

# ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: LOS JUEGOS DE ACTUACIÓN

Manuel Pérez Gutiérrez

*Universidad de Murcia*

La dramatización, definida como método de aprendizaje intelectual, físico y social, empieza a tomar carta de naturaleza en sistemas educativos donde la creatividad, participación, en definitiva, el protagonismo del alumno se convierten en el eje central de una educación que se sustenta en los valores democráticos que la sociedad occidental restaura al finalizar la segunda guerra mundial. En materia educativa, los años sesenta contemplan un auge espectacular en todo lo relacionado con la creatividad del discente. La pintura, la música, el baile, los trabajos manuales y la dramatización empiezan a ser tónica general en “escuelas nuevas”. Vinculada y aplicada a diversas asignaturas del currículo (Ciencias Sociales, Historia, etc.), la dramatización, como técnica de aprendizaje de idiomas, ha sido dejada en el olvido hasta muy recientemente. Stern (1983), en su libro indispensable para cualquier profesional de la enseñanza de idiomas, señala cómo la pedagogía de la lengua extranjera de los años sesenta, a diferencia de otras asignaturas escolares que fomentaban el pensamiento crítico, la creatividad y el rechazo de formas autoritarias y mecánicas de enseñanza, hacía hincapié en la memorización, repetición, ejercicios de sustitución, de conversión de frases, etc. ¿Por qué la enseñanza de la L2 navegaba contra corriente del resto de las asignaturas de la programación?

Es el momento en que el **Método Audio-Oral**, con sus cimientos en la teoría lingüística de la **gramática estructural** (Bloomfield, 1933; Fries, 1945) y en el **conductismo psicológico** (Skinner, 1954), ejerce una enorme influencia estableciéndose firmemente como método eficaz de enseñanza de idiomas en todo el mundo y alcanzando su apogeo en la década de los cincuenta y sesenta. El objetivo del método era que los alumnos consiguieran un dominio de la lengua oral, equiparable al de los nativos, en primer lugar desarrollando la destreza de “comprensión oral” y, a continuación, la de “expresión oral”. Para conseguir este objetivo, el método abogaba por la utilización de **diálogos**, que debían ser aprendidos de memoria, y de **ejercicios de repetición** (“drills”), basados en las estructuras del diálogo, con los que se pretendía que el alumno desarrollara una respuesta automática ante un estímulo lingüístico.

Si la dramatización era favorecida por una pedagogía que abogaba por la participación, interacción y creatividad como elementos primordiales en la formación intelectual y humana del individuo, el **Método Comunicativo** o **Enfoque Comunicativo** o, simplemente, la **Enseñanza Comunicativa** de la lengua extranjera fomenta el uso del drama educativo para lograr sus objetivos finales:

la adquisición de la **competencia comunicativa**.

En varias publicaciones sobre la enseñanza comunicativa de L2 aparecen, entre otros, los términos “trabajo”, “rutina”, “tarea”, “práctica”, “fase”, “estadio”, “procedimiento”, “técnica”, “ejercicio”, “drill” y “actividad” que se refieren fundamentalmente a lo que **hace o hace hacer** el profesor a los alumnos en el aula para presentar o practicar la lengua extranjera. Ese **hacer** se presenta en la clase de idiomas en forma de “ejercicios, técnicas y actividades” que, de acuerdo con Richards y Rogers (1986), en un enfoque comunicativo son de una gama *ilimitada* con tal que se consideren los siguientes supuestos: permitan a los aprendices alcanzar los objetivos comunicativos del programa, los involucren en la comunicación y utilicen los procesos comunicativos de interacción, negociación del significado y participación en la información.

Hoy día, en la enseñanza de lenguas modernas, todo es “comunicativo”: libros de texto, materiales, ejercicios, etc. Los profesores se encuentran en una situación confusa ya que ejercicios tan distintos como “drills” (Johnson (1980) sugiere la forma de hacer “comunicativos” estos ejercicios de repetición), “simulaciones”, “juegos”, y “diálogos” se incluyen como técnicas útiles en un enfoque comunicativo. Diversos autores especifican que cualquiera que sea el objetivo de la técnica que se utilice, sólo una valoración de lo que se pide a los estudiantes hacer utilizando el lenguaje puede categorizarse en términos de méritos “comunicativos”.

La utilización de los **juegos de actuación** en la clase de lengua extranjera no es una “teoría” nueva sino una **técnica** que ofrece ricas posibilidades para la explotación de importantes aspectos relacionados con la lengua como la pronunciación, la entonación, el ritmo y otras características prosódicas; también, premisas básicas de una enseñanza “comunicativa” como la interacción y cooperación entre los miembros del grupo, el uso creativo del lenguaje, la integración de las destrezas lingüísticas productivas (expresión oral y expresión escrita) y receptivas (comprensión escrita y comprensión oral) y la práctica contextualizada de la lengua son algunos aspectos sobre los que éstos tienen una mayor repercusión. Diversos autores que han abogado por una enseñanza comunicativa de la lengua extranjera, se han referido, directa o indirectamente, a las técnicas dramáticas como **actividades de comunicación** en el aula que favorecen la adquisición de la lengua extranjera.

Entre la tipología de actividades dramáticas que el profesor de idiomas tiene a su disposición para favorecer la práctica y adquisición de lengua, los juegos de actuación son, posiblemente, los más utilizados en la clase de L2. En los juegos de actuación el participante experimenta un sinfín de situaciones que debe resolver adoptando la unicidad del personaje que tiene que dotar de vida.

Los juegos de actuación se presentan en la clase de lengua extranjera en dos modalidades: **juego de personajes** y **simulación**. Básicamente, lo que distingue a la simulación del juego de personajes es su grado de complejidad. En el ejer-

cicio de juego de personajes la estructura de la acción es más simple y por tanto, más sencillo de organizar y breve. Por el contrario, la simulación tiene una estructura muy precisa y controlada. Los documentos que deben ser consultados y estudiados, la discusión y análisis de las diversas opciones que se presentan, en definitiva, la recogida de datos y toma de decisiones que han de realizar los participantes, confieren a la simulación un grado superior de complejidad, pero no necesariamente de dificultad, y mayor tiempo en el desarrollo de las distintas etapas que contempla.

Sin importar el nivel de conocimiento de la L2 en que se encuentre el aprendiz, el juego de personajes no sólo ofrece buenas posibilidades, por su potencial sencillez y brevedad para familiarizarle con la mecánica de los juegos de actuación sino que también, desde el punto de vista lingüístico, facilita la adquisición y práctica contextualizada de las destrezas de expresión y comprensión *oral*. Además, el juego de personajes, concreto y puntual en estructura, permite al profesor ejercer de antemano un mayor control sobre aquellas funciones comunicativas, vocabulario, gramática, además de elementos extralingüísticos que se prevee que los alumnos necesitan para su desarrollo. Por ello, en primer lugar, lo consideramos una actividad adecuada para cualquier nivel y, en segundo lugar, muy útil para la práctica del tipo de lenguaje específico que el área comunicativa y la situación requieran.

Por su parte, la simulación, la segunda modalidad de los juegos de actuación, aumenta el alcance del juego de personajes al “integrar” las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión *oral* y las dos restantes (la expresión y comprensión *escrita*). Por esta razón, nosotros consideramos la simulación una actividad tal vez más adecuada para estudiantes de los niveles intermedio y avanzado pues favorece y permite la puesta en práctica de todos los conocimientos de la L2 que éstos ya poseen, conocimiento que supone cierto dominio de las cuatro destrezas no garantizado en niveles inferiores.

El desarrollo de los juegos de actuación en la clase de idiomas tiene las siguientes fases:

1. Preliminares. El profesor presenta la actividad. A fin de centrar la atención y preparar física y mentalmente a los participantes, se puede ejecutar alguna actividad de preparación como un juego de expresión corporal, ejercicio de relajación, etc. A continuación, se presenta la situación, se organizan los grupos y se distribuyen los materiales que se hayan de utilizar (fichas, fotografías, etc.).
2. Elaboración y experimentación en grupos. Los grupos o parejas de alumnos que se han formado leen, discuten, elaboran en común, experimentan y preparan sus propuestas para resolver la situación imaginada que se trata. El profesor, relegado a un segundo plano, observa, aclara dudas, controla el tiempo y mantiene un clima relajado para que los alumnos interactúen, investiguen y creen.

3. Presentación de propuestas en el grupo o delante de toda la clase. Las propuestas preparadas por los diferentes grupos se presentan delante de toda la clase o bien se realizan en la intimidad del mismo grupo.

4. Análisis, discusión y evaluación. El profesor y los alumnos analizan, discuten y evalúan el ejercicio. Para esta fase final, nosotros hemos encontrado especialmente útiles las actividades de análisis y evaluación (“feedback tasks”) sugeridas por Nolasco y Arthur (1987) que pueden ser utilizadas si se ha grabado en audio o en vídeo todo el ejercicio o parte de él. Los errores gramaticales, de pronunciación, de adecuación del vocabulario y las expresiones al contexto que se trata y otros relacionados con factores extralingüísticos que impidan la comunicación, son localizados (tras la audición o visionado de las cintas) para que el alumno mejore su competencia comunicativa de la lengua inglesa.

Pasamos a detallar brevemente las dos modalidades de juegos de actuación. El **juego de personajes** se conoce en el mundo anglosajón, indistintamente, por el nombre de “role play” o “role-playing”. Es la actividad dramática más conocida y utilizada por los profesores de lengua extranjera (Mitchell, 1988) y, también, una de las más valiosas en la metodología “comunicativa” (Nunan, 1988). Si observamos algunas publicaciones que han tratado el tema y libros de texto para la enseñanza del inglés que incorporan esta actividad en algunas unidades didácticas, podemos comprobar que los distintos autores la presentan de forma similar. Por ejemplo, O’Connell (1987) ofrece el siguiente ejercicio de juego de personajes:

#### **ROLE A**

You are a salesman/saleswoman for a small office equipment company. Your sales this month have been very good and you are sure that your boss will be pleased with you. You want him/her to agree to install a car phone in your company car. You think it would be useful and that it would also help the company’s (and your!) image.

Your boss tends to be very cautious about new ideas but you’ve arranged to see him/her and you’re hoping to produce a convincing argument.

Remember to introduce the subject gently - don’t mention the car phone too soon!. **Let your boss start the conversation.**

(O’Connell, 1987:80)

#### **ROLE B**

You are the director of a small office equipment company. Unfortunately things are not going too well at the moment - sales are down and you owe the bank quite a lot of money. You are even thinking of sacking some of your staff and selling their company cars in order to raise money.

One of your salesman/saleswoman, A, has asked to speak to you but you don’t know what it’s about. A’s sales have been very poor until this month

(when he/she managed to sell equipment to three members of his/her family). He/she also managed to damage a company car 2 months ago while parking. **You begin the conversation.**  
(O'Connell, 1987:86)

Este es el formato de juego de personajes más común encontrado en los manuales que hemos revisado. Las características afines a todos ellos se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Se realiza en parejas.
2. El tiempo de preparación y realización es corto (entre 5 y 10 minutos).
3. Trata un área comunicativa concreta (en nuestro ejemplo, el mundo de los negocios), lo cual delimita el empleo de un determinado vocabulario y de estructuras apropiadas para la situación que se plantea.
4. Se efectúa en la fase activa de aprendizaje que sigue al momento de presentación por parte del profesor de los elementos lingüísticos y gramaticales que el aprendiz necesita para conseguir los fines comunicativos que la actividad persigue. En definitiva, el ejercicio se realiza, por lo general, después de otras actividades (comprensión escrita, revisión gramatical, etc.) aunque también puede preceder a aquéllas (véase Littlewood, 1981).

Pensamos que esta modalidad de juego de personajes es difícil para los estudiantes no familiarizados con la actividad. A la pregunta sobre la frecuencia de uso en cursos anteriores de la actividad “juego de personajes” en la clase de inglés, en un cuestionario que se presentó a los alumnos de primer curso de Filología al inicio del curso académico, el 50% respondió “nunca”, 30% “a veces” y 20% “a menudo”. La constatación de que la mitad de nuestros alumnos nunca había realizado la actividad nos lleva a plantearnos la necesidad de introducir la tarea paulatinamente. Por consiguiente, pensamos que es necesario adoptar un criterio de aplicación progresiva tanto en el tiempo de preparación y realización como en el grado de complejidad. Creemos conveniente, en las primeras semanas del curso, realizar ejercicios cortos y sencillos como los siguientes:

**1) ROLE CARD A**

You are walking down the street. You meet a friend. You ask how the person is and suggest having a cup of coffee.

**ROLE CARD B**

You meet a friend in the street, you ask how the person is and agree to have a cup of coffee.

(Porter Ladousse, 1987:71)

**2) You are Robin**

You are in a hurry because you are going out in half an hour and want to

wash and dry your hair beforehand. Your phone rings.!”

**You are Francis/Frances**

You and your boyfriend or girlfriend have just split up and you desperately need someone to talk. You ring up your friend Robin.!

(Klippel, 1984:185)

Una vez intuía que los alumnos están familiarizados con esta actividad, se pueden utilizar juegos de personajes más complejos y con mayores posibilidades para el aprendizaje y la práctica del inglés de acuerdo con el nivel en que se encuentren los alumnos.

El ejercicio de **simulación** es una actividad dramática similar al juego de personajes. De nuevo, los participantes tienen que adoptar un papel en una situación establecida proponiendo una solución al conflicto en el que se encuentran. Sin embargo, como indicamos con anterioridad, la simulación es más larga y compleja debido a los diferentes materiales (mapas, documentos, etc.) que deben ser consultados y analizados en el transcurso de la actividad. Hemos calculado noventa minutos, como mínimo, para llevar a cabo un ejercicio de simulación.

Según Jones (1982), simulación y lengua son virtualmente inseparables. La interacción de los participantes se realiza utilizando el lenguaje escrito, oral o ambos. Si esa premisa se cumple, es evidente que la simulación es una actividad sumamente adecuada para la práctica y la adquisición tanto de la L1 como de la L2.

El ejercicio de simulación ha sido definido de la siguiente manera: “una simulación es realidad de función en un entorno simulado y estructurado” (Jones, 1982:5). Para el autor británico, en la simulación no hay cabida para el “juego”. Esta es la principal característica que lo diferencia del juego de personajes. El estudiante de inglés que en clase debe resolver el problema propuesto (por ejemplo, la reorganización del tráfico en su ciudad) deja de ser “estudiante”. La clase ya no es la clase. En el Ayuntamiento o en la sala donde se reúne con otros ciudadanos para encontrar una solución no hay pupitres ni profesores. El participante *es* miembro de una asociación de vecinos, comerciante, concejal, etc. y tiene que comportarse como tal para solventar la situación de forma satisfactoria para la ciudad.

Otra característica distintiva de la simulación reside en que los “hechos” esenciales no son inventados por nadie: son proporcionados por el animador. Si un profesor pide a los alumnos que imaginen ser periodistas y confeccionen un ejemplar del periódico, los participantes serían “autores” pero no “periodistas”. Según Jones, la ausencia de “realidad de función” en ese ejemplo impide que sea una actividad de simulación. Para que lo fuera, sería necesario que el profesor facilitara artículos, reportajes, una descripción del tamaño adecuado de la primera plana, etc. De esta forma, con una “estructura” fuertemente cohesionada

da: “una simulación implica más que un episodio transaccional simple, como el de un cliente que devuelve una tetera rota o el viajero que pregunta por la hora de salida del próximo tren” (Jones, 1982:5).

Jones equipara, en la práctica, la simulación con el “estudio de casos” (“case study”). La diferencia reside en que los participantes están dentro y tienen el poder y la responsabilidad de dar forma y atajar el problema.

En la literatura especializada, casi todos los autores coinciden en señalar que términos como “role-playing”, “juegos” y “simulación” producen cierta confusión ya que, en la práctica, sus diferencias son a veces apenas perceptibles. Estas actividades tienen en común la utilización de la técnica de la *improvisación* (término que también se aplica como sinónimo de los mismos, añadiendo aún menos claridad a la distinción).

Garvey (1971:206) señala que la simulación es un término que agrupa a *todas* las actividades que proporcionan experiencias o entornos artificiales para los participantes en las mismas: “la simulación abarca tres tipos de actividades (a) role playing, (b) sociodrama y (c) juegos”.

Teniendo en cuenta estas definiciones, observamos que nuestro concepto juego de personajes agrupa tanto al “role playing” como al “sociodrama”, por otro lado, el término “juegos” está íntimamente relacionado con los anteriores y también con otro tipo de actividades dramáticas como los juegos de expresión corporal o los ejercicios de precalentamiento. Para nosotros, el ejercicio de simulación se caracteriza, frente a cualquier otro tipo de actividad dramática utilizada con fines educativos, por el grado de “realidad” que inculca a la tarea. En el juego de personajes la estructura de la acción es más simple. Por ejemplo, el cliente que entra en la barbería y pide al peluquero que le corte el bigote. La estructura de la acción en el ejercicio de simulación es más compleja. Para que la realidad alcance su punto óptimo necesita estar ayudada por estímulos de todo tipo que autentiquen la problemática que los participantes deben resolver.

### Consideraciones finales

A pesar de lo mucho que se ha escrito sobre la bondad de los juegos de actuación en el aprendizaje de idiomas, se echa de menos la existencia de estudios empíricos que intenten probar su valor pedagógico. Comprobada la práctica inexistencia de investigaciones realizadas en este sentido, recientemente hemos llevado a cabo un estudio (Pérez Gutiérrez, 1992) en donde se ha valorado la incidencia de los **juegos de actuación** y otras actividades dramáticas en la adquisición del inglés como L2. Los estudiantes universitarios de inglés a nivel intermedio, a los que se les aplicó un tratamiento basado exclusivamente en actividades dramáticas durante un curso académico, obtuvieron unos resultados en las destrezas evaluadas (expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y comprensión oral) que nos permiten ser optimistas en relación con el empleo de las actividades dramáticas en el aula de idiomas. Nuevos estudios

que avalen científicamente los efectos beneficiosos que la dramatización aporta a la tarea educativa son necesarios y requieren la participación de profesores que practiquen y creen en sus posibilidades educativas. Así, examinando de cerca y objetivamente el proceso y los resultados, servirá para mejorar la técnica y para incrementar su implementación en la clase de lengua extranjera.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloomfield, L. (1933) *Language*, Nueva York, Holt.
- Fries, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Garvey, D.M. (1971) "Simulation: a catalogue of judgements, findings, and hunches", en Tansey (ed.) 1971.
- Johnson, K. (1980) "Making drills communicative", *Modern English Teacher*, 7.4:12-16.
- Jones, K. (1982) *Simulations in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Klippel, F. (1984) *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Littlewood, W.T. (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mitchell, R. (1988) *Communicative Language Teaching in Practice*, Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Nolasco, R. y L. Arthur (1987) *Conversation*, Oxford, Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Connell, S. (1987) *Focus on First Certificate*, Londres, Collins ELT.
- Pérez Gutiérrez, M. (1992) *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estudio empírico*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Porter Ladousse, G. (1987) *Role Play*, Oxford, Oxford University Press.
- Richards, J.C. y T.S. Rogers (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. (1954) "The science of learning and the art of teaching", *Harvard Educational Review*, 24:86-97.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Tansey, P.J. (ed.) (1971) *Educational Aspects of Simulation*, Londres, McGraw-Hill.