Optimización de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos

Penélope Johnson
Lara Escudero Baztán
Durham University

1. INTRODUCCIÓN

Entre los juegos de rol más efectivos se encuentran las llamadas *simulaciones*, que son más largas, sofisticadas y con un final más abierto (Alcarazo y López 2010: 9). Los beneficios de esta actividad han sido discutidos de forma exhaustiva en la literatura (Jones 1982, 1995; Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez, 2003) y también se pueden encontrar en las opiniones de los estudiantes, cuya gran mayoría están entusiasmados con esta actividad. Sin embargo, no se ha discutido lo suficiente sobre la utilidad y el efecto de los juegos de rol y las simulaciones en los estudiantes más tímidos, a los que este tipo de situación les causa demasiada ansiedad para detrimento de su aprendizaje.

El objetivo principal de este artículo es explorar posibles estrategias para optimizar el uso de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos.

Este estudio de caso está enfocado en el último año del módulo de Lengua Española de la Licenciatura de Lenguas en la School of Modern Languages and Cultures en la universidad de Durham. Más específicamente está basado en el análisis de las experiencias propias de las autoras en las clases orales de ELE, donde se utilizan las simulaciones, junto con las opiniones de los alumnos (dadas de forma anónima y en conversaciones con los tutores). Los datos concretos relacionados con las opiniones de los alumnos sobre las simulaciones específicamente han sido extraídos de los cuestionarios anuales anónimos que se han llevado a cabo durante los últimos tres años (desde el 2015 hasta el 2018). En cuanto al marco teórico, este estudio de caso está basado en las teorías de motivación (Dörnyei 2001, Dörnyei & Ushioda 2009), dinámica de grupo (Dörnyei & Murphey 2003) y ecología de la clase (Hastie & Siedentop 2006).

A continuación describiremos este tipo de juego de rol, contextualizaremos el estudio de caso, que incluirá una selección de opiniones (tanto positivas como negativas) de nuestros estudiantes sobre esta actividad, y después, presentaremos estrategias y medidas que se pueden adoptar en el aula de ELE, para promover la participación de los estudiantes más tímidos sin exacerbar su nivel de ansiedad y desmotivarlos. El enfoque de estas estrategias y medidas está en su aplicabilidad a todo tipo de juego de rol en la clase de ELE de cualquier nivel, y no solamente en un ámbito universitario.

2. DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS DE ROL

Los juegos de rol son actividades comunicativas que pueden variar de simplemente una tarea en parejas a otra activad más compleja, que involucra a toda la clase. En esta actividad los estudiantes asumen un papel en una situación específica, mucho menos amenazadora que el mundo real. Según Porter Ladoursse (2014/1987: 5) el énfasis debe estar en la palabra *juego*, ya que es una actividad que tiene que ser divertida y gratificadora. Es una herramienta que proporciona al profesor una situación semi-auténtica y ofrece al estudiante la capacidad de practicar la lengua hablada, de una forma que promueve la interacción (Klapper 2006: 301), ayuda a desarrollar y «fomentar las habilidades de negociación, cooperación e interpersonales» (Alcarazo y López 2016: ix), y, en principio, desarrolla la autoestima en lugar de dañarla (Porter Ladoursse 2014/1987: 5). El objetivo principal de estas actividades es entrenar a los estudiantes a lidiar con el carácter imprevisible del lenguaje (Porter Ladoursse 2014/1987: 6). En resumen, los juegos de rol incluyen una amplia gama de técnicas que «desarrolla la fluidez», «promueve la interacción en la clase»[1] y, consecuentemente causa motivación (Porter Ladoursse 2014/1987: 7).

2.1. Las simulaciones y los juegos de rol

Aunque algunos académicos (por ejemplo, Porter Ladoursse 2014/1987: 5) creen que es imposible, y que no vale la pena distinguir entre las simulaciones y los juegos de rol, otros académicos sí han diferenciado estas actividades. En esencia, se podría decir que las simulaciones son un tipo de juego de rol, más específicamente, como las calificaron Alcarazo y López

[1] «develops fluency», «promotes interaction in the classroom» (Porter Ladoursse 2014/1987: 7). A menos que se indique lo contrario todas las traducciones de las fuentes en lengua inglesa son nuestras.

(2010: 9) son uno de los juegos de rol más efectivos.

Las simulaciones son «más largas, sofisticadas y con un final más abierto» (Alcarazo y López 2010: 9). Son «más… complejas y relativamente inflexibles»[2] (Porter Ladoursse 2014/1987: 5). Mientras que los juegos de rol en sí mismos, son «simples, breves y muy flexibles» (Porter Ladoursse 2014/1987: 5).

> Las simulaciones son actividades comunicativas siendo su objetivo principal el intercambio efectivo de ideas y opiniones, siempre de acuerdo a las características del personaje adoptado… y del contexto específico de la situación (Alcarazo y López 2010: 9).

Además lo que diferencia las simulaciones de otro tipo de juego de rol es que

> los papeles funcionan dentro de una *estructura* que representa una situación real o actual, y que los elementos de esta situación están representados consistentemente de una manera *dinámica* y continua[3] (Bambrough 1994: 14).

Es decir, las simulaciones están mucho más contextualizadas y contienen un marco más estricto, lo que facilita, en muchos casos, que algunos estudiantes las perciban como un entorno más seguro que otro tipo de actividad comunicativa. Las simulaciones son una manera muy efectiva de practicar y perfeccionar distintas destrezas lingüísticas dentro de una estructura delimitada, donde el profesor puede simplemente observar y dejar las riendas de la clase a los alumnos (Adams 1994: 9). Es una situación que involucra «la entremezcla de un aprendizaje afectivo y socio-dinámico»[4] (Adams 1994: 10).

2.2. Beneficios de los juegos de rol / simulaciones

Las simulaciones son altamente motivadoras ya que involucran a los estudiantes de una forma intensa, activa, interesante y entretenida. Según Bambrough (1994) en estos casos, la motivación de los estudiantes es intrínseca ya que el profesor no está ofreciendo una recompensa extrínseca,

---

[2] «simulations are complex, lengthy, and relatively inflexible events» (Porter Ladoursse 2014/1987: 5).

[3] «the roles function within a *structure* which represents a real or actual situation, and that the elements of this situation are represented consistently in a *dynamic* or ongoing way» (Bambrough 1994: 14).

[4] «the intermixture of affective and socio-dynamic learning» (Adams 1994: 10).

sino que «la recompensa es totalmente intrínseca»[5] (1994: 15).

Aparte de eso, el hecho de que el profesor se aleja de la relación profesor-estudiante causa, en principio, que el miedo a hacerlo mal o cometer errores desaparezca, lo que les permite tomar riesgos y comunicarse de forma más libre (Bambrough 1994: 15; Alcarazo y López 2016: ix). Es decir, el hecho de que los estudiantes

> funcionan de una forma autónoma dentro de la estructura dada de la simulación... les proporciona un aprendizaje intrínseco y «experiencial» que potencia, en gran manera, la motivación[6] (Bambrough 1994: 98).

2.3. Problemas con los estudiantes más tímidos

En principio, los juegos de rol crean un entorno menos tenso, ya que los estudiantes no están actuando para una audiencia (el mismo profesor debe alejarse de la situación y ceder el control de la clase) y esto facilita una forma de aprendizaje más efectiva (Porter Ladoursse 2014/1987: 10). Sin embargo, en la práctica (como veremos), no todos los estudiantes perciben de la misma manera esta falta de tensión. Muchos de ellos encuentran las simulaciones «(como todos los elementos del arte dramático) incómodas e incluso desagradables»[7] (Klapper 2006: 301). De hecho, Kelly (1983: 115) rechaza la idea de que la motivación es una parte intrínseca de las simulaciones, como asegura Jones (1982: 10) ya que en su experiencia los estudiantes necesitan ser motivados antes (Kelly 1983: 115). En otras palabras, no debemos asumir que las simulaciones en sí mismas motiven a los estudiantes.

3. LA ANSIEDAD EN LA CLASE DE ELE

Se podría decir que las razones por las que hay estudiantes que encuentran las simulaciones incomodas o desagradables están basadas en la ansiedad. Especialistas en el campo de la enseñanza de lenguas segundas o lenguas extranjeras son conscientes de que la ansiedad se asocia a menudo con esta disciplina (Horwitz et al 1986: 125), debido a las características

[5] «The reward is entirely intrinsic» (Bambrough 1994: 15).

[6] «participants function autonomously within the given simulation structure and… this provides intrinsic, experiential learning and greatly enhances motivation» (Bambrough 1994: 98).

[7] «(like all elements of drama) awkward and even unpleasant» (Klapper 2006: 301).

particulares de este tipo de aprendizaje (1986: 127).

Horwitz, et al (1986) han clasificado la llamada *ansiedad de desempeño* (*performance anxiety*) en tres categorías: el temor a la situación comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa (1986: 127). En su estudio Aida (1994) encontró que los estudiantes afectados por el miedo a la evaluación negativa suelen tener una actitud pasiva y ser reticentes a participar en las actividades comunicativas necesarias para mejorar sus destrezas. En casos extremos, faltan a clase, lo que hace que se queden atrás (1994: 157), empeorando el círculo vicioso.

El estudiante ansioso exhibe síntomas físicos típicos de situaciones de miedo y preocupación, como sudar, taquicardia, y a menudo les es difícil concentrarse o recordar lo más simple. También exhiben una conducta evasiva que se presenta en faltas de asistencia y en no hacer los deberes (por ejemplo, Horwitz, et al 1986: 126). Según estos estudiantes lo que les causa más ansiedad son las destrezas auditiva y oral, más específicamente las actividades de juegos de rol, donde se suelen *congelar* (Horwitz, et al 1986: 126) y no tomar parte en absoluto.

Este tipo de ansiedad se presenta tanto en estudiantes más tímidos o con un menor grado de autoestima, como en los estudiantes más extrovertidos y con más confianza. Esto se debe, claramente, a la falta de espontaneidad y al tipo de complejidad de las operaciones mentales que se requieren para comunicarse en una segunda lengua, que causa que el estudiante cuestione la idea que tiene de sí mismo como un hablante eficaz y competente. Este cuestionamiento causa, con frecuencia, que estos estudiantes que normalmente exhiben un alto nivel de autoestima se sientan acomplejados, reticentes y tímidos y, al mismo tiempo, sientan miedo o pánico ante la situación (Horwitz et al 1986: 128). En otras palabras, lo que distingue la ansiedad característica del aprendizaje de lenguas de la ansiedad relacionada con el aprendizaje de otras disciplinas es la importancia de la disparidad entre la imagen de uno mismo que tiene el estudiante y la imagen más limitada que se presenta en la situación de aprendizaje de lenguas (Horwitz et al 1986: 128). De hecho, según el estudio de Hortwitz et al (1986), hay ocasiones en las que estudiantes que normalmente son tímidos y poco extrovertidos, participan más en actividades comunicativas como los juegos de rol o las simulaciones ya que se sienten como si otra persona estuviese hablando y, por lo tanto, se sienten menos ansiosos (1986: 127).

Aparte de esto, hay otro factor, presentado en el estudio de Bekleyen (1996), que también juega un papel en la ansiedad que sienten los alumnos. Los estudiantes observados en esta investigación, en muchos de los ca-

sos, provenían de ciudades o pueblos pequeños, donde eran los estudiantes mejores de la escuela y llegaban a la universidad con un alto grado de autoestima y confianza. Sin embargo, una vez en la universidad, donde se encontraban estudiantes de las mejores escuelas del país, se daban cuenta de que ya no eran los mejores de la clase y esto causaba sentimientos de inferioridad (Bekleyen 1996: 56). Esta situación es muy similar al presente estudio de caso, ya que la universidad de Durham atrae a los estudiantes mejores del Reino Unido. A continuación contextualizaremos el estudio de caso.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

La licenciatura de *Modern Languages and Cultures* en Durham University es de cuatro años (el tercero es en el extranjero) y se requiere para acceder la nota A*, A, A (es decir, el equivalente a una matrícula de honor y dos sobresalientes). Cada año cuenta con un número de estudiantes que oscila entre 130 y 140. Desde el inicio de la licenciatura hay dos ramas de aprendizaje del español (y de otros idiomas) que coinciden con dos tipos de estudiantes: la rama *Post-A level*, son aquellos estudiantes que han estudiado español en la escuela secundaria, y que no son necesariamente lingüistas, y la rama *Ab-initio*, que como su nombre indica, son aquellos estudiantes que no han optado por el español en sus dos últimos años, pero sí son lingüistas. Estas dos ramas a lo largo de la licenciatura siguen en paralelo hasta juntarse en el último año, en la clase de lengua española donde se realizan las simulaciones.

De lo expuesto se deduce la diversidad de niveles de español que hay en este último año, que no tiene que ver necesariamente con la trayectoria en paralelo de ambos, pues el año en el extranjero (cuatro meses como mínimo en un país de habla hispana) es decisivo a la hora de desarrollar las destrezas lingüísticas de cada estudiante. Así, dependiendo de lo que han hecho durante ese año, un estudiante *Ab-initio* puede encontrarse entre los mejores de clase, y al contrario, un estudiante que provenga de la rama *Post-A level* puede verse en condiciones inferiores respecto a sus compañeros por no haber aprovechado suficientemente esta experiencia.

Aun así, los estudiantes *Ab-initio* arrastran el prejuicio de su inferioridad lingüística a lo largo de toda la licenciatura (creen que su nivel de español no es tan bueno como el de sus compañeros de *Post-A level* con los que comparten la clase) y este estigma puede contribuir, centrándonos en el tema, al éxito o fracaso de las simulaciones y ser un valor negativo que se

puede añadir al hecho de que muchos estudiantes tímidos no aprovechan suficientemente esta actividad por su carácter oral y abierto a toda la clase.

4.1. Ejemplos de simulaciones en la clase de español

Vamos a describir ahora dos ejemplos de simulaciones con resultados muy diversos. Ambos han sido adaptados de dos libros: Pym, Richard and Allinson, Mark (2002), *¡Te toca!* London: Hodder Arnold; y Alcarazo, Noelia y López, Nuria (2016), *¿De acuerdo?* London: Routledge.

En el primer ejemplo, Batalla de custodia, se plantea la lucha de unos padres en un tribunal mexicano por la custodia de su única hija. Ninguno de los dos es un dechado de virtudes: el padre es un mujeriego, tiene una novia unos pocos años mayor que su hija, y la madre es una ex alcohólica que vive con su novia, la psicóloga que la trató cuando empezó a beber y comenzó el proceso de divorcio. Además, el juez que tiene que decidir sobre la custodia es muy conservador. Para que podamos hacernos una idea, estos son los personajes principales:

(Pym y Allinson, 2002: 49-76)

1. Gregorio Ochoa, juez familiar, 62 años;
2. Ester Ramos, psicóloga infantil, 42 años;
3. Isabel Meléndez Pérez, la madre, 36 años (alcohólica y en una relación con la psicóloga Claudia);
4. Herminio Flores Hernández, el padre, 37 años, mujeriego;
5. Cristina Carmona, abogada de la madre, 38 años;
6. Julia Rivera, abogada del padre, 46 años;
7. Claudia Silvana, psicóloga, amante de Isabel, 41 años;
8. Dr. Ramón Carillo, médico, 58 años;
9. Sonia Barbero, ex novia de Herminio, 23 años;
10. Padre/madre de Herminio, 64 años;
11. Marisa Garrido, amiga de Isabel 35 años;
12. Laura Casanova, novia actual de Herminio, 18 años;

Tabla n. 1. Nombres de los personajes *Batalla de custodia*

Esta simulación es la que mejor funciona en la clase pues incentiva de manera positiva la participación de todos los estudiantes por diversas razones:

— No es un tema *serio* (es más bien un culebrón) cuyo carácter es más lúdico respecto a otros temas que pueden resultar más áridos (como es el caso de la simulación que comentaremos después, *¿A quién va a votar?*).

— Los papeles son muy divertidos y los estudiantes se ven cómodos defendiéndolos y por tanto están más dispuestos a hablar delante de sus compañeros.

— Al ser un tema *más mundano*, conocen y manejan mejor el lenguaje y sus situaciones (pues lo ven cotidianamente en la televisión, revistas, series, prensa rosa, programas sensacionalistas...), a pesar de que tienen que conocer el lenguaje procesal y jurídico y desarrollar estrategias específicas para dirigirse al juez y defender sus posturas ante los abogados de ambas partes.

— Tiene una excelente documentación que puede ayudar a la caracterización de los personajes, pueden usar para defender sus posturas y añade información relevante al caso (como ejemplo los historiales médicos de los padres donde se describen una serie de datos muy útiles a la hora de atacar a la parte contraria en el tribunal).

— La segunda simulación, *¿A quién va a votar?*, escenifica un debate televisivo donde dos candidatos a la presidencia de un país se enfrentan a las preguntas de la audiencia cuyos problemas son muy diferentes dependiendo de su edad y ocupación. Estos son los personajes principales:

(Alcarazo y López 2016: 64-70)

1. Alejandro Paredes, líder del partido Unión;
2. Rosa Gaspar, líder del partido Liberal;
3. Bruno Nieto, presentador;
4. Gregorio Gris, desempleado;
5. Matte Morado, empresaria;
6. María Dorsal, jubilada;
7. Juan Cáceres, estudiante
8. Jesús Estévez, padre de familia;

Tabla n. 2. Nombre de los personajes *¿A quién va a votar?*

A diferencia de la anterior el resultado es más dispar, a pesar de que es la última del año y los estudiantes tienen que estar ya muy familiarizados con el formato. Quizá los principales motivos por los que no tiene el mismo resultado son:

— El tema es más *serio*, más árido y también más alejado para la mayoría de los estudiantes de su realidad (en la anterior simulación este alejamiento era solventado por el aspecto lúdico y por la familiaridad del asunto).

— Los documentos y las descripciones de los personajes son más escuetos, este hecho requiere un mayor esfuerzo por parte del estudiante para preparar su papel.

— Implica también un mayor nivel lingüístico que evidencie un análisis crítico que en algunos casos es más difícil de expresar mediante una lengua extranjera. En la anterior simulación (*Batalla de custodia*) los estudiantes podían suplir la falta de competencia lingüística por medio de la teatralización. En esta simulación es más complicado y además tiene una mayor importancia la adecuada elección de los estudiantes que representan los papeles principales de los dos líderes políticos, ejes estructurales de la misma, a diferencia de la primera que es más coral.

En ambas simulaciones el papel del profesor es el de un mero espectador que a lo sumo toma notas de los errores más comunes que cometen los estudiantes para comentarlos al final de la clase.

A pesar de que estos dos ejemplos prácticos de simulaciones muestran que no todas funcionan necesariamente de la misma manera, por nuestra experiencia podemos afirmar que en general la mayoría de los estudiantes disfrutan de ellas y es una actividad óptima para desarrollar sus destrezas orales como indican los comentarios positivos de los estudiantes en los cuestionarios sobre el curso, que tienen que rellenar al final del año, y que pasamos a describir a continuación.

5. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Para ello hemos tenido en cuenta los datos de los *MEQs* anuales (*Module Evaluation Questionnaires*) de los años 2015-2018.

En estos tres años académicos hay cuarenta y cuatro comentarios específicos acerca de las simulaciones, treinta tres positivos y once negativos. En los comentarios positivos, las palabras *fun* y *enjoy* (o derivados) fueron las que más se mencionaron (entre nueve y once veces respectivamente).

Pero especialmente nos interesan aquellos comentarios negativos que nos pueden dar una idea sobre los problemas que tienen los estudiantes más tímidos, reacios a hablar en público en una lengua que no es la suya y a los que este formato no ayuda en absoluto.

Las opiniones negativas se centran en dos problemas principales. El primero de ellos es la dificultad que sienten algunos estudiantes a la hora de hablar delante de toda la clase. Prefieren hacerlo en pequeños grupos, especialmente al inicio del curso, cuando el nivel de español en la clase es muy diverso después de un año en el extranjero:

> Creo que las clases serían mejores si pudiéramos practicar el español en parejas o en pequeños grupos más que delante de toda la clase. *Raramente me siento cómoda hablando delante de tantas personas*, especialmente al principio de curso, cuando *los niveles de español son tan diferentes* después del año en el extranjero. Pienso que practicar en pequeños grupos evitaría también que siempre hablaran las mismas personas la mayoría del tiempo, y que interrumpieran a otras para practicar ellos[8].

[8] I think that the classes would be better if we were allowed to practice speaking in pairs or small groups rather than to the whole class. I rarely felt comfortable speaking in front of so many people, especially at the beginning when the levels of Spanish were wildly different after everybody's different experiences on the year abroad. I think smaller groups would also help to avoid one or two people in the class speaking for the majority of the lesson, and often interrupting or overriding others in order to practise (nuestro énfasis).

El segundo problema es el peligro de que los estudiantes más seguros de sí mismos monopolicen las simulaciones e impidan hablar al resto de la clase de una manera ecuánime:

> La clase oral parece minimizar el tiempo que se tiene para hablar. En las discusiones casi siempre participa toda la clase, lo cual limita las contribuciones individuales y permite que los estudiantes más seguros de sí mismos dominen la clase. Este hecho es muy evidente en las simulaciones[9].
>
> Las simulaciones son divertidas, pero a menudo *las mismas personas dominan el debate* mientras que otros no tienen la oportunidad de hablar y practicar su español[10].
>
> Las simulaciones son divertidas y son una idea muy buena, *pero es muy difícil que todo el mundo tenga la oportunidad de hablar de una forma ecuánime*, especialmente si en la clase hay gente que habla más fuerte que otros[11].

Una vez expuestos los problemas principales que tienen los estudiantes más tímidos, pasemos a continuación a describir una serie de estrategias que pueden ayudar a promover su participación en las simulaciones.

6. ESTRATEGIAS Y MEDIDAS QUE SE PUEDEN ADOPTAR EN CLASE PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LOS MÁS TÍMIDOS

6.1. El profesor como facilitador

En su discusión de cómo crear las condiciones motivadoras básicas para el aprendizaje Dörnyei (2001: 29) señaló tres puntos importantes: el comportamiento del profesor, el clima del aula y la cohesión del grupo. La evidencia de los estudios sobre la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Dörnyei & Murphey 2003, Hadfield 1992), sugiere que la dinámica de grupo dentro del aula y la evolución de esta dinámica determinan el entorno de aprendizaje, por lo que el papel del profesor como facilitador del desarrollo del grupo es de suma importancia,

---

[9] The oral class seems designed to minimise speaking time. Discussions almost always involve the full class together which limits individual contributions and allows more confident and able students to dominate. This has been particularly apparent in the *simulaciones*.

[10] The simulations are fun, but often there are a few people who dominate the debate, and others do not get to speak as much and practice their Spanish (nuestro énfasis).

[11] Simulations were fun and a good idea but it's hard to get everyone to speak equally, especially if some people in the class are louder than others (nuestro énfasis).

especialmente cuando se realiza un tipo de actividad como las simulaciones en donde el aprendizaje está centrado en los alumnos. Esto se puede relacionar también con el paradigma teórico de la ecología de la clase (Hastie & Siedentop 2006), generalmente aplicado a la enseñanza de educación física y que analiza la vida en la clase según se desarrolla de forma natural, es decir, cómo evoluciona la dinámica de grupo dentro de la clase.

6.2. Entorno de aprendizaje

En otras palabras, el profesor tiene un papel extremadamente importante a la hora de minimizar la tensión y crear un clima de apoyo y un ambiente agradable en el que los estudiantes se sientan seguros y no tengan miedo de cometer errores delante de la clase (Aida 1994: 164; Gałajda 2012: 92) y en el que el profesor pueda utilizar estrategias de andamiaje para ayudar a que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas (Çağatay 2015: 654). La organización del aula como espacio puede tener un efecto importante en la creación de un clima positivo para la clase (Bambrough 1994: 69), especialmente si se tiene en cuenta quiénes trabajan bien juntos y quiénes tienen problemas, como veremos más adelante. Por otra parte, el profesor puede crear un sentimiento de comunidad en el aula donde los estudiantes se apoyen unos a los otros y no perciban el entorno como algo competitivo (Kitano, 2001), por ejemplo, creando actividades que promuevan el apoyo del resto del grupo en lugar de un clima competitivo (Bekleyen 1996: 63-64). Es decir, el profesor como facilitador necesita promover la cooperación y el apoyo mutuo entre los miembros del grupo (Heron, 2006: 95; Dörnyei, 2001: 29). Una manera de hacer esto es evitar hacer comentarios negativos, especialmente delante de toda la clase (Gałajda 2012: 100). Otra forma es evitar utilizar esta actividad para evaluar a los estudiantes (Gałajda 2012: 100), aunque algunos expertos como Klapper (2006) consideran las simulaciones como un método para evaluarlos. Esto trae consigo problemas (fuera del objetivo principal de este artículo) sobre si es justo evaluar a un estudiante con una simulación o juego de roles, particularmente estudiantes que sufren de ansiedad ante este tipo de actividad.

6.3. Corrección de errores

Como señala Porter Ladoursse (2014/1987: 15) muchos profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras consideran que cometer errores es una parte integral del proceso de aprendizaje, y el profesor puede reducir el nivel de ansiedad si asegura a los alumnos que cometer errores es par-

te de dicho proceso (Bekleyen 1996: 63). Sin embargo, hay que tener en cuenta las expectativas de los alumnos (García Sánchez et al 2013: 119), que quizás cuestionen la validez de la actividad si los errores que cometen no son corregidos. Por lo tanto, es importante que el profesor indique a los alumnos que es consciente de los errores que han cometido y qué piensa hacer al respecto (Porter Ladoursse 2014/1987: 15). Una solución propuesta por este (2014/1987: 15) es anotar los errores y, una vez terminada la simulación, escribir una selección de estos errores en el encerado y pedir a los alumnos que los corrijan. Otra solución Porter Ladoursse (2014/1987: 15) es incorporar ejercicios correctivos o en la misma lección (si se prevén los errores que van a ser cometidos durante la clase) o en una futura lección (aunque en este caso es necesario que los alumnos sean informados de que este es el plan). También puede crear un ambiente menos estresante a la hora de corregir los errores, si el profesor selecciona con cuidado qué errores corregir (Horwitz et al 1986: 131). Aparte de eso, hay que tener en cuenta que para promover un comportamiento más creativo los alumnos necesitan sentirse libres de censura (Tansey and Unwin 1969: 6), por lo que, si el profesor necesita tomar notas, debe hacerlo de una forma sutil, incluso, si es posible, como parte del contexto de la simulación Bambrough (1994: 73).

6.4. Preparación pre-simulación

Los estudiantes necesitan tiempo para reflexionar, prepararse para las actividades de la clase y, en el caso de las simulaciones, tener la oportunidad de preparar (y practicar) adecuadamente su personaje. Teniendo esto en cuenta, es una buena idea que los alumnos tengan acceso al tema o al tópico que se va a trabajar (Bekleyen 1996: 63). Además, el profesor puede asegurarse que estos temas sean seguros, pero no aburridos o triviales (Porter Ladoursse 2014/1987: 11). Los alumnos también necesitan una previa competencia lingüística mínima para poder participar en las simulaciones de una manera efectiva, ya que no podemos asumir que los alumnos adquieren la competencia necesaria participando en la actividad (Kelly1983: 114). Por último, el profesor debe asegurarse que la simulación no sea demasiado difícil para el nivel lingüístico del grupo y tampoco con demasiada carga emocional, por lo menos hasta que el grupo esté acostumbrado a esta actividad (Porter Ladoursse 2014/1987: 12).

6.5. Adjudicación de papeles y el trabajo en grupos

Otro factor importante en las simulaciones para crear un entorno positivo tiene que ver con la adjudicación de los papeles (Bambrough 1994: 71-72). Por ejemplo, algunos alumnos quizás no trabajen bien juntos, o algunos papeles sean más apropiados para ciertos estudiantes y no otros (aunque es imposible saber cómo van a reaccionar los estudiantes en la simulación en sí). Esto está relacionado también con la ecología de la clase, como un entorno orgánico que evoluciona de forma diferente de otros entornos. Algunos grupos consiguen llegar a un compañerismo muy cercano, en el que se apoyan mutuamente y no hay conflictos. En estos casos el grupo tiene su propia identidad, y, en nuestra experiencia, no importa cómo se realiza la adjudicación de papeles, ya que la simulación suele funcionar debido al ambiente de cooperación y apoyo. Otros grupos no llegan a esta cohesión. Por lo tanto, teniendo en cuenta el nivel de cohesión que tenga cada grupo específico, el profesor puede dejar que los alumnos escojan los papeles o puede asignar los papeles y, si es posible, asegurarse de que todos los estudiantes, al menos una vez al año, tengan un papel principal. Es decir, el profesor necesita tener en cuenta la personalidad individual de cada alumno a la hora de crear y organizar actividades para la clase (Bekleyen 1996: 63-64). En casos donde haya muchos alumnos que sufran de ansiedad, se puede minimizar el tiempo que dure la simulación, como actividad en la que participa toda la clase al mismo tiempo y variar el tamaño de los grupos. Por ejemplo, los estudiantes pueden trabajar en grupos más pequeños como la mitad de la clase, grupos de cuatro o cinco, o en parejas. Porter Ladoursse (2014/1987: 12) propone que la simulación empiece con una tarea en parejas, ya que es más fácil de organizar y, desde un punto de vista psicológico, el trabajo en parejas pone menos presión en el alumno, lo que facilita que se sienta menos cohibido. Este tipo de flexibilidad en el tamaño de los grupos puede ofrecer una solución para que la simulación pueda realizarse en el caso de que haya estudiantes ausentes (Porter Ladoursse 2014/1987: 12).

7. CONCLUSIÓN

Aunque este estudio de caso involucra a estudiantes del último año en la universidad, todas las recomendaciones mencionadas en este artículo para optimizar los juegos de rol en la clase de ELE con el fin de fomentar la participación de los estudiantes más tímidos son aplicables a otros niveles y contextos de instrucción tanto en la universidad, como en la educación

primaria, secundaria y enseñanza de adultos. La única diferencia es que el profesor necesitará utilizar más andamiaje en los niveles más bajos y planificar con cuidado la fase de preparación pre-simulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aida, Y. (1994). «Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese». *Modern Language Journal*, 78: 155-168.

Alcarazo, N. Y López, N. (2016). *¿De acuerdo?* London: Routledge.

Alcarazo, N. Y López, N. (2010). Diseño y explitación de las simulaciones en la clase ELE: un acercamiento práctico. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/04_alcarazo-lopez.pdf

Adams, A. (1994) «Introduction» in Paul Bambrough, *Simulations in English Teaching*. Open University Press. 9-11.

Bambrough, P. (1994). Simulations in English Teaching. Open University Press.

Bekleyen, N. (1996). «The Influence of Teachers and Peers on Foreign Language Classroom Anxiety». *Dil Dergisi*: 49-66.

Çagatay, S. (2015). «Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*: 648 – 656.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Murphey, T. (2003). Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Galajda, D. (2012). «Teacher's Action Zone in Facilitating Group Dynamics». *Lingvarvmarena* 3: 89 – 101.

García Sánchez, C. A., Scholes Gillings de González, B., López Martínez, C. J. (2013). «The Impact of Teacher-Student Relationships on EFL Learning». *HOW 20*: 116-129.

Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford University Press.

Hastie, P., & Siendentop, D. (1999). «An Ecological Perspective on Physical Education». *European Physical Education Review* 5: 1: 9-30.

Heron, J. (2006). *The Complete Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *Modern Language Journal* 70: 125-32.

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

Jones, K. (1995). *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers* (3rd ed). London: Nichols Publishing.

Klapper, J. (2006). *Understanding and Developing Good Practice. Language Teaching in Higher Education*. London: CILT.

Kelly, R. T. (1983). «Review of Jones (1982) *Simulations in Language Teaching*». *RELC* 14:2: 113-117.

Kitano, K. (2001). «Anxiety in the College Japanese Language Classroom». *The Modern Language Journal*, 85: 549-566.

Moreno Ramos, J. Y Pérez Gutiérrez, M. (2003). «La Simulación como Herramienta

de Aprendizaje Intercultural». *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b69e056c-5b14-4971-9c44-a63735fb35de/2004-esp-09-57moreno-perez-pdf.pdf (accedido junio 2018).

Porter Ladoursse, G. (2014/1987). *Role Play*. Oxford University Press.

Pym, R., And Allisson, M. (2002.) *¡Te Toca!* Hodder Arnold.

Tansey, P. J., And Unwin, D. (1969). *Learning and the Simulation Game*. Open University Press.