew thanks to lab*, como muestra la Figura 10:

Figura 10:
Resultados escala 5.



5.2.3. Juegos

Varias preguntas del cuestionario hacían referencia al uso de los juegos durante las lecciones del *lab*. El 100% de los estudiantes confirmó que los juegos aumentaron su

motivación para aprender español (Figura 11). Además, el 88,2% indicó que los juegos los alentaban a estudiar para poder ganarlos (Figura 12). Esto tiene relación con la atmósfera de competición sana que se crea en el

aula cuando empleamos juegos para enseñar y aprender (Gozcu y Caganaga, 2016).

Figura 11:
Resultados pregunta 11.1.

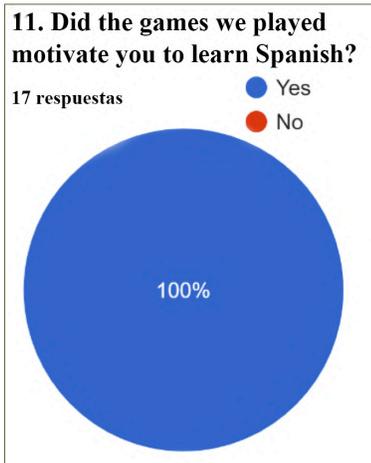
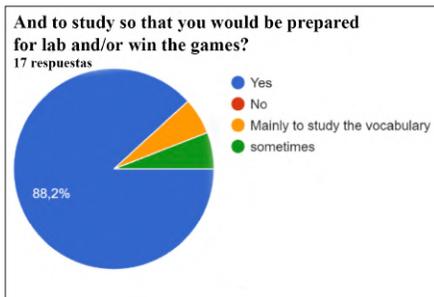
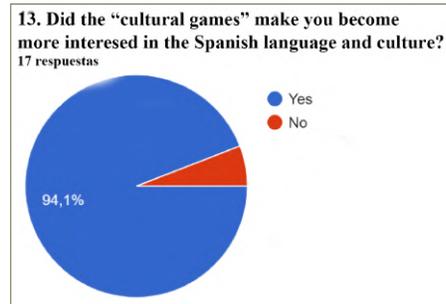


Figura 12:
Resultados pregunta 11.2.



Por otro lado, los juegos que planeamos específicamente para las *Cultural Weeks* también lograron que los estudiantes se interesaran más por el español y su(s) cultura(s). Como se puede observar en la Figura 9, el 91,4% de los estudiantes que respondieron el cuestionario marcaron la opción *sí*.

Figura 13:
Resultados pregunta 13.



5.2.4 Preguntas sobre el lab en general

Varias de las preguntas del cuestionario interpelaban por las clases de manera más general. Una de ellas era *What do you think was the best part about lab?*, y las respuestas aludían a varios de los pilares de las clases. Por ejemplo, el estudiante D dijo que lo mejor del *lab* fueron los juegos y el disfrutar de las clases, las cuales no seguían la estructura tradicional (Ejemplo 12):

(12) D: “I think the best part about lab was *the games and fun activities*. It was nice to take a *break from the traditional classroom structure and to have fun learning* a new language.”

Otro de los alumnos destacó el hacer las actividades y ejercicios como un grupo; como compañeros (Ejemplo 13). Esta respuesta es muy importante, ya que desde el primer día intenté que los alumnos en cada una de mis clases se conocieran entre ellos y que hablaran los unos con los otros. Lo que suele suceder en los *labs* es que hay estudiantes de distintas clases de español e incluso de distintos años *-freshmen, sophomores,*

juniors y *seniors*. Esto es debido a que los horarios de los *labs* se eligen no por clase, sino por disponibilidad horaria individual. Por tanto, muchos de los alumnos en mis *labs* no se conocían al empezar el curso, lo cual es una dificultad añadida a la vergüenza o timidez que suelen ir asociadas a hablar en una L2 delante de otras personas. Por eso, en la primera clase hice actividades y juegos para que pudieran conocerse entre ellos y también a mí, para que así se sintieran cómodos los unos con los otros al hablar español y que no se preocuparan —o incluso se avergonzaran— si cometían errores. Todos estábamos allí para aprender y yo no los iba a juzgar (véase Arnold 2015 para más sobre la importancia del grupo en el aula de idiomas). Esa confianza grupal también hizo que participaran en clase, tanto en las actividades como en los juegos.

(13) J: The best part of the lab was doing exercises *as a class and partners*. The games and activities helped me learn and enjoy at the same time.

Otras de las respuestas también hacían referencia a la cultura. Muchos de los

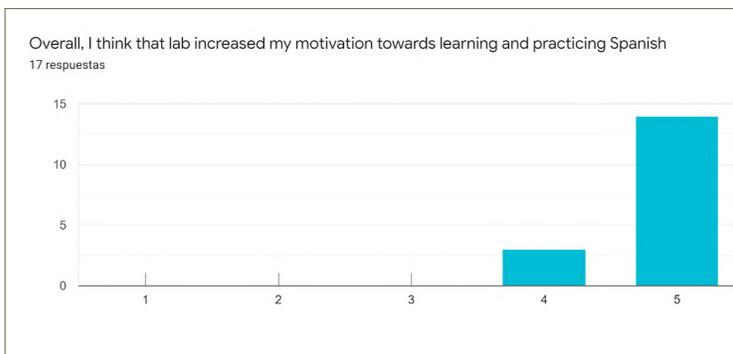
alumnos pensaban que la mejor parte del *lab* fue el poder conocer y aprender acerca de las culturas de los países hispanohablantes (Ejemplos 14 y 15). Y algunos incluso dijeron que el aprender sobre cultura les hizo querer aprender español (Ejemplo 15):

(14) K: “The best part of lab was *learning about different cultures* and experiencing the gel through videos and pictures!”

(15) L: “The parts that I enjoyed the most about labs were the music and *learning about the culture*. Learning about the culture made me want to learn Spanish even more because I was fascinated with their culture and made me want to travel there one day.”

El hecho de que las actividades y los juegos que preparamos los motivaran es algo que también observamos en la respuesta a otra de las escalas de *Likert*. Como muestra la Figura 14, casi todos los estudiantes dijeron que las clases aumentaron su motivación para aprender y practicar español:

Figura 14:
Resultados escala 7.



6. Conclusión

Después de haber examinado los resultados del cuestionario, podemos concluir que la propuesta didáctica presentada en este artículo fue un éxito. Los juegos hicieron que los estudiantes (i) se lo pasaran bien y disfrutaran aprendiendo; (ii) practicaran y aprendieran español; (iii) aprendieran sobre cultura; (iv) se interesaran por los aspectos culturales y por aprender más; y (v) se sintieran motivados. Ya no sólo se trataba de estar en la clase y aprobar para poder graduarse, sino que mis compañeras y yo conseguimos que la mayoría de nuestros alumnos desarrollaran un verdadero interés por aprender e, incluso, seguir aprendiendo en el futuro. Y aquellos para los que su motivación siguió siendo instrumental, conseguimos que al menos se divirtieran aprendiendo español y, sobre todo, cultura.

Sin embargo, esto no sólo ocurrió gracias a los juegos de las *Cultural Weeks*, sino que fue gracias a todos aquellos juegos y actividades que las tres preparamos para nuestras clases. Como nota personal, pude observar que, durante todo el curso, mis

alumnos venían a clase con ganas de participar, motivados e incluso con una sonrisa. Creo que esto se consiguió también en parte debido a la atmósfera de competición sana que se crea con los juegos (Gozcu y Caganaga, 2016), a que los alumnos tenían confianza unos con otros y conmigo, y a que a las actividades estaban adaptadas a ellos (Constantinescu, 2012).

El haber creado esta propuesta desde cero nos permitió tener en cuenta el tipo de estudiantes a los que iba dirigida y diseñar planes de clase que tuvieran en cuenta las necesidades individuales de éstos para conseguir resultados positivos (Gozcu y Caganaga, 2016). Además, el hecho de haberlos desarrollado con las nuevas tecnologías -algo más *moderno*- hizo que el material les resultara más atractivo (véase Howard y Major, 2004). Por tanto, puedo concluir que los juegos son una herramienta muy efectiva a la hora de enseñar aspectos culturales y de motivar a los estudiantes, sobre todo a aquellos con una motivación instrumental, como nuestros alumnos de GWU.

Bibliografía

- Arnold, J. (2015). Trabajando con el 'entre' en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33: 3-11.
- Brown, D. H. ([1980] 2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Cardona, L., Rico, C., y Sarmiento, S. (2015). Developing Cultural Awareness: The Text-Driven Approach as Evidence of a Good Language Teaching Practice. *Creative Education*, 6: 1360-1385.

- Carrió-Pastor, M. L., y Mestre Mestre, E. M. (2014). Motivation in Second Language Acquisition. *Social and Behavioral Sciences*, 116: 240-244.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm> [consultado en septiembre de 2021].
- Company Almagro, R. (2021b). "I just want to graduate!": Proposal of Cultural Digital Activities as a Tool to Increase Motivation in the Spanish Language Lab. *BELT – Brazil-*

- ian English Language Teaching Journal*, 12(1): 1-15.
- Condon, E. C. (1973). *Introduction to Cross Cultural Communication*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Constantinescu, R. S. (2012). Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. *Education Source*, 110-115.
- Dema, O., y Moeller, A. K. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. En T. Sildus (Coord.), *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 75-91). Wisconsin: Crown Prints.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Coords.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. ([2001] 2011): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulbright Scholar Program (s.f.): *History*. New York, EU. Recuperado de <<https://cies.org/history>>
- Fulbright España (s.f.). *Comisión España – EE.UU.* Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/informacion-sobre-fulbright/comision-espana-eeuu/>>
- Fulbright España (s.f.). *Programas y Becas*. Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/programas-y-becas/>>
- Fulbright España (s.f.). *Lectores de español PARA EL CURSO 2021-2022*. Madrid, España. Recuperado de <<https://fulbright.es/programas-y-becas/convocatorias/lectores-de-espanol/2022-2023/1711/>>
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner-Webb University (s.f.). *Where will your talents take you?* North Carolina, EU. Recuperado de <<https://gardner-webb.edu/>>
- Gozcu, E., y Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11(3): 126-135.
- Howard, J., y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10): 50-58.
- Kormos, J., y Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58: 327-355.
- Lamb, M. (2016). Motivation. En G. Hall (Coord.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 324-338). New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. En J.P. Lantolf (Coord.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Hong Kong: Oxford University Press.
- Lile, W. (2002): Motivation in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(1): 1-6.
- López Portillo, A. (2012). Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwan, y en otra de Asunción, Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2): 207-220.

Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v8n2/v8n2a05.pdf>

- Masgoret, A., y Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: Meta-Analyses of Studies by Gardner and Associates. En Z. Dörnyei (Coord.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in Theory, Research, and Applications* (pp. 167-210). Oxford: Blackwell.
- Nieto, S. (2002). *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Rico, M., Agudo, J. E., y Sánchez, H. (2015). Language Learning through Handheld Gaming: a Case Study of an English

Course with Engineering Students. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10): 1362-1378.

- Schütz, R. E. (1998). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Recuperado de <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>
- Tragant, E. (2006). Language Learning Motivation and Age. En C. Muñoz (Coord.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 237-268). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. E., y Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in language Learning. *Modern Language Journal*, 79: 505-518.