Gramática lúdica y comunicativa. La búsqueda del tesoro en la clase de ELE para niños

Marcela Fritzler
Instituto Cervantes de Tel Aviv

RESUMEN

La enseñanza de ELE para niños cuenta con un abanico de herramientas y recursos como canciones, juegos, manualidades, imágenes y cuentos para practicar los contenidos de forma amena. ¿Pero es todo diversión en la clase de ELE para niños? ¿No enseñamos gramática? ¿Estos recursos son fuente de normas y reglas gramaticales? ¿Los niños adquieren o aprenden el léxico?

Los materiales creados desde una visión holística de la enseñanza, integrando las competencias lingüísticas mediante un enfoque comunicativo adecuado al alumnado infantil, nos permitirán ensamblar la experiencia, el significado y el uso de la lengua en un todo, como elemento real para desarrollar un aprendizaje duradero.

El presente texto invita a reflexionar sobre la importancia de incluir el componente gramatical en las actividades para niños y la presencia del mismo en los diferentes recursos para finalmente proponer herramientas concretas a fin de integrar los contenidos léxico-gramaticales a nuestra labor, sin descuidar el componente lúdico y dinámico de una clase para niños.

Palabras clave: gramática cognitiva, español para niños, lúdico, movimiento, literatura, música, aprendizaje, metodología, recursos didácticos.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera, así como la adquisición del lenguaje en sí, están relacionados con otros campos de la cognición humana —psicológicos, culturales, sociales— sumado a que la competencia lingüística está condicionada por la experiencia física del hablante y su relación con el mundo exterior.

Estos principios teóricos nos obligan a diseñar holísticamente las tareas que llevaremos a clase prestando atención a la implicación del significado y el uso de la lengua con el objetivo de favorecer la competencia comunicativa y, por ende, el desarrollo de un aprendizaje significativo. De ahí que dichas tareas deban contar con actividades multisensoriales y herramientas didácticas como canciones, juegos, literatura e imágenes, integrando el componente gramatical con el objetivo primordial de lograr la interiorización del conocimiento en contextos variables, desde un enfoque visual y lúdico, personalizado y adecuado a las necesidades de los niños, que también favorezca la construcción colectiva del saber lingüístico.

En otras palabras, una canción, un poema, un dominó son excelentes recursos para este alumnado, pero no deben ser solo un pasatiempo o una diversión (¡lo cual tampoco está mal!). Necesitan ser el medio, la herramienta que nos permita abrir la ventana a las estructuras de la lengua, acercar el conocimiento del idioma meta y facilitar que el aprendizaje trascienda a los diferentes contextos y situaciones comunicativas. Porque, como nos explica Ruiz Campillo (2018: 27-53) «lo decisivo es que la gramática sea *explícita* para el profesor, o el creador de materiales».

La gramática participa en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera ayudando al cerebro en la identificación del significado de la palabra usada en repetidas ocasiones en el contexto adecuado. La lengua está íntimamente ligada a la interacción y a la experiencia de las personas en un mundo físico, ya que «la comprensión de las personas evoluciona mediante un motor-sensorial y de las experiencias relacionadas con este» (Lee, 2001: 49). En esta línea Llopis-García (2015: 51-68) nos señala que:

> El lenguaje es espacio. Desde una edad muy temprana, y mucho antes de que podamos comenzar a pronunciar palabras, alcanzamos la comprensión de nuestro entorno y somos capaces de señalar cosas de interés, diferenciar entre arriba y abajo, entender lo que está dentro o fuera de nuestro alcance inmediato. Con el tiempo, nuestra propia percepción y la interacción de nuestro cuerpo con el mundo dan forma a cómo verbalizamos nuestros pensamientos.

La ecuación creada entre el espacio, nuestra interacción físico-sensorial con el entorno y la propia visión del mundo, le brinda al hablante la posibilidad de seleccionar la forma lingüística que le ayudará a comunicarse:

> El significado de lo que expresamos, por lo tanto, es clave y crea una relación indisoluble entre este y su forma lingüística. Las construcciones gramaticales significan y, por tanto, son indivisibles de sus significados (*ibidem*: 56).

Sumado a lo expuesto hasta el momento, un enfoque didáctico sustentado en los fundamentos de la gramática cognitiva (Langacker, 2008) nos aporta la función representativa del lenguaje, adecuando las estructuras de la misma en un contexto. La aplicación pedagógica de la gramática cognitiva (Radden y Dirven, 2007) no se basa en la memorización como proceso de enseñanza, sino en la aplicación de los principios de la misma en contextos adecuados.

Sin embargo, debido a que cada individuo se desenvuelve en su propio contexto personal, dichas experiencias serán distintas dependiendo de la persona. Por lo tanto, sus presentaciones estarán ligadas a la comunidad lingüística con la que convive y, por ende, a su cultura (Pascual, 2017).

En palabras de Ruiz Campillo (2018: 27-53) deberíamos buscar:

> una gramática entendida como la mecánica de la comunicación, que permita compartir representaciones del mundo, que ponga el acento en las intenciones y los puntos de vista del hablante, en las formas en que los vehiculan, y en los efectos que producen, puede ser extraordinariamente estimulante intelectualmente (los estudiantes no solo tienen boca: la mayoría también tiene cerebro), y la diversión, entendida en sentido más estricto, la hace el profesor y el diseño y la dinámica de la actividad y, por cierto, el carácter del grupo. Es que la gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella.

Como profesores de lengua extranjera para niños, no podemos apartarnos de estos conceptos ni dejar de lado la intención del hablante a la hora de comunicarse ya que

> la gramática cognitiva explica cómo la adquisición de algunas palabras antes que otras depende de su significado o de la cantidad de información que transmiten, así como de la perspectiva de su significado en los contextos en las que son utilizadas (Pascual, 2017).

2. LA INCORPORACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LAS ACTIVIDADES PARA NIÑOS

Aprender una lengua extranjera supone el dominio de, al menos, otra. Por lo tanto, durante el proceso de aprendizaje, los niños, partiendo de su primera o segunda lengua, transfieren sus estructuras a las de la lengua meta y suelen generalizar las reglas de gramática.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que la gramática cognitiva es un modelo teórico y no un modelo pedagógico, es importante señalar que consideramos prematuro pensar en un conocimiento de forma explícita en el primer año de la escuela primaria, pero sí en los siguientes, cuando la lengua materna haya sentado las bases de la alfabetización y le otorgue cierta seguridad apoyado en el conocimiento del alfabeto, la adquisición de la lectoescritura y en el momento de comparar estructuras léxico-funcionales de esa primera lengua escolar.

El niño de ocho a doce años es capaz de trabajar con reglas y conceptos gramaticales progresivamente, siempre que se parta de la manipulación directa de las palabras y frases que ya haya adquirido. Comparaciones entre palabras, clasificaciones, contrastes con expresiones de su propia lengua permiten una gramática intuitiva muy valiosa para el aprendizaje posterior de la gramática de una lengua. La reflexión del lenguaje les llevará a tomar conciencia de las regularidades de la lengua y establecer relaciones entre los elementos del sistema (Fritzler, 2017).

Con la intención de favorecer el descubrimiento de regularidades lingüísticas por parte de los aprendices mediante la observación de las formas en contextos significativos, Gómez del Estal (2015) nos resume las pautas para realizar las llamadas tareas gramaticales teniendo como eje el concepto de crear una concienciación gramatical o *grammar conciousness-raising* (Sharwood-Smith, 1981).

En este artículo nos centraremos en las características de la enseñanza de la lengua extranjera en nuestra franja etaria orientada hacia la concienciación gramatical. Son las siguientes:

— Las actividades de concienciación gramatical deben permitir al niño construir en forma progresiva la representación mental de una regla determinada.

— El uso adecuado de la estructura gramatical mediante la comprensión de las instrucciones y la práctica concreta del contenido lingüístico.

— La actividad necesita favorecer el uso comunicativo de la lengua.

— En la medida de lo posible, la actividad intentaría generar la reflexión y la interiorización por parte de los estudiantes del contenido lingüístico practicado.

Como se ha mencionado, la lengua está íntimamente ligada a la interacción y a la experiencia de las personas en un mundo físico. Por eso, el mismo entorno y el conocimiento extralingüístico, sumado a la motivación, la autoconfianza y la ansiedad del estudiante serán, en gran medida, los factores determinantes para la incorporación y posterior aprendizaje de nuevas estructuras lingüísticas.

Es en términos de Krashen (1985) lo que se denomina «el *input* comprensible» y «el filtro afectivo» como hipótesis relevantes en la adquisición de una lengua extranjera. De ahí que sea necesario crear tareas que incluyan el movimiento, la música, los textos interesantes, los juegos como agentes facilitadores e incorporar las explicaciones gramaticales sistemáticas o las actividades de traducción de léxico, de completar frases, etc., para estadios posteriores en el aprendizaje.

Dado que la gramática cognitiva afirma que la interiorización del conocimiento tiene lugar a través de una serie de contextos variables, es importante que los niños se acerquen a la lengua mediante todo el *input* posible. Asimismo es fundamental considerar las dos aristas del proceso: la personalización de la consigna para atender los diferentes estilos de aprendizaje y la colaboración, para que todos compartan su conocimiento y puedan participar.

Si bien se intenta arribar al componente gramatical desde lo lúdico y el movimiento, la realización de tareas, la respuesta física total, la literatura o la música, no podemos dejar de tener en cuenta que no es un juego de niños. Conlleva un profundo conocimiento docente de los contenidos que se deben desarrollar y la capacidad de seleccionar lo relevante e imprescindible para construir el camino hacia un aprendizaje significativo que permita la comunicación real en la lengua meta. En palabras de Ruiz Campillo (2018) «existe un espacio ancho y frecuentemente inexplorado, para la optimización del modo en que comprendemos y administramos la instrucción gramatical en clase».

3. RECURSOS Y HERRAMIENTAS DISPONIBLES PARA INTEGRAR LA GRAMÁTICA

A continuación se presentarán algunos recursos y actividades como ejemplos concretos que nos permitan elaborar un *camino didáctico gramatical* lo más efectivo y atractivo posible.

En primer lugar, por rentabilidad pedagógica, mencionaremos las formas geométricas y los colores en sí. Otorgar un color a una categoría gramatical (sustantivo, artículo, verbo, etc.), o representar el género y el número de un sustantivo mediante una figura y un color, posibilita la identificación del contenido y la posterior transferencia a otros contextos de estudio.

El punto siguiente que hay que tener en cuenta es el componente lúdico. El juego, en palabras de Francisco Mora (2013), «es el disfraz del aprendizaje». Por tal motivo, es imprescindible convertir los contenidos gramaticales en acciones lúdicas. Entre otras muchas sugerencias tendríamos: preparar un bocadillo con niños convertidos en ingredientes de una receta, crear una búsqueda del tesoro con las parejas de pronombres y verbos conjugados, realizar un juego de roles con las preposiciones, diseñar un *escape room* con los tiempos verbales o convertir los pases de una pelota en órdenes en imperativo.

Los globos constituyen el recurso didáctico por excelencia: poseen color y volumen, transmiten alegría y generan movimiento. Nos permiten transformarlos en cartas de presentación para las primeras clases, en partes de un verbo emparentando la raíz y la desinencia, u otorgarles una categoría gramatical para armar y desarmar frases.

Si consideramos los principios básicos de la *Gramática de construcciones* (Gras, 2018) las regletas o las piezas de lego, por ejemplo, nos aportarán la posibilidad de trabajar, por un lado, «el léxico y la gramática como unidades simbólicas, emparejamientos de una forma y un significado»; y por otro, que el «conocimiento lingüístico se organiza en redes» (*ibidem*: 67).

En concreto, por ejemplo, convertir las regletas en sustantivos, artículos o adjetivos para construir una frase y favorecer la cohesión y coherencia del discurso, permitiendo a su vez que se observe la sintaxis y sus variables reales en la lengua. O dándoles movimiento y espacio, practicando los tiempos del pasado, son algunas de las posibilidades que estos recursos nos ofrecen.

Las canciones son para Cassany (1994: 406-409) una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar un idioma extranjero, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de los estribillos), presentar aspectos de la cultura hispana, como actividad lúdica, etc.

Cabe añadir, que una canción y la música que la define, van más allá de un recurso didáctico lingüístico e intercultural.

> El ejercicio de una práctica musical en conjunto requiere el desarrollo de competencias sociales del individuo, quien debe aprender a negociar objetivos, a guardar distancia e identificarse con el grupo al mismo tiempo, a desarrollar su capacidad de tolerancia en situaciones frustrantes, su empatía, originalidad y creatividad, además de conocer sus propias limitaciones y competencias (Demkura, 2016).

En síntesis, la música y las canciones constituyen herramientas que abarcan aspectos antropológicos, psicológicos y lingüísticos que potencian el aprendizaje, desarrollan capacidades interpersonales e intrapersonales y, sin darnos cuenta, nos permiten evaluar el grado de asimilación jugando, cantando, tarareando un estribillo, contando historias, practicando contenidos en forma divertida y variada. Todo ello sin olvidarnos que la canción representa un lenguaje universal que unifica sin diferencias.

Si hablamos de textos, merece la pena detenernos en el artículo de Martínez Sallés (2004: 21-22) en el que se define la competencia literaria como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores representativos». De ahí que consideremos la enseñanza de la literatura como una forma de promover la lectura o conocer escritores, poetas, contextos literarios y momentos determinados de la historia, a partir del encanto de las palabras. Este conocimiento intercultural nos permite asimismo darle una vuelta más como herramienta didáctica ya que las metáforas, los giros idiomáticos, la rima en una poesía, la puntuación y entonación de un diálogo son ricas muestras de lengua para extraer, comentar, crear conversaciones, interpretar y construir nuevas ideas. El filtro afectivo, la implicación personal y el procesamiento del *input* comprensible darán lugar a transformar la literatura en *gramática integrada* (Fritzler, 2018).

La adquisición del componente gramatical encuentra en el dibujo un aliado perfecto. Dibujar es decir de una forma u otra lo oculto, lo que está en silencio; es expresión de cultura y permite representar la realidad extralingüística. Sumado a que desarrolla la motricidad gruesa en cierta etapa

del crecimiento infantil y posteriormente, la fina.

Existen en este momento varios manuales para adultos basados en la gramática cognitiva que emplean las ilustraciones como formas de presentar o ejemplificar los contenidos con el objetivo de facilitar la comprensión. Entonces, ¿por qué no emplear este recurso con nuestro alumnado?

Entre las sugerencias ante el dibujo como recurso se podría crear un diccionario léxico, dibujar las preposiciones, realizar gráficos para fijar la cohesión y coherencia del discurso, representar los tiempos verbales o contar un cuento. La ilustración posibilita la creación y recreación de una construcción lingüística, ya sea en forma individual o colectiva. Es otra manera de convertir la interpretación y el conocimiento implícito en explícito, de forma simple y divertida.

Por último, aunque no menos importante, propondremos las manualidades y los trabajos prácticos, bien como soporte lingüístico, como integrador de contenidos, o bien como una tarea de cierre de unidad temática. Es decir, abarcar en una actividad el aspecto formal, el saber cosas de la lengua, con el instrumental; o sea, el saber hacer cosas con la lengua.

Podremos construir instrumentos musicales para marcar ritmos en las frases, practicar la separación de sílabas, marcar el acento y un sinfín de actividades que incluyan los sonidos libres o pautados como complemento imprescindible en la enseñanza de una lengua extranjera para niños.

4. CONCLUSIÓN

El niño aprende *haciendo*, mediante herramientas que le faciliten probar, investigar, deducir y producir. Son los materiales creados desde una visión holística de la enseñanza, con el respaldo de una secuencia de unidades que integre la gramática a las actividades teniendo en cuenta un *input* comprensible y el filtro afectivo, lo que nos permitirá ensamblar la experiencia, el significado y el uso de la lengua en un todo, como elemento real para la comunicación.

Es así que un listón de madera se llamará «adjetivo», los globos hablarán, el movimiento dará vida a las preposiciones, los pañuelos conjugarán verbos, los dibujos construirán frases y… los niños aprenderán la lengua meta mientras juegan a las escondidas con la gramática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Demkura, C. (2016). *La enseñanza de ELE en edades tempranas a través de la música y el movimiento*. Charleston: Ronda redonda.

Fritzler, M. (2017). «Los niños y el aprendizaje multisensorial en la era de la hiperconexión». *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 80-90.

Gómez del Estal Villarino, M. (2015). «Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática». *MarcoELE. Revista de didáctica* 20.

Gras, P. (2018). «Gramática de construcciones para profesores de ELE». En *Enseñar gramática en el aula de español*. Barcelona: Difusión, pp. 65-75.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo.

Langacker, R. (2008). «Cognitive Grammar as a basis for language instruction». En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 66-88.

Lee, D. (2001). Cognitive Linguistic an introduction. Oxford: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2015). «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza». *Journal of Spanish Language Teaching*: 51-68.

Martínez Sallés, M. (2004). «Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos». *RedELE* 0: 21-22.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Pascual Zazpe, E. (2017). *Gramática cognitiva pedagógica en Educación Infantil*. La Rioja: Servicio de Publicaciones Universidad de La Rioja.

Ruiz Campillo, J.P. (2018). «Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos». En *Enseñar la gramática en el aula*. Barcelona: Difusión, pp. 27-53.

Radden, G y Dirven, R. (2007). *English Grammar Cognitive*. Philadelphia: John Benjamins B.V.

Sharwood-Smith, M. (1981). «Consciousness-raising and the second language learner». *Applied Linguistics* 2: 159-168.