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.