

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Igre uloga u učenju španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Petra Čavka

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, rujan 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Juegos de roles en el aprendizaje de ELE

Estudiante: Petra Čavka

Tutora: prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2014

Índice:

| | |
|---|----|
| Índice:..... | 3 |
| Sažetak | 4 |
| Resumen | 5 |
| 1. Introducción | 6 |
| 2. El enfoque comunicativo..... | 8 |
| 3. El papel de la interacción en el aprendizaje de LE..... | 14 |
| 4. Los juegos comunicativos y las actividades teatrales | 19 |
| 5. El juego de roles | 22 |
| 5.1. Los beneficios del juego de roles en el aprendizaje de LE..... | 25 |
| 5.1.1. Acercamiento a la autenticidad en el aprendizaje..... | 26 |
| 5.1.2. Una mayor implicación personal y la autonomía del alumno | 27 |
| 5.1.3. El atrevimiento y el desarrollo de la creatividad | 29 |
| 5.2. Los desafíos a superar | 32 |
| 5.2.1. La falta de participación | 32 |
| 5.2.2. La nueva relación entre el docente y el alumno..... | 33 |
| 6. Análisis de los juegos de roles en los tres manuales de ELE | 35 |
| 6.1. Introducción..... | 35 |
| 6.2. Objetivos..... | 35 |
| 6.3. Los manuales de ELE analizados (nivel B2)..... | 35 |
| 6.4. Los resultados | 37 |
| 6.5. Análisis de los resultados | 38 |
| 6.5.1. Prisma | 39 |
| 6.5.2. Eco | 40 |
| 6.5.3. Pasaporte..... | 41 |
| 6.6. Discusión | 43 |
| 6.7. Conclusión del análisis | 45 |
| 7. Conclusión..... | 47 |
| Bibliografía..... | 49 |

Sažetak

U ovom radu bavit ćemo se temom primjene igara uloga u radu s učenicima španjolskog kao stranog jezika. Rad je podijeljen u dva dijela: teorijski i praktični, koji se odnosi na analizu udžbenika. Kao uvod u temu predstaviti ćemo teorijski okvir koji obuhvaća komunikacijski pristup i njegovu ulogu u poučavanju stranog jezika, objašnjavajući pritom i pojam komunikacijske kompetencije. Nakon toga obradit ćemo iznimno važnu ulogu interakcije u učenju stranog jezika, koja je uz to i temelj samih igara uloga. Time ćemo doći i do pojmova komunikativne i dramske igre, što će nam poslužiti kao uvod u obradu i definiciju glavne teme ovog rada – igre uloga i njenih obilježja. Nakon toga na kraju teorijskog dijela govorit ćemo još i o prednostima ovakvog načina rada u učenju stranog jezika, ali i o mogućim poteškoćama koje se pritom mogu javiti. Prednosti smo podijelili u tri potpoglavlja te obuhvaćaju veću autentičnost u komunikaciji, veću uključenost i samostalnost samih učenika te odvažnost u komunikaciji i prostor za kreativnost. Drugi, praktični dio rada obuhvaća analizu triju udžbenika španjolskog kao stranog jezika na razini B2, s ciljem analize u kojoj su mjeri ponuđene igre uloga kao aktivnosti usmene interakcije učenika te imaju li obilježja koja se navode u teoriji i jesu li osmišljene tako da potiču na spontanu komunikaciju, omogućujući učenicima one prednosti koje smo naveli u teoretskom dijelu. Iako se pokazalo da ovi udžbenici nude igre uloga kao aktivnosti usmene interakcije, one su vrlo malobrojne. Osim toga, neke od njih ne posjeduju obilježja navedena u teoriji te ne omogućuju spontanu komunikaciju i prednosti navedene u teoretskom dijelu. Pokazalo se i to da su ostale aktivnosti usmene interakcije u udžbenicima uglavnom usmjerene na razgovor o konkretnim temama, a nedostaje im poticaj na spontaniju, prirodnu i manje formalnu usmenu interakciju koja bi proizlazila iz stvarne potrebe da se nešto kaže, a ne iz „obaveze“ da se nešto kaže ili odgovori na postavljeno pitanje.

Ključne riječi: igre uloga, komunikacijski pristup, interakcija, španjolski kao strani jezik

Resumen

Esta tesis trata de la aplicación de los juegos de roles en la enseñanza de ELE. Está dividida en dos partes: la parte teórica y la parte práctica, que se refiere al análisis de los manuales. Al principio presentaremos un marco teórico que incluye el enfoque comunicativo y su papel en la enseñanza de LE y explicaremos también la noción de la competencia comunicativa. A continuación se elaborará el concepto de la interacción y su papel crucial en el aprendizaje de LE, siendo también la base del juego de roles. Todo esto nos conduce a las nociones del juego comunicativo y de la actividad teatral, para llegar finalmente a la definición del juego de roles. Al final de la parte teórica presentaremos los beneficios de este tipo de actividades en el aprendizaje de lengua, pero también mencionaremos unos desafíos que pueden aparecer. Los beneficios son presentados en tres subcapítulos e incluyen el acercamiento de la autenticidad en el aprendizaje, una mayor implicación personal y la autonomía del alumno, y un mayor atrevimiento y el desarrollo de la creatividad. La segunda parte, que es práctica, consiste en el análisis de tres manuales de ELE del nivel B2, con el objetivo de analizar en qué medida son propuestos los juegos de roles como actividades de interacción oral, y si tienen las características del juego de roles según las definiciones que elaboramos en la parte teórica, para averiguar si son apropiados para incitar la interacción espontánea entre los alumnos, que debería conducir a los beneficios mencionados en la parte teórica. Aunque el análisis ha mostrado que estos manuales ofrecen los juegos de roles como actividades de interacción oral, éstas son muy pocas. Además, algunas de ellas no tienen las características presentadas en la parte teórica, y no fomentan ni una interacción espontánea ni los beneficios mencionados. Se ha demostrado también que otras actividades de interacción oral propuestas en los tres manuales incluyen en la mayoría de los casos conversaciones sobre temas concretos, y les falta la motivación para una interacción oral más espontánea, más natural y menos formal, que provendría de la necesidad de decir algo, y no de la obligación de decir algo o de responder a una pregunta.

Palabras claves: juegos de roles, enfoque comunicativo, interacción, ELE

1. Introducción

En la actualidad aprender lenguas extranjeras es una necesidad para poder comunicar en la vida cotidiana. Desgraciadamente, suele pasar a menudo que la lengua se aprende “fuera de contexto”. No obstante, es difícil memorizar algo que no se puede relacionar con las emociones, que no implica la personalidad de alumno. El proverbio chino muy conocido lo ilustra muy bien: "Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar, involúcrame y entenderé". Por consiguiente en el proceso de aprendizaje y de la enseñanza de lenguas hay que implicar al alumno de modo que utilice activamente la lengua que aprende, y los juegos de roles tienen potencial de ayudar en esto, ya que la situación misma incita a hablar por una necesidad.

La primera vez que participé en un juego de roles fue durante un curso de lengua francesa. En esta ocasión, el docente, que era nativo, nos dividió en parejas, diciendo una consigna simple, del siguiente tipo: “Tú le llamas por teléfono y quieres algo, y tú lo rechazas e inventas unas excusas.” No puedo recordar exactamente qué dijimos, pero sí recuerdo muy bien cómo me sentí al participar en este juego y sé que me sorprendí a mí misma al ver cómo reaccionaba y lo rápido que hablaba, al estar motivada por una situación concreta. Durante la actividad sentía que podía hablar libremente, como si estuviera en una situación real en la que decía lo que quería y eso me dio un gran sentimiento de confianza en mí misma al hablar la lengua extranjera. Por el contrario, muchas veces en las que el docente preguntaba sobre algún texto que elaborábamos o sobre algo que no me interesaba, me sentía abatida y bloqueada, sobre todo por no poder participar activamente en la conversación. La segunda experiencia con los juegos de roles fue cuando hice mis prácticas en el liceo clásico, donde la profesora de francés utilizaba a menudo los juegos de roles como método de enseñanza. Nuevamente me sorprendí mucho al ver a los estudiantes hablando con fluidez a raíz de participar en un juego de roles. Estas dos experiencias influyeron mucho en mí y despertaron mi interés por los juegos de roles que para mí representan un modo simple, divertido y eficaz de hablar la LE en un contexto real de comunicación, aunque solo se trate de un juego.

En la primera parte de la tesis presentaremos la teoría de los juegos de roles, empezando por el enfoque comunicativo y el papel crucial de la interacción en el aprendizaje de LE, que es la base de los juegos de roles, y terminando con las características de éstos, sus beneficios y desafíos. En la segunda parte práctica haremos un análisis de los tres manuales de ELE para ver si incluyen este tipo de actividades, y si son apropiados para incitar la

interacción espontánea entre los alumnos, que debería conducir a los beneficios mencionados en la parte teórica.

2. El enfoque comunicativo

Antes de comenzar con el enfoque comunicativo, hay que tomar en cuenta lo que varios autores significativos dijeron sobre la competencia comunicativa. Este término se debe a Hymes (1972, en Richards y Rodgers, 2001), quien lo usa para contrastar el aspecto comunicativo de la lengua con la teoría de Chomsky, conforme a la que lo fundamental de la teoría lingüística es caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones gramáticamente correctas, lo que para Hymes representa una visión estéril, como observan Richards y Rodgers (2001). En otras palabras, para Chomsky, la competencia es el conocimiento de un sistema de reglas, o principios de funcionamiento del lenguaje, y no de su uso, como observa Widdowson (1989). Chomsky (1980, en Widdowson, 1989) afirma que el comportamiento real es sólo un tipo de evidencia, y no un criterio para la existencia del conocimiento. Por otro lado, para Hymes (1972, en Widdowson, 1989), la competencia es la habilidad para hacer algo, para usar la lengua, mientras que el conocimiento gramatical representa sólo un recurso, y la cuestión central es cómo ese conocimiento se convierte en uso.

A saber, Hymes (1972:38) toma la competencia como “el término más general para la capacidad de la persona”. Ella depende tanto del conocimiento (tácito) como del uso (capacidad), que están relacionados con los cuatro parámetros de comunicación: la competencia lingüística que comprende las reglas gramaticales, la factibilidad (las expresiones pueden ser sintácticamente correctas, pero no necesariamente posibles); la aceptabilidad o adecuación (“la actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce”); y el darse en la realidad (“un hablante no puede inventarse usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras” (Hymes, 1972:13).

Por otro lado, el concepto de “competencia comunicativa” se define como “la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, esto es, llevando a buen término las intenciones del hablante (...), al tiempo que los requerimientos del contexto son reflejados en la verbalización del mensaje” (Ortega, 2000:198). Es “conocimiento abstracto de reglas y regularidades formales, funcionales y discursivas (...), y destreza o conocimiento procedimental que subyace a tal conocimiento y que puede ser accesible y movilizada durante situaciones de uso” (Ortega, 2000:199). De modo similar, Candlin (1986, en Bachman, 1990:108) da la siguiente definición de la competencia comunicativa:

la habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma... una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida.

Por otra parte, Canale (1983) distingue la competencia comunicativa de la “comunicación real” del modo siguiente: la primera se entiende como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua”, mientras que la otra sobreentiende “la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo” (Canale, 1983:65). En cambio, Bachman (1990) usa los términos competencia y conocimiento aproximadamente de forma sinónima, en el sentido de Hymes, y el término habilidad incluye “el conocimiento o competencia y la capacidad para ejecutar esa competencia en el uso de la lengua” (Bachman, 1990:106). La habilidad lingüística comunicativa incluye tres componentes (Bachman, 1990: 108):

1. la competencia lingüística (comprende un conjunto de componentes de conocimiento específico que son utilizados en la comunicación por medio del lenguaje);
2. la competencia estratégica (la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa);
3. los mecanismos psicofisiológicos (los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución del lenguaje como un fenómeno físico)

Además, Bachman (1990:110-112) divide la competencia comunicativa en la competencia organizativa y la competencia pragmática. La primera se subdivide en competencia gramatical (el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía) y la competencia textual (“el conocimiento de las convenciones para unir frases que forman un texto, que es una unidad de lengua”). La segunda se subdivide en competencia ilocucionaria (“el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables”) y competencia sociolingüística (“el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado”). Sin embargo, una de las clasificaciones más conocidas es aquella de Canale (1983, en Santos Gargallo, 1999:32), según la que la competencia comunicativa se subdivide en cuatro subcompetencias:

1. la subcompetencia gramatical (implica el dominio del código en los subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico);

2. la subcompetencia sociolingüística (la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural);
3. la subcompetencia discursiva (la habilidad de apropiarse de diferentes tipos de comunicaciones o discursos);
4. la subcompetencia estratégica (implica la doble habilidad de agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas, y de ser capaz de compensar las dificultades posibles durante la comunicación).

Santos Gargallo (1999) destaca que el componente estratégico contribuye al logro de la competencia comunicativa, a que un hablante no nativo sea capaz de comunicar en la LE de forma próxima a como lo haría un hablante nativo, de ahí que es necesario que los procedimientos didácticos incluyan actividades que favorecen el conocimiento del funcionamiento y el uso de estrategias de comunicación. En el modelo de Bachman (1990), la competencia estratégica no forma parte de la competencia comunicativa, y en ese caso ella se refiere al conocimiento procedimental. El concepto de estrategias de comunicación tiene origen en el estudio de Selinker (1972, en Santos Gargallo, 1999). La definición propuesta por Faerch y Kasper (1983, en Santos Gargallo, 1999:42) es: “planes conscientes establecidos por el que aprende segundas lenguas para resolver problemas en la comunicación”, y Ortega (2000) añade que se pueden casi siempre documentar a través de manifestaciones lingüísticas en la actuación oral.

Después de haber elaborado la competencia comunicativa, ahora podemos explicar el enfoque comunicativo. Este enfoque tiene su origen en el movimiento renovador de los años setenta, y su aplicación se sintió a mediados de los ochenta, como observa Santos Gargallo (1999). Richards y Rodgers (2001) mencionan también el término enseñanza comunicativa, y Córdoba Aguilar (2004) utiliza el término “enfoque comunicativo-funcional”, cuyo objetivo es “desarrollar las capacidades de reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla” (Córdoba Aguilar, 2004:46). Wilkins (1972, en Richards y Rodgers, 2001) proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua, y su contribución fue un análisis de los significados comunicativos para entender y para expresarse. Lo hizo describiendo dos tipos de significado: “categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, quejarse, etc.)” (Wilkins, 1972, en Richards y Rodgers, 2001:68). Por eso a veces se utilizan también los términos enfoque nocional-funcional y enfoque funcional.

Hasta los años setenta, el enfoque principal era la enseñanza situacional de la lengua, en la que se enseñaba “practicando las estructuras básicas con actividades significativas basadas en situaciones” (Richard y Rodgers, 2001:67). Puesto que Chomsky (1957, en

Richards y Rodgers, 2001) había demostrado que las teorías estructurales no podían explicar las características básicas de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones, los lingüistas se dieron cuenta de que la enseñanza de idiomas habría debido centrarse más en la competencia comunicativa, que en el conocimiento de las estructuras. Durante los setenta surgió un dilema en cuanto a la clasificación de elementos de lengua, que hasta entonces consistía en la “producción de listas ordenadas de elementos estructurales, funcionales o nocionales clasificados según la dificultad, frecuencia o conveniencia pedagógica” (Nunán, 1996:12). Como el enfoque cambiaba, también las necesidades eran diferentes, entonces como una alternativa a los listados mencionados, Breen (1984, en Nunán, 1996:13) ha presentado una de las propuestas más claras, centrándose al proceso y no al resultado:

...dar prioridad a la ruta misma; concentrarse en los medios para el aprendizaje de una nueva lengua. El responsable de la elaboración de los programas daría prioridad a los cambios en el proceso de aprendizaje y al potencial de la clase – a los recursos psicológicos y sociales aplicados a una nueva lengua por los alumnos en el contexto de la clase... un mayor interés por la capacidad de comunicación que por un repertorio de situaciones comunicativas, al otorgar igual importancia a la actividad de aprender una lengua que a la lengua misma, y una orientación dirigida hacia los medios más que hacia unos objetivos predeterminados, todo ello indica que se da una mayor prioridad al proceso que al contenido.

En breve, lo que Breen propone es que el currículo centrado en la comunicación tenga en cuenta tanto el fin como los medios, o sea las actividades que desarrollan ciertas capacidades. Sin embargo, Richards y Rodgers (2001) destacan que no se ha escrito mucho sobre la teoría de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo, pero en algunas prácticas del enfoque se pueden apreciar elementos de una teoría del aprendizaje subyacente. Uno de estos elementos se puede describir como el principio de la comunicación, según el que las actividades que exigen comunicación real promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea significativa a través de la que se mejora el aprendizaje, como observa Johnson (1982, en Richards y Rodgers, 2001), y un tercer elemento es el principio del significado: “la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje” (Richards y Rodgers, 2001:75). Por consiguiente, las actividades de aprendizaje son útiles sólo si logran que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real, y no practicando mecánicamente las estructuras de la lengua.

A propósito, Santos Gargallo (1999) destaca que coexisten varias tendencias metodológicas que no son contradictorias, sino que tienen un diferente grado de aplicación de unos principios generales: aparte del enfoque comunicativo, eso incluye el “enfoque

comunicativo moderado” y el “enfoque por tareas”. En el enfoque comunicativo moderado, la lengua se ejercita también por medio de las actividades comunicativas, que pongan al alumno como interlocutor activo en las situaciones concretas de comunicación que le interesen y en las que sienta la necesidad de transmitir un significado, con los objetivos de interiorizar los elementos necesarios para actuar de forma adecuada al contexto comunicativo de la lengua meta, que es vehículo de comunicación. En cuanto al enfoque por tareas, “dentro del marco del enfoque comunicativo se propone lograr la competencia comunicativa mediante el desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se seleccione, negocie y transmita el significado en tareas reales” (Santos Gargallo, 1999: 82).

A continuación, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua parte de la idea de que “la lengua es comunicación” (Richards y Rodgers, 2001:72), cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa. Hablando de los principios más importantes de la enseñanza comunicativa, Nunán (1996:12) explica que hoy en día la lengua se entiende como un “instrumento activo para la creación del significado”. No obstante, el mismo autor advierte de que puede inducir a equívoco hablar del “enfoque comunicativo”, ya que es difícil encontrar alguno que no lo sea. Richards y Rodgers (2001:74) subrayan algunas de las características de la teoría comunicativa:

1. la lengua es un sistema para expresar el significado
2. la función principal de la lengua es la interacción y la comunicación
3. la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos
4. las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso

La mayoría de las interpretaciones de la enseñanza comunicativa promueven la idea de práctica directa de las actividades comunicativas, según la que se “aprende haciendo”, como observan Richards y Rodgers (2001). Los mismos autores destacan la dimensión importante del enfoque comunicativo, que es la enseñanza basada en la experiencia y centrada en el alumno. Hilgard y Bower (1966, en Richards y Rodgers, 2001) llaman a ese enfoque “el enfoque experiencial”.

Acto seguido, este enfoque concibe la lengua como un instrumento de comunicación y transmisión del significado, donde las funciones lingüísticas representan la base, como observa Santos Gargallo (1999). También, Littlewood (1981, en Richards y Rodgers, 2001:69) destaca que la enseñanza comunicativa “se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales”. Santos Gargallo (1999) afirma que esto incluye una ampliación de los objetivos del aprendizaje, ya que el uso adecuado de una lengua

exige también los conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, excepto los lingüísticos y funcionales. El mismo autor destaca que el enfoque se basa en la teoría psicolingüística que percibe el aprendizaje como un proceso activo que se encuentra “en restructuración continua para conformar la interlengua” y donde “se ponen en funcionamiento las estrategias cognitivas de tipo universal y las específicas del aprendiente” (Santos Gargallo, 1999:70). Los objetivos son los siguientes (Santos Gargallo, 1999:70): el logro de una competencia comunicativa (de las habilidades lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas) que posibilita la actuación adecuada del hablante no nativo en una situación concreta de comunicación; el desarrollo de las cuatro destrezas con la prioridad de la expresión oral y la comprensión auditiva; y por último la negociación y la autonomía en el aprendizaje. Como procedimiento operativo, se constituye la actividad comunicativa, que sobreentiende una actividad que tiene como el objetivo prioritario la interacción comunicativa, que reproduce una situación real entre dos o más interlocutores, en que el contenido es primordial y la forma secundaria, como lo observa Santos Gargallo (1999).

A continuación, Littlewood (1998) distingue en la metodología de aprendizaje de LE las actividades de aprendizaje pre-comunicativas y comunicativas. Mientras que en las actividades pre-comunicativas se aíslan elementos concretos del conocimiento o de una destreza, para que los estudiantes se ejerciten en las destrezas parciales de la comunicación y produzcan las estructuras lingüísticas aceptables (p. ej. los ejercicios de repetición y transformación de varios tipos y la práctica oral de preguntas y respuestas), en las actividades comunicativas el estudiante tiene que activar e integrar su conocimiento pre-comunicativo y sus destrezas para que pueda utilizarlos en una comunicación de significados, poniendo así en práctica la habilidad total de comunicación. De modo similar, Suso López (1998) distingue los juegos lingüísticos y los juegos comunicativos: mientras que en los juegos lingüísticos el alumno utiliza en el juego sólo la comprensión lingüística, en el caso de los juegos comunicativos él implica su personalidad en el contenido del mensaje o en la acción. Suso López (1998) añade que en el juego comunicativo debe existir una interacción entre personas que no sea impuesta desde el exterior, sino que surja de ellas mismas, lo que sobreentiende la creatividad. Littlewood (1998) también habla de la implicación creativa de un grado diferente en distintos tipos de actividades comunicativas, que entonces pueden dividirse en dos subcategorías, no estrictamente divididas: las actividades de comunicación funcional, en las que el estudiante debe hacer una tarea comunicándose lo mejor que puede con cualquier recurso; y las actividades de interacción social, en las que el estudiante es estimulado por el contexto social en el que se desarrolla la comunicación.

3. El papel de la interacción en el aprendizaje de LE

Medved Krajnović (2010) afirma que diversas teorías psicolingüísticas consideran que la entrada lingüística aceptada es el elemento crucial durante todas las fases del desarrollo de lengua. En cambio, para Krashen (1982, en Medved Krajnović, 2010) es la entrada comprensible la que representa la condición crucial y suficiente para el desarrollo lingüístico. Sin embargo, sólo las teorías sociológicas de la adquisición de lengua destacan que la entrada lingüística es un fenómeno social dinámico que surge y se adapta durante la comunicación y la colaboración de los hablantes, especialmente durante la interacción de los aprendientes con los hablantes expertos, como observa Medved Krajnović (2010).

Por otra parte, Doughty (2000) habla de la teoría interaccionista social que sostiene que la adquisición del lenguaje no es completamente guiada por los principios innatos, ni tampoco es puro producto del entorno, sino un proceso constantemente integrador entre los dos extremos, que implica una interacción entre una predisposición interna a utilizar el lenguaje de un modo original, y las informaciones que se obtienen de la experiencia cotidiana. Esa convicción está en concordancia con la idea del constructivismo. Córdoba Aguilar (2004) afirma que el constructivismo representa la idea de que el individuo no es un puro producto del entorno ni de sus capacidades internas, sino una construcción propia, original, que nunca cesa de desarrollarse o “construirse” como resultado de la interacción entre los dos factores, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos. Por consiguiente, el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino una “construcción”, dado que una persona lo “construye” con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su entorno. Córdoba Aguilar (2004) contrasta la enseñanza tradicional con la enseñanza dialogante: en la primera hay un docente que “transmite” el saber que “posee” al estudiante que “no lo posee” y quien lo “recibe” pasivamente, mientras que la teoría de la enseñanza dialogante concibe el conocimiento como un producto de la acción (pragmatismo), donde el propio alumno construye su saber a través de las experiencias autónomas. Desde la perspectiva de la enseñanza dialogante se critica la imitación y se pretende sustituirla por la creación y la invención, el pensamiento libre y el espíritu crítico, para que el aprendizaje responda de verdad a las necesidades del alumno, y que no sea sólo una actividad encomendada desde el exterior, como lo observa Córdoba Aguilar (2004), añadiendo que la falla principal del conductismo es su simplista explicación mecanicista de la acción humana que es mucho más compleja. Puesto que el alumno es el agente activo del acto pedagógico,

hay que abordarlo dentro de los principios constructivistas del aprendizaje o de la enseñanza dialogante (Not, 1992, en Córdoba Aguilar, 2004:61):

1. “Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia
2. Encontrar sentido supone establecer relaciones
3. Quien aprende construye activamente significados
4. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, sin descartar la presencia orientadora del profesor”.

La hipótesis de la interacción originalmente proponía que “los movimientos interactivos en la producción, que se producen debido a la necesidad de negociar el mensaje y resolver problemas en la comunicación, facilitan la adquisición de la L2, porque proporcionan la fuente de los datos lingüísticos para la adquisición (...) más relevante para el aprendiz” (Long, 1980, en Ortega, 2000: 208,209). Esos movimientos son relevantes para el aprendiente porque ocurren en una situación concreta de uso, donde existe un deseo de comunicar, y la negociación del mensaje depende del contexto y de los interlocutores. Esto se puede explicar por el principio esencial de la teoría interaccionista social, según la cual la estructura de los datos lingüísticos es inútil si no es significativa para las necesidades comunicativas inmediatas del aprendiente, como observa Doughty (2000). Por lo tanto, los interaccionistas sociales consideran el aprendizaje del lenguaje según un modelo de comprobación de hipótesis, que implica “la confirmación o el rechazo de las hipótesis a través de la interacción con los datos lingüísticos durante la comunicación significativa” (Doughty, 2000:166,167). De este modo se afirma que las funciones del lenguaje en la interacción social proporcionan un contexto comprensible durante la adquisición, así que los aprendientes pueden analizar sus propias hipótesis lingüísticas en comparación con los datos obtenidos de la experiencia lingüística. Doughty (2000) destaca que el aprendiente centra su atención adquisitiva en lo que es necesario para la comunicación y / o más evidente para la percepción. Los modelos interaccionistas asumen que la competencia lingüística se desarrolla precisamente a través de las fuerzas propiciadas durante la actuación lingüística, como observa Long (1996, en Ortega, 2000).

A propósito, la base para la mencionada hipótesis de la interacción de Long (1985, en Medved Krajnović, 2010) eran muchas investigaciones de la interacción natural entre los nativos y no nativos, y en la clase, entre los aprendientes y entre el docente y los aprendientes mismos. Long destaca que “la negociación del significado, durante la que surgen muchas formas de la adaptación lingüística, intercambios de informaciones, preguntas e incitaciones comunicativas, (...) incita la adquisición de la lengua segunda, porque se relacionan de una

manera efectiva la entrada lingüística, las capacidades lingüísticas y cognitivas del alumno, la atención focalizada y la salida.

Para los investigadores interaccionistas, hay dos elementos cruciales en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: el input modificado al que los aprendientes están expuestos, y el modo de que los hablantes expertos, sean nativos o no, interactúan con ellos en la conversación (Baralo, 1999). Sostienen que es importante modificar las muestras de LE para que lleguen a ser comprensibles. Para Long (1985, en Baralo, 1999), la clave está en las modificaciones del input en las conversaciones, y esa interacción “modificada” es lo que hace posible la comprensión del input y la adquisición. Para Ellis (1994, en Baralo, 1999:66), el ambiente adecuado para facilitar la adquisición de una LE debería poseer unas características como por ejemplo que el aprendiente realmente “perciba la necesidad de comunicarse en la LE, que disponga de una buena cantidad de input dirigido especialmente a él, que conozca el tema de conversación, que se tenga en cuenta el aquí y el ahora del contexto, que tenga la oportunidad de interactuar de forma desinhibida, que esté expuesto a diferentes funciones comunicativas”. En el estudio de la actuación lingüística durante tareas interactivas se demostró que la comunicación en grupos favorecía la negociación del mensaje en mayor grado que en las interacciones dominadas por el profesor y que los interlocutores no nativos eran tan capaces de dirigir la negociación con otros aprendientes como lo eran interlocutores nativos (Kanagy y Falodun, 1993, Pica, 1994, Long, 1996, en Ortega, 2000).

Según la posición interaccionista (Pica, 1994, Swain, 1995, Long, 1996, en Ortega, 2000), la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa, porque se predice que la sintaxis se desarrolla a través de la conversación, y no al revés (Hatch, 1978, Sato, 1990, en Ortega, 2000). Esto quiere decir que “la habilidad para el uso se desarrolla a través del uso” (Ortega, 2000:203). Swain (1985, 1995, en Ortega, 2000) afirma que la producción lingüística es necesaria para la adquisición óptima de L2, y su argumento es que durante la producción oral el sistema subyacente de competencia lingüística es “empujado” a operar en la codificación de enunciados, mientras que en el proceso de comprensión es posible recurrir a estrategias de inferencia y al conocimiento general. Las investigaciones de Swain (1985, en Medved Krajnović, 2010) se relacionan con la dicha “hipótesis de salida comprensible”, donde el mismo autor destaca unos de los importantes roles de la salida: una mayor consciencia de su propia producción (p. ej. el alumno hace un error y lo nota, después de que trata de corregirlo a través de la interacción futura), los ensayos del alumno de sus propias suposiciones sobre el funcionamiento de la lengua segunda y el incremento de la consciencia metalingüística del alumno.

Sin embargo, no existe un acuerdo general sobre la contribución precisa de la práctica oral en el desarrollo de la competencia oral, como observa Ortega (2000). Los interaccionistas admiten que aunque la producción es facilitadora, no es suficiente para el desarrollo óptimo de la L2. Esto explica que ciertas manipulaciones externas (pedagógicas) son necesarias para que los aprendientes presten atención a las características formales del input y establezcan la relación entre la forma y la función en su gramática interna, como observa Ortega (2000). Hay dos teorías cognitivas del aprendizaje de lenguas que están en desacuerdo con la posición interaccionista: la teoría de la adquisición de la lengua como destreza (De Keyser, 1993, 1998, en Ortega, 2000) y la teoría del procesamiento del input de Van Patten (1983, 1996, en Ortega, 2000). Según la primera, antes de poder practicar el uso de la lengua, el aprendiente necesita conocer las regularidades abstractas de la lengua, lo que debe ser seguido por la práctica para que se automaticen las destrezas. Según la otra, la producción oral desarrolla la fluidez, pero no contribuye de ningún modo importante al desarrollo de la competencia lingüística, dado que el procesamiento del input puede ser manipulado externamente sólo durante la comprensión, pero no durante la producción.

Por otra parte, “durante la interacción en una L2 surgen muchas ocasiones en que el aprendiente puede detectar ciertos problemas en la producción oral y expandir o reorganizar el sistema gramatical interno en base de tales experiencias” (Schmidt, 1993, 1997, en Ortega, 2000:210). Así, p. ej. los aprendientes adultos pueden notar diferencias entre su propia forma utilizada y la misma forma en la producción del interlocutor durante la interacción (Schmidt y Frota, 1986), o lagunas en la propia competencia comunicativa (Swain, 1998, en Ortega, 2000) “cuando mensajes que se querían expresar deben abandonarse o modificarse por las limitaciones de los recursos lingüísticos disponibles” (Faerch y Kasper, 1983, en Ortega, 2000:210). También, esto puede conducir a que el aprendiente pida la forma deseada y la incorpore, aún cuando sea momentáneamente (Lightbown, 1992; Pica et al., 1989, en Ortega, 2000). Ortega y Long (1997; Long, Inagaki y Ortega, 1998, en Ortega, 2000) encontraron evidencia de que la provisión de reformulaciones inmediatamente después de que el aprendiente produzca un enunciado agramatical puede ser una forma eficaz de dirigir la atención del aprendiente hacia formas nuevas todavía no adquiridas y acelerar así su adquisición. Para ilustrar, cuando recibieron reformulaciones, 8 de los 12 aprendientes demostraron ser capaces de producir nuevas formas, incluso en contextos nuevos. Al contrario, sólo 2 de los otros 12 aprendientes que habían recibido la misma forma a través de un modelo, pudieron producir la nueva forma después, y sólo en contextos aprendidos durante la intervención. Estos resultados parecen dar evidencia a favor de la hipótesis de Schmidt

(1993, en Ortega, 2000) de cuanto más se nota o detecta durante el uso genuino de la L2, más se aprende.

Veremos más abajo que los juegos de roles fomentan la oportunidad de poner en práctica todo lo escrito sobre la interacción, dado que el alumno tiene ocasión de construir su propio aprendizaje a través de una verdadera interacción que incita a hablar. Durante ese tipo de actividad se puede facilitar la adquisición de LE, porque los alumnos están sumergidos en una situación concreta de uso de la lengua, donde existe un deseo de comunicar, y la negociación depende del contexto y de los interlocutores. Como ya hemos mencionado, las funciones del lenguaje en la interacción proporcionan un contexto comprensible durante la adquisición, y además, los aprendientes pueden analizar sus propias hipótesis lingüísticas en comparación con los datos obtenidos de la experiencia lingüística (o de la corrección del docente), y preguntar al docente si no saben decir algo, lo que aumenta la posibilidad de adquisición, ya que el habla proviene de la necesidad. Para los interaccionistas la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa, y el juego de roles justamente proporciona el contexto para hablar.

4. Los juegos comunicativos y las actividades teatrales

Después de haber presentado el marco teórico más amplio, ahora vamos a presentar la realización concreta de las ideas interaccionistas. Antes de definir los juegos de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera, vamos a explicar los juegos comunicativos y las actividades teatrales, para clarificar su relación con los juegos de roles, puesto que las tres nociones tienen mucho en común, y después, en el subcapítulo siguiente vamos a precisar el término “juego de roles”.

Suso López (1998) destaca que a través de la función interactiva y comunicativa, el juego persigue su triple dimensión: la dimensión lúdica, la dimensión cognitiva y la dimensión socializante. Mientras que estas dimensiones se desarrollan al máximo a través del aprendizaje de la lengua materna, en un contexto escolar no es posible aprender una lengua extranjera de la misma manera, ya que el idioma deja de ser un lugar de creación y de investigación, y se convierte en un medio de acceso a la información, es decir en un instrumento de interacción con el mundo exterior. Sin embargo, a través de un juego comunicativo, la lengua extranjera deja de ser un objeto exterior para aprender, y se convierte en un proceso en el que uno desarrolla varias competencias comunicativas en una actividad integrante, como observa Suso López (1998). Aquí el juego comunicativo representa cada actividad lúdica que se caracteriza por la ilusión, y la utilización del habla y del lenguaje como medios de interacción auténtica. Es a través de la interacción, la relación con los demás, que surge la lengua como el instrumento de acción y de ahí, como el instrumento psicológico (Vygotsky, 1962, en Suso López, 1998). Mientras que en los juegos lingüísticos el alumno utiliza en el juego sólo la comprensión lingüística, en el caso de los juegos comunicativos él implica su personalidad en el contenido del mensaje o en la acción. Para hablar del juego comunicativo, debe existir en la actividad una dimensión colectiva que no sea impuesta desde el exterior, sino que surja de los sujetos mismos, como lo observa Suso López (1998).

Primero hay que marcar la diferencia entre el juego comunicativo y la dramatización, para no confundirlos. Debyser (1976) afirma que “llamamos dramatización a cada interpretación de los alumnos, de un diálogo del método, que sea fiel al texto o que contenga las variantes y los elementos de improvisación yendo hasta una transposición flexible bastante alejada del texto original”. Mientras que en los juegos comunicativos se busca la creatividad, dado que el alumno implica su personalidad en el contenido del mensaje o en la acción, la

dramatización se basa en cierto texto, así que no hay mucha personalización, ya que todo es previsto anteriormente. Suso López (1998) destaca que la dramatización es la representación de una situación estereotipada, donde la actividad del alumno consiste sobre todo en hacer los transferes lingüísticos.

A diferencia de la dramatización, la simulación y el juego de roles son unas variantes de juegos comunicativos. Debyser (1976:25) afirma que “se llama simulación (en la perspectiva de la clase de idioma) a la reproducción simulada, ficticia y caracterizada por intercambios interpersonales organizados por una situación de resolución de un problema: un caso de estudio, un problema a resolver, una decisión a tomar, un proyecto a discutir, un conflicto a arbitrar, una pelea, un litigio, un debate, una situación de consejo.” En ese caso, la simulación obedece a una trama relativamente precisa y reglada previamente, aunque los participantes puedan tener iniciativa personalizada. Debyser (1976) observa que es posible utilizar esas simulaciones en el aprendizaje de lenguas extrañas con fines específicos, donde el conocimiento y la utilización del idioma sirven para responder a una necesidad inmediata (p. ej. la solicitud de informaciones, la entrevista de trabajo etc.) Caré (1983) compara la simulación con el juego de roles, diciendo que mientras que en una simulación los componentes de una situación son previsibles, el juego de roles es sobre todo improvisado e imprevisible. De un modo diferente, Suso López (1998) hace una distinción más precisa entre los juegos comunicativos, distinguiendo dos tipos de simulación: la simulación social se define con la misma definición de Debyser mencionada antes, y la simulación global es una reconstrucción global, donde uno debe inventarlo todo: el decorado, los personajes (identidad, edad, profesiones, relaciones), el tipo de problemas e intercambios, etc., lo que exige mucho tiempo. Suso López (1998) dice que en el caso de las lenguas extranjeras, por un lado, se busca recrear la realidad lo más fielmente posible (es el caso de las simulaciones sociales); y por el otro, no se exige reproducir fielmente la realidad, sino que se busca la creatividad del alumno (el caso de los juegos de roles y de la simulación global).

En cuanto a las actividades teatrales, éstas representan una noción más general, que coincide con los juegos comunicativos. Maley y Duff (1982) consideran que las actividades teatrales son aquellas que dan la oportunidad a los alumnos de utilizar su propia personalidad en la clase de idioma, liberando la imaginación, y apoyándose en la capacidad natural de imitar y expresarse con los gestos. No se trata de presentar obras de teatro enfrente de un público, porque las palabras memorizadas no motivan al alumno a reflexionar y a utilizar sus propias palabras, como observan Maley y Duff. Por el contrario, el drama puede crear un contexto adecuado para usar la lengua extranjera en una comunicación auténtica. Lo que

importa aquí no es el resultado final, sino el mismo proceso. Igualmente, Hernández (2004) hace una diferencia entre “el teatro con mayúsculas”, que comprende una obra teatral memorizada y el “role-play”, que se refiere a la improvisación, o sea, los juegos de roles. Holden (1981) hace la misma diferencia entre el “teatro” y el “drama”. También, Weiss (1983) destaca que no se trata de los ejercicios que rigen un resultado preciso, sino de un trabajo colectivo en el que no hay ningunos resultados previstos, lo que exige que se cree en la clase un ambiente de transparencia y comprensión mutua sin competitividad, para favorecer una comunicación auténtica.

Payet (2010) afirma que el objetivo principal de las actividades teatrales en la clase es estimular al alumno a que tome la palabra. Ya que muchos alumnos se preguntan por qué es necesario hablar una lengua extranjera, el profesor debe tratar de suscitar en el alumno el deseo de expresarse en una lengua extranjera y esto no sólo en una perspectiva futura, sino en la presente, como lo observa Payet (2010). El teatro sirve como el medio para crear las condiciones para una comunicación real, que incluye una comunicación global, y no sólo verbal. Del mismo modo, Dorrego Funes (1997) destaca que el drama ayuda a que el lenguaje esté usado en un contexto apropiado para reproducir la realidad en la clase de idiomas.

En suma, podemos decir que la característica clave de los juegos comunicativos o de las actividades teatrales en el aprendizaje de idiomas, es que el alumno tiene la oportunidad de tomar la palabra libremente y personalmente, dentro de un contexto de comunicación auténtica con los elementos lúdicos.

Después de haber tomado en cuenta estas consideraciones, ahora se podrán entender mejor los juegos de roles.

5. El juego de roles

Para clarificar lo que significan los juegos de roles, vamos a presentar las definiciones de los autores relevantes. Según Cuq (2003:142), la definición del juego de roles es:

en la didáctica de lenguas, un evento de comunicación interactiva para dos o más participantes, donde cada uno juega un papel para desarrollar la competencia comunicativa en tres aspectos: el componente lingüístico, el componente sociolingüístico y el componente pragmático. También, el juego de roles tiene como ventaja tanto un desarrollo de la capacidad para reaccionar a lo imprevisto, como un desarrollo de la expresión espontánea.

De modo similar, Caré (1978: 66-67) lo define como “la animación por dos o tres estudiantes, de escenas o de personajes más espontáneos, más fantasiosos... sin trama o escenario predeterminados, sin documentación y preparación particular”. Igualmente, Weiss (1983) afirma que los juegos de roles, a diferencia del sketch, no están preparados de antemano y cada participante tiene que reaccionar inmediatamente como si fuera un diálogo natural. Si aceptamos estas definiciones, el juego de roles es el juego en pleno sentido: por la implicación personal y la recreación de una situación ficticia, como lo observa Suso López (1998), quien acentúa que el alumno tiene que movilizar todos los medios expresivos de la lengua, integrando así la afectividad y la racionalidad, lo verbal y lo gestual, la fonética y la mímica. El alumno está “entregado a si mismo”, debe comportarse tal como es, como si estuviera en una situación auténtica. Además, Debyser (1976:26) destaca que más espontáneas sean las escenas, más se implican los alumnos al representarlas, lo que resulta con la ventaja pedagógica de suscitar las necesidades expresivas reales y personales, y no imitadas. Sin embargo, no se deben confundir el juego de roles con el juego de los oficios. En el juego de los oficios, el alumno representa un rol profesional (p. ej. médico-paciente), lo que es más similar a una transposición que da lugar sólo a un intercambio lingüístico previsto y conforme a la situación de intercambio profesional, lo que impide la improvisación del alumno, como lo observa Suso López (1998).

Por otra parte, Payet (2010:27) habla de los juegos de roles cuando menciona los sainetes verbales o no verbales. Son improvisaciones donde se trabajan las situaciones de la vida cotidiana a través de las puestas de éstas en situaciones concretas, para alcanzar ciertos objetivos pedagógicos. Es importante definir bien el personaje y el contexto para ayudar al alumno a que lo interprete con su cuerpo y su voz. La interpretación de emociones permite también conocer mejor al personaje, crearle un pasado y un futuro. Para clasificar estos

“sainetes”, Payet rempudió las categorías de clasificación de las actividades (convergentes, divergentes y libres) propuestas por Weiss (1983, en Payet, 2010:28). Son las improvisaciones guiadas, donde la consigna determina los personajes y la trama también es predefinida; las improvisaciones abiertas, donde los alumnos elaboran los personajes y la trama a partir de la situación inicial; y las improvisaciones temáticas, que ofrecen a los alumnos libertad de espacio, de personajes y de acción. Puesto que las improvisaciones guiadas no implican personalmente al alumno, no se pueden considerar como los juegos de roles. Por el contrario, las improvisaciones abiertas, donde sólo existe la situación inicial, y las improvisaciones temáticas, que también ofrecen cierta libertad a los alumnos, se pueden clasificar como juegos de roles.

Igualmente, el lingüista Di Pietro (1987) habla de los juegos de roles en el contexto del enfoque de la interacción estratégica. La base de ese enfoque es el “escenario”, que representa “una interacción estratégica de papeles que sirve a realizar los objetivos personales dentro de un contexto compartido” (Di Pietro, 1987:41). El autor explica que si los alumnos aprenden una lengua extranjera a través la interacción estratégica, son puestos en las situaciones, o mejor dicho, en los “escenarios”, donde la misma actividad hace necesario hablar. Entonces la expresión “escenario” no quiere decir que todo es previsto y escrito, sino que hay una situación inicial cuya acción depende del propio alumno y de su imaginación. La interacción estratégica empieza con la premisa que el aprendizaje puede tener lugar sólo si “el espíritu interior puede relacionarse con el exterior” (Di Pietro, 1987:10). Es a través el escenario que uno establece esa relación.

Para que se facilite la improvisación, Suso López (1998) aconseja que empiece con unas situaciones banales (p. ej. una persona fuma en el ascensor; alguien llega tarde a la cita; la sala de espera en el hospital etc.), o con aquellas que resultan de un malentendido, y después se pueden proponer las situaciones en las que la personalidad de cada alumno estará completamente implicada (p. ej. una discusión con padres sobre la hora de retorno a casa, o con un amigo). El mismo autor afirma que hay que evitar en todos casos las situaciones estereotipadas (eternos comerciantes, agentes de policía, empleados etc.), y salir del modelo determinado y previsible. Para que haya una implicación personal, tiene que haber una interacción: que la situación contenga un poco de desequilibrio, y que los participantes dirijan la acción en una u otra dirección. De todos los elementos de una dramatización, Ortega et al. (2006) destacan como más importantes los conflictos y sus desenlaces. Los mismos autores afirman que el conflicto es el núcleo de la situación dramática y lo contienen todas las situaciones de la realidad, y la enseñanza de idiomas se aplica el concepto teatral de conflicto

dramático, es decir se crean los “obstáculos” teatrales necesarios para que el estudiante aprenda de la forma más precisa y viva posible. Caré (1983:39) también destaca que debe existir una “ruptura”, una forma de bloqueo de una situación, porque de otro modo la comunicación puede permanecer puramente funcional y previsible. Una ruptura, o un desequilibrio, pueden estar en la misma situación (la ruptura accidental de equilibrio: p. ej. un ascensor falla); en un contrato social tácito (el conflicto latente: p. ej. si ordeno un café, quiero que sea caliente); o en la misma interacción lingüística (la agresión verbal: p. ej. insultos). Un papel es siempre un conjunto compuesto de los elementos descriptivos (la identificación de los rasgos más destacados de cuerpo, de personalidad, de funciones sociales) y de los elementos narrativos (la biografía del personaje), y Caré (1983) dice que si estas condiciones no se cumplen, no hay verdadera implicación en el juego de roles, así que se debe prever una construcción progresiva de papeles, lo que exige un trabajo previo a la realización del juego.

Littlewood (1998) distingue entre cinco tipos de juegos de roles que van gradualmente variando los límites de creatividad: los juegos de roles controlados por medio de diálogos con pautas, los juegos de roles controlados por medio de pautas e información, los juegos de roles controlados por medio del componente de la situación y por los objetivos, los juegos de roles en forma de discusión o debate, y la improvisación. El primer tipo de juego es el más restringido por las pautas que dirigen exactamente lo que hay que hacer, y los alumnos no tienen verdadera libertad en la expresión, mientras que la improvisación es el juego de roles menos controlado, que posibilita la creatividad de los alumnos. En el caso de los juegos de roles controlados por medio de pautas e información, sólo un estudiante recibe pautas detalladas, y el otro tiene información que le permite responder adecuadamente. En los juegos de roles controlados por medio del componente de la situación y por los objetivos, los estudiantes inicialmente sólo conocen la situación general y sus objetivos en la misma, y se favorece la espontaneidad a los actos y estrategias comunicativas del otro. Los juegos de roles en forma de discusión o debate representan un tipo especial de los juegos de roles que tienen tanto las características de los juegos de roles como del debate – los papeles de los estudiantes aseguran que tienen un conocimiento compartido adecuado sobre el tema y opiniones o intereses diferentes que defender.

En síntesis, lo que ofrecen los juegos de roles es propiamente lo que promueve la idea del constructivismo, según la que cada individuo construye su propio conocimiento con lo que ya posee, a través de la interacción con los demás. Es lo que en la enseñanza dialogante se concibe como el pragmatismo, que critica la imitación y pretende sustituirla por la creación y la invención. Como ya hemos dicho, los modelos interaccionistas asumen que la competencia

comunicativa se desarrolla precisamente durante la actuación lingüística, donde la producción oral juega un papel crucial, y los juegos de roles representan un medio para lograrlo, puesto que los alumnos tienen que reaccionar durante la interacción, usando simultáneamente el conocimiento de la lengua y su potencial creativo. Es justamente la imprevisibilidad la que fomenta la espontaneidad del habla, y los juegos de roles crean las condiciones para que los alumnos puedan hablar naturalmente, inventando, creando lo que quieren decir al mismo tiempo que hablan, lo que representa un proceso natural del habla.

5.1. Los beneficios del juego de roles en el aprendizaje de LE

Tal como observa Schiffler (1984), lo que falta a un sainete de forma de diálogo en el manual es la “orientación hacia el alumno”, hasta el punto de que en la mayoría de los casos no se establece una interacción verdadera entre los alumnos. Análogamente, Holden (1981) observa que los diálogos en los manuales son en general artificiales e inanimados, porque los personajes no se comportan y no hablan de la misma manera que en la vida real, p. ej. la gente no se interrumpe, no estornuda, no hace errores etc. Aunque mucho ha cambiado en la enseñanza de lenguas extranjeras, existe una convicción de que la base es la siguiente fórmula: “el vocabulario + estructuras esenciales = la lengua” (Maley y Duff, 1982:2). A menudo la lengua enseñada en las escuelas parece artificial e inútil, y al mismo tiempo los docentes siguen creyendo que uno aprende si la lengua enseñada es correcta, como lo observan Maley y Duff (1982). No obstante, esto representa sólo un aspecto de la lengua - el aspecto intelectual, mientras que el intelecto funciona raramente sin emociones. Por el contrario, en una conversación real, la lengua es “viva”, contiene imperfecciones y revela sentimientos conforme a la situación. Por eso Maley y Duff (1982) observan que es más fácil transferir la conversación natural de la lengua materna a aquella de la lengua extranjera y esto es posible a través los juegos de roles. Tal como observa Dorrego Funes (1997:91), el juego teatral sirve para “sustituir las artificiales estructuras memorizadas”, es decir que representa un aprendizaje vivo, donde lo lúdico viene en lugar de lo estructural. El drama ayuda a que el lenguaje esté usado en un contexto apropiado cuando se utilizan situaciones y vocabulario verosímiles.

Los beneficios de juego de roles en el aprendizaje de LE son numerosos, y trataremos de presentarlos en los tres subcapítulos siguientes: “Acercamiento a la autenticidad en el

aprendizaje”, “Una mayor implicación personal y la autonomía del alumno”, “El atrevimiento y el desarrollo de la creatividad”.

5.1.1. Acercamiento a la autenticidad en el aprendizaje

Maley y Duff (1982:2) afirman que muchas destrezas que se utilizan a la hora de hablar un idioma extranjero no se toman en cuenta en los manuales tradicionales: la adaptabilidad (p. ej. la capacidad para adaptar el habla al interlocutor), la velocidad de reacción, la sensibilidad al tono, la anticipación, en breve – la adecuación. No obstante, las palabras no tienen sentido si son descontextualizadas. El contexto concreto depende de la intención del locutor y de la relación entre los interlocutores. Las frases descontextualizadas pueden servir de ejemplo de una forma gramatical, pero ya que carecen de significado interno, y que son evidentes e inmediatamente demostrables, es difícil transferirlas a la otra situación.

Maley y Duff (1982) destacan que el enfoque donde la forma es más importante que el contenido es engañoso y aún peligroso porque acostumbra al alumno a construir sus frases según cierto modelo. Lo comparan con un arquitecto que dibuja el edificio antes de ver el sitio donde estará, y consideran que a través de una actividad teatral es posible enseñar al mismo tiempo la lengua correcta y contextualizada desde el principio de aprendizaje. También, Pellegrini (1984, en Di Pietro, 1987:41) afirma que un estudio reciente sobre la adquisición de la lengua materna sostiene la tesis de que las actividades teatrales contribuyen significativamente al aprendizaje. Esta confirmado que los niños que participaron en las actividades teatrales que incluían los sujetos precisos tenían una capacidad mayor de lexicalizar los sentidos vinculados con los mismos sujetos, en comparación con los niños que sólo dibujaban o discutían los mismos sujetos. Di Pietro (1987:3) dice que el enfoque por interacción favorece la retención de lo aprendido, porque la urgencia de la situación simplemente provoca “un dispositivo de adquisición del idioma”.

Maley y Duff (1982:4) afirman que las situaciones presentes en los manuales sólo toman en consideración el “setting físico”. Normalmente los diálogos se desarrollan “en la parada”, “en el restaurante”, etc., y los personajes típicos utilizan dos tipos de lengua: la lengua situacional (p. ej. el vocabulario típico como “el billete”, “el menú”) y la lengua estructural (las frases típicas como “¿Cuándo parte el tren?”). Ese enfoque sería útil si la meta de aprendizaje de una lengua extranjera fuera sólo enseñar el vocabulario y la estructura. Sin embargo, hay que motivar a los alumnos a comprender el idioma de un punto de vista diferente, para descubrir el sentido detrás de las palabras. Maley y Duff (1982:5-6) dicen que

para lograrlo, los alumnos tienen que ser conscientes de la situación “total”, que es más compleja que un simple “setting físico”. Excepto ese “setting”, que puede influir (o no directamente) en la lengua utilizada, la situación total incluye también: el papel y el estatuto (la elección de lenguaje depende de la relación entre los interlocutores), el humor, la actitud y los sentimientos (los sentimientos y las actitudes de la gente influye en su lenguaje y es importante expresarlos desde el principio), el intercambio de conocimientos (p. ej. los sentimientos no expresados, los prejuicios inconscientes)

A partir de la implicación personal, el lenguaje tiene que ser vinculado con la acción. Los alumnos tienen que ser capaces de relacionar el habla con el gesto. Payet (2010:17) destaca que las actividades teatrales son buenas herramientas que pueden ayudar a la persona a tomar mayor conciencia de su propio cuerpo y de la comunicación no verbal. Las improvisaciones gestuales permiten a los principiantes expresarse sin bloqueos. Payet (2010:17) dice que el teatro se puede comparar con “un espejo sutilmente amplificado de la vida real donde las acciones son más claras y expresivas.” Vinculando el vocabulario con el movimiento, “las palabras son arraigadas en la memoria del cuerpo especialmente poderosa” (Payet, 2010:18). Lo que se aprende de tal manera, es mucho más difícil de olvidar que lo memorizado pasivamente. Payet (2010:17) da un ejemplo para que los alumnos puedan comprender mejor la importancia de este tipo de comunicación: se trata de un juego en el que se representa una escena, el encuentro entre dos extranjeros que al hablar no se entienden, y como consecuencia de esto, deben expresarse solo utilizando gestos. Al ver la representación, el resto de la clase debe traducir que es lo que se han dicho estas personas.

En resumen, los juegos de roles pueden ayudar a restablecer la “totalidad” de la situación invirtiendo el proceso de aprendizaje – se empieza por el sentido y después se va a la lengua. Como lo observa Dufeu (1983:43), la comunicación ya no está orientada hacia los contenidos lingüísticos, sino hacia la relación entre los interlocutores.

5.1.2. Una mayor implicación personal y la autonomía del alumno

Para realizar una comunicación auténtica, el alumno tiene que ser personalmente implicado en la actividad, y debe poseer una verdadera autonomía, lo que se puede conseguir en un ambiente agradable y motivador. Tal como observa Dorrego Funes (1997), si uno tiene que jugar desde sus propias necesidades y estímulos, ya ocurre una comunicación verdadera y se le da el sentimiento de pertenencia y seguridad. Los juegos de roles dan la oportunidad de aprender a “arreglárselas con sus propios medios de expresión...Además, el juego de roles

permite ampliar los límites de lo real y del ámbito de expresión” (Dufeu, 1983:43). Schiffler (1984:79) también afirma que es muy importante que los alumnos estén personalmente comprometidos en el juego de roles y que el docente mismo sea un ejemplo utilizando sus expresiones personales sin miedo. “Cuanto más personal es la expresión, más estimulante es el efecto de ese modelo sobre los alumnos” (Schiffler, 1984:79). Debyser (1976) afirma que cuantas más espontáneas son las escenas jugadas, más naturalmente se implican los alumnos, lo que resulta con la ventaja pedagógica de suscitar las necesidades expresivas reales, ahora personales y no imitadas.

Según el estudio realizado por Le Blanc (2001), se confirma el valor pedagógico de los juegos de roles y se ponen de relieve los mecanismos presentes durante el juego, tanto verbales como los no verbales: los participantes no sólo supervisan su propio discurso, sino también se ayudan mutuamente, haciendo la comunicación más eficaz, utilizando diferentes estrategias individuales y colectivas. Durante los juegos de roles, los participantes son capaces de reutilizar su saber lingüístico y cultural, de pedir y dar aclaraciones, para facilitar la comprensión mutua. Juegan con las palabras repitiéndolas, vacilan, ensayan fórmulas hasta que no encuentren una solución. Se apoyan mutuamente comunicando y se invitan a mejorar el desempeño lingüístico, más o menos explícitamente. Además, toman en consideración las correcciones de los demás y reutilizan la versión corregida cuando hablan. Todas estas estrategias muestran cómo se produce un aprendizaje efectivo durante los juegos de roles, a veces sin que los docentes se den cuenta. En realidad, durante el juego de roles, el aprendizaje se genera más a menudo sin docente, y a través las interacciones entre los alumnos. Además, los alumnos tratan de retomar el papel del docente. Entonces, el juego de roles se revela como una interacción autogestionada que da la oportunidad de una mayor autonomía por parte del alumno en el aprendizaje.

Además, la diversión y el humor que provienen del juego pueden implicar más al alumno, ya que hacen el aprendizaje más interesante y dinámico.

Es difícil probar que el aprendizaje será más eficaz si es divertido, pero lo que es seguro, es que llama la atención de los alumnos. Søbstad (1995, en Nilsson, 2009:11) afirma que el humor puede servir de recurso para motivar a los alumnos y para crear una atmosfera creativa y experimental, aunque es muy difícil comprobar por qué los alumnos aprenden mejor con el humor. Maley y Duff (1982:13) destacan que haciendo actividades teatrales durante la clase “no hace falta la motivación”, porque la diversión proviene naturalmente de la imprevisibilidad, de la imaginación y de la contribución personal, y no de las instrucciones del exterior. También, Littlewood (1998) destaca que en las actividades que se parecen a las

situaciones sociales reconocibles, no es necesario estimular especialmente a los alumnos, ya que ellos tratarán de adaptarse automáticamente a un papel social apropiado en su forma de hablar.

Las actividades teatrales ayudan a mantener activos los alumnos, cualquier que sea su número, y no permiten al docente “tener una falsa impresión de que tuvo éxito por haberse dispersado sobre toda la clase.” (Maley y Duff, 1982:8). Tal como observa Dorrego Funes (1997), en el juego se involucra la mayoría de los alumnos, mientras las preguntas o ejercicios interesan a pocas personas. Es verdad que la lengua utilizada en las actividades teatrales no es completamente controlable, pero durante ese tiempo toda la clase permanece activa y los alumnos son involucrados en una situación real de comunicación. Payet (2010:13) dice que cuando los alumnos se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, aumenta la motivación de los mismos en las actividades orales en otro idioma y el teatro es un motor para esta motivación. De esa manera los alumnos pueden no sólo sentirse más cómodos cuando hablan una lengua extranjera, sino también pueden descubrir sus talentos para actuar y superar la timidez. “Cuanto más directa y más actual es una situación para el alumno, más puede motivarle y la enseñanza se hace más interactiva.” (Schiffler, 1984:82).

Para que el alumno este realmente motivado, tiene que estar implicado en su propio aprendizaje. En el juego de roles uno se implica por el gusto (el gusto de jugar) y por la participación activa. Ya no es forzado a hablar, como suele pasar a menudo en las clases de lengua, sino se encuentra en una situación real de comunicación.

5.1.3. El atrevimiento y el desarrollo de la creatividad

Para que la comunicación sea eficaz, es importante aprender a hablar sin bloqueos, es decir, atreverse a hablar. Wagner (1992, en Nilsson, 2009:12) dice que las actividades teatrales pueden incitar a los alumnos a ser más sociales, ya que les obligan a la acción en la interacción con los demás. Cada uno que participa en esas actividades tiene que escuchar y observar atentamente lo que dicen y hacen los demás, es decir, hay que cooperar todo el tiempo. Boal (1979, en Nilsson, 2009:12), el creador del “Teatro fórum”, considera el teatro como un arma muy efectiva con la que se puede oprimir y liberar. La idea principal de su teatro es que el oprimido tiene que liberarse de la opresión, es decir, el teatro puede ayudarnos a sentirnos más libres. Por el contrario, Maley y Duff (1982:6) no están de acuerdo con la idea de liberación de sí mismo como el objetivo principal de fórum en el aprendizaje de lenguas.

Afirman que las actividades teatrales no son los sustitutos de la psicoterapia – pueden sólo estimular la energía y la imaginación.

Además, Dufeu (1983:43) destaca que el juego de roles favorece el desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos comunicativos, tales como la escucha, la disponibilidad, la receptividad, la observación, la flexibilidad, la imaginación, la creatividad. Favorece también una toma de consciencia más grande de sí mismo por medio de papeles a disposición y permite así percibir ciertos comportamientos fijos. Todo esto puede realmente contribuir al atrevimiento y a la confianza de sí mismo, y a ayudar al participante a ampliar su repertorio de comportamientos y su capacidad de expresión personal. Payet (2010) destaca que el teatro facilita la confianza en sí mismo y en el grupo: actuando, los alumnos pueden lograr tomar la palabra en público sin tener miedo. Sin duda esto exige una inversión personal importante para el profesor. Si existe una atmosfera de trabajo llena de confianza y ayuda mutua, esto facilita que los alumnos tengan más motivación y puedan presentar al resto de sus compañeros un aspecto de sí mismos desconocido para ellos, como observa Payet (2010). Esto también posibilita que se produzca en la clase un intercambio real – el logro de interpretar un personaje en lengua extranjera produce una gran satisfacción y así el alumno puede sentir un cierto orgullo de sí mismo al actuar. Dorrego Funes (1997) destaca que con los juegos de roles en el aula se favorece de forma directa la sociabilidad y la integración. “Entre los adolescentes es a menudo un medio de aceptación y de reconciliación con su propio cuerpo” (Payet, 2010:20). De esa manera los alumnos pueden no sólo sentirse más cómodos hablando un idioma extranjero, sino también pueden descubrir el talento para interpretar y superar la timidez.

Ya hemos mencionado que los juegos de roles rigen la creatividad y la espontaneidad. Este tipo de actividades fomenta justamente lo que pasa durante el habla natural: uno inventa, crea lo que quiere decir al mismo tiempo que habla. La cita siguiente ilustra muy bien la importancia del desarrollo de la creatividad (Augé et al., 1981:4):

Hacerse creativos o morir de aburrimiento, no nos queda otro remedio: O continuamos enseñando en el desierto o nos modificamos para modificar la escuela, para sentir nuestra propia existencia creando. No obstante, uno no nace creativo, uno se vuelve creativo. Con práctica uno adquiere la capacidad de invención, la fluidez de ideas, la flexibilidad, la capacidad de síntesis propia de la creatividad.

La teoría lingüística de Chomsky dice que “la creatividad es la aptitud del sujeto de crear y comprender un número infinito de nuevos enunciados que nunca había oído y que no puede catalogar en totalidad” (Robert, 2007:54). Esta definición de la creatividad representa

la competencia humana y lingüística de producir una multitud de actos de lenguaje. La creatividad da un sentido a la vida humana porque cada persona es diferente y original, y por eso tiene su propia manera de comportarse, de pensar, hablar, crear etc. Antes, la creatividad no era importante en la didáctica de lenguas. La metodología tradicional proponía un modelo “imitativo” de enseñanza (Puren, 1988). Esa manera de aprender una lengua extranjera estaba en contradicción con los objetivos y las necesidades reales de los alumnos. A mediados de los años 90, la didáctica de lenguas se acerca a una “pedagogía por acción” que acentúa la actividad de alumno (Cuq, 2003:60). Puesto que los juegos de roles no tienen ninguna trama predefinida, el alumno puede de verdad desarrollar la creatividad inventando, imaginando el desarrollo de la situación y utilizando la lengua extranjera activamente. Maley y Duff (1982:10) dicen que no hay límites – esas actividades pueden incluir también la música, la pintura, la matemática, la historia, la cocina, cualquier cosa. Y lo que es lo mejor, todo es gratuito – no hace falta material caro, se busca aquí la creatividad.

5.2. Los desafíos a superar

5.2.1. La falta de participación

El miedo a hacer el ridículo o a ser juzgado representa un freno importante para la participación de los alumnos en clase. Schiffler (1984) menciona incluso dos obstáculos: una competencia lingüística insuficiente de los docentes y la creatividad deficiente de ciertos alumnos. Lo que importa es que no es el alumno el que tiene que “adaptarse a las reglas del juego”, sino que hay que adaptar los juegos a las necesidades del alumno. Los juegos de roles y otras actividades teatrales sirven precisamente de medio para mejorar poco a poco las competencias del alumno y mientras tanto no rigen el conocimiento perfecto de la lengua. Tal como observan Maley y Duff (1982), el alumno necesita sentirse seguro y aceptado, lo que se puede lograr a través de esas actividades, pero es necesaria una confianza real entre los participantes del grupo para superar el miedo y para transformarlo en placer de jugar, como observa Payet (2010). Tal como observan Maley y Duff (1982), cada alumno tiene que tener la oportunidad de practicar lo que sabe sin ninguna restricción, sin miedo de equivocarse y de ser juzgado. Si uno no tiene la oportunidad de improvisar con nuevas combinaciones, no podrá aprender a hablar. Esas actividades ayudan a establecer un “equilibrio entre la fluencia y la precisión” (Maley y Duff, 1982:9). Payet (2010:21) propone las técnicas siguientes:

1. Evitar empezar una sesión por una escena individual para que los alumnos no se sientan incómodos. Con el placer de jugar juntos, los participantes se ayudan y se estimulan mutuamente.
2. Incitar a los alumnos a invitarse mutuamente a participar en la escena. Un alumno aceptará más fácilmente jugar si se lo propone su compañero de clase. Payet está a favor de los juegos que permiten una participación de público, desde los asientos o directamente en la escena. También, los juegos de dinamización estimulan y automatizan la participación colectiva.
3. Definir la regla de participación. Si el juego exige la reacción del público, el que da la buena respuesta juega la escena siguiente. Esa técnica funciona si la consigna se establece antes del juego con toda la clase.
4. Definir el orden de turno para los juegos simples que rigen una implicación personal mínima. El orden es definido por el lugar que ocupan los alumnos en la fila. Esta técnica puede llevar a un juego de conocimientos o de memorización si se sigue el orden alfabético de nombres, el orden del día de nacimiento etc. Este procedimiento se utilizará sólo con los juegos de grupo que rigen una participación global de la clase.
5. Implicar todos los alumnos al mismo tiempo

A pesar de estos procedimientos diferentes, siempre ocurre que bastantes alumnos no quieren participar en la actividad. Payet (2010) afirma que la regla primordial es no forzar

nunca al alumno a jugar, sino motivarlo o modificar la consigna. Si alguien no quiere mostrar sus emociones, se le debe respetar. No obstante, esa persona puede participar en la preparación del juego y en los juegos de descubrir y de dinamización. Dorrego Funes (1997) aconseja que no se ponga atención especial en los que rechazan jugar - si se crea y se desarrolla el grupo, los tímidos se integrarán. Pero también hay otro tipo de alumno, que desea participar en todo y absorbe el tiempo de los demás – se le puede advertir o hacerle ver que el tiempo es de todos.

5.2.2. La nueva relación entre el docente y el alumno

A menudo en la clase de lengua el docente es el que domina, mientras que los alumnos no tienen la ocasión de expresarse realmente y “deben estar contentos con ejecutar las órdenes del docente y responder a sus preguntas” (Weiss, 1983:7). Weiss (1983) considera que ese tipo de comunicación no favorece la interacción entre los alumnos y es ilusorio esperar que adquieran la competencia comunicativa en ese entorno rígido. Dorrego Funes (1997) destaca que es necesario revisar la relación alumno – docente, donde el nuevo docente tendrá que abandonar su tradicional jerarquía en beneficio de una atmósfera más relajada y sensible – él debería ser un observador de los intereses, iniciativas y desganadas del grupo y solucionar sus problemas, o preverlos antes de su aparición. Dufeu (1983) destaca que algunos docentes temen que pierdan el tiempo proponiendo actividades que no se encuentran en el manual, donde la progresión no corresponde a los criterios tradicionales. Para permitir un intercambio y una comunicación real, “es imprescindible cortar la estructura rígida del grupo clase-docente y poner a los alumnos en los pequeños grupos donde podrán actuar y reaccionar como en una interacción social real” (Weiss, 1983:7). Los alumnos tienen que ser percibidos como verdaderos sujetos que también determinan los contenidos de la comunicación, pasando de un entorno jerárquico “seguro”, al estatus de un participante activo, lo que supone su mayor compromiso, que puede representar una gran novedad para ciertos alumnos, como observa Dufeu (1983). Maley y Duff (1982) están de acuerdo en que ese modo de trabajo obviamente exige un cambio de actitud tanto de los docentes como de los alumnos para que la atmósfera sea relajante y que los alumnos sean capaces reaccionar espontáneamente, sin miedo a ser juzgados. Ellos dicen que el docente tiene que hacerse “animador”, y dejar de ser “un juez que sabe lo todo”. También, Caré (1983) destaca que el papel del docente debe mantenerse discreto, lo que significa que él no intervendrá si es posible, excepto en alguna pregunta, para sugerir algo u ofrecer informaciones que resulten necesarias. El docente tiene

que aceptar perder una parte del “poder” porque el trabajo en grupos “tiene que desarrollarse en una atmósfera no vinculante de sinceridad y de cooperación; exige la participación de cada uno según sus medios y la igualdad de todos en el grupo; no debe ser competitivo porque no se trata de mostrar a los demás que alguien es mejor, sino se trata de compartir con ellos” (Weiss, 1983:7). Aunque muchos docentes temen perder la autoridad haciendo teatro, Payet (2010) afirma que de hecho ocurre lo contrario porque el contexto lúdico da al profesor el poder del que normalmente no tiene en la clase. Añade que “el teatro” hace a los estudiantes más receptivos y facilita la aplicación inmediata de las consignas, porque si son integradas dentro de un contexto lúdico, los alumnos las aceptan más fácilmente. Sin embargo, Payet (2010) destaca que los docentes siempre tienen que reflexionar sobre sus expectativas pedagógicas.

6. Análisis de los juegos de roles en los tres manuales de ELE

6.1. Introducción

Teniendo en cuenta la importancia de la interacción en el aprendizaje de LE, y todos los beneficios de los juegos de roles en lo mismo, haremos un análisis de los tres manuales editados desde el año 2006 hasta el 2010, y creados para el nivel B2. Examinaremos en qué medida se proponen los juegos de roles y veremos si tienen características del juego de roles que responden a las definiciones que elaboramos en la parte teórica. En otras palabras, nos proponemos ver si los juegos de roles que ofrecen los mencionados manuales son apropiados para contribuir a la interacción espontánea entre los alumnos, que tiene características de una mayor autenticidad, implicación personal y que exige la creatividad de alumno.

6.2. Objetivos

El objetivo de este análisis es analizar en qué medida son propuestos los juegos de roles en los tres manuales de ELE creados para el nivel B2, y ver si tienen características del juego de roles según las definiciones que elaboramos en la parte teórica, para averiguar si son apropiados para incitar la interacción espontánea entre los alumnos, que debería conducir a una mayor autenticidad, implicación personal y la creatividad del mismo durante el proceso de aprendizaje de alumno.

6.3. Los manuales de ELE analizados (nivel B2)

1. Prisma (avanza)
2. Eco (intensivo)
3. Pasaporte

Para entender mejor el enfoque de cada manual en cuanto a la interacción oral, presentaremos parte del prólogo de cada uno.

1. Prisma

“Prisma aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con la intención de responder a las diferentes necesidades de discentes y docentes. El objetivo general de Prisma es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico... A través de las actividades presentadas en los diferentes ámbitos (personal, público, profesional y educativo), se conduce al estudiante a adquirir una competencia comunicativa propia de su nivel, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita” (2006:3). En cuanto a las actividades interactivas, se afirma que se conduce al estudiante a “interactuar con cierta fluidez y espontaneidad frente a los nativos” (2006:4). En cada unidad didáctica se fomenta la integración de destrezas: “una gran parte de las actividades están planteadas para llevarse a cabo en parejas o grupo, con el fin de potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad” (2006:4).

2. Eco

El manual Eco “hace hincapié en el desarrollo de las destrezas de la comprensión, puesto que la comprensión auditiva es imprescindible para la comunicación: no se puede interactuar si no se ha comprendido” (2006:3) Eco divide cada unidad en las siguientes secciones: taller del lector, gramática, taller de expresión, revista de cultura hispana, “hablando se conoce la gente” y “ya conoces”. En cuanto a la interacción oral, las secciones relevantes son “taller de expresión” y “hablando se conoce la gente”. En el “taller de expresión” se presentan unas actividades de expresión oral y escrita que “van encaminadas a que el estudiante reutilice de forma creativa, pero controlada y dirigida, sus conocimientos y habilidades recién desarrolladas que culminen con la realización de una tarea final” (2006:3). En la sección “Hablando se entiende la gente” se propone una clase de conversación para “estimular la producción en español y, al mismo tiempo, desarrollar su visión crítica” (2006:3).

3. Pasaporte

En el prólogo de “Pasaporte” los autores subrayan que este método se basa en el Marco común de referencia. Por eso, el manual está compuesto por ocho módulos, y cada uno trabaja un aspecto temático de la lengua que “va a ser útil para hablar de ti mismo y de los demás, viajar a un país hispano, utilizarlo en tu trabajo actual o futuro, hablar en clase y, en definitiva, comunicarte con un hispano” (2010:3). Cada módulo está formado por los cuatro ámbitos de uso de la lengua (ámbito personal, ámbito público, ámbito profesional, ámbito académico), y esa división “va a ayudar a poder utilizar la lengua de una manera más

adecuada a cada situación” (2010:3). Los autores afirman que proponen un aprendizaje activo, dinámico y centrado en el alumno, porque presentan “acciones”, que son actividades de uso cotidiano de la lengua) que van a preparar al alumno para usar el español correctamente en los contextos que necesita, ya que van a “apoyarse en los conocimientos que el alumno ya tiene de su propia lengua y cultura y del mundo para desarrollar nuevas competencias (gramaticales, léxicas, funcionales y sociolingüísticas) en español” (2010:3). Pasaporte propone un aprendizaje basado en el “enfoque por competencias dirigido a la acción”, como lo llaman los autores.

6.4. Los resultados

Ahora presentaremos los resultados del análisis. En la tabla 1 se encuentran los resultados cuantitativos, que representan el número de los juegos de roles encontrados. Abajo, en las tablas 2, 3 y 4 hay una visión de conjunto de los juegos de roles encontrados en los tres manuales analizados.

Tabla 1: Resultados numéricos:

| Manual: | Juegos de roles: |
|-----------|------------------|
| Prisma | 5 |
| Eco | 2 |
| Pasaporte | 2 |

Tabla 2: Prisma

| | |
|----|---|
| 1. | <p><u>Consejos</u> (p. 14) Pide consejo a tu compañero en las siguientes situaciones. Luego, dale consejos sobre lo que te plantea y justificalo. Ejemplo: A: “Últimamente no puedo dormir bien, estoy nervioso y me despierto continuamente.” B: “Pues te aconsejo que tomes una infusión de valeriana una hora antes de acostarte. Ya verás cómo te relaja y te quita tensiones.”</p> |
| 2. | <p><u>La promoción de un objeto</u> (p. 42) a) Elige cuatro objetos y con un poco de imaginación inventa sus características. b) Tu compañero intentará venderte uno de los suyos, pero tú se lo pondrás difícil; ponle peros a todas las características de sus inventos. c) Ahora eres su promotor. Intenta vender alguno de ellos a tu compañero.</p> |
| 3. | <p><u>Rumores</u> (p. 128) Después de un duro día, quedas con tus amigos para tomar algo antes de ir a casa. Cuéntales lo que han hecho las personas de la tarea anterior (algo criticable) y dales tu opinión. Ellos también pueden opinar.</p> |
| 4. | <p><u>La organización de la fiesta</u> (p. 133) Habéis decidido organizar una fiesta para celebrar que se acaba el curso. Sin embargo, no os</p> |

| | |
|----|--|
| | ponéis de acuerdo en cuanto al tipo de fiesta que queréis hacer, a quién invitar, dónde hacerla... Vuestras personalidades chocan, pero, como sois amigos y no queréis que falte nadie, deberéis llegar a un acuerdo. |
| 5. | <u>Compañeros de piso</u> (p. 146) A veces, convivir con la gente puede ser algo positivo o un verdadero infierno. Imagina que vives con un compañero de clase, elige una de estas situaciones y expresa tus sentimientos. Ejemplos: “Tienes un compañero que es capaz de cocinar cosas buenísimas.” “Tu compañero hace fiestas todos los días hasta las tantas de la madrugada y no te deja dormir.” |

Tabla 3: Eco

| | |
|----|---|
| 1. | <u>Conversación telefónica</u> (p. 15) Simula una conversación telefónica para informarte del evento de otros compañeros |
| 2. | <u>En la Jefatura de Policía</u> (p. 27) Te han puesto una multa con la que no estás de acuerdo. Con tu compañero simula que vas a la Jefatura de Policía y reclama. Tienes que ser convincente. |

Tabla 4: Pasaporte

| | |
|----|---|
| 1. | <u>“Por favor, no me interrumpan”</u> (p. 172) Recoge los argumentos de los ecologistas y de los políticos y amplíalos. Asume uno de los dos roles y prepara una pequeña exposición. Tu compañero te interrumpirá, te hará cambiar el tema, etc. |
| 2. | <u>“Un momento, no se retire”</u> (p. 179) Trabaja con tu compañero: uno es el recepcionista y el otro hace tres llamadas siguiendo estas directrices: - Pregunta por una de las personas de la empresa. - Si no está, deja un recado. - La comunicación no funciona. |

6.5. Análisis de los resultados

Aquí presentaremos los resultados cualitativos, es decir el análisis de cada juego de roles encontrado. Al principio definiremos los objetivos de los juegos de roles en las tablas 5, 6 y 7, y después haremos un análisis cualitativo de los tres manuales, refiriéndose a los juegos de roles encontrados.

Tabla 5: Los objetivos de los juegos de roles encontrados en Prisma

| El juego de roles: | Objetivo pedagógico: | Objetivo lingüístico: |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| 1. Consejos | pedir y dar consejos | el presente de subjuntivo |
| 2. La promoción de un objeto | identificar y describir objetos | - |
| 3. Rumores | expresar una opinión | - |
| 4. La organización de | expresar una opinión, el | - |

| | | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| la fiesta | desentendimiento | |
| 5. Compañeros de piso | expresar sentimientos | concordancia verbal: modos indicativo y subjuntivo |

Tabla 6: Los objetivos de los juegos de roles encontrados en Eco

| El juego de roles: | Objetivo pedagógico: | Objetivo lingüístico |
|------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| 1. Conversación telefónica | informarse del evento | - |
| 2. En la Jefatura de Policía | reclamar una multa a la policía | - |

Tabla 7: Los objetivos de los juegos de roles encontrados en Pasaporte

| El juego de roles: | Objetivo pedagógico: | Objetivo lingüístico |
|-----------------------------------|---|----------------------|
| 1. “Por favor, no me interrumpas” | - argumentar - reaccionar cuando alguien quiere interrumpir la exposición | - |
| 2. “Un momento, no se retire” | saber mantener una llamada telefónica (responder al teléfono, preguntar por alguien, avisar que se tiene una llamada, mantener en espera a la persona que llama, reaccionar cuando no funciona la comunicación) | - |

6.5.1. Prisma

En el manual Prisma hay cinco juegos de roles propuestos como actividades, que se pueden ver en la tabla 2 más arriba. Se puede notar que en algunos juegos de roles encontrados no existe ningún desequilibrio que incitaría la necesidad de hablar en una conversación auténtica. Se trata del juego 1 y 5 (“Consejos” y “Compañeros de piso”), donde los objetivos pedagógicos son subordinados a los objetivos lingüísticos, es decir a practicar el presente de subjuntivo y la concordancia verbal del indicativo y el subjuntivo. En la parte teórica hemos acentuado que la situación desequilibrada ayuda mucho a la autenticidad del juego y a tomar la palabra, lo que falta en estos dos juegos. En el primer juego de roles cada alumno tiene que pedir y dar consejo sobre algún problema de salud que pone en la lista. Entonces, hay una situación determinada (p. ej. “Sufres jaquecas muy a menudo y esto te impide llevar una vida normal) que limita al alumno a pedir consejo al otro alumno que tiene que formular el consejo utilizando el subjuntivo (“Te aconsejo que...”). Aquí no se puede improvisar y desarrollar una conversación espontánea, ya que existe un límite claro. En el quinto juego los alumnos tienen que expresar sus sentimientos eligiendo una de las

situaciones propuestas (p. ej. “Tu compañero hace fiestas todos los días hasta las tantas de la madrugada y no te deja dormir”), pero en la consigna no queda claro si el alumno tiene que expresar sus sentimientos al otro alumno, o si sólo tiene que expresar sus sentimiento en un monólogo. Aunque existe un elemento de imaginación, no se puede desarrollar una verdadera comunicación espontánea porque el objetivo principal es que los alumnos reutilicen las estructuras para expresar gustos y emociones (p. ej. “lo que más me gustó fue...”, o “lo que me molestaba era que...”). La situación sería más auténtica e interesante si los alumnos comunicaran juntos desde sus puntos de vista diferentes, porque de ese modo podrían desarrollar una conversación auténtica y trabajar la gramática al mismo tiempo. Es obvio que aquí el objetivo principal es trabajar la gramática, y no desarrollar una comunicación auténtica que implica al alumno y a su creatividad.

Los juegos 2, 3 y 4 (“La promoción de un objeto”, “Rumores” y “La organización de la fiesta”) no tienen como objetivo trabajar específicamente la gramática, sino cumplir ciertas funciones de la lengua, así que el objetivo lingüístico no limita la expresión oral. En dos juegos de roles existe un desequilibrio que contribuye también a estos beneficios: en el segundo un alumno tiene que intentar vender un producto al otro alumno, quien tiene que ponérselo difícil y ponerle peros a todas las características de sus inventos, y en el cuarto juego los alumnos de diferentes caracteres y preferencias deben ponerse de acuerdo en cuanto al tipo de fiesta que quieren hacer. En el tercer juego de roles no existe ningún desequilibrio - hay que expresar la opinión sobre las acciones criticables de unas personas – pero la consigna (“Después de un duro día, quedas con tus amigos para tomar algo antes de ir a casa”) crea una situación que incita a hablar espontáneamente, lo que incluye una mayor posibilidad para la autenticidad, la implicación personal y la creatividad de los alumnos.

6.5.2. Eco

En el manual Eco hemos encontrado sólo dos juegos de roles propuestos como una parte de “tareas”, dentro de la sección “taller de expresión”. El primer juego de roles tiene como objetivo informarse de un evento por teléfono, y el segundo tiene el objetivo de reclamar una multa a la Policía. Los dos juegos de roles representan la última fase de la tarea final del taller, y están lógicamente relacionadas con el tema del taller, así que en este caso un trabajo previo asegura que el juego de roles se desarrolla mejor. El primer juego de roles (“Conversación telefónica”) no tiene ninguna situación desequilibrada, pero es posible crear una interacción espontánea entre los alumnos, ya que ellos ya tienen organizados los eventos

de los que van a hablar en una conversación telefónica. Por el contrario, en el segundo juego de roles (“En la Jefatura de Policía”) existe un desequilibrio, puesto que el alumno no está de acuerdo con la multa que le han puesto en la Policía y quiere quejarse. Este desequilibrio fomenta más “energía” en el juego, así que los alumnos tienen un contexto motivador para reaccionar espontáneamente.

Hemos notado que en la mayoría de las tareas propuestas en ese “taller de expresión” se trabaja la expresión escrita (p. ej. escribir un artículo de opinión, escribir una reclamación, redactar una historia, escribir la autobiografía, escribir una noticia etc.). La tarea siempre representa un trabajo “final” de cada taller, así que se trabaja por etapas. Todas las actividades preparatorias dentro del “taller de expresión” conducen a ese trabajo autónomo, e incluyen las actividades siguientes: contestar a las preguntas a menudo relacionadas con un texto (¿opinas/crees que...?), contar a través de las imágenes, problematizar algún fenómeno presentado en la imagen, explicar algo, relatar lo oído, inventar la historia (la biografía), expresar deseos etc.

Otra sección dentro de la que sería posible tener una actividad como el juego de roles es “Hablando se conoce la gente”. Sin embargo, en esa sección no hay ninguno, ya que aquí se comentan diversos fenómenos sociales y culturales (expresar su opinión sobre algún tema) bajo la forma del debate o bajo la forma de preguntas para los alumnos (p. ej. la conducción, la ecología, la piratería, las nuevas tecnologías, los objetivos de OUN para resolver los problemas mundiales etc.). También hay unas actividades como relatar a través de las imágenes, responder a las preguntas, hablar de las personas famosas e importantes etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede notar que a pesar de que el manual contenga diversas actividades interesantes y útiles, faltan aquellas que promoverían una interacción oral natural entre los alumnos, que provendría de la necesidad de decir algo. Por ejemplo, en una actividad en la que se deben expresar deseos, son las estructuras (“me gustaría que...”) que representan la base para formar las frases, y no una verdadera necesidad, que es imprescindible para que el alumno pueda relacionar lo que habla con lo que siente.

6.5.3. Pasaporte

El manual Pasaporte propone un aprendizaje basado en el “enfoque por competencias dirigido a la acción”. Cada lección está dividida en cuatro competencias (gramaticales, léxicas, funcionales y sociolingüísticas) y tiene la sección llamada “acción”, donde siempre hay una tarea concreta para el alumno (p. ej. “eliges un cuadro y lo describes”, “hablas sobre

una etapa de tu formación”, “participas en una tertulia sobre el Plan Bolonia”, “debates sobre el arte”, “participas en un foro sobre bioética”, “eliges un trabajo de temporada” etc.). En este manual se subrayan clara y precisamente los límites entre las cuatro competencias, y sólo en la competencia funcional hemos encontrado dos juegos de roles.

El primer es un tipo del debate en el que un ecologista y un político argumentan sus posiciones en cuanto a un incendio accidental. Un alumno tiene que preparar su exposición, y el otro tiene que interrumpirle constantemente, utilizando las expresiones de rechazar un tema o un aspecto del tema, que se elaboran previamente dentro de la parte “competencia funcional”. Aquí existe una situación desequilibrada que incita a hablar, pero teniendo en cuenta que los alumnos que “interrumpen” la exposición deben pensar en utilizar las expresiones que acaban de aprender, puede ser una circunstancia que haga más difícil utilizar la lengua espontáneamente, pero es muy buena manera de practicar esas expresiones.

El segundo juego de roles encontrado tiene pautas concretas que conducen al alumno a hacer precisamente lo que pone escrito, entonces no se puede clasificar como un juego de roles en sentido pleno, que favorece la libertad de la expresión, ya que tiene un marco completamente determinado donde los alumnos tienen que seguir todas las pautas y reutilizar las expresiones para hablar por teléfono aprendidas anteriormente. Por tanto, se trata de practicar la lengua situacional, determinada fuertemente por la situación. Por el contrario, los juegos de roles crean una situación “total”, como ya hemos elaborado en la parte teórica.

Hemos notado que en la mayoría de los casos en esa sección (la competencia funcional) los alumnos tienen que realizar ciertas funciones fuera del contexto, es decir, “indirectamente”. Por ejemplo, en un caso la función es “pedir y dar consejo”, y entonces hay que observar las expresiones dadas, elegir a alguien de la clase y formularle una petición de consejo. La otra persona tiene que aconsejar a quien le pide. Aquí la base de la actividad es la función que cada alumno tiene que cumplir diciendo una frase, pero esa “conversación” no se sitúa en ningún contexto concreto, y los alumnos dicen sus frases mecánicamente. Si aquí tuviéramos la misma actividad, pero bajo la actividad de un juego de roles donde cada alumno tiene su “rol” (p. ej. el psicólogo y el cliente), una verdadera conversación podría desarrollarse dentro de un contexto que cree la necesidad de hablar.

El otro ejemplo del mismo manual es la función de “hacer reproches”. Los alumnos tienen que leer los reproches propuestos que se hacen algunas personas, y después tienen que expresar sus propios reproches. Aquí también ellos dicen sus frases “en vacío”, fuera del contexto concreto, como si hablaran con sí mismos. Lo que falta aquí es una verdadera interacción entre los alumnos, que podría lograrse fácilmente con un juego de roles donde los

alumnos tienen que reprocharse algo e inventar su propio juego de roles. De esta manera no sólo dirán las frases “exigidas” por la tarea, sino que se desarrollaría una verdadera conversación, como en la vida cotidiana, lo que “vivificaría” la lengua hablada.

Ya que se trata del enfoque “dirigido a la acción”, el manual Pasaporte tiene una sección llamada “acción” en cada unidad, donde se proponen diversas tareas que más a menudo proponen una interacción verbal. Esa interacción tiene forma de una discusión o debate sobre algún tema social o simplemente se trata de una charla sobre algún tema personal (p. ej. hablar de su grupo o cantante preferido). Es obvio que aquí la interacción se refiere a la discusión o charla sobre algún tema general, y nunca es una simple conversación cotidiana sin referencia a un tema “importante” para la sociedad, para la vida profesional o algo similar. Los juegos de roles podrían contribuir a crear también una interacción más informal y cercana a la habla cotidiana de los alumnos.

6.6. Discusión

En los tres manuales editados en los últimos ocho años, hemos encontrado muy pocos juegos de roles – al máximo cinco en el manual Prisma. Además, no todos los juegos de roles encontrados pueden clasificarse como verdaderos juegos de roles, si aplicamos las definiciones citadas en la parte teórica (Cuq, 2003:142; Caré, 1978:66-67; Weiss, 1978:66-67), según las que el juego de roles debe tener un elemento de lo imprevisto, es decir que debe desarrollar la expresión espontánea de la situación auténtica, donde la comunicación es el resultado de la necesidad de comunicar.

En el manual Prisma se puede notar que algunos juegos de roles carecen de un desequilibrio que incitaría la expresión espontánea, y son más orientados a la gramática que a la comunicación espontánea. No obstante, encontramos tres juegos que tienen el objetivo de cumplir ciertas funciones de la lengua, y no trabajar específicamente la gramática, así que la expresión oral no es tan limitada. Aquí también podemos ver que un desequilibrio contribuye también a la implicación personal: en un caso el alumno tiene que intentar vender un producto al otro alumno, quien tiene que ponérselo difícil y ponerle peros a todas las características de sus inventos, y en el otro los alumnos de diferentes caracteres y preferencias deben ponerse de acuerdo en cuanto al tipo de fiesta que quieren hacer.

Tal como observan los autores, este manual da importancia a las actividades interactivas, y en el prólogo se afirma que se conduce al estudiante a interactuar con cierta

fluidez y espontaneidad. Por eso hay muchas actividades formadas para trabajar en parejas o en grupo, con el fin de “potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad”, como dicen los autores, y los juegos de roles contribuyen a este objetivo, pero es una pena que no haya más actividades de este tipo, porque justamente los juegos de roles fomentan una expresión oral espontánea, creando así los beneficios de los que hemos escrito en la parte teórica – la autenticidad de la expresión, una mayor implicación personal del alumno y el desarrollo de la creatividad.

El manual Eco tiene sólo dos juegos de roles, que representan una parte de tarea final del “taller de expresión”. Se puede notar que en los dos juegos de roles encontrados el trabajo previo asegura que se desarrollen mejor, porque se puede hablar con más detalles. Aquí también vimos que una situación desequilibrada ayuda a que el juego de roles tenga un contexto motivador para reaccionar espontáneamente. Sin embargo, en la mayoría de las tareas del manual se trabaja la expresión escrita, y aunque hay muchas actividades de expresión oral, faltan aquellas que promoverían una verdadera interacción oral entre los alumnos. Relatar a través de las imágenes puede ser una actividad útil para practicar la destreza oral, pero aquí no se puede desarrollar una verdadera interacción oral espontánea. También, hay varias actividades del debate que es una forma excelente para incitar a los alumnos a expresar su opinión personal, pero hay que tener en cuenta que en una comunicación cotidiana mucho más a menudo necesitamos comunicar de otra forma, y a través de los juegos de roles es posible realizar una comunicación más cotidiana e informal. La expresión oral se trabaja dentro de la sección llamada “Hablando se conoce la gente”, pero la interacción oral se limita sobre todo a comentar diversos fenómenos sociales y culturales (expresar su opinión sobre algún tema) bajo la forma del debate o de preguntas para los alumnos que contestan a las preguntas de tipo ¿qué opinas sobre...?”. Todas esas actividades contribuyen a un aprendizaje eficaz, pero tenemos que tener en cuenta la función real de la lengua y hacer caso a incitar más una interacción espontánea en lengua extranjera. Una manera para hacerlo son los juegos de roles que crean un contexto para reaccionar y hablar espontáneamente, y no sólo porque “estamos en la clase de lengua”.

En el manual Pasaporte encontramos también dos juegos de roles. El primer es un tipo de debate en el que los alumnos tienen que argumentar diferentes posiciones (de un ecologista y un político), utilizando las expresiones específicas elaboradas previamente. Aquí existe una situación desequilibrada que incita a hablar, pero teniendo en cuenta que los alumnos que “interrumpen” la exposición deben pensar en utilizar las expresiones que acaban de aprender, puede ser una circunstancia que haga más difícil utilizar la lengua espontáneamente, pero es

muy buena manera de practicar esas expresiones. El segundo juego de roles encontrado tiene pautas muy concretas que conducen al alumno a hacer precisamente lo que pone escrito, así que no se puede clasificar como un verdadero juego de roles si nos referimos a las definiciones mencionadas previamente, porque que no fomenta una interacción espontánea, sino que todo es determinado.

En general, la interacción en este manual también se limita a las discusiones o debates sobre algún tema social o a las conversaciones sobre algún tema personal, pero faltan actividades que fomentarían una interacción más informal y cercana a la habla cotidiana de los alumnos, que se podría lograr con los juegos de roles. Además, en la mayoría de los casos en la sección de la competencia funcional los alumnos tienen que realizar ciertas funciones fuera del contexto, o sea, construir sus frases sin interacción que sería natural en esa situación concreta, lo que resulta artificial y mecánico. Por el contrario, si la tarea se transforma simplemente en un juego de roles, las mismas funciones podrían tener un contexto vivo que crearía la necesidad de hablar.

6.7. Conclusión del análisis

Para resumir este análisis, primero vamos a hacer unas generalizaciones en cuanto a los juegos de roles encontrados, y luego presentaremos una idea más amplia que se refiere a las actividades de interacción oral propuestas en los manuales analizados, que surgió durante el análisis, lo que no previmos antes del análisis.

En cuanto a los juegos de roles encontrados en los tres manuales, podemos llegar a la conclusión que la existencia de una situación desequilibrada incita el habla espontáneo, lo que es la afirmación de las ideas elaboradas en la parte teórica. Puesto que el conflicto es el núcleo de la situación dramática, es justamente ese desequilibrio que crea la posibilidad de reaccionar más intensivamente. Por eso los juegos de roles analizados, que están orientados a la gramática, y no al desarrollo de la comunicación espontánea, no toman en cuenta la importancia de ese desequilibrio, por lo que resulta que no dan la oportunidad de interactuar auténticamente. En cambio, vimos que en los juegos de roles que tenían ese desequilibrio la situación inicial motiva a reaccionar auténticamente, lo que implica más al alumno y le incita a ser creativo.

Por otro lado, en un manual (Eco) notamos que un trabajo previo contribuye al éxito del juego de roles - los dos juegos representaban la etapa final de una tarea más amplia, lo que

asegura que el juego de roles en ese caso tiene el potencial de desarrollarse con más detalles e ideas.

A continuación, vimos que algunos juegos de roles tienen las pautas muy precisas que hay que seguir, y en este caso la autenticidad, la implicación personal y la creatividad están muy restringidas, y ese tipo de juegos no responde a las características de la “imprevisibilidad” mencionadas en la parte teórica, que puede crear una conversación auténtica, pero ese tipo de juegos puede ser muy útil para practicar la lengua situacional, las estructuras etc. Igualmente, uno de los juego de roles que encontramos rige que se reutilicen las expresiones aprendidas, lo que restringe también la autenticidad.

Además, durante este análisis surgió un tema que sobrepasa los juegos de roles, que se refiere a las actividades de interacción oral propuestas en los manuales analizados, lo que no estaba previsto antes del análisis. En efecto, notamos que estos tres manuales ofrecen actividades de interacción oral que incluyen principalmente el debate y la discusión sobre algún tema general o personal, donde los alumnos contestan a las preguntas de tipo “¿Qué opinas sobre...?”. En realidad, nuestra comunicación cotidiana raramente se basa en contestar a las preguntas de tipo ¿qué opinas sobre...?”. Un debate es una forma excelente para incitar a los alumnos a expresar su opinión personal, pero en una comunicación cotidiana más a menudo hablamos de algo que no tiene nada que ver con los “problemas mundiales”. Cada día tenemos más situaciones informales y espontáneas en las que decimos lo que queremos decir, y no decimos las cosas fuera de este contexto concreto. Justamente por eso deberíamos tener en cuenta la aplicación concreta de lo que enseñamos, es decir de la función real de la lengua y hacer caso a incitar más una comunicación espontánea en lengua extranjera. Necesitamos también más actividades que incitarán a hablar por la necesidad, y no sólo por la obligación de decir algo. Una manera para hacerlo son los juegos de roles que tienen el potencial de crear un contexto para reaccionar y hablar espontáneamente dentro del contexto “artificial” que representa una escuela de lenguas, y sería una pena que se deje escapar la oportunidad de explotar ese potencial.

Es lamentable una pena que no haya más actividades de este tipo en los manuales analizados, porque justamente los juegos de roles fomentan una expresión oral espontánea, creando así los beneficios de los que hemos escrito en la parte teórica – la autenticidad de la expresión, una mayor implicación personal del alumno, que puede reaccionar y hablar espontáneamente de este modo, y más aún cuando se trata del nivel B2, que ofrece muchas posibilidades para hacer este tipo de actividades.

7. Conclusión

Teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos visto que el enfoque comunicativo ofrece la oportunidad de explotar todo el potencial creativo para crear una práctica eficaz en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, ya que no existe ninguna “receta universal” que prescriba cómo se debe aprender. Con todo, queda claro que se da énfasis a una comunicación real en las actividades de aprendizaje, en la que la lengua se usa de una manera significativa para los alumnos, y también, se da mucha importancia a la interacción. Como pudimos ver en la parte teórica, precisamente la interacción proporciona un contexto comprensible durante la adquisición. Dado que durante el juego de roles el alumno tiene ocasión de construir su propio aprendizaje a través de una verdadera interacción que incita a hablar, así se puede facilitar la adquisición de LE, porque los alumnos están sumergidos en una situación concreta de uso de la lengua, donde existe un deseo de comunicar, y la negociación depende del contexto y de los interlocutores. Además, vimos que los aprendientes podían analizar sus propias hipótesis lingüísticas en comparación con los datos obtenidos de la experiencia lingüística (o de la corrección del docente), y preguntar al docente si no saben decir algo, lo que aumenta la posibilidad de adquisición, ya que el habla proviene de la necesidad. Para los interaccionistas la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa, y el juego de roles justamente proporciona un contexto motivador para hablar, puesto que los alumnos tienen que reaccionar durante la interacción, usando simultáneamente el conocimiento de la lengua y su potencial creativo. De esa manera el alumno tiene la oportunidad de tomar la palabra libremente y personalmente, dentro de un contexto de comunicación auténtica con los elementos lúdicos.

En cuanto a los juegos de roles analizados, podemos confirmar la idea de la teoría, que la existencia de una situación desequilibrada incita el habla espontáneo. También notamos que un trabajo previo contribuye al éxito del juego de roles. Por el contrario, los juegos de roles que tienen las pautas muy precisas que hay que seguir, restringen en gran medida la autenticidad de la expresión, la implicación personal y la creatividad de los alumnos.

Puesto que notamos que estos manuales ofrecen muy pocos juegos de roles, consideramos que hay que sensibilizar más a los docentes y a los autores de los manuales a reconocer el valor que tiene ese tipo de actividades, porque sabemos que muchas veces los alumnos aprenden la lengua sin practicar suficientemente la expresión oral, y si lo practican, suele pasar “fuera del contexto” que fomentaría la autenticidad de la expresión, que incluiría

personalmente a los alumnos incitándoles a sentirse autónomos hablando, y que permitiría el desarrollo de la creatividad que es la base de una habla auténtica.

Específicamente, en el análisis de los manuales vimos que ofrecen pocos juegos de roles y es una pena porque no hay muchas actividades así que motivarían a hablar espontáneamente. Vimos que la interacción en los manuales analizados se limita a las discusiones y los debates sobre algún tema social, o a las conversaciones sobre algún tema personal, pero faltan actividades que fomentarían una interacción más informal y cercana al habla cotidiano de los alumnos, que se podría lograr con los juegos de roles. Notamos también muchas actividades en las que hay que realizar ciertas funciones fuera del contexto, o sea, construir sus frases sin interacción que sería natural en esa situación concreta, lo que resulta artificial y mecánico. Por el contrario, si la tarea se transforma simplemente en un juego de roles, las mismas funciones podrían tener un contexto vivo que crearía la necesidad de hablar.

En síntesis, los juegos de roles promueven la idea del constructivismo, según la que cada individuo construye su propio conocimiento con lo que ya posee, a través de la interacción con los demás. Es lo que en la enseñanza dialogante se concibe como el pragmatismo, que critica la imitación y pretende sustituirla por la creación y la invención, que son de verdad privilegios de ser humano.

Bibliografía

- Augé, Borot, Vielmas (1981), *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris: CLE International
- Bachman, L. (1990), “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera (2000), *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A., 105 – 127.
- Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros
- Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera (2000), *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A., 63 – 81.
- Caré, J.-M.(1983), “Jeux de rôles ou Drôles de jeux”, *Français dans le monde*, 176:38-42.
- Caré, J.-M.; Debyser, F. (1978), *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris: Hachette-Larousse
- Córdoba Aguilar, F. (2004), *La glotodidáctica*, Bogotá: Universidad pedagógica nacional
- Cuq, J.-P- (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International
- Di Pietro, R. J. (1987), *Strategic Interaction : Learning Languages through Scenarios*, Cambridge: Cambridge University Press
- Debyser, F.(1976), “Dramatisation, simulation, jeux de rôles: Changer d'estrade...”, *Français dans le monde*, 123:24-27.
- Dorrego Funes, L. (1997), *Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua*, *Carabela* 41:91 – 110, Madrid: SGEL
- Doughty, C. (2000), “La negociación del entorno lingüístico de la L2”, en Muñoz, C. (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel
- Dufeu, B.(1983), “Le jeu de rôles: Repères pour une pratique”, *Français dans le monde*,176:43-44.
- Dufeu, B.(1983), “Techniques de jeu de rôle”, *Français dans le monde*, 176:69-74.
- Hernández, E. (2004), *Propuesta de dramatización para la clase de ELE*, *Revista Frecuencia*, nº 35, Madrid: Edinumen
- Holden, S. (1981), *Drama in language teaching*, Essex: Longman

Hymes, D. H. (1972), “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera (2000), *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A., 27 – 46.

Le Blanc, M. C., *Do students really learn a foreign language through role-playing?*, *Language Teaching & Learning, Academic Exchange Quarterly*, 5(3), disponible en <http://www.thefreelibrary.com/Do+students+really+learn+a+foreign+language+through+role-playing%3F...-a080679250> [fecha de consulta: 14/8/2013]

Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press

Llobera, M. (2000), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”, en Llobera (2000), *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A., 5 – 26.

Maley, A. et Duff, A. (1982), *Drama Techniques in Language Learning*, Oxford: Cambridge University Press

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Zagreb: Leykam international

Nilsson, M. (2009), *Drama y teatro como métodos en la enseñanza de español en un instituto sueco*, disponible en <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1580549&fileId=1580555> [fecha de consulta: 18/7/2013]

Nunán, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge University Press

Ortega, L. (2000), “El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas”, en Muñoz, C. (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel

Ortega, M., Dorrego, L., y Ángeles del Hoyo, M. (2006), *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía

Payet, A., (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris: CLE International

Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International

Richard, J. C., Rodgers, T. S. (2001), *Enfoques y métodos en la enseñanza*, Madrid: Cambridge University Press

Robert, J.-P. (2007), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Paris: Ophrys

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del ELE*, Madrid: Arco Libros

Schiffler, L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris : Hatier

Suso López, J. (1998), “Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère”, en Ruiz, R. y otros eds. (1998), *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, 381-401., disponible en <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf> [fecha de consulta: 18/7/2013]

Weiss, F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris: Hachette

Widdowson, H. G. (1989), “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”, en Llobera (2000), *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A., 83 – 90.

Manuales de ELE analizados (B2):

Eco intensivo (2006), Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A.

Pasaporte (2010), Madrid: Edelsa grupo didascalía, S. A.

Prisma avanza (2006), Madrid: Edinumen