

MERCEDES COCA, LOURDES HERNÁNDEZ MARTÍN
Y RAFAEL PEÑAS CRUZ
LONDON SCHOOL OF ECONOMICS
EL USO DE SIMULACIONES GLOBALES:
UNA ONG EN AMÉRICA LATINA

SINOPSIS / ABSTRACT

Una ONG en América Latina es un proyecto de simulación global desarrollado por la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE). El proyecto, creado como parte del programa *Explics*, reproduce en el aula los procesos y pasos necesarios para la creación de una Organización no Gubernamental (ONG). Los participantes son estudiantes del curso oficial LN122 *Spanish Language and Society*, nivel intermedio (B1-B2). Desde su implementación, esta simulación global ha tenido un importante impacto, como queda reflejado en la valoración de los estudiantes, no solo en la mejora de sus destrezas lingüísticas sino también en su motivación.

INTRODUCCIÓN

Una *ONG en América Latina* es un proyecto de simulación global desarrollado por la sección de español del Centro de Lenguas de *London School of Economics* (LSE). El proyecto reproduce los procesos y pasos necesarios para la creación de una Organización no Gubernamental (ONG)³. Los participantes son estudiantes del curso oficial *Spanish Language and Society*, nivel intermedio (B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL-).

Esta simulación global lleva implementándose en LSE desde el año 2008 y nos ha permitido constatar, como señalan Cabré y Gómez (2006: 8), que “el uso de simulaciones globales es uno de los mejores métodos didácticos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los lenguajes de especialidad” al ofrecer un excelente soporte contextual para la puesta en práctica de dichos discursos. Dada la naturaleza de esta universidad en la que trabajamos, centrada en áreas de ciencias sociales, políticas y económicas, la sección de español procura que todos los materiales que produce y los proyectos que realiza contribuyan a familiarizar a los estudiantes con

³ Una Organización No Gubernamental (ONG) es una entidad de iniciativa social y fines humanitarios, independiente de la administración pública y sin afán de lucro. El término ONG fue acuñado por el ECOSOC (Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas) en el momento de configuración de los diferentes organismos de Naciones Unidas, para distinguirlas de las entidades de representaciones oficiales (Moro, 2009: 27).

el lenguaje académico propio de sus áreas de estudio. El proyecto de simulación ha sido una excelente herramienta para la inmersión en esos lenguajes especializados.

En este artículo se presentará brevemente la institución en la que se enmarca nuestro trabajo, LSE, y su Centro de Lenguas, pues consideramos que es esencial conocer el contexto de la institución a fin de comprender las dinámicas de reflexión que animan todos los proyectos que desarrollamos. Tras definir qué es una simulación global y explicar los beneficios que aporta de forma general, pasaremos a describir y explicar nuestro proyecto, *Una ONG en América Latina*. Para finalizar, ofreceremos la valoración que hicieron tanto estudiantes como profesores sobre la utilización de esta herramienta didáctica como complemento del curso de español *Spanish Language and Society* de nivel intermedio.

1. CONTEXTO DE CREACIÓN DE LA SIMULACIÓN GLOBAL

1.1. ESPAÑOL EN LSE: ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

El Centro de Lenguas de LSE imparte cursos de inglés así como programas de lenguas extranjeras. Aunque LSE no ofrece licenciaturas en filología, los estudiantes pueden estudiar como parte de su licenciatura cursos de alemán, español, francés, ruso o, desde el curso académico 2011-12, chino mandarín. Además de estos cursos, se enseñan once lenguas diferentes en cursos extracurriculares a los que pueden acceder tanto personal y estudiantes de LSE como el público en general.

El Centro de Lenguas de LSE refleja la naturaleza propia de esta universidad, que es una institución especializada en las ciencias sociales, políticas y económicas. Siguiendo esta línea, las diferentes secciones del Centro de Lenguas se centran en la enseñanza de lenguas dentro de esos contextos. El aprendizaje de lenguas de especialidad se ofrece para todos los niveles del MCERL, aunque se integra de diferente forma en los diversos programas de estudio en función del nivel impartido.

Los proyectos de la sección de español, al igual que la elaboración de los programas y la producción de materiales de enseñanza, son el resultado de la reflexión que nace de nuestra experiencia como docentes en LSE⁴.

1.2. EL PROYECTO *EXPLICS* EN EL CENTRO DE LENGUAS DE LSE

*Explics*⁵ fue parte del proyecto Lingua 2 de la Comisión Europea (2005-2009), en el que participaron 16 socios de 12 países diferentes. *Explics* tuvo como principal objetivo

⁴ Para más información sobre los proyectos de la sección de español consultar: <http://www2.lse.ac.uk/language/Projects/SpanishProjects/SpanishProjects.aspx>

desarrollar estudios de caso y simulaciones globales en la red así como promover el aprendizaje por tareas. De este modo, buscaba impulsar nuevas vías para potenciar la motivación, tanto de estudiantes como de profesores, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas así como el uso de aplicaciones multimedia e Internet. Al mismo tiempo, se creaba una amplia gama de recursos para todos los niveles del MCERL.

En este contexto el Centro de Lenguas de LSE desarrolló tres proyectos en tres lenguas: inglés, italiano y español. De acuerdo con el programa de trabajo establecido por *Explics* a la sección de español le correspondió crear una simulación global para un nivel B1-B2 del MCERL.

La simulación global creada, *Una ONG en América Latina*, se integró en el programa del curso de licenciatura, LN122 –*Spanish Language and Society 2* (B1-B2 del MCERL). Este curso tiene 5 horas lectivas semanales durante el año académico que suman, en total, 120 horas. Al proyecto se le dedica una media de 25 horas dentro del aula. Los estudiantes realizan, además, tareas fuera del aula.

El proyecto se inició en 2005 y se desarrolló en tres etapas diferentes:

- Trabajo de investigación, selección del tema y diseño de las tareas (2005-2006)
- Programa piloto (2006-2007)
- Revisión de la simulación global: ajustes y creación de nuevas tareas (2007-2008)

Desde el año 2008, la simulación global es parte esencial de dicho curso.

2. ¿QUÉ ES UNA SIMULACIÓN GLOBAL?

“Una simulación global es un guión o un escenario preconcebido que permite al grupo de estudiantes, en un máximo de 30 por clase, crear un universo de referencia- ya sea éste un bloque de pisos, una ciudad, una isla o un circo, por poner varios ejemplos- para crear personajes y situaciones que simulen todas las funciones lingüísticas necesarias en esa situación. Creando así no solo una situación sino un universo de comunicación”.

Francis Debyser (1996)

⁵ Para más información sobre el proyecto *Explics*, consultar <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/>. Entre octubre 2005 y marzo 2009, *Explics* produjo 33 productos: 17 estudios de caso y 16 simulaciones globales. Los materiales son de libre acceso.

Una simulación global es una actividad que funciona como una plataforma que permite a los estudiantes practicar las destrezas adquiridas en lo que Levine (2004: 27) describe como una comunicación negociada y una interacción significativa. Frente a los juegos de rol tradicionales, la simulación nos ofrece mejores posibilidades de contextualización. Mientras que en un juego de rol tradicional el alumno pretende ser el cliente de un hotel, el participante en una conferencia internacional o un asesor de una multinacional por periodos de tiempo muy cortos, la simulación global sitúa todos esos roles en un contexto común que funciona como un paraguas que los engloba a todos y que se desarrolla a lo largo de una considerable extensión de tiempo. La simulación global se asemeja, por tanto, a “un mosaico que actúa a la manera de un gran marco contextual, en el que el profesor puede insertar múltiples juegos interactivos” (Cabré y Gómez, 2006: 96).

Otra diferencia importante con respecto a los ejercicios de juego de rol es que a los participantes de la simulación global se les pide que piensen y actúen como si estuvieran fuera del aula. Según Levine (2004: 27), toda simulación global debe ser presentada al alumno en un contexto lo suficientemente realista como para que los estudiantes se olviden de que están en una clase de lengua.

Un ejemplo clásico de simulación global es *L'immeuble* (El edificio), diseñado por Francis Debyser en 1980. En este típico y frecuentemente imitado caso de simulación, los estudiantes se convierten en inquilinos de un edificio, teniendo que resolver diferentes tareas tales como negociar los presupuestos y las derramas de la comunidad de vecinos. En todos sus proyectos de simulación, Debyser tenía como objetivo acercar los contextos reales al aula.

Jones (1984: 4), establecería los principios básicos para diseñar una simulación global. 1) Esta debe ser realista, es decir, la situación imita de la forma más próxima posible la misma situación en la vida real. Por tanto, los participantes se sumergen en una situación ficticia pero en la que actúan como si fuera real. 2) La simulación debe crear un entorno en el que se pueda funcionar de una forma segura, es decir, que no tenga efectos reales. 3) La tercera característica mencionada por Jones es que necesita tener una estructura muy clara. Las tareas que componen la simulación no se organizan de forma aleatoria sino que siguen una cronología que copia la realidad. Por poner un ejemplo, si se quiere crear una campaña publicitaria para lanzar un nuevo producto, la simulación global tiene que seguir los mismos pasos y en el mismo orden que los seguiría una agencia de publicidad en la vida real (Gulbahar, 2006).

En 2004, Levine añadió otros dos elementos primordiales para garantizar el éxito de este tipo de proyectos. En primer lugar, debe adoptar un enfoque por tareas que cree un entorno en el que la simulación global se convierta en la realidad misma y en la que, según Levine (2004,28) la comunicación se desarrolle en la lengua meta. Se generarían así situaciones más naturales y “reales” en el aula.

El segundo elemento mencionado por Levine son las llamadas sesiones de *briefing* (información) y *debriefing* (reflexión). Las sesiones de información ofrecen al participante el contenido necesario para entender el contexto en el que tiene lugar la simulación junto con la gramática y el vocabulario necesarios para llevarla a cabo. Las sesiones de reflexión consisten en el análisis que hacen los participantes sobre su proceso de aprendizaje durante la simulación global. Tanto Levine como Jones consideran que ambas sesiones deben tener lugar fuera del entorno de la simulación.

En resumen, la simulación global es una herramienta (Levine, 2004: 28) que pide a los estudiantes completar de forma colaborativa una tarea de amplio alcance temporal organizada alrededor de un único escenario. En el proceso los estudiantes aprenden diferentes aspectos de la cultura y lengua meta. Los conceptos clave son “colaborativo”, “amplio alcance” y “única premisa o escenario simulado”.

3. VENTAJAS DEL USO DE SIMULACIONES GLOBALES

Por todo lo expuesto anteriormente, es evidente que una simulación global puede ser una de las mejores herramientas para enseñar / aprender una lengua.

En los contextos comunicativos tradicionales la necesidad de comunicarse no proviene realmente del alumno como ocurriría si tuviera que hablar con un nativo en un contexto real. Aquí es donde la simulación global, si no una solución ideal, sí que ofrece una novedad, o por lo menos un contexto más eficaz, para que los estudiantes puedan desarrollar su necesidad de comunicarse en la lengua meta. El mundo ficticio creado no es auténtico puesto que es imaginario. Sin embargo, la duración de la simulación hace que el mundo creado se haga cada vez más real, alejándose de “la ilusión de lo real” y acercándose a “la realidad de la ilusión” (Yaiche, 1996: 13).

La simulación global estimula, por otra parte, la participación activa de los alumnos enfocándola hacia la cooperación del trabajo en equipo. De esta forma puede contribuir a reforzar la cohesión del grupo, convirtiendo lo que era un conjunto de individuos en un auténtico equipo, facilitando la dinámica del mismo: dos elementos clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Dörnyei y Malderez, 1999: 168).

Una simulación global puede ser el instrumento perfecto para enseñar lenguas con fines específicos, aportando contextos y escenarios profesionales que permitan al estudiante “adquirir las capacidades lingüísticas y funcionales necesarias” (Cabré y Gómez, 2006: 81).

Dada su estructura y duración, las simulaciones globales pueden ser el marco en el que se desarrolle todo un curso o integrarse en un curso tradicional, enseñándose fuera de la simulación global el contenido gramatical necesario para su correcta implementación.

Finalmente, en la simulación global el profesor se convierte en un facilitador, es decir, alguien que ayuda a un grupo a comprender los objetivos comunes y a planear la forma de alcanzarlos sin que dicho facilitador tome una posición central en la discusión. El papel del facilitador ha sido comparado con el de una comadrona que ayuda a dar a luz pero no interviene en ningún otro aspecto de la vida del recién nacido (Doyle, 2007: xv). El profesor contribuye a estructurar y procesar los intercambios entre estudiantes para darles efectividad; es un ayudante cuyo trabajo consiste en ofrecer el estímulo necesario para que los participantes den lo mejor de sí mismos. En palabras de Levine, en una simulación global el profesor se convierte en asesor, en un diccionario andante o una especie de paramédico (2004: 29).

4. CREACIÓN DE NUESTRA SIMULACIÓN GLOBAL

4.1. ELECCIÓN DEL TEMA

Después de considerar diferentes posibilidades, decidimos que los estudiantes iban a crear una ONG que, aunque basada en Londres, trabajara en América Latina.

Numerosas investigaciones muestran la relación positiva entre las actitudes y motivaciones de los estudiantes y su progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Morris, 2001: 48). De ahí que la elección del tema no fuera aleatoria sino basada en el análisis de las motivaciones de los estudiantes.

Siguiendo el modelo socioeducativo de Gardner (1975, 1985) sobre las motivaciones en el aprendizaje de lenguas, sus conceptos de motivación integrativa e instrumental fueron clave a la hora de estructurar nuestras reflexiones (Dörnyei, 2003: 5; Galbreath, 2001: 25). La integrativa es aquella presente en estudiantes que aprenden una lengua para comunicar, interactuar o llegar a ser parte de la comunidad lingüística de la lengua que estudian; mientras que la motivación instrumental está relacionada con las razones prácticas que llevan a estudiar una lengua.

Por lo que respecta a la motivación instrumental, nuestros estudiantes son en su mayoría estudiantes de licenciatura o de Máster en ciencias sociales, políticas y económicas y por ello, tienen un gran interés en temas relacionados con sus disciplinas de estudio. Además, muchos de ellos, una vez finalizados sus estudios, hacen prácticas en agencias de desarrollo internacional, laboratorios de ideas y Organizaciones No Gubernamentales.

Por otro lado, y quizá sea este el aspecto más importante, la elección del tema tuvo como eje la motivación integrativa. Un gran número de nuestros alumnos ha visitado Latinoamérica durante su año sabático o desean viajar allí una vez hayan completado su licenciatura. Esto les ha llevado a crear fuertes lazos afectivos con la cultura de esos países.

La elección del contexto de simulación es pues esencial: el tema elegido tiene que responder a los intereses de los estudiantes. La motivación es un factor esencial a la hora de garantizar el éxito de la simulación global.

La creación de una ONG ofrece también, como veremos en la próxima sección, una gran variedad de situaciones que para poner en práctica discursos especializados relacionados con las áreas de estudio de nuestros estudiantes. En cada curso, tenemos estudiantes procedentes de disciplinas tan diferentes como Antropología, Contabilidad, Relaciones Internacionales, etc. Además, el contexto de una ONG nos permitía simular realidades profesionales (reuniones, presentaciones, entrevista de trabajo, etc.) a las que se verán expuestos nuestros estudiantes, así como la producción de una amplia gama de tareas (orales y escritas) que son parte integrante de muchos ámbitos profesionales (elaboración de una presentación *Power Point*, redacción de notas de prensa, entrevistas en medios de comunicación, creación de una misión/objetivos de una entidad, etc.).

4.2. DISEÑO DE LAS TAREAS⁶ , ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y PAPEL DE LOS PARTICIPANTES

Una vez elegido el tema, seguimos el resto de las etapas que es preciso considerar cuando se programa una simulación global (Cabré y Gómez, 2006: 97). Primero creamos un corpus documental con los textos necesarios para el desarrollo de la simulación, siempre a partir de documentos auténticos. Después, establecimos el hilo conductor a través del cual transcurre la secuencia de actividades.

Nuestro proyecto, *Una ONG en América Latina*, está dividido en diez tareas que los estudiantes realizan, dependiendo de la naturaleza de cada una, bien de forma individual, bien en parejas o grupos y tanto fuera como dentro del aula.

El corpus documental, revisado en 2008, está publicado en la página web del proyecto *Explics*. Sin embargo, todos los años se modifica o complementa con nuevos materiales.

TAREA 1: ¿QUÉ ES UNA ONG?

En esta primera tarea, el objetivo es familiarizar a los estudiantes con algunos aspectos positivos y negativos del mundo de las ONG. Descubren, además, la importancia de estudiar lenguas para trabajar en algunas organizaciones de este sector.

⁶ Aconsejamos que la lectura de esta sección se haga al mismo tiempo que se exploran las tareas en esta página web <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/TareasIndex.html>. La información general de las tareas (descripción, destrezas desarrolladas, materiales utilizados y tiempo necesario para la realización de las tareas) se puede encontrar en la guía del profesor. <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/GuiaProfesor.html>

La tarea consta de varias actividades. En la primera los estudiantes tienen que contestar, en grupos, un cuestionario en el que se les pide definir una ONG, pensar en el origen de estas organizaciones y otros aspectos relacionados con ellas. La segunda actividad es una comprensión lectora en la que se les ofrecen textos que contienen reflexiones críticas sobre las ONG. Después, los estudiantes escuchan una grabación en la que se cuestiona el papel que estas organizaciones tienen en la sociedad actual. Esta primera tarea finaliza con un vídeo, *Gestionar entidades sin ánimo de lucro*, en el que la Dra. Pilar Soldevila explica distintos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar en este sector.

TAREA 2: TEMAS DE ONG

El mundo de las ONG, un entorno de solidaridad, es también un mundo muy competitivo. Hay muchísimas organizaciones y crear una nueva puede ser una tarea ímproba. En esta tarea los estudiantes tienen que investigar a fin de decidir cuál será el tema de su ONG y justificar por qué es necesaria otra ONG en América Latina en ese campo. Se les ofrecen tres temas posibles: mujeres, niños o comercio justo.

En la primera actividad, los estudiantes se dividen en grupos, de 3 ó 4 estudiantes, que trabajan sobre los temas asignados. El profesor proporciona algunas fuentes pero los estudiantes deben investigar de forma independiente sobre las organizaciones que ya trabajan en ese entorno. Con toda esa información y siguiendo una guía proporcionada por el profesor, cada equipo prepara una presentación oral (actividad 2 de la tarea).

TAREA 3: NUESTRA ONG

En esta tarea, los estudiantes deciden el tema que trabajará su ONG: mujeres, niños o comercio justo. Una vez los tres grupos han hecho sus presentaciones orales y argumentado su elección, tiene lugar un debate tras el cual se hace una votación para seleccionar el tema que será el centro de la simulación global para todo el grupo.

TAREA 4: OBJETIVOS Y MISIÓN

Los estudiantes, después de analizar los objetivos y misiones de varias ONG reales, elaboran los objetivos y misión de la suya. De esta forma, reflexionan sobre los aspectos específicos (espacio geográfico, grupo social, género, etc.) en los que se concentrará el trabajo de su ONG.

TAREA 5: NOMBRE Y LOGO

La imagen de las ONG es un aspecto esencial a la hora de realizar campañas y buscar financiación. En esta tarea, los estudiantes, que ya conocen los objetivos y la misión de su ONG, crean la imagen pública de su organización: diseñan un logo y buscan un nombre. La clase se divide en tres grupos y cada uno de ellos tiene que presentar los

resultados a los demás. Como en la tarea 2, los estudiantes tienen que debatir y después, votar el logo y nombre más apropiados. El profesor actúa de moderador en los debates.

TAREA 6: RECAUDACIÓN DE FONDOS

Una de las actividades fundamentales de las ONG es obtener dinero para financiar sus actividades y pagar los salarios de su personal. Los estudiantes organizarán un evento de recaudación de fondos para su organización. Después de leer una serie de textos sobre este tema y realizar ejercicios de vocabulario y de comprensión de lectura, trabajan en parejas o grupos para presentar sus ideas al resto de la clase. Nuevamente habrá una reunión en la que se decidirá por votación la opción más apropiada.

TAREA 7: LA ONG Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los comunicados de prensa y entrevistas son utilizados por las ONG para publicitar sus actividades o dar a conocer sus objetivos. En esta tarea, se pide a los estudiantes que redacten un comunicado de prensa para anunciar el evento de la tarea 6. A continuación tienen que realizar una entrevista de radio.

Los estudiantes escriben su propio comunicado de prensa después de haber analizado, en parejas o en grupos, los elementos esenciales de diversas muestras de comunicados publicados por organizaciones reales. La actividad incluye también familiarización con el vocabulario y el estilo usado en este tipo de textos.

Por lo que respecta a la entrevista de radio, los estudiantes realizan un clásico juego de rol en el que unos hacen de periodista y otros de miembros de la ONG. Graban un intercambio en el que no solo dan publicidad al evento sino que también comentan los objetivos de la organización.

TAREA 8: BUSCAR UN VOLUNTARIO PARA LA ONG, ANUNCIO DE TRABAJO

La mayoría del personal en este tipo de organizaciones está compuesto por voluntarios. Los estudiantes tienen ahora que anunciar un trabajo de voluntario en su ONG. Para ello deben analizar anuncios reales antes de escribir una descripción de trabajo para el puesto que van a anunciar.

Para familiarizar a los estudiantes con el proceso de selección de personal, el docente presenta materiales auténticos en los que se señalan los diferentes pasos necesarios para escribir y publicar un anuncio de trabajo. Los estudiantes realizan diversas actividades de comprensión que facilitan la adquisición del vocabulario necesario.

TAREA 9: SOLICITAR UN TRABAJO EN UNA ONG

En esta tarea, los estudiantes solicitarán el trabajo de voluntario descrito en la Tarea 8. Escriben un currículum y una carta de presentación.

Dado que el trabajo creado es para un voluntario, el nivel de especialización requerido es bajo y por lo tanto la mayoría de los estudiantes reúne las características necesarias para poder solicitarlo.

TAREA 10: TRABAJAR EN UNA ONG: LA SELECCIÓN DEL VOLUNTARIO

Después de analizar los criterios de selección, los estudiantes tienen que establecer los requisitos que deben cumplir los candidatos al puesto de voluntario, cinco son “esenciales” y tres “deseables”⁷.

La clase se divide en tres o cuatro grupos. El profesor entrega los currículos y las cartas de presentación de miembros de otros grupos. Se seleccionan candidatos de acuerdo a los criterios establecidos. En total tiene que haber un máximo de cuatro personas seleccionadas para la entrevista.

Se elige un panel para entrevistar a las personas seleccionadas. Las entrevistas pueden grabarse en vídeo para un análisis posterior.

Por supuesto, nuestras tareas reproducen tan solo algunas de las situaciones que tienen lugar dentro del contexto de una ONG. Todos los años, a fin de dar la mayor realidad posible a la simulación, se organizan actividades complementarias. Se trata de visitas a ONG reales en Londres que trabajan con la comunidad latina de esta ciudad o se invita a profesionales o expertos de ese mundo profesional para que presenten algún aspecto de las ONG. Se utiliza la lengua meta y los estudiantes actúan “como si” fueran a crear una ONG real para lo cual necesitan consultar con diferentes miembros de este sector. Sin duda estas visitas y charlas contribuyen a reforzar el elemento de realidad y motivación de nuestra simulación.

El papel que se adjudica a los participantes en esta simulación global es también de gran ayuda a la hora de dar realidad a nuestra actividad. Los participantes son –en casi todas las tareas- ellos mismos: un grupo de estudiantes que está interesado en cuestiones relacionadas con América Latina. Se les pide únicamente que den un paso más: este grupo decide crear una ONG relacionada con temas que le interesan.

5. USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

La integración y uso de las TIC son una parte esencial del trabajo que realizan los estudiantes en las tareas descritas anteriormente. El trabajo de investigación se hace en la red y el uso de *Power Point* es esencial para presentar de forma efectiva los temas, logos y nombres de la ONG.

⁷ En las descripciones de trabajo en Gran Bretaña, es frecuente encontrar estos dos tipos de criterios. Sólo se seleccionará para la entrevista a los candidatos que reúnen todos los criterios “esenciales”. Si hay demasiados candidatos, entonces se utilizan los criterios “deseables” para reducir el número de los entrevistados.

La plataforma virtual que se usa en LSE es *Moodle*⁸; todas las tareas se presentan a través de este medio. Dos herramientas asincrónicas integradas en *Moodle* son particularmente importantes para la realización del proyecto: *Wimba voice board*⁹ que se utiliza para grabar las tareas orales, como por ejemplo la entrevista de radio (Tarea 7) y el *wiki* con el que se elabora la misión y los objetivos de la ONG (Tarea 4).

De esta manera, los estudiantes no solo aprenden español sino que también desarrollan otras destrezas que les resultarán útiles en su futura vida profesional. No obstante, este aspecto no es exclusivo de este proyecto: en todos los cursos, la sección de español busca compaginar el desarrollo de las destrezas transversales¹⁰ junto a las lingüísticas.

6. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la simulación global ofrece una oportunidad única para observar y evaluar, por medio de las diferentes tareas y actividades de aprendizaje, el nivel de adquisición lingüística que los participantes van alcanzando en el transcurso de la misma (Cabré y Gómez, 2006: 110). No se hace, por tanto, una evaluación global de la simulación sino que se evaluarán las tareas individualmente.

Todos los productos resultantes de la simulación se han integrado plenamente en la evaluación continua del curso (20% de la nota final del curso). Algunos de ellos forman parte del dossier de evidencia de la evaluación continua, inspirado en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL). El dossier por tanto ofrece una serie de productos que ilustran claramente la capacidad de los estudiantes para realizar tareas ligadas directamente a lo que se esperaría de ellos en un entorno profesional, cumpliendo así uno de los requisitos del PEL¹¹. Este dossier se utiliza como muestra del trabajo de los estudiantes para el examinador externo.

Consideramos que la integración de la simulación global en la evaluación continúa del curso ayuda a que los estudiantes tomen el trabajo más en serio que si fuera presentada como una actividad extracurricular.

⁸ Para más información consultar <http://moodle.org/>

⁹ Para más información consultar http://www.wimba.com/products/wimba_voice/

¹⁰ Las competencias transversales, también llamadas genéricas, son independientes de una materia y están basadas en objetivos relacionados con una mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, y reflejan el cambio general de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje (Comisión Europea, 2004: 4)

¹¹ En el dossier del PEL se busca, entre otras cosas, "presentar evidencia de la capacidad para realizar tareas auténticas en la lengua meta a fin de que el dossier incluya muestras de cartas, informes, etc." (Little and Perclová, 2).

7. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Llevamos varios años implementando nuestra simulación global y la valoración de los estudiantes ha sido muy positiva. Cada año se pide a los participantes que completen un cuestionario sobre los diferentes aspectos de la actividad.

Aquí presentamos algunos de los comentarios realizados por estudiantes de un mismo grupo:

“Nos gustó mucho la experiencia, que nos enseñó mucho sobre cómo tomar medidas para desarrollar la imagen de una organización. (...)” Bav, estudiante de Económicas.

“Nos enseñaron una gran cantidad de conocimientos prácticos que nos servirán en nuestra vida profesional en el futuro.” Petya, estudiante de Contabilidad

“Todos hablábamos español sin pensar en las reglas y la gramática. Me sentí feliz porque podíamos debatir en español tan bien.” Herman, estudiante de Económicas

“He construido amistades fuertes con muchos de mis compañeros.” Don, Estudiante de Relaciones Internacionales

Se puede ver que estos comentarios confirman los objetivos que nos fijamos a la hora de iniciar el proyecto. Por un lado, se sienten gratamente sorprendidos al descubrirse usando el español de una manera inconsciente y natural. Esto demuestra que una simulación global, si se planea y ejecuta adecuadamente, contrarresta eficazmente el déficit de realidad asociado tradicionalmente con el aula, permitiendo a los estudiantes usar la lengua meta de forma relajada. Por otro lado, los estudiantes también valoran positivamente la forma en la que la simulación global les ha ayudado, desde un punto de vista personal, a establecer y cimentar las relaciones entre los integrantes del grupo. Por último, los estudiantes ponen énfasis en la relación entre las actividades de la simulación global y las destrezas que necesitarán en su futuro profesional.

En los años que llevamos realizando el proyecto no hemos recibido comentarios negativos excepto, quizás, estos dos:

“Mi primera impresión del proyecto fue muy mala. Yo estaba preocupado por esta idea porque parecía demasiado trabajo encima de las tareas normales. No estaba muy entusiasmado. Me equivocaba”. Yu, estudiante de Historia.

“El problema de las presentaciones –el estudiante se refería a la Tarea 5 (logo y nombre)- eran los temas. A veces pensaba que estaba practicando para un trabajo en una empresa.” Joe, estudiante de Sociología.

El primer comentario muestra el temor de algunos estudiantes a que las tareas de la simulación global aumenten la ya de por sí abultada carga lectiva del programa. No obstante, el hecho de que parte de las tareas se realicen durante las horas de clase y que formen parte de la evaluación continua, además del impacto emocional positivo creado por la buena dinámica de grupo, hace que muchos estudiantes superen sus reservas iniciales.

El segundo estudiante ponía reparos a lo que él consideraba el aspecto excesivamente “mercantilista” del resultado de la Tarea 5. Mostrando unos loables principios idealistas, consideraba que las ONG deben centrarse en aspectos humanitarios en vez de funcionar como negocios o empresas. Esta crítica confirma, sin embargo, la realidad a la que se llega en algunas de las actividades realizadas.

8. CONCLUSIÓN

Nos gustaría concluir con una serie de comentarios que nacen de esta experiencia en la implementación de esta actividad y que pensamos que pueden ser útiles a la hora de poner en práctica esta simulación u otras.

En primer lugar, el sistema de selección del tema de la ONG (Tarea 3) y de elección de logo y nombre (Tarea 5) por votación, después de una presentación y un debate, nos ha permitido observar que la competitividad “sana” es muy útil a la hora de dar realidad a la simulación global. Dado que los estudiantes invierten tiempo y esfuerzo en investigar su tema antes de llevarlo al aula, quieren que sea este, o el nombre y logo que ellos hayan creado, el que vaya a utilizarse en el proyecto. Esto hace que el debate que sigue a las presentaciones, en muchas ocasiones, no parezca ficticio y que se alcancen altos niveles de negociación y compromiso. Sin embargo, este mismo elemento puede causar frustración entre los participantes cuyos temas no son elegidos. El rol del facilitador es asegurar que todos entiendan los mecanismos de las actividades y acepten las decisiones de la clase.

En segundo lugar, cualquier profesor que decida poner en práctica una simulación global debe tener en cuenta el tiempo que lleva organizarla, sobre todo el primer año, cuando es necesario crear el corpus documental para cada tarea. A pesar de ello, los beneficios que aporta superan con creces estas dificultades ya que es muy gratificante para los docentes ver cómo la clase se involucra en un proyecto común y usa la lengua meta con naturalidad y sin restricciones.

En nuestra simulación global, la enseñanza de la gramática necesaria para llevar a cabo las diferentes actividades se hace en sesiones separadas que nada tienen que ver con ella, tal y como sugerían Jones (1984) y Levine (2004) en sus modelos. Sin embargo, como hemos mencionado en la descripción de las tareas, la introducción de vocabulario sí que está integrada dentro de nuestra simulación. Entendemos que

también sería este el caso en la vida real si necesitáramos utilizar vocabulario especializado en nuestra lengua materna.

En cuanto a la participación de los estudiantes hemos encontrado dos retos. Por un lado, hay algunos estudiantes que se involucran tanto en las tareas de la ONG, sumergiéndose de lleno en el proyecto, que no pueden evitar sentirse frustrados cuando en algún momento de la simulación, “descubren” que su trabajo nunca va a llegar a la vida real. Para canalizar su interés y evitar la pérdida de esa alta motivación, hemos contactado diversas ONG que trabajan temas relacionados con América Latina en Londres. Así estos estudiantes tienen la oportunidad de continuar en la vida real la experiencia de la simulación global.

Por otro lado, también nos hemos encontrado con estudiantes *free rider* (“que van por libre”). Estos estudiantes por diferentes razones no tienen ningún interés en participar en las tareas colaborativas de la simulación global dañando así la dinámica de grupo tan necesaria para el éxito de la simulación. Estos estudiantes pueden ser una barrera para el proceso de aprendizaje del resto de participantes. El profesor se verá en estos casos obligado a desarrollar estrategias alternativas para integrarlos en el grupo.

Por último, es esencial que el profesor que pone en práctica la simulación no solo esté interesado en el tema sino que también crea en los beneficios de esta, ya que la motivación del docente es clave para mantener y potenciar la motivación de los estudiantes (Dörnyei, 2003: 26).

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. ed. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cabré, T. (2004): “Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad”, V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER), Universidad de Alcalá.

<http://cvc.cervantes.es/obref/aeter/conferencias/cabre.htm>

Cabré, T. y Gómez de Enterría, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Ed. Gredos, Madrid.

Care, J.M. and F. Debyser (1984): *Simulations globales*, BELC, Paris.

Comisión Europea (2004): “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”

<http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>

Debyser, F. (1996): *L'immeuble*, Hachette, Paris.

Debysen, F. (1996): *L'immeuble et les simulations, dix ans apres*, Hachette, Paris.

Dörnyei, Z. (2003): "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", en Dörnyei, Z. (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Blackwell publishing, Oxford, pp. 3-32.

Dörnyei, Z and Malderez, A. (1999): "The Role of Group Dynamics in Foreign Language Learning and Teaching" in Arnold, J (ed.): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 155-173

Doyle, M. et al, (2007): *Facilitators Guide to Participatory Decision Making*, John Wiley and Sons, San Francisco.

Dyer, William (1994). *Team Building*, 3rd Edition, Prentice Hall.

Estaire, S. (2004): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", Revista *redELE*, núm. 1

Fisher, J. and al. (ed. (2009): *Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning*, Cuvillier Verlag, Göttingen.

Forsyth, D.R. 2006. *Group Dynamics, 4th Edition*. Thomson Wadsworth, Belmont.

Galbreath, C. (2001): "The Role of Beliefs, Attributions, and Perceived Goal Attainment in Students' Motivation" in Bräuer, G. (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 23-47

Gardner, R. and Smythe, P.C. (1975): *Motivation and Second-language Acquisition*. Canadian Modern Language Review, 37, pp. 218-233

Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.

Gulbahar H. Beckett, Paul Chamness Miller (2006), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. IAP.

Jones, K (1984): *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge

Levine, G.S (2004) "Global Simulation: a Student-centered, Tasks-based Format for Intermediate Foreign Language Courses", *Foreign Language Annals*, vol. 37 núm. 1, pp. 26-36.

<http://dangaibel.com/events/past/2005-2006/levine.pdf>

Little, D. and Perclová, R.: *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*.

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf

Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?"
Revista *redELE*, núm. 0

<http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml>

Moro, L. (ed.) (2009): *Gestión actual de una ONG*, LID, Madrid.

Morris, F. (2001): "Enhancing Motivation and Promoting Positives Attitudes toward Second Language Learning through Community Experience" in Bräuer, G. (ed.): *Pedagogy of Language Learning in Higher Education. An Introduction*. Ablex Publishing, Wesport, pp. 47-61

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP, Cambridge.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales-mode d'emploi*. Hachette, Paris.

Zanón, J. (1990): "El enfoque por tareas", *Cable 5*

<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>

Zanón, J. (1995): "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html