

FONCUBIERTA MURIEL, JOSÉ MANUEL

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA, ESPAÑA

RODRÍGUEZ SANTOS, JOSÉ MARÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS, MADRID

## EL ABC DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL: IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTO NARRATIVO

### BIODATA

JOSÉ MANUEL FONCUBIERTA MURIEL es máster en Didáctica del español y máster universitario en la formación de profesores de español por la Universidad de Alcalá de Henares. En el ámbito de la formación de profesores ELE, es consultor y director técnico del Máster on-line en Didáctica del español como L2/LE de la Universidad de la Rioja, aunque también colabora con los programas de máster de la UCLM-Ciudad Real y de CIESE-Comillas. Es profesor de español y de metodología en los cursos del CSLM de la Universidad de Cádiz. Director del Departamento de formación de Editorial Edinumen, ha publicado varios manuales, varios artículos de didáctica en diferentes revistas y actas de congresos dedicados a la enseñanza de ELE. Ha finalizado su primer libro para la formación de profesores titulado: *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (en edición) junto con Jane Arnold Morgan.

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ SANTOS es Doctor en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Valladolid. Actualmente es profesor de español en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y del Máster de Didáctica del Español como Segunda Lengua en la Universidad de La Rioja. También colabora en otros cursos de formación de profesores con instituciones como el del CSLM de la Universidad de Cádiz o el de la Fundación de la Universidad de La Rioja en colaboración con el Instituto Cervantes. Igualmente ha participado como autor de materiales para ELE en diferentes instituciones. Sus áreas de interés se centran en la Pragmática y en la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

### RESUMEN

La imaginación es una capacidad innata, que todos poseemos y que puede resultar ser un factor importante en la generación y dinamismo del proceso de adquisición de una lengua, en general. Como cualidad natural en el ser humano, es un sofisticado mecanismo de aprendizaje que empleamos en la infancia y a lo largo de nuestra vida. Y, para la didáctica de segundas lenguas, es ese condimento "mágico" y poderoso capaz de hacer visible lo invisible y de hacer presente lo ausente.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica, adquisición de la lengua, imaginación, componente lúdico y creatividad

## ABSTRACT

The imagination is an innate ability that everyone counts on, and in general it could also be an essential factor in generating and enhancing the acquisition process of a language. As natural human quality, the imagination is a sophisticated learning mechanism we use during childhood and throughout our daily life, and for second languages teaching approaches it is a magic and powerful element that is able to make the invisible visible.

**KEY WORDS:** didactics, language acquisition, imagination, ludic element and creativity

## INTRODUCCIÓN

Cuando los profesores de español examinan de manera reflexiva qué lugar ocupa la imaginación en el proceso de aprendizaje, más allá de la etapa infantil, comprueban que no solo aprendemos con la cabeza. Atender al papel que desempeña la capacidad de imaginar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua nos sitúa en el centro de lo que hoy conocemos como *embodied learning* y en el territorio enriquecedor de la afirmación de Judson y Egan (2013: 348), por la cual: “La primera herramienta que tenemos disponible para la comprensión del mundo es nuestro cuerpo”. Imaginar es una herramienta de aprendizaje de naturaleza cognitiva que nos puede facilitar ese *desiderátum* anhelado por todos, cubrir las tres dimensiones del ser que aprende: lo cognitivo, lo afectivo y lo físico. Imaginar, así visto, supone una invitación a vincular el proceso de aprendizaje con la experiencia. Los mundos imaginados funcionan como catalizadores de la experiencia real y es posible que ayuden al alumno a incorporar en sus tareas de aprendizaje el mundo de los sentidos, de las sensaciones, de lo que se siente como algo vivido, en definitiva.

Verse a uno mismo realizando acciones, dibujar escenarios en la mente y hacer que la palabra se haga carne es una parte experiencial del aprendizaje que requiere de nuestra capacidad de imaginar. Hoy

sabemos que la imagen mental es la base del pensamiento humano (Damasio, 1994) y que todo lo que existe o puede llegar a existir forma parte de nuestras imágenes, hasta nuestra propia existencia. Lo decía el poeta Ángel González: “Yo soy porque tú me imaginas”. El modo en que nos imaginamos como hablantes de una segunda lengua puede ser un nutriente con que enriquecer las sensaciones motivacionales en el aula de ELE.

Como actividad mental que permite al alumno reconstruir situaciones, intuir, realizar hipótesis, comprender, contextualizar y simbolizar el mundo, la imaginación es un *abc* o inicio para el proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, cuando no llegamos a comprender algo o dudamos de su viabilidad tendemos a decir cosas como “no me lo imagino” o “no lo veo”, para demostrar así incredulidad o inviabilidad. Imaginar es en cierto modo creer que las cosas son factibles o poseen un sentido. De ahí que, en parte, aprender una segunda lengua pueda suponer en muchos casos un *atreverse a imaginar*.

La imaginación es un instrumento eficaz en el aula de ELE, sea con niños o con adultos. Sin embargo, se escribe muy poco sobre la imaginación cuando se trata de asuntos como el aprendizaje de una segunda lengua una vez que se deja atrás la edad infantil. El niño -como dice Egan (1999: 19)- es un “incesante creador de imágenes mentales”, pero el estudiante adulto también lo es. No

existiría el arte, ni la expresión del yo, no habría cultura letrada como la literatura o la historia, no existiría el cine ni el mundo del videojuego, ni la ingeniería, ni el recuerdo tal y como somos capaces de recordar, pues la imaginación interviene también en la construcción de nuestra memoria episódica. Tal vez la tradición escolar ha obviado algo tan sustancial como la imaginación en el segmento más adulto del aprendizaje, pero sin ella no habría ni ciencia ni lenguaje.

Imaginar no es tan sólo fantasear así como tampoco significa expresamente ir en contra de la razón o de nuestra capacidad lógica de razonar. Es más, la imaginación es un complemento de nuestras facultades de razonamiento y representa así nuestra predisposición a intuir y a construir modelos a partir de indicios, o a generar patrones sobre asuntos tan abstractos y simbólicos como el lenguaje. En cuestiones de adquisición de habilidades tan complejas como la competencia comunicativa en una L2, la imaginación nos puede proveer también de inyección motivacional. Es posible que no haya experiencia tan motivadora como la sensación de verse o imaginarse a uno mismo siendo capaz de hacer algo, como por ejemplo, hablar una segunda lengua. Imaginar puede ser, en este caso, nuestro *llegar a ser*.

## 1. LA IMAGINACIÓN COMO MECANISMO DE APRENDIZAJE: LA CREATIVIDAD

Los procesos imaginativos son importantes para el aprendizaje y para la comunicación, ya que nos permiten crear mundos posibles, ir más allá de los muros del aula, de los contenidos establecidos y superar las barreras del negro sobre blanco. La imaginación, en este punto, es también una actividad mental que, de nutrirse y

entrenarse en el alumno, permite aumentar su confianza y participación en clase para crecer y expandirse como hablante de una L2 (Moskowitz, 1994). Qué poco aprenderíamos si tan sólo repitiéramos los modelos o muestras de lengua que vienen en los libros de texto. Imaginar ayuda al alumno a establecer conexiones y transferencias con otro conjunto de saberes y habilidades, a apropiarse del lenguaje y a ser creativo. Coseriu (1992) ya advertía de la naturaleza creativa del lenguaje. La *energeia* del idioma, ese continuo hacerse en el individuo que la porta, es siempre un ir más allá de lo aprendido, de lo meramente reglado o ecuacional. La lengua es inventiva, y Piaget ya hablaba de “aprender inventando” anticipándose a lo que Bruner (2004) denomina aprendizaje por descubrimiento. Imaginar, por tanto, es un *atreverse a descubrir*.

La creatividad en el aprendizaje idiomático es un factor clave que va unido a esa necesidad de que nuestros alumnos sean capaces de decir algo que les pertenece, algo que no han leído ni oído decir nunca antes y que representa su capacidad de comunicación auténtica y genuina: llegar a ser ellos mismos. Para Robinson (2012: 99), “la creatividad es la imaginación aplicada”. Y nosotros, los profesores, necesitamos que nuestros alumnos participen en clase y que se comuniquen a través de la segunda lengua de manera genuina, tal y como ellos quieren sonar, ser, pensar y sentir en español. Tenemos que ser creativos y ayudar a la expresión creativa. Los alumnos adultos son imaginativamente competentes en todos los estadios de aprendizaje en tanto en cuanto son capaces de generar su propia voz en español, aunque tan solo sea de forma más o menos tímida o rudimentaria. Así, un profesor creativo no se reduce a un docente *fashion* o Mr. Wonderful o a un visitante de tiendas como Tiger, no es un mero diseñador estético que arroja colores y formas. Un profesor creativo se define, en primera instancia, del modo en que ya lo hiciera Stevick (1980: 20) cuando

advertía de que “debemos juzgar la creatividad por lo que profesor consigue que sus alumnos hagan, no por lo que él hace”. Y así, desprovisto de recursos, como en el sentido minimalista del teatro pobre de Grotowski, en ausencia de artefactos, parafernalia y medios técnicos con que elaborar decorados pomposos o evocadores, el profesor manifiesta su talento creativo en el aula a través de su conducta pedagógica, pues medimos la creatividad en la enseñanza por lo que conseguimos que los alumnos hagan.

Según el profesor Herrán (2008: 7), “para los alumnos menos motivados, toda enseñanza es una forma de violencia”. Y, máxime, cuando interpretamos el acto de enseñar solo como la mera actividad de instruir y arrojar información sin estimular la capacidad de imaginar. Pedir atención, disciplina, formalidad o esfuerzo son actividades que pueden contener un punto de agresión o violencia, tal y como pueda ser pedir la hora de manera abrupta con un “qué hora es” a un desconocido transeúnte que se cruza con nosotros por la calle. Necesitamos generar estados de confianza y actividades de relación, no podemos imaginar si solo establecemos medidas de control, si no conseguimos que los alumnos sientan la libertad de poder decir lo que quieren, si no invocamos a la inteligencia que se divierte para mitigar la aflicción que produce en nuestro interior la inteligencia que se preocupa, o si los profesores no hacen algo por conectar los contenidos con la experiencia. La imaginación es una actividad ligada morfológicamente a la familia de la palabra imagen y “la propia imagen del alumno es su más preciada posesión” (Stevick, 1975: 1). De acuerdo con Puchta (1999), ser capaces de crear un mundo al que los demás quieran pertenecer, aportando confianza y espacios de seguridad suficientes mediante la libertad y la diversión que aporta el componente lúdico de lo imaginativo al aula de ELE es poner semillas para cultivar la creatividad en el aprendizaje y en la comunicación.

## 2. IMAGEN Y MÚSICA COMO ALIADOS DE LA IMAGINACIÓN

La imaginación en el aprendizaje de una segunda lengua es un espacio íntimo de interacción, de planificación, de ensayo verbal y no verbal a través de imágenes. La construcción de imágenes mentales en el aula de ELE nos conduce a reflexionar sobre la capacidad que tenemos los enseñantes de generar sensaciones, experiencias y mundos posibles que aligeren y provoquen la generación de ideas, de argumentos y de contenido personal con los que posibilitar la expresión lingüística de los alumnos en el aula. Hacer que el contenido conecte con la experiencia del alumno es establecer un vínculo de relevancia y significado personal. Stevick (1986: 16) hablaba de la imagen mental como “un compuesto que percibimos de forma más o menos viva como resultado de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que ocurre en ese momento”. Así visto, una función muy interesante de la enseñanza es conseguir que la memoria (lo almacenado en cada individuo) emerja durante el proceso de aprendizaje; que la tarea presentada al alumno interactúe con él. Recursos como la imagen física o la música poseen ese extraordinario potencial para que esto ocurra y, así, la multimodalidad en el aula, la imbricación de diferentes lenguajes (visual, musical, cinestésico, etc.) pueden ser estupendos aliados para una pedagogía que despierte la imaginación y la memoria en el alumno.

El contenido visual es siempre de por sí un recurso muy presente en las aulas de ELE y nos invita a realizar otra reflexión necesaria como, por ejemplo, centrarnos en el estudio de qué lugar ocupa la imagen para el desarrollo de nuestra imaginación aplicada al aprendizaje del español. Hoy, en pleno siglo de la imagen, resulta indispensable trabajar la *alfabetización visual* como medio para incentivar la

facultad de imaginar y la de pensar de manera crítica. Leer imágenes como si fueran textos produce un menor desgaste cognitivo o cansancio mental que leer textos escritos, ya que su gramática es mucho más sencilla de decodificar (dependiendo de la imagen, claro). La imagen se puede leer independientemente de la lengua materna del alumno.

Mirzoeff (2003), especialista en cultura visual, sostiene que vivimos en un “mundo-imagen” y que nunca antes se había visualizado tanto la existencia humana, refiriéndose así a la imperiosa necesidad que sentimos de visualizar nuestra experiencia (véase, el movimiento *selfie*) en las pantallas de nuestros dispositivos. La era tecnológica ha potenciado nuestra capacidad de generar y de consumir imágenes. Goldstein (2013) reflexiona sobre el potencial de la web para encontrar recursos y también sobre cómo la serendipia de encontrar una buena imagen para el aula de ELE ha crecido exponencialmente con la inclusión de la cámara fotográfica en los teléfonos móviles. La escuela, sin embargo, es aliada de la imprenta y heredera de la cultura letrada. Suele ocurrir que la palabra desplaza a la imagen. Y del lado contrario tampoco se trata de que un libro de texto se convierta en una revista, pues el instrumento que necesitamos para aplicar la imaginación al aprendizaje del español no es la imagen como decoro sino la explotación de la imagen como recurso didáctico desde la óptica de la *alfabetización visual*. Veamos ejemplos sencillos:

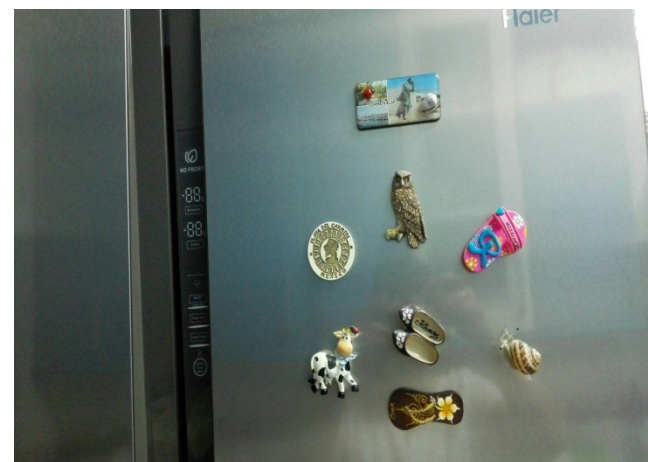


Figura 1. Actividad. Puerta de congelador (Idea original de Ben Goldstein, 2013)<sup>1</sup>

Con la figura 1 podríamos trabajar la diferencia entre lo aparente y lo sugerente. A la pregunta de “qué es eso” que estamos viendo. La mayoría de profesores responderíamos “la puerta del congelador de una nevera o frigorífico”, “un conjunto de imanes” y otras casuísticas de lo realmente aparente, es decir, lo que aparece inmediatamente ante nuestros ojos. Esa actividad así realizada, carece de imaginación.

---

<sup>1</sup> Las imágenes de este artículo o bien pertenecen a los autores o bien está permitido su uso público.



*Ficha de personaje* 😊

PERSONALIDAD: .....

AFICCIONES: .....

¿DE DÓNDE VIENE?: .....

EDAD: ..... SEXO: .....

Figura 2. Ficha de personaje

Pero, si después de la imagen pasáramos la ficha que estamos viendo en la Figura 2<sup>2</sup>, y en lugar de preguntar “qué es eso” preguntáramos “a quién crees que pertenece” y diéramos a los alumnos un tiempo suficiente para interactuar en silencio con la imagen, estaríamos despertando la voz de la imaginación. Estaríamos entendiendo la facultad de imaginar como un espacio en que activar nuestra memoria (lo que tenemos almacenado) y favorecer así la interacción entre la imagen con nuestro dispositivo de almacenamiento. Así, la conversación íntima o *inner speech* hará que de la charla entre el observador (el alumno) y lo observado (la imagen) surja la realización de una tarea caracterizada principalmente por su valor de autenticidad. Lo auténtico en las clases de lengua no sólo tiene que ver con la naturaleza u origen de

<sup>2</sup> Ver imagen ampliada en anexo.

los textos, de hecho, podemos llevar textos reales al aula y terminar provocando un discurso artificial y repetitivo basado en las muestras de lengua que sirven de apoyo. Lo realmente genuino es lo que procede del mundo interior o imaginado del sujeto que aprende, de ahí surgen oportunidades de aprendizaje (léxico, oraciones, estereotipos culturales, etc.).

En cuanto al uso de la melodía en el aula cabe decir que, al igual que ocurre con la imagen, la música aporta poder evocador, sensualidad y carga emocional. Juslin (2008), neurocientífico especializado en el estudio del *input* sensorial, decía que “un sonido te hará sentir más que mil imágenes”. Y así, la experiencia multisensorial de imbricar imagen y sonido, mediante el empleo de melodías, puede favorecer el enriquecimiento emocional del *input* visual para ayudar, aún más, a despertar la imaginación en el aula.



Figura 3. Imagen de una puerta

Si a la imagen representada en la Figura 3, le añadimos una melodía como, por ejemplo, *La marcha turca* de Mozart y le pedimos a los

alumnos que traten de imaginar “quién vive ahí, qué aspecto tiene y a qué se dedica” probablemente estemos ayudándoles a despertar imágenes mentales, mundos posibles con los que obtener ideas, argumentos con los que poder trabajar en clase contenidos de lengua y de cultura. Como señala Manes (2015)<sup>3</sup>, refiriéndose a la importancia de la melodía y los ritmos en los sistemas originales de comunicación humanos, “la música parece ofrecer un nuevo método de comunicación arraigada en emociones en lugar del significado tal como lo entiende el signo lingüístico”. Y, para el aprendizaje lingüístico, esta unión de la lectura visual con el poder también sensual de la melodía será un aporte emocional y significativo muy útil para la participación activa y genuina del alumno. Las imágenes mentales que consiga despertar este ejercicio pueden aportar a la actividad de aprender la circunstancia de experimentar ese aprendizaje como una vivencia. Sentir es tener sensación de las cosas, si imagino puedo reconstruir sensorialmente una experiencia y eso se puede traducir en un aprendizaje más intenso que aquel que surge de la mera lectura del texto escrito. Queremos que los alumnos recuerden, no solo que memoricen.

### 3. PENSAMIENTO NARRATIVO: MEMORIA, RECUERDOS Y ACCIÓN

La imaginación es una voz narrativa en silencio, un instrumento para favorecer la comprensión a través de la construcción de significados por medio de imágenes mentales. Sin el lenguaje no seríamos tan hábiles para ordenar ese pensamiento y sería difícil tener historia, relatar el presente o referirnos al futuro. Imaginar no significa sólo soñar. De acuerdo con Herrán (2008), “la imaginación es una forma

<sup>3</sup> [http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979\\_017115.html](http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979_017115.html)

de conocimiento” y la palabra verbaliza, comunica, expresa y transfiere ese conocimiento mediante la narración. El valor de la representación mental en el aprendizaje de una segunda lengua es principal, ya que aporta experiencia desde la evocación del contenido a partir del mundo interior del alumno. Leer imágenes o piezas melódicas puede favorecer la conexión del contenido gramatical con la experiencia almacenada en la memoria del alumno y ayudar a narrar para aprender o “aprender inventando”, que decía Piaget.

Leer una imagen es más fácil que leer un texto escrito ya que, como señala el semiólogo francés Barthes (1995), el conocimiento que se requiere es fundamentalmente de carácter antropológico, es decir, ese conocimiento general que vamos adquiriendo mediante la experiencia. Leer una imagen activa nuestro pensamiento interpretativo o narrativo y, por tanto, nuestra capacidad de imaginar: la imaginación de mundos posibles nos ayuda a la comprensión de lo aprendido. Según Bruner (2004), los actos de la imaginación dan sentido a la experiencia y no sólo eso sino que ayudan también a memorizar, ya que la memoria, -según este mismo autor- posee una estructura narrativa: “lo que no se estructura de forma narrativa, se pierde en la memoria” (Bruner, 1990: 66).

La imaginación es una capacidad de nuestra inteligencia que, llevada al terreno de la educación y del aprendizaje de una segunda lengua, puede estimular nuestra capacidad de memorizar a través del recuerdo. Según Mendoza (2004), las formas de nuestros recuerdos encajan en nuestra memoria narrativa, haciendo de marco contextual en el que la experiencia de aprender adquiere significado. Si queremos que nuestros alumnos pasen a la acción, puede ser muy útil abarcar un enfoque pedagógico basado en la

narración donde los símbolos, las imágenes, la música y otros elementos ayuden a la interpretación semiótica del input que llevamos al aula. Esto habrá de facilitar que nuestros alumnos adquieran argumentos, ideas y contenidos para su participación activa o, lo que es lo mismo, para pasar a la acción.

#### 4. LA IMAGINACIÓN EN JUEGO

La imaginación es también sinónimo de espíritu lúdico y para la didáctica de una segunda lengua supone ese ingrediente que incentiva a la inteligencia que se divierte para mitigar así los efectos de la inteligencia preocupada. En muchas ocasiones, hablar en una lengua que aún no dominas puede despertar sensaciones de vulnerabilidad, estrés o ansiedad (Horwitz, 1986). Es en ese contexto en el que los alumnos se desmotivan y cuando el acto pedagógico de enseñar puede requerir de técnicas y herramientas que reduzcan la incidencia de factores afectivos de naturaleza negativa. El juego es el caleidoscopio de la imaginación, es ese envoltorio que presenta la actividad de aprender de una forma más atractiva. Así, según Mora (2013: 59) “el juego es el disfraz del aprendizaje”. Un disfraz que evoca por sí mismo acciones imaginativas en un marco generalmente familiar para cualquiera, ya que el juego es una de las formas naturales de aprendizaje, presente en las diferentes etapas de la vida, aunque adquiera formas muy diversas. La perspectiva lúdica es un marco que permite, además, resolver esas experiencias de aprendizaje que implican actividades de elevado esfuerzo cognitivo, gracias a esa capacidad que posee el juego de transportarnos a un estado psicológico de placer y de creatividad, denominado *estado de flujo* (Csikszentmihalyi, 1990).

El juego y la escuela han mantenido históricamente una estrecha relación. Muestra de ello es la presencia explícita del componente lúdico en textos clásicos que versan sobre aspectos educativos, como es el caso de Platón, Aristóteles, Rousseau, Vigotsky, Piaget, Freud, Bruner, Dewey, y un largo etcétera. Esta presencia no es menos abundante en la tradición de la enseñanza de lenguas, precisamente debido a esos contenidos emocionales que aporta el juego y que mencionamos anteriormente.

En el aula de idiomas en general, y de ELE en particular, podemos identificar el empleo de diferentes tipos de juego, o de formas de experimentarlo, en un *continuum* que integra desde aquellos que podríamos considerar más simples y deconstruidos como la gamificación o ludificación, hasta experiencias multisensoriales y narrativas más complejas como podrían ser los videojuegos, pasando por una amplia variedad de estadios intermedios. Pero lo que todos ellos comparten es la capacidad de modificar la conducta de aprendizaje de quienes juegan con el propósito de mantenerles implicados y activos.

Toda forma de juego posee una estructura narrativa, re-crea una historia, y podemos utilizar sus propiedades para convertir situaciones de aprendizaje en experiencias memorables. La estructura narrativa del juego difiere del relato y se denomina *narración performance* (Scolari, 2013: 33), pues frente a la narración de enunciación propia del relato, la vivencia narrativa del juego se construye mediante la acción.

La narración en el juego puede estar más o menos guiada a través de personajes ya creados y de la existencia de unas reglas preestablecidas, por ejemplo; o más o menos reforzada por elementos externos como escenarios, materiales o, incluso, ropajes.



Así, lo lúdico siempre ha estado presente desde tiempos remotos mediante los juegos espontáneos, desprovistos de soportes físicos y estímulos externos prediseñados, donde el lenguaje, verbal o gestual, ha actuado como medio para generar esos mundos posibles o imaginarios donde los participantes adquieren distintos roles: aprender puede ser un *jugar a ser*.

La narración presente en los roles o actividades de rol se configura de forma comprensiva a partir de estímulos mayoritariamente internos, representaciones mentales que se forman a partir de un pacto narrativo entre los participantes, que consiste en el establecimiento de un mundo cuyas leyes y normas comparten. Los escenarios se crean por medio de la imaginación, y las acciones de cada participante se adaptan dinámicamente a lo que en las mentes de los jugadores se va evocando con cada intercambio comunicativo. Las simulaciones y los juegos de rol han estado arraigados en la tradición de la enseñanza de lenguas; son esas actividades en que el estudiante adquiere una identidad diferente. Es decir, donde físicamente él mismo representa su propio "avatar psicológico".

Visualizar otorga sentido a muchas tareas de aprendizaje. El acto de imaginar comporta lo narrativo y, de esa acción de narrar la experiencia, surge la sensación de aprendizaje vivencial. Si añadimos a la capacidad de visualizar la "perspectiva lúdica", el resultado es el juego-representación. Un tipo de narración-performativa en la que el individuo vive la experiencia en primera persona.

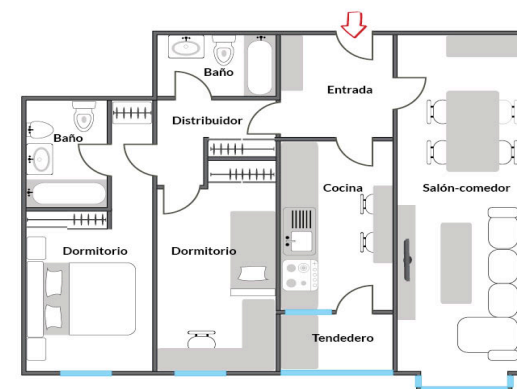
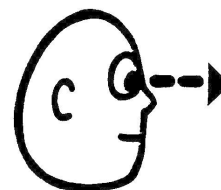


Figura 4. Idea original de Javier Ávila (en Arnold et al., *Imaginate*).

En el juego-representación de la Figura 4 se propone a los alumnos, como extensión de la actividad de describir la casa y dibujar el plano de la casa del compañero, que traten de imaginar que están dentro de la casa que han dibujado. Su compañero le dirá que ha escondido un objeto y tendrá que realizar hipótesis que sólo se responderán con sí o no:

- Voy por el pasillo y entro en el salón.
- ¿La pelota está sobre la mesa?
- No.
- ¿La pelota está detrás del sofá?
- ¡Sí!

Al indicar las habitaciones y escenarios por los que imaginativamente circula, el alumno se entrena en su capacidad de verse a sí mismo, en primera persona, dentro de esos lugares imaginados que son la casa de su compañero. Este es un ejemplo de cómo podemos incorporar el movimiento, los escenarios y las

sensaciones propias de una simulación para dar contexto y relevancia a la gramática.

Otras formas más elaboradas del juego recurren a la ayuda de estímulos externos como tableros, dados, tarjetas o cartas, y demás. Con ellos es más fácil guiar la dinámica que se desea utilizar y, a partir de esta, incorporar otros elementos que ayuden a reforzarla. Sin embargo, la imaginación seguirá siendo una herramienta fundamental. A través de ella, cada estudiante interioriza todos esos estímulos externos para construir su propio mundo interior, ese del que recuperar cada una de esas imágenes mentales cuando llega el momento de la interacción. Los jugadores pueden estar representados por avatares en forma de fichas o figuras con las cuales se identifican, y sobre los que proyectan alguna de sus características personales. Así se genera un vínculo entre la persona y su representación inanimada sobre el tablero. Es muy habitual en las aulas de idiomas la presencia de estos juegos a través de la adaptación de otros ya existentes (juegos de mesa, concursos, etc.) o mediante la creación propia de esos soportes, estímulos y reglas por parte del docente, o de forma colaborativa con o por los estudiantes.

Desde la llegada de la tecnología, la aplicación y presencia del juego se ha multiplicado exponencialmente. En primer lugar, por la posibilidad de digitalizar esos juegos tradicionales y de potenciar esas experiencias analógicas. Esto ha permitido que se produzca una ampliación de los tiempos y espacios lúdicos y que el material necesario para el juego (fichas, tableros, dados, cartas, imágenes, melodías, etc.) haya traspasado las limitaciones del espacio físico del aula y se hayan convertido en un contenido líquido capaz de alcanzar transversalidad o ubicuidad. Por otro lado, la progresiva digitalización de la sociedad ha favorecido el desarrollo de juegos diseñados y pensados para ese medio concreto, y así nos

encontramos con los videojuegos. Estos aportan una perfecta imbricación de los distintos estímulos (visuales, sonoros, kinésicos) para la presentación de escenarios concretos, de mundos representados en los que los objetos no han de ser imaginados sino que están presentes y se interactúa directamente con ellos mediante la acción dirigida por parte del aprendiente a través de un avatar. La experiencia narrativa lúdica se desarrolla por tanto en lo que en palabras de Barthes se describiría como “yo soy aquel que ocupa el mismo lugar que yo” (Aumont, 1996: 274). Y desde esa proyección que el estudiante realiza en forma de avatar digital más o menos personalizable, el *círculo mágico* (Huizinga, 1949) que todo juego genera se convierte al mismo tiempo en un espacio de dominio, de control, donde los posibles errores, además de estar permitidos como en cualquier contexto de juego, ya no son atribuidos a la persona física sino a su *alter ego*, a la representación virtual poseedora de unas características y creencias transferidas por el propio jugador. Esta nueva forma de avatar hace de escudo de la imagen del aprendiente y le provee de un espacio de seguridad que favorece la asunción de riesgos conductuales y de “valentía comunicativa” a través de la creatividad con el lenguaje, que es en definitiva lo que perseguimos como docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Una creatividad con el lenguaje entendida “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 2002: 12) de las reglas gramaticales y significados semánticos, permitiéndoles el desarrollo de la capacidad de adecuación, tanto en la interpretación como en la producción, a los diferentes contextos de uso de la lengua como herramienta de comunicación.

## 5. CONCLUSIONES

La imaginación es una capacidad más de la inteligencia que todos poseemos. Como instrumento útil e indispensable para el aprendizaje a cualquier edad, imaginar nos permite interiorizar, revivir o recordar, comprender, dar sentido e interpretar el mundo y, por lo tanto, constituye un motor fundamental para comunicarnos, porque imaginar es también inferir, es llenar los *gaps* o vacíos que se generan en la propia comunicación lingüística, especialmente en aquellos casos en que la interacción es intercultural. Nuestro mundo es lingüístico y se constituye en las imágenes que el propio lenguaje consigue evocar en nosotros. Cuando recuperamos esas imágenes mentales, que luego ponemos sobre los rales de la narración para la transmisión de nuestras ideas, el mundo ya posee un sentido porque tiene vivencia narrativa.

Trabajar con la imaginación en el aula de ELE es trabajar con la esencia de las personas, conectar el contenido con el sujeto que aprende, con la fuente de experiencias y recuerdos que constituyen su memoria permanente. Y el juego, en cualquiera de sus formas, orienta la actividad de aprender hacia un entorno natural de aprendizaje para el ser humano. El juego ofrece un soporte narrativo de confluencia y acción para la imaginación, dentro de un entorno multisensorial donde cohabitan el movimiento, las melodías, las imágenes y la emoción. Es un catalizador capaz de guiar las ideas de nuestros estudiantes hacia la expresión lingüística a través de experiencias placenteras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J., Puchta, H., y Rinvolucrí, M. (2011). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1996). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*, Madrid: Gredos.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow the psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello Ed.
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Cambridge University Press.
- Herrán, A. (2008). "Didáctica de la creatividad", en Herrán, A. y Paredes, J.: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en*

*Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill, 134-148.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety", en *The Modern Language Journal*, 70 (2): 125-132.

Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

Judson, G. y Egan, K. (2013), "Engaging student's imaginations in second language learning", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, pp. 343-356.

Juslin, P. N. (2008). Un sonido te hará sentir más que mil imágenes. *La Vanguardia*, Entrevista. Disponible en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2008/01/14/pagina-84/66850886/pdf.html>

Manes, F. (2015). "¿Qué hace la música en nuestro cerebro?", *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979\\_017115.html](http://elpais.com/elpais/2015/08/31/ciencia/1441020979_017115.html) consultado el 20 de mayo de 2016

Mendoza García, J. (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria colectiva". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 6 [en línea]. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/view/n6-mendoza> consultado el 20 de mayo de 2016.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

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

Moskowitz, G. (1994). "Humanistic imagination: soul food for the Language Class", en *The Journal of imagination in Language Learning*, 2: p. 8.

Puchta, H. (1999) "Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity", IATEFL conference. Disponible en: [http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files\\_mf/1337005399Beliefs\\_article.pdf](http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1337005399Beliefs_article.pdf)

Robinson, K. (2012). *El Elemento*. Barcelona: De Bolsillo.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*, 8a ed. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Scolari, Carlos A. (ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

Stevick, E. "Alienation as a Factor in the Learning of Foreign Language", en The Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Washington, D.C., Nov. 27-30, 1975. [fecha de consulta: 16 mayo 2016]. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113979.pdf>

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Stevick, E. (1986). *Image and options in the language classroom*. London: Cambridge University Press.

ANEXO  
Figura 2. FICHA

FECHA DE ENVÍO: DÍA 10 DE JUNIO DE 2016

*Ficha de personaje* 😊

PERSONALIDAD: .....

AFICIONES: .....

¿DE DÓNDE VIENE?: .....

EDAD: ..... SEXO: .....