

Theorie
und
Praxis
des modernen
Spanischunterrichts

Javier García de María,
Ursula Vences (Hrsg.)

Alles von der Rolle
im
Spanischunterricht

Theater, Rollenspiele,
szenische Darstellung

**Javier García de María, Ursula Vences
(Hrsg.)**

Alles von der Rolle im Spanischunterricht

**Theater, Rollenspiele,
szenische Darstellung**

edition tranvía · Verlag Walter Frey
Berlin 2004

¿Juego de roles en la clase de español específico?

Si nos fijamos de las estadísticas, retenemos en nuestra memoria el 90 por ciento de lo que nosotros mismos hacemos. Al contrario, olvidamos justamente idéntico porcentaje de lo que leemos y por encima de los dos tercios de lo que vemos¹. A partir de estas consideraciones neuro-lingüísticas, la acción y el protagonismo del alumno en la clase de lenguas deben convertirse en un instrumento didáctico fundamental.

A continuación vamos a hablar de la clase de español específico en un contexto universitario. Con estos grupos meta, si acentuamos el término 'juego', la respuesta a la pregunta del título puede decantarse para muchos docentes del lado negativo. Cuanto más se concreta la finalidad del aprendizaje de la lengua, cuanto más aumenta la madurez y la edad del aprendiz, más conveniente será atenuar la idea de acción como juego y reforzar el aspecto de acción como entrenamiento y preparación para la actuación real. En cuyo caso, y si se resalta el aspecto de rol en este sentido, estaremos ante un instrumento provechoso explotable en la clase de español específico. La pregunta entonces debe recibir definitivamente una respuesta positiva.

Se podría afirmar incluso que desde el mismo momento en que el alumno está utilizando terminología específica para un determinado tema, está metido en un rol. Es cierto que por principio la clase no es la realidad, sino un escenario donde se ensaya para el momento en que ésta llegue. Pero no es menos cierto que, en el caso normal del estudiante de lenguas específicas, el escenario es mucho más limitado, las salidas profesionales son contables y consecuentemente los posibles roles sólo ofrecen un número restringido de alternativas.

Juego de roles en el español específico

En la clase de lengua común el alumno que participa en un juego de roles representa durante un tiempo limitado un papel que tiene por

¹ Andreu, M. A., García, M., 2000, p. 123.

objetivo facilitar la adquisición de la lengua. Se sitúa en una posición en la que todos nos encontramos alguna vez, en una u otra situación comunicativa de frecuencia incluso diaria. Serán situaciones de carácter general y por lo mismo de lengua general. Se acepta que el juego de roles en la clase de lengua común es un método, un instrumento, en el que predomina el carácter artificial.

Por el contrario, el aprendiz de lengua específica ha superado ya, de un lado, el nivel lingüístico de muchas situaciones comunicativas sencillas y corrientes. De otro, se encuentra automáticamente y desde que entra en el curso en una situación comunicativa mucho más cerrada y circunscrita: su objetivo es la lengua y el lenguaje específicos de una especialidad. Es el marco en el que discurrirá su profesión futura. La lengua va ligada a contenidos cognitivos que hay que expresar adecuadamente y a situaciones relacionadas con ellos en las que hay que actuar.

Si se tratara de alumnos en edad escolar o aun de adultos que estuvieran adquiriendo los niveles básicos o medios de español, estaríamos de acuerdo con Broich² cuando dice:

Das Rollenspielen ist ein im erheblichen Maße handlungsorientiertes Spielverfahren. Das Verhalten der TeilnehmerInnen ist im Rollenspiel von Rollen geprägt, die erfahren, gewechselt und geändert werden. Die Spielerfahrung schafft für den Rollenhandelnden die Voraussetzung einer Rollendistanz, mit deren Hilfe die Rollen in der Lebenswirklichkeit unterschiedlich gestaltbar sind.

Sin embargo, cuanto más nos acerquemos a niveles altos del aprendizaje de la lengua y cuanto más nos adentremos en el aprendizaje del español como lengua específica, más se irá relativizando la validez de los diferentes conceptos que aparecen en esta generalización.

La fase de preparación del juego de roles y su subsiguiente puesta en escena se realizan sobre la base de las informaciones que se extraen de los contenidos cognitivos que se aprenden en la especialidad y de las situaciones relevantes en la futura actividad profesional. El objetivo es aprender el lenguaje adecuado para expresarse y dominar lingüísticamente esas situaciones. Por lo que ciertamente aceptamos la idea de juego de roles como orientado hacia la capacitación para la acción y la negociación de una situación comunicativa, pero no la idea de un

² Broich, J., 1994, p. 11.

aprendiz distanciado de su papel: porque para la lengua específica concebimos este instrumento de aprendizaje justamente como un método directo de entrenamiento.

Si se parte de la consideración de que el currículo de una lengua para fines específicos está en parte condicionado por un currículo supraordenado a él y de mayor alcance que determina los contenidos cognitivos de especialidad, el autor ha resumido en otro lugar³ que los objetivos propios y más importantes del desarrollo curricular para una lengua específica dada serán:

- a) capacitación lingüística para la expresión de los conocimientos;
- b) capacitación lingüística para la expresión de los métodos;
- c) capacitación cultural;
- d) capacitación lingüística para la expresión de la conducta.

Los cuatro aspectos son susceptibles de ser ejercitados a través del juego de roles. Partiendo de quién es el aprendiz, de qué formación previa dispone, qué está aprendiendo, qué objetivos tiene, conoceremos el tipo de roles que le interesarán y le serán más provechosos. Si en lugar de hablar de alumnos en etapa de formación, tratamos de alumnos procedentes de la actividad profesional, los objetivos serán evidentemente mucho más claros y concretos: los aprendices sólo tendrán interés en el tipo de rol que refleje su vida profesional. De cualquier forma, estaremos ante el tipo de juego de roles que tiene por objetivo el entrenamiento lingüístico para los estudios y para la profesión. El aprendiz estará actuando, pero estará representado su propio papel.

En la lengua específica el discente no desea subirse a un escenario e interpretar un papel cualquiera: desea interpretar el suyo. La cuestión que se plantea es la de si debe interpretar en clase papeles que previsiblemente no van a ser los suyos. Seguramente sí, pero entonces no como protagonista, sino, por una parte, y por ejemplo, como ayuda para que alguien del grupo pueda escenificar el papel que le corresponde. Con una función de comparsa, se insinuará. Ciertamente. Pero también, y por otra parte, en un papel que el alumno puede aprovechar para meterse en la perspectiva del oponente, comprenderlo mejor, adecuarse lingüística y argumentativamente a él.

Por lo demás recordemos explícitamente las ventajas de la diferencia de perspectivas, de la diferencia de roles, para el trabajo en grupo y la interacción.

³ García de María, J., 1998, p. 23.

Discusión y debate

¿Es el debate en la clase de lengua específica un juego de roles? Nuestra respuesta espontánea es un categórico no. ¿Por qué devaluar una situación de autenticidad, una discusión espontánea y vivida sobre un tema de interés en el que los participantes tienen sus propios conocimientos y quieren defenderlos frente a aquellos de los otros con los que no son coincidentes? La situación no es artificial. La clase de lengua se convierte en un foro real. El debate es genuino. Es el caso deseado por cualquier docente.

La cotidianidad es distinta. Por lo que relativizando el no con que hemos respondido a la primera pregunta, hemos de pensar en aquellos contextos en los que va a ser necesario ampliar o completar aspectos. Se trata de esas situaciones en las que los participantes en el debate son de la misma opinión, defienden idénticas opciones. La experiencia nos enseña, sin embargo, que en todas las circunstancias de la vida, en todo lo que tratamos, hay siempre diversidad de interpretaciones y de posiciones. La introducción del juego de roles es una posibilidad para salir de ese apuro.

Para fomentar y practicar la capacidad argumentativa, para reforzar los propios argumentos, para dar formulaciones más precisas, se puede encomendar a un participante o a una parte de los participantes de un curso la defensa de opiniones que ellos no sostienen. Para ellos esto será un juego de roles, que por lo demás, puede ser únicamente aparente: si el afectado lo toma en serio estará no sólo reforzando su competencia lingüística, estará también ampliando los conocimientos. Se ha apuntado anteriormente: meterse en la perspectiva del contrario es analizar dicha perspectiva, entenderla mejor e incluso someter a juicio la propia. Sírvanos como situaciones ilustrativas dos ejemplos en los que ponerse en un rol que no es el deseado significa también un entrenamiento para el futuro. Sea uno para la clase de español de la economía y otro para la de español jurídico.

En la vida empresarial es normal que en puestos de dirección y responsabilidad un directivo haya de asumir posturas y decisiones que no son las propias. Pensemos en un conflicto en el apartado de recursos humanos, en una reestructuración de la empresa, en una nueva línea de producción, en el lanzamiento de un producto. Los responsables que participan en la planificación y en las tomas de decisiones podrán seguir estrategias argumentativas distintas, defender opciones

alternativas e incluso proponer soluciones opuestas a la decisión que finalmente se tome. Empero, llegada la hora de ejecutar los acuerdos tomados se atenderán a lo acordado y lo defenderán. Independientemente de que en el proceso de toma de decisión estuvieran personalmente de acuerdo o de que no lo estuvieran.

En el ejemplo de la clase de español jurídico nos ponemos en el lugar de un abogado. Este, a lo largo de su vida profesional, no se va a encontrar sistemáticamente con casos en los que esté plenamente convencido de que su defendido es inocente o de que el derecho está inequívocamente de su parte. Pensemos en la clásica figura del *advocatus diaboli*. Un abogado, esté o no convencido, deberá argumentar y conducir la defensa o las pretensiones de su cliente de suerte que éste resulte beneficiado. En la clase de español jurídico el alumno tendrá la posibilidad de asumir el rol de un abogado convencido de la culpabilidad de su cliente y comenzar a entrenar defensa tan ingrata.

Simulaciones

Desde que trabajo en el español para fines específicos, español de la economía más concretamente, he podido llevar a cabo simulaciones en clase o he empleado técnicas de simulación, aun sin haber ejecutado proyectos completos. Hay dos simulaciones que recuerdo con especial complacencia y satisfacción. La primera tuvo lugar a mediados de los noventa y la segunda, más reciente, en el semestre de verano de 2001. La primera se ejecutó con materiales y medios clásicos; la segunda fue un proyecto para y en internet. Ambas simulaciones estaban orientadas tanto a la capacidad de acción como al producto.

Cuando al comienzo del semestre de verano de 1994 propuse al curso „Spanische Wirtschaftsprache (BWL)“ del „Fachsprachenzentrum“ de la Universidad de Hannover tomar las sociedades mercantiles como tema central del semestre, sugerí como actividad especial la simulación de fundación de una empresa. Entonces se dio la sorprendente e inusual casualidad de que uno de los alumnos, Mark T., estaba ocupado con la idea de fundar una empresa en España. Una empresa de reciclado de neumáticos de coches. Se había puesto en contacto con depósitos de neumáticos viejos y estaba pensando en localizar la empresa en los alrededores de Madrid. En Hannover estaba buscando el apoyo de nada menos que Continental. Era una ocasión única para

la clase. Así lo entendieron los participantes del curso y reaccionaron en concordancia.

Mark T. había pensado en otro nombre, que no quiso revelar, pero la empresa en la simulación había de llamarse „Gomaco S.A.“. Por tanto se trataba de la fundación de una Sociedad Anónima. Esta era una decisión previamente tomada por el interesado. ¿Hasta qué punto había en aquel proyecto juego de roles? Los interesados lo vieron decididamente como reparto de tareas. En grupo se trató la cuestión de los tipos de sociedades mercantiles y más concretamente la forma jurídica de la S.A.. Posteriormente se pasó al estudio de mercado y el plan de viabilidad de la futura empresa. En el apartado del trabajo individual a Mark, como protagonista, se le adjudicó lógicamente la tarea de la dirección y la coordinación. Los demás participantes asumieron las tareas de, primero, indagar qué pasos era necesario dar y, segundo, que documentación era necesario presentar.

Al final del semestre los participantes habían reunido una carpeta en la que se recogía la documentación pertinente a la tramitación de la personalidad jurídica, desde la redacción de unos estatutos hasta la inscripción en el Registro Mercantil. Junto a ella los formularios (no todos, lástima) que había sido necesario cumplimentar.

Al final de la historia la empresa se quedó únicamente en la simulación. El alumno abandonó posteriormente la idea... pero encontró su primer trabajo en Continental.

Como se ha dicho, la segunda simulación tuvo lugar en el semestre de verano de 2001 y nuevamente en el curso „Spanische Wirtschaftssprache (BWL)“. En el contexto y boga de las nuevas tecnologías decidí proponer a los alumnos el tema del comercio electrónico. La propuesta, por lo novedoso, fue recibida con entusiasmo. El proyecto recibió el nombre de „e-españolpunto.com“, donde la *e* no era obviamente sólo de *e*-español, sino también de *e*-lectrónico (comercio electrónico, *e-business*) y el punto-com hacía referencia a las empresas *dot com*, tipificación que proviene del dominio *.com* que aparece en su dirección web. El programa del proyecto, como todavía reza en la página, decía:

Nos informamos sobre el comercio electrónico, es decir sobre los criterios y técnicas. Nos concentramos en un proyecto que consiste en analizar las páginas web en español de diferentes empresas. La parte esencial es establecer contacto con las empresas para ofrecerles nuestra opinión y pedir los criterios que ellos han seguido para realizar la página.

Como actividad orientada al producto los alumnos debían abrir ellos mismos una página del proyecto en internet. No se esperaba que ofrecieran a las empresas con las que entraron en contacto un modelo de página. Se trataba de que abordaran por primera vez los diferentes aspectos y los problemas que subyacen a la concepción y presentación de la página de una empresa en la red. Entre los participantes solamente había uno que tenía una pequeña experiencia con el lenguaje de programación HTML y con el programa de presentación de páginas web „PageMill“. Por lo que, complementariamente, todos los demás dieron sus primeros pasos en el tema *homepage* de la mano del proyecto.

Los resultados, sencillos, se pueden ver todavía bajo www.fsz.uni-hannover.de/espapro. El éxito del proyecto se basó en la novedad de los contenidos cognitivos. Unos contenidos que a los participantes no les habían sido ofrecidos en sus estudios de la Facultad. Nuevamente hay que decir: los alumnos tomaron su trabajo mucho como tarea y entrenamiento y poco como ‘juego’ de roles.

El proyecto original se convirtió en la página del curso. Ahora acoge todo lo relacionado con las empresas y la red. Desde entonces se ha ido ampliando con aportaciones de grupo o de alumnos individuales interesados en poner su trabajo de clase en la página.

Bibliografía

- Andreu, M. A.; Garcia, M. (2000), „Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico“, in: Bordoy, M. et al. (Hrsg.) (2000), *Español para fines específicos*, Amsterdam, pp. 121-125.
- Broich, J. (1994), *Rollenspiele mit Erwachsenen*. Köln: Maternus.
- Buhlmann, R.; Feams, A. (1991), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- García de María, J. (1998), „Algunas consideraciones sobre el currículo de español para ciencias de la economía“, *Hispanorama*, 82, pp. 21-28.
- Klein, E. (1988), „Wenn Lehrer und Lerner ihre Rollen tauschen: motivationsfördernde Aspekte der Interaktion im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht“, in: Gnutzmann, C. (Hrsg.) (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 199-204.
- O'Connor, J.; Seymour, J. (1995), *Neurolinguistisches Programmieren: gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung*, Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie.
- Schiffler, L. (2002), „Kinästhetisches Fremdsprachenlernen – ein unterrichtsmethodischer Neuansatz“, in: Bausch et al. (Hrsg.) (2002), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.