Las regletas de Cuisenaire: (re)construcción de la gramática

Eduardo Vessoni Lopes
(Centro Universitário N. Sra. do Patrocínio – CEUNSP, Salto/SP)

Dímelo y lo olvidaré
Enséñamelo y lo recordaré
Implícame y lo aprenderé

Benjamin Franklin

INTRODUCCIÓN

A la gramática de lenguas extranjeras se le suele reservar una participación secundaria en el desarrollo de cursos que adoptan metodologías denominadas comunicativas. Así como la enseñanza de la lengua portuguesa como lengua materna en Brasil, el español como lengua extranjera parece sufrir, o haber sufrido, el mismo problema: adaptar la enseñanza de gramática a los moldes de metodologías comunicativas. Ante esa situación, los profesores parecen tener que optar entre dos posiciones extremas: abolir la gramática de sus cursos o continuar enseñándola de forma tradicional. Bechara describe muy bien ese dilema.

> ... assistiu-se entre nós, na década de 60, a um insurgimento contra o ensino da gramática em sala de aula; em vez de dotá-la de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e até sistemas estaduais de ensino aboli-la, sem que trouxessem, à sala de aula, nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se pelo espaço curto de uma única geração (Bechara, 2001: 10-11).

Puesto que los actuales cursos comunicativos de lengua extranjera poca relevancia le dan a la gramática, este trabajo tiene como objetivo describir una nueva propuesta de uso de las regletas de Cuisenaire en las clases de gramática y analizar las actividades realizadas con ese material. Con eso, se intentará llenar los huecos dejados por los libros comunicativos a la hora de sistematizar la lengua.

Se optó por usar las regletas coloreadas creadas por el educador belga Georges Cuisenaire pues servirán para mejor organizar el idioma según sus reglas gramaticales. En lugar de dar explicaciones gramaticales sobre reglas todo el tiempo, el profesor puede sustituir sus intervenciones orales por un modelaje a través de ejemplos visuales.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 El método comunicativo y la reflexión gramatical

En la década de los 70 surgió un modelo de enseñanza de lengua denominado *comunicativo* que estableció la competencia comunicativa como objetivo fundamental. Así como define Melles (1997: 852), ese abordaje, que todavía nortea los libros de enseñanza de lenguas extranjeras, relegó la gramática a un segundo plano, como si se tratara de un aspecto independiente de la lengua que solo se manifiesta como prioridad didáctica en los cuadernos de ejercicios.

> El panorama textual, en resumidas palabras, o excluye la gramática como estorbo al proceso de adquisición o la asienta como única base válida —junto con la práctica de la traducción— para el progreso. En ambos extremos de la pedagogía —inductiva o deductiva— la situación de la gramática fuera o dentro de un contexto funcional sigue impactando en la producción pedagógica. (Melles, 1997: 852)

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática se debería proponer, entonces, la integración de métodos deductivos e inductivos. Además, según Bruner, debe haber una complementariedad entre el pensamiento *analítico* e *intuitivo*, lo explícito y lo implícito, respectivamente:

> Através do pensamento intuitivo, o indivíduo poderá, muitas vezes, chegar a soluções para problemas que não conseguiria alcançar de modo algum ou, quando muito, só mais lentamente, através do pensamento analítico. Uma vez conseguidas por métodos intuitivos, essas soluções deverão, se possível, ser verificadas por métodos analíticos, sendo ao mesmo tempo respeitadas como hipóteses válidas para tal verificação. Realmente, o pensador intuitivo pode até mesmo inventar ou descobrir problemas que o analista não descobriria. Poderá ser, contudo, o analista, quem irá dar aos problemas o formalismo conveniente (Bruner, 1976: 54).

Consideramos importante, al igual que Bruner, establecer una comprensión intuitiva de la materia antes de exponer a los alumnos a los métodos más tradicionales y formales de la deducción. Para alcanzar tal objetivo, el profesor debe intervenir en esos dos momentos de la enseñanza proponiendo a sus alumnos materiales e interacciones que permitan no solo intercambios comunicativos significativos, sino también el desarrollo de la competencia lingüística. Es decir, el profesor debe provocar en el alumno la reflexión de un determinado aspecto gramatical a través de una actividad que, aparentemente, tiene como objetivo una práctica comunicativa. Sin embargo, eso solo parece concretarse cuando ellos actúan en un proceso compartido con la ayuda de otro individuo más experiente.

1.2 La ZDP (Zona Proximal de Desarrollo) de Vygotsky

Según la teoría histórico-cultural de Vygotsky, el individuo se forma no solamente a través de procesos orgánicos, sino también debido a su interacción social,

a partir de la relación con sus semejantes. En el entorno de la educación, ese «semejante», fundamental para la construcción del conocimiento, está representado por la figura del profesor.

> Essas [interações sociais entre os alunos e o professor] passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos, por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vistas divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (Rego, 1995: 110).

Pero, antes de proseguir, se debe aclarar la interacción entre aprendizaje y desarrollo a partir del concepto de *zona proximal* de Vygotsky.

Según Rego, Vygotsky reconoce dos niveles de desarrollo intelectual: *el real* (que se refiere a los procesos mentales que ya se establecieron en los niños y que les permiten actuar sin el auxilio de alguien más experiente) y *el potencial* (lo que se puede hacer con la ayuda de otra persona, como por ejemplo, armar un rompecabezas). Es exactamente entre esos dos niveles que se encuentra la *ZDP (Zona de Desarrollo Proximal)*.

> Para Vygotsky é justamente na ZDP que pode produzir-se o aparecimento de novas maneiras de pensar e onde, graças à ajuda de outras pessoas, pode desencadear-se o processo de modificação de esquemas de conhecimentos que se tem, construindo-se novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. Recebendo intervenções pertinentes nesse espaço, a mente humana pode em outras e novas oportunidades desenvolver esse mesmo esquema de procedimentos, aprendendo de maneira autônoma (Antunes, 2002: 28-29).

De ese modo, el educador deja de ser el que domina y conduce todos los trabajos en el aula y pasa a considerar al aprendiz como un sujeto activo y central en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.3 El habla, la práctica y la percepción

La segunda teoría en la que se apoya este trabajo asocia la teoría de Vygotsky para quien «o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual... acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem» (1998: 33), con la teoría de Gattegno, quien postula que el aprendizaje ocurre a medida que el alumno descubre aspectos de la lengua mediante el uso de objetos físicos y de la resolución de problemas. La relación de la palabra en la mente no se da a través de la memorización o traducción, sino a través del mecanismo de asociación de sonidos que uno experimenta. Ambas teorías le asignan claramente un papel impor-

tante a la realización de una tarea práctica a través del habla, de la acción y de la percepción.

Por eso, el empleo del material propuesto en el presente trabajo puede facilitar la comprensión de la lengua a través de la actuación del profesor en la Zona de Desarrollo Proximal y de las asociaciones entre sonidos y colores que el alumno realiza.

En función de lo dicho anteriormente, de que el aprendizaje es un proceso compartido en el que el alumno adquiere autonomía en la resolución de tareas, y que el uso de apoyos visuales facilita la creación de asociaciones entre las nuevas informaciones de una lengua y los conceptos ya establecidos en la memoria, este trabajo describe una propuesta pedagógica que trata de integrar el desarrollo de ambas formas de pensamiento (analítica e intuitiva) y que considera la gramática como parte integrante del proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Para tanto, se van a tomar algunos elementos del método diseñado por Caleb Gattegno: la *Vía Silenciosa* y sus *regletas de colores (los Rods)* que le darán forma, tamaño y color a la gramática.

1.4 Los pronombres complemento

En la presente investigación se decidió trabajar con las regletas coloreadas de Cuisenaire para la presentación y práctica de los pronombres complemento en español debido a la complejidad que pueden representar para el estudiante brasileño que suele transferir reglas de su lengua nativa a la hora de producir construcciones pronominales en español. Estas transferencias resultan en construcciones atípicas, como bien explica González:

> El portugués brasileño demuestra una clara preferencia por las categorías vacías (– Cadê o toucinho? – O gato comeu Ø) y por las formas tónicas-complementos de preposición o pronombres sujeto para la expresión de los complementos (Depois, se tem futebol, a gente deixa o televisor prá ele / Já que não está fácil mandar o seu dinheiro prá Suíça, mande ele prá Escócia). Mientras tanto, los estudios apuntan una preferencia casi categórica del español por las formas átonas muchas veces duplicando una forma tónica (– ¿Traes el periódico? – Lo traigo / ¿Les pusiste la comida a los pájaros? – Se la puse ayer / Me buscan a mí) (González, 1994: 147-148).

En otros ejemplos, también citados por González en su tesis doctoral, se advierte la supergeneralización (1) y la distorsión (2) de reglas que suelen aparecer en las construcciones producidas por los estudiantes brasileños.

(1) *Entonces yo se lo dije a él que Santiago había obtenido el puesto.*
(2) *Él dijo que me llamaba, pero aunque me lo llame no voy.*

Pero para la autora no se trata de una cuestión de asimilación de reglas que controlan el empleo de dichos pronombres, pues ella misma pudo comprobar que *«el aprendizaje no conduce necesariamente a la adquisición»*.

> Nuestra hipótesis para estos casos es la de que los pares de clíticos (me lo, se lo) se aprendieron en conjunto y el aprendiz no logra disociarlos. Estos pares parecen estar asociados a determinados verbos como «decir», por ejemplo, sin duda el caso más marcante, y otros que introducen el discurso indirecto. Todo ello nos lleva a considerar seriamente la hipótesis de que lo que está forzando la aparición de estas frases es mucho más la memoria, probablemente la auditiva, que la aplicación propiamente de reglas gramaticales (González, 1994: 150).

Si bien González atribuye principalmente a la memoria auditiva el aparecimiento de construcciones pronominales atípicas, creemos que el empleo de las regletas puede ser una interesante alternativa para intentar estimular la memoria a disociar esos pares de clíticos, pues en el momento de sistematización con objetos visuales, el alumno tendrá la oportunidad de tocar la gramática y, en ese caso específico, visualizar la ubicación y manejo de los pronombres en las construcciones en español.

2. METODOLOGÍA

Antes de dar inicio a la descripción de este trabajo, valdría la pena hacer un breve recorrido en lo que se refiere a las regletas de Cuisenaire y el método que se originó a través de ese material.

2.1 Las regletas (Los «Rods»)

Cuando el belga Georges Cuisenaire publicó, en 1952, el pequeño libro *Les nombres en couleurs (Los números en colores),* en el que presentaba por primera vez sus regletas coloreadas, no podía imaginarse el alcance que tendría su invención.

Inicialmente desarrollado por ese educador para la enseñanza de las matemáticas en niveles básicos, ese material lo redescubrió Gattegno y lo adaptó para la enseñanza de idiomas.

Son palitos que tienen una longitud de uno a diez centímetros, y a cada longitud le corresponde un color distinto. Cabe al profesor ir proponiendo las asociaciones entre los colores y el vocabulario o el sonido.

2.2 La Vía silenciosa

El *Silent Way*, o Vía silenciosa, es un método de enseñanza de idiomas creado por Caleb Gattegno, que se vale de regletas coloreadas. «Se basa en los supuestos

de que el profesor debería guardar el mayor silencio posible en el aula y de que al alumno habría que animarle a que produjera tantos enunciados como fuera posible» (Richards, Rodgers, 1998: 98).

Se espera que con ese tipo de interacción en clase el alumno desarrolle independencia, autonomía y responsabilidad. Aunque esté en silencio, el profesor tiene un papel activo, pues construye situaciones que estimulan los conocimientos que sus alumnos ya poseen del idioma y sus propios criterios internos para correcciones. El profesor debe respetar la autonomía de los aprendices en sus intentos de relacionarse e interactuar con los nuevos desafíos.

Gattegno y sus seguidores creen que el aprendizaje se da cuando el alumno se ve obligado a descubrir o crear lo que tiene que aprender, cuando el aprendizaje acompaña el uso de objetos físicos y cuando hay que solucionar problemas con relación al material.

2.3 El trabajo investigativo

Para la realización de este trabajo, se siguió una metodología etnográfica. Por esa metodología se entiende el estudio de un grupo social en un escenario real donde no hay posibilidad de controlar las variables que actúan en ese escenario.

En la primera etapa de la investigación, se observaron, a lo largo de tres días, dos grupos con alumnos adultos de nivel intermedio de una escuela de lenguas que todavía no habían aprendido formalmente el empleo de los pronombres complemento, pero que ya habían participado en otras actividades con el material de Cuisenaire. Se les propusieron actividades para la presentación y práctica de ese punto gramatical y, posteriormente, se analizó la clase.

Por el hecho de ser una clase totalmente visual, se decidió conducir a los alumnos a través de un plan de clase bien detallado de las actividades y, a la vez, apuntar todos los comentarios, reacciones y problemas que iban surgiendo a lo largo del desarrollo de las prácticas.

No bien terminaban las clases, se las transcribía de modo que no se perdiera ninguna información importante para la investigación y se las cruzaba con el plan de clase. De ese modo, se consiguió una descripción casi fiel de una clase con ese material.

En un segundo momento se realizó una entrevista con 21 profesores de lenguas extranjeras que impartían clases tanto en cursos libres como en escuelas de enseñanza básica y media. Con ese cuestionario se intentó diseñar un perfil de los docentes y, a través de sus respuestas, se pudo verificar qué materiales suelen llevar a sus clases, cuántos profesores usan las regletas y con qué objetivo las emplean.

3. RESULTADOS

3.1 Los profesores

Del total de 21 entrevistados, 17 docentes tienen algún conocimiento de las regletas y 4, no. Pero, de los 17 que las conocen, 15 ya las usaron en sus clases para presentación y práctica de tópicos gramaticales como *marcadores espaciales, contracciones, comparaciones y verbos*.

Aquí, vale la pena comentar lo que se notó cuando se les preguntó por los materiales de apoyo que suelen utilizar en sus clases. Curiosamente, solamente 5 profesores citaron las regletas como tales. Lo que demuestra que pocos las consideran, o las conocen, como un material que pueda auxiliarlos en momentos de presentación y práctica de aspectos formales de la lengua como sucede con otros materiales de apoyo como *juegos, vídeo, figuras*...

Se notó también que, aunque la mayoría las conoce y las usa, el 40 % (7 respuestas) de los entrevistados consideró limitado su conocimiento del manejo del material. Ya los que tenían la intención de volver a utilizarlas en sus clases, repetirían las actividades ya puestas a prueba en grupos anteriores.

Con ese análisis de datos se concluye que el conocimiento de uso se restringe a unos cuantos temas gramaticales y que todavía los profesores no consideran las regletas de Cuisenaire un material de apoyo relevante para clases de idiomas.

3.2 Las clases

Las clases observadas durante esta investigación se componían de alumnos adultos de nivel intermedio que, el día de la observación, tendrían su primer contacto formal con el empleo de los pronombres complemento. Las actividades propuestas por el profesor con las regletas se inician después de la audición de un diálogo en el que se presentan estructuras para pedirse cosas prestadas y, consecuentemente, dichos pronombres.

— En la primera parte de la actividad con las regletas queda claro que, hasta que el alumno no entienda cabalmente la relación entre palabra / estructura y colores, habrá resistencia en usar las regletas. Se llegó incluso a escuchar comentarios del tipo: No entendí nada / No sé hacer eso / Yo estoy perdida.
— Cuando el profesor les propone preguntas con las regletas coloreadas, nadie se atreve a responder algo que fuera más allá de un simple *Sí*, aunque él mismo ya les hubiera dado algunos modelos. Pero se percibe que la repetición de ejemplos y el cambio de interacciones entre el profesor y los alumnos facilitan la automatización del uso de las estructuras armadas y, cuando estas ya están bien claras, las reacciones de los

alumnos pasan a ser positivas y más relajadas: *Ahora entendí por qué no entendía / Me gustó jugar con esas piezas de montar*

— En otro momento, se nota que el empleo de materiales visuales (incluso acompañados de otros recursos, como por ejemplo, la pizarra y las fotos) facilitó la comprensión del tema y llevó a los alumnos, automáticamente, a una reflexión del punto gramatical.

— La autocorrección es otra aspecto observado durante las actividades.

CONCLUSIONES

Con este trabajo investigativo se puede concluir que la integración de los pensamientos que Bruner (1976) clasificó como *analítico* e *intuitivo* asociados a la idea de Gattegno (1978) de que la relación de la palabra en la mente se da a través de asociaciones, facilitan la reflexión sobre la gramática de una lengua por parte de sus aprendices cuando ellos tienen el apoyo de un material visual que puedan tocar y mover.

Así como se pudo notar en las observaciones de las clases, el empleo de las regletas facilitó la comprensión de las formas átonas duplicadas y la posición de esas formas en la construcción de oraciones en español.

Pero dicha percepción solo puede concretarse cuando el profesor, «el más experiente» según Vygotsky, adopta una postura descentralizada en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, el docente lanza el problema inicial *(¿Me prestas un libro?)*, pero serán los alumnos los que construirán su nuevo conocimiento. El primero va dejando la escena, su tiempo de habla se va reduciendo y los alumnos pasan a conducir las actividades de forma independiente.

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, Celso, 2002, *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*, en Coleção na sala de aula, Petrópolis, Editora Vozes.

Bechara, Evanildo, 2001, *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?,* São Paulo, Editora Ática.

Bruner, Jerome, 1976, *O processo da educação,* Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional.

Cole, Michael, et ál (orgs.), *L.S. Vygotsky - A formação social da mente,* 1998, São Paulo, Martins Fontes.

Gattegno, Caleb, 1978, *Teaching foreign languagues in schools -The Silent Way*, New York City, Educational solutions.

— 1976, *The common sense of teaching foreign languages*, New York City, Educational Solutions.

González, Neide Maia, 1994, Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de ELE, en *Actas del II Seminario de difi-*

cultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes, São Paulo, Embajada de España-C.E.

— 1998, «Pero ¿qué gramática es esta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE», *Revista del Instituto de Lingüística*, Navarra, 14.2, pp. 243-263.

Melles, Gavin, 1997, «Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical», *Pedagogy / Applied Linguistics*, pp. 848-858.

Nunan, D., 1992, *Research methods in language learning,* Cambridge, Cambridge University Press.

Rego, Teresa Cristina, 2001, *Vygotsky – Uma perspectiva cultural da educação*. Petrópolis, Editora Vozes.

Richards, Jack. y Rodgers, Theodore, 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.