

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsezzettudományi Kar

*A játékok szerepe a spanyol nyelvtan tanításában:
Affektív vagy effektív?*

*El papel de los juegos en la enseñanza de la
gramática española: ¿Afectivo o efectivo?*

Témavezető:

Baditzné Dr. Pálvölgyi Kata
egyetemi docens

Készítette:

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

2022

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. TEORÍA.....	4
2.1. LA GRAMÁTICA.....	4
2.2. LA COMPETENCIA GRAMATICAL.....	5
2.3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA.....	6
2.4. LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS PREVIAS Y ACTUALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL	7
2.5. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CLASE	9
2.6. EL ASPECTO LÚDICO EN CLASE	11
3. LA INVESTIGACIÓN	13
3.1. LAS RAZONES Y PREGUNTAS DEL ESTUDIO.....	13
3.2. LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.....	13
3.3. LA JUSTIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	20
3.4. LA DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
3.4.1. LOS GRUPOS FOCALES	22
3.4.2. LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL.....	23
3.4.3. LA PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA DE LA GRAMÁTICA	23
3.5. LA COLECCIÓN DE DATOS	24
3.6. LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	24
3.7. LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE GRAMÁTICA	26
3.8. CONCLUSIÓN	27
4. MAGYAR NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ.....	30
BIBLIOGRAFÍA.....	35

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación pone en primer plano el juego como herramienta de la enseñanza de gramática en las clases de Español como Lengua Extranjera. Para justificar la elección del tema, hay que constatar que la gramática es una parte de la lengua española que provoca varias dificultades en el aprendizaje para los alumnos húngaros, sobre todo, el sistema verbal español. En el español hay tiempos y modos que en el húngaro no existen o están presentes de otra forma en él, por ejemplo, los diferentes pretéritos o el modo subjuntivo (Berta, 1997:161). Por esta razón, los húngaros cometen varios errores durante el empleo del subjuntivo o en la elección del pretérito adecuado que pueden interpretar como fracasos y estos errores pueden disminuir su motivación a aprender. Para mantener o aumentar su motivación, se emplean juegos, buscando un equilibrio entre el componente efectivo y el componente afectivo, por lo tanto, el objetivo de la investigación detallada en este estudio es revelar qué papel desempeñan los juegos en el desarrollo de la competencia gramatical, en qué medida pueden ser eficientes estos juegos, y cómo se realizan la eficiencia y la motivación.

La primera parte de este trabajo se centra en el fondo teórico que toma por base teórica la investigación presentada en la segunda parte del estudio. 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 representan la experiencia personal de los aprendientes.

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 acuerdo acerca de cómo definir la gramática. Dependiendo de su postura, la gramática puede incluir o excluir las diferentes disciplinas lingüísticas.

Para ejemplificar la variedad de estas definiciones, se puede mencionar a 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 destaca que la semántica no forma parte de la gramática, a pesar de que acepta 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. La gramática tradicional es un modelo descriptivo que categoriza las

palabras y las estructuras lingüísticas según criterios formales (Matte Bon, 1998:55) Según la gramática estructural, la lengua es un sistema que consiste en elementos interrelacionados, es decir, esta gramática estudia cómo se combinan estos elementos (Otañi-Gaspar, 2001) La gramática comparada investiga las similitudes y las diferencias entre dos o más lenguas. La gramática histórica se centra en cómo evolucionan las lenguas. Otros tipos son la gramática descriptiva y la didáctica, la primera estudia y describe las reglas y los usos de una lengua tal como se emplean en un determinado contexto sociohistórico, y la segunda se dedica al análisis y descripción gramatical especialmente dirigidos a los aprendientes de una lengua extranjera (Atienza Cerezo, et al., 2005). La gramática generativa se detallará en la parte 2.3. con respecto a la adquisición de la gramática.

Resumiendo el concepto básico, se puede afirmar que la gramática no dispone de una definición concreta, sin embargo 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 Marco Común Europeo de Referencia, 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). Primero 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 poder expresar y comprender textos en la lengua extranjera.

2.3. LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA

Al ver la importancia de la gramática, se hace la pregunta de cómo se realiza su adquisición. Aprender una lengua conlleva el aprendizaje de su gramática que es un proceso complicado, dependiendo de varios factores como la edad, el entorno, métodos, técnicas, procesos cognitivos, el conocimiento de otras lenguas, etc. A lo largo del tiempo aparecieron 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 se refiere 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 alumno 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 ilustrar estas características, 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 de manera similar en la lengua española como en la húngara desde el punto de vista del uso del dativo en ambos casos: *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, fueron creados varios métodos y tendencias para resolver problemas educativos y mejorar las técnicas didácticas y algunos fueron rechazados con los mismos objetivos. 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, denominándose 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 la palabra 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-língüe 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. 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, 1999:144-145).

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 fomentada 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. 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, 2016:8, 11). A través de estos componentes, los aprendientes tienen un conocimiento complejo de una palabra, que abarca varias disciplinas de la lingüística. Por ejemplo, si conocen la forma, saben cómo se dice y se escribe esta palabra, es decir, tienen informaciones fonético-fonológicas, ortográficas y morfológicas sobre la palabra. Además, 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.

En resumen, el papel de la gramática y el del léxico están alternándose según su prominencia en los diferentes métodos, dependiendo de sus objetivos y actitud frente al proceso del aprendizaje, pretendiendo crear un entorno en el que el aprendizaje de la gramática explícita pueda 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

Revisando los cambios de 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 enseñarla 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.

En 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 destacados 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 de 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 ventajas 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 parte relevante 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, ya que pueden integrar las fases de la PPP. El método PPP tiene que ver con el

enfoque comunicativo, este método tiene tres fases: presentación, práctica controlada y producción libre (Sueza Mena, 2014:161). Durante la presentación el docente presenta las reglas, el tema o el vocabulario y da ejemplos. En la segunda etapa, los alumnos practican los contenidos previamente presentados con la ayuda de varias actividades que sirven de práctica mecánica y automática, y al final, los aprendientes utilizan estos conocimientos de manera libre en distintas tareas comunicativas, por ejemplo, en simulaciones o juegos de roles (Sueza Mena, 2014:161, 162). 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 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 prevenir estas dificultades, se pueden integrar diferentes juegos en clase.

Otro aspecto positivo de lo lúdico es que promueve la creación de un ambiente 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 conllevan una actitud positiva frente a la lengua meta (Grätz, 2001:6).

Como se puede observar, 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

Después de revisar 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, hay que analizar 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 aprendientes?
- 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 que 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 por medio de las pruebas de gramática escritas después de la segunda fase y con la ayuda de cuestionarios que representan la experiencia personal de los aprendientes.

3.2. LAS ACTIVIDADES INVESTIGADAS

A lo largo de la investigación fueron utilizadas diversas actividades con el objetivo de desarrollar y practicar los contenidos gramaticales previamente adquiridos que en este caso fue el pasado, en concreto, el preterito perfecto, el indefinido y el imperfecto. La mayoría de las actividades proceden de las fuentes señaladas pero fueron modificadas. Las actividades, a las

que no pertenecen fuentes, son actividades propias. La descripción de las actividades se hallará en los siguientes párrafos, acompañadas con ilustraciones de los materiales necesarios, como tableros, cartas o fichas.

YO NUNCA HE...

Un juego muy conocido para conocerse mejor es el de “Yo nunca he”... que no requiere herramientas y tiene reglas muy simples. Durante este juego hay que terminar la frase, 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 hablar 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, cuánto tiempo pasó allí, qué hizo, etc. De esta forma se ofrece la posibilidad para que los aprendientes 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 ajustándolo todo a los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje y al nivel de los discentes. A lo largo de este juego, en todos los turnos cada aprendiente 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.



Ilustración 1. Juego de los verbos (Cartas de *El gran juego de los verbos* por Manuela Macedonia (ELI))

BATALLA NAVAL

Esta actividad se podría denominar 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.

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

BATALLA NAVAL						
	leer	ver	decir	oir	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



Ilustración 2. Batalla naval (Imagen propia)

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.



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	Ö	É	H	U	B	C	O	M	I	Ö	U	Ö	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	Ö	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	Ó	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. _____

Ilustración 3. Sopa de letras (Juego propio,
véase en: <https://learningapps.org/display?v=p12zm7o7t22>)

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 toquen. 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 que las 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.

tener	pudiste	haber	cupimos
querer	cayó	caber	quisiste

Ilustración 4. Dominó (Fichas propias)

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.

VIAJE AL 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 en 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.

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?

Ilustración 5. Viaje al pasado (Tablero propio)

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 estar cada vez más involucrados emocionalmente. De esta forma, los alumnos ponen en contexto las diferentes formas verbales practicando varios tiempos y modos verbales.



Ilustración 6. Somos escritores (Cartas de *El creahistorias* por Chiara Colucci (ELI))

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 la enseñanza-aprendizaje, de tal forma que tengan 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 el 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, algunos juegos son aptos para un juego cooperativo y competitivo también con algunas modificaciones.

	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 “viaje al pasado” “somos escritores”	telediario

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 el Instituto de Berze Nagy János de Gyöngyös. 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

En la investigación participaron 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, debido a la falta de profesores de español, en este curso hay 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 abarcó 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 aprendientes aprendieron paso a paso los 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 alumnos recibieron una actividad dada para practicar la conjugación de los verbos presentados, como por ejemplo, el juego de los verbos, la batalla naval, o la 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 viaje al 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 rellenado 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 rellenaron cuestionarios sobre estos dos aspectos principales: hasta qué punto disfrutaban 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 rellenados 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 brindó la actividad durante su realización.

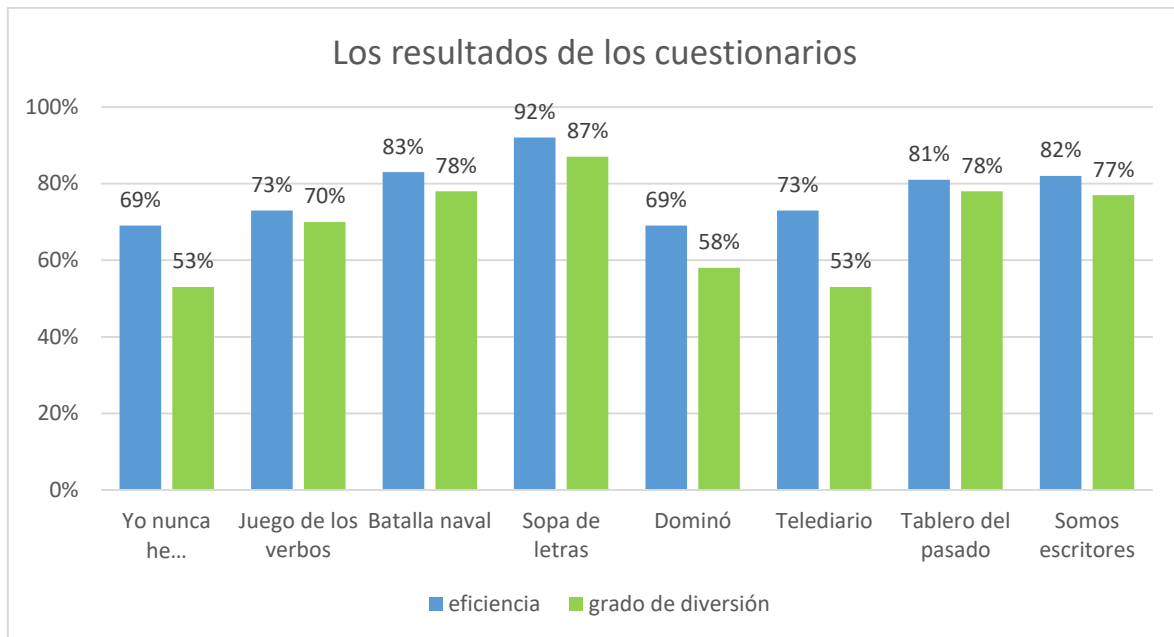


Figura 1. Los resultados de los cuestionarios (la valoración subjetiva de los alumnos)

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 telediario. 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 una diferencia 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 el telediario ocupan los últimos puestos, y 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 “viaje al 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.

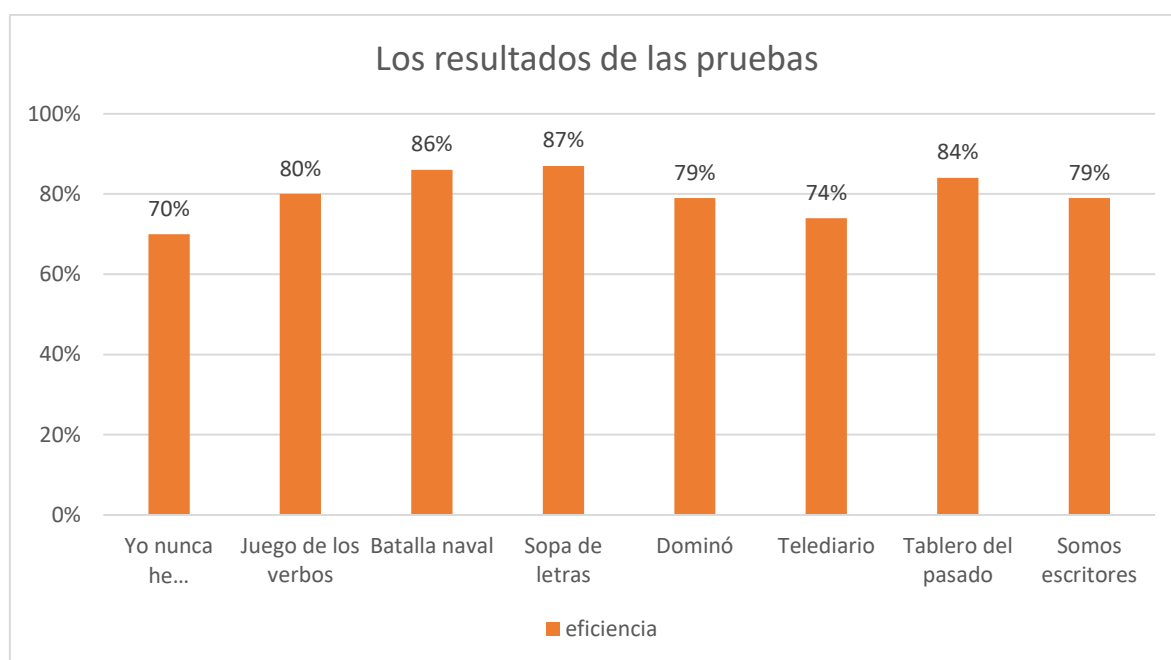


Figura 2. La eficiencia según los resultados de las pruebas (la valoración objetiva)

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.

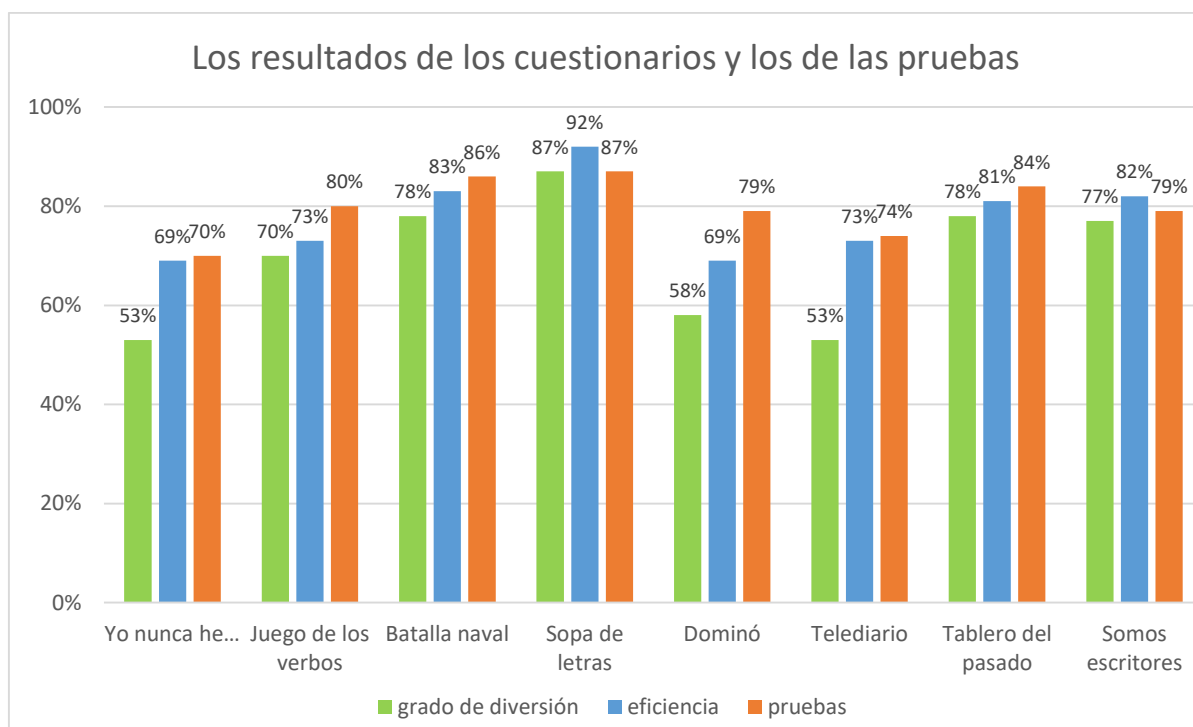


Figura 3. La comparación de los resultados de los cuestionarios y los de las pruebas

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 lo 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 “viaje al 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 aprendientes, 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 de los juegos que son variantes de “juegos tradicionales” como la batalla naval, la sopa de letras, el “viaje al 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 una atmósfera agradable en la 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 viaje al 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 la 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.

Con respecto al componente cooperativo y al competitivo, Robert Šokčić, en su investigación, estudió los elementos competitivos y cooperativos de las actividades lúdicas, y afirma que la preferencia de los aprendientes acerca de los juegos cooperativos y competitivos muestra diferencia dependiendo de la edad (Šokčić, 2020:55): según los encuestados de su estudio, los alumnos de 14-15 años les gustan más los juegos competitivos, mientras que los mayores (16-17 años) consideran que la cooperación es más motivadora. Además, destaca que estas diferencias pueden relacionarse con la personalidad de los alumnos también, puesto que los más tímidos pueden sentirse más cómodos en un ambiente cooperativo sin miedo o estrés, pero para algunos alumnos a quienes les gusta ganar, la cooperación puede resultar aburrida (Šokčić, 2020:56). Comparando con la investigación de Šokčić, el presente estudio no ofrece una imagen clara sobre qué tipo de juegos son más motivadores, ya que ambos tipos tienen representantes divertidos a base de la valoración de los aprendientes, es más bien la interacción misma que parece importante y el juego puede ser tanto competitivo como cooperativo.

En cuanto a la última pregunta, si pueden ser las actividades tanto eficientes como motivadoras al mismo tiempo, tenemos 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 cuyo resultado objetivo de eficiencia y resultado subjetivo del grado de diversión no demuestran ninguna diferencia, ambos alcanzan 87%. 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 llamativa. Al contrario, los juegos “Yo nunca he...”, el dominó y el telediaro 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 dan como resultado 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 de la enseñanza-aprendizaje.

4. MAGYAR NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ

A játékok szerepe a spanyol nyelvtan tanításában: Affektív vagy effektív?

A kutatás középpontjában a játék áll, mint a spanyol nyelvtan tanításának eszköze. A nyelvtan, főként az igei rendszerek, számos nehézséget okoznak a magyar tanulóknak a spanyol nyelvtanulás során. A spanyol nyelvben megtalálhatók olyan múltidők vagy módok, amelyek a magyarban nem léteznek vagy más formában jelennek meg, például a különböző múltidők vagy a kötómód (Berta, 1997:161). Ennek következtében, a magyar anyanyelvű tanulók számos hibát követnek el ezek használata során, amit sok esetben kudarcként élnek meg, ami csökkenti a motivációjukat. A motiváció megtartásának és növelésének érdekében célszerű lehet játékokat beépíteni a nyelvtan tanulásának folyamatába, egyensúlyt teremtve az effektivitás és az affektivitás között. A kutatás célja tehát annak feltárása, hogy milyen szerepe van a játékoknak a grammatikai kompetencia fejlesztésében, milyen mértékben hatékonyak ezek a játékok, és milyen összefüggésben áll a hatékonyság a motivációval.

Elsőként felmerül a kérdés, hogy mit jelent a „nyelvtan”. Számos definíció létezik attól függően, hogy melyik nyelvészeti terület szempontjai szerint van megfogalmazva a válasz. Egyes definíciók szerint a nyelvtan –szűkebb értelemben– jelentésegységeket és azok kombinatorikáját foglalja magába, előbbi a morfológiára utal, még utóbbi a szintaxisra, tágabb értelemben viszont magába foglalja a kiejtést és a szemantikát is (Di Tullio, 1997:19). Más

nézetek szerint a szemantika nem tartozik a nyelvtanhoz, csupán a nyelvtan hatással van a szemantikai szinten alkalmazott formai eljárásokra (Gómez Torrego, 2011:14). Szintén meg kell említeni a különböző nyelvtanokat, mint a leíró nyelvtan, didaktikai nyelvtan, generatív nyelvtan, stb., amelyek különböző perspektívából vizsgálják, hogyan működik a nyelv (Martín Sánchez, 2010:61). A hatékony nyelvtanítás szempontjából a tanárnak szükséges a különböző nyelvtanokkal dolgoznia annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb módon támogathassa a kompetenciák fejlesztését és az ismeretek elsajátítását. A nyelvoktatás célja, hogy a beszélő képes legyen aktívan részt venni a mindennapi kommunikációban. Ahhoz, hogy kommunikálni tudjon egy idegen nyelven, szüksége van különböző kompetenciákra: pragmatikai, szociolingvisztikai és nyelvi kompetenciákra. A nyelvi kompetenciákon belül található meg a grammatikai kompetencia, amely lehetővé teszi, hogy a különböző szabályoknak megfelelően a beszélő képes legyen helyesen megformált kifejezéseket mondatokká alakítani és ezeket értelmezni (Instituto Cervantes, 2002:110).

A nyelvtanítási módszertan számos változáson esett át az elmúlt években, létrehozva vagy éppen elvetve különböző módszereket és irányzatokat, annak érdekében, hogy igazodjon az új igényekhez, célokhoz. Ezzel együtt a nyelvtani ismeretek szerepe is folyamatosan változott. Még kezdetben a nyelvtan központi szerepet játszott például a nyelvtani-fordító módszerben, ezt követően a direkt és az audiolingvális módszerekben sokkal inkább háttérbe került a szókincs mellett, és a deduktív helyett induktív módon történt a nyelvtan bemutatása. Habár a kognitív módszer (Rodríguez Abella-Valero Gisbert, 1998:434) ismét új lendületet adott a nyelvtani ismeretek explicit oktatásának, a 70-es években megjelenő kommunikatív megközelítés a kommunikációs célok szolgálatába állította a grammatikai ismereteket. Végül megszületett a lexikai megközelítés, amely a szavakat három kritérium mentén vizsgálja: forma, jelentés és használat (Higueras García, 2016:8, 11), tehát a szókincset és a nyelvtant nem választja el, hanem egy egészként tekint rá.

Ahogy az a módszerek összefoglalása is mutatja, a nyelvtantanítás nem volt, illetve jelenleg sem mentes az ellentmondásoktól és nehézségektől. Felmerült a kérdés, hogy kell-e nyelvtant tanítani, melyre a válasz igen, hiszen a nyelvtani ismeretek szükségesek ahhoz, hogy a beszélő értelmes szövegeket tudjon létrehozni, illetve mások szövegeit értelmezni tudja. Így a fő kérdés az, hogy hogyan kell tanítani a nyelvtant. Korábban a már említett deduktív tanítás volt jellemző, vagyis a tanár ismertette a szabályt, szemléltette példákkal és ezt követően gyakorolták a tanulók az adott szabályt. Ma sokkal inkább elterjedt az induktív módszer, amely aktív szerepet ad a nyelvtanulónak, ő lesz az, aki példák alapján következtetéseket von le és megfogalmazza a szabályokat. A megfelelő technika kiválasztása sokban függ a tanulók, illetve

tanulói csoportok igényeitől, így a tanár feladata, hogy megtalálja az adott csoport számára leghatékonyabb módszert.

A tanulók igényeinek is köszönhető, hogy a játék eszközként jelent meg a nyelvtan tanításában. Maga a játék egy velünk született tanulási technika (Nevado Fuentes, 2008:2-3), hiszen kisgyermekkorától fontos eszköz a világ felfedezéséhez, illetve fontos szerepet játszik a pszichomotoros, kognitív, szociális és nyelvi képességek fejlődésében (Fernández, 1997:8). A nyelvtanulás során a játék leginkább, mint a motiváció eszköze jelenik meg, mivel azt az érzést keltheti a tanulóknál, hogy erőfeszítés nélkül tanulnak (Fernández, 1997:10). Emellett hozzájárul a családi légkör kialakításához, interakciókra ad lehetőséget, ami hozzájárul a csoportkohézió kialakulásához és erősítéséhez.

Áttekintve a nyelvtanítás változásait és a játékok pozitív hatásait, érdemes megvizsgálni, hogy hogyan lehet hatékony módon beépíteni a játékot a grammatikai kompetencia fejlesztésébe. Továbbá felmerül a kérdés, hogy a hatékony játékok lehetnek-e motiválóak. A kutatás három fő kérdése tehát a következő:

1. Mely játékok fejlesztik hatékonyan a nyelvhelyességet?
2. Mely játékokat élvezik leginkább a tanulók?
3. Lehetnek a játékok egyenlő mértékben hatékonyak és élvezhetők?

A kutatás során 8 játék szolgált arra, hogy a tanulók gyakorolják a spanyol múltidőket. Ezek a következő játékok voltak: torpedó, szókereső, „Én még soha...”, dominó, „utazás a múltba”, „írók vagyunk”, „igék játéka”, híradó. A játékok két szempont szerint csoportosíthatók, a játék célja és a versengés mértéke szerint. Cél alapján voltak olyan játékok, amelyek a formára, vagyis a ragozott igelakokra irányultak (torpedó, szókereső, „igék játéka”), illetve olyanok, amelyek egy adott múlt idő helyes használatának az elsajátítását szolgálták („Én még soha...”, dominó, „utazás a múltba”, „írók vagyunk”, híradó.). A versengés mértéke szerint három kategóriába kerültek a játékok: kompetitív, kooperatív, illetve kooperatív és kompetitív játékok. Kompetitív játék esetén, a tanulók egymás ellen játszanak, és egy győztes kerül ki a játék végén, mint például, a torpedó és a szókereső. A kooperatív játék során a tanulók egymásra támaszkodva dolgoznak a közös cél elérése érdekében, ilyen játékok az „Én még soha...”, a dominó, az „utazás a múltba” és az „írók vagyunk”. A kooperatív és kompetitív játékokban pedig habár közösen dolgoznak csoportokban a játékosok, a játék végén egy győztes csapat lesz, ide sorolható, az igék játéka és a híradó.

Ami a vizsgálat körülményeit illeti, a kutatás a Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnáziumban valósult meg a hosszú tanítási gyakorlat során, 27 fő részvételével. A tanulók a kísérlet első felében 10. évfolyamra jártak, a második felében pedig 11. évfolyamra. Ez a heti

óraszám tekintetében az első részben heti három, a másodikban pedig heti 4 órát jelent. A kutatásban résztvevők a spanyolt, mint második igen nyelvet tanulták az angolt követően.

A kutatásban szereplő játékok témája a spanyol múlt idő volt, három múlt időt fedtek le a játékok: pretérito perfecto, indefinido, imperfecto. Ezeknek a nyelvtani ismereteknek a bemutatása és gyakorlása több lépésben történt. A kísérlet három fő egységből állt. Az első részben történt meg a nyelvtani ismeretek prezentálása, induktív módon, tankönyvi szövegek segítségével. Ezt követte egy adott játék, amellyel a tanulók gyakorolták az igeragozást vagy a múltidő használatát. Majd minden játék után egy nyelvtani dolgozat és egy kérdőív következett. A nyelvtani dolgozat célja, hogy számadatokkal alátámasztott, objektív információt adjon a játékok hatékonyságáról. A kérdőívek pedig a tanulók szubjektív értékelését adják az egyes játékok élvezhetőségéről, illetve a tanulók által vélt hatékonyságáról.

Ami az eredményeket illeti, a kérdőívekben a tanulók egy nullától ötös skálán jelölték be, hogy milyen mértékben segített a játék a ragozás vagy a múltidő használatának elsajátításában, és szintén egy nullától ötös skálán értékelték, hogy mennyire tetszett nekik az adott játék. Az eredmények azt mutatják, hogy a kevésbé szórakoztató játékokat kevésbé hatékonynak vélték, mint például az „Én még soha...” vagy a dominó esetében. Ezeknél a játékoknál a hatékonyság kevesebb, mint 70%, még az élvezhetőség mértéke 53% és 58% között mozog a tanulók véleménye alapján. Ez fordítva is igaz, tehát a szórakoztatóbbnak tartott játékokat hatékonyabbnak értékelték, és a két érték, tehát a hatékonyság és a szórakozás mértéke közötti különbség is kisebb.

A dolgozatok eredményeit a helyes válaszok százalékos aránya adta meg. Ezek szolgálnak tehát objektív értékeléssel a játékok hatékonyságáról. Ezeket összehasonlítva a szubjektív hatékonysággal, egyértelműen látható, hogy a legtöbb esetben nincs nagy eltérés az objektív és a szubjektív hatékonyság között. A leghatékonyabb játékok a formai sajátosságokra irányuló játékok voltak, mint például a szókereső, ami 87%-ot ért el a dolgozatok eredményei alapján és 92%-ot a tanulók szubjektív megélése alapján. Nagyobb különbség a két szempont között a dominó esetében látható, ennek a játéknak a során nem csak ragozni kellett az igéket, hanem mondatot kellett alkotni velük. A tanulók szerint 69%-ban hatékony ez a játék, még a dolgozatok eredményei alapján 79%-ban.

A kérdőívek és a dolgozatok eredményei együttesen járulnak hozzá az eredmények értelmezéséhez és a következtetések levonásához. Ennek tükrében, az első kérdésre, vagyis hogy mely játékok lehetnek hatékonyak, a válasz az, hogy azok a játékok, amelyek érzelmi bevonódásra adnak lehetőséget. Szintén hatékonyabbnak bizonyultak azok a hagyományos,

monoton nyelvtani feladatoktól nagyobb eltérést mutató játékok, mint például a szókereső vagy az „utazás a múltba”.

A következő kérdés az volt, hogy mely játékok a legélvezhetőbbek a tanulók számára. Az eredmények alapján három szempont emelhető ki, a hagyományos játékok (amelyek játéktáblát, dobókockát, kártyát, stb. használnak), a kreativitást támogató játékok (pl. „írók vagyunk”, „utazás a múltba”) és az interakciót és aktív szerepet biztosító játékok.

A harmadik kérdés arra kereste a választ, hogy lehetnek-e a játékok egyenlő mértékben hatékonyak és élvezhetőek. Az eredmények változatos képet mutatnak. A játékok több mint felénél csupán néhány százalék a különbség. A szókereső esetén a szubjektív élvezhetőség és az objektív hatékonyság mértéke például megegyezik, viszont a dominó esetében nagyobb eltérés mutatkozik. Ennek ellenére bizonyossággal megállapítható, hogy hatékonyság és az élvezhetőség összefügg. Azok a játékok, amelyek élvezhetőbbek, hatékonyabbak, és fordítva.

Összefoglalva megállapítható, hogy a grammatikai kompetencia fejleszthető játékokkal. Az élvezhetőség és a hatékonyság, mint minden órai tevékenység esetén, nem mindig van egyenlő mértékben, de egyértelműen összefüggnek. Ennek következtében, fontos megtalálni azokat a feladatokat, játékokat, amelyeknél az élvezhetőség mértéke is magas, hiszen ez mindamellett, hogy hatékony, pozitív attitűdöt eredményez nem csak az adott idegen nyelv iránt, hanem a tanulás iránt is. Ennek a folyamatnak a támogatásában segítenek azok a játékok, amelyek előtérbe helyezik a kreativitást és lehetőséget adnak interakciókra, aktív szereplővé téve a tanulót a tanítási-tanulási folyamatban, függetlenül attól, hogy ez az interakció kooperatív vagy kompetitív.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E. (2012). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa. 79-96.
- Atienza Cerezo, E., Castro Carillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S., Vañó Aymat, A. *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- 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
- Berta, T. (1997). *La enseñanza del español en Hungría: Problemas de interferencia lingüística*. ASALE. Actas VIII. 159-164.
- Bon, F. M. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43, 53-79.
- 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

Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M. (Comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO / Manantial, 75-111.

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.

Šokčić, R. (2020). *Elementos competitivos y cooperativos de las actividades lúdicas en la clase español*. <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:1706>

Suaza Mena, M. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo speaking: desarrollo de la producción oral. *Amazonia Investiga*, 3(4), 145-165.
<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/665/625>