

Szakdolgozat

Lukovszki Karolina
spanyol nyelv és kultúra – német
nyelv és kultúra tanára
osztatlan tanári mesterszak

2022

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsezzettudományi Kar

Szakdolgozat

*Játékok szerepe a spanyol nyelvórán: A
nyelvhelyesség fejlesztése*

*El papel de los juegos en la clase española: cómo
desarrollar la competencia gramatical*

Témavezető:

Baditzné Dr. Pálvölgyi Kata
egyetemi adjunktus

Készítette:

Lukovszki Karolina
spanyol nyelv és kultúra –
német nyelv és kultúra tanára
osztatlan tanári mesterszak

2022

Eredetiségi nyilatkozat

Alulírott Lukovszki Karolina (név) FJUKCO (Neptun-kód) ezennel kijelentem és aláírással megerősítem, hogy az ELTE spanyol nyelv és kultúra – német nyelv és kultúra osztatlan tanári mesterszakján írt jelen diplomamunkám saját szellemi termékem, melyet korábban más szakon még nem nyújtottam be szakdolgozatként és amelybe mások munkáját (könyv, tanulmány, kézirat, internetes forrás, személyes közlés stb.) idézőjel és pontos hivatkozások nélkül nem építettem be.

Budapest, 2022.11.16.

Lukovszki Karolina s.k.
a hallgató aláírása

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	5
2. TEORÍA	5
2.1. LA GRAMÁTICA	5
2.2. LA COMPETENCIA GRAMATICAL	7
2.3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA	7
2.4. LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS PREVIAS Y ACTUALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL	9
2.5. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CLASE	11
2.6. EL ASPECTO LÚDICO EN CLASE	12
3. LA INVESTIGACIÓN	14
3.1. LAS RAZONES Y PREGUNTAS DEL ESTUDIO	14
3.2. LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS	15
3.3. LA JUSTIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	18
3.4. LA DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
3.4.1. LOS GRUPOS FOCALES	20
3.4.2. LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL	21
3.4.3. LA PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA DE LA GRAMÁTICA	21
3.5. LA COLECCIÓN DE DATOS	22
3.6. LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	22
3.7. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE GRAMÁTICA	24
3.8. CONCLUSIÓN	25
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	28
4.1. YO NUNCA HE...	28
4.2. JUEGO DE LOS VERBOS	29
4.3. BATALLA NAVAL	30
4.4. SOPA DE LETRAS	31
4.5. DOMINÓ	32
5.6. TELEDIARIO	33
4.7. TABLERO DEL PASADO	34
4.8. SOMOS ESCRITORES	35
BIBLIOGRAFÍA	37
APÉNDICE	39

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina pone en primer plano el juego como herramienta de la enseñanza de gramática en las clases de Español como Lengua Extranjera. El objetivo de la investigación detallada en este estudio es revelar qué papel desempeñan los juegos en el desarrollo de la competencia gramatical.

La primera parte de la tesina se centra en el fondo teórico que toma por base teórica de la investigación presentada en la segunda parte de la tesina. En este apartado se explicarán qué es la gramática y qué componentes tiene. De igual modo se presentarán la competencia gramatical y la adquisición de la gramática, asimismo se encontrarán las respuestas para las preguntas de ¿cuál es el papel de la gramática en los diferentes métodos de la enseñanza de lengua? y ¿cómo se enseña la gramática?. Como último elemento, se detallará el aspecto lúdico en clase que últimamente ha ido ganando espacio en las aulas.

La investigación realizada en un grupo numeroso de adolescentes se enfocó en las actividades utilizadas en las clases de ELE, especialmente en su eficiencia y en su aspecto motivador. El estudio se divide en tres etapas. En la primera etapa fueron presentados los contenidos gramaticales, durante la segunda fase se llevó a cabo la práctica de la gramática previamente enseñada, y en la última etapa los dos aspectos mencionados fueron medidos a través de las pruebas de gramática escritas después de la segunda fase y con la ayuda de cuestionarios que representa la experiencia personal de los aprendientes.

La última parte de la tesina es una propuesta didáctica que recoge las actividades investigadas con una descripción detallada. En este apartado se adjuntarán la duración de cada juego, los materiales necesarios, la descripción del proceso y las reflexiones posteriores. Con respecto a esta parte, se debe agregar que esta propuesta no es una secuencia didáctica, sino más bien una selección de ejercicios lúdicos que pueden servir de ayuda para docentes que quieran emplear un juego para la práctica de la gramática.

2. TEORÍA

2.1. LA GRAMÁTICA

Aprender una lengua extranjera implica un proceso complejo cuyo objetivo es el uso eficiente de la lengua en la comunicación real, aplicando los conocimientos lingüísticos sobre esta lengua. Para saber comunicar en una lengua extranjera, se deben asimilar diferentes competencias (pragmáticas, socioculturales etc.), además de interiorizar su léxico y su gramática. La mayoría de los alumnos piensa en el conjunto de las reglas, cuando

escuchan la palabra ‘gramática’, pero ¿qué significa exactamente la gramática y de qué componentes dispone? Para responder a esta pregunta, se debe estudiar cómo se define este concepto.

El concepto ‘gramática’ cuenta con numerosas definiciones, puesto que es un terreno científico en el que entre los gramáticos tampoco existe un compromiso acerca de cómo definir la gramática. Dependiendo de su postura, la gramática puede incluir o excluir las diferentes disciplinas lingüísticas.

Para ejemplificar algunas variedades de estas definiciones, se menciona Di Tullio, según quien “la gramática es una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico” (Di Tullio, 1997:19). En su opinión, la gramática incluye –en un sentido estrecho– las unidades significativas y su combinatoria (Di Tullio, 1997:19), las unidades significativas se refieren a la morfología, es decir, a la estructura interna de las palabras, mientras que la combinatoria hace referencia a la sintaxis, a la combinación de las unidades sintácticas. En un sentido amplio, otros componentes forman parte de la gramática: la fonología que consiste en el sistema de sonidos y su pronunciación, y la semántica que designa el significado de las palabras y el de sus construcciones.

El gramático Gómez Torrego afirma que algunos gramáticos consideran la morfología y la sintaxis como la gramática –como declara Di Tullio también–, sin embargo, otros incluyen también la fonología. Al contrario de Di Tullio, Gómez Torrego hace hincapié que la semántica no forma parte de la gramática, a pesar de que acepte que la gramática tiene influencia en los procedimientos formales aplicados en el nivel semántico, asimismo, destaca que la ortografía tampoco es parte de la gramática pero se entiende como un complemento gramatical (Gómez Torrego, 2011:14).

Además, se debe mencionar que existen varios tipos de gramática como la tradicional, estructural, comparada, generativa, histórica, descriptiva o didáctica (Martín Sánchez, 2010:61) que intentan estudiar desde diferentes puntos de vista cómo funciona el sistema lingüístico de las lenguas. Por ejemplo, la gramática comparada investiga las similitudes y las diferencias entre dos o más lenguas; o la gramática didáctica se dedica al análisis y descripción gramatical especialmente dirigidos a los aprendientes de una lengua extranjera.

Resumiendo el concepto básico, se puede afirmar que la gramática no dispone de una definición concreta, al contrario tiene que ver con todas las áreas lingüísticas en diferentes medidas. Aunque se constata que existen varios tipos de gramática, desde el punto de vista de la enseñanza eficiente es necesario trabajar con estas gramáticas diferentes para que el

profesor pueda fomentar el desarrollo de las competencias y la adquisición de los conocimientos. Asimismo, merece la pena meditar sobre cómo aparecen los conocimientos gramaticales en el nivel de las competencias.

2.2. LA COMPETENCIA GRAMATICAL

Como ya se ha destacado, el propósito principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso efectivo de la lengua en interacciones reales. Para lograr esta meta, se han de desarrollar diferentes habilidades y destrezas, entre ellas la competencia comunicativa.

Según el MCER, la competencia comunicativa consiste en las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas, y dentro de las competencias lingüísticas se halla la competencia gramatical, junto a la competencia léxica, a la semántica, a la fonológica y a la ortoépica (Instituto Cervantes, 2002:106-107). Primeramente hay que constatar que el MCER considera la gramática como “un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (Instituto Cervantes, 2002:110) y destaca la morfología y la sintaxis como bases de la competencia gramatical (Instituto Cervantes, 2002:111). Se define esta competencia como la capacidad de conocer y utilizar los recursos gramaticales de una lengua, en otros términos, hace apto al hablante para comprender oraciones y expresar oraciones significativas que se ajustan a las reglas gramaticales (Instituto Cervantes, 2002:110).

La misma consideración aparece en la definición de Menegotto, según él la competencia gramatical es una capacidad cognitiva que reputa de un recurso que posibilita darle forma lingüística al significado y al revés, convirtiendo las representaciones mentales en palabras y combinándolas según las reglas gramaticales (Menegotto, 2016:3). En otras palabras, la expresión ‘competencia gramatical’ no se refiere simplemente solo a un conjunto de reglas, sino a un conocimiento profundo del sistema lingüístico que sirve para lograr expresar y comprender textos en la lengua extranjera.

2.3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA

Al ver la importancia de la gramática, se plantea la pregunta cómo se realiza su adquisición. Aprender una lengua conlleva el aprendizaje de su gramática que es un proceso complicado, dependiendo de varios factores como edad, entorno, métodos, técnicas,

procesos cognitivos, conocimiento de otras lenguas etc. A lo largo del tiempo surgen varios enfoques teóricos sobre el proceso del aprendizaje de una lengua.

Primero debemos mencionar la hipótesis innatista relacionada con la gramática generativa de Chomsky, según la cual la mente humana dispone de una serie de principios de estructuración del lenguaje, llamada por el propio Chomsky gramática universal (GU), que consiste en principios universales y parámetros (Baralo, 2009:8). Este conjunto de reglas se pone automáticamente en funcionamiento, cuando la persona entra en contacto directo con la lengua meta, es decir, los seres humanos son biológicamente programados para el lenguaje, contando con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que posibilita la interpretación y generalizaciones gramaticales (Martín Sánchez, 2010:63).

Otra teoría es la hipótesis del input (Brucart, 1996:20), vinculada al nombre de Krashen, quien distingue entre adquisición y aprendizaje. La adquisición hace alusión al conjunto de procesos inconscientes en un ambiente natural mediante los cuales el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación, mejor dicho, toma por base las características y los procedimientos de la adquisición de la lengua materna. Al contrario, el aprendizaje indica al conjunto de procesos conscientes en el marco formal e institucionalizado, en la cual se pone énfasis en la corrección de errores y la monitorización para alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales (Brucart, 1996:21). Por consiguiente, en la mayoría de los casos la adquisición de la lengua meta (aprendizaje de la lengua extranjera según la distinción de Krashen) se lleva a cabo de manera diferente comparando con la lengua materna. Además, se debe destacar que en el momento de aprender una L2, el aprendiente ya conoce una lengua, de esta forma el proceso del aprendizaje de la segunda lengua no puede realizarse de la misma manera que en el caso de la lengua materna.

Asimismo, en los años 70 surge el concepto de la lengua interiorizada o interlengua que consiste en el sistema lingüístico interiorizado del discente de L2 en una fase concreta de su progreso (Martín Sánchez, 2010:62), mejor dicho, cada aprendiz tiene un sistema propio y específico que se caracteriza por su variabilidad, la transferencia, la permeabilidad y la fosilización (Baralo, 2009:9). Estas características hacen posible que el alumno compense algunas limitaciones en la lengua extranjera, por ejemplo, transfiera estructuras gramaticales de su lengua materna a la lengua meta. Para ilustrarlo, se puede destacar el condicional con respecto a la transferencia entre el español y el húngaro, puesto que en ambas lenguas aparecen las mismas combinaciones entre presente y pasado: *Si hubiera*

tenido dinero, habría comprado una casa. Ha lett volna pénzem, vettem volna egy házat. Si tuviera más tiempo, leería más. Ha több időm lenne, többet olvasnék. Otro ejemplo es el verbo ‘gustar’ que funciona en la misma manera en la lengua española como en la húngara: *Le gusta la nueva película de Almodóvar. Tetszik neki az új Almodóvar-film.*

2.4. LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS PREVIAS Y ACTUALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL

La metodología de la enseñanza del idioma experimentó considerables modificaciones a lo largo de su historia, creando y rechazando varios métodos y tendencias para resolver problemas educativos y mejorar las técnicas didácticas. Durante este proceso el valor de los conocimientos gramaticales también sufrió diferentes cambios. Mientras al principio la gramática formó un componente básico y predominante de la enseñanza de lenguas, con el paso del tiempo se convirtió cada vez más en un elemento periférico o complementario del léxico, además, se planteó la cuestión de si hay que enseñar la gramática realmente o debe dejarla de lado y fomentar la adquisición de la gramática de manera natural como en el caso de la lengua materna.

El método más antiguo –basado en los principios y procedimientos de las escuelas del latín– surgió en el siglo XVIII y reinó hasta el siglo XIX, este se llama gramática-traducción (Hernández Reinoso, 1999:142-143). Este acercamiento centró su atención en el aprendizaje de las reglas gramaticales, utilizando la traducción como técnica fundamental, dicho de otra forma, los docentes presentaron estas reglas a los alumnos de manera deductiva, les ofrecieron listas de palabras, y después del análisis de una oración en la lengua materna desde el punto de vista formal y estructural los aprendientes buscaron los equivalentes en la lengua extranjera, aplicando el análisis contrastivo (Martín Sánchez, 2010:66-67).

Al final del siglo XIX y principios del siglo XX aparece el método directo (Hernández Reinoso, 1999:143) que se caracteriza por el rechazo de la ayuda de la lengua materna y da preferencia a la repetición y al uso de ayuda visual para presentar el nuevo vocabulario. En vez de la conexión directa entre las equivalentes de las dos lenguas, pasa a primer plano la relación entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta indica. En cuanto a la gramática, ya no se presentan las reglas, sino se favorece su enseñanza inductiva (Martín Sánchez, 2010:67).

Otro acercamiento surgido en la primera mitad del siglo XX es el método audio-lingüe cuyo objetivo principal es la lengua hablada, la comunicación, de ahí que los medios audiovisuales (p.ej. grabaciones) jueguen un papel relevante en la presentación de los patrones nativos (Hernández Reinoso, 1999:144). Las estructuras lingüísticas también deben ajustarse a un uso real de la lengua y se pretende evitar las explicaciones gramaticales. Con respecto a las técnicas, como en el caso del método directo, se estimulan la repetición y la representación visual. Además, se le da prioridad a los ejercicios mecánicos y la automatización que se basan en la idea conductista según la cual el lenguaje consiste en hábitos y el aprendizaje es un proceso de condicionamiento (Hernández Reinoso, 1999:145).

En el marco de la gramática generativa nace el método cognitivo, con el objetivo de desarrollar los conocimientos lingüísticos. En este método se pretende evitar la memorización de estructuras como de palabras o de oraciones y se favorece la enseñanza tradicional de la gramática. Por esta razón, se vuelve a aplicar la enseñanza explícita y deductiva de la gramática en vez de la enseñanza inductiva (Rodríguez Abella-Valero Gisbert, 1998:434).

En los años 70 se lleva a cabo un cambio de paradigma que pone mucho énfasis en las intenciones comunicativas, en vez de las formas lingüísticas. Surge un nuevo acercamiento, denominado enfoque comunicativo cuya influencia está presente también en la metodología actual. Este enfoque no entiende la lengua como meta del aprendizaje sino como un sistema que sirve de medio para lograr una intención en la comunicación real (Martín Sánchez, 2010:69). Por esta razón, pretende desarrollar la competencia comunicativa de los discentes, estimulándose en el marco de ejercicios que ofrecen la posibilidad a los alumnos que participen activamente en el proceso de comunicación (Hernández Reinoso, 1999:148). Para alcanzar este objetivo, la enseñanza de la gramática supedita al uso funcional de la lengua, estando al servicio de la comunicación. La gramática pierde su papel céntrico y es relegado a segundo plano por el léxico, puesto que las palabras son los elementos que transmiten el mensaje. Eso no significa que la asimilación de la gramática no sea fomentado por los profesores. En los años 90 surgen varias tareas formales o gramaticales que provocan en el discente una reflexión formal gracias a la observación de ejemplos, ofreciendo la posibilidad de descubrimiento y autoformulación de las reglas a los alumnos (Rodríguez Abella-Valero Gisbert, 1998:435).

En estos años se empieza a aplicar un enfoque léxico que se halla en acciones diferentes que dan mucha importancia al léxico, por ejemplo, la enseñanza de unidades léxicas como colocaciones, la enseñanza de la gramática de las palabras, el fomento del

descubrimiento, la oferta de técnicas para memorizar el léxico etc. (Higueras García, 2016:8). Lo que tiene gran relevancia es que este enfoque no significa solo la enseñanza del significado de las palabras sino su combinatoria y su gramática también. Todo este proceso se basa en las buenas conceptualizaciones del léxico que disponen de tres componentes fundamentales: la forma, el significado y el uso (Higueras García, 2016:11). A través de estos componentes, los aprendientes tienen un conocimiento complejo de una palabra, que abarca varias disciplinas de la lingüística. Por un lado, si conocen la forma, saben cómo se dice y se escribe esta palabra, es decir, tienen informaciones fonético-fonológicas, ortográficas y morfológicas. Por otro lado, consiguen conocimientos semánticos cuando aprenden el significado. Asimismo, si asimilan el uso de la palabra, saben en qué estructuras puede aparecer esta palabra, con qué otras palabras se combina y en qué situaciones se usa, en otras palabras, tienen conocimientos sintácticos y pragmáticos también. Como se puede ver, en este enfoque no se separan el léxico y la gramática (Higueras García, 2016:15), sino se consideran un conjunto.

Como se puede ver en los previos establecidos, el papel de la gramática y el del léxico están alternándose en las diferentes métodos, dependiendo de sus objetivos y pensamientos sobre el proceso del aprendizaje, pretendiendo crear un entorno en el que el aprendizaje de la gramática explícita puede convertirse en la adquisición implícita. Sin embargo, el léxico y la gramática no se encuentran tan lejos el uno del otro, más bien forman un conjunto.

2.5. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CLASE

Como se han resumido las tendencias didácticas a lo largo de la historia, se puede afirmar que la enseñanza de la gramática no estaba, y actualmente tampoco está exenta de controversias y dificultades. Como consecuencia radical del enfoque comunicativo, surgió una actitud escéptica contra la gramática, se cuestiona si se debe enseñar gramática en clase realmente, refiriéndose a que el conocimiento de las reglas de una lengua no significa necesariamente que el hablante sea capaz de usar la lengua adecuadamente. Sin embargo, la comprensión y la producción de un texto resulta difícil a falta de conocimientos gramaticales (Di Tullio, 1997:14), puesto que la ejercitación de estas habilidades no requiere solo el conocimiento del significado de las palabras, sino conocimientos formales y estructurales que son indispensables para que el hablante entienda las relaciones gramaticales entre estas palabras, y de este modo para que comprenda el contenido significativo del texto.

Sacando la conclusión, la pregunta adecuada no es si se debe enseñar gramática en clase, sino cómo se debe enseñarla. La elección de la forma adecuada de presentar la gramática es motivo de serios quebraderos de cabeza para los profesores, puesto que puede depender de varios factores (número del grupo, hábitos de aprendizaje y necesidades de los alumnos, factores externos como cansancio, sobrecargo, ruido etc.).

Los dos modos más mencionados ya han aparecido en los apartados anteriores, el deductivo y el inductivo (Martín Sánchez, 2010:65). La enseñanza deductiva de la gramática se caracteriza por la presentación de las reglas gramaticales y sus ejemplos por parte del profesor, como primer paso, y por la práctica de los discentes aplicando las reglas presentadas como segundo paso. Por el contrario, la enseñanza inductiva ofrece a los alumnos un papel activo en todo el procedimiento, ya que ellos deben formular las reglas en vez de la presentación del profesor. Los aprendientes observan primero ejemplos reales, después sacan conclusiones y crean hipótesis. De esta forma, los alumnos mismos descubren las reglas gramaticales implícitamente, mientras que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo de manera explícita en el caso de la enseñanza deductiva, dejando a los discentes en un papel pasivo en la primera parte del procedimiento.

La elección de la técnica acertada puede depender también de los aprendientes. En varios casos la enseñanza de las reglas gramaticales es la necesidad de los alumnos, por un lado, los que ya han aprendido una lengua extranjera en el marco de esta forma deductiva, pueden tener apego al procedimiento ya conocido y acostumbrado (Alonso, 2012:84). Por otro lado, existen alumnos que no quieren arriesgarse con la lengua porque tienen miedo de no saber formular la regla correcta, o les parece más fácil escuchar las reglas y después practicarlas que esforzarse y participar activamente en su formulación.

En cuanto a la enseñanza inductiva, se puede constatar que existen alumnos que disfrutan los retos y el descubrimiento de nuevos elementos y reglas de una lengua extranjera, y que necesitan la implicación activa en los procesos de la clase. Opuestos a estos aprendientes, hay alumnos a quienes simplemente no les gusta aprender la gramática porque la consideran aburrida y monótona, en este caso también puede cambiar su actitud después de su involucración en la formulación de las reglas.

En resumen, ambos modos cuentan con convenientes e inconvenientes dependiendo de las necesidades de los alumnos. La tarea del profesor es encontrar la técnica más adecuada a cada grupo, o una conveniente combinación de los dos métodos.

2.6. EL ASPECTO LÚDICO EN CLASE

El componente lúdico siempre ha tenido que ver con la educación. Como afirma Nevado Fuentes, la idea del juego como parte del proceso educativo nació ya en la antigüedad griega, varios filósofos lo consideraban un medio del desarrollo del niño (Nevado Fuentes, 2008:2-3) y este pensamiento no ha cambiado a lo largo del tiempo. El juego es una técnica innata de aprender para los niños que sirve para descubrir y experimentar su entorno, que desempeña un papel crucial según la psicología cognitiva, debido a que fomenta el desarrollo psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico de una forma lúdica (Fernández, 1997:8).

El desarrollo de estos componentes es necesario también para realizar una comunicación exitosa, los procesos cognitivos, los conocimientos lingüísticos, las habilidades sociales y afectivas, también las habilidades psicomotrices (por ejemplo en el caso de los gestos) forman partes relevantes de las interacciones personales. Como el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es el acto eficiente en la comunicación real, los juegos pueden ser aplicados para desarrollar varias competencias y destrezas necesarias en la clase de ELE. En concreto, un juego de rol requiere imitar una situación real fuera del aula, sin embargo cualquier juego en sí mismo también es una situación real que ofrece la posibilidad de una interacción real, en vista de que durante el juego los jugadores tienen intenciones que pueden llevar a cabo utilizando la lengua, expresando oraciones como “te toca a ti”, “saca una carta”, etc.

En el gran número de los casos, el factor motivador es la ventaja que se destaca cuando se habla de los beneficios de los juegos en clase, a causa de que las actividades lúdicas provocan la sensación a los alumnos que aprenden sin esfuerzo, mientras jugar no significa descansar, puesto que cada juego integra objetivos claros que son previamente tan planificados como los de las otras actividades del proceso educativo (Fernández, 1997:10). En otras palabras, los ejercicios lúdicos hacen posible presentar y repasar varios contenidos léxicos, gramaticales y temáticos, a causa de que pueden integrar las fases de la PPP, es decir, los juegos son aptos tanto para la presentación y la práctica como para la producción (Nevado Fuentes, 2008:7). Como destaca Schweckendiek también, a pesar de que los juegos cuentan con varios aspectos beneficiosos, deberían tener un lugar y una función fija en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos más serios aprendan a apreciarlos, en vez de que los consideren como pérdida de tiempo, como recompensa después de un trabajo extenuante o como una actividad que sirve solo para rellenar los últimos minutos al final de la clase (Schweckendiek, 2001:9, Lorente Fernández y Pizarro Carmona, 2012).

El juego como componente motivador en la clase puede formar parte de los medios más fundamentales de la enseñanza de la gramática, ya que muchos alumnos –como se ha mencionado ya– consideran el aprendizaje de la gramática aburrido o difícil, asimismo, la presentación monótona de las reglas y la resolución de las tareas mecánicas pueden provocar frustración o miedo. Para reducir o para prevenir estas dificultades, se pueden integrar diferentes juegos en clase.

Otro aspecto positivo de lo lúdico es que promueve la creación de un atmósfera familiar en el que los aprendientes son capaces de desinhibirse para poder involucrarse más activamente en las actividades. Por un lado, las actividades lúdicas posibilitan –a través de esta implicación– la interacción, la comunicación entre los discentes que da una contribución a la creación y al refuerzo de la cohesión grupal. Por otro lado, el juego da rienda suelta a su capacidad creativa e imaginativa, puesto que los discentes pueden integrar su personalidad, su opinión y sus pensamientos propios. A través de estos momentos de placer durante los juegos en clase, los alumnos consiguen experiencias positivas que resultan una actitud positiva frente a la lengua meta (Grätz, 2001:6).

Como se puede observar en los previos constatados, el juego es un buen instrumento del aprendizaje, un recurso didáctico que aporta al fomento de estrategias de aprendizaje y una técnica grupal que ayuda a los alumnos integrarse, facilitando la interacción entre los participantes (Lorente Fernández y Pizarro Carmona, 2012). Además, las actividades lúdicas estimulan el papel activo del discente en su propio proceso de aprendizaje, de esta manera el alumno se convierte en el protagonista del acto educativo. Así aprende la lengua extranjera y desarrolla competencias cognitivas, sociales, afectivas y estéticas simultáneamente.

3. LA INVESTIGACIÓN

3.1. LAS RAZONES Y PREGUNTAS DEL ESTUDIO

Al haber visto la adquisición y los cambios de la enseñanza de gramática y al haber detallado los beneficios de los juegos, surge la necesidad de plantear la pregunta cómo puede combinarse el desarrollo de la competencia gramatical con los juegos. Así mismo, se pone en cuestión si los juegos son tan eficaces como los ejercicios que pueden desarrollar la competencia gramatical pero, en muchos casos, no estimulan la motivación. Naturalmente merece la pena investigar esta pregunta al revés, es decir, si los juegos eficientes son también

motivadores. Por esta razón, la investigación presente pretende encontrar las respuesta para las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles de las actividades lúdicas propuestas son más eficaces para desarrollar la competencia gramatical?
- b. ¿Cuáles de los juegos propuestos son más motivadores para los aprendices?
- c. ¿Pueden ser las actividades tanto eficientes como motivadoras al mismo tiempo?

En los siguientes apartados se describirán y se categorizarán las actividades lúdicas utilizadas en la investigación, después se detallará la colección de datos, y al final se analizarán los resultados del estudio.

3.2. LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

A lo largo de la investigación fueron utilizadas diversas actividades con el objetivo de desarrollar y practicar los contenidos gramaticales previamente adquiridos. La descripción detallada de las actividades con las reflexiones posteriores se hallará en la cuarta parte de la presente tesina, dedicada a la propuesta didáctica.

YO NUNCA HE...

Un juego muy conocido para conocerse mejor es el de Yo nunca he... que no requiere herramientas y tienen reglas muy simples. Durante este juego hay que terminar la frase, que darle su nombre, compartiendo una información verdadera sobre el hablador. Los otros jugadores que ya han hecho la actividad mencionada, tienen que levantar la mano. Si los discentes ya conocen el uso de los otros pasados, se puede añadir al proceso del juego otro paso: el alumno que ha formado una oración elige un compañero entre las personas que están levantando la mano quien tiene que contar en algunas frases sobre las circunstancias relacionadas de la afirmación. Por ejemplo, si la frase terminada es “Yo nunca he viajado a España”, el alumno elegido debe contar a los compañeros cuándo viajó a este país, con quién, para cuánto tiempo, qué hizo aquí, etc. De esta forma se ofrece la posibilidad para que los aprendices practiquen las funciones de los diferentes pasados y desarrollen sus competencias comunicativas.

JUEGO DE LOS VERBOS

El juego de los verbos (Manuela Macedonia, 2019, ELI) sirve para que los aprendientes interioricen cualquier forma verbal, puesto que los verbos, los tiempos y modos se pueden cambiar ajustando a los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje y al nivel de los discentes. A lo largo de este juego, en todos los turnos cada aprendiz saca una carta en la que se encuentra un verbo, otra carta que indica tiempo y modo, y otra que señala el sujeto. Según las indicaciones de las cartas conjuga el verbo, si la forma está correcta, gana un punto. Dependiendo del nivel de los alumnos, se puede añadir el tipo de oración también, además, se puede complementar el juego con otro paso, modificándolo en cuanto a dificultad, para que los alumnos deban construir frases para ganar puntos. De esta forma, la actividad lúdica fomenta los conocimientos estructurales también.

BATALLA NAVAL

Esta actividad se podría denominar como batalla verbal (Guastalegnanne, 2009:23) también, puesto que ofrece la posibilidad de practicar las formas verbales en cualquier tiempo y modo de una forma divertida. Esta actividad se basa en el juego clásico, sin embargo, a las coordenadas de los cuadros –en vez de letras y números– pertenecen pronombres personales y verbos en infinitivo. El juego tiene el objetivo de hundir las naves del enemigo. Los discentes tienen que colocar primero sus naves en el tablero, respetando las reglas, y después se dicen formas verbales para intentar adivinar dónde están las naves del compañero. Según las respuestas del otro, el jugador puede señalar en el otro tablero la posición de la flota del enemigo que le ayuda a cambiar su estrategia durante el juego. Al final, gana quien primero hunda la flota del compañero.

SOPA DE LETRAS

La sopa de letras (Nevado Fuentes, 2008:11), llamada también buscapalabras, es un juego que se basa en descubrir un número determinado de palabras enlazando sus letras de diferentes formas: horizontal, vertical o diagonal. Este juego puede ser aplicado tanto para repasar el vocabulario de un tema como para practicar las formas verbales en diferentes modos y tiempos. Generalmente las palabras que hay que descubrir están dadas, cuando se juega en la lengua materna. Para que el juego sea apropiado al aprendizaje de una lengua extranjera, el profesor puede añadir imágenes, definiciones, sinónimos, antónimos, infinitivos con rasgos como número, persona, aspecto, tiempo, modo, etc. en vez de palabras

concretas, ajustándose a los objetivos de la actividad. El juego investigado se encuentra en el apéndice.

DOMINÓ

Este juego representa otro tipo de actividad lúdica que es apta para alcanzar diferentes propósitos durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Tradicionalmente, el dominó se juega utilizando fichas que tienen dos lados con números diferentes. El fin del juego es colocar todas las fichas sobre la mesa, de forma que los lados que tienen los mismos contenidos se tocan. Variando el contenido de los lados se puede adaptar el juego a los objetivos de la clase. Para ejemplificarlo se debe mencionar que si se escriben palabras en la primera mitad de las fichas y se dibuja en la otra, los discentes pueden emparejar los dibujos con las palabras a las que se indican, ampliando su vocabulario o practicando las palabras ya conocidas. De la misma manera se puede utilizar el dominó (Guastalegnanne, 2009:22, Chamorro y Prats, 1990:242) para desarrollar formas verbales, construir frases compuestas, condicionales etc. Los profesores pueden modificar las fichas para que vayan acorde con los fines didácticos y los contenidos de la clase.

TELEDIARIO

Esta actividad se refiere a un juego de rol en el que los discentes se ponen en la situación de los presentadores y televidentes del telediario. La intención principal de este juego consiste en que los alumnos entiendan mejor la función del indefinido e integren su uso en una situación real contando noticias sobre acciones empezadas y finalizadas en el pasado. Para garantizar la atención de los aprendientes televidentes, los presentadores deben enumerar noticias verdaderas y falsas también, con el fin de que la audiencia adivine cuáles son las noticias falsas. Gracias a este complemento, se pueden lograr otros propósitos como el fomento del pensamiento crítico o el desarrollo de la creatividad.

TABLERO DEL PASADO

Los juegos de mesa (Nevado Fuentes, 2008:9) pertenecen a los instrumentos que se pueden adecuar a los objetivos didácticos eficientemente. En general existen diferentes tipos de tableros, sin embargo la mayoría consiste en casillas en las que los juegos avanzan a la meta con la ayuda de sus piezas. Las casillas pueden estar ubicadas de diferentes formas en

los tableros y disponer de imágenes, dibujos o una instrucción. Modificando el contenido de las casillas o añadiendo nuevos elementos a ellas, los profesores pueden lograr un tablero que fomente el desarrollo de los conocimientos y las competencias de los discentes. Si el docente coloca una imagen o una definición en la casilla, el tablero sirve de un juego que favorece la práctica del vocabulario. Para desarrollar la competencia comunicativa dentro de un tema, el profesor puede integrar un tema concreto, por ejemplo, la compra, y añadir diferentes productos o situaciones a las casillas. En este caso, algunos alumnos son compradores, otros son los vendedores y deben crear un diálogo avanzando con las instrucciones de las casillas. Como ya se ha visto en relación con el dominó, el tablero también puede ser compatible con diferentes fines pedagógicos. El tablero utilizado en la investigación sirve para resumir la diferencia entre el pretérito perfecto y el indefinido en forma lúdica de manera que las casillas se encuentran diferentes tareas cortas relacionadas con las formas y el uso de estos tiempos verbales. Para mencionar algunos ejemplos, los alumnos tienen que conjugar un verbo, crear una oración con un determinado marcador de tiempo o responder para una pregunta utilizando el tiempo verbal adecuado. Este tablero se hallará en el apéndice, indicado por la letra E.

SOMOS ESCRITORES

Los objetivos principales de esta actividad (Chiara Colucci, 2021, ELI) son la construcción de un texto coherente, la práctica de los tiempos verbales del pasado y la creatividad. Los aprendientes llevan a cabo una escritura creativa en grupos, puesto que reciben cinco palabras de diferentes categorías que deben utilizar en su texto. En vez de las palabras se pueden darles fotos o imágenes también, o ellos mismos pueden participar en la elección de las palabras o fotos para ser cada vez más involucrados emocionalmente. De esta forma, los alumnos ponen en contexto las diferentes formas verbales practicando varios tiempos y modos verbales.

3.3. LA JUSTIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En las últimas décadas nacieron varias tipologías de juegos basadas en diferentes criterios como el grado de competitividad (juegos competitivos y juegos cooperativos) y el funcionamiento del juego (juegos de vacío de información, juegos de averiguación, juegos puzzle, juegos de jerarquización, juegos para emparejar, juego de roles, simulaciones etc.) (Chamorro, 1990:238); juegos de mesa, concursos de televisión, juegos tradicionales o

juegos creados por el profesor (Nevado Fuentes, 2008:9); juegos de rol, juegos de creatividad, juegos físicos, juegos de entonación, juegos tradicionales, juegos de humor y juegos de enigma; juegos tecnológicos o artesanales; (Lorente Fernández y Pizarro Carmona, 2012); etc, pero el contenido gramatical de la investigación ofrece un criterio más relevante: el objetivo del juego. Como ya se ha mencionado, los juegos siempre deben tener una función fija en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que tienen un fin pedagógico.

De esta manera, las actividades propuestas pueden ser categorizadas a base de su objetivo principal. Algunos ejercicios sirven para practicar las formas verbales sin contexto, mejor dicho, adquirir las formas regulares e irregulares, y otros para ponerlas en contexto, en otras palabras, asimilar al uso de los pasados diferentes. Naturalmente no se puede trazar una línea divisoria entre las dos categorías, debido a que la forma verbal y su contexto forman una unidad que cuentan con un significado concreto durante la comunicación real. Presentando los pasados se centró en la forma y su uso al mismo tiempo. Por esta razón, la mayoría de las actividades sirve para interiorizar y poner en práctica los dos componentes paralelamente. A la primera categoría pertenecen juegos como la batalla naval o la sopa de letras, y la segunda categoría está compuesta de juegos como el juego de los verbos, el dominó o el tablero de los pasados.

Otra forma de la categorización está relacionada estrechamente con la motivación. Según esta categorización se dividen los juegos en dos grupos: juegos competitivos y juegos cooperativos. En cuanto a los juegos competitivos, su objetivo principal es alcanzar un fin y ganar a los contrincantes, por este motivo estos juegos consisten mayoritariamente en actividades individuales. A pesar de que los jugadores luchan por el triunfo individualmente, la actividad requiere una interacción con los contrincantes. Un buen ejemplo de esta categoría es la batalla naval. Al contrario de los juegos competitivos, los juegos cooperativos están compuestos de tareas que requieren la participación de todo el grupo para conseguir alcanzar la meta. En este segundo caso, los discentes pueden trabajar en parejas o en grupos, como durante la realización de la actividad ‘somos escritores’ o el tablero. Además, se puede afirmar que la mayoría de los juegos cooperativos pueden convertirse en competitivos también, si al final de los juegos se crea una lista jerárquica, dependiendo de los productos creados en grupos. Es decir, aparecen juegos en los que los alumnos trabajan en grupos y tienen que compartirse las soluciones para formar la solución final, se cooperan. Al mismo tiempo trabajan juntos para vencer a los otros grupos, así es un juego competitivo también. Así mismo, algunas actividades cooperativas pueden ser competitivas, si los alumnos juegan

individualmente contra sus compañeros de clase, como por ejemplo en el caso del juego dominó. Durante la investigación se jugó la versión cooperativa del dominó, pero si las frases hubieran valido puntos, se habría elegido un grupo ganador, entonces podríamos haber hablado de un juego competitivo y cooperativo a la vez.

En la tabla presente se colocan los juegos según la versión utilizada en la duración de la investigación, sin embargo, en la propuesta didáctica se indicarán si el juego es apto para un juego cooperativo y competitivo también.

	JUEGOS COMPETITIVOS	JUEGOS COOPERATIVOS	JUEGOS COOPERATIVOS Y COMPETITIVOS
FORMA	batalla naval sopa de letras		juego de los verbos
FORMA Y USO		yo nunca he... dominó tablero del pasado somos escritores	telediarario

Tabla 1. Clasificación de las actividades de la investigación

3.4. LA DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue realizada en el marco de las prácticas largas que forman parte de la formación de profesores. En la investigación participaron un grupo de adolescentes que probaron las actividades propuestas durante cuatro meses interrumpidos por las vacaciones de verano. El contenido del estudio se enfocó en la práctica de los pretéritos, principalmente el indefinido. Todo el proceso de la investigación consiste en cuatro pasos principales con respecto a cada actividad: la presentación, la práctica, la prueba y el cuestionario.

3.4.1. EL GRUPO FOCAL

El grupo focal fue construido por adolescentes de 16-17 años, puesto que a lo largo de la investigación fueron alumnos del curso décimo y del curso once. En cuanto al número total del grupo, participaron 27 personas (chicos y chicas también) en las clases lo que se considera bastante elevado especialmente en el caso de las clases de lengua extranjera. Sin

embargo, la falta de profesores de español resulta en que en este curso se hallen dos grupos de aproximadamente 30 personas. Otro rasgo de este grupo que tenía 3 clases a la semana en el curso décimo y 4 clases en el curso once, ya que aprendieron el español como la segunda lengua extranjera además del inglés que representa su primera lengua extranjera.

3.4.2. LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL

Durante la selección del contenido gramatical fue un aspecto fundamental que este contenido se ajustara a los requisitos del plan de estudios y de los programas anuales. Por esta razón, se eligieron los pasados: el pretérito perfecto y el indefinido en el curso décimo en la primera parte de la investigación y el imperfecto en el curso once en la segunda mitad del tiempo dedicado al estudio. A todos los pasados enumerados pertenecieron diferentes actividades, en la mayoría de los casos aparecieron diferentes verbos en cada una de las tareas para facilitar el cálculo de la eficiencia de los ejercicios, sobre todo en las actividades relacionadas con la práctica del indefinido y la interiorización de las formas.

3.4.3. LA PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA DE LA GRAMÁTICA

Después de seleccionar la gramática incluida en la investigación, se siguieron los pasos de la metodología PPP, ya mencionada en los apartados anteriores. En cuanto a la presentación, se debe constatar que el pretérito perfecto fue presentado por la mentora antes del inicio de la investigación. Como ya se ha hecho mención, la investigación se llevó a cabo durante las prácticas y la mentora era la profesora que cedió su grupo a la candidata (y creadora del presente estudio) y apoyó su trabajo durante las prácticas. Por esta razón, el pretérito perfecto ya presentado apareció en las actividades solo para interiorizar y para entender su función con respecto a los otros pretéritos. Acerca del indefinido, se destaca que la presentación incluyó varias clases, por causa de que este tiempo verbal cuenta con numerosos verbos que muestran irregularidad durante la conjugación. Para ayudar a los alumnos a admitir esta gran cantidad de formas irregulares, los aprendices se conocieron paso a paso con grupos verbales creados por el docente que presentan la misma irregularidad o a una irregularidad muy similar. El proceso de la presentación se llevó a cabo de manera explícita e implícita con la ayuda de los textos y ejercicios del libro *Colores*.

Tras la presentación de cada grupo verbal, los aprendices recibieron una actividad dada para practicar la conjugación de los verbos presentados, como por ejemplo, juego de

los verbos, batalla naval, sopa de letras. Cada fase de práctica terminó con una prueba de conjugación, mejor dicho, después de cada actividad los discentes escribieron una prueba.

En el caso de la función de los tiempos verbales el proceso fue idéntico, primero la presentación de manera inductiva con la ayuda de tareas de comprensión lectora o auditiva, después siguió la práctica con una actividad como “Yo nunca he...”, dominó, telediaro, somos escritores y tablero del pasado, y al final de cada juego los alumnos tuvieron que escribir pruebas de gramática con ejercicios de construir frases o completar frases o textos con el pretérito apropiado. En fin, terminó la investigación de cada tarea con un cuestionario relleno por los discentes.

3.5. LA COLECCIÓN DE DATOS

Durante esta investigación fueron utilizados dos métodos para medir el carácter estimulante y la eficiencia de las actividades propuestas. Por un lado, los alumnos rellenan cuestionarios sobre estos dos aspectos principales: hasta qué punto se disfrutan de las actividades dadas y hasta qué punto se desarrollan gracias a estos ejercicios. De esta manera las actividades lúdicas pueden ser observadas desde el punto de vista subjetivo que consiste en las emociones y las experiencias personales de los aprendientes, y que da una imagen más clara sobre el factor motivador de cada tarea.

Por otro lado, los resultados de las pruebas de gramática ofrecieron información numérica sobre la eficiencia de las actividades. En este segundo caso, el componente objetivo determina si una actividad es eficiente o no, dado que los datos puros sirven para analizar la medida de su eficiencia. En cuanto a las pruebas, se debe añadir que los errores léxicos no han sido tenidos en cuenta al calcular los resultados.

3.6. LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios fueron rellenos por los aprendientes después de las pruebas de gramática. Los alumnos tuvieron que responder a dos preguntas en relación con cada actividad: ¿en una escala de 1 a 5, en qué medida te ayudó a memorizar la conjugación o el uso del pretérito la actividad X?, y ¿en una escala de 1 a 5, cómo te gustó la actividad X? Si el discente no había participado en alguna de las tareas, dejó la pregunta sin respuesta. Los resultados de los cuestionarios se presentan en el siguiente diagrama. Las columnas

representan, por un lado, la eficiencia propuesta por los aprendientes, por otro lado el grado de diversión que resultó la actividad durante su realización.

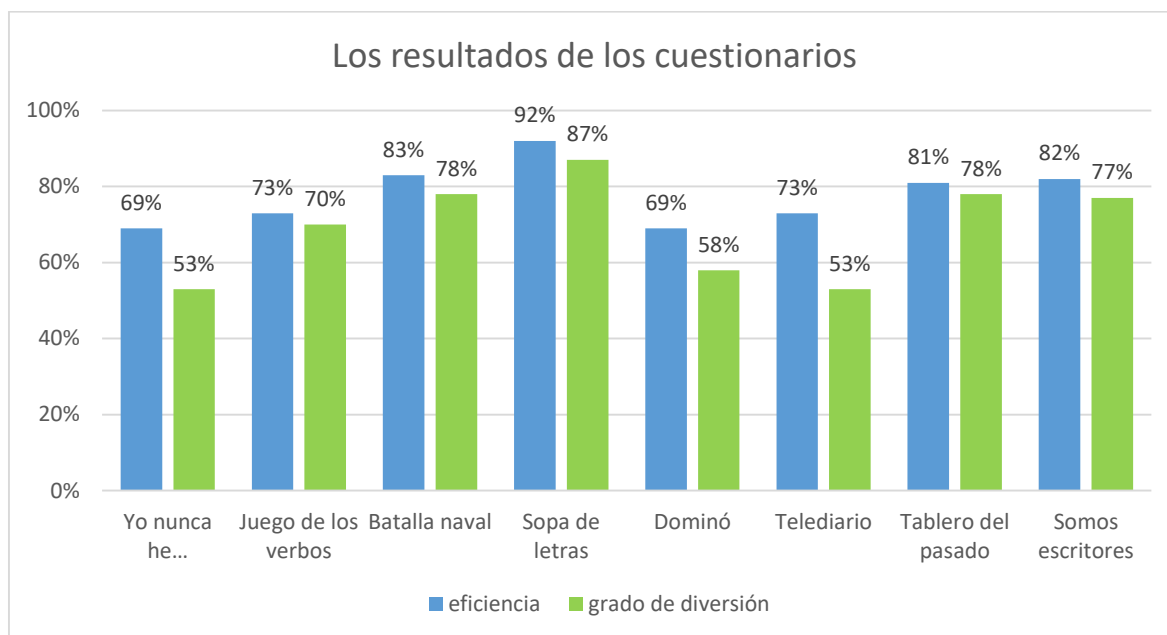


Figura 1. Los resultados de los cuestionarios (la valoración subjetiva de los alumnos)

Al observar el primer diagrama, el dato más llamativo es que los alumnos atribuyeron mayor grado de eficiencia a cada actividad que grado de diversión. Sin embargo, es visible que experimentaron menor grado de eficiencia en el caso de los juegos que fueron valorados por los alumnos como menos divertidos, como las actividades “Yo nunca he...”, el dominó o el telediarario. A estos ejercicios pertenece un porcentaje menor de 70% de eficiencia y alcanzaron solo entre 53% y 58% de grado de diversión según la apreciación de los alumnos. Además, cuanto más divertido es un juego, más eficaz se considera, y menos es la diferencia entre el grado de la eficiencia y el de diversión. Para ejemplificar, se comparan las actividades “Yo nunca he...” y sopa de letras. Mientras en el caso de la primera tarea hay una diferencia de 16% entre los dos aspectos, el grado de diversión y la medida de la eficiencia del juego sopa de letras muestra un resto de 5 %.

En cuanto a ambos criterios, aparentemente, prefieren los aprendientes las actividades cooperativas que sirven también para interiorizar las formas como la sopa de letras y la batalla naval. Los juegos dominó, “Yo nunca he...” y telediarario ocupan los últimos puestos, aunque estas tres actividades hacen hincapié en la práctica del uso, no se puede afirmar que todos los juegos con este objetivo sean desmotivadores. Las últimas dos actividades también resultan destacadas en ambos grados a partir de la valoración subjetiva de los discentes (81% y 78% en el caso del tablero del pasado y 82% y 77% en el de somos

escritores), a pesar de que estas tareas están destinadas a practicar el uso de manera cooperativa.

3.7. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE GRAMÁTICA

La medición de la eficiencia de las actividades se llevó a cabo a base de las pruebas de gramática. Como se habían practicado en las actividades relacionadas con la práctica del indefinido un grupo de verbos que disponen de las mismas características, (por ejemplo, verbos que en indefinido muestran irregularidades en tercera persona singular y plural como ‘pedir’ o son completamente irregulares como ‘ver’, etc.), en las pruebas también aparecieron verbos con estas particularidades. Para calcular la eficiencia de cada actividad, se hace el recuento de las formas y/o los usos correctos e incorrectos en cada prueba, se calculó un porcentaje de las respuestas correctas por cada alumno y después se calculó la media de estos porcentajes que reflejan al grado de eficiencia de cada una de las actividades. Por ejemplo, la actividad de la sopa de letras fue eficiente en 87% y la del telediario en 74% según las respuestas correctas de los alumnos. El siguiente diagrama sirve para presentar los porcentajes calculados de esta forma.

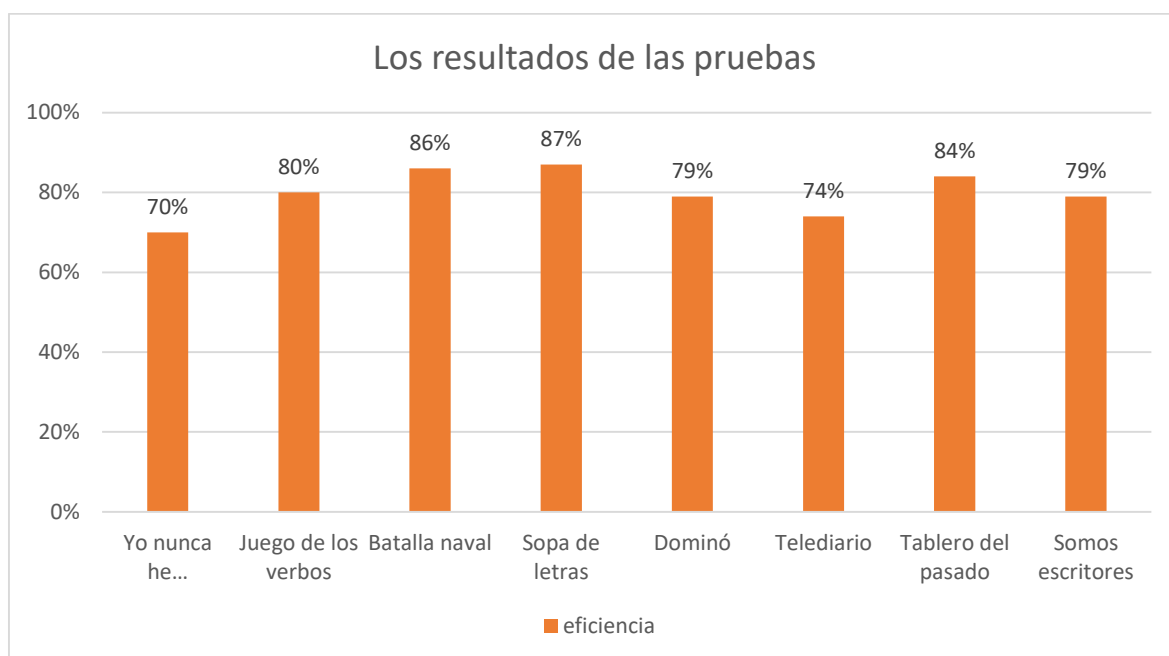


Figura 2. La eficiencia según los resultados de las pruebas (la valoración objetiva)

Para observar la relación entre la motivación, la eficiencia propuesta por los discentes y la eficiencia objetiva de las pruebas, el tercer diagrama demuestra la comparación de los resultados de los cuestionarios y los de las pruebas. La primera columna representa la

motivación, la segunda detalla la eficiencia propuesta por los discentes y la tercera los resultados de las pruebas.

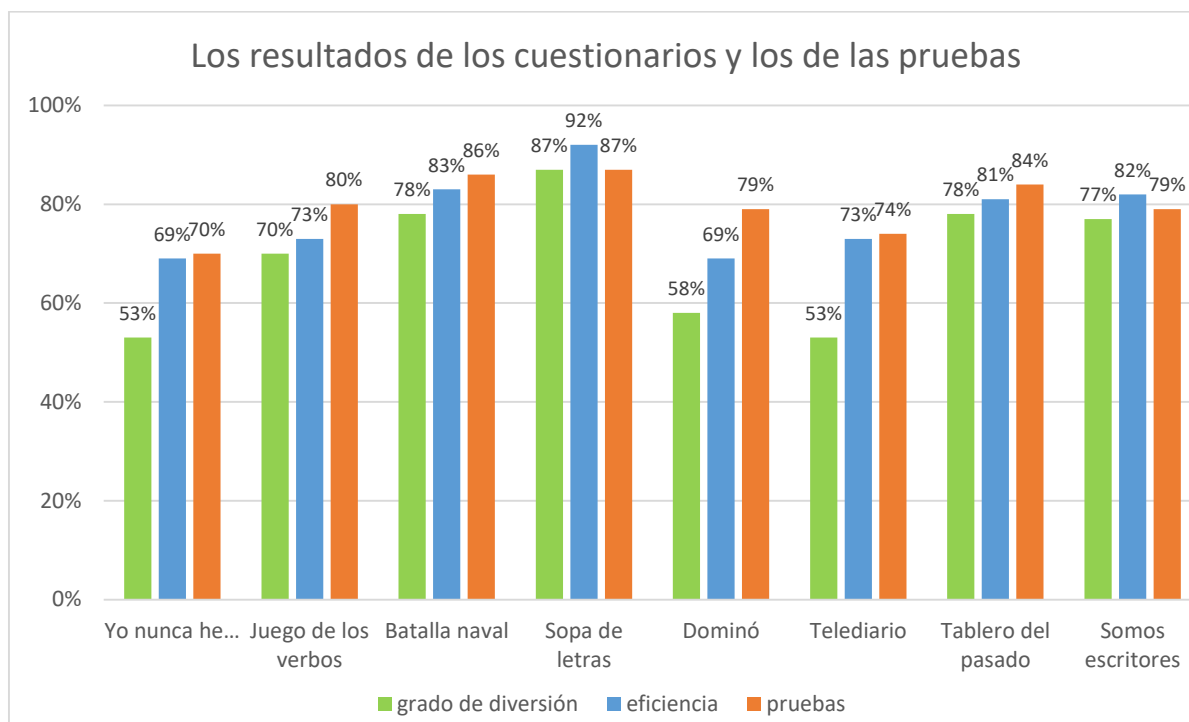


Figura 3. La comparación de los resultados de los cuestionarios y los de las pruebas

Al comparar los dos datos de los grados de eficiencia se ve claramente que son muy similares, de esta forma los dos métodos de investigación, el objetivo y el subjetivo también, tienen resultados muy semejantes respecto a la eficiencia. Los juegos más eficientes fueron las actividades relacionadas con la forma, el primer lugar ocupa la sopa de letras que alcanzó 87% en las pruebas y 92% a base de la opinión de los discentes. La diferencia más grande que es visible aparece en el caso del dominó que también pertenece a los juegos que se centran en la forma pero en vez de conjugar el verbo, los alumnos construyeron una oración con la forma conjugada dada. Esta actividad fue eficaz solo en 69% según los aprendientes y en 79% a partir de los resultados de la prueba.

3.8. CONCLUSIÓN

Las preguntas de la investigación se centran en el desarrollo de la competencia gramatical con la ayuda de los juegos. Los resultados representados en los gráficos anteriores tienen que ser interpretados juntos, tomando en cuenta tanto los aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la gramática como los de los juegos. El componente emocional, las

experiencias de los alumnos a lo largo de las actividades y los resultados de las pruebas después de la práctica sirven como las respuestas del presente estudio.

En la primera pregunta se buscan las actividades lúdicas más eficaces para desarrollar la competencia gramatical. La dimensión subjetiva y la objetiva demuestran más similitudes que diferencias. Los resultados numéricos sugieren que los alumnos se benefician más de los juegos que influyen en los jugadores emocionalmente, puesto que experimentaron algún tipo de riesgo gracias al factor competitivo o a la casualidad. Los juegos que resultan en porcentajes altos en las pruebas de gramática son la sopa de letras y la batalla naval que disponen de una particularidad competitiva; y el tablero del pasado en el que es imprevisible qué tarea recibe el jugador. Así mismo, los datos de las pruebas insinúan también que los juegos, independientemente de su objetivo principal (interiorizar la forma o practicar el uso), pueden resultar eficientes, si evitan las similitudes a las tareas gramaticales tradicionales que están compuestas de ejercicios mecánicas como completar la frase o construir oraciones independientes de su contexto, excepto el dominó. Las tareas “Yo nunca he” y el telediario que se basan en la construcción de frases, no tenían tanto éxito.

Para responder a la segunda pregunta del estudio y para decidir cuáles de los juegos propuestos son más motivadores para los aprendices, hay que tomar en consideración la diversión experimentada por los alumnos a lo largo del juego y los efectos positivos de las actividades lúdicas. Basando en la valoración subjetiva de los alumnos, ellos disfrutaban en mayor medida con los juegos que son variantes de “juegos tradicionales” como la batalla naval, la sopa de letras, el tablero del pasado, excepto del dominó. Con “juegos tradicionales” se quiere decir que son juegos típicos de mesa, que necesitan dados o tableros y sobre cuyo proceso ya pueden tener los alumnos conocimientos. Por ejemplo, ya han jugado sopa de letras en húngaro o en inglés, de ahí que sea más fácil el proceso del juego en español. Además, este conocimiento previo contribuye a la creación de un atmósfera agradable en el que los alumnos más tímidos también pueden desinhibirse e implicarse en el juego. En cuanto a los materiales necesarios, lo mismo se puede decir sobre el tablero del pasado que funciona con mucho éxito, pero el alto grado de diversión se debe a que está compuesta de diferentes tareas pequeñas y depende de la casualidad quién cuál tarea corta recibe. Otro juego que se considera divertido fue la actividad “somos escritores” que les da la mayor libertad a los alumnos, a causa de que en esta tarea pasa a primer plano la creatividad en la mayor medida. Estas actividades lúdicas reflejan muy bien que los alumnos prefieren las actividades gramaticales no mecánicas, disfrutaban más de los juegos en los que tienen que dar

solo formas sin contexto, ganando puntos, o construir un texto en grupo, donde juega un papel relevante la creatividad. Generalmente, la mayoría de las tareas gramaticales se caracterizan por la monotonía, los aprendientes tienen que crear oraciones o completar una oración con la forma adecuada. Los discentes disfrutaron menos de los juegos que contienen creación de frases independientes de un contexto. Las actividades que brindan más interacción a los alumnos, en las que podían trabajar juntos y tenían un papel más activo, fueron más divertidas.

En cuanto a la última pregunta, si pueden ser las actividades tanto eficientes como motivadoras al mismo tiempo, tiene una respuesta a primera vista no tan sencilla. A base de los resultados ilustrados en los diagramas, se puede constatar que entre las actividades lúdicas propuestas se encuentran juegos que resultan tan eficientes como motivadores. Para ejemplificar esta afirmación, se debe observar la sopa de letras cuyos resultados no demuestran ninguna diferencia. En la mayoría de los juegos, los alumnos se benefician tanto, como se divierten, la diferencia entre el grado de eficiencia (basado en las pruebas) y el grado de diversión no es tan llamativo. Al contrario, los juegos “Yo nunca he...”, el dominó y el telediarlo fueron menos eficientes e indican mayor diferencia entre los dos criterios, los alumnos no disfrutaron tanto estos juegos. No obstante, los diagramas representan claramente que la eficiencia de los juegos tiene que ver con la diversión. Los juegos que se disfrutaron más, fueron más eficientes, y al revés.

En conclusión, el desarrollo de la competencia gramatical se puede llevar a cabo eficientemente mediante juegos. Los docentes tienen una gran responsabilidad de encontrar los juegos más adaptables al desarrollo de la competencia gramatical. Como ya se ha detallado en los apartados previos, los juegos también deben ser planificados con anterioridad, ajustándose a los objetivos del proceso educativo, como las otras actividades del aprendizaje. Como en el caso de las actividades no lúdicas, el grado de diversión y la medida de la eficiencia de los juegos no siempre coinciden. Sin embargo, se relacionan, la dimensión emocional y los sentimientos positivos experimentados por los discentes contribuyen a que los alumnos se incorporen emocionalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje que aumenta la eficiencia del proceso y resulta una actitud positiva frente a la lengua meta, asegurando la motivación para aprender a largo plazo. Para desencadenar este proceso, son más aptos los juegos que evitan la monotonía y el mecanismo, que dan rienda suelta a la creatividad y fomentan la interacción entre los jugadores (tanto en forma

competitiva como en forma cooperativa), dándoles un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica sirve de una colección de actividades lúdicas cuyos objetivos principales son la interiorización de las formas verbales de los pretéritos y la práctica de sus funciones. Como se ha mencionado, es un conjunto de juegos que no pueden construir una clase entera, sino más bien pueden formar un componente didáctico de una clase que complementa las otras actividades del proceso didáctico planificado por el docente que se enfocan en el desarrollo de las otras destrezas. Además, no puede olvidarse de que el empleo demasiado frecuente de los juegos puede provocar la sensación de gastar el tiempo y de no hacer nada útil entre los aprendientes. Por esta razón, en el caso de los juegos que necesitan menos tiempo, es aconsejable utilizar uno o dos juegos en cada clase, en vez de que se construya una clase entera con diferentes juegos cortos. Los juegos que necesitan materiales se encontrarán entre los apéndices, con el lugar exacto indicado al lado del título de la actividad. Por último, se debe mencionar que cada actividad lúdica presentada puede ser modificada simplemente, dependiendo del nivel de los alumnos y del contenido gramatical.

4.1. YO NUNCA HE

Duración de la actividad: 5 minutos

Objetivo: Repasar las formas verbales en pretérito perfecto, reforzar la cohesión grupal ayudando el conocimiento mejor entre los alumnos

Materiales necesarios: -

Proceso: Los alumnos formaron un círculo y después de escuchar algunos ejemplos por parte del profesor para que entendieran la regla, terminaron la frase “Yo nunca he...” en turnos. Después de escuchar una frase, los alumnos que ya habían hecho dicha acción, levantaron la mano.

Reflexión posterior: Esta actividad fue inventada en los primeros momentos de la clase como ejercicio de tipo precalentamiento. La elección de este juego como precalentamiento resultó ser una buena idea para la séptima clase del día, puesto que les animó a los aprendices y los

ayudó a unirse a la clase y coger el ritmo. *Yo nunca he...* sirvió para repasar las formas verbales en pretérito perfecto antes de empezar el indefinido, de ahí que jugaran la versión simple del juego. Algunos alumnos menos creativos no tenían ideas para formar frases, en este caso fue necesario sugerirles ideas en húngaro por parte del profesor con el fin de que se mantuviera el juego en marcha. Otra solución posible para evitar el bloqueo es dar a los alumnos fichas con expresiones en infinitivo que tienen que transformar, por ejemplo, “viajar a España”, “romper el móvil”, “escribir un cuento”, etc. En caso de que el profesor enseñe una clase numerosa podría ser recomendable que los alumnos trabajaran en grupos pequeños para que cada vez más discentes puedan hablar en el mismo momento. Esta estrategia puede ser aplicada siempre cuando el objetivo de la actividad se efoca en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que el tiempo del habla que le toca a un alumno en la clase aumenta mediante el trabajo simultáneo.

4.2. JUEGO DE LOS VERBOS (Apéndice A)

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivo: Practicar la conjugación de los verbos regulares en indefinido

Materiales necesarios: Cartas con verbos regulares, un dado por grupos

Proceso: Cada grupo recibe un dado y un mazo de cartas. El primer jugador saca una carta y tira el dado que va a indicar el sujeto de la acción. Después el jugador tiene que decir la forma verbal que concuerda el sujeto en persona y en número. Los compañeros pueden corregirla si es necesario y después apuntan tanto el sujeto, como el verbo conjugado. Al final gana el grupo que dentro de 5 minutos puede apuntar el mayor número de formas correctas.

Reflexión posterior: Los alumnos jugaron en grupos de cuatro o cinco personas y ellos mismos podían haber elegido los compañeros con los que quisieran trabajar juntos. En consecuencia, nacieron grupos homogéneos y heterogéneos también en cuanto al nivel. Para eliminar la desigualdad, los grupos recibieron la posibilidad del uso del libro o de las reglas apuntadas en el cuaderno en la fase de la corrección. Con respecto al contenido, todos los grupos trabajaron con diferentes verbos regulares para repasar el vocabulario. A pesar de que corrigieron los aprendientes, la revisión del profesor fue indispensable. Este paso se llevó a cabo delante de toda la clase pero no tenía sentido debido a que la mayoría de la clase no prestaba atención, dado que habían recibido otros verbos y en la parte ulterior de la clase

no necesitaban los verbos de los compañeros en los siguientes ejercicios. Con el fin de que se capte la atención de los aprendientes, es aconsejable modificar la actividad de forma que los alumnos hayan de seguir con atención la corrección. Por ejemplo, cada grupo recibe los mismos verbos y al final valen puntos solo las formas verbales correctas que no aparezcan en la lista de los otros grupos. Otro aspecto que vale la pena mencionar es que las cartas que recibieron los alumnos no contenían solo una palabra sino estaba acompañado por un dibujo. De esta manera se realizaron el repaso y la ampliación del vocabulario, puesto que las imágenes activan el significado de las palabras evitando así el malentendido y reforzando el significado de los verbos.

4.3. BATALLA NAVAL (Apéndice B)

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivo: Interiorizar algunas formas irregulares de los verbos en indefinido

Materiales necesarios: Dos tableros por alumnos

Proceso: Los aprendientes reciben dos tableros y completan uno de ellos con su flota. Según las reglas, la posición de los barcos puede ser horizontal o vertical y no pueden tocarse entre sí. Cada jugador dispone de 7 naves de tamaños diferentes: 2 barcos de una casilla, tres barcos de 2 casillas y 2 barcos de 3 casillas. Uno de los jugadores dice una forma verbal y el compañero comprueba si la tiene. Contesta “agua”, si no la tiene. Si sí tiene un barco allí pero es de más casillas, dice “tocado”, y cuando ya no queda ninguna parte de la nave, la respuesta es “tocado y hundido”. Gana el alumno que hunda la flota del compañero o que hunda más naves en un tiempo dado. El número de las casillas y el de los barcos pueden ser modificados dependiendo del número de los verbos que van a practicar.

Reflexión posterior: Antes que nada, los alumnos recibieron los tableros con las expresiones claves. Después jugaron en parejas, utilizando los verbos presentados en la clase anterior. Dependiendo del nivel de los alumnos, puede ser necesaria la repetición de las instrucciones en húngaro o vale la pena poner la batalla naval y un juego conocido por los aprendientes en paralelo, en el caso de los húngaros, el “torpedó” para que entiendan mejor o más fácilmente las reglas del juego. Es necesario tener en cuenta que llegar a conocer el juego requiere tiempo, de ahí que haya que dedicar más tiempo al juego la primera vez. Después de la interiorización de las reglas y estrategias, los alumnos pueden jugar ya en grupos y el tiempo del desarrollo de juego también se reduce. Así mismo, el profesor tiene que tomar en cuenta

que –como en caso de otras actividades en pareja o grupos– algunos alumnos terminan la actividad durante menos tiempo, mientras otros necesitan unos minutos más. Los tableros pueden ser dibujados por los alumnos también pero los alumnos más precisos pueden gastar mucho tiempo para crearlos. Para ahorrar tiempo en clase, son aconsejables la formación de los tableros y su impresión antes de la clase por parte del profesor.

4.4. SOPA DE LETRAS (Apéndice C)

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivo: Interiorizar algunas formas irregulares de los verbos en indefinido

Materiales necesarios: móvil, una actividad diseñada en la plataforma *Learningapps*, enlace a la actividad, un ordenador o portátil, un proyector

Proceso: Los aprendices utilizan su móvil para abrir el enlace que pertenece al juego. Tienen que buscar formas verbales en indefinido, tienen a su disposición verbos con pronombres personales como apoyo. Cuando encuentran una palabra y enlazan sus letras, el fondo de estas letras se convierte en verde y debajo del apoyo aparece la forma correcta.

Reflexión posterior: La plataforma *Learningapps* ofrece varias posibilidades para diseñar diferentes tipos de ejercicios. La creación de la mayoría de los ejercicios es simple, la estructura de la página y las instrucciones apoyan al creador, de esta forma solo las actividades más compuestas requieren conocimientos tecnológicos complejos. Después de la creación del ejercicio, los alumnos recibieron el enlace de la sopa de letras en clase, y buscaron las palabras individualmente. Esta actividad, fundamentalmente, no requería móvil o conexión a Internet, la sopa de letras podría haber sido imprimida, sin embargo la forma en línea hacía más fácil el proceso de la corrección, puesto que las soluciones correctas se señalaron con la ayuda del color verde automáticamente. Además, el uso de los dispositivos digitales fomentó la motivación de los aprendices en gran medida en la séptima clase. Cuando se planifica una actividad en línea, se debe tener en consideración la instalación de la escuela o del aula, o en este caso, si los alumnos tienen móvil con conexión a Internet. Unos discentes no disponían de un aparato adecuado, de ahí que trabajaran con uno de los compañeros compartiendo un dispositivo.

4.5. DOMINÓ (Apéndice D)

Duración de la actividad: 15 minutos

Objetivo: Interiorizar las formas irregulares de los verbos en indefinido, fomentar la construcción de frases y la autocorrección

Materiales necesarios: Fichas con los verbos irregulares en infinitivo y en indefinido

Proceso: Los alumnos recogen los verbos irregulares presentados y crean fichas de dominó en grupos, después cada alumno recibe cuatro fichas. Una ficha está colocada ya sobre la mesa. El primer jugador comprueba sus fichas y si tiene una en la que las formas verbales pertenecen a una de la ficha colocada, construye una frase con el verbo y completa la secuencia de las fichas con la suya. Si el alumno no tiene la ficha adecuada, pasa y sigue el jugador siguiente y así hasta que todas las fichas estén colocadas. Un alumno de cada grupo apunta las frases formadas. Al terminar el juego, los grupos pasan su lista de frases a otro grupo y de esta manera los alumnos tienen que corregir las frases de los compañeros. El juego puede convertirse en una competición también, en este caso gana el equipo que tiene el mayor número de las frases correctas.

Reflexión posterior: Para no perder mucho tiempo en clase, las fichas fueron creadas por la profesora antes de la clase, sin embargo, podría haber sido una tarea preparativa en casa la creación de los papelitos, con el fin de que los aprendices revisaran las formas. Los alumnos jugaron en grupos de 4-5 personas. Ya en la primera fase del proceso surgió la necesidad de la corrección por parte del profesor, sobre todo, debido a los verbos formalmente similares como caer-caber, poder-poner etc. De esta forma, se pudieron evitar los errores léxicos derivados del cambio del significado antes de la formación de oraciones, ayudando a los aprendientes a que utilizaran el verbo en un contexto adecuado con respecto a su significado también. Además, merece la pena nombrar un alumno antes del juego quien va a apuntar las frases para que el cambio de las listas de oraciones entre los grupos y toda la fase de la corrección se desarrollen sin problemas. Asimismo, el profesor debe fomentar la corrección, aclarando las dudas, contestando a las preguntas y ayudando a los grupos menos avanzados, si es necesario.

4.6. TELEDIARIO

Duración de la actividad: 10 minutos en clase (~ +30 minutos para la preparación en casa)

Objetivo: Practicar el indefinido, la expresión oral, fomentar la creatividad y el pensamiento crítico

Materiales necesarios: Internet, periódicos en línea

Proceso: Después de hacer los ejercicios de la página 92 del libro *Colores 1*, según los ejemplos del texto, como deberes, los alumnos en parejas buscan en Internet tres noticias actuales y escriben una noticia falsa y tres noticias verdaderas. Al terminarlas, deben enviarlas al profesor y después de recibir la versión correcta, tienen que memorizar y presentarla en la clase siguiente, jugando el papel de los presentadores de un telediario, a los compañeros quienes deben adivinar cuál es la noticia falsa. El juego puede considerarse en una competición, en este caso gana la persona que ha encontrado el mayor número de las noticias falsas.

Reflexión posterior: Al dar la tarea de preparación en casa, los alumnos recogen algunos ejemplos de periódicos españoles accesibles en Internet que tenía tres ventajas fundamentales, por un lado, recibieron informaciones culturales sobre la prensa de la lengua meta, por otro lado tuvieron la oportunidad de practicar la comprensión lectora durante la búsqueda de noticias verdaderas en textos auténticos. Además, conocieron algunos periódicos que podrían utilizar para desarrollar sus competencias autónomamente también. Naturalmente es importante que el profesor dé pautas o consejos de cómo pueden ser utilizados estos medios de comunicación para la perfeccionamiento de la lengua española. Este método se considera relevante porque ofrece la posibilidad de alcanzar metas que abarca todo el proceso del aprendizaje independientemente de las asignaturas, puesto que contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo que fomenta la eficiencia de los estudios a largo plazo. El siguiente paso contiene la revisión de las frases antes de presentarlas que son aconsejables debido a los diferentes niveles dentro de la clase, a la motivación etc. La presentación se llevó a cabo dentro de dos grupos, ya que el gran número de los alumnos podría prolongar el juego, si cada pareja hubiera leído sus noticias una por una y en este caso existía el riesgo de que se volviera aburrido y monótono el juego. Por último, hay que añadir que los más avanzados pueden trabajar sin la preparación en casa, ya que en la misma clase pueden buscar noticias, tomar apuntes y presentándose practicando la habla espontánea si cuentan con aparatos convenientes para realizar la búsqueda de las informaciones necesarias.

4.7. TABLERO DEL PASADO (Apéndice E)

Duración de la actividad: 10 minutos

Objetivo: Practicar la diferencia entre el pretérito perfecto y el indefinido, fomentar las habilidades comunicativas y la construcción de oraciones y preguntas, repasar algunos verbos irregulares en indefinido o en pretérito perfecto

Materiales necesarios: Un tablero y dos dados por grupos

Proceso: Los alumnos trabajan en grupos, cada grupo recibe un tablero y dos dados de colores diferentes (por ejemplo blanco y verde). En cuanto a la estructura del tablero, debe afirmar que está compuesto de una cuadrícula que se divide en 49 casillas del mismo tamaño. La primera casilla está vacía, pero en las otras de la primera fila y la primera columna están numeradas del 1 al 6. Cada casilla contiene un ejercicio. Con respecto del dado, el dado blanco va a indicar el número del eje horizontal y el dado verde el del eje vertical. El primer jugador tira los dados y comprueba las coordenadas, buscando la casilla perteneciente a ellas. Dependiendo del contenido de la casilla, el alumno tiene que llevar a cabo una tarea: responde a la pregunta, completa a un marcador temporal con el tiempo adecuado formulando una oración, construye una frase con un verbo determinado o crea una pregunta y elige a un compañero que debe responder a esta pregunta.

Reflexión posterior: Los aprendientes formaron grupos de 3 o 4 personas y recibieron los tableros. Como este juego engloba diferentes tareas cortas, fue necesario repetir la explicación de los ejercicios varias veces. Para evitar la repetición de las instrucciones y para facilitar su memorización, será útil escribir un ejemplo de cada tarea en la pizarra que se pueden ver durante toda la actividad. Gracias a este paso, el docente tendría más tiempo para escuchar el trabajo de los grupos, para controlar y corregir los errores. Debido a la brevedad de las tareas y al trabajo simultáneo, la corrección de todas las soluciones es imposible por parte del profesor. Por esta razón es aconsejable crear grupos heterogéneos para que los alumnos más avanzados puedan corregir los errores de los compañeros, evitando que estos aprendientes retengan sus errores. Naturalmente habría sido más fácil la corrección si los discentes hubieron escrito las respuestas, pero estaba prohibido escribir las soluciones a causa de que se fomentara la comunicación espontánea también mientras practicaban el uso del indefinido y del pretérito perfecto. Con el fin de que se aclararan las incertidumbres, después de la terminación del juego en grupos, se destacaron las tareas más problemáticas y

se solucionaron juntos en toda la clase. Si se añade este paso de la corrección junta, se aumenta la duración de la actividad con 5-7 minutos aproximadamente.

4.8. SOMOS ESCRITORES (Apéndice F)

Duración de la actividad: 20 minutos

Objetivo: Practicar la diferencia entre el indefinido y el imperfecto, fomentar la producción escrita, la creatividad, y la invención de textos coherentes

Materiales necesarios: Cartas con las palabras

Proceso: Los alumnos forman grupos y sacan cartas de diferentes categorías para conseguir un verbo, una profesión, un animal, un objeto y un lugar. Si un grupo saca el comodín, puede cambiarlo por la carta de la misma categoría de cualquier grupo. Después de la preparación, cada grupo tiene que dar rienda suelta a su creatividad y crear una historia en el pasado, pero deben utilizar todas las palabras de las cartas sacadas.

Reflexión posterior: Los alumnos formaron grupos de 4-5 personas y cada grupo sacó 5 cartas de diferentes categorías para conseguir un verbo, una profesión, un animal, un objeto y un lugar. Después tenían 15 minutos para crear y escribir una historia, utilizando estas palabras. A lo largo de la actividad estaba permitido el uso de diccionarios, además podían pedir la ayuda de la profesora también que estaba circulando alrededor de los grupos, ayudando el trabajo cuando aparecieron dudas y preguntas. Antes de empezar la creación de la historia, habría sido aconsejable determinar el número de las palabras o frases del texto, a consecuencia de que había un grupo que escribió 5 frases y terminaron su historia en 10 minutos, mientras había algunos grupos que necesitaron más tiempo, ya que querían escribir un texto más extenso. Por esta razón, vale la pena indicar tanto la extensión del texto como el tiempo dedicado a la escritura de la redacción en la instrucción de la actividad. Al terminar la historia, toda la clase escuchó las historias. Para captar la atención de los aprendices, se apuntaron en la pizarra las palabras que tendrían que haber aparecido en las historias y los otros grupos tenían que controlar durante la escucha si las palabras estaban presentes en el texto o no. Como los alumnos podían utilizar el diccionario, aparecieron palabras desconocidas para el resto de la clase en algunas historias, en estos casos había que aclarar las dudas que requería unos minutos más de lo planificado, aproximadamente 2-3 minutos. Al final, los discentes dieron retroalimentación a los compañeros sobre cuál de las historias fue la más creativa. Como en el caso de otras actividades, aquí también se puede variar la

dificultad de la actividad, por ejemplo, a través de la determinación del género narrativo del texto si el nivel de los alumnos permite.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. (2012). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa. 79-96.

Baralo, M. (2009). Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Espolingua* 1996, (9), 7-18.

https://www.academia.edu/57859843/Reflexiones_Sobre_La_Adquisici%C3%B3n_De_La_Gram%C3%A1tica_y_Su_Implicaci%C3%B3n_en_El_Aula

Brucart, J. M., (1996). *Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASALE. Actas VII. 17-33.

Chamorro M. D., Prats N. (1990). *La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera*, ASELE. Actas II. 35-245.

Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial. 18-20.

Fernández, S. (1997). Aprender como juego. Juegos para aprender español. *Carabela*, (41), Madrid: SGEL. 7-22.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_007.pdf

Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Guastalegnanne, H. (2009). *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE*. https://www.marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf

Grätz, R. (2001). Vom Spielen, Leben, Lernen. Fremdsprache Deutsch Heft. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln*. München: Klett Edition Deutsch 25, 5-8.

Hernández Reinoso, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), 141-153.

Higueras García, M. (2016). *Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC, 106-152.

Menegotto, A. (2016). *Reflexiones sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa*.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112079/Documento_completo.10025.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, C. (1997). Actividades lúdicas para practicar la gramática. *Carabela*, (41), Madrid: SGEL. 35-48.

Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-14.

Martín Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática / Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, (8), 59-76.
<https://tejuelo.unex.es/article/view/2438>

Rodríguez Abella, R. M., Valero Gisbert, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: ASALE. 433-440.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891482>

Lorente, P. y Pizarro Carmona, M. (2012): El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de estudios filológicos*, (23).
<https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14- el juego.htm>

Schweckendiek, J. (2001). Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. Fremdsprache Deutsch Heft. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln*. München: Klett Edition Deutsch 25, 9-19.

APÉNDICE

A



(Cartas de *El gran juego de los verbos* por Manuela Macedonia (ELI))

B

BATALLA NAVAL						
	leer	ver	decir	oír	dar	traer
yo						
tú						
él						
nosotros						
vosotros						
ellos						

BATALLA NAVAL						
	leer	ver	decir	oír	dar	traer
yo						
tú						
él						
nosotros						
vosotros						
ellos						

agua (no hay barco)

tocado (lo hay pero es de más casilla)

tocado y hundido (lo hay y es de una casilla)

2 barcos de 1 casilla



3 barcos de 2 casillas



2 barcos de 3 casillas



C

Sopa de letras - indefinido



H	H	I	P	V	K	Y	É	K	Ó	Ö	N	I	X	Ú	O	R	Ö	W	M
A	L	Z	A	P	Q	J	I	W	Ü	C	I	Ö	Á	É	S	X	X	Ó	L
B	P	W	T	Ö	N	Í	T	T	S	A	É	N	I	T	B	N	Ú	A	J
L	D	H	O	Ó	É	H	U	B	C	O	M	I	Ó	U	Ó	T	Ö	D	E
A	É	O	Y	U	X	C	O	M	E	N	C	É	E	M	U	Ó	É	G	R
S	Z	Ú	I	Í	T	Ü	C	O	N	O	C	I	E	R	O	N	O	V	N
T	Ö	Q	W	H	Y	E	U	T	A	Y	U	D	A	R	O	N	B	Ü	Ü
E	S	C	U	C	H	A	M	O	S	A	Ö	N	S	Q	O	B	K	D	Y
I	D	M	Á	B	E	B	I	S	T	E	Ó	Ü	V	A	V	D	O	R	O
S	É	Ú	L	A	Á	W	Í	I	E	S	C	R	I	B	I	E	R	O	N
G	C	K	É	G	Ö	N	R	V	I	V	Í	D	A	R	J	J	V	M	A
R	V	B	C	O	M	I	M	O	S	Q	G	S	J	I	V	A	D	P	H
Q	Ü	N	C	M	F	J	B	Ö	Ó	Í	I	Z	É	Ó	Ö	R	E	I	S
C	E	Ó	Ü	X	É	J	Ú	Ó	X	Ú	Á	F	U	R	Ó	O	V	Ó	K
Ö	W	Z	Á	W	A	U	Z	Y	T	I	E	I	Ö	U	G	N	Ó	Í	Á

1. _____
cenar - vosotros
2. **COMENCÉ**
comenzar - yo
3. **CONOCIERON**
conocer - ellos
4. _____
beber - tú
5. **ESCRIBIERON**
escribir - tú
6. **AYUDARON**
ayudar - ellos
7. **ESCUCHAMOS**
escuchar - nosotros
8. **VIVÍ**
vivir - yo
9. **COMIÓ**
comer - él
10. **COMIMOS**
comer - nosotros
11. _____

Véase en: <https://learningapps.org/display?v=p12zm7o7t22>

D

tener	pudiste	haber	cupimos
querer	cayó	caber	quisiste

Viaje al pasado (pretérito perfecto e indefinido)						
	1	2	3	4	5	6
1	¿Qué has hecho este fin de semana?	crea una frase con VER	Anteayer...	Inventa una pregunta ?	¿Qué ropa te pusiste ayer? 	¿A qué hora ha empezado esta clase?
2	La semana pasada...	¿Cuál fue el primer libro que leíste? 	crea una frase con ABRIR	¿Cuál es la última cosa que compraste?	 ¿Has viajado alguna vez en avión?	Durante dos horas...
3	¿Qué has desayunado hoy? 	¿Sabes cuándo descubrió Colón América?	¿Dónde y cuándo naciste?	¿Cómo has venido al instituto hoy? 	¿Qué cenaste ayer?	crea una frase con MORIR
4	¿Qué has hecho hoy?	¿Qué día fue ayer?	¿Cuándo hiciste tu primer viaje? 	Hace tres años...	crea una frase con ESCRIBIR	 ¿Cuál es la última canción que escuchaste?
5	crea una frase con VOLVER	Todavía...	Inventa una pregunta ?	¿Has estado alguna vez en el extranjero?	¿Qué hiciste ayer por la tarde?	¿Cuándo te has despertado hoy? 
6	¿Cuál es la última película que viste? 	 ¿Has viajado alguna vez en barco?	¿Qué hiciste el fin de semana pasado?	crea una frase con EMPEZAR	Este mes...	¿Cuál fue la fecha de anteayer?

F



(Cartas de *El creahistorias* por Chiara Colucci (ELI))