Blended learning para fines específicos: presentación de un cuaderno de aprendizaje electrónico

Lieve Vangehuchten*, Almudena Basanta, Manuela Crespo* e Isabel Gómez*****

Universidad de Amberes **Universidad católica de Lovaina-la-nueva * Universidad de Cantabria*

Resumen

En este artículo se presenta un 'cuaderno EFE electrónico' para estudiantes universitarios de español para fines económicos y comerciales creado por la sección de español de la Facultad de Ciencias Económicas Aplicadas de la Universidad de Amberes. Se trata de un conjunto de contenidos y ejercicios originales que se ciñen a la presentación progresiva de elementos gramaticales, léxicos y comunicativos para los ciclos A1, A2 y B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas y que son compatibles con cualquier manual de español económico.

Los ejercicios incluyen tanto las destrezas receptivas como las destrezas productivas a dos niveles de dificultad y están todos contextualizados. Los materiales utilizados para la confección de los ejercicios son auténticos y originales e incluyen textos, audios y videos de actualidad. Asimismo, se proponen ejercicios a través de enlaces audio(visuales) que permiten al estudiante acceder a documentos reales que se explotan de diferentes maneras para promover la interacción con el soporte electrónico y así incentivar el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Los ejercicios disponen de corrección inmediata, una autocorrección que supone para el estudiante una forma de autoevaluación. De esta manera, se favorece la reflexión del alumno sobre su proceso de adquisición de la lengua y se le va informando sobre su grado de conocimiento, de acuerdo con las pautas del Marco común europeo de referencia para las lenguas que sugieren potenciar la autonomía del estudiante mediante el control de su aprendizaje.

Los contenidos son, en principio, de uso individual y constituyen actividades alternativas y complementarias a las actividades interactivas que se realizan en el aula. Este concepto de curso integrado permite optimizar el tiempo y los medios disponibles de manera que las clases presenciales se puedan reservar para la interacción comunicativa con el profesor y los compañeros. De esta manera, el proyecto se inscribe en la corriente del *blended learning*.

1. Introducción: el blended learning

El proyecto que se presenta en este artículo fue concebido a la fuerza por una dura necesidad de racionalización. Para seguir asegurando la calidad de la enseñanza a un promedio anual de 450 estudiantes universitarios de español para fines econó-

micos y comerciales en un contexto de severas restricciones presupuestarias que afectaron la plantilla disponible así como el tamaño de los grupos de alumnos, nos vimos obligados a replantearnos totalmente el concepto de curso. El desafío fue considerable. Por un lado estaban las exigencias comunicativas del grupo meta, un público de futuros profesionales de la gestión con el deseo explícito de aprender a desenvolverse en español en contextos empresariales, y por otro la trampa de caer en la tentación de reducir las clases a una enseñanza tradicional de conocimientos léxicos y gramaticales. Convencidas de que no se podía sacrificar de ninguna manera el carácter comunicativo de las clases presenciales, decidimos ajustar nuestro modelo de curso comunicativo al enfoque del *blended learning* o de la enseñanza basada en una integración de clases presenciales con componentes de adquisición en semi-autonomía por vía electrónica. En lo que sigue esbozaremos primero el marco en que se desarrolló dicho enfoque y formularemos una definición.

El *blended learning* surgió en el mundo empresarial a raíz del fracaso del *e-learning* (de Pablo Segovia 2008, Singh 2006, Durbin 2004). Este fracaso se debía en gran parte a que, al principio, el *e-learning* estaba guiado por la tecnología más que por teorías de aprendizaje y la pedagogía (Cabero 2006). Cuando nació el PC o *Personal Computer*, las empresas pensaban poder sustituir las costosas formaciones por 'paquetes' de instrucción electrónica económicamente ventajosos. Los aprendices se sentían abandonados, solos ante su pantalla, sin contacto con un profesor real ni con compañeros, y rápidamente dejaban el curso, frustrados por la pérdida de tiempo invertido y la ausencia del resultado deseado. Es precisamente eso lo que se intenta remediar en el *blended learning* al combinar las mejores técnicas de instrucción tradicional con los mejores modelos de *e-learning* (Cabero y Llorente 2008).

En *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs*, los autores Bonk y Graham (2006) presentan varios ejemplos de soluciones exitosas de *blended learning* en Estados Unidos. Resulta que en un contexto empresarial *blended learning* también lleva el nombre de *work-embedded learning* o *work flow learning*. DeViney & Lewis (2006) dan el ejemplo de la multinacional IBM en la que aproximadamente el 47% de las formaciones en IBM se hacen en línea, a cualquier hora, en cualquier lugar, de manera que los empleados lo puedan combinar con su trabajo como quieran. Si antes los cursos de formación eran ocasionales, ahora se trata en IBM de un proceso de formación continua, al que siempre se puede acceder. En un contexto académico, DeLacey & Leonard (2002) constataron que sus alumnos del Harvard Business School aprendieron más cuando las clases lectivas tradicionales se completaron con clases en línea. Además, descubrieron que también mejoraron la interacción del estudiante así como su satisfacción. Otro ejemplo es el estudio de caso sobre el uso de *blended learning* en la Universidad de Glamorgan de la autora Norah Jones (2006). En su análisis da evidencia de que un sistema de *blended learning* funciona mejor que un entorno de aprendizaje virtual exclusivo. No obstante, formula una advertencia importante. Argumenta que para muchos profesores, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC, de ahora en adelante) se consideran como una herramienta más, que se puede combinar de cualquier manera con las demás técnicas e instrumentos. En su opinión eso resulta equívoco, ya que un sistema de *blended learning* debe prepararse y basarse en un pro-

yecto pedagógico. Así pues, el *blend* debe consistir en crear algo nuevo que combine lo mejor de ambas metodologías, para que el resultado sea más que la suma de las dos partes.

El enfoque del *blended learning* es relativamente reciente, por lo cual aún no cuenta con una definición unívoca y consolidada, como a menudo suele ser el caso con términos de la lingüística aplicada (Alemany 2007). Hay autores que consideran que cada forma de aprendizaje debe ser necesariamente *blended*, es decir que debe ser una combinación de una variedad de enfoques, independiente del componente virtual. Rossett, Douglis & Frazee (2003), por ejemplo, definen *blended learning* de la siguiente manera: "A blend is an integrated strategy for delivering on promises about learning and performance. Blending involves a planned combination of approaches, such as coaching by a supervisor; participation in an online class; breakfast with colleagues; competency descriptions; reading on the beach; reference to a manual; collegial relationships; and participation in seminars, workshops, and online communities" (2003: 1).

No obstante, la mayoría de los autores coincide en que el *e-learning* es un elemento imprescindible sin el cual no se puede hablar de *blended learning* (Bersin 2000). Jones (2006: 186) propone una definición de *blended learning* bajo la forma de un continuo que va desde un uso básico de las TIC a un uso intensivo.

Continuum of *E-Learning* dentro del enfoque del *blended learning*

Basic ICT usage (e.g. PowerPoint presentations)

⇩

E-enhanced (Access to online resources. Use of Bb for announcements, lecture notes, student communication)

⇩

E-focused (Discussion boards, online assessment tests, interactive learning materials)

⇩

E-intensive (Whole modules/awards delivered and moderated online)

Figura 1: Continuum of E-Learning dentro del enfoque del blended learning (Jones 2006: 186)

El uso básico implica solo el uso de las herramientas de tratamiento de texto como Word y PowerPoint. En la fase *E-enhanced* esta práctica se extiende con el acceso a algunos recursos en línea a través del entorno de aprendizaje electrónico como los anuncios y los apuntes de curso. La siguiente fase se llama *E-focused* e implica

que el profesor usa foros de discusión, tests de evaluación en línea y materiales didácticos interactivos en combinación con las clases presenciales. En el otro extremo del continuo se encuentra la fase del *E-intensive*, con módulos completos que no obstante se siguen combinando con elementos presenciales.

En el libro *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*, los autores Sharma y Barrett (2007) examinan cómo los principios del *blended learning* se pueden aplicar eficazmente a un curso de lengua. Para ellos la base es la integración de la enseñanza presencial (face-to-face o F2F) con un uso apropiado de las TIC. Estas TIC implican Internet, CD-ROMs y DVDs, la pizarra electrónica, etc. También incluyen el uso de ordenadores como medios para la comunicación, como el *chat* o el correo electrónico, y los entornos de aprendizaje electrónicos que dan al profesor la posibilidad de enriquecer sus cursos, como los *Virtual learning environments*, los *blogs* y los *wikis*. Los autores advierten no obstante del peligro de considerar el *blended learning* como un *pot-pourri* o *mish-mash* con ausencia de relación significativa entre las distintas partes. Un curso de *blended learning* es potencialmente mayor que la suma de sus partes, a condición de que tanto el papel del profesor como el del alumno estén bien estructurados. A este propósito recomiendan implementar cuatro principios básicos como pautas directrices en el desarrollo del concepto de un curso de *blended learning*:

1. Separar el papel del profesor y el papel de la tecnología.
   Los dos no son intercambiables sino que desempeñan papeles complementarios. La tarea del profesor es en primer lugar hacer un *needs analysis*, así como someter a los alumnos a un test para conocer mejor su nivel, pero también su actitud y motivación. La tecnología puede ayudar a realizar este objetivo, pero es el profesor quien debe decidir el contenido y guiar el proceso.
2. Enseñar de manera controlada y fundada, sensata (*in a principled way*).
   La tecnología no garantiza la calidad, dado lo cual para cada herramienta el profesor se debe preguntar si vale la pena sustituir su método tradicional por el virtual. Conviene, por lo tanto, analizar detenidamente y con antelación si las funcionalidades cumplen con los objetivos didácticos.
3. Usar la tecnología para completar la enseñanza presencial, no para sustituirla.
   Se debe tratar de un aprendizaje complementario, y no suplementario, un error que es fácil de cometer al principio, con el riesgo de que el estudiante se vea confrontado con una duplicación de su trabajo, de la misma manera que el profesor.
4. "It's not so much the program, more what you do with it" (Jones 1986, cit. en Sharma y Barrett 2007: 103)
   Una observación hecha desde hace relativamente bastante tiempo, en términos tecnológicos, y sin embargo, siempre válido. Un programa puede ser estupendo, y ofrecer un abanico de posibilidades, pero el profesor debe explotarlas y rentabilizarlas para sus alumnos.

Tal como es el caso para el cuaderno electrónico que se presenta en este artículo, Sharma y Barrett (*ibid*.) resaltan que un entorno de aprendizaje virtual se presta por excelencia a la implementación de dichos principios básicos. En inglés se co-

noce en la mayoría de casos como *virtual learning environment*, pero también se usan los términos *learning management system* y *course management system*. En español se adoptan sobre todo la denominación 'entorno o plataforma de aprendizaje electrónico'.

Un entorno de aprendizaje electrónico es una plataforma virtual diseñada para ayudar a los profesores a gestionar la parte electrónica de sus clases. Consiste en herramientas de comunicación, como el correo electrónico y un foro de discusión, así como de utensilios para la organización y la administración de un curso. Otro componente es el de creación de contenidos tanto de aprendizaje como de evaluación. En principio un entorno de aprendizaje electrónico se presenta vacío al profesor. Se debe ir llenando con material creado por los profesores y los administradores. También existe la posibilidad de llenarlo con programas comprados o contenidos digitales.

Trabajar dentro de un entorno de aprendizaje electrónico ofrece varias ventajas. En primer lugar permite unificar las herramientas. Es verdad que existe un número infinito de posibilidades en línea para usar blogs, wikis, foros, chats incluso sitios gratuitos que ofrecen la posibilidad de crear materiales y hospedarlos (Bartolomé 2008). No obstante, un entorno de aprendizaje electrónico lo pone todo bajo un techo, con herramientas que fueron concebidas y diseñadas para funcionar juntas, tanto desde el punto pedagógico como visual. Eso facilita, por supuesto, el proceso de aprendizaje de manejo de las funcionalidades técnicas. Otra ventaja es el almacenamiento automático y uniforme de los resultados, prestaciones y progresos de cada alumno. Se pueden sacar informes sobre el grado de actividad de cada alumno, así como su empleo de tiempo para cada actividad. Asimismo existe la posibilidad de crear por curso una verdadera comunidad de aprendizaje. El profesor envía correos desde el curso, los alumnos participan en tareas comunes y evalúan de esta manera su propio trabajo. A estas ventajas se añaden la libertad de uso en cuanto a tiempo y lugar, la retroalimentación inmediata, la gran variedad en cuanto a material, la autenticidad y la interactividad, todo lo cual estimula la motivación. También se pueden poner ejemplos de *good practice*, por ejemplo como preparación a las pruebas oficiales. Un modelo de la prueba escrita, un ejemplo de una presentación para la prueba oral, etc. Pero la ventaja más importante es indudablemente que la integración de un entorno de aprendizaje electrónico en un curso de lengua brinda la posibilidad de reservar las valiosas clases presenciales a la práctica imprescindible e irreemplazable de los contenidos comunicativos en interacción con el profesor y con los demás estudiantes.

En la siguiente sección se describirá cómo se implementa en la Facultad de Económicas Aplicadas de la Universidad de Amberes el enfoque del *blended learning* en las clases de español económico y comercial con la ayuda de un cuaderno de ejercicios electrónico que se ofrece a los estudiantes en un entorno de aprendizaje virtual.

2. El cuaderno EFE de aprendizaje electrónico: una presentación

A continuación se presentará el concepto del cuaderno electrónico que nos permite organizar el curso según los principios del *blended learning* tal como están descritos en la primera sección de este artículo. Se trata de un conjunto de contenidos originales que se presentan como material complementario a las clases presenciales y que se ciñen a su presentación y progresión de léxico, contenidos gramaticales y comunicativos. Además de ser originales, muchos incluyen material (audio) visual auténtico extraído de fuentes de libre acceso: prensa, radio, TV, Youtube, Euronews. El público meta son estudiantes universitarios de los ciclos A1, A2 y B1 de español con fines específicos, jóvenes o profesionales.

El cuaderno está concebido en tres partes. La primera parte es una gramática audiovisual que pretende repasar los temas presentados en clase bajo la forma de un *podcast*. Esto implica que el alumno puede visionar y escuchar una presentación dinámica de los diferentes contenidos gramaticales. Esta parte del cuaderno aún está en vías de elaboración, por lo cual sólo están disponibles algunos temas. La segunda y la tercera parte las constituyen los ejercicios de vocabulario y gramática. Son ejercicios electrónicos con autocorrección que están concebidos para ser usados de manera individual en un entorno electrónico con la ventaja de un *gradebook* o de tests automáticos. Permiten un uso más racional del tiempo de clase y del tiempo de corrección, proponiéndole al alumno practicar los nuevos elementos según sus necesidades y al profesor dedicar más tiempo a los ejercicios de redacción o tareas comunicativas, que requieren más asesoramiento e interacción con el grupo.

A continuación se presenta más en detalle cada una de las partes del cuaderno.

2.1. Gramática electrónica (en desarrollo)

La gramática electrónica se pretende satisfacer las necesidades de los alumnos que desean volver a escuchar y examinar las explicaciones gramaticales a su mejor conveniencia. En combinación con los ejercicios, al alumno le resulta particularmente rentable repasar primero los contenidos en la gramática electrónica para encadenar enseguida con los ejercicios correspondientes. La posibilidad de repetir las explicaciones gramaticales justo antes de hacer los ejercicios representa una ganancia de tiempo para el alumno, que no necesita reconstruir los contenidos a partir de sus apuntes tomados en clase, así como en una posibilidad de rectificación o ampliación de los mismos.

Tal como se puede apreciar abajo, los temas de la gramática electrónica se presentan como *podcasts*, que son presentaciones PowerPoint dinamizadas con grabación audio de las explicaciones del profesor.

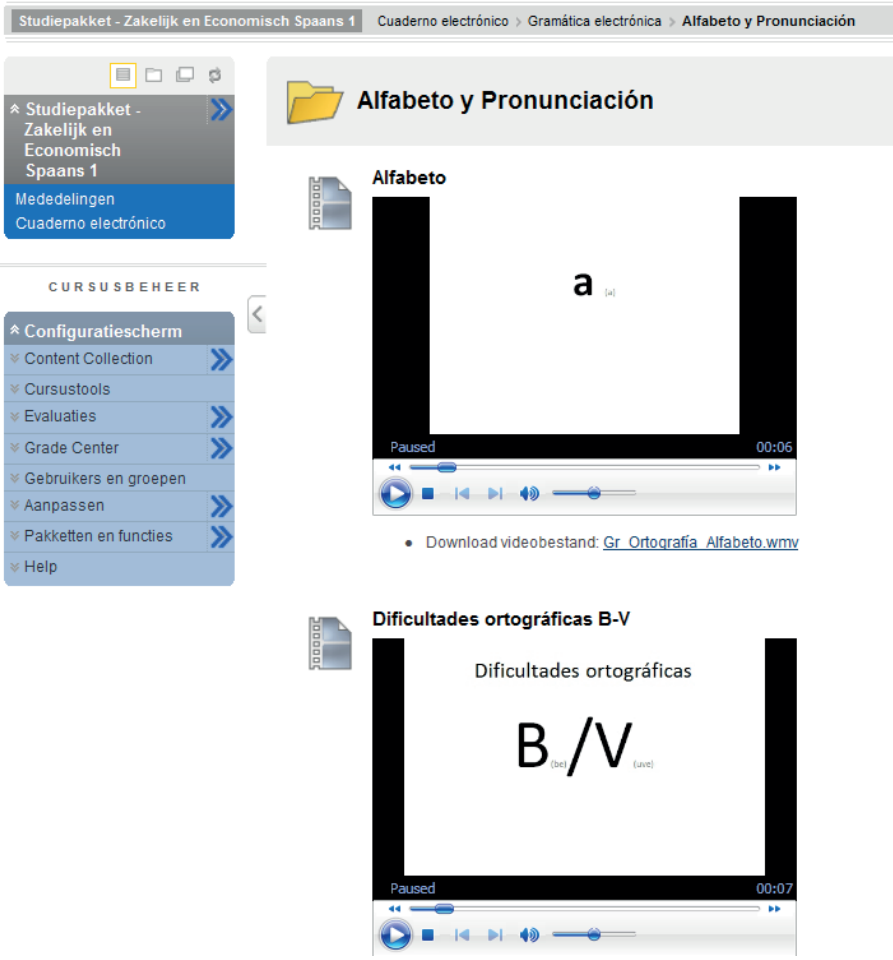


Figura 2. Copia de una pantalla de un podcast.

La gramática se está desarrollando como tercera y última parte del Cuaderno. La base para su estructura la forman, por supuesto, los contenidos gramaticales tratados durante las clases presenciales así como los temas practicados en los ejercicios electrónicos. Corresponden a los contenidos gramaticales de los niveles A1, A2 y B1 del MRCE (Marco común europeo de referencia para las lenguas). Se trata, pues, de una gramática de aprendizaje desarrollada en función de los ejercicios que se consideran necesarios para la asimilación de los contenidos de un nivel A1, A2 y B1, tal como se puede observar en la siguiente figura:

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	NIVEL	UNIDAD y SECCIÓN	Tipo
1. Pronunciación				
1.1. Letras				
1.1.1.	Reconocer letras alfabeto español	SI	1.1.	
1.1.2.	Deletrear	SI	1.1.	
1.2. C/QU/Z/CH				
1.2.1.	c/qu/z/ch	SI	1.1.	
1.3. G/GU/J				
1.3.1.	g/gu/J	SI	1.1.	
1.4. B/V		SI	1.1.	
1.4.1.	b/v	SI	1.1.	
2. Acentuación				
2.1. Graves, llanas, esdrújulas				
2.1.1.	Teoría acentuación	SI	1.2.	
2.1.10.	Seleccionar acentuación gráfica correcta	SII	1.2.	1
2.1.11.	Escribir con acentuación gráfica correcta	SII	1.2.	2
2.1.2.	Teoría acentuación	SI	1.2.	
2.1.3.	Teoría acentuación	SI	1.2.	
2.1.4.	Clasificar palabras por su acentuación	SI	1.2.	
2.1.5.	Acentuar regla general	SI	Apéndice.3.	
2.1.6.	Acentuar con diacríticos	SI	Apéndice.3.	
2.1.7.	Acentuar con diacríticos	SI	Apéndice.3.	
2.1.8.	Revisión acentuar	SI	Apéndice.3.	
2.1.9.	Revisión acentuar	SI	Apéndice.3.	
2.2. Tildes diacríticas				
2.2.1.	Reconocer palabras con o sin tilde	SII	1.2.	1
2.3. Acentuación general				
2.3.1.	Escribir texto con acentos	SII	1.2.	2
3. Verbo				
3.1.1.1.	el verbo ser	SI	1.4.2.	
3.1.1.2	el verbo ser	SI	1.4.2.	
3.1.10.1.	verbos con diptongación y debilitación	SI	4.2.	
3.1.10.2.	verbos con diptongación y debilitación	SI	4.2.	
3.1.11.1.	verbos con adaptación ortográfica	SI	5.3.	
3.1.11.2.	verbos con adaptación ortográfica	SI	5.3.	
3.1.12.1.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4.	
3.1.12.2.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4.	
3.1.12.3.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4.	
3.1.12.4.	REPASO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	SI	5.4.	
3.1.13.1.	presente de indicativo	SII	1.1.	1
3.1.13.2.	presente de indicativo	SII	1.1.	1
3.1.13.3.	presente de indicativo	SII	1.1.	1
3.1.13.4.	presente de indicativo	SII	1.1.	2
3.1.13.5.	presente de indicativo	SII	1.1.	1
3.1.13.6.	presente de indicativo	SII	1.1.	2
3.1.13.7.	presente de indicativo	SII	1.1.	2

Figura 3. Copia de una pantalla con una parte de los temas gramaticales y sus ejercicios correspondientes e indicación de nivel.

2.2. Léxico

En una primera fase se elaboró esta serie de contenidos léxicos que recoge el conjunto del vocabulario de los materiales usados en clase y propone ejercicios para promover su recuperación y su uso adecuado. Para el estudio del léxico se proponen dos apartados:

1. Material de estudio: el conjunto del vocabulario se presenta en listas con su traducción al neerlandés y clasificado de dos maneras para facilitar su manejo:
   a. Por orden alfabético con un ejemplo de uso.
   b. Por sección, según la secuencia de aparición en el curso, con su correspondiente ejemplo contextualizado.

2. Ejercicios clasificados por unidades y propuestos con dos niveles de dificultad:
   a. Nivel 1 o nivel de reconocimiento, en los que los estudiantes han de poner en relación las piezas léxicas presentadas en función de un contexto dado. Hay varios tipos de ejercicios, como por ejemplo los de elección múltiple, relacionar palabras o reconstruir frases desordenadas.
   b. Nivel 2 o nivel de producción, con una serie de ejercicios que requieren que el alumno ponga en práctica activamente una destreza para realizar ejercicios del tipo de respuesta múltiple, rellenar los espacios en blanco o relleno múltiple de espacios en blanco .

Son varios los aspectos positivos de esta sección de ejercicios de vocabulario:
- ponen la palabra en relación con contextos de uso,
- incitan primero al reconocimiento,
- pasan por la reflexión,
- llevan al automatismo a través de la práctica,
- dan una retroalimentación inmediata al alumno.

La clasificación del vocabulario y los ejercicios se elaboraron para responder a una demanda concreta de los alumnos. El glosario se puede consultar por orden alfabético como un primer diccionario de aprendizaje, a la vez que la posibilidad de consultar cada ítem por orden de aparición en el curso facilita el estudio progresivo del léxico. Después de esta fase de estudio, el alumno puede realizar una serie de ejercicios que le permiten asimilar el léxico. De esta manera el estudiante desempeña un papel activo en su proceso de aprendizaje y, gracias a la retroalimentación inmediata y automática, recibe la información que le permite tomar decisiones respecto a su trabajo.

Abajo se presenta una copia de una pantalla de la parte de Vocabulario en el cuaderno electrónico.



Figura 4. Copia de la pantalla de la parte de Vocabulario

2.3. Gramática

Los ejercicios están estructurados en secciones que siguen el contenido de los apartados gramaticales del curso. Además se articulan en torno a bloques de contenido gramatical recogidos en un documento Excel (cf. supra) que permite localizar los ejercicios según su tema gramatical y al cual se refiere su código. Dicho código también permite localizar la unidad y el nivel de dificultad del ejercicio. En la siguiente figura se puede observar el contenido de la segunda unidad.

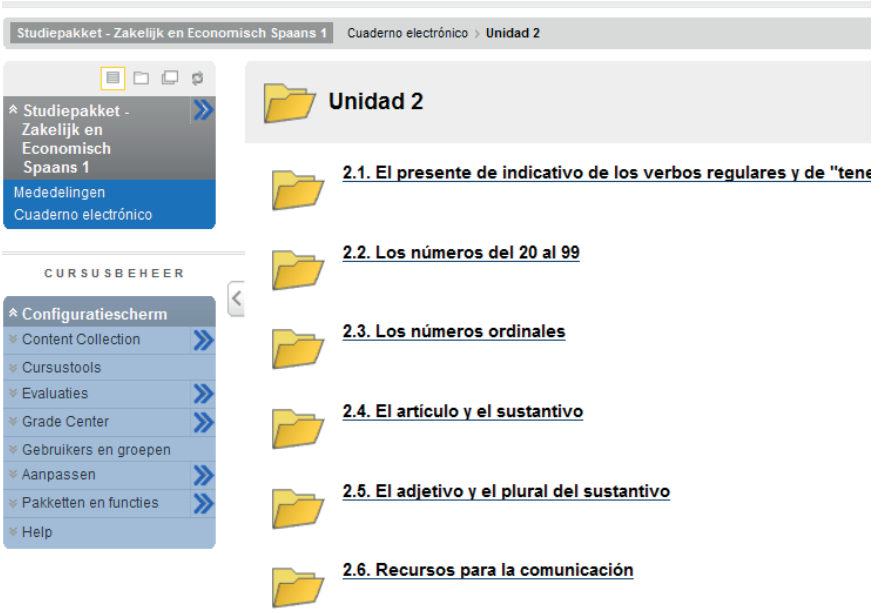


Figura 5. Copia de una pantalla con los ejercicios gramaticales de la Unidad 2 del curso

Al igual que los ejercicios de vocabulario se presentan con dos niveles de dificultad:

a. Nivel 1 o nivel de reconocimiento, que requieren una competencia pasiva y son de tipo *multiple choice, matching* o *jumbled sentence.*
b. Nivel 2 o nivel de producción, que precisan una competencia activa y son de *multiple answer, fill or multiple fill in the blank.*
   Cada uno de los contenidos de gramática consta al menos de dos ejercicios de nivel uno y dos de nivel dos.

Los ejercicios de gramática presentan las siguientes ventajas didácticas:

- tienen en cuenta el contenido léxico así como su progresión por unidad. El contenido gramatical se trabaja teniendo en cuenta asimismo la progresión del léxico y los ejercicios proponen actividades con las piezas léxicas que van adquiriéndose en cada unidad.
- se sitúan todos en un contexto empresarial o socioeconómico y tienen como base el lenguaje auténtico. Los elementos de gramática se practican en un contexto de tipo empresarial y socioeconómico, especialmente los de producción o nivel dos y los materiales utilizados para la confección de los ejercicios son auténticos y originales e incluyen textos, audios y videos de actualidad. Aunque los ejercicios son de gramática se caracterizan por una gran variedad temática: economía, cultura y sociedad, España/Hispanoamérica.
- se basan tanto en soportes tradicionales como audio/audiovisuales. Para ambos niveles de dificultad se presentan ejercicios escritos, audio y vídeo a través de

enlaces que permiten al estudiante acceder a documentos reales que serán explotados de diferentes maneras en cada ejercicio para promover la interacción con el soporte electrónico y así el desarrollo de las destrezas comunicativas.

- practican las competencias de comprensión oral, escrita y producción escrita, así como en cierta medida la de producción oral en cuanto a la pronunciación.
- disponen de una corrección inmediata que conduce al alumno a una auto evaluación. Con esta información el aprendiente puede decidir si el contenido está adquirido o requiere más trabajo. En la figura de abajo se muestra una copia de una pantalla de tal corrección automática.

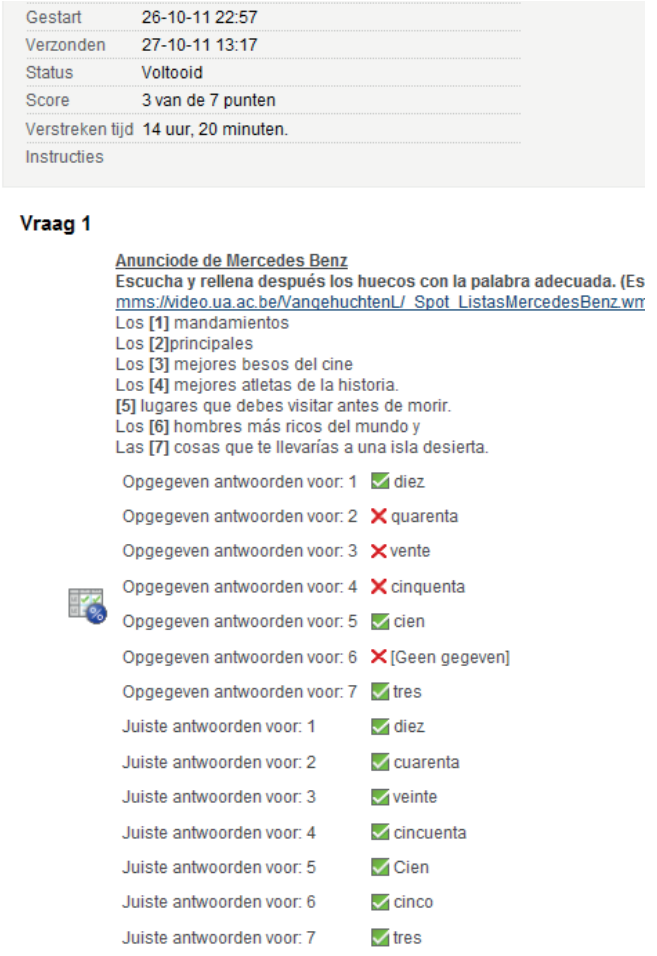


Figura 6. Copia de una pantalla de un ejemplo de retroalimentación automática

Con estos ejercicios gramaticales, que tienen un carácter eminentemente práctico, pretendemos alcanzar varios objetivos:

- dar una respuesta a la demanda de nuestros alumnos de contar con más ejercicios de los propuestos por los manuales
- proponer a los alumnos actividades alternativas y complementarias a las actividades realizadas en el aula en interacción con los compañeros y el profesor
- contar con ejercicios que afiancen los contenidos gramaticales y los recursos comunicativos practicando progresivamente el vocabulario de las unidades
- potenciar la autonomía del estudiante mediante el control de su aprendizaje siguiendo las pautas del Marco europeo de las lenguas
- favorecer la reflexión del aprendiente sobre el proceso de adquisición de la lengua al proponerle actividades en las que tiene que poner en práctica varias de las destrezas que ha ido adquiriendo, al tiempo que se le va informando sobre su grado de conocimiento.
- racionalizar los medios de los que se dispone en tiempos de crisis reservando las clases presenciales para que el estudiante interactúe con el profesor y los compañeros y pueda tanto fijar estructuras como poner en práctica lo aprendido de una manera individual pero con el seguimiento del profesor y recibiendo directamente la corrección
- proponer todo el conjunto de posibilidades de explotación de los TIC, desde el punto de vista de los alumnos, a quienes les resulta tan cercano este tipo de soporte, y desde el punto de vista de los profesores, que pueden explotar los ejercicios de diferentes maneras según las necesidades o posibilidades de los cursos, los alumnos, etc. Así podrían ser usados a partir de una plataforma de control de seguimiento controlando resultados, elaborando índices estadísticos sobre algún aspecto concreto, evaluando, realizando una gestión de los errores, etc.

3. Disponibilidad de los ejercicios

En total disponemos en este momento de 1083 ejercicios, de los que 532 tienen enlace audiovisual. Estos ejercicios son de propiedad intelectual de las autoras[1] así como de la Universidad de Amberes, pero se pueden obtener libremente y sin compromiso previa demanda a la responsable del proyecto (lieve.vangehuchten@ua.ac.be). Por otra parte, se trata de un proyecto en vías de elaboración, por lo cual cualquiera está invitado a participar en él. Queda por ampliar y completar la gramática electrónica, y también se podría pensar en otros contenidos, por ejemplo de índole socioeconómica sobre los países hispanohablantes, con documentos audiovisuales. Más información sobre el proyecto se puede encontrar en www.ua.ac.be/tewspaans.

Los ejercicios funcionan ahora dentro de un entorno de aprendizaje electrónico comercial, que es Blackboard (http://blackboard.com). Desgraciadamente se trata de una plataforma de código cerrado, por lo cual los ejercicios, de momento, solo se pueden descargar en un formato compatible con otro entorno de aprendizaje que funciona bajo las modalidades de Blackboard. Para entornos de otro tipo, por ej. Dokeos, Chamilo 2.0, Moodle, Claroline etc., se requieren adaptaciones informáticas del formato de los ejercicios a fin de poder integrarlos.

Idealmente se construiría una plataforma de acceso libre en línea con todos los contenidos. Dicha plataforma permitiría al profesor componer su propio cuaderno elec-

trónico según el curso y añadir a sus alumnos a un gradebook por curso para poder realizar su seguimiento por vía electrónica. Los alumnos, por su cuenta, podrían también acceder libremente, previo login, con registro de actividades y resultados.

4. Conclusión

En este texto hemos presentado un cuaderno de ejercicios electrónico que funciona según los principios del *blended learning*. Con este proyecto hemos intentado responder a una triple necesidad:

- por parte de los alumnos, que precisaban ejercicios para fijar estructuras y vocabulario con auto corrección;
- por parte de los profesores, que buscaban racionalizar esfuerzos, mejorar resultados y poder evaluar mejor el trabajo de los alumnos;
- por parte de la didáctica actual, que insiste en el papel activo del aprendiente en su proceso de aprendizaje.

Sharma y Barrett (2007) destacan varias ventajas del uso del *blended learning* en un curso de lengua, cada una de las cuales se corroboran en la encuesta que realizamos a tal propósito entre nuestros estudiantes al final del curso. En primer lugar resulta motivador. Manejar información auténtica, con elementos audiovisuales, hace que el trabajo de aprendizaje resulte más atractivo y hasta entretenido. Además, la generación actual está acostumbrada a trabajar con ordenadores. A los 'nativos digitales', como se les suele llamar a los jóvenes de hoy que nacieron en plena era digital, les resulta sencillamente inconcebible no integrar el ordenador en el proceso de adquisición de cualquier contenido o destreza. En tercer lugar, está ampliamente demostrado el efecto positivo de la interactividad de los ejercicios sobre el proceso de adquisición. El enfoque de *blended learning* ofrece la posibilidad de hacer los ejercicios bastante más interactivos que los ejercicios tradicionales en papel (Aguado y Arranz 2005). No solo son interactivos a nivel del usuario individual, ya que permiten por ejemplo una retroalimentación inmediata, o dan la posibilidad de repetir un ejercicio un número infinito de veces, sino que también brindan la posibilidad de entrar en comunicación, por vía virtual, con otros usuarios del entorno. Una cuarta ventaja concierne la comodidad de uso: existe una gran libertad de acceso en cuanto al tiempo y lugar, así como de presentación de los materiales. Se pueden colgar materiales como preparación anterior o procesamiento posterior de los contenidos tratados en las clases presenciales. En estrecha relación con este aspecto, cabe mencionar la facilidad con que se pueden actualizar los materiales, lo cual contribuye a la autenticidad del contenido del curso. La integración de elementos de la actualidad resulta bastante más cómoda que en un curso tradicional con manual impreso. El uso del *blended learning* favorece también la autonomía del estudiante. Gracias a la retroalimentación automática, el estudiante aprende a autoevaluarse, y, mediante un trayecto individualizado de remediación que le invita a trabajar las partes que más problemas le plantean, puede graduar su proceso de adquisición. Finalmente, este enfoque permite economizar tiempo y, por lo tanto, dinero. No solo se evitan los costes de 'soporte duro', como local, luz, calefacción, desplazamiento del alumnado y del profesor, también se le puede adjudicar al profesor un mayor número de alumnos, dado que ciertas partes del curso pueden ser practicadas por vía electrónica.

Ahora bien, Sharma y Barrett (2007) no dejan de abordar las posibles desventajas que conlleva la reorientación de un curso hacia el enfoque del *blended learning*. En primer lugar, se debe evitar la sobrexplotación de un mismo tipo de ejercicios que harían pensar demasiado en los ejercicios de *stimulus-response* de la corriente behaviorista y que podrían tener el efecto temible del *drill and kill*. Asimismo cabe tomar conciencia de que a la racionalización y al ahorro de tiempo y medios deseados, les precede una inversión considerable: una inversión en cuanto a aprendizaje de la tecnología y creación de materiales adaptados por parte del profesorado, y una inversión en equipo por parte del instituto docente. Para la realización de este proyecto hemos podido contar con el apoyo financiero de la universidad, pero también hemos tenido que luchar contra la ilusión de que la inversión iba a cubrir, o incluso suprimir, gastos. Uno de los objetivos del enfoque del *blended learning* es, por supuesto, optimizar el proceso de adquisición en cuanto a tiempo y medios organizándolo de manera más eficaz. Ahora bien, *blend* significa 'mezcla', por lo cual resulta más que obvio que para mantener, o mejorar, la calidad de la enseñanza, resulta imprescindible salvaguardar la enseñanza presencial. De ahí que la optimización o el ahorro de esfuerzos y costes no se pueda situar de ninguna manera en este nivel, sino en el de eficacia. Si bien las destrezas receptivas permiten ser practicadas en un entorno de aprendizaje electrónico, las destrezas productivas requieren la práctica en vivo con la presencia de un profesor y, de preferencia, una audiencia de compañeros, a fin de que se pueda hablar de una auténtica situación comunicativa. Se trata de una condición *sine qua non* para una adquisición exitosa de un idioma extranjero en un contexto de no-inmersión.

Notas

1. Las mismas que el presente artículo.

Bibliografía

Aguado, D., & Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 26, 79-88.

Alemany, D. (2007). Blended learning: modelo virtual–presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. *Actas del I Congreso Internacional Escuela y TIC*. Consultado el 4 de abril de 2011, http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf.

Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and new learning paradigms. *eLearning Papers*, 8. Consultado el 4 de abril de 2011, http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15529.pdf.

Bersin, J. (2000). *The blended learning book: best practices, proven methodologies and lessons learned.* San Francisco: Pfeiffer.

Bonk, C., & Graham, Ch. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs.* San Francisco: Pfeiffer.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y*

Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3, 1. Consultado el 4 de abril de 2011, http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf.

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. *Quaderns Digitals*, 51.(1-9). Consultado el 4 de abril de 2011,http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10440&PHPSESSID=fd0d96c7ca99050e1472726199d84599.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid: MECD y Anaya. Consultado el 4 de abril de 2011, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm.

Delacey, B. J., & Leonard, D.A. (2002). Case study on technology and distance in education at the Harvard business School. *Educational technology and Society,* 5(2), 13-28.

de Pablo Segovia, G. (2008). *Propuesta de aplicación del blended learning a la enseñanza del español de la banca*. Tesina de máster inédita, Universidad de Cantabria-Fundación Comillas, España..

DeViney, N., & Lewis, N. (2006). How Work-embedded learning is expanding Enterprise performance. En C. Bonk & Ch. Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp. 491-501). San Francisco: Pfeiffer.

Durbin, J. (2004). Current usage of training delivery methods. *ITT Training*, 1-7. Consultado el 4 de abril de 2011, www.itskillsresearch.co.uk.

Jones, N. (2006). E-college Wales, a case study of blended learning. En C. Bonk y Ch.

Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp.182-194). San Francisco: Pfeiffer.

Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, V. (2003). *Strategies for building blended learning. Learning Circuits*. Consultado el 4 de abril de 2001, http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm.

Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Education.

Singh, H. (2006). Blending learning and work. Real-time Work Flow learning. En C. Bonk y Ch. Graham, (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs* (pp. 474-490). San Francisco: Pfeiffer.

La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional

Maria Lluïsa Sabater
Universitat de Barcelona

Resumen

Actualmente, parece indiscutible la adecuación de la inclusión de las simulaciones en los Planes Curriculares de Español para Fines Específicos y en el diseño de programas para el aprendizaje de las lenguas de especialidad. Sin embargo, a pesar de la utilidad reconocida por los especialistas, no parece que su utilización en clase por parte de los profesores, tenga la frecuencia que cabría esperar. Los objetivos de este trabajo consisten, primero, en demostrar por qué la simulación es un tipo de actividad idónea para llevar a cabo tareas de todo tipo de comunicación especializada. En segundo lugar, trataremos de descubrir las razones de la contradicción entre la excelencia de las opiniones sobre la simulación y su uso todavía limitado, y en tercer lugar, propondremos una metodología para llevar a cabo la creación de una simulación. Para ello, veremos cuáles son las líneas teóricas que subyacen en la unanimidad de opiniones positivas existentes sobre la utilización sistemática de la simulación de casos en el marco de la didáctica del español para uso profesional. Seguidamente, vamos a realizar un análisis detallado de los elementos que intervienen en una simulación según los criterios de la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes, para poder decidir si esta actividad tiene la riqueza y la pertinencia que se le atribuye. A continuación, pasaremos a analizar, cuáles son los principales obstáculos a la práctica de las simulaciones en las clases. Finalmente, seguiremos los pasos necesarios para realizar el esbozo del diseño de una simulación para llevar a clase. Concluiremos comprobando que la simulación brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir una real competencia comunicativa en el ámbito profesional, por lo que forma parte de los instrumentos metodológicos idóneos para la didáctica de la lengua dirigida a los profesionales que forman parte de una determinada comunidad de prácticas.

1. Introducción

En nuestra práctica docente de español para uso profesional, hemos tenido la ocasión de observar la actitud de diferentes profesores en lo que concierne a la realización de simulaciones de caso en clase, así como las reacciones de los estudiantes que han participado en ellas.

Estos últimos, en general, si se sienten identificados por la temática y el problema que tienen que solucionar, no dudan en reconocer que es una actividad muy útil, especialmente para ejercitar la producción oral al participar en reuniones de trabajo. Durante el transcurso de las mismas, aunque sus intervenciones estén preparadas, el factor de imprevisibilidad les obliga a reaccionar e improvisar ante las propuestas y argumentos de sus colegas. La interacción natural que llega a producirse

en las simulaciones les aproxima a la realidad de su entorno laboral y comprueban que se les prepara realmente para ser capaces de desenvolverse adecuadamente en su ámbito de trabajo.

Los profesores tienden a considerar que es indudable que las simulaciones de casos son una herramienta especialmente útil para la práctica oral en clase, pero, en realidad, muchas veces por razones de horarios y de formatos de los cursos, no pueden realizar una simulación completa y se limitan a las fases de expresión oral. De este modo, no explotan al máximo la variedad de posibilidades que, como veremos, ofrece la simulación y el resultado reduce notablemente la paleta de capacidades que el estudiante habría adquirido y manipulado si se hubieran trabajado todas las fases de una simulación completa, lo que lleva a tener una visión reducida de la misma.

Vamos, pues, a intentar dar una panorámica de la verdadera dimensión de las simulaciones demostrando que una simulación consiste no solo en facilitar la práctica de la interacción oral sino que abarca muchas otras competencias.

Abordaremos también una cuestión que preocupa a los profesores de español para uso profesional que se plantean qué tipo de simulaciones podemos ser capaces de diseñar los profesores de lengua. Con un ejemplo concreto, a partir de un caso real, indicaremos cuáles son los pasos necesarios para la elaboración de una simulación, realizaremos un esbozo para empezar a diseñar una simulación como material didáctico.

LA TEORÍA

1. Literatura sobre las simulaciones.

Vamos a hacer una puntualizaciones sobre las simulaciones a partir de la abundante bibliografía que existe sobre ellas.

1.1. Definición.

Las simulaciones se han utilizado durante años como una técnica en el campo de la educación. Su uso ha sido sistemático en los campos de la tecnología y de la ciencia, pero no siempre se han aplicado al campo de la didáctica de lenguas.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008)*:*

> "Bajo el concepto de simulación se hace referencia a las actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad. Por ejemplo, el estudiante - en este caso, de español para fines específicos - simula una visita a un cliente que quiere adquirir un producto pero a más bajo coste." (p. 529).

Es decir, se plantea en el aula una situación comunicativa posible y verosímil, correspondiente al ámbito profesional en nuestro caso, en la pueda encontrarse el estudiante en el desempeño de su vida laboral, presente o futura, exponiéndole así a los diversos y variados actos de comunicación que se le plantearán en un contexto específico de su comunidad discursiva.

1.2. Juego teatral , simulación, simulación global

El término de simulación hay que enmarcarlo dentro de un amplio espectro de actividades didácticas que va desde los juegos de roles hasta la simulación global.

El juego de rol o juego teatral, juego dramático o juego de roles, es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real o bien en una situación ficticia. Algunos autores emplean los términos juego teatral y simulación como sinónimos, en cambio otros, como Ladousse, G. P. (1987) consideran que las simulaciones son más completas y pautadas que los juegos de roles, actividades mucho más breves y que dejan más espacio a la improvisación.

Creemos, en efecto, que el juego teatral es mucho más sencillo que una simulación en el sentido de que no exige una preparación técnica para llevarlo a cabo, aunque se incluya dentro del ámbito profesional. Por otra parte, la simulación implica la manipulación de una variedad de textos que den la información que necesitan los participantes para poderla llevar a cabo satisfactoriamente, lo que no ocurre ni en la misma medida ni con la misma complejidad en el juego de roles.

La simulación global, por su parte, estaría en el otro extremo de la línea. Es una técnica de aprendizaje creada por un grupo de investigadores en los años 80 en París: Caré, J. M. & Debyser, F. (1984). En ella, se combinan los juegos de rol y la búsqueda de ideas realizada en grupo y se estructura como un grupo de tareas que tiene un centro de interés; se puede considerar incluida dentro del ámbito del trabajo por proyectos.

En todo caso, lo que tienen en común los tres constructos es el hecho de que se trata de actividades comunicativas propias de los enfoques didácticos que facilitan la interacción auténtica que se basa más en el significado que en la forma y está orientada hacia la consecución de unos objetivos que no son puramente lingüísticos.

1.3. Distinción entre simulación de casos y estudio de casos

Un estudio de caso es una situación real o ficticia en la que o bien se plantea un problema o bien se describe una situación, ambos dentro del dominio profesional. Los estudiantes, estudian el caso, lo analizan, e intentan encontrar soluciones adecuadas. Después de una preparación, tiene lugar una discusión entre los miembros del grupo en la que expone sus opiniones, pero desde “el exterior”, desde el punto de vista de expertos que opinan, pero que nunca asumen un rol.

En una simulación de caso los participantes interactúan como si fueran ellos mismos o bien otra persona, en situaciones imaginarias en las que tienen que resolver un problema. Al final del proceso de análisis y discusión del problema que se les ha planteado los participantes tienen que tomar decisiones estratégicas para solucionarlo.

Vamos a ocuparnos exclusivamente de las simulaciones de casos, como veremos, un instrumento útil y adecuado para la adquisición de competencias comunicativas en el ámbito del español para uso profesional.

1.4. Mayoría de opiniones positivas.

Si nos referimos a la literatura existente sobre las simulaciones, numerosos autores, desde distintos enfoques, están de acuerdo en afirmar que las simulaciones son un excelente instrumento para la didáctica de lenguas.

Dentro del marco del aprendizaje de lenguas en general y de las lenguas de especialidad en particular, varios autores destacan sus méritos: Jones (1982), Byrne, (1986), Donna (2000), Byram y Fleming (2003), Oxford y Crookall (1990), entre otros.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) se enumeran las ventajas de la simulación:

1. "Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de **las relaciones interpersonales** así como para el i**ntercambio transaccional** entre individuos.
2. Supone desarrollar la creatividad, en un entorno que propicia **la motivación** y la **afectividad**.
3. Resulta una estrategia muy útil aplicada a la **enseñanza de la lengua para fines específicos** pues se trata de simular el conjunto de realidades en que se encontrará el futuro profesional para enseñarle a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada.
4. Se trabajan conjuntamente todas las destrezas, sobre todo, los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: voz, entonación, gestos, movimiento, etc." (p. 530).

De acuerdo con Josefa Gómez de Enterría (2006) "La simulación se nos ofrece como un excelente ejercicio metodológico para llevar a cabo tareas de todo tipo de comunicación especializada. "(p. 81).

Parece, pues, que las opiniones de los especialistas coinciden positivamente en lo que se refiere a la adecuación de la simulación a la práctica de la lengua y la pertinencia de su utilización en las programaciones de los cursos de español para fines específicos.

2. Análisis de los componentes de una simulación.

Vamos a realizar un análisis detallado de los diferentes elementos que intervienen en una simulación para poder decidir si esta actividad tiene la riqueza que se le atri-

buye en la literatura científica, o si, por el contrario, no nos parece suficientemente útil y productiva para utilizarla de modo recurrente en el aula de español para uso profesional.

2.1. Esquema para el análisis

Para llevar a cabo el mencionado análisis, vamos a utilizar los criterios de la *Guía para el diseño de currículos especializados (*2012*)* del Instituto Cervantes, elaborada a partir del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (*2006*).*

Partiendo de la premisa según la cual el objetivo de la didáctica de las lenguas para fines específicos consiste en capacitar al alumno para que adquiera la competencia comunicativa para que, como profesional, pueda actuar e interactuar adecuadamente en su ámbito de trabajo, es necesario identificar una serie de componentes que aparecen en los distintos contextos de uso de la lengua.

Según la mencionada *Guía*

> "(…) a la hora de caracterizar el uso de la lengua hay que tener en cuenta que se origina siempre en **una *comunidad discursiva*** o una ***comunidad de prácticas*** que se mantiene unida precisamente mediante el uso de la lengua. Esta comunidad lleva a cabo determinados ***eventos*** o ***prácticas sociales*** que le son propios y particulares y que tienen sus propias reglas. En esos eventos el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados ***géneros de discurso***, entre los que se dan unos particulares géneros especializados, cada uno de los cuales responde a estructuras y marcos propios de intervención y de participación, que los miembros de la comunidad conocen y respetan. Los géneros se concretan en una diversidad de ***textos*** tanto en lengua oral como en lengua escrita, cada uno de los cuales pertenece a un determinado tipo, con unas estructuras textuales propias, con una retórica particular y con unos recursos gramaticales y léxicos específicos." *(*p.15*).*

Vamos a aplicar este esquema a una posible simulación dentro del marco del español de los negocios, que constituye la comunidad ***discursiva*** en la que se desenvuelve, o desenvolverá posteriormente, el estudiante. La simulación tendrá como base un **evento** determinado de esta ***comunidad de prácticas***. A partir de este vasto evento, o *macroevento*, vamos a determinar cuáles pueden ser los *subeventos* o *subtareas* que lo componen y, en base a los mismos, o de la selección que hayamos realizado, podremos determinar a qué **género discursivo** pertenece nuestra simulación, ver qué tipo de **textos**, tanto orales como escritos le son propios, y enumerar los **contenidos** y **estrategias** que conllevan.

A la luz de todos estos elementos vamos a comprobar si las competencias que puede adquirir el estudiante profesional mediante el ejercicio de esta actividad pueden contribuir eficazmente al desarrollo de su competencia comunicativa en el ámbito profesional.

2.2. Aplicación a la simulación: "Genial nueva fórmula"

Nuestro análisis no puede realizarse en abstracto, tiene que basarse en un entramado concreto, del que podamos extraer un listado de componentes. La simulación que diseñamos y que tiene como título "Genial nueva fórmula"[1] se puede sintetizar de este modo:

Un nuevo detergente "GENIAL", poco después de ser lanzado al mercado, empezó a generar problemas de rojeces en la piel a un bajo porcentaje de consumidores. La prensa se hico eco del problema que fue denunciado por la unión de consumidores y la noticia apareció en un periódico de gran tirada del país, se difundió por la radio y también por televisión. La empresa se encontraba ante una situación que requería una actuación inmediata.

2.2.1. Evento: fases y subeventos

Con base a esta problemática, vamos a desarrollar el análisis a partir del evento**: *La gestión de una situación de crisis que afecta a la mala imagen de la empresa.***

En la simulación objeto de nuestro análisis, el descubrimiento de un defecto estructural o de manufacturación de un producto de gran consumo que afecta, o puede afectar a la salud de una parte de los consumidores, acarrea una reacción inmediata por parte de la empresa que está en una situación gravísima de crisis de imagen que puede dañarle de modo irreparable si no se toman las medidas adecuadas a tiempo.

La simulación, pues, tendrá como marco el evento que comprende el proceso durante el cual unos miembros determinados de la compañía afectada, van plantear la situación, van a generar ideas para solucionar el problema, van a analizarlas y discutirlas y, finalmente, realizarán una toma de decisiones sobre la estrategia que la empresa va a seguir.

2.2.2. Inventario de subtareas/subeventos

Este **macroevento,** así denominado a causa de su amplitud, tiene **diferentes fases**, a cada una de las cuales le corresponden una serie de **subeventos o subtareas**, según el esquema.

a. **Fase de información.**
   Subtareas:
   - Informe escrito exponiendo la situación.
   - Preparación de un dossier con las noticias/declaraciones/entrevistas. aparecidos sobre el tema en los medios de comunicación.
   - Lectura del informe y del dossier por parte de los distintos departamentos de la empresa involucrados en el problema.
   - Convocatoria para la celebración de una reunión entre miembros de distintos departamentos y miembros del Consejo de Dirección.

b. **Fase de preparación de estrategias específicas por parte de cada departamento y de los encargados de gestionar la crisis.**
Subtareas:
- Sesión de trabajo entre los miembros por departamentos para preparar la estrategia que se va a recomendar.
- Sesión de trabajo entre los altos cargos de la empresa que van a encargarse de la gestión de la crisis.

c. **Fase de reunión entre representantes departamentos y altos cargos.**
Subtarea:
- Reunión de trabajo entre miembros de distintos departamentos y los altos cargos seleccionados para debatir distintas líneas de actuación y llegar a una toma de decisiones.

d. **Fase de implantación de las decisiones tomadas**

e. **Fase de seguimiento**

Sabemos ahora, cuál es la secuencia, aproximada e intuitiva, de las distintas fases del evento "Gestión de una situación de crisis que afecta a la mala imagen de la empresa".

2.3. Elección de los subeventos objeto del análisis.

Para nuestra reflexión, vamos a centrarnos en dos de las fases, la b. y la c., es decir, la segunda y la tercera. La segunda fase contiene dos reuniones: una entre diferentes miembros de los departamentos concernidos por el problema y la otra entre los altos cargos de la empresa encargados de solucionar el problema. En la tercera fase se llevará a cabo una reunión entre representantes de departamentos y los altos cargos de la empresa para definir las líneas que se van a adoptar.

2.4. Géneros, textos, estrategias y conocimientos correspondientes a las fases a. y b. del evento.

Determinaremos ahora a qué género discursivo pertenecen estas fases y podremos así determinar qué tipología de textos van a manipular los participantes.

En realidad los subeventos de la segunda y la tercera fase del evento, corresponden, ambas, a reuniones de trabajo en distintos contextos. Por lo tanto, lo que las diferencia, no es tanto una cuestión de estructura, sino una diferencia de registro de lengua, puesto que la relación entre los participantes puede no ser exactamente la misma. En el primer caso se trata de una reunión de miembros de un mismo departamento. Si su distancia jerárquica no es muy marcada, el registro no será excesivamente formal e incluso se pueden tomar ciertas licencias. En cambio, en la reunión de trabajo con los altos cargos, sí existirá una diferencia jerárquica notoria y se traducirá en un lenguaje de registro formal.

Es por ello que vamos a analizar conjuntamente las dos reuniones de la primera fase y de modo separado la de la segunda etapa.

1 Género textual

Se trata de **reuniones de trabajo**, género que aparece tipificado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) como un "Género de transmisión oral: intervención en reuniones formales altamente estructuradas relacionadas con la propia especialidad" (p. 318).

2 Textos

A las dos sesiones de trabajo previas a la reunión general entre los miembros de distintos departamentos y los altos cargos responsables de la gestión de la crisis les corresponde una tipología de textos determinada.

Fase 1: Las reuniones preparatorias a la reunión de trabajo final, contienen los textos siguientes:

1. **Textos escritos**
   a. **Recepción**
      - Informe sobre el problema
      - Dossier sobre las intervenciones de los medios de comunicación
      - Blog/s en Internet.
   b. **Producción**
      - Apuntes/notas de las intervenciones de los participantes.
      - Breve resumen de las propuestas que se van a realizar en la reunión general.

2. **Textos orales**
   a. **Recepción**
      - Visionado de un reportaje/una noticia en la televisión.
      - Audición de un programa de radio.
   b. **Producción**
      - Interpretación y explicación de cuadros/gráficos
      - Exposición monogestionada.
   c. **Interacción**: debate (argumentación plurigestionada).

Fase 2. La realización de la reunión general de trabajo entre departamentos y cargos directivos comporta los textos siguientes:

1. **Textos escritos**
   a. **Producción**
      - Esquema de la intervención oral.
      - Apuntes/notas de las intervenciones de los participantes**.**

2. **Textos orales**
   a. **Producción**: exposición monogestionada.
   b. **Interacción**: debate (argumentación plurigestionada).

3. **Estrategias**

Se aplican a las dos fases analizadas.

a. **Pragmáticas**
   Modalización
   • Intensificación y refuerzo de los elementos del discurso.
   • Reconocimiento del registro y de su uso en el contexto adecuado.

b. **Interculturales**
   • Reconocimiento de los aspectos más valorados en el país en relación con la actuación de las empresas y contraste con los de la propia cultura.

4. **Conocimientos**

Se aplican a las dos fases analizadas.

a. **Socioculturales**
   • Conocer los hábitos de consumo del país en el que se ha lanzado el producto.
   • Conocer los diferentes medios de comunicación y su impacto en el público.
   • Saber cuáles son las asociaciones de consumidores que realmente tienen fuerza en el país.
   • Conocer las instituciones sanitarias del país y las acciones legales que pueden llevar a cabo si el problema afecta o puede afectar la salud de las personas.

b. **Nociofuncionales**
   • Dar información.
   • Expresar opiniones
   • Expresar planes e intenciones.
   • Influir en el interlocutor.
   • Estructurar el discurso

c. **Gramaticales**
   • Los que indica el mencionado *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en el nivel que corresponde al del grupo de estudiantes que realicen la actividad. En el caso de la simulación que nos ocupa sería el nivel de referencia C1.[2]

d. **Léxico**
   • Sobre las características y componentes de un producto
   • Sobre los problemas médicos generados por un producto
   • Sobre situación actual y previsiones ventas y cuotas de mercado
   • Sobre la situación financiera de la empresa
   • Sobre el tipo de información que se puede dar a la prensa
   • Sobre una campaña de comunicación

2.5 Conclusiones del análisis de componentes de la simulación.

Si hacemos un resumen de las competencias que el alumno deberá ser capaz de dominar en la simulación propuesta, constataremos que tendrá que:

- Leer y comprender el contenido de un informe.
- Leer y comprender artículos de prensa, blogs.
- Tomar notas durante las intervenciones de otros participantes.
- Redactar un esquema de actuación con las propuestas aportadas por los miembros de un mismo departamento.
- Comprender un reportaje/una noticia en la televisión.
- Comprender programas y noticias radiofónicos.
- Saber exponer y defender puntos de vista en un debate.
- Saber interaccionar en el marco de una reunión de trabajo formal.
- Conocer el léxico específico que caracteriza la situación que se está tratando
- Utilizar el registro de lengua adecuado según el contexto de uso.

Este análisis y sus resultados nos dan una idea precisa de los componentes que intervienen en una simulación. Son numerosos y variados y suponen e implican la habilidad de utilizar elementos lingüísticos y extralingüísticos que hacen que se haga un uso eficaz de la lengua en distintos contextos de interacción.

A. LA PRÁCTICA DE LAS SIMULACIONES

Vamos a ocuparnos brevemente de la metodología de la simulación en su aplicación como actividad en clase.

1. Estructura y secuenciación de las simulaciones de casos

El desarrollo de las simulaciones de casos, posee una secuencia estructurada del siguiente modo:

a. Presentación de la actividad y contextualización del tema.

b. División del grupo en equipos de trabajo y atribución de roles.

c. Entrega/visionado/ escucha de los documentos que explican el problema y de los materiales que van a dar precisiones sobre el mismo (artículos, noticias escritas, radiofónicas o/y televisivas, gráficos, tablas…).

d. Trabajo de preparación de las estrategias que cada equipo va a proponer en la reunión general (actividad en grupos).

e. Celebración de la reunión con todos los participantes.

f. Retroalimentación.

Este esquema, que puede alargarse si el profesor quiere introducir actividades intermedias en el momento de la preparación para trabajar aspectos que le parezcan

relevantes, tiene su punto álgido para los estudiantes en la fase de la celebración de la reunión general.

Cabe observar que la fase de retroalimentación es extremadamente importante para que realmente la simulación tome toda su dimensión como actividad de aprendizaje de lengua. Por una parte, el profesor y los alumnos analizan, discuten y evalúan el ejercicio conjuntamente y ello da pie a comentar toda una serie de aspectos, tanto de tipo lingüístico (léxico, gramática, pronunciación, etc.) como extralingüísticos (gestos, distancia corporal, tono de voz, etc.) especialmente si se ha tenido la ocasión de grabar la reunión en vídeo. Es también el momento idóneo para reflexionar sobre la adecuación o inadecuación del registro utilizado así como sobre aspectos interculturales y socioculturales que se podrán ilustrar con ejemplos extraídos del decurso de la reunión.

2. El profesor y las simulaciones

2.1. El papel del profesor

La simulación es una actividad que rompe con el clásico esquema de la clase centrada en el profesor para dejar paso a una clase centrada en el alumno. El docente, una vez ha preparado los materiales y ha definido la estructura de la simulación, no participa activamente una vez la simulación ha empezado, sino que queda en un segundo plano y, de este modo, los alumnos tiene libertad para interactuar espontáneamente entre ellos. La reunión general adquiere la dinámica que los estudiantes le atribuyen, las decisiones que se toman son fruto del contraste de opiniones sobre las líneas de actuación que hay que tomar dictadas por sus conocimientos y por su propia visión del problema. Todo ello conduce a la autonomía del estudiante que, con el andamiaje que le ha proporcionado el profesor, se convierte en un aprendiente autónomo durante la interacción: a pesar de que haya preparado detalladamente su intervención, tiene que reaccionar ante intervenciones imprevistas y, frecuentemente, tiene que recurrir a la improvisación, es decir, tiene que actuar por sí mismo. Los estudiantes son los protagonistas y tiene la responsabilidad de encontrar una solución al problema planteado.

Ello no resta importancia al papel del profesor que presentará la situación, facilitará información sobre el contexto, explicará los objetivos, mostrará y ayudará a repartir los roles, hará comentarios al finalizar la actividad. Sin embargo, en el transcurso de la simulación propiamente dicha, se convertirá en mero observador, participando únicamente si es imprescindible. Si la situación lo requiere, el profesor puede actuar de facilitador cuando vea que la discusión no conduce a una salida productiva, ofreciendo nuevas ideas o reformulando argumentos ya expuestos.

La célebre imagen de Jones (1982), ilustra de modo exacto esta visión del profesor: “a traffic controller: a person who controls the flow of traffic, tries to avoid bottlenecks, but does not tell the individual motorists the direction of their journeys” (p. 40).

2.2. Por qué las simulaciones no se llevan a la práctica más frecuentemente

Las posibles causas de la reticencia de los profesores a incluir la simulación en la programación de sus clases son de diversa índole y aún con el riesgo evidente de dar una explicación parcial del fenómeno, podemos citar varias de ellas.

Por una parte, en la propia formación de la mayor parte de los profesores de lengua, este tipo de actividad no se practica, o no se ha practicado hasta muy recientemente. Por lo tanto, el hecho de no haberlo integrado en su propio proceso formativo, hace que el docente no muestre un excesivo interés, por desconocimiento del mecanismo y de las ventajas que aporta.
En este sentido, como ya hemos apuntado, se tiende a considerar la simulación como un modo de activar la expresión oral de los estudiantes obviando buena parte de las fases que la componen para centrarse en la reunión general en la que se deberían cristalizar los elementos trabajados en las fases previas. Esta táctica puede dar resultado unas cuantas veces, pero llegará a cansar tanto a los estudiantes como al profesor que tenderán a considerarlo como una forma lúdica de asumir juegos de roles, desvirtuando el conjunto de objetivos reales de la simulación.

Por otra parte, el temor latente y explicable del profesor a no poder estar a la altura de la situación a causa del tecnicismo de la actividad y al desconocimiento del ámbito profesional en el que evolucionan sus estudiantes, le aparta de la integración de la simulación en su programación.

Es importante considerar también, que la falta de abundantes muestras de simulaciones en español, adaptadas a un contexto auténtico y diseñadas para el aprendizaje de lengua, es, ciertamente, un factor de disuasión para el docente que no siempre puede añadir a su labor de preparación de las clases, la de creación de simulaciones de casos que, ciertamente, exige un tiempo considerable.

Finalmente, la creencia de que las simulaciones tienen que ser diseñadas por expertos en la materia, hace que una parte del profesorado piense que no está capacitado para crear simulaciones para sus alumnos, lo que intentaremos contradecir en el apartado siguiente.

B. LA CREACIÓN DE MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DE UNA SIMULACIÓN: ESBOZO DEL DISEÑO DE UNA SIMULACIÓN

Vamos a esbozar los primeros pasos de la creación de una simulación que serán la base de la que se derivarán, de modo natural, el resto de las etapas de la misma[3].

1. Alternativas que se ofrecen al profesor

Como ocurriría en cualquier ámbito de la didáctica de lenguas, a la hora de elegir materiales para llevar a cabo una simulación de caso en el aula, se ofrecen tres posibilidades al profesor:

- Seleccionar materiales
- Adaptar materiales
- Crear materiales propios

Los dos primeros casos presuponen la existencia de materiales, lo que en el caso de las simulaciones restringe enormemente el campo de actuación ya que, como hemos apuntado, hasta ahora, en el campo del español de los negocios, el número de simulaciones de caso publicadas para el aprendizaje de la lengua es bastante limitado.

El recurso de acudir a los casos reales estudiados en las facultades de economía y escuelas de negocios no nos parece recomendable: la complejidad y extensión de los mismos, no son propias de una clase de lengua porque no han sido diseñadas para este fin. Aunque nuestros alumnos estén suficientemente preparados para realizarlas, la lectura de numerosos documentos y las largas preparaciones que exigen, pueden resultar excesivamente onerosos en tiempo y energía, tanto más si, además, les añadimos material didáctico para trabajar aspectos lingüísticos y extralingüísticos que consideremos importantes para que la actividad sea realmente un acto comunicativo para nuestros estudiantes.

Adaptar materiales ya existentes nos lleva en muchos casos a acudir al inmenso banco de recursos que ofrecen los materiales didácticos en inglés y que, a primera vista presentan solo un problema de elección. Sin embargo, realizando un análisis más riguroso nos damos cuenta de que la adaptación no se trata de una simple traducción de los materiales. Están pensados para un determinado público, los planteamientos presentarán problemas para el tratamiento de aspectos interculturales y socioculturales e incluso las situaciones pueden no ser adecuadas al trasfondo cultural de nuestras clases de español. Por ello, si se acude a este tipo de materiales, recomendamos tomar el concepto o el problema base de la simulación original para después transformarlo a nuestra conveniencia con los elementos lingüísticos y extralingüísticos adecuados a nuestro público meta.

2. La creación de simulaciones de caso

Nos parece que la creación puede ser la solución más auténtica, aunque no la más fácil ciertamente. Sin embargo, creemos que un profesor es perfectamente capaz de crear simulaciones si se ha familiarizado con las mismas mediante la lectura de muchas simulaciones de casos, tanto las que existen en español como las que sean necesarias en inglés, lo que le llevará a la comprensión de los objetivos y de la estructura de la actividad.

Puede, luego, lanzarse a la adaptación de un caso que vea claro y adaptado a las necesidades de su grupo y realizar la actividad en clase, como paso previo al diseño de sus propios materiales.

2.1. Las bases de la simulación

El diseño de una simulación es una tarea extensa para el profesor en la que hay que distinguir varias fases:

- Identificar un tema que conlleve una problemática
- Inventar una situación a partir del mismo.
- Definir cuáles van a ser los roles que van a intervenir en ella.
- Preparar la documentación informativa para el estudiante.
- Preparar las tareas que se van a desarrollar en la simulación.
- Decidir cómo se va a facilitar el desarrollo de la misma.
- Preparar la retroalimentación.

2.2. El concepto base

La base de toda simulación consiste en identificar un conflicto o un problema empresarial. La temática inmediata que sirve de soporte y, a la vez genera la simulación, no es la que parte de áreas de conocimiento como las finanzas, la bolsa, los recursos humanos, comercio exterior, etc. Aunque se inscriba en uno de estos amplios dominios, el concepto alrededor del cual va a desarrollarse la simulación es muy concreto y forma parte de la problemática que puede tener toda empresa. En el caso que tratamos, se trata, como hemos visto, de un tema transversal, como la gestión de una situación de crisis.

Creación del relato marco

Vamos a basarnos en un caso real que, a la vez que nos dará autenticidad y credibilidad, nos servirá para trasladar la problemática a una empresa ficticia que será la de los estudiantes. Nos servirá para generar ideas destinadas a la preparación de la información que facilitaremos a nuestros estudiantes. La síntesis es la siguiente:

> ***El caso Perrier***
> *A finales de los ochenta, en los Estados Unidos el agua mineral importada de Europa se puso de moda y Perrier, había conseguido buenas cuotas de mercado.*
> *El 2 de febrero de 1990 la Food and Drugs Administration encontró resíduos de benceno (un gas tóxico) en algunas botellas de Perrier.*
> *El 10 de febrero, el presidente de Perrier anunció, que TODAS las existencias de Perrier en los EEUU habían sido retiradas. Sin embargo, numerosos importadores en otros países, decidieron bloquear las ventas de Perrier.*
> *Ello fue dramático para la empresa que perdió millones de dólares y también su credibilidad, cuando en realidad se pudo probar que la intoxicación no era peligrosa y muy poco extendida. Sin embargo, la crisis fue grave por falta de una* ***reacción inmediata.***

2.3. Extrapolación de la realidad a la simulación

A partir de la idea base, un producto de gran consumo que produce problemas de salud, y de la realidad, vamos a crear un relato marco ficticio, pero verosímil, haciendo una extrapolación de datos a partir del caso real. Al caso que diseñamos, se le dio el planteamiento siguiente[4].

PLANTEAMIENTO: HISTORIA DE GENIAL (versión resumida)
UNILIVER es la mayor empresa que fabrica ***detergentes*** en España y hace dos meses lanzó al mercado el producto GENIAL que contiene **una enzima** (agente biológico que reacciona con las partículas de suciedad y las libera de los tejidos) que le confiere un alto poder de lavado con bajas temperaturas, pero tiene el riesgo de provocar irritaciones de la piel.

UNILEVER sabía que otros fabricantes habían tenido problemas con sus detergentes a base de enzimas, sin embargo no se hicieron públicas.

En las pruebas que UNILEVER efectuó antes del lanzamiento, efectivamente, un **1% de los usuarios observó que el producto le producía ligeras irritaciones** y rojeces en la piel. A pesar de ello la empresa lanzó el nuevo detergente ya que juzgó que no era más peligroso que los que ya estaban en el mercado.

CRONOLOGÍA DE LA PROBLEMÁTICA.
Octubre de este año: se produce el lanzamiento de **GENIAL**. Las ventas aumentan de una manera espectacular.

1 de noviembre: aparición de un artículo en el periódico "País". Según el periodista los consumidores se quejan cada vez más de los detergentes con agentes biológicos ya que se ha observado un número creciente de casos de problemas dermatológicos. Se cita el detergente **GENIAL y** el nombre de UNILIVER, y se explica que la Unión de Consumidores ha decidido no conceder su recomendación al producto ya que las pruebas efectuadas por sus expertos no coinciden con los resultados dados por la empresa.

12 de noviembre: En un popular programa de televisión realizado por la Unión de Consumidores, se vuelve a plantear el problema y aparecen tres amas de casa que explican los problemas que sus familias respectivas han tenido con GENIAL.

16 de noviembre: un programa de Radio Nacional se ocupa del caso y pasa en antena las llamadas de 5 consumidores desfavorables al producto.

Última semana de noviembre: aparecen noticias sobre este asunto en diferentes periódicos del país.

UNILIVER decide actuar

2.4. Etapas subsiguientes al planteamiento del caso

Una vez realizado el planteamiento del caso, seguirá el proceso de diseño de la simulación que tendrá los siguientes pasos:

2.4.1. Asignación de roles

Se decidirá qué roles va a tener el caso, y se preparará el material necesario para cada uno de ellos. En el caso que nos ocupa serán:

- Miembros de los diferentes departamentos de la empresa que van a participar en la resolución del problema.
- Los cargos que van a tomar la dirección de la gestión de la crisis.

2.4.2. Preparación de las fichas de instrucciones para todos los equipos participantes

Es importante la redacción de las fichas de instrucciones para que los participantes en la simulación tengan una idea clara y precisa sobre el mecanismo de la misma y el papel que se les ha sido asignado; ello es imprescindible para el buen desarrollo de la actividad.

2.4.3. Búsqueda/creación de documentos adicionales

Se buscarán documentos que puedan ayudar al estudiante a situarse en el caso y a encontrar ideas para la resolución del mismo como la lectura de otro caso real con el mismo tipo de problema pero al que se le aplicó una gestión adecuada y un texto con teoría de gestión empresarial sobre este tipo de casos, el visionado de una noticia/reportaje sobre un problema de salud causado por una empresa, entre otros.

2.4.4. Preparación de tareas

Diseño de las tareas sobre los dominios que queremos reforzar o introducir (léxico, morfológico, nociofuncional, sociocultural…).

3. Recomendaciones para que una simulación resulte lograda

Nuestra experiencia en la creación y aplicación de simulaciones en clase, nos ha llevado a observar los aspectos siguientes.

La concreción es un aspecto fundamental para motivar a los estudiantes. Partiendo de casos reales o creando casos nuevos es imprescindible que, como futuros profesionales, manipulen elementos que realmente se imbrican en un momento dado del ciclo de vida de un producto o en el funcionamiento de una empresa. Un nuevo detergente que causa problemas dermatológicos, una empresa textil que tiene varias líneas de producción y que lucha para sobrevivir ante la competencia asiática, motivarán en mayor medida que los casos de tipo general.

Para nosotros, los profesores, puede ser más rentable y eficaz, crear simulaciones a partir de casos que hayan tenido lugar en la realidad para luego trasladar la problemática a una empresa ficticia que será la de los estudiantes.

Contrariamente a lo que les ocurre a los estudiantes cuando tratan un caso en una clase técnica, en las simulaciones de lengua, no existe LA SOLUCIÓN: la solución

será la que adopten los participantes utilizando sus conocimientos y su lógica para aplicarlos. Es importante precisarlo antes de empezar la actividad. De este modo se da valor a la toma de decisiones del grupo, lo que aumenta su motivación, su autonomía y, en definitiva, demuestra que la actividad está basada en el aprendizaje centrado en el estudiante.

Es importante pedir a los estudiantes que si detectan aspectos o detalles poco creíbles en el mundo profesional, que lo expongan en la fase de retroalimentación y que den ideas para transformarlos, substituirlos por otros, eliminarlos… para que la simulación pueda acercarse al máximo a la realidad y tenga, así, tener un interés real para todos los estudiantes.

3. Conclusiones

Creemos que se ha podido demostrar que las afirmaciones sobre la utilidad de la práctica de simulaciones de casos en las clases de español para fines específicos, quedan totalmente justificadas mediante un análisis teórico que corrobora los buenos resultados obtenidos en la práctica docente.
Por una parte, su utilización como actividad recurrente en el aula de español para uso profesional, facilita la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje ya que el acercamiento al mundo profesional que supone esta actividad, estimula en gran manera la motivación del alumno. Por otra parte, el uso en contexto de un conjunto de contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, socioculturales y discursivos, capacita al profesional, o futuro profesional, para desenvolverse de modo adecuado en su entorno laboral.

Al fomentar el uso de la lengua de manera eficaz y apropiada en un contexto determinado, la simulación de casos forma parte de los instrumentos metodológicos idóneos para la didáctica de la lengua dirigida a los profesionales que forman parte de una determinada comunidad de prácticas, y, en definitiva, contribuye eficazmente a la adquisición de una real competencia comunicativa.

Notas

1. Simulación diseñada por la autora del artículo, probada y llevada a cabo en la Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París.
2. Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Niveles de referencia para el español. C1, C2.* (pp. 51-111*).* Madrid: Biblioteca Nueva.
3. Por razones de espacio y por no constituir el objetivo principal de este trabajo, se ha desarrollado la primera parte de la simulación, es decir, la forma de obtener la idea que constituirá el entramado y la base de la actividad, a partir de la cual se derivarán las siguientes etapas que se enumeran, pero que no se explican en detalle.
4. Versión resumida.

Bibliografía

Byram, M. & Fleming, M. (2003). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press.

Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Singapore: Longman Group Limited.

Cabré, M.T., & Gómez De Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad*. Madrid. Gredos.

Care, J.M. & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Sèvres: Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Donna, S. (2000). *Teach Business English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2.* Madrid: Biblioteca Nueva. Versión electrónica. Consultado el 18 de marzo de 2012 en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.

Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Ladousse, G. P., (1987). *Role play.* Oxford: Oxford University Press.

Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martín Peris, E., & Sabater, M. Ll. (2012). *Guía para la elaboración de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Learning strategies. Making language learning more effective through simulation gaming. En D. Crookall & R. Oxford, (Eds.) *Simulation, Gaming and language learning* (pp. 109-117). New York: Newbury House. Ch.