Actividades lúdicas para practicar la Gramática

CONCHA MORENO
Universidad de Málaga

1. De la Gramática o la competencia gramatical

¿Es necesaria la gramática? ¿La consideramos un paso indispensable hacia la comunicación real? ¿Cómo se interioriza?

Para contestar a estas preguntas podemos recurrir a los teóricos y encontraremos muchas y variadas respuestas que siempre pueden facilitar el trabajo a pie de aula de los profesores. También podemos acercarnos a la opinión de nuestros alumnos, la cual, sin ser la de unos expertos, puede resultarnos de gran utilidad, sobre todo en lo que tiene de flexibilidad, de adaptabilidad a los casos concretos, a los alumnos concretos. Son ellos los que a menudo nos hacen ver el desfase que hay entre nuestro deseo de hacerles hablar y las necesidades reales que ellos tienen. A menudo cometemos dos errores bien intencionados, pero errores al fin, que dificultan el proceso de adquisición de la lengua meta. Estos errores son de distinto signo: por un lado, nos empeñamos en hacer repetir formas o estructuras descontextualizadas, porque sabemos que el español tiene un sistema verbal, por ejemplo, muy complicado; por otro, nos empeñamos también en que los alumnos *hablen* sin haberles suministrado o sin haber repetido suficientemente esas formas o estructuras, porque estamos preocupados más por el resultado, la comunicación, que por el proceso. Como profesora que se enfrenta a diario a grupos de alumnos muy variados, sé que hay una regla universal que ellos mismos practican mucho: no se puede generalizar; lo que vale para este grupo, no encaja en aquel otro.

1.1. De la enseñanza formal y el análisis de necesidades

No obstante, hay algunos hechos que sí suelen tener validez universal: hay personas para las que la enseñanza formal es fundamental, sin ella se sienten perdidas. Hay otras que aprenden de oído, que necesitan el contacto directo con los *nativos* y esos dos tipos de alumnos pueden, suelen coincidir en la misma aula. ¿Cómo conseguir que tanto unos como otros saquen el máximo provecho de ese tiempo dedicado a estudiar, a aprender? Tengamos en cuenta lo que dice Ellis (1990:196): *La docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas; sin embargo, la docencia permite un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia más altos.*

Es curioso comprobar, como lo vengo haciendo desde hace muchísimos años, que los alumnos dicen, a su manera, exactamente lo mismo cuando, al principio del curso —nunca de principiantes, claro— les pregunto: *¿Por qué estáis en una clase y no en la calle, hablando con españoles?* Los alumnos suelen responder que están en una clase porque necesitan que se les suministre instrumentos para poder hablar. Después pueden añadir: *correctamente, con fluidez, mejor que ahora*, etcétera. Otras veces dicen: *He estudiado el subjuntivo pero no sé para qué sirve.*

Sin saberlo, están aludiendo a la diferencia de la que hablaba Widdowson (citado por Bachman, 1995:110), entre *la habilidad para representar la lengua como sistema (usage) y la habilidad para hacer uso real de ella (use).*

Aceptemos, pues, como punto de partida, la utilidad de la enseñanza formal y la existencia de, al menos, dos objetivos conscientes o inconscientes en nuestros alumnos: la adquisición de una gramática de referencia o una competencia gramatical y su puesta en práctica, entendida ésta como la posibilidad de hacer cosas con ella (Austin:1990).

Dell Hymes, comentado por Karmele Rotaetxe (1990:138), nos habla de la competencia comunicativa diciendo que comprende la gramatical, pero también actitudes, valores y motivaciones referentes a la lengua. Ya en 1967 el mismo Hymes había fijado los componentes de un acto de comunicación y que él consideró incluidos en la palabra inglesa SPEAKING: ***Settings:*** marco; ***Participants:*** participantes; ***Ends:*** finalidades; ***Acts:*** actos (verbales); ***Keys:*** claves, tonos en el estilo verbal; ***Instrumentalities:*** instrumentos (canal de comunicación, variedad elegida, etc.); ***Norms:*** normas (de interacción y de conducta); ***Gender:*** género (poema, carta comercial, etc.). Es decir: que no basta con enseñar reglas gramaticales, hay que incluir *otras cosas.*

Sin embargo, a pesar de que hoy día la mayoría de los profesores buscamos algo más que la repetición mecánica de formas mediante *drills*, no podemos negar la necesidad de interiorizar la forma, la estructura, para que

más adelante esto permita al propio alumno la transferencia, la autocorrección. No hacerlo sería ir contra ese principio del que he hablado más arriba: escuchar al alumno y tener en cuenta sus necesidades, las cuales pueden ser, por ejemplo: dificultades con las frases de relativo; no si se construyen con indicativo o subjuntivo, sino cuándo usar *que, el cual, quien* y su colocación en la frase, caso típico de los estudiantes nórdicos, entre otros.

Nuestros alumnos son conscientes de sus fallos de expresión; lo que suelen argüir para su silencio es eso de: *Me faltan las palabras.* Cuando *ya tienen más palabras*, se dan cuenta de que son incapaces de poner dos pronombres seguidos, no dan una con las dichosas preposiciones o no ven por qué hay tantos sinónimos de partículas como *si, aunque,* etcétera. Claro que se comunican, pero aspiran a algo más. Las preguntas que plantean en clase, no siempre proceden de una segmentación de la lengua en la que subyace un concepto estructuralista de la misma. Cuando están en España, ven la televisión y oyen cosas, hablan con españoles que usan otras expresiones, leen y comprueban que *si* aparece en pasado con indicativo. Todos estos ejemplos me los han suministrado alumnos que pasan en España un mínimo de seis meses y que se quejan de una especie de miedo por parte de los profesores a explicitar la gramática. (Claro que también he oído quejas del signo contrario).

Para el tema que nos ocupa, es decir, qué incluye el concepto de gramática, nos parece apropiado el esquema presentado por Lyle Bachman (1990:110):



Como vemos, nuestros alumnos deben alcanzar el conocimiento incluido en la competencia gramatical: vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafía. Asimismo deben conseguir poner en práctica los principios que tienen en cuenta las marcas de cohesión del discurso oral para hacerlo adecuado al contexto.

2. De la competencia gramatical al espíritu lúdico

Si hemos llegado a ponernos de acuerdo en el concepto de competencia gramatical, vayamos ahora a la forma en que queremos conseguir esa interiorización y su traslado o transferencia a situaciones reales.

Sigamos refiriéndonos al esquema anterior. En él se habla de la competencia pragmática. Dentro de ella, nos quedaremos con la función imaginativa que, como dice Bachman (1990:115):

> *(...) nos permite crear o ampliar nuestro propio entorno con propósitos* humorísticos *o estéticos. (...) Los ejemplos son los chistes, las fantasías, las metáforas y otros usos figurativos del lenguaje, y también asistir al teatro o ver películas o leer novelas o poesía por placer.*

Sin embargo, no están excluidas las otras funciones (ideativa, manipulativa, heurística) porque, cuando las realizamos y lo hacemos con humor, de forma divertida, también estamos poniendo en práctica la función imaginativa.

En este punto de mis reflexiones quiero detenerme y lanzar una pregunta que, supongo, todos nos hemos hecho alguna vez: ¿por qué todo el mundo, o mucha gente al menos, se sabe de memoria anuncios, frases y muletillas de determinados cómicos o programas de televisión? O lo que me inquieta más: ¿cómo es que los chavales se saben los nombres de los jugadores de los... yo qué sé cuántos equipos de fútbol o baloncesto?, ¿Cómo es que saben todo lo que saben sobre el deporte y no aprenden otras cosas?

De nuevo, los expertos me darían respuestas muy sabias. Yo me quedo con las que me dio mi hijo hace tiempo: *Es que es divertido saberlo y, además, puedes hablar de ello con los amigos.* Yo añadiría que él, con su paga, se compraba el «Marca», contribuyendo así a reforzar la información repetitiva que nos invade constantemente.

Como soy muy aficionada a sacar las lecciones que la vida cotidiana nos da y aplicarlas, dentro de lo posible, a mis clases, de este hecho casero y familiar obtuve la siguiente información:

- que si algo te interesa, pones todo tu esfuerzo en aprenderlo;
- que si ese algo te permite expresarte, comunicarte con tu entorno, te interesará aún más;
- que algo se interioriza si se repite, aunque no siempre de la misma manera;
- que si la presentación de ese algo es divertida, contribuirá a despertar el interés.

Otro hecho que últimamente me ha llamado la atención, aunque venga ocurriendo hace años, es ver cómo en exposiciones del tipo de Juvenalia, los niños y jóvenes aprenden o ponen en práctica lo que saben, a través de actividades lúdicas.

Entonces, ¿por qué no incluir este tipo de actividades de manera sistemática, secuenciada, con objetivos claros en nuestro plan de trabajo? Pero no sólo de manera aislada. Ya dije en otra parte[1] que el espíritu lúdico no es algo que se refiera sólo a una serie de actividades, sino que debe impregnar la actitud de profesores y alumnos, ya que en ese clima, el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa.

Para ello, vamos a tratar de analizar cuáles son las actitudes que favorecen ese espíritu lúdico, si realmente con él se beneficia el trabajo y la asimilación de información o si se considera una pérdida de tiempo. Es cierto que hay alumnos que pueden considerar el juego como un engaño: *Hemos pagado para aprender y esto no es serio, sólo es un juego,* etcétera. Puede que los alumnos tengan su punto de razón si captan que las actividades no tienen un objetivo, aparte, claro está, el de pasar unos minutos de manera distendida. Para empezar, hagamos que la clase misma sea el gran juego que puede llegar a ser: expresarse y comprender otra lengua con su cultura, sin olvidar, sin negar las dificultades de las que está llena nuestra tarea.

¿Conocéis el juego de ordenador que se llama *Prince*? Hablo de él porque durante un tiempo estuvo presente en mi casa. Es como cualquier aventura, como cualquier cuento: hay un objetivo que alcanzar, unas dificultades que vencer. En el proceso se recibe una serie de ayudas y cada vez que te equivocas, vuelves a empezar. Las tareas se repiten y a medida que avanzas descubres elementos nuevos del juego y descubres también que tus habilidades han mejorado en las etapas anteriores. ¿No os parece una descripción del proceso de nuestras clases?

Convirtamos, pues, nuestra clase en un gran juego: tendrá una meta global y otras parciales. Tendrá unas reglas que cumplir, habrá que superar pruebas, hacer esfuerzos para pasar al *nivel* siguiente —entendida esta palabra como la usan en los juegos de ordenador—; los errores nos obligarán unas veces a volver a empezar, otras, nos permitirán seguir avanzando porque tenemos ayudas; en cualquier caso, de ellos aprenderemos, son algo útil que permitirá otras actividades de refuerzo, de recuerdo y, lo más importante, cuando estemos ante la misma dificultad —porque en la lengua, como en el juego, las dificultades se repiten—, seremos capaces de evitarla si hemos asimilado en qué consistió nuestro fallo la vez anterior.

---

[1] Moreno, C. (1996), «Actividades lúdicas en la enseñanza del español», *Frecuencia- L*, 3: Madrid, Edinumen, pp. 28-35.

Este espíritu no se consigue de buenas a primeras; hay alumnos que creen que una clase tiene que ser una cosa seria, casi aburrida, para poder aprender más. Afortunadamente éstos no son los más habituales. No obstante, ganemos la complicidad de nuestros alumnos, usemos actividades lúdicas también para romper el hielo, digamos eso que a mí me gusta repetir: *Sólo puedes equivocarte*. A veces ellos me devuelven mi frase cuando soy yo la que tiene miedo a repetir algo difícil. En definitiva, el espíritu lúdico favorece:

- el contacto entre alumnos nuevos / la ruptura del hielo, en una palabra, la cooperación social, una de las estrategias indirectas de aprendizaje y comunicación;
- la confianza y la desinhibición para expresarse al bajar el nivel de ansiedad, que es otra de esas estrategias;
- la capacidad creativa;
- la puesta en práctica, repetición y refuerzo de lo aprendido, estrategias cognitivas tan necesarias como las afectivas.

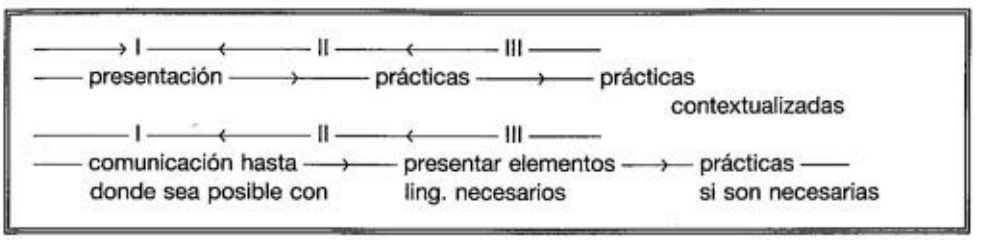
3. De las actividades lúdicas

Antes de entrar directamente en la propuesta de algunas actividades, quisiera hablar de sus características:

- No se trata de actividades comunicativas propiamente dichas, porque en ellas el foco está en la comunicación; en cambio, en las actividades que nos ocupan, el foco está en la lengua y los alumnos deben ser conscientes de que están jugando con la gramática, el vocabulario, etcétera;
- Las colocaríamos en ese paso previo que hoy día se ha dado en llamar *actividades posibilitadoras* o *tareas de aprendizaje*;
- Deben responder a un análisis de necesidades lingüísticas, integradas en las funciones comunicativas que se pretenden desarrollar;
- Deben tener un objetivo claro que los alumnos distingan perfectamente de un juego para pasar el rato;
- Deben permitir la repetición para conseguir la automatización del uso; eso sí, de una forma amena y que tenga una obvia transferencia a la comunicación real;
- Para que su efectividad sea completa, debemos hablar con nuestros alumnos de qué les han parecido, si les han resultado útiles y por qué; el beneficio será doble: nosotros veremos si ha sido una forma rentable y eficaz de trabajar, pudiendo mejorarla con sus sugerencias y ellos seguirán conscientes del proceso de aprendizaje. Por otra parte, hablar sobre cómo se aprende es algo que, según mi experiencia, a los alumnos les encanta y ahí sí que tenemos comunicación real.

Volviendo al esquema de L. Bachman, vemos que nuestras actividades tendrán que ir dirigidas a la morfología, la sintaxis, el vocabulario, la fonología y la grafía; tenemos que poner en marcha las funciones de la lengua apoyándonos fundamentalmente en la imaginativa.

Con estas premisas y basándome, como siempre, en las necesidades —a veces carencias— surgidas en clase, a menudo me pongo a crear actividades que sirvan de manera divertida y eficaz para la interiorización de la gramática o del vocabulario. Es decir, tengo en cuenta el segundo de los esquemas de Brumfit[2] (1979):



A continuación van algunas de ellas, con la causa que las motivó:

4. Actividades

4.1. Los relativos y su compañía

Un amigo es una persona que me gusta hablar con.
Un amigo es alguien quien te escucha y te comprende.
La amistad une personas quienes trabajan en mismo trabajo.
Esto es que quiero decir./Que me gusta más es...

Aquí está la prueba de que los alumnos tienen problemas para elegir el relativo apropiado y de que, además, les resulta difícil acompañarlo de preposiciones.

A la pregunta *cuándo se usa* ***que*** *y cuándo* ***el que,*** podemos contestar usando las reglas que nos dan los libros o algún truco que pase a formar parte, después, de un juego o actividad lúdica.

Nos referimos a cosas y queremos decir algo sobre ellas; tenemos una palabra; después un relativo, **que** y después un verbo, **palabra + que + verbo** (frase).

[2] Este esquema representa dos tipos de clase. El primero hace referencia a una clase de estructura más tradicional: se presenta el material y se practica después. El segundo, aplicable en mi opinión sólo a alumnos con ciertos conocimientos, sugiere la práctica controlada a partir de las necesidades surgidas de la imposibilidad para la comunicación. Es en este punto donde encajan las actividades lúdicas.

Hablamos de la misma palabra sin decirla; necesitamos un relativo: **el que, la que;** después, un verbo, **el que / la que... + verbo** (frase).

Ejemplos:

El ordenador ***que*** *tengo ya es viejo.*
El que *tengo yo es nuevo.*

Antes de empezar el juego o actividad habremos ejemplificado para ver si se ha comprendido.

Todas estas actividades han sido probadas con alumnos de nivel medio y superior, que están en España seis meses o un año académico.

Esta primera está basada en la observación de lo que hacen los niños cuando compiten para ver quién tiene lo mejor. También nos puede servir para introducir los posesivos: **el mío / la mía**, etcétera.

Procedimiento.

Se divide la clase en dos equipos. Se decide si se va a hablar de personas o de cosas. Se dan unos minutos, para que los equipos hagan frases. Una o dos personas de cada equipo serán los jueces o árbitros de la *contienda* y tomarán nota de si se cumplen las reglas o no, para descalificar a las personas que las incumplan. Se echa a suertes qué equipo empieza. Una persona del equipo A dice una frase que contenga la estructura **artículo determinado + palabra + que + verbo** (frase).

Otra persona del equipo B tiene que contestar con la estructura **el que / la que ... + verbo** (frase), atendiendo a la concordancia. Si no puede hacerla y pide ayuda, se la penaliza. Yo lo hago con la pérdida de turno.

Ejemplos aparecidos en clase:

Los libros ***que*** *usamos son aburridos.*	***Los que*** *usamos nosotros, no.*
Los españoles ***que*** *conozco no hablan inglés.*	***Los que*** *conozco yo, sí.*
La comida ***que*** *más me gusta es la mexicana.*	***La que*** *me gusta a mí es la china.*
La película ***que*** *me recomendaste me gustó mucho.*	***La que*** *tú me recomendaste a mí, no me gustó.*
Todavía tengo la bicicleta ***que*** *me regalaron a los diez años.*	***La que*** *me regalaron a mí, se rompió.*

Obsérvense las implicaciones de este juego. Nos sirve para demostrar también la necesidad del sujeto o la duplicación del pronombre indirecto.

4.1.1. Variante. *A veces se puede generalizar.*

Hablamos de personas y vamos a generalizar, para evitarnos la aparición del subjuntivo. Enseñamos a nuestros alumnos que para generalizar se usa la estructura **el que / la que / quien + verbo, + verbo** (frase): ***el que*** *estudia, saca buenas notas.*

Procedemos de la misma manera que antes en cuanto a la división de la clase. Hay que elegir temas, uno por cada persona del equipo. Una persona del equipo A dice a la correspondiente del equipo B: *Viajes.* Y su compañero tiene que contestar algo así: ***los que*** *viajan mucho, aprenden mucho.* Se puede complicar la cosa teniendo que emplear una vez singular y la siguiente plural.

4.1.2. Variante. *Corrígeme si me equivoco.*

Ahora se trata de corregir una información. Una de las estructuras que podemos usar, la cual, por otra parte, tiene equivalente en todas las lenguas europeas, es (No) **ser** + sujeto + **el que / quien + verbo + sino** + información *verdadera.* También podemos jugar con la frase simple: **ser** + sujeto + **el que / quien + verbo.**

La forma de actuación es siempre la misma. Esta vez podemos pedir a nuestros alumnos que preparen una serie de noticias reales o imaginarias para sus compañeros del otro grupo. Después de unos minutos, y tras saber qué equipo empieza, se lanza la primera información: *Los españoles descubrieron América.* Corrección: *No fueron los españoles los que la descubrieron, sino los vikingos.* O bien: *Los que la descubrieron fueron los vikingos.*

Para que la práctica sea aún más *real*, podemos pedir que introduzcan un elemento de cortesía que suavice la corrección: *Perdona, pero creo que...; ¿Estás seguro? A mí me parece que...* Puedo asegurar que esta actividad nos ha hecho pasar momentos divertidos y ha resultado de una eficacia grandísima.

4.1.3. Variante. *Corrígeme otra vez.*

Como he dicho más arriba, otro de los problemas con las frases de relativo se encuentra en la colocación de las preposiciones. Esta vez trabajamos en parejas. El trabajo inicial consiste en hacer una lista de verbos con su preposición: Podemos servirnos de las redacciones ya corregidas, que, para mí, son una fuente de información inapreciable. He aquí algunos ejemplos de verbos + preposición que suelen aparecer en esas redacciones: *hablar sobre; vivir con; referirse a; poner en; ir a;* etcétera.

Cada pareja hace una frase *equivocada*, que luego tendrá que corregir

la pareja del equipo contrario, según este esquema: **preposición + el que / la que**... + frase. Si no saben, la primera pareja tendrá que dar la solución.

Ejemplos:

Ese es un tema que no me gusta hablar sobre.
Fue un viaje que lo pasamos muy bien en.
La familia que vivo con es muy amable.

Después, y si se considera oportuno, de nuevo en parejas, hay que escribir una historia incorporando el mayor número posible de frases corregidas. Gana la pareja que más frases incluya, dentro de un contexto, claro.

Yo no era muy consciente de este problema hasta encontrarme con estudiantes suecos, daneses, nórdicos, en definitiva. Por eso, esta actividad puede parecer innecesaria a profesores que tengan alumnos de otras nacionalidades. Los ejemplos que he aportado proceden, como digo, de las redacciones de mis alumnos.

4.2. A veces somos imposibles

De nuevo os presento algo surgido en la clase a raíz de la exposición de un alumno sobre la ecología y el medio ambiente. Su pregunta a la clase fue (os doy la versión corregida): —*¿Os imagináis cómo actuaríamos si viviéramos eternamente? —Pero eso es imposible.* —Contestó alguien. —*Pero, ¿y si llegara un día?*

Estábamos ante un ejercicio precioso de situaciones (condiciones) irreales o imposibles. Yo capté el mensaje y lo incorporé a mis clases bajo el nombre de: *¿Qué pasaría si...?* Después he visto que Gianni Rodari ya había sugerido lo mismo en su maravilloso libro: *La gramática de la fantasía*. ¿Será tan parecido enseñar lenguas a extranjeros y enseñar a los niños?

Procedimiento.

La clase dividida en equipos o pequeños grupos, no más de cuatro. Se establece el turno de participación y el tiempo del que se dispone para reaccionar. Se nombran uno o dos secretarios que acompañan al profesor para tomar nota del tiempo y las faltas. Por supuesto, las faltas pueden proceder también del equipo que presenta la situación imposible. Por ejemplo: *¿Qué pasaría si te tocara la lotería?* Ésta no vale porque no es imposible, también se puede decir: *¿Qué pasará si te toca la lotería?*

A continuación cada equipo prepara una lista de situaciones imposibles que se presenta a los equipos contrarios. Éstos tienen que reaccionar en el

tiempo establecido y sin hacer faltas, que se penalizan. Gana el equipo que acumule más puntos y menos penalizaciones.

Ejemplos:

¿Qué pasaría si el mar se secara?
¿Cómo reaccionarías si te volvieras hombre / mujer?
¿Qué pasaría si desapareciera el subjuntivo?[3].

4.3. *Cuando sufras, piensa en mí* o qué hacer en situaciones imprevistas.

Sin duda conocéis esta canción que canta Luz Casal[4] y sin duda también la habéis utilizado en clase para practicar el subjuntivo. Aquí os presento una idea surgida a partir de ella. Después de escuchar, comprender, incluso cantar la canción, pregunté: *¿Qué hace Luz Casal en esta canción? —Da consejos,* fue la respuesta en la que todos estuvieron de acuerdo.

Vamos, pues, a convertirnos nosotros en consejeros a la manera de la cantante. Por supuesto, hay que añadir un elemento curioso, extraño, divertido, sea en la situación, sea en el consejo.

Procedimiento.

La estructura que vamos a incluir es: **cuando** + **presente** de **subjuntivo** + fórmulas para aconsejar: **imperativo**; **deber** + infinitivo; **tener que / hay que** + infinitivo.

De nuevo se divide la clase en grupos o parejas, se establecen el tiempo y las penalizaciones. Esta vez también necesitamos un jurado de tres personas que no juegan. Se piensa en situaciones y se prepara un consejo para salir de ellas.

La primera pareja, o primer grupo, presenta la situación; los contrarios tienen que dar un consejo apropiado y divertido. Hay turno de réplica y se presenta la solución propia. El jurado discute sobre cuál es mejor, anota y al final emite su veredicto.

---

[3] La misma idea aparece en *Avance* (1996:225).

[4] Para los que no conozcan la letra de esta canción, ahí va:

Si tienes un hondo penar,
piensa en mí.
Si tienes ganas de llorar,
piensa en mí.
Ya ves que venero tu párvula boca,
que siendo tan niña me enseñó a pecar.
Piensa en mí cuando sufras;
cuando llores, también piensa en mí.
Cuando quieras, quítame la vida,
no la quiero para nada,
para nada me sirve sin ti.

Ejemplos:

Cuando no tengas dinero,...
Cuando tus amigos se pongan pesados, ...
Cuando la profesora esté de mal humor, ...
Cuando el frigorífico esté vacío, ...

4.3.1. Variante. *Cuando las situaciones se repiten.*

Si queremos afianzar el contraste entre la costumbre: **cuando** + presente de indicativo y la idea de futuro: **cuando** + presente de subjuntivo, podríamos incluir una frase de cada estructura. El profesor hace tantos papelitos como parejas haya; en cada papel escribe: *consejos* o *costumbres*; de este modo se juega con el elemento sorpresa para los que tienen que contestar.

4.4. No lo repitas

Vamos ahora con los pronombres. Se trata de que la aparición del pronombre venga exigida por el contexto y de que el alumno capte esa exigencia. Yo siempre recurro a la comparación con su lengua materna si sé que en ella también existen los pronombres.

Procedimiento.

Toda la clase en círculo. Cada uno tiene que decir una frase al compañero de enfrente o de al lado, éste tiene que contestar sin repetir la palabra clave por la que se le pregunta; en su lugar tiene que aparecer un pronombre. La primera vez podemos nosotros escribir las frases en papelitos que los alumnos eligen al azar.

Ejemplos:

¿Alguien ha visto mi libro?
Lo tiene Hans. (Si se contesta *Está en la mesa*, la persona queda descalificada).
Oye, ¿tú no tenías una bicicleta?
Sí, pero me la han robado.
¿Alguien sabe dónde está mi cuaderno?
Sí, claro, se lo prestaste a Ankie.

Obviamente, antes de jugar a esto, habremos explicado la necesidad de usar un pronombre o dos. Incluso podemos poner en la pizarra, a la vista

de todos, una lista con los verbos que pueden llevar dos pronombres: *decir; explicar; contar; prestar; regalar;* etcétera.

Y hasta aquí mis sugerencias sobre cómo jugar con la gramática. Espero que, si decidís ponerlas en práctica, os resulten divertidas y eficaces.

5. En resumen

De lo dicho hasta aquí quisiera destacar los siguientes puntos:

- Lo más importante es que tengamos en cuenta las características de los alumnos individuales y en grupo. Eso nos ayudará a elegir el tipo de actividad y a no desechar lo que no ha servido con este grupo ni tampoco aplicar sistemáticamente lo que con aquel otro sí ha tenido éxito;
- Escuchemos lo que nuestros alumnos tienen que decir, para hacer con ellos un análisis de necesidades que puede ir cambiando a lo largo del curso;
- Aceptemos la enseñanza formal en lo que tiene de positivo: acelera el desarrollo de habilidades; dentro de esta idea nuestras tareas de aprendizaje encajan perfectamente, pero démosles una forma divertida, porque, en definitiva, a todos nos gusta aprender y es mucho más agradable hacerlo entre sonrisas. ¿qué os parece esta nueva versión del refrán: *La letra con risas entra*?

Bibliografía

BOROBIO, V. (1992), *Ele 1 y 2,* Madrid, SM.

DOMÍNGUEZ, P.; BAZO, P., y HERRERA, J. (1991), *Actividades comunicativas,* Madrid, Edelsa.

GONZÁLEZ SAINZ, T. (1994), *Para jugar. Juegos comunicativos,* Madrid, SM.

JULIEN, P. (1988), *Activités ludiques,* París, Clé International.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), *De dos en dos,* Madrid, Difusión.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), *Rápido,* Barcelona, Difusión.

MORENO, C., y TUTS, M. (1992), *Curso de perfeccionamiento,*Madrid, SGEL.

MORENO, C.; MORENO,V., y ZURITA, P. (1996), *Avance,* Madrid, SGEL.

PALENCIA, R. (1990), *Te toca a ti. 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura españolas,* Madrid, Servicios de Difusión del Español, Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura.

REBOULLET, J. y FRÈCHE, J. J. (1979), *À comme...* París, Hachette.

RODARI, G. (1977), *Gramática de la fantasía,* Barcelona, Avance.

ROMERO, M. V. (1991), La enseñanza del vocabulario, *Actas de las III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera,* Madrid, Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión de la Lengua.

SÁNCHEZ BENITO, J., y SANZ OBERBERGER, C. (1993), *Jugando en español, Actividades interactivas para la clase de español*, Berlín, Langenscheidt.
SILES ARTÉS, J. (1993), *Historias para conversar*, Madrid, SGEL.
VV.AA. (1995), *Abanico*, Barcelona, Difusión.
VION, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, París, Hachette.
Wiss, F. (1973), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, París, Hachette.