LA SIMULACIÓN EN LA WEB 2 Y LOS LENGUAJES ESPECÍFICOS, LA COMUNICACIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA RED

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Universidad de Siena

Cuando se habla de simulación en didáctica general y en didáctica del Español Lengua Extranjera, se piensa en una serie de prácticas didácticas en las cuales los alumnos tienen un rol -o bien porque se les da ese rol o bien porque ellos mismos se lo plantean- y son capaces de llevar a cabo una serie de acciones lingüísticas adaptándose a ese rol que se les dio. En mi caso, voy a hablar de un tipo de simulación completamente diferente; voy a hablar de la simulación virtual, de la simulación que es común en fines específicos como una base que se nos da configurada en modo gráfico y que tiene como *input* una serie de programas comerciales o no comerciales (*software*) que se encuentran en la red o se pueden comprar.

Hablamos de simulación virtual, simulación informática o simulación-juego, que es lo que antiguamente solíamos llamar «programas didácticos». Son programas didácticos graficados para la *web* que simulan un mundo diferente e incluso, a veces, pretenden un papel por parte de los participantes. Son simulaciones que ofrecen al alumno un contexto de participación predeterminado. Existen en EFE los *simulistas* y los *no simulistas*, es decir, los que dicen que la simulación es algo muy efectivo y

aquellos que piensan que la simulación no lo es. Es una falsa alternativa si no entendemos qué uso hace el profesor de la red. Muchas veces porque los profesores usamos la *web* en una simulación solamente para sacar información, tablas, modelos (Cabré y Enterría 2006). En ese sentido, el nivel de dificultad que tienen los discursos que los profesores de lengua reputamos como útiles para el alumno, no siempre coincide con lo que el profesional del área (y el alumno EFE) considera que es complejo o no. No estoy hablando simplemente de un nivel lingüístico de complejidad, sino también de un nivel temático.

Si uno hace un experimento simple como es, por ejemplo, mostrar a los alumnos tres o cuatro páginas *web* y preguntar en qué página *web* un concepto económico está más claro o se explica mejor y paralelamente se hace lo mismo con un grupo de docentes de lengua o de lectores no profesionales, se verá que los resultados serán fundamentalmente diferentes. Como estamos trabajando con la lengua y también con los significados que la estructuran, esta diferencia tiene que acortarse para que la comunicación en el aula, lo que se hace con la lengua especializada en el aula, sea efectiva.

Voy a hablar, no de español de los negocios, sino de economía. En mi universidad el español, que se llamaría aquí *de la empresa*, no existe. Las personas cursan economía política o economía bancaria –la especialidad más prestigiosa en la Universidad de Siena-, pero seguramente no harán nada parecido a lo que se hace en el español de los negocios más general, como lo entienden los manuales publicados en España. En ese tipo de cursos, los profesores, los economistas, usan muy frecuentemente este tipo de simulaciones. La frecuencia de uso es muy alta, por lo cual al alumno no le choca que en la clase de lengua se le vuelva a presentar un esquema de simulación de ese tipo. Existen, además, datos empíricos como los de la profesora Rising de la Universidad Pontificia de Comillas, o de García Carbonell que trabaja en la Universidad de Valencia, entre otros, sobre la utilidad de trabajar con este tipo de simulaciones (García-Carbonell, 1998 Rising, 1999). En este caso, se trata de simulaciones de inglés lengua

extranjera y no de Español Lengua Extranjera, porque entre lo publicado en EFE hay mucho menos material consistente.

Los primeros programas disponibles para uso didáctico de tipo económico fueron los programas de Bolsa, pero no hablaré de ellos porque estos programas estaban pensados para usos estratégicos de guerra (García-Carbonell y Watts, 2007). En el caso de la Bolsa, aun los mejores programas tienen como principio de funcionamiento final la maximización del provecho, de la ganancia. Esto hace que el modelo sea muy plano y los alumnos no se adapten fácilmente a un uso didáctico, porque, a pesar de que trabaja con muchas bolsas y de que los alumnos tienen a disposición muchos valores, les falta el espíritu central del trabajo de inversión: el reconocimiento del riesgo a partir del cual se invierte.

En cambio, me interesa trabajar con los programas que tienen que ver con ámbitos léxicos y temáticos que resultan más oportunos y más vinculados a la realidad, que comportan un mecanismo e hipótesis de funcionamiento de un fenómeno económico mayor. Un ejemplo de simulación, que resulta entre los que conozco uno de los más polémicos, es lo que técnicamente llamamos un programa de choque. En este caso les haré ver escenas de «Los granjeros del tercer mundo» (<http://www.arcadetown.com/3rdworldfarmer/gameonline.asp>), que es un programa realizado para hablar o para ver cómo funcionan los mecanismos de pobreza en el mundo. Cuando ponemos a los profesores de lengua delante de esto, normalmente ven todo el castillo de la interculturalidad destruido. Sin embargo, cuando se les da a elegir a los alumnos y a los profesores de economía del desarrollo, este es el programa que en más del 90% de los casos se elije. Es un juego o una simulación en la cual existe una familia africana que tiene unos perfiles familiares que se pueden elegir a través de los datos que normalmente contiene una ficha: nombre, edad, rol, etc. que nos sirven para repasar la función de identificación.

En el juego entra también la consideración del estado de salud de la persona, sus relaciones familiares y es posible modificar el perfil de cada

personaje. Por ejemplo, cuando la familia consta de padres e hijo, los alumnos, seleccionan casi automáticamente para el hijo, la opción «estudiar», pero les aparece instantáneamente un cuadro explicando que no hay escuelas cerca y que no hay dinero de reserva suficiente para invertir. Los participantes tienen a disposición una serie de opciones: la siembra de cereales, la cría de animales, la compra de herramientas de trabajo, la inversión en estructuras generales de almacenamiento y, por último, los servicios. El juego provee mucho material léxico y los iconos para inducir su significado.

En la situación inicial del juego se parte de un capital de 50 pesos para comenzar a asegurar la subsistencia familiar. La primera cosa que es posible con ese dinero es plantar una cantidad mínima de maíz. Esperamos todo un año de cultivo y tenemos un reporte anual que dependerá en modo casual de si ha habido una gran sequía o de lo que comió la familia, por ejemplo. Ese informe aparece en la pantalla ocultando el juego y lo interesante es ver el *input* lingüístico que proporciona el informe: hay un evento que se relata, una tabla con cada uno de los productos y también figuran los eventos familiares, lo que sucede en esa familia. La hipótesis de trabajo de la simulación provee una de las consideraciones más actualizadas en economía del desarrollo: considera que la sobrevivencia no depende solo de la maximización de la ganancia (mejor cosecha, mejor precio de venta, etc.), sino de toda una serie de datos sobre lo que puede costar el médico, casarse por la Iglesia o por algún tipo de confesión religiosa o ir a la escuela o tener electricidad en casa. No solo las necesidades vitales, sino la calidad de vida y su cuantificación. Usando el juego por más tiempo se presentan eventos fundamentales: se reduce la salud de las personas, algún familiar se pone enfermo y hay que elegir si vacunarlo o no, si queremos que la madre se quede a cuidar la familia o vaya a buscar trabajo a la ciudad, etc. Los estudiantes se van a dar cuenta de que esas poblaciones viven de los cultivos porque no hay nunca dinero suficiente como para comprar animales. Aun para un economista, calcular el umbral de sobrevivencia de un individuo es

muy difícil, es un problema económico, político y humano que requiere de un enfoque multidisciplinario.

A todos nos parece horrible desde el punto de vista intercultural, pero la *economía del desarrollo* requiere la evaluación del concepto de sobrevivencia, y es muy difícil enseñar el vocabulario, la situación comunicativa general y el punto temático que tenemos que afrontar como profesores de lengua EFE, sin contar con un escenario como el que ofrece este juego. Este programa está diseñado por alumnos de la Universidad de Copenhague y tiene una traducción al español excelente de un profesor chileno de economía. Además, ofrece una posibilidad de resolución de los problemas, es decir, en la didactización los alumnos de un nivel A pueden realizar solo un dossier de todos los informes anuales y usarlos para construir una tabla resumen general. Los alumnos de nivel más avanzado, en el mismo juego, podrán encontrar una serie de soluciones posibles a nivel económico para mejorar la situación de las comunidades del tercer mundo, desde renunciar a algo material y dar ese dinero a una ONG -que es la cosa más simple-, a la realización de proyectos de mayor envergadura. Esto es en el aula de español un programa muy movilizador y pasa del ámbito del aula al mundo real con extrema naturaleza, así como querríamos que sucediera en la comunicación.

En otra especialidad económica –la bancaria-, podemos recurrir al *Aula virtual* del Banco de España (http://aulavirtual.bde.es), en la cual los alumnos pueden utilizar varios programas, por ejemplo, uno basado en el concepto de estabilidad de precios y otro en el de estabilidad financiera. En el caso del primer programa se trabaja considerando la Ley de Taylor, que es la ley a partir de la cual se calcula un coeficiente sobre la tasa de inflación y la producción real; datos que se visualizan en el margen superior de cada trimestre del año y también las informaciones que circulan en la prensa, lo que en economía se llaman las *news*. El alumno va calculando cómo tiene que llegar con esos valores que se le proporcionan a una estabilidad de

precios. Todo consiste en ser capaz de ser el director del Banco de España y lograr la estabilidad de precios en 40 trimestres.

Todos estos ejemplos que hemos presentado son simulación-juego. La finalidad de esta presentación es invitar a verlos como lo que son, como textos, es decir, como formas de reflejar la realidad. Los docentes y los textos que elegimos somos un espejo, un modo de llevar una determinada ideología al aula. Existe una ideología en quien opera las decisiones para llegar a un cierto resultado económico (el alumno en los juegos) pero existe, también, una serie de decisiones sobre lo que el *software* en realidad significa como objeto pleno de significado (en el constructor del programa y en el docente que lo lleva al aula). Por ejemplo, así como decíamos que la simulación de la Bolsa no considera los aspectos técnicos más importantes de las decisiones de inversión (el nivel de riesgo); podemos analizar socioculturalmente qué es lo que a nosotros nos molesta de la simulación «Los granjeros del tercer mundo». Es decir, por una parte existe un sistema económico o el sistema financiero del que juzgamos técnicamente si funciona o no funciona así y, por otra, también podemos preguntarnos si la supervivencia de esa familia funciona o no funciona así. Lo que quiero decir es que el programa además de ser un objeto significativo a nivel técnico es un objeto que nos permite un análisis crítico en muchos otros niveles.

La Web 2 permite no solo el acceso a la información, sino también la participación en la construcción de los contenidos, como en el caso de los parches en español que permiten que los programas pensados en inglés se puedan realizar en español. Desde el punto de vista de la aplicación EFE constituyen un material más estimulante que la simple traducción de textos escritos. Además de todo eso, los repositorios de parches, de subrutinas, como los programas facilitados permiten un acceso directo del estudiante a las herramientas que nos evita a los docentes una inversión enorme de tiempo. ¿Qué significa? que las mismas cosas que en EFE hacíamos como tareas didácticas normales pueden transformarse en tareas profesionales y en prácticas reales.

Quiero exponer dos ejemplos que en este caso serán más generales que las simulaciones anteriores. En todas las clases de EFE no se practica la biografía sino el currículum. Es muy diferente hacer un currículum escrito, entregárselo al profesor y que el profesor lo devuelva con las marquitas rojas que hacer una presentación personal. La tarea es que el alumno produce un currículum personal filmado. Aparecen como subtítulos los datos de carrera, los intereses o los proyectos que normalmente constituyen los bloques de ese género textual. Es posible incluso hacer la filmación con un medio al alcance de todos, con un teléfono. El producto final no es para entregar al profesor, sino que se cuelga en una página de video-currículum para la empresa (hay muchos portales de videoCV, yo trabajo con Xing). Es decir, se simula que los alumnos busquen trabajo para el verano, por ejemplo, y se solicita que cuelguen el vídeo-currículum en una página *web* libre donde acceden las personas que pueden querer contratar su trabajo. Basándose en este tipo de tareas, se pueden lograr productos más sofisticados según el nivel lingüístico de los alumnos. En todos los casos el profesor tiene mucho trabajo ahorrado. Los alumnos trabajan mucho, hacen muchas veces el vídeo-currículum para que les salga bien, van mejorando, van rehaciendo los textos, etc. Las películas las rehacen muchas veces porque tienen el incentivo de editarlas en la red y muchas personas lo van a ver. En mi experiencia, estas actividades permiten no solo la autoevaluación sino una evaluación grupal cooperativa. Vencido el plazo de edición, los alumnos saben quién hizo el mejor trabajo y el peor, y saben distinguir perfectamente cuándo el mejor trabajo es gráfico pero no lo van a contratar por su nivel de español y cuándo, contrariamente, el trabajo está hecho con pocos medios pero es muy bueno desde el punto de la organización y la calidad textual.

El segundo ejemplo consiste en utilizar la red para construir glosarios. En todo trabajo de fines específicos, aunque sea de medicina, se hace una visualización de lo que es la semántica posible de una palabra en contexto, es decir no el significado del diccionario sino las connotaciones de un mismo término en combinaciones léxicas y contextos diferentes. Los

alumnos están acostumbrados a hacer esta tarea de «buscar definiciones» pero, según mi experiencia, es mucho más útil cuando uno le pide al alumno que busque varias versiones enciclopédicas y textuales y que vea qué hay en la *Wikipedia* y de acuerdo a lo encontrado, como tarea final, reforme y publique una determinada página. La *Wikipedia* es libre y los alumnos pueden introducir en ella todas las informaciones que consideren que faltan o simplemente reformular y cambiar el texto porque juzgan que está mal hecho. Después tanto el docente como los demás miembros de la clase pueden ir a buscar la historia de la página en la *Wikipedia* y contrastar el proceso de escritura, cotejando las definiciones anteriores.

Todo esto para el profesor significa que tiene, sea en la simulación sea en la tarea que se realiza en la red, un material que se evalúa mucho más fácil y más comunicativamente, porque los alumnos se evalúan dentro del grupo. El valor comunicativo es mayor también porque las simulaciones no están completamente predeterminadas y son siempre diferentes, como la producción lingüística real. Para el alumno es muy estimulante y, además, una forma de olvidar que están aprendiendo lengua. Además, el uso de las simulaciones-juego no implica un conocimiento profundo de cómo funcionan los modelos económicos y el docente no corre el riesgo, como con el análisis de texto, de caminar sobre un pantano o de elegir textos irrelevantes.

Bibliografía

CABRÉ, Ma. Teresa y Josefa Gómez de ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

GARCÍA-CARBONELL, Amparo (1998): *Simulación telemática en el aprendizaje del inglés técnico* (Telematic simulation in learning technical English). Tesis doctoral inédita, Universitat de Valéncia, Facultat de Filología, Valéncia.

GARCÍA-CARBONELL, Amparo y Frances WATTS (2007): «Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos», *Ibérica* 13:65-84.

RISING, Beverly (1999): *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de derecho, económicas e ingeniería*. Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.