La simulación en el aula

Contextos imaginarios en la enseñanza de ELE

Trabajo Fin de Máster
Máster en Español Lengua Extranjera 2011-12
Universidad de Oviedo

Autor: Joaquín Vega González

Tutor: Rafael Núñez Ramos

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos a continuación ha sido realizada en el marco del Máster de Español como Lengua Extranjera 2011-2012 de la Universidad de Oviedo, en calidad de Trabajo Fin de Máster.

Trata el tema de las simulaciones en Lengua Extranjera (LE), entendiendo por tales, básicamente, las distintas actividades lingüísticas que se desarrollan en clase en el marco de situaciones comunicativas artificiales, creadas por un programador o por los propios alumnos siguiendo las indicaciones de un programador. Dicho de otro modo, trata de aquellas actividades que ponen en funcionamiento el conocimiento del mundo de los alumnos y su capacidad para utilizar esa experiencia en situaciones comunicativas creadas por un programa educativo de LE. Para conocer cómo lo hacen, intentaremos ofrecer una descripción pertinente de sus características.

A través de la simulación, se busca crear las condiciones necesarias para una situación comunicativa completa y suministrar al aprendiz una experiencia orgánica de la actuación lingüística, que ha de redundar en el buen aprovechamiento de las clases.

El interés del tema por tanto tiene una doble dimensión. Las simulaciones están plenamente orientadas a la competencia comunicativa y ofrecen un terreno propicio para desarrollar las destrezas tanto escritas como orales; en este sentido se adecúan a las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que privilegia tal aspecto en la enseñanza de LE. Además, proponen un modelo de actuación comunicativa que, a diferencia de otros métodos comunicativos, busca involucrar al alumno en una experiencia integral, no solo práctica, que comprometa sus estados mentales como lo haría una situación comunicativa real.

Este propósito tan esperanzador tiene sin embargo algunas dificultades. Una simulación de LE necesita una estructura y unos materiales adecuados, entendiendo por tales aquellos que permitan crear situaciones que involucren a los participantes y, además, alcanzar los objetivos lingüísticos deseados. La actividad no es, por otra parte, un recurso habitual en el aula, por lo que el profesor que la ponga en práctica deberá considerar igualmente el grupo con que va a trabajar, sus capacidades, sus referencias culturales, sus expectativas y su experiencia con el ejercicio.

Estas serán básicamente las cuestiones que abordará este trabajo en sus diferentes epígrafes, que siguen el camino de lo general a lo particular.

En un primer momento, abordaremos el concepto más abarcador de "simulación" desde el presupuesto de que toda simulación supone una representación. A partir de ahí intentaremos mostrar las principales diferencias de la simulación de LE con otros dos tipos de representación, con los que coincide en aspectos importantes, como son la ficción, especialmente el teatro, y los modelos de sistema, que con el desarrollo de la computación han acaparado el término que nos ocupa hasta convertirse en su principal referente. El aspecto representativo es clave para la especificidad de la simulación de LE y este epígrafe pretende plantear las bases de la cuestión.

En un segundo momento, intentaremos delimitar el lugar de la simulación de LE con respecto a otras actividades afines de su mismo campo, tan afines que a menudo se confunden, como son el aprendizaje por tareas y el juego.

A continuación examinaremos dos modelos de simulación de LE: el de las simulaciones globales francesas y el del investigador Ken Jones. Estos modelos son tan diferentes que podemos considerarlos en los extremos del campo de posibilidades de la actividad: el primero es muy abarcador e integra una gran variedad de ejercicios de lengua; el segundo por el contrario es muy estricto en su delimitación de lo que es una simulación de LE, de su estructuración, su función y su desarrollo, y, aunque a veces pueda resultar difícil para el aula, a nuestro juicio señala correctamente la potencialidad de la actividad.

La parte expositiva finalizará con unas breves consideraciones sobre la aplicación de las simulaciones a la clase de LE, teniendo en cuenta que la actividad vivió sus momentos de mayor desarrollo en los años 70 y 80 y posteriormente parece haber ido perdiendo interés en favor de otros enfoques como las *tareas*.

Por último se ofrecen dos propuestas de simulación originales, donde hemos intentado integrar algunos aspectos interesantes que esta investigación puede aportar a la clase de ELE y ofrecer dos posibles aplicaciones, dos casos prácticos.

El propósito del trabajo, que determina su composición, es ofrecer una explicación lo más clara posible de la simulación de LE y acercarla a las aulas, en especial a los profesores. Consideramos que a ellos corresponde decidir en último término la viabilidad y la aplicación del método y estimamos que para tener el control sobre la actividad ellos mismos también deben diseñar sus propias simulaciones. Para esto, pues, para entender lo que puede ser una simulación de ELE y pensar el diseño más adecuado para cada clase, es para lo que espera servir este trabajo.

2. LA REPRESENTACIÓN SIMULADA

La RAE define *simular* del siguiente modo: "Representar algo, fingiendo o imitando lo que no es."

Se trata, según esta definición, fundamentalmente de una representación. Si consideramos que *fingir* es un término marcado con respecto a *imitar* y que el fingimiento conlleva imitación, podemos decir que la simulación es una representación que imita a otra cosa y en algunos casos esa imitación puede ser además un fingimiento, esto es, según la RAE, "la acción de dar a entender lo que no es cierto", similar a la acción de *disimular* o "encubrir con astucia la intención".

La etimología latina que da Segura Munguía (1985) también señala esta ambivalencia del término para referir tanto la mera representación de otra cosa como el engaño:

Simulare: Hacer una cosa semejante a otra; reproducir, copiar, imitar, remedar: **Minerva simulata Mentori**, habiendo tomado Minerva la figura de Mentor.

Simulatio: Simulación, fingimiento, ficción: **ex omni vita simulatio dissimulatioque tollenda est**, es preciso suprimir de toda la vida la simulación y el disimulo; **virtutis simulatio**, simulación de virtud; **cum simulatione timoris**, fingiendo temor.

Simulacrum: Representación figurada: **non animorum simulacra, sed corporum**, representaciones, no de las almas, sino de los cuerpos; **oppidorum simulacra**, representaciones de ciudades; **Helenae simulacrum**, retrato de Helena.

Y el latín disponía igualmente de los correspondientes términos para el disimulo:

Dissimulare: Disimular, ocultar, encubrir: **scelus**, un crimen; **de coniuratione dissimulare**, disimular acerca de la conjuración; **ex dissimulato**, a escondidas, en secreto.

Dissimulatio: disimulación, disimulo; fingimiento, ficción; disfraz; **dissimulatio tolenda est**, hay que suprimir el disimulo; **in dissimulationem sui**, para no ser reconocido. (También se aplicaba a la ironía socrática).

Digamos entonces, para abordar la cuestión, que por "simulación" se entiende generalmente una representación de otra cosa. De esta forma, la simulación de LE sería la representación de una situación comunicativa, cuyo objetivo no es el fingimiento, pues todos los participantes en ella son conscientes de la imitación, sino la práctica de una LE. Esta consideración, sin embargo, resulta muy insatisfactoria porque no señala ninguna especificidad de la simulación de LE, lo mismo podría decirse de una representación teatral o de un juego de rol. Un punto clave para definir la simulación de LE y desarrollar sus posibilidades pasa precisamente por cuestionarse su representatividad, como intentaremos mostrar en este trabajo.

Vamos para ello a presentar la relación de la simulación con otras dos actividades que se caracterizan por su carácter representacional e imitativo, la ficción y el teatro por un lado y los modelos de sistema por otro.

2.1. La ficción y el teatro

Si partimos, como hecho definitorio de la simulación, de una representación sobre la que rige la convención de estar representando, que excluye por tanto la intención de hacer pasar tal representación por verdadera, puede plantearse la relación de la simulación con el mundo de la ficción, donde ocurre lo mismo.

Digamos para empezar que hay una diferencia importante entre la situación comunicativa de los participantes en una simulación y la de los emisores y receptores de una novela, una película de ficción, una obra de teatro o un chiste, una diferencia que se da por tanto a nivel pragmático y consiste en que en el primer caso la situación comunicativa es simulada y en el segundo no.

Cuando alguien lee *Guerra y paz*, la convención que rige en el enunciado, tipificado como novela, no es que *Guerra y Paz* pase a definir las condiciones reales de actuación en las que él se mueve como lector, sino que el contenido del enunciado es una representación. El lector no sustituye su propio ámbito referencial por el de la ficción, la convención no se produce sobre sus parámetros extralingüísticos, que siguen siendo los del mundo real, con sus múltiples usos del lenguaje y sus variadas formas de ficción; la convención se produce sobre el tipo de enunciado, que es una representación ficticia, esto es, un enunciado autorreferencial.

Esta situación se ve con claridad desde los niveles de enunciación del enunciado ficticio. Van Dijk (1987: 191) trata esta cuestión refiriéndose a un *micronivel*, el del mundo representado en la obra, y a un *macronivel*, el de la obra como acto de habla, y señala lo siguiente:

> Además de su propio punto de vista, el autor puede representar el punto de vista de un narrador y/o el de los personajes representados –posiblemente *a través* del punto de vista del narrador (o algún *yo* en general)–. En cuanto entra en juego la representación, ya no estamos en el nivel pragmático, sino en el semántico, aunque el aspecto específico es que estén representados los contextos comunicativos. La pragmática de la literatura, pues, sólo tiene que ver con la perspectiva del propio autor y con las relaciones de éste con su o sus lectores.

El hecho de que el autor *pueda* representar el punto de vista de un narrador lleva a cuestiones de perspectiva, de autoría y de adscripción genérica que no pretendemos tratar aquí. Digamos que, desde el enfoque de los actos de habla que hemos adoptado, en el caso de la ficción el hecho de que el autor represente el punto de vista de un narrador no es una posibilidad sino algo intrínseco al enunciado: en todo enunciado de ficción, el autor crea un narrador ficticio para el contenido proposicional de su enunciado, nunca puede representarse él mismo como narrador porque la situación referida es ficticia y eso equivaldría a engañar a su interlocutor, a hacer un acto de habla que ya no sería una novela, un poema o un chiste, sino una mentira.

Al leer *Guerra y Paz*, nadie cree que Andrei Volkonski sea una persona real, ni que haya habido semejante tipo en la batalla de Austerlitz, ni que Napoleón se encontrase alguna vez con alguien como él en el campo de batalla (y si alguien lo creyese estaría haciendo una mala lectura de la obra, no estaría de hecho leyendo la *novela*). Esas aseveraciones explícitas o implícitas (que Andrei Volkonski vivió en la Rusia de las Guerras Napoleónicas, que participó y fue herido en la batalla de Austerlitz, etc.) las hacen el narrador o los personajes, dirigidas a un oyente, tan ficticio como el narrador, o a otros

personajes, no son aseveraciones que el autor haga al lector y por lo tanto no corresponde al lector juzgar si son verdaderas o falsas. En cambio en la simulación emisor y receptor actúan *como si* todos los enunciados fuesen reales y ellos estuviesen implicados en su verdad y falsedad, en su intencionalidad y en su trascendencia, la representación se convierte en su campo real de actuación y el carácter representativo de tal actuación, por tanto, es cuestionable. Sería seguramente exagerado negar la representación en la simulación, pero es importante señalar aquí que los participantes en la simulación de LE deben abstraerse del mundo exterior a ésta y actuar como si todo lo que ocurre en ella fuese real, en la medida en que lo consigan más completa será su experiencia de la lengua.

El teatro, por su parte, da una perspectiva diferente de la cuestión, en tanto que los actores que participan en la representación teatral están *dentro* de ella, la representación define las condiciones pragmáticas de actuación y se convierte por tanto en el mundo *real* de los participantes. Hay sin embargo dos diferencias notables.

La primera es que el actor de teatro representa a un personaje, a diferencia del participante de la simulación, que debe ser él mismo en una situación simulada. A través de sus materiales, la simulación busca crear una estructura lo suficientemente sólida como para que el participante se involucre en la situación con su propia experiencia del mundo y su personalidad. Esto sin embargo no siempre es obvio ni fácil de conseguir; en los modelos de simulación que conocemos se asignan al participante ciertos rasgos biográficos y de personalidad o, lo que es aún más determinante, una actitud determinada respecto a la problemática en cuestión, a favor o en contra de determinada postura, lo que restringe bastante su libertad de actuación y puede mermar su implicación en las diferentes situaciones. Este es un aspecto importante, que algunos investigadores como Terry Piper (1984) han señalado como causa de alienación de los participantes y del fracaso de algunos modelos y que debe ser valorado en su justa medida por los programadores; algunos modelos actuales como el proyecto IDEELS ya lo hacen y ofrecen en sus simulaciones una serie de materiales para adecuar el rol al participante. En cualquier caso, como desafío a la hora de programar, podemos fijarnos este principio básico: el participante en la simulación debe ser él mismo y esto puede conseguirse con una estructura consciente del problema.

La segunda diferencia básica entre representación teatral y simulación de LE es la actuación lingüística. El actor de teatro, al menos en su concepción tradicional, representa un texto preestablecido, donde sus réplicas y las del resto de personajes vienen dadas, donde el conjunto de la historia y su desenlace son conocidos y el conjunto de situaciones comunicativas y actos de habla se dirige a configurar la representación deseada por el autor, un texto en definitiva refractario a la polifonía, si usamos la terminología de Bajtin (1986: 27), que señaló el carácter monológico del texto teatral “puesto que sólo permite un sistema de referencia, puede darse en varios planos, pero no puede contener varios mundos”. En la simulación de LE por el contrario se busca una actuación lingüística lo más creativa y espontánea posible. Partiendo de que el participante debe ser él mismo, es la situación comunicativa simulada la que condiciona su actuación y sus actos de habla solo están restringidos por ella, como en la vida real; no hay un texto previo que le indique lo que deba decir ni conoce lo que van a decir el resto de participantes, más allá de las expectativas de la situación; no hay un público para el que deba actuar ni otra finalidad a su actuación que la del manejo coherente y eficaz de su competencia comunicativa.

Todo esto nos lleva a cuestionar la representatividad de la simulación de LE. Ciertamente la situación simulada es en buena medida una representación de una situación comunicativa real, pues de lo contrario tendría escaso valor pedagógico, y la actuación de los participantes carece de trascendencia fuera de esa representación, no afecta al mundo real, pero lo que se busca es que esa actuación no sea una representación sino una experiencia autónoma, auténtica y lo más completa posible de la lengua.

2.2. Los modelos de sistema

El desarrollo de la computación en los últimos años y su aplicación a los modelos de sistema para generar programas de simulación han llevado a que, al día de hoy, la referencia más habitual de "simulación" sea precisamente esta, la de los modelos de sistema computacionales. Al mismo tiempo, en estos años la computación se ha hecho ineludible para la simulación educativa actual, bien como soporte de actividades complementarias, bien como fundamento de programaciones específicas. Vamos a acercarnos por tanto, brevemente, a esta actividad representativa, que puede darnos algunas claves para situar y entender mejor la simulación de LE.

En el desarrollo de la simulación con modelos (*Modeling and Simulation*, M&S, en inglés) ha tenido un papel principal el entrenamiento de combatientes y el estudio de tácticas por parte del ejército, por lo que en este epígrafe nos serviremos de algunas definiciones provenientes del campo militar. Así, la NATO (1998) define *modelo* como:

> Una representación de un sistema, entidad, fenómeno o proceso. Los modelos de software de entidades específicas se componen de algoritmos y datos. [1]

Estamos por tanto en el mundo de la representación y, en el caso del software, esa representación se realiza por unos medios (algoritmos y datos) distintos a los del sistema que representan. Tendríamos de este modo los modelos que representan por medios alfanuméricos las relaciones de un sistema físico como puede ser el atmosférico. El modelo lógico-matemático sirve de base para la creación electrónica que realiza un computador de un modelo de sistema atmosférico, el cual, durante la simulación, reproduce los procesos del sistema real y permite estudiarlo y hacer previsiones sobre su funcionamiento. Esto nos da un concepto general de simulación, que R.E. Shannon (1976) ha formulado así:

> La simulación es el proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a término experiencias con él, con la finalidad de comprender el comportamiento del sistema o evaluar nuevas estrategias para el funcionamiento del sistema.

Desde este punto de vista, encontramos una primera diferencia importante con nuestro caso, el cual de hecho no encaja en la definición. En la enseñanza de LE, la simulación del uso de una lengua no trata de "comprender el comportamiento del sistema o evaluar nuevas estrategias", en gran medida porque el sistema es observable y evaluable en sí mismo, en el uso que los hablantes nativos hacen de esa lengua. El propósito es otro,

[1] Todas las citas de referencias textuales en inglés o en francés aparecen traducidas por el autor del trabajo.

el aprendizaje de la LE o, si nos acercamos a los usos del M&S, el entrenamiento de los aprendices de LE.

Cabe señalar no obstante que la simulación de LE podría ser útil para observar y evaluar procesos de adquisición. En su estudio sobre la adquisición del sujeto nulo del español, realizado con estudiantes francófonos y anglófonos, Liceras (1996: 191) dice que pidió a los participantes "que corrigieran los errores gramaticales y que identificaran las oraciones que les parecían poco naturales o que no se usaban" y que esto lo hizo "porque tanto la inversión como el uso del pronombre personal sujeto en español es opcional". Para identificar oraciones poco naturales o que no se usan, para distinguir el uso de "ellos dicen que va a llover" del de "dicen que va a llover", es necesaria una información contextual que puede producir la simulación, de hecho en este tipo de ejercicios hay un embrión de simulación, la creación de un contexto imaginario donde las oraciones son susceptibles de tener sentido. En este trabajo, sin embargo, nos ocuparemos de la simulación como recurso didáctico y dejaremos a un lado esta cuestión, que nos limitamos a señalar.

Pues bien, la finalidad didáctica, formativa que vamos a considerar en la simulación de LE la emparenta en cierto grado con las simulaciones de entrenamiento, una variante del M&S que se aplica en simulaciones profesionales diversas como puede ser el ámbito militar. Y desde esta perspectiva resulta más cercana la definición de *simulación* que da el Departamento de Defensa estadounidense (1994):

> Un método para implementar un modelo en el tiempo. También una técnica para realizar pruebas, análisis o entrenamiento en la cual se usan sistemas del mundo real o donde sistemas conceptuales o del mundo real son reproducidos por un modelo.

Esta definición es interesante porque plantea las dos cuestiones que juzgamos principales en la relación de la simulación de LE con el M&S: el entrenamiento, que es característico del la simulación de LE, y la posibilidad de usar un modelo de sistema o el sistema real. Podemos preguntarnos en definitiva si la simulación de LE usa un modelo, "una representación de un sistema, entidad, fenómeno o proceso", o el sistema real de la lengua, es decir, si hay o no representación del sistema.

No parece caber duda de que el participante en la simulación de LE utiliza el microsistema lingüístico real, desde la actividad fonadora al empleo de palabras reales según las reglas de selección léxica y combinación gramatical, y en este caso no cabe hablar de modelización. Menos obvio resulta determinar si la información contextual de la que se carga ese sistema, los referentes de la situación comunicativa son reales o modelados.

Si en una simulación un participante debe realizar una instancia a la administración, podemos creer que el conflicto que determina la situación comunicativa es una representación, que lo es también la administración a la que se dirige la instancia (que debería responderle) e incluso que quien la realiza está representando un rol, el de alguien que se encuentra en tal situación; es decir, que los elementos extralingüísticos del sistema comunicativo, emisor, receptor y situación comunicativa, están siendo representados. Y de hecho así es, pues esa actuación carece de trascendencia en el mundo real. Sin embargo, el propósito de la simulación es crear a través de su estructura y de sus materiales una situación autónoma que comprometa al participante, el cual debe actuar de una determinada forma no para representar, en este caso, la acción de realizar una instancia,

sino para que esa instancia produzca unos efectos en el desarrollo de la simulación. La simulación sustituye al mundo real y los materiales son sus únicos referentes, en este sentido la situación comunicativa no se modela sino que se crea, aunque de hecho se cree a imitación de otra. Por otra parte, la atribución de referentes es siempre situacional.

Jones (1982: 32) ha asegurado que la simulación de LE "no tiene nada que ver con la forma en que los ingenieros usan la palabra *simulación*, para referir una maqueta, un modelo operativo o incluso una fórmula matemática". Su insistencia en el compromiso y la responsabilidad del participante en la simulación supone que este se involucre hasta olvidar el carácter formativo de la actividad, lo que quizá resulte demasiado idealista para la clase de LE pero señala el punto de óptima realización de la simulación. Como actividad autónoma, separada del mundo real, los beneficios formativos de la simulación deben ser obviados en favor del compromiso que el participante adquiere dentro de ella, lo que la distingue de programas de entrenamiento como, por ejemplo, el vuelo en simuladores, que solo compromete al participante en el desarrollo de sus destrezas o en sus exámenes como piloto real.

La distancia entre la simulación de LE y el M&S de todas formas no resulta tan evidente; actualmente se desarrollan algunos tipos de simuladores que trabajan la competencia comunicativa, sobre todo en campos específicos como la gestión, el marketing u otras enseñanzas técnicas, y todo hace pensar que la simulación de LE también se desarrollará en ese terreno.

El M&S considera tres categorías de simulación: *de vida*, *virtual* y *constructiva*, sobre las que la NATO (1998) dice lo siguiente:

> La categorización de las simulaciones en *de vida*, *virtual* y *constructiva* resulta problemática porque no hay una división clara entre estas categorías. El grado de participación humana en la simulación es infinitamente variable, como lo es el grado de realismo del equipamiento. Esta categorización también sufre la exclusión de una categoría para personas simuladas que trabajan con equipamiento real (p.ej., la robótica).
>
> a. *Simulación de Vida*. Una simulación donde participan personas reales que operan con sistemas reales.
> b. *Simulación Virtual*. Una simulación donde participan personas reales que operan con sistemas simulados. Las simulaciones virtuales introducen un *human-in-the-loop* (HITL) en un papel central en que ejercita destrezas de control motor (p.ej., pilotar un avión), destrezas de toma de decisiones (p.ej., asignar la ejecución de los recursos de un control de incendios), o destrezas comunicativas (p.ej., como miembros de un equipo del Servicio de Investigación Criminal).
> c. *Modelo Constructivo* o *Simulación Constructiva*. Modelos y simulaciones donde participan personas simuladas que operan con sistemas simulados. Las personas reales estimulan (hacen inputs) dichas simulaciones pero no participan en la determinación de los resultados.

La simulación de LE podría considerarse *de vida* o *virtual*, según juzgásemos que el sistema comunicativo empleado es el real o es uno, sino total, al menos parcialmente simulado. Aquí nos decantamos por considerar que el sistema es real, aunque la situación haya sido modelada, y por lo tanto a considerar la simulación de LE como una simulación *de vida*.

Haciendo un poco de ciencia-ficción, podemos imaginar cómo sería un simulador virtual de LE muy desarrollado. Podemos imaginar un casco de realidad virtual que produzca un ambiente de máximo realismo, donde se programen una serie de situaciones en las que el participante deba interactuar con interlocutores virtuales, formas visibles de una inteligencia artificial con una competencia comunicativa equivalente a la de varios humanos. Las situaciones además deberían estar relacionadas causalmente con la actuación lingüística del participante, para responsabilizarlo en la toma de decisiones e implicarlo lo más posible con su actuación. Pues bien, salvo en el realismo de la ambientación, que es fatalmente precario en el aula, aunque también igual de ficticio que el del simulador, la simulación del aula de LE procede de un modo muy parecido a éste: genera las situaciones a través de su estructura y de sus materiales, que crean un contexto, y obliga al participante a interactuar con una inteligencia humana, aunque ya no artificial (modelada) sino natural, que forma parte del cuerpo de un humano auténtico (no modelada).

Estos hechos, que los materiales de la simulación creen un contexto *real* para el uso de la lengua y que los participantes se comprometan en relaciones con otros participantes haciendo un uso real de la lengua, podrían justificar su eventual tipificación como una simulación *de vida*. Son también los que llevaron a Ken Jones a postular la *realidad de función* como elemento clave de la simulación de LE.

Jones (1982: 32) entiende que "la simulación se centra en las ideas de realidad de función: de poder y propiedad, de obligación y responsabilidad", todas ellas sin duda importantes en las relaciones humanas, y esta idea es la que lo lleva a separar taxativamente la simulación de LE de los modelos de sistema.

Podríamos considerar también la realidad que se busca en la simulación de LE, de modo más general, como una implicación de los estados mentales de los participantes, como la capacidad para activar su deducción, su ingenio, sus emociones, sus sensaciones y su empatía a través del uso de una LE, en una experiencia orgánica.

En este sentido cabe tener en cuenta la diferenciación que hace Searle (1985: 43, 48) entre *simulación* y *duplicación* al hablar de Inteligencia Artificial:

> No importa cuán buena sea la tecnología o cuán rápidos sean los cálculos realizados por el computador. Si se trata realmente de un computador, sus operaciones tienen que definirse sintácticamente, mientras que la conciencia, los sentimientos, los pensamientos, las sensaciones, las emociones y todo lo demás incluyen algo más que una sintaxis. Por definición el computador es incapaz de "duplicar" esos rasgos por muy poderosa que pueda ser su capacidad para "simular". La distinción clave aquí es la que se da entre duplicación y simulación. Y ninguna simulación constituye, por sí misma, duplicación.
>
> […]
>
> El resultado de esta discusión es recordarnos algo que ya sabíamos desde el principio, a saber: que los estados mentales son fenómenos biológicos. La conciencia, la intencionalidad y la causación mental son todas ellas parte de la historia de nuestra vida biológica, junto con el crecimiento, la reproducción, la secreción de la bilis y la digestión.

Desde esta postura podemos creer que, a expensas de los futuros avances de la Inteligencia Artificial, nuestra simulación *de vida* ofrece unas posibilidades, las de implicar a un grupo humano en una experiencia orgánica de la lengua, todavía inaccesibles para los modelos computacionales.

Otro aspecto del desarrollo de la computación para la simulación de LE es el mundo de Internet, que ofrece un soporte electrónico para, por una parte, acceder a amplias redes sociales y de información, susceptibles de ser usadas para programar una simulación, y por otra para construir mundos virtuales.

Así, por ejemplo, en las simulaciones del Proyecto IDEELS participan, en inglés, grupos de cualquier lugar del mudo, bajo los roles de miembros de una ONG o de un periódico de países imaginarios, realizando acciones de información, gestión y actuación pública en una situación simulada (por ejemplo, la configuración y puesta en práctica de un proyecto en un país africano). Internet permite la interactuación escrita y oral a nivel planetario, a través del correo y de la videoconferencia, y suministra una ingente cantidad de información a los participantes, aunque no altera el uso del sistema real de la lengua en los términos que hemos visto para cualquier simulación de LE y en relación a los modelos.

En otros casos Internet ofrece un entorno virtual como Second Life, en cuyo caso estamos ante un simulador con la capacidad de conexión planetaria propia de la red. La actuación comunicativa del participante depende aquí en buena medida del programa (que permita o no la interacción oral, por ejemplo), por más que las características de la red determinen en cualquier caso su exclusión física de la situación en que se trabaje.

3. LA SIMULACIÓN EN CLASE DE LE

En el ámbito de la clase de LE, el lugar de la simulación en la programación didáctica se ve determinado por sus posibilidades y por los objetivos a los que el programador o profesor quiera adaptarlas.

Modelos desarrollados en la teoría y en la práctica como las *simulaciones globales* o el modelo de Ken Jones remiten siempre a simulaciones establecidas, en algunos casos en forma de libro, que aportan los materiales y definen la estructura, los roles de los participantes y toda una serie de actividades lingüísticas y comunicativas que se deben o se pueden realizar. Algunos modelos de simulaciones presentes en Internet, como el del Proyecto IDEELS, añaden además contenidos metodológicos y materiales para preparar una simulación. Sin desdeñar el uso de los materiales disponibles, este trabajo pretende definir algunas características de la simulación que la hagan versátil y operativa como actividad didáctica, como un recurso a disposición del profesor a la hora de programar, y por tanto concebimos que él mismo diseñe sus simulaciones en virtud de los grupos con que trabaje y de las características del curso.

Para ello vamos a considerar la actividad en el marco del *enfoque por tareas*, una metodología que surgió en los años 80, en un momento de mucho interés también por la simulación, comparte con ella principios básicos y opciones metodológicas y a veces, de hecho, dentro del amplio campo de propuestas que abarca el enfoque, la comprende como una actividad más, es decir, como un tipo particular de *tarea*. El *enfoque* nos ayudará sobre todo a situar la programación de simulaciones en el ámbito curricular.

La simulación en cualquier caso no es propiamente una tarea. Algunas de sus particularidades llevan a considerarla como otra cosa y esas particularidades pueden identificarse con aspectos básicos del juego.

Consideraremos también por tanto la relación de la simulación con el juego, con el objetivo de perfilar la actividad en este epígrafe con la suficiente nitidez como para hacerla manejable.

3.1. Simulación y enfoque por tareas.

Simulación y *enfoque por tareas* comparten el énfasis en la interacción como medio y finalidad del aprendizaje de una lengua, comparten por tanto, como métodos didácticos, la focalización sobre la competencia comunicativa tal como la definió Hymes (1966). Ambos métodos ponen de relieve la importancia del contexto y de la negociación del significado en el proceso de aprendizaje y ambos, también, trabajan sobre la competencia comunicativa ya adquirida por el aprendiz en su lengua materna, en la adaptación de esa competencia para enfrentar de manera creativa las situaciones imprevistas y solucionar los problemas que se pueda encontrar en el manejo de la LE, tal como señala Breen (1990):

> Mientras la programación formal priorizaba la competencia lingüística (un conocimiento de reglas que gobiernan la naturaleza formal o textual del lenguaje) y la programación funcional priorizaba la actuación comunicativa (un repertorio de funciones lingüísticas), los tipos más recientes de programación dan prioridad a la competencia comunicativa. Consideran al aprendiz como una persona que sabe cómo llegar a ser preciso, correcto y significativo a través de la nueva lengua y llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o la escritura. Tal competencia está presente en las tareas reales de la comunicación diaria –en cualquier medio– en la lengua objeto, y los aprendices ponen en marcha tales sistemas de

conocimiento y capacidades como comunicadores en su primera lengua. El programa basado en tareas representa, por tanto, un medio mediante el cual la competencia inicial del aprendiz puede constituir la base sobre la que adaptar los nuevos conocimientos y capacidades durante la realización de las tareas.

Una definición general de *tarea* como la que dan Estaire y Zanón (1990) también considera las características principales de la simulación como actividad curricular, con la importante salvedad del esencial carácter representativo de la *tarea*, que es precisamente el que la simulación trata de superar en busca de una experiencia más completa de la lengua. Según estos autores la tarea de comunicación de LE tiene las siguientes características:

- Es representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Es identificable como unidad de actividad en el aula.
- Está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- Está orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Desde esta perspectiva se puede afrontar los problemas que plantea la simulación en la programación de LE, que de hecho coinciden en gran medida con los de las tareas en tanto que actividades centradas en la comunicación. Para ello cabe partir de la formulación de competencia comunicativa que hacen Canale y Swain (1980) para los aprendices de LE, la cual comprende cuatro dimensiones:

1. Una competencia lingüística, de carácter formal, relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua
2. Una competencia socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación comunicativa.
3. Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso.
4. Una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

A la hora de programar una simulación, deberemos tener en cuenta el trabajo sobre estas cuatro competencias, lo que determinará el carácter mismo de la simulación, su estructura y su lugar en el currículum. La cuestión aquí es el modo en que esta se relaciona con los contenidos formales, con la adquisición del conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la competencia 1, y con la adquisición y adaptación de los contenidos formales y nocionales de las otras tres, es decir, en determinar si la simulación los integra y de qué manera o si se combina con otras actividades no simuladas para desarrollarlos.

En principio el objetivo de la simulación es trabajar los contenidos nocionales en el contexto de la acción simulada, de hecho esa es su particularidad, la de ofrecer una determinación contextual y una estructura de las acciones que posibiliten por sí mismos la adaptación y adquisición del conocimiento sociolingüístico, discursivo y estratégico necesario para resolver felizmente las diferentes situaciones comunicativas o, dicho de otro modo, la de ofrecer un contexto referencial suficiente para la negociación del significado y su consiguiente adquisición. Más problemática es la adquisición de los contenidos estrictamente formales, por una parte porque no son tan fácilmente deducibles a partir del contexto y del conocimiento subyacente del aprendiz como las nociones generales y, por otra, porque son los que más ha trabajado tradicionalmente la enseñanza de LE y los que suelen figurar en primer lugar en las expectativas de los participantes en un curso.

El panorama que presenta la simulación a este respecto ofrece un arco que va de modelos muy integradores como la *simulación global*, donde cabe casi cualquier tipo de ejercicio de lengua con sus correspondientes explicaciones, articulado en torno a las diferentes situaciones que ofrece la simulación, a otros más estrictos y excluyentes como el de Ken Jones, que, en su propósito de ofrecer una situación lo más cercana posible a la realidad, no concibe el trabajo formal sobre la LE como una actividad en sí, sino como una competencia que el participante en la simulación debe desarrollar en el contexto de la acción. Jones en cualquier caso señala la pertinencia de la simulación para evaluar la adquisición de los contenidos formales de la lengua y no la concibe como opción metodológica única, ni siquiera principal del curso de LE.

El problema de integrar los contenidos necesarios para actuar en la simulación encuentra un equivalente en el *enfoque por tareas*, necesitado igualmente de una competencia formal y nocional que posibilite la competencia instrumental requerida por una tarea determinada, y el *enfoque* puede servir entonces de orientación a la hora de considerar algunos problemas de programación que plantea la simulación, aunque esto no debe llevar a identificarlas como métodos. Así, Estaire y Zanón (1990), en base a la definición de tarea vista más arriba, proponen la visión del *enfoque* como un contínuum en cuyos extremos se encontrarían respectivamente las "tareas de comunicación" y las "tareas posibilitadores":

> El extremo del contínuum «tareas de comunicación» comprende tareas que representan el punto máximo en la evolución de la metodología dentro del «Enfoque Comunicativo» y que se corresponderían con tareas-tipo de trabajo oral o escrito como los «rompecabezas de información», las tareas de «resolución de problemas», las actividades de «vacío de información», de «toma de decisiones» o de «discusión».
>
> Las «tareas posibilitadoras», en el otro extremo, son las formadas por las actividades centradas en el desarrollo del dominio de los contenidos necesarios para la realización de las tareas de comunicación. De esta forma son fácilmente identificables como tareas-tipo de «presentación», «exploración», «explicación» y «discusión», «práctica y corrección», etc., de los diferentes bloques y tipos de contenidos a utilizar en las tareas de comunicación.
>
> Una descripción exhaustiva del contínuum de tareas situado entre ambos extremos nos permite identificar numerosos tipos mixtos de tareas. Tomando como referencia el grado de control del profesor sobre el desarrollo de la actividad, es posible clasificarlas en actividades de práctica controlada (presentación contextual, ejercicios, revisión, etc.), control conjunto (narraciones, transferencia —imagen a texto escrito, p. ej.—, de información, diálogo guiado, etc.) y libres (simulaciones, exposiciones, conversaciones, etc.).

La visión del problema es interesante, aunque estos autores como se ve incluyen las simulaciones como tareas, concretamente como tareas mixtas y libres, es decir, con componentes comunicativos y posibilitadores y escaso o nulo control, tanto por parte del profesor como por parte del conjunto de la tarea. Esto excluye aspectos determinantes de la simulación que estamos analizando aquí.

Para empezar la simulación no es una *tarea* porque no es una representación, es una actuación real en una situación simulada y por lo tanto no persigue el fin de completar una tarea determinada convenientemente, sino el de emprender y realizar las tareas comunicativas necesarias para una actuación satisfactoria en un contexto específico.

En segundo lugar, la simulación en sentido estricto excluye las tareas posibilitadoras, solo admite tareas comunicativas que el participante debe posibilitarse por sí mismo, con el mismo trabajo sobre su competencia comunicativa que realizaría en una situación real. En sentido laso, sin embargo, podemos considerar un tipo de simulación

mixta, como la *simulación global*, que admite tareas posibilitadoras, esto es, tareas que desarrollen el dominio de los contenidos necesarios para la comunicación y que tienen lugar fuera del contexto simulado, y en este caso el *enfoque* puede resultar muy útil.

Por último, la simulación crea un mundo autónomo, que toma los materiales como referentes, y por lo tanto, aunque efectivamente el profesor no deba intervenir más que para dar las explicaciones pertinentes sobre su desarrollo, el control conjunto es constante, quien actúe fuera de contexto o realice actos indebidos dañará la actuación del resto de participantes, que exigirán su reintegración plena y responsable a la situación comunicativa.

A la hora de programar una simulación, por tanto, habrá que tener en cuenta el tratamiento de la competencia lingüística que realiza la simulación para alcanzar los objetivos curriculares. El nivel de los grupos, por ejemplo, es un factor determinante para la necesidad de un mayor o menor contenido formal.

Con un tipo de profesor-programador que haya desarrollado la suficiente versatilidad como para producir contextos simulados a distintos niveles, podemos considerar la simulación como una actividad de la unidad didáctica, que desarrolle un aspecto temático o unos contenidos formales y nocionales de la unidad; podemos considerarla una unidad didáctica en sí, que ponga en práctica simulada determinados aspectos relevantes del curso, o podemos, en último término, concebir la simulación como la metodología vertebradora de toda la programación.

El caso de considerarla como una actividad de la unidad tiene una dificultad material de tiempo, debido a las explicaciones que requiere, al manejo de cierto número de documentos y al desarrollo requerido por la simulación, todo lo cual puede ocupar varias sesiones, aunque también hay propuestas de actividades de dos o tres horas (ver epígrafe 4.2.). Una posibilidad alternativa e integradora es estructurar la unidad de forma que desemboque en una situación simulada, utilizando entonces materiales que hayan sido vistos previamente en el contexto normal de la clase.

Si se programa como una unidad didáctica, estaremos en condiciones de aprovechar el trabajo formal del resto del curso y obviar esta faceta, para centrarnos en el desarrollo de la acción simulada entre los participante y producir una simulación en sentido estricto. Aquí no obstante hay que contar con la extrañeza que puedan sentir los aprendices hacia la actividad, con su capacidad para abandonar las rutinas del curso y adaptarse a ella, y también con el tiempo, pues una unidad didáctica habitual suele ocupar diez o doce horas. Una posibilidad es programar la simulación como una actividad paralela o complementaria a la programación más didáctica y asignarle un tiempo determinado a lo largo de todo el curso.

Si, finalmente, se concibe la simulación como la metodología que rige toda la programación, también deberá hacerse frente a la falta de práctica de los aprendices y a la extrañeza que les pueda causar, aunque en este caso se puede focalizar el trabajo sobre esa falta de familiaridad y buscar un desarrollo de la metodología con participantes paulatinamente más implicados. Esta perspectiva, además, en un curso general de LE, obliga a integrar el trabajo sobre los contenidos formales en la simulación y por tanto a abandonar reiteradamente el contexto simulado, al modo de la *simulación global* donde, por ejemplo, en el contexto simulado de una isla desierta los participantes pueden recurrir a diccionarios y otro tipo de materiales ausentes de la isla para resolver una determinada

situación. Esto claro está que depende del nivel, a nivel más avanzado mayor capacidad de deducción y de gestión de los nuevos contenidos y menor necesidad de información formal y nocional externa a la simulación; en todo caso la *simulación global* se concibe también para niveles intermedios.

Estas diferentes posibilidades curriculares tienen también su equivalente en el *enfoque por tareas* y son las que han llevado a Zanón (1990) a distinguir dos grupos de tareas, las usadas como complemento a una programación nocional-funcional/estructural y las usadas como unidades de organización curricular:

> El primer grupo [tareas como complemento a una programación nocional-funcional/estructural] muestra, por un lado, el trabajo realizado en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera con objetivos específicos. Estas propuestas se centran en el diseño de tareas en relación a áreas de conocimiento concretas y al desarrollo intensivo de aspectos concretos de la competencia comunicativa como la escritura, la lectura, la gramática, el vocabulario, etc. Por otro, destaca la concepción de la enseñanza de la lengua mediante «proyectos» en los que sobre un objetivo de trabajo a medio/largo plazo (elaborar una visita a una ciudad extranjera, publicar un periódico, etc.) se articulan diferentes niveles de tareas.
>
> El segundo grupo [tareas como unidades de organización curricular o «Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas» (ELMT)], aunque en realidad aboga por la tarea como unidad de diseño, se muestra flexible para su utilización con programaciones de contenidos, ya sean estructurales o nocional-funcionales. La ELMT parte del concepto de «tarea final» como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer. De esta manera el avance a través de la competencia comunicativa se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículo.

Véase que la idea de *tarea final* es ajena a la simulación, la cual no persigue un fin representativo sino el desarrollo de una acción real en la situación simulada, aunque la dificultad para prescindir de las tareas complementarias o posibilitadores es similar a la de la simulación cuando se presenta como opción metodológica principal.

En fin, la relación de la simulación con el *enfoque* es estrecha y hay toda una serie de aspectos que podrían considerarse en ella, como la participación de los aprendices en el diseño de la tarea y de la simulación a través de una actividad de negociación (diseño y atribución de los roles, determinación de actividades y tareas, valoración del aprendizaje significativo, etc.; ver Estaire y Zanón 1990) o las posibilidades y técnicas de evaluación. En este trabajo, que intenta trazar las coordenadas específicas de la simulación, nos limitaremos no obstante a lo dicho, a señalar la ubicación curricular general que el *enfoque* aporta a la simulación, sin perder la perspectiva del carácter específico de cada propuesta.

3.2. Simulación y juego.

Como venimos señalando, la voluntad de superar la representación y constituir un mundo aparte, autónomo respecto a la realidad que rodea sus hechos, es una característica principal de la simulación de LE, que la diferencia respectivamente de la ficción, de la simulación con modelos y de las *tareas*. Este terreno de actuación, referencialmente autosuficiente, es el que permite trascender el uso imitativo de la lengua e implicar los

estados mentales del participante, a través de su compromiso en la acción. Y este compromiso se adquiere al aceptar unas determinadas reglas de actuación, las que permiten interactuar con el resto de participantes, desarrollar un rol y retroalimentar de este modo la simulación. Un mundo aparte, por tanto, regido por sus propias reglas, que cobra vida cuando un grupo humano acepta esas reglas y actúa con ellas, todo lo cual son características que comparte con el juego.

De hecho la simulación de LE comparte todas las características que Caillois (1967: 42-43) señala para el juego:

1º. Aunque condicionada por las obligaciones del curso, debe ser una actividad *libre*, que los participantes acepten realizar por propia voluntad, y la participación forzosa o indeseada solo puede redundar en su perjuicio.

2º. Está *separada* de la realidad circundante y circunscrita a unos límites de tiempo y de espacio precisos y fijados de antemano.

3ª. Es *incierta*, pues su desarrollo depende de las decisiones que tomen los participantes y no está programada para llegar a un resultado determinado (como ocurre con la tarea final del *enfoque*), y, como señala Caillois en este punto, deja a la iniciativa del participante "cierta latitud en la necesitad de inventar".

4ª. Es en sí misma *improductiva*, pues como ya hemos visto la actuación debe focalizarse sobre la resolución de los problemas que se presenten y obviar los beneficios formativos que pueda producir, los cuales son ajenos a la propia simulación y sólo pueden actuar en ella como intrusos disruptivos del mundo real, alterando el marco de referencia y la atención a los conflictos que se plantean.

5ª. Está *reglada*, sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una nueva legislación, la única que cuenta.

La sexta cualidad de los juegos según Caillois, la de ser una actividad *ficticia* ("acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación a la vida corriente"), es para el autor incompatible con la anterior, la de estar reglada, y en este punto la simulación ofrece un interesante ejemplo descriptivo, pues esa es precisamente la cuestión que estamos tratando aquí, la de la capacidad de la simulación para construir un sistema de reglas autónomo para la actuación con una LE y superar la representación imitativa o ficticia de otras actividades.

Podemos verla, por tanto, muy cerca de este modelo general.

Si intentamos adaptar la simulación a la clasificación de juegos que sigue a este modelo, nos encontramos sin embargo con algunas de las particularidades que la singularizan.

Caillois distingue cuatro tipos de juegos: de competición, de azar, de imitación y de vértigo. Aunque la competición, el azar y el vértigo podrían formar parte de una simulación, la imitación resulta obviamente la categoría donde mejor podría encajar, lo que nos lleva de nuevo al tema de la representación imitativa. Para Caillois, la *mimicry* es provocada por el deseo de ser otro y consiste fundamentalmente en actuar a través de un personaje, "enmascarado o travestido", y en sus consecuencias. Una categoría que tendría en sus extremos de sencillez y complejidad, respectivamente, los juegos imitativos de los niños y la representación teatral.

Ya hemos visto que la actividad de la simulación no es imitativa, aunque el marco referencial pueda haber sido creado por imitación, y que los participantes, a diferencia del teatro, no representan un personaje, son ellos mismos en una situación simulada. La definición del rol en la simulación es no obstante un aspecto que se presta a controversia: cómo conservar la personalidad del participante ante las exigencias de funcionamiento de la simulación, cómo implicarlo en la situación sin recurrir al juego (competitivo, por ejemplo) y cómo evitar que su actuación derive en pantomima son cuestiones importantes para diseñar o poner en práctica la actividad. Esta cuestión nos lleva, por una parte, a los principios estructurales de la simulación, a si ésta se define por parámetros externos a la acción (creados por el diseñador) o internos (estructura basada en el comportamiento emergente de los participantes) (ver Ruben 1999); por otra, al aspecto de la responsabilidad del participante planteado por Jones (1982).

El primer problema consiste en evitar la alienación del rol que provoca la propia simulación, la cual suele determinar las acciones y las actitudes de los participantes. Este tipo de restricciones son producto de la estructura de la simulación, generadora de un contexto propio, y en último término inevitables, consecuencia de la reglamentación característica que comparte con el juego. Así, por ejemplo, la *simulación global* recurre a tarjetas que bien distribuye el profesor, bien sacan los participantes al azar, donde se refiere la acción que debe hacer cada uno. Ken Jones, por su parte, determina la postura a favor o en contra de los participantes respecto a los conflictos que se plantean, al tiempo que exige de ellos el máximo compromiso en la asunción del rol, necesario para cumplir su "función" de forma responsable. En ambos casos, la implicación del participante con su rol puede verse mermada por la obligación de un determinado comportamiento con el que no sienta empatía y la pretendida actuación comunicativa derivar en mera representación.

Piper (1984) advirtió del problema, tomando como referencia el modelo de Jones, a quien critica por asignar roles inapropiados a los estudiantes y por estructurar tan férreamente la simulación que apenas deja lugar a la espontaneidad. La propuesta alternativa que ofrece se basa en considerar los roles como instancias comunicativas, que se cambian y se utilizan igualmente en la vida real dependiendo de la situación, y no como funciones cerradas, en adaptar por tanto las simulaciones a la misma práctica de cambio de rol que ejecutamos en la vida ordinaria, facilitando la simpatía del participante con su papel. Propone además un diseño de roles adaptado, que tenga en cuenta la experiencia del mundo y las potencialidades de los participantes y que suministre la información suficiente sobre las situaciones desconocidas como para implicarlos personalmente en la necesidad de comunicación, algo que también postulamos en este trabajo, al postular que los profesores diseñen sus propias simulaciones.

Por su parte, un modelo actual de simulación como el del Proyecto IDEELS, que trabaja con grupos de países imaginarios, ha desarrollado una serie de materiales de información y de evaluación personal para configurar los grupos y asignar a cada participante el rol más adecuado para él, que intenta solucionar esta dificultad y que está disponible en internet.

El participante, por tanto, debe respetar las reglas de la simulación y ser él mismo en la medida de lo posible, comprometiendo su integridad y su experiencia del mundo en la acción y no imitando el comportamiento de otros. Esta sería propiamente la capacidad de simular, que según los investigadores que han llevado a la práctica sus propuestas se

desarrolla a partir de una explicación clara de la simulación y también con el tiempo y con la práctica. Jones (1995: 16) cuenta lo siguiente en su epígrafe dedicado a la *mimicry*:

> La imitación de la 'vida real' está legitimada para actores dramáticos y de juegos de rol, pero no para los participantes en una simulación. En el *debriefing* todos los participantes deben ser capaces de explicar las razones de su comportamiento y no decir: "Estaba imitando a una persona que vi anoche en la tele". En una ocasión realicé un curso de simulaciones para profesores de teatro de escuela primaria. Expliqué la diferencia entre simulación y juego de rol y teatro. Los profesores, divididos en grupos, diseñaron después sus propias simulaciones y las pusieron en práctica con los colegas de otros grupos como participantes. Una simulación postulada una sociedad del futuro donde se usaban test para dividir a los ciudadanos en "trabajadores" y "zánganos". Uno de los que debía ser testado lideró una revuelta exitosa y todos se negaron a entrar en la sala de evaluación, hasta que hice una llamada a la equidad para permitir que las simulaciones de sus compañeros se desarrollasen. Más tarde pregunté al disidente en privado si había considerado que su revuelta podría haber mermado sus posibilidades en la hipotética sociedad. "Oh, sí, sabía que esto no me beneficiaría en nada, pero acabo de ser nombrado director de los cursos de teatro de mi escuela y quería crear la situación más dramática posible".

Como bien se ve aquí, el participante no puede hacer cualquier cosa, no puede comportarse como lo haría en el mundo real porque eso bloquearía la simulación; debe aceptar las reglas, que sostienen la estructura de la simulación, y entrar en el juego (no puede negarse a realizar los test). Jones plantea el problema en términos de responsabilidad y de imitación: la adopción de un papel dramático conduce a la falta de compromiso personal con la situación que busca la actividad; podríamos creer que para él cualquier persona responsable evitaría la revuelta social, aun en la situación más denigrante, en previsión del castigo, lo cual resulta poco alentador y también poco adecuado al desarrollo del espíritu crítico que se encomienda a la enseñanza. La cuestión de hecho es que si el participante se niega a hacer los test está negándose a jugar, como si un jugador de tenis se negase a pasar la pelota por encima de la red (podría completarse la puntuación, a favor del adversario, y cerrar el partido, pero no habría juego). Este ejemplo por tanto ilustra bien el problema de los roles, de la necesidad de preservar el funcionamiento de la simulación y a la vez implicar personalmente (responsablemente, diría Jones) al participante en su desarrollo, de tal forma que este realice una actuación lingüística lo más completa posible y evite la representación imitativa.

También puede verse en este caso la importancia de la práctica: Jones corrige las derivas hacia la imitación en el *debriefing* posterior a la simulación y es de suponer que los participantes hilarán más fino en una nueva oportunidad.

Por tanto, como venimos señalando reiteradamente, la simulación no es una representación imitativa (como tampoco es una competición (es decir, un juego de rol), ni una actividad regida por el azar o que busque el vértigo) y este aspecto clave la hace inubicable en el modelo de Caillois. Este aplica a su clasificación de los juegos una coordenada transversal, cuyos valores extremos vienen determinados por la *paidia*, "potencia original de improvisación y de alegría", "manifestación espontánea del instinto del juego", y el *ludus*, principio vertebrador del juego que nace del gusto por la dificultad gratuita, del placer por resolver una dificultad inventada, de tal forma "que el hecho de llegar hasta el final no aporta otra ventaja que la intima satisfacción de haberla resuelto" (1967: 79); el *ludus* es el principio que estructura los juegos, que adquieren así una virtud civilizadora e ilustran los valores morales e intelectuales de una cultura. De esta forma, los

juegos de imitación cubrirían el arco que va de las imitaciones infantiles (de personas adultas, de artefactos, etc.), desarrolladas en el antojadizo terreno de la *paidia*, al teatro, máxima y rutilante expresión del *ludus*.

La simulación de LE no es imitativa y por tanto no debería incluirse en los juegos de imitación, pero es difícil sustraerse a la idea del principio vertebrador del *ludus* en su constitución, a través del cual podemos entender la necesidad de estructuración, la oferta de situaciones problemáticas a resolver y la gratuidad de la acción que son características de la actividad.

La definición de Caillois ofrece entonces un punto de referencia interesante para abordar la relación de la simulación y el juego desde una perspectiva amplia, que altera la dicotomía más habitual de la cuestión, basada en la consideración general del juego como juego de competición. Así por ejemplo García-Carbonell et al. (2001) dicen que "la obligación de los jugadores es jugar para ganar de acuerdo con unas reglas, por lo que naturalmente hay vencedores y vencidos, lo cual constituye la diferencia más notable entre la simulación y el juego". Por su parte, Jones (1995: 18), en el momento de las precisiones terminológicas iniciales de su exposición, distingue por una parte la imitación y por otra el juego, de cuyos participantes dice que "en tanto que jugadores, tienen la obligación de intentar ganar y cuentan con un mecanismo de puntuación que les permite determinar los vencedores y los vencidos". Como hemos visto al principio del epígrafe, las características del juego de Caillois comprenden una serie de actividades mucho más amplia que los juegos de competición y la simulación las cumple todas. Las principales diferencias que cabría señalar desde este punto de vista son, por una parte, el origen de la simulación de LE, que no es "una potencia original de improvisación y alegría" como la *paidia* sino el propósito educativo de practicar una LE, aunque tal propósito, como ya se ha dicho, debe ser obviado durante la actuación simulada, y sobre todo, por otra, la representación imitativa de acciones, que en el caso de la simulación se convierte en acción original en una situación simulada. Ahora bien, esta acción original es de hecho la que se da en todos los juegos que no recurren a la imitación (partidos de fútbol o de tenis, juegos de cartas o de dados, acciones de riesgo o en estados de trance o de delirio, etc.), en que los participantes no juegan a ser otros, no representan un papel, sino que actúan como ellos mismos en las situaciones más o menos regladas y alternativas creadas por el juego, lo que bien podría llevarnos a situar a la simulación como un tipo particular de juego.

Efectivamente las reglas de la simulación son las que permiten su realización y su desarrollo. Y la regla principal es la aceptación del rol. Si la estructura de la simulación permite a un participante interactuar con los otros desde su rol y es lo suficientemente explícita para que este pueda realizar una acción comunicativa completa sin abandonar en ningún momento su rol, no es necesaria ninguna otra. El rol, por su parte, no es un papel o un personaje, es más bien una función o una situación determinada de la que el participante es investido por la estructura de la simulación y que debe cumplir desde su propia conciencia del mundo y de la situación, sin alienar su personalidad o carácter propios. Por tanto, a lo que *se juega* en una simulación no es tanto a ser otro como a ser uno mismo en otras circunstancias. No se acepta en rol para fingir ni para perseguir fin práctico alguno, es la aceptación de un marco de actividad alternativo y de una situación propia en él para vivir la experiencia de una simulación en LE. Y la acción del participante que ha aceptado el rol retroalimenta a su vez la actividad, la cual cobra sentido en él y en las relaciones con las que

se ha comprometido y genera nuevas situaciones específicas para el propio actor y para el resto de participantes, creando un universo autónomo de actuación que tiene el relieve y la significación del mundo real.

El parentesco entre simulación y juego, en fin, siempre ha sido marcado y así lo manifiesta la consideración conjunta de simulación y juego en numerosos libros expositivos y prácticos y en varias organizaciones creadas en torno a estas actividades (ver bibliografía web), a las que se considera portadoras tanto de unas características comunes como de una similar potencialidad a la hora de ser aplicadas al ámbito educativo.

4. DOS MODELOS DE SIMULACIÓN DE LE

Los tipos de simulación a los que se puede recurrir en clase de LE son variados tanto en su forma como en sus contenidos, ya que virtualmente puede utilizarse cualquier simulación que conlleve intercambio comunicativo, dependiendo de las características del grupo. No resultarían apropiadas simulaciones demasiado técnicas como las dirigidas a campos específicos (gestión de empresa, táctica militar, etc.), pero sí es posible usar otras que no hayan sido diseñadas para la clase de LE, si las situaciones comunicativas que ofrecen coinciden con los objetivos del curso y el nivel de los alumnos lo permite. Así, por ejemplo, las simulaciones del Proyecto IDEELS, donde, a través de internet, participan distintos grupos desempeñando el rol de una ONG o de un periódico, admiten fácilmente a los alumnos de una clase de lengua (en este caso el inglés) y de hecho algunos grupos escolares participan en ellas.

De igual forma, actualmente hay gran cantidad de ejercicios de simulación comunicativa por computador, algunos disponibles en internet, que, aunque no constituyen una simulación estructurada, son susceptibles de ser utilizados en clase para objetivos específicos, lingüísticos o temáticos.

En este epígrafe vamos no obstante a presentar dos modelos pensados específicamente para la clase de lengua: la *simulación global* y el modelo de Ken Jones. Se trata de propuestas ya un poco antiguas, correspondientes a un periodo de marcado interés por la actividad como fueron los años 70 y los primeros 80, interés que en cierta manera derivó después hacia el enfoque por tareas, donde no es necesario enfrentarse al problema de la estructura autónoma y de los roles que se ha señalado en el epígrafe anterior y la implicación de los participantes, aunque a otro nivel de actuación, es menos conflictiva. Por la fecha en la que fueron creados, además, ambos modelos están al margen del desarrollo y la popularización de las nuevas tecnologías, que pueden ser una herramienta muy útil para la simulación de LE aunque, como ya se ha dicho, si bien ofrecen nuevos soportes y perspectivas, no aportan un cambio sustancial a la actividad en el ámbito del aula.

Por tanto, estos modelos pueden ser tomados como referencia a la hora de pensar qué tipo de simulación se quiere desarrollar, con qué objetivos, por qué medios y de qué forma.

La *simulación global*, desarrollada en el ámbito de la enseñanza del francés, es una propuesta bastante abierta, que permite desarrollar distintas actividades de manera opcional y da cabida al trabajo sobre los contenidos formales.

La propuesta de Jones es más rigurosa, busca sobre todo una estructura autónoma para la actividad, donde los participantes se impliquen personalmente a través de sus roles, y por ello también deja un margen limitado para la improvisación, además de excluir el trabajo específico sobre el contenido formal de la lengua, que queda fuera del ámbito de la simulación.

Podemos ver estas propuestas, por tanto, como dos extremos del campo de posibilidades que ofrece la actividad para la clase de LE y valorar desde tal ubicación el uso y el diseño que mejor se adecúe a nuestros propósitos.

4.1. La simulación global

Este modelo de simulación se desarrolló en Francia en el ámbito del Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC), que desde 1965, año en que pasó a formar parte del Centre International de Études Pédagogiques (CIEP), dirigió Francis Debyser. A principios de los 70 Debyser publicó tres artículos fundacionales: «La Mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique» (*Le français dans le monde*, nº 100, 1973), «Simulation et réalité dans l'enseignement de langues vivantes» (*Le français dans le monde*, nº 104-106, 1974) y «Dramatisation, simulation, jeux de rôle, changer d'estrade» (*Le français dans le monde*, nº123, 1974). En los 80 publicaría a su vez una serie de propuestas de simulación en forma de libro: *L'immeuble, roman simulation en 66 exercises* (BELC, 1980), *Îles* (junto a Jean-Marc Caré y Christian Estrade, BELC, 1980), *Simulations globales* (junto a Jean-Marc Caré, BELC, 1984) o *L'immeuble* (junto a Francis Yaiche, Hachette, 1986), alguna de las cuales está disponible en la biblioteca de la Universidad de Oviedo y hemos podido consultar.

El aspecto más peculiar de este modelo es que todos los materiales de la simulación son construidos por los alumnos, que la construcción del mundo de la simulación es de hecho la tarea principal de los participantes.

Así, siguiendo a Yaiche (1996: 10-11), para emprender una simulación global es necesario construir dos cosas: un lugar-tema e identidades ficticias, que son por tanto los elementos fundamentales de la actividad. Y esta construcción no viene dada de antemano, se realiza con los alumnos y forma parte de la simulación global misma.

Por lugar-tema se entiende un lugar que funciona como medio y como tema: una isla, un inmueble, un pueblo, un hotel, una empresa, una conferencia internacional, etc. En este lugar se federan, en palabras de Yaiche, todas las actividades de expresión oral y escrita que tradicionalmente se realizan en clase de forma atomizada, a través de las cuales se crea "la dinámica combinatoria y acumulativa de la construcción colectiva de un universo en el que cada uno es parte implicada". Debyser (1991) explica:

> En relación a las simulaciones simples, como simular un intercambio conversacional, una transacción, una toma de decisión, incluso una negociación, la simulación global es más ambiciosa: se trata de crear progresivamente con el grupo-clase un universo completo del discurso, con su marco, sus personajes, las vivencias individuales y colectivas de estos y sus interacciones; es la construcción colectiva de un mundo vivido, de una simbología y por tanto de una cultura compartida… en lengua extranjera.

De esta forma el lugar-tema no solo funciona como núcleo de las diferentes actividades de la clase sino que también activa la competencia subyacente que los alumnos poseen en su lengua materna y pone en relación sus diferentes experiencias vitales y culturales, que en una clase de LE suelen ser diversas.

Respecto a las identidades ficticias, cuya problemática ya hemos señalado anteriormente, Yaiche comenta lo siguiente:

> La simulación va a consistir en hacer como si fuéramos otra persona, buscando en uno mismo los recursos que permitan hacer creíble el personaje que se adopta y se gestiona, y, por un movimiento paradójico de ida y vuelta entre uno mismo y el desconocido de uno mismo (el otro yo constituido por la identidad ficticia), llegar a poder expresarse como si se permaneciese en el marco contingente de la verdadera identidad. Dicho de otro modo, una simulación global es una manera de hacer entrar la realidad en el universo de la

clase, esa realidad que normalmente se deja a la puerta del aula y que solo aparece de una forma fantasmal, todo lo más episódica y por tanto desarticulada en ejercicios o debates en torno a cuestiones existenciales.

Construir (palabra clave aquí) estos elementos con los alumnos es por tanto la primera etapa de la simulación global, a la que siguen una segunda de darle consistencia y una tercera de introducir acontecimientos. Se trata de etapas y no de partes que se sucedan cronológicamente, es decir que pueden e incluso deben llegar a solaparse durante el desarrollo de la simulación. Yaiche estima un tiempo de 40 horas para desarrollar el conjunto de la actividad y propone la siguiente distribución:

1º. Establecer el lugar-tema (5 horas) y las identidades ficticias (5 horas).

2º. Dar consistencia y vida a través de trabajos escritos sobre el lugar-tema (10 horas) y de interacciones entre los participantes (10 horas).

3º. Provocar acontecimientos (5 horas) e incidentes (5 horas).

Las actividades concretas que se pueden desarrollar a lo largo de estas tres etapas son variadas y admiten gran cantidad de ejercicios, desde los más estrictamente formales a los de investigación sobre diferentes aspectos temáticos, siempre que vengan motivados por la construcción del lugar-tema y las identidades y por el desarrollo de la simulación. Cabe destacar no obstante la clara vocación literaria de la simulación global, la cual, por una parte, la lleva a adoptar varias técnicas creativas de dos movimientos literarios, el surrealismo y el oulipo, buscando casi siempre la interacción y el trabajo colectivo, y por otra la hace mimar con especial cuidado el trabajo escrito, de forma que el proceso de la simulación desemboca finalmente en la creación de una suerte de novela colectiva (nótese el título de la publicación de Debyser: *L'immeuble, roman-simulation en 66 exercises*). Así, todas las simulaciones globales comparten una serie de técnicas de animación y de narración guiadas por los principios de la libertad, la creatividad, la diversión y el trabajo colectivo.

1. Como muestra de las técnicas de animación que se proponen podemos considerar las siguientes:

A. *El panel de búsqueda de ideas en grupo*

Como respuesta a una pregunta o a un tema propuestos por el profesor, los alumnos anotan en un panel (pizarra o similar), con absoluta libertad, todas las palabras que se les ocurran. Posteriormente cada alumno subraya o tacha las que le parezcan más adecuadas o inadecuadas con respecto a la cuestión y se debate la acción y el resultado.

Después se puede bien categorizar las palabras por criterios gramaticales, temáticos, ideológicos o semánticos, bien relacionarlas de forma aleatoria, dar un sentido a la relación resultante y producir con ella textos escritos diversos (poéticos, definitorios, publicitarios, etc.).

B. *La constelación de palabras*

Se prepara un estado de máxima relajación en los alumnos, cercano a la semiconsciencia (ejercicios de respiración, luz tenue, música suave, ojos cerrados…), y se les propone una palabra que deben evocar interiormente. Después anotan en una hoja, en torno a la palabra, todas las ideas, sensaciones, sentimientos y recuerdos que esta les ha provocado. Con la constelación resultante pueden crearse oxímoros, paradojas u otro tipo

de frases por asociación libre, con los que después se fabrican textos poéticos y posteriormente textos más largos sobre los poemas producidos.

A diferencia del panel de ideas en grupo, este ejercicio es individual y, si el primero se propone para lanzar el debate, este se adecúa a la disertación. Así, por ejemplo, en la simulación *La conferencia internacional* se propone realizar tres constelaciones respectivas en torno a las palabras "democracia", "ayuda" y "desarrollo".

C. *El sueño despierto dirigido*

En estado de máxima relajación también, se propone ahora un documento (imagen o texto que escuchen con los ojos cerrados) sobre el que los alumnos dejen vagar su imaginación y emitan impresiones en total libertad. Cuatro alumnos-escribas, situados respectivamente en cada esquina del aula, apuntan las frases del discurso de sus compañeros. A estas notas se da forma después como descripción de un lugar, expresión de sentimientos, relación de un acontecimiento vivido por el grupo, etc.

Esta técnica se propone por ejemplo para construir el descubrimiento de una isla tras un naufragio o para la descripción inicial de un pueblo, un hotel o una empresa, es decir, para la construcción del lugar-tema. A través del sueño dirigido por un estímulo visual o sonoro se hacen aparecer los colores, los olores y las formas del lugar, también sus diferentes partes (el puerto, la playa, la plaza, etc.), las características de los habitantes del lugar e incluso su nombre (no será lo mismo para la simulación que el pueblo, por ejemplo, se llame El Pozo de los Perdidos, Villaesmeralda o Uchuchistan).

2. Por su parte, se pueden señalar las siguientes técnicas de invención y de narración:

A. *La fijación de reglas y de restricciones*

Técnica obviamente oulipiana con la que se trabaja en la construcción de la simulación a través de textos, de naturaleza narrativa fundamentalmente, escritos por los alumnos y que en ocasiones se sirven de otros textos literarios. Se propone así:

- Escribir un texto sin usar una de las vocales.
- Escribir un texto en el que figuren cierto número de palabras dadas de antemano.
- Escribir un texto donde figure un cierto número de frases fabricadas de antemano o entresacadas de otros libros, con la restricción de que figuren en un determinado lugar (principio del primer párrafo, final del primer párrafo, mitad del segundo párrafo, etc.)
- Técnica del S+7: Escribir un texto a partir de otro texto que se deforma sustituyendo una palabra por la séptima palabra de la misma categoría que la sigue en el diccionario. Así por ejemplo "Cien años de soledad" puede convertirse en "Cien apaches de solera".
- Escribir un texto a partir de otro remplazando ciertos nombres por su definición en el diccionario.
- Escribir un texto a partir de otro que se deforma remplazando personajes, relaciones y lugares por su contrario. Así por ejemplo Caperucita puede vivir en el escenario de la simulación, vestir una capa grande y negra, comerse al dulce lobito y robarle los ahorros a su abuela.
- Escribir un texto a partir de otro del que se sustituyen ciertas palabras por otras.

- Escribir un texto a partir de otro cuya mitad derecha ha sido borrada y hay que reconstruir.

B. *La tabla ARTAIR*

Se trata de una lista de operaciones, también de inspiración oulipiana, que permiten la manipulación de casos, problemas, objetos o palabras, a los que se puede aumentar, reducir, transformar, asociar, invertir o juntar. Permite crear nuevas instancias para el mundo simulado a partir de la experiencia del mundo real: objetos redimensionados, situaciones extrañas, nuevos nombres, etc.

C. *Cadáver exquisito*

Consiste en introducir combinaciones aleatorias en la creación colectiva del universo simulado, según la técnica surrealista del *cadáver exquisito*. Puede utilizarse de la siguiente forma:

- Para dibujar mapas de islas, de pueblos, de continentes o de planetas, se ofrecen trozos de papel o un papel con varios pliegues, donde cada alumno dibuja una parte del territorio a representar ignorando lo que han hecho los otros y que posteriormente se unen o se despliegan.

- Para producir textos colectivos, se encarga a cada alumno que, ignorando lo que hacen los demás, redacte una parte de un texto desarrollado según una matriz (por ejemplo, cartas de diversos tipos o recetas de cocina), que posteriormente se juntan para producir el nuevo documento.

D. *El enriquecimiento de textos*

Sobre textos producidos por los propios alumnos, se aplica esta técnica que consiste en añadir palabras (según las categorías gramaticales), frases o párrafos en lugares señalados, como forma de crear realidades nuevas y más complejas en el mundo simulado.

Como se ve por esta muestra de técnicas, los participantes de la simulación global trabajan la mayor parte del tiempo en el contexto educativo de la clase, en calidad de alumnos, construyendo ellos mismos la simulación, y no inmersos en el rol que les corresponde en el mundo simulado. La etapa más propiamente simulada es la tercera, cuando los participantes deben hacer frente a ciertos acontecimientos e incidentes provocados a través de las *cartas fortuna*, que también realizan ellos mismos, distribuye el profesor de forma intencionada o aleatoria e indican acciones específicas a realizar bien por el grupo, bien por un participante en particular, lo cual deben hacer desde sus respectivos roles.

Por otra parte, el modelo admite desde actividades de documentación, también propias del marco pragmático de la clase de LE (y hoy en día más fáciles de desarrollar si se cuenta con equipos informáticos y conexión a internet), al uso de textos literarios de ficción, base documental de muchas actividades, y a la práctica de gran variedad de juegos. De hecho, al hablar de las identidades ficticias y la forma de definirlas los autores recurren a menudo al juego de rol y a la representación teatral (*jouer*, como *to play*, se usa tanto para jugar como para representar un papel o tocar un instrumento musical).

Estamos por tanto ante un modelo muy abierto, que más que buscar la especificidad de la simulación aspira a integrar todas las disciplinas afines que hemos examinado en este trabajo: la ficción (base documental), la experimentación con modelos de lengua (técnicas de manipulación de textos, uso de matrices, etc.), la tarea (construcción del lugar-tema y las identidades) y el juego en todas sus manifestaciones.

El papel del profesor, por su parte, es múltiple, multiplicidad proporcional a la de la propia simulación global. Yaiche (1996: 102) explica: "Un educador que ponga en práctica una simulación global debe movilizar recursos y competencias de animación muy variadas. Es quien da lugar a las situaciones, organiza, regula, a veces designa los grupos, subgrupos o alumnos que han de realizar tal o cual tarea, supervisa que la información recíproca entre los participantes se haga, difunde datos a unos, producciones a otros, da consejos, corrige, eventualmente archiva, exhibe, provee los materiales necesarios para la confección de los trabajos, graba, filma… en fin, que debe ser un polivalente organizado".

Para cerrar esta presentación, vamos a ilustrar el modelo con algunos rasgos y actividades (algunas de las muchas que presenta) de la propuesta *Îles* (Caré et al. 1980), ejemplos concretos de las tres etapas que pueden ayudar a entender mejor la dinámica de la simulación global:

- La situación de partida en *Islas* es el naufragio de un barco y la llegada de un grupo de náufragos a una isla desconocida.

- Las citas literarias ocupan buena parte del libro, sobre todo de *El señor de las moscas* de W. Golding, novela que acompaña casi todas las actividades de la simulación, pero también de los *Viajes alrededor del mundo* del Capitán Cook, *La isla del tesoro* de R. L. Stevenson , *La isla* de R. Merle y otras. Estas citas, que suelen tener la extensión de uno o dos párrafos, sirven para crear ambiente, como fuente de inspiración y como base documental para una variada serie de ejercicios.

- Para construir la llegada a la isla se recurre al *sueño despierto dirigido*, según el cual los participantes, cómodamente sentados y abstraídos del entorno, interpretan los sonidos que oyen en una grabación y establecen una primera descripción de la isla.

- Mediante la técnica de un panel de ideas con restricciones se establece el inventario de los bienes salvados del barco.

- Para dibujar el mapa de la isla se recurre a la técnica del *cadáver exquisito*: una hoja con varios pliegues sobre los que cada participante o cada grupo continúa el dibujo del anterior sin conocerlo.

- Para establecer las identidades ficticias el libro determina ciertas restricciones referentes a la edad, las ocupaciones laborales y la formación de los nombres (patronímicos de origen extranjero y patronímicos formados a partir del nombre de regiones, profesiones, nombres de animales, características físicas o morales, etc.); ofrece una serie de materiales (carnets de identidad, fichas para rellenar, cuestionarios, modelos), restricciones (redactar en 3ª persona) e instrucciones para redactar las biografías, y propone una serie de actividades (presentaciones, reuniones y discusiones) para la memorización de las identidades por parte del grupo.

- A la hora de definir la moral y los valores operativos en la isla, aparecen las sugerencias del profesor y se propone lo siguiente: "Sobre un inventario producido por *tormenta de ideas*, establecer la lista de rasgos de carácter y comportamientos considerados

como cualidades o defectos en la isla. Proponer a los participantes que no se refieran a su propio sistema de valores. Por ejemplo, en la isla el hecho de comer mucho puede ser una cualidad, el robo no ser un defecto, la mentira ser también una cualidad; por el contrario, la franqueza puede ser considerada un defecto… Para ordenar estos defectos y cualidades podrá utilizarse la técnica de la escala de valores, según la cual cada participante atribuye una nota de 0 a 9 a estos rasgos de carácter, actitudes y comportamientos"[2].

- Para definir la organización del grupo se propone la *tormenta de ideas* y la discusión.

- A la hora de dar consistencia y vida a la simulación a través de trabajos escritos sobre el lugar-tema, se propone, entre otras cosas, el descubrimiento de una civilización desaparecida, para lo cual se recurre de nuevo a la técnica del *sueño despierto dirigido*: "Durante una nueva exploración de la isla, los participantes descubren los vestigios de una ocupación anterior. Esto comienza por un trazo ínfimo pero incuestionable sobre su relación con una presencia humana anterior (huesos, ruinas, tumbas, restos de escritura, pinturas…). Se hacen las primeras hipótesis y se decide averiguar más. La exploración continúa (puede dividirse en el tiempo y concebir esta fase como pequeñas etapas escalonadas durante la simulación). Más tarde, se acaba por descubrir objetos curiosos, signos extraños que plantean enigmas, prácticas desconocidas hasta entonces. Las últimas investigaciones pueden llegar hasta la intuición de una presencia oculta misteriosa o amenazante". Toda esta peripecia se desarrolla a partir de un *sueño dirigido* inicial, estimulado por una narración del profesor. En un segundo momento se analiza el sueño y se hace inventario de los objetos descubiertos, se da su descripción y se realiza una primera relación con las observaciones recogidas hasta entonces sobre la isla. Posteriormente los participantes proceden a la invención de mensajes criptográficos según una serie de técnicas propuestas (pictogramas, ideogramas, métodos alfabéticos, métodos semánticos…). Después hacen inventario de los elementos que siguen siendo incomprensibles. Posteriormente redactan una serie de dichos populares, proverbios o sentencias propios de la civilización según los modelos propuestos (definiciones, interdicciones, predicciones, hibridaciones…). Por último los alumnos redactan una monografía que reconstruya la cultura de los antiguos habitantes de la isla (organización social, hábitat, religión y ritos, educación, etc.). Una actividad postrera consistiría en una representación mímica de la cultura perdida, un cuadro viviente que ilustrase las actividades, las actitudes, las costumbres y los ritos de ese pueblo.

- Los acontecimientos e incidentes que se proponen para la tercera etapa de la simulación son los siguientes: catástrofes naturales; un crimen o un robo en el grupo; la llegada de un navío; complot y toma de poder; conflicto entre dos islas; rapto de un miembro de grupo por un comando de otra; presencia amenazante; mensajes del exterior; revolución cultural; aparición de un sabio loco; invención de una danza que un participante enseña a los demás o composición de un himno. Estos acontecimientos pueden presentarse bajo forma de *cartas fortuna* que se pueden hacer sacar en cualquier momento a uno de los participantes.

- La elaboración que se propone para las *cartas fortuna* es la siguiente: "Los acontecimientos e incidentes se buscan a través de una *tormenta de ideas*. Después se redacta y se da forma al texto de las cartas. Su realización estará inspirada por las cartas del

[2] Caré et al. (1980 : 77)

Monopoly. Se pueden establecer restricciones: longitud de los textos, número total de cartas y proporción de las cartas de buena y mala suerte. No hay que olvidar catalogar las cartas colectivas y las individuales. Deben darse también las siguientes consignas para su utilización:

- Cartas colectivas: el que saque una debe informar al grupo del mensaje que contiene (p. ej. la llegada de un barco).
- Cartas individuales: por el contrario, el participante que saque una tarjeta individual debe cumplir la consigna indicada en ella sin revelar su contenido. Es tarea del grupo adivinar progresivamente el sentido de la carta y reaccionar en consecuencia (p. ej. la organización de un complot con otros miembros del grupo con el objetivo de tomar el poder)"[3].

4.2. Modelo de Ken Jones

Esta es seguramente una de las propuestas más rigurosas que podemos abordar en el campo de la simulación de LE, tanto que sus planteamientos puede parecer a veces poco realistas o sencillamente inviables para la clase; Jones (1982) cuenta haberla puesto en práctica con buenos resultados y, a menos que desarrollemos la misma experiencia, no estamos en condiciones de desautorizarlo. Tiene la virtud de su ambición, pues intenta definir la especificidad de la simulación de lengua con respecto a otras actividades, subrayar su potencialidad como creadora de situaciones comunicativas equivalentes a las de la vida real y ofrecer un modelo generador de tal estado. Tiene también, como veremos, algunos inconvenientes e incongruencias. Con este modelo entramos en el terreno de lo que podríamos llamar la simulación pura, creadora de un universo autónomo, de un marco referencial propio donde se desarrollan las acciones de los participantes.

Jones advierte de las características básicas de la actividad antes de comenzar a describirla: la simulación es algo que acontece, no algo que se enseña, y es realidad de función, no fingimiento.

Es, según su definición, "realidad de función en un entorno simulado y estructurado"[4]. Y en esta definición están los tres elementos básicos de su modelo, a saber, la realidad de función, el entorno simulado y la estructura.

1. Con la *realidad de función*, concepto que enfatiza esta propuesta, enfrentamos el problema ya planteado de los roles, que aquí pasan a definirse como funciones dentro de la simulación. Estas funciones se asocian a determinados trabajos u ocupaciones (hombre de estado, reportero, granjero, soldado, secretaria, manifestante…), cuyas tareas concretas vienen dadas por las circunstancias de la situación simulada. "Los estudiantes deben entrar en la función mental y conductualmente y actuar de la mejor forma que puedan para desempeñar sus obligaciones y responsabilidades en la situación en que cada uno se encuentre", dice Jones, para quien esta actitud excluye automáticamente la representación de un papel, el juego, la pantomima y la actuación dirigida a agradar o provocar al profesor.

[3] Ibíd., pág. 96.
[4] Jones (1982: 4)

Para determinar las funciones se usan unas fichas que forman parte de los materiales de la simulación, lo que en este modelo es tanto como decir de su estructura (preparadas por el diseñador y no por los estudiantes, como en la *simulación global*). Aunque Jones no dice en su exposición teórica que deba ser así, en la propuesta de simulación que cierra el libro estas fichas describen el puesto de trabajo del participante, la actitud que debe tomar ante el problema tratado y un considerable número de argumentos que debe utilizar, aspectos estos dos últimos obviamente alienantes.

2. A propósito del *entorno simulado*, el autor advierte que "no debe haber contacto, interacción o consecuencias entre los participantes y el mundo exterior al aula". Se trata del mundo aparte, también característico de muchos juegos, del que ya hemos hablado aquí, y que se refiere por tanto, fundamentalmente, a los referentes de la simulación más que al espacio físico del aula en que se desarrolla, es decir, al *equipamiento* más que al *ambiente*, por usar dos términos habituales del M&S.

3. Respecto a la *estructura*, Jones explica que "debe ser suficientemente explícita para preservar la realidad de función", que se caracteriza por su cohesión y que esta supone que "una simulación se implica e implica más que una simple y episódica transacción como la que realiza un comprador que devuelve una tetera rota o un viajero que pregunta por la hora del próximo tren"[5].

Estos por tanto son los tres elementos con los que este modelo construye la simulación, los cuales merecen ciertas consideraciones adicionales.

Cabe plantearse para empezar qué tipo de función y qué tipo de realidad comprende esa *realidad de función*, sobre la que Jones insiste obsesivamente a lo largo de su libro.

En la página 42 explica: "En este libro, *función* se refiere a una conducta adecuada, la cual depende de la naturaleza del trabajo y de las circunstancias. Esto incluye por tanto una amplia variedad de conductas –organizativa, comunicativa, social y a veces incluso antisocial– que dependen de la situación particular". Así pues, estamos ante una función determinada por la estructura de la simulación, que crea las situaciones particulares, y del grado de explicitud de esa estructura dependerá que la adecuación de la conducta se haga de forma simulada o imitativa; es decir, para que la conducta sea adecuada a la situación simulada esta debe proveer de la suficiente información sobre sus circunstancias al participante, crear un marco de referencia completo, de forma que este pueda adecuar su acción a la simulación y no representar imitativamente el comportamiento que cabría esperar en una situación real similar.

En otro momento se dice que aceptar la realidad de función, compromiso indispensable por parte del participante sobre el que también se insiste, significa que quien cumpla la función de estadista debe tomar decisiones por el interés de su país, el reportero que hace una entrevista debe preguntar concienzudamente y la secretaria, el manifestante, el soldado o el granjero deben esforzarse todos para comunicar de forma efectiva. La *realidad* de la función de un participante en esta simulación depende por tanto de su aceptación del rol, de su grado de compromiso con el rol, que debe ser lo bastante grande no solo para llevarlo a resolver una cuestión conflictiva y pasar a la siguiente situación, en cuyo caso

[5] Ibíd., pág. 5.

simplemente estaría jugando, actuación que Jones rechaza, sino también para implicarlo personalmente, responsablemente en las consecuencias que su acción tendría si la situación fuese real. Aquí por tanto ya no hablamos solo de estructura, de resolver los problemas que plantea la simulación, como se haría en un juego de rol; aquí se pide al participante, comprometido con su rol, que se responsabilice de sus acciones y que lo haga de tal manera que en el *debriefing* posterior pueda justificarlas desde su propia conciencia moral.

Este aspecto de la *realidad* de la función en la *realidad de función* es muy interesante para marcar diferencias con el juego y buscar una implicación más integral del participante, aunque la solución práctica que le da el propio Jones, que define en las respectivas fichas de rol todos los argumentos que los participantes deben usar en sus negociaciones, es a nuestro juicio muy insatisfactoria. La predeterminación estructural de una postura a favor o en contra de un determinado conflicto resulta de hecho claramente contradictoria con esa pretendida búsqueda de responsabilidad. Así por ejemplo, en su simulación "Vamos a usar simulaciones", que aparece como apéndice del libro que estamos tratando, ante un conflicto académico provocado por el uso de simulaciones en clase de LE se determina que tres participantes, en roles de inspectores académicos, deben defender el uso de las simulaciones y otros tres, en roles de profesores, deben oponerse a él, se especifican incluso los argumentos que debe utilizar cada uno en la discusión, ante lo cual cabe preguntarse qué justificación personal y responsable pueden dar estos participantes de sus acciones en el *debriefing*. Una incongruencia notable, criticada por Piper (1984) con argumentos ya comentados en el epígrafe dedicado al juego y que asumimos aquí.

Respecto a la estructura, se dice que debe ser cohesiva y que su cometido es el de preservar la *realidad de función*; es por tanto el aspecto que crea el mundo autónomo de la simulación. Y al proponer una serie de preguntas para distinguir la simulación de otras actividades como el juego de rol, Jones formula la siguiente: ¿hay suficiente información en los documentos para preservar la *realidad de función*? La estructura se crea por tanto con los documentos, con los materiales de la simulación, y esta es una de las características más notables y atractivas del modelo, formulada explícitamente en la página 33: "Los hechos no pueden inventarse para ganar argumentos: los hechos relevantes están en los documentos". La simulación provee a los participantes de una serie de materiales documentales estructurados en torno a un problema; esos documentos son los únicos referentes de la acción, fuera de ellos solo existe un mundo exterior opaco y ajeno, y todos los hechos que tengan lugar durante el desarrollo de la simulación serán producto de la actuación de los participantes con esos materiales, no pueden introducirse derivas arbitrarias para producir tal o cual efecto deseado.

Esta estructura determina entonces un uso del lenguaje que debe ser cohesivo y funcional. Cohesivo porque "en la discusión de la simulación, a diferencia de la discusión sobre un asunto particular en el aula, el lenguaje se sostiene conjuntamente por la mutua necesidad que surge de la estructura de la simulación, de las funciones de los participantes y de la motivación para comunicar"[6]. Funcional porque "en una simulación los participantes deben ser capaces de adaptar su lenguaje a la ocasión y, puesto que la mayoría simulaciones ofrecen numerosas oportunidades de acción, interacción y reacción, el uso inapropiado del

[6] Ibíd., pág. 7.

lenguaje por uno de los participantes puede ser corregido por los otros, la retroalimentación puede ser instantánea"[7].

La estructura determina las destrezas comunicativas al provocar la mutua necesidad de comunicarse de los participantes, que "es inherente a la actividad, no es una necesidad dirigida por el profesor"[8]. Y es igualmente por tanto la creadora de la motivación, producto "de la función, las obligaciones, las responsabilidades y las circunstancias en que se encuentran los participantes"[9].

Por último, el entorno simulado, que Jones señala como uno de los elementos constitutivos del modelo, aflora también naturalmente de la estructura, en tanto que los documentos son los únicos referentes y el realismo de la ambientación es secundario, según la valoración del propio autor, respecto al realismo de la función y de los aspectos esenciales de la situación.

Estos serían por tanto los componentes y las características de la simulación que propone el modelo. Hay que señalar que el conjunto de la actividad comprende otros dos momentos en los márgenes temporales de la simulación propiamente dicha, uno anterior, de introducción y explicación de las características de la actividad, y uno posterior, de evaluación, explicación, justificación y comentario, a los que, a falta de un término adecuado en español, nos referiremos respectivamente por sus nombres originales, bastante extendidos en el ámbito hispanohablante, de *briefing* y *debriefing*. Para abreviar la exposición vamos a focalizar el comentario de estas etapas sobre el papel del profesor en cada una de ellas.

En el *briefing* el profesor debe explicar la actividad a los alumnos, la de la simulación en general y en particular, si estos son neófitos, o solamente la particular que se disponen a realizar si ya tienen experiencia en la metodología. Jones enfatiza la necesidad de una explicación clara del método, de las características y de las reglas de la simulación, para evitar muchos problemas que pueden surgir en su desarrollo. Con respecto al lenguaje que se va a utilizar, el autor explica: "En la mayoría de los *briefings* no es necesario dar el significado de más de una docena de palabras. Los estudiantes deben ser instigados a averiguar cualquier otro significado por sí mismos durante la acción y a preguntar al controlador solo cuando haya una duda seria sobre una palabra importante. Otro tipo de *briefing* está justificado cuando la simulación comprende una actividad formal particular y los estudiantes desean conocer la forma correcta de dirigirse a alguien, por ejemplo en un juzgado para dirigirse al juez (¿señoría, señor, señor juez…?)"[10].

Durante la simulación propiamente dicha, Jones propone que el controlador anote los errores de lengua para comentarlos en el *debriefing* y que no interrumpa la acción a menos que algún fallo ponga en peligro la fluidez de su desarrollo. Considera, y apela para ello a su experiencia práctica, que cualquier comportamiento errado por parte de un participante será corregido por los demás, los cuales "han hecho una inversión considerable en la simulación y no quieren que nadie la sabotee"[11]. Para evitar conductas disruptivas

[7] Ibíd., pág. 8.
[8] Ibíd., pág. 9.
[9] Ibíd., pág. 10.
[10] Ibíd., pág. 39.
[11] Ibíd., pág. 42.

apela a la evaluación del grupo que debe hacer el profesor antes de comenzar la actividad y a la estructura cohesiva de esta, facilitadora en la tarea de monitorización. En caso de intervención, el controlador debe usar sus destrezas como profesor de lengua y juzgar su pertinencia en razón de las características de los estudiantes y de los objetivos curriculares (acción e interacción, objetivos culturales, uso de documentos, etc.).

El *debriefing* se ocupa de los dos aspectos principales de la simulación: la conducta y el lenguaje. Jones recomienda comenzarlo pidiendo a cada participante que explique lo que ha hecho y por qué, como forma de continuar la práctica comunicativa de la actividad y de informar a la vez al resto de participantes de lo acontecido en los diferentes grupos.

En cuanto a las conductas, advierte que el *debriefing* no busca la repetición de los argumentos ya expuestos en la simulación, lo cual suele llevar a discusiones improductivas y a veces violentas. Las decisiones tomadas deben exponerse brevemente y el *debriefing* orientarse hacia los objetivos de la actividad, en especial los aspectos del problema tratado (los principios y prácticas del geógrafo, del consultor, del hombre de estado, etc.). Es también el momento en que los estudiantes pueden comparar lo acontecido en la simulación con otras posibilidades reales o hipotéticas, diferentes o similares.

En cuanto al *debriefing* de la lengua, cabe la posibilidad de orientarlo hacia los objetivos curriculares, que según Jones es la opción preferida por la mayoría de los profesores y estudiantes, aunque no la obligatoria. Otros profesores se inclinan por restringir el *debriefing* a los aspectos conductuales y a utilizar el conocimiento adquirido por la monitorización del lenguaje durante la simulación como un indicador de los puntos fuertes y débiles de cada estudiante, el cual puede ser tomado en cuenta durante las clases posteriores.

Para acabar vamos a comentar brevemente la propuesta de simulación que ofrece Jones como apéndice de su teoría. Se titula "Vamos a usar simulaciones", está pensada para un curso de profesores de lengua y diseñada para seis participantes, aunque en caso de que el grupo-clase tuviese un número de alumnos que no fuese seis o múltiplo de seis podrían amalgamarse los roles. Es además bastante breve, el autor estima que se puede realizar, con *briefing* y *debriefing* incluidos, en dos o tres horas. Una simulación, en definitiva, bastante fácil de aplicar:

- La situación es la producida por un recurso de apelación que tres profesores de LE han realizado contra la decisión del Ministerio de Educación de la República de Lingua de recomendar el uso de simulaciones en la clase de LE de todas las escuelas del país a partir de 6º de EGB.

- La acción de los tres profesores ha sido motivada por un incidente ocurrido a la señora Zed, profesora de ELE en la ESO. Esta profesora puso en práctica la simulación de "la cuerda floja", consistente en dividir a la clase en dos grupos, trazar una línea de tiza sobre el suelo y hacer que los alumnos pasasen sobre ella como si caminasen por una cuerda floja. La actividad derivó en un enfrentamiento violento entre ambos grupos y la señora Zed está de baja en el momento de la acción por una crisis nerviosa.

- Los seis participantes en la simulación se dividen en dos grupos: uno que comprende a los tres profesores de LE que han hecho el recurso y otro que comprende a tres inspectores miembros del tribunal de apelación.

- Los documentos con que se va a trabajar son los siguientes:

1. Informe del “Incidente Zed”.
2. Orden ministerial sobre el uso de simulaciones.
3. Procedimiento de apelación.
4. Solicitud de apelación del director del Colegio “Las Azucenas”.
5. Carta del ministerio por la que se admite el recurso.

Se suministran además las fichas con los roles de los seis participantes: Inspectores Zeta (presidente del tribunal de apelación), Be y Eme (defensores de las simulaciones) y profesores Ka, Te y Uve.

- La simulación propiamente dicha tiene dos etapas:

1. En la primera los dos grupos se reúnen por separado, examinan los documentos, discuten lo que deben hacer y deciden su estrategia grupal y personal. Es el momento del trabajo en grupo, donde los miembros pueden colaborar en la comprensión de los documentos y la determinación de su acción.

2. En la segunda tiene lugar la audiencia entre los profesores y los inspectores del tribunal. Cada participante desarrolla su rol. A diferencia de la etapa anterior, que se desarrolla en un registro coloquial, esta etapa debe usar un registro formal adaptado a la situación.

- Como muestra de la determinación de roles que propone Jones, esto es lo que dice la ficha del profesor Ka:

“Los hechos, como yo los veo, son estos: en una simulación el profesor no tiene control sobre los estudiantes, que están en poder de la actividad. Hay dos clases de simulación: la conductual, que es la que practicó la señora Zed, y la académica, con cantidad de hechos, figuras y papeles, como los juegos de negocios.

Ninguna de las dos es apropiada para nuestros estudiantes y nuestras condiciones: la primera es muy peligrosa y la segunda muy difícil.

Esto ya no es cuestión de enseñar una lengua. Tenemos que tomar en cuenta las aptitudes de los estudiantes y también lo que ellos y sus padres esperan de la clase. Y lo que esperan es que algo tan importante como el aprendizaje de una lengua sea tomado en serio. Entienden la importancia de la educación y si comenzamos a usar juegos –o lo que ellos creen que son juegos– perderemos su respeto.

No tengo experiencia personal en el uso de simulaciones. No tengo nada contra la técnica en sí, probablemente funcione bien en determinadas circunstancias, pero no con nuestros estudiantes”[12].

El resto de las fichas de los roles es similar a esta en su concepción, aunque cada una aporta argumentos diferentes a favor o en contra. El debate por tanto tiene cierta riqueza de contenidos, pero como se ve por esta muestra la iniciativa de los participantes es prácticamente nula.

[12] Ibíd., pág. 105.

5. PERSPECTIVAS DE LA SIMULACIÓN EN CLASE DE LE

Con todo lo expuesto hasta aquí, esperamos haber ofrecido una serie de criterios válidos y suficientes para definir la simulación de LE, para entender los problemas que puede plantear y para valorar sus posibilidades como metodología. Nuestro propósito es acercar la propuesta al ámbito cotidiano del aula y, lejos de pretender cerrar el círculo sobre la cuestión y ofrecer un modelo canónico o definitivo, dejamos a la estimación de los profesores el establecimiento de las coordenadas que estimen más convenientes a sus intenciones y a las características del curso en que trabajen.

Si estimamos que las directrices del MCER van a marcar el camino de la enseñanza de lenguas en Europa en los próximos años y que el punto clave del programa es la ponderación de la competencia comunicativa, la simulación ofrece un cauce de actuación no exento de conflictos pero lleno de virtudes y de posibilidades. Así como el *enfoque por tareas* y otros métodos similares necesitan cierta práctica y un proceso de habituación por parte de profesores y alumnos, la viabilidad de la simulación dependerá en buena medida del espacio y la atención que se le dedique en los departamentos, en las programaciones curriculares y en el aula.

Lo que ofrece la simulación es el marco para una actuación integral del aprendiz en LE. En consecuencia, no se trata tanto de un aprendizaje como de una experiencia de la lengua en cuestión, de la que el aprendizaje se deriva. Su propósito es eliminar la distancia entre la clase de lengua y el mundo vívido del lenguaje, entre el aula y la realidad diferida del sujeto que habla o escribe para comunicarse con los demás.

Es conocida la necesidad de una práctica real en la adquisición de una LE y el avance sustancial que supone para cualquier aprendiz su inmersión en una comunidad que use esa lengua para relacionarse: la experiencia le proporciona una vinculación orgánica, ya no solo intelectual sino también física y emocional, con la lengua en cuestión, y la relación con ella ya nunca vuelve a ser la misma. Ese tipo de vínculo es el que busca la simulación y, si bien es imposible que lo reproduzca por completo, ningún otro método que nosotros conozcamos puede llegar a estar tan cerca de conseguirlo.

Por esta misma razón, podemos considerar que la simulación, en principio y con carácter general, resulta especialmente plausible en cursos de LE que se realicen en comunidades con unas lenguas de uso distintas a la estudiada, mientras que en los que tienen lugar en un país o región que use esa misma lengua los aprendices pueden acceder directamente a su experiencia plena fuera de clase.

Otro aspecto a considerar de cara al futuro, especialmente significativo para la comunidad europea, es la dimensión intercultural de la simulación. En la actividad simulada, como ya se ha señalado, no solo se practican los aspectos propios y característicos de la LE que se trate, sino que también se involucran las experiencias personales y las competencias subyacentes en la lengua materna de los distintos participantes. En tanto que actividad interactiva, la simulación ofrece un punto de encuentro para todas las culturas participantes, que confluyen y dialogan a un mismo nivel en la lengua con la que se esté operando. La extrañeza ante lo desconocido, la desconfianza ante lo ajeno, el temor a la equivocación y en último término el solipsismo determinado por la propia cultura se diluyen hasta desaparecer en la urgencia del trabajo colaborativo entre

iguales que exige la simulación, en el más allá las de situaciones simuladas, que obligan a los participantes a abandonar el marco estable de su identidad, y en la asunción de una nueva lengua como cauce operativo de comunicación.

Digamos para acabar que la simulación de LE, aparte de su relación particular con los modelos de sistema computacionales, a la que hemos dedicado un epígrafe, no podrá permanecer al margen del desarrollo tecnológico, a riesgo de perder su vínculo con la sociedad. Este es un factor que la afecta como a cualquier otra actividad humana o educativa y sobre el que no hace falta llamar la atención, aunque cabe apuntar aquí que el diseño de simulaciones que actualmente se puede concebir, sin perder de vista el esencial carácter comunicativo escrito y oral de la actividad, ni dejarse llevar por tanto por un entusiasmo electrónico que oblitere la relación física de los participantes en una conversación, tenderá a integrar tanto los nuevos soportes que forman ya parte de la vida cotidiana como las nuevas posibilidades de información y comunicación de las que nos servimos para cualquier otra actividad.

APÉNDICE I.

DOS SIMULACIONES DE ELE

A modo ilustrativo, presentamos a continuación dos propuestas de simulación para la clase de ELE. Dentro de las posibilidades que tiene la metodología, estas son solo dos formas diferentes de adaptarla a la clase.

Su vinculación con el trabajo está en algunos aspectos que se han tratado en la parte expositiva, en especial el problema de los roles y la implicación del participante en la simulación, al que intentan aportar alternativas.

Así, la primera propuesta, "La obra de teatro", usa como materiales un relato de ficción que los participantes deben adaptar a la escena teatral. Presenta por tanto un nivel de ficción en relación al mundo de los roles, que están comprometidos entre sí y necesitan actuar en esas relaciones para conseguir algo. Una forma sencilla de dar relieve real al rol.

La segunda, "Rufus", pretende desarrollar el modelo estructural de Ken Jones sin necesidad de determinar el comportamiento de los roles. En la situación de decidir qué hacer con unos infectados peligrosos en una colonia extraterrestre, los participantes deben asumir un rol colectivo dentro de uno de los cuatro grupos en conflicto, pero no se determina lo que deben hacer o decir. Esto lo deciden ellos mismos ante los documentos que informan de la situación.

Ambas propuestas presentan materiales propios de un nivel avanzado, como mínimo un B2, pero ofrecen sendos esquemas compositivos que pueden adaptarse fácilmente a materiales más sencillos, sin que el funcionamiento de la simulación se altere demasiado.

"La obra de teatro" está programada para seis horas, de las que la mitad se dedican a lo que podría considerarse una tarea simulada: la adaptación de un texto narrativo al teatro desde un rol. Podría usarse o adaptarse con facilidad en un curso con contenidos literarios.

"Rufus" está programada para doce horas, durante la mayor parte de las cuales los alumnos trabajan solos, discutiendo en el seno de su grupo o entrevistándose con otros grupos. Plantea un conflicto moral y político en el que cualquiera puede sentirse involucrado y podría usarse en muchos tipos de curso, bien como está, bien adaptando los materiales a una programación específica.

Ambas carecen de objetivos lingüísticos explícitos, que necesitarían para integrarse en una programación didáctica. Como recurso de la clase de ELE, la simulación debe trabajar unos contenidos específicos dentro del marco del curso, por lo que también es importante la intervención del profesor en el diseño de la actividad. En cualquier caso, unos objetivos y contenidos generales hubiesen sido adecuados para su presentación.

Algunas posibilidades que se plantean a lo largo del trabajo, como la participación de los alumnos en la configuración de los roles o la incorporación de soportes electrónicos, no aparecen en estas propuestas simplemente porque no encajaban o no eran necesarios en su estructura, que hemos tratado de simplificar para hacer fácil su aplicación.

Las posibilidades combinatorias son muchas y están al alcance de cualquier profesor que quiera adentrarse por estos terrenos.

A. LA OBRA DE TEATRO.
Simulación de ELE.

Introducción

Esta es una simulación sencilla en su configuración, que se sirve de un escenario, los roles y un relato breve de Julio Cortázar, *Casa tomada*, que los participantes deben adaptar para una representación teatral.

Técnicamente no es difícil de aplicar, incluso con alumnos que no tengan experiencia en la metodología. La adaptación teatral del cuento sin embargo requiere cierta competencia lingüística y literaria. Los participantes deben ser capaces de interpretar el relato de manera solvente para la situación y de redactar una breve pieza dramática. Tendríamos que pensar entonces en un nivel B2 como mínimo para trabajar con los alumnos.

En cualquier caso el esquema es válido para trabajar con textos más sencillos, como puedan ser el cuento de Caperucita u otro similar.

Se desarrolla en el mundo del teatro, que suele ser atractivo para casi todo el mundo, y se espera una simpatía lúdica y creativa con el rol.

Por otra parte, los participantes trabajan sobre una representación teatral en una situación simulada. Se ha buscado así establecer otro plano narrativo, un nivel de ficción sobre los referentes de la simulación (los roles y el texto), de forma que estos adquieran por contraste una consistencia real.

Una simulación, por tanto, indicada para cursos de lengua y literatura.

Eventualmente, y en especial con alumnos ingleses, podrían utilizarse la novela de H. James *Otra vuelta de tuerca* y la ópera de B. Britten del mismo título como ejemplo de adaptación. La historia trata de fantasmas, como el cuento de Cortázar, y está presente en la simulación.

Escenario

El teatro Espectro va a ofrecer una representación de *Otra vuelta de tuerca*, de H. James, en la adaptación del Centro Dramático Nacional. En su propósito de apoyar a las compañías de teatro locales, su director, Marrón, encarga a la compañía Espacio Diminuto una representación breve basada en el relato de Julio Cortázar *Casa Tomada*, que se ofrecerá como preámbulo a la obra principal.

Para ello, encarga a la compañía, formada por Azul, Rojo y Blanca, una adaptación teatral del relato.

A su vez, y en previsión de los excesos que pueda cometer la compañía, contacta al productor Verde y al autor Naranja para que realicen otra adaptación paralela del relato, en cuya configuración intervendrá él mismo.

La simulación forma así dos grupos, cada uno de los cuales hace una adaptación teatral del texto.

Las etapas de la simulación son las siguientes:

1ª. Ambos equipos, como miembros del proyecto teatral, acuden a una clase magistral que el profesor Negro imparte para ellos sobre el relato "Casa tomada". Los alumnos intervienen por tanto en la clase con sus roles y realizan las consideraciones que estimen oportunas para su proyecto. (1 hora)

2º. Ambos grupos se reúnen por su lado, examinan el relato y redactan, en equipo, una adaptación para la escena. (3 horas)

3º. Los grupos se intercambian sus adaptaciones, cada uno examina la del otro, la discute y determina su postura en el debate en que tendrá que defender su versión. (1 hora)

4º. Los dos grupos se reúnen, plantean sus objeciones respectivas y discuten los cambios que cada uno debe hacer en sus respectivas propuestas, hasta llegar al establecimiento de una versión definitiva. (1 hora)

Roles

Compañía Espacio Diminuto

Como miembros de una compañía independiente, nunca hemos actuado en el teatro Espectro ni ante una audiencia tan grande y expectante, por lo que ésta es una buena oportunidad para lucirnos y darnos a conocer. Procuraremos, por tanto, hacer algo original y que no pase desapercibido. Como creadores, podemos hacer nuestra propia interpretación del cuento y permitirnos algunas libertades respecto al texto original en la adaptación. Nuestros beneficios económicos son inciertos y en cualquier caso serán escasos, por lo que todo el interés de la función es artístico y publicitario.

Los miembros somos:

Azul, director/a de la compañía.

Rojo, actor y papel principal.

Blanca, actriz y papel principal.

Marrón, empresario/a teatral.

Soy el que ha organizado la representación, porque soy el director del Teatro Espectro y me lo puedo permitir. También he organizado la clase del profesor Negro. Ofrezco además el escenario, los fondos de atrezo del teatro, la publicidad, el equipo de luces y sonido y la ocasión excepcional de compartir escenario con el Centro Dramático Nacional, pero no estoy dispuesto a otorgar a Espacio Diminuto porcentaje alguno sobre la venta de entradas. He organizado una adaptación propia del relato, bajo mi supervisión, con Verde y Naranja, en previsión de los excesos de forma, contenido y presupuesto que pueda cometer la compañía, el público acudirá a ver la representación del Centro y no quiero que Espacio Diminuto cause disturbios.

Verde, productor/a.

Me encargo de la financiación del montaje. Embarcado en otros proyectos de mayor aliento, para esta obra no dispondré de más fondos que 1500 euros otorgados por la administración y otros 1500 euros donados por la Fundación Platas, en total 3000 euros. Financiar cualquier presupuesto que exceda esta cifra me obligaría a compromisos con mis fuentes negativos para mis intereses, prefiero perder mi comisión. Con esta cifra debo organizar el montaje (cuento con los fondos de atrezo del teatro), pagar a la compañía y cobrar mi porcentaje. El teatro no paga un duro, pero estoy interesado en trabajar con Marrón y quiero promocionar a Espacio Diminuto, a los que ya he contratado en dos espectáculos.

Naranja, autor/a teatral.

Colaboro gratuitamente en el proyecto, para darle el gusto a Marrón, que está pensando en organizar un montaje de mi obra *La retahíla*. Mi principal tarea en la adaptación es conservar el sentido del relato original y evitar las incongruencias, en definitiva, hacer la adaptación comprensible y tolerable para el público que viene a ver al Centro Dramático Nacional.

B. RUFUS
Simulación de ELE

Introducción

En esta simulación se trabaja con un escenario y unos documentos como referentes y se enfrenta a los participantes a un problema moral y político: qué hacer con unos infectados peligrosos en una colonia extraterrestre. Está inspirada por todo ello en el modelo de Ken Jones, en especial en su idea de la responsabilidad como forma de compromiso del participante que acepta un rol en la simulación.

Con respecto al modelo de Jones, hemos intentado por una parte mantener la autonomía creada por los documentos y la estructura y por otra liberar a los roles en su actuación lingüística. Así, los participantes se inscriben en uno de los cuatro grupos que participan en la simulación, con el que deben comprometerse, pero no se determina cómo deben interpretar los documentos ni cómo deben responder a ellos; la interactuación que realiza cada participante con los miembros de su grupo y con los otros grupos, que es la simulación propiamente dicha, solo está determinada por su propio juicio ante la situación.

Los documentos que se presentan tienen cierta dificultad lingüística para un alumno extranjero. Requieren que se valoren la corrección política de un comunicado oficial, las vaguedades de un artículo legal, ciertos términos técnicos de la medicina y la biología y dos artículos de opinión escritos en un registro emotivo y coloquial (cuestiones todas ellas que pueden señalarse en el *briefing*). Están no obstante pensados para ser trabajados en grupo y son breves, por lo que podrían emplearse desde un nivel B2 (y podrían igualmente ser simplificados).

La simulación tiene cuatro etapas y puede desarrollarse en 12 horas, distribuidas del siguiente modo:

- Explicación del escenario y formación de los grupos: 1 hora.
- Análisis de los documentos: 2 horas.
- Entrevistas de los grupos: 3 horas.
- Redacción de un comunicado público: 2 horas.
- Exposición del comunicado público: 2 horas (30 minutos por grupo).
- *Debriefing*, donde se discute el desarrollo de la simulación y se valoran las decisiones: 2 horas.

Escenario

Año terrestre 2087.
Colonia humana de Marte: La Colonia, 190.000 habitantes.

Un virus hasta ahora desconocido ha atacado a la población de La Colonia marciana, provocando una infección conocida como *síndrome de RUF*.

La infección provoca desórdenes digestivos y neuronales graves, con reacciones violentas, que ponen en peligro la estabilidad de La Colonia.

Hay 35 afectados que han sido puestos en cuarentena. Los pacientes están completamente aislados para evitar que se ataquen unos a otros y reciben asistencia robótica. Sufren cefaleas y están sedados.

El virus patógeno ha sido bautizado popularmente como Rufus.

A los tres meses de haber detectado el virus, todo el esfuerzo energético de La Colonia se dirige a la investigación del síndrome y la situación es insostenible.

No hay posibilidad de obtener ayuda terrestre antes de cuatro meses.

Se discute qué hacer con los afectados.

Las principales posibilidades que se plantean en La Colonia son:

- Someterlos a un tratamiento experimental con Hudralina, que ataca las neuronas motoras y produce una parálisis muscular progresiva. Puede además tener otros efectos secundarios imprevistos.
- Mantenerlos en observación, a la espera de ayuda terrestre, asistiendo a su progresiva degeneración y con un riesgo moderado de contagio y propagación del virus en La Colonia.
- Enviarlos a La Tierra, donde pueden recibir un tratamiento más completo, con el riesgo de exportar el virus al planeta madre y producir una pandemia que ponga en riesgo la supervivencia de la especie.
- Eliminarlos, enviándolos en una cápsula al espacio.

Los alumnos, que pueden ser entre diez y dieciséis, reciben del profesor la información sobre el funcionamiento de la simulación y sobre el escenario, se reparten en cuatro grupos y asumen uno de los cuatro roles colectivos: Asociación de familiares de los afectados por el síndrome de RUF, Comité médico, Gobierno de La Colonia y Canal informativo *Marte Alerta*.

Reciben entonces los siguientes documentos:

- Comunicado oficial del gobierno de La Colonia sobre el síndrome de RUF, con fecha del 15 de octubre.
- Artículo obligatorio de todos los seguros médicos de La Colonia.
- Informe del Comité Médico sobre el antiviral Hudralina, con fecha del 3 de diciembre.
- Artículo de opinión de M. E. Fonsica, con fecha del 6 de diciembre.
- Artículo de opinión de F. Loroño, con fecha de 7 de diciembre.
- Sus respectivos roles.

Se estima un *briefing* de 1 hora para presentar el escenario y formar los grupos.

Los grupos, en equipo, estudian posteriormente los documentos, valoran el estado de la cuestión y deciden su postura. En esta fase, que duraría 2 horas, pueden disponer de diccionarios y de la ayuda del profesor.

Sus siguientes acciones, ya independientes con respecto al profesor, serán entrevistarse con los otros tres grupos respectivamente y en privado durante 30 minutos,

por lo que deben elaborar la estrategia más adecuada para tratar con cada uno de sus interlocutores y cumplir con sus obligaciones como colectivo.

Tras cada entrevista, los grupos se reunirán durante otra media hora para incorporar el conocimiento adquirido de la postura de los otros y reelaborar su estrategia.

Así:

1. En un primer momento se entrevistan los familiares y el gobierno por una parte y el equipo médico con los periodistas por otra.
2. En un segundo momento: familiares-médicos y gobierno-periodistas.
3. En un tercero: familiares-periodistas y médicos-gobierno.

Tras las 3 horas de entrevistas, cada grupo redacta un comunicado a La Colonia, en el cual expone su visión del problema y su postura (en el caso de los periodistas, sería un reportaje).

La redacción de este trabajo ocupará otras 2 horas y la lectura de comunicados media hora cada una, es decir, 2 horas más.

Por último se propone un *debriefing* de 2 horas, para analizar el funcionamiento de la simulación y los problemas conductuales y lingüísticos.

1. Informe del Gobierno de La Colonia sobre el síndrome de RUF.

GOBIERNO DE LA COLONIA
BOLETÍN OFICIAL
15 de octubre del año terrestre 2087

Al día de hoy, podemos confirmar que La Colonia ha sido víctima de un ataque viral y hay una veintena de personas afectadas.

1. La infección ha sido denominada Síndrome de Respuesta Unificada Frecuente (RUF) y presenta los siguientes síntomas:

- Vómitos, fiebre, diarreas e incapacidad para digerir alimentos sólidos.
- Cefaleas.
- Conducta delirante y violenta, que puede derivar en ataques indiscriminados a otras personas, incluidos los más allegados.

Podemos confirmar que algunos de los desórdenes que han tenido lugar en La Colonia durante las últimas semanas han sido causados por la irrupción de la enfermedad.

Dos afectados se han suicidado y tres has encontrado la muerte como respuesta a ataques violentos.

Ha habido por otra parte tres fallecimientos de personas afectadas, uno de infarto de miocardio y dos de infarto intestinal.

Se confirma igualmente que el hombre que estranguló a su hija la semana pasada es uno de los afectados.

2. Según las primeras estimaciones, el patógeno que provoca el síndrome de RUF puede ser una mutación marciana que se desarrolla en los humanos. Los equipos técnicos estiman que pueda tratarse de un virus presente en alguna planta, hipótesis que aún no ha sido confirmada. En este momento se trabaja intensamente en el estudio de la dieta de los afectados.

Se cree que el virus se transmite por el aire, por lo que se pide a la población que use mascarillas en todo momento.

3. En este momento de incertidumbre, los esfuerzos del gobierno se dirigen a controlar la enfermedad, por lo que se ha procedido a declarar el Estado de Excepción en La Colonia, con el propósito de coordinar eficazmente el trabajo de la comunidad.

Todos los laboratorios de La Colonia trabajan ya juntos bajo las directrices del Departamento de Salud y se pide a todos los ciudadanos la máxima colaboración.

Por necesidades de ahorro energético, se han interrumpido las comunicaciones privadas con La Tierra, pero se mantienen los servicios de comunicación corporativos.

Por la misma razón, se han reducido el suministro de energía a los módulos residenciales y el servicio de transporte. Pedimos a la población que no malgaste una sola partícula de luz.

4. El gobierno de La Colonia informa regularmente de la situación al Alto Comisionado de la ONU, que ya está preparando una expedición con material humano y técnico a Marte. Desgraciadamente, la expedición no podrá partir antes de cuatro meses terrestres, cuando los dos planetas entren en oposición y se acerquen a 100 millones de kilómetros.

2. Artículo 7H, obligatorio en todos los seguros médicos de la población marciana.

Art. 7H: "En caso de accidente o enfermedad cuyo diagnóstico, según dictamen del Comité Médico, no pueda ser tratado por el equipo del Hospital Central de Marte, la compañía se compromete a repatriar al paciente a La Tierra en el primer vuelo regular procedente de La Colonia, siempre que el Departamento de Salud lo autorice."

3. Extractos del informe del Comité Médico sobre la Hudralina.

COMITÉ MÉDICO PARA LA INVESTIGACIÓN DEL SÍNDROME DE RUF
Informe del 03 de diciembre del año terrestre 2087

"El antiviral Hudralina ha sido testado en primates infectados por el virus de RUF, produciendo en el 90% de los casos la inhibición de la síntesis viral de las células infectadas. En el 10% de los casos restantes no ha habido reacción significativa."

"Los primates que reaccionaron positivamente al tratamiento abandonaron la conducta agresiva al cabo de tres días y volvieron a consumir alimentos sólidos al cabo de cinco."

"Al cabo de siete días comenzó a reducirse el tratamiento y al cabo de catorce días se suspendió. Un mes más tarde, los primates no han reproducido los síntomas de la infección."

"La Hudralina genera metabolitos tóxicos que inhiben enzimas del sistema nervioso central implicadas en el funcionamiento de las neuronas motoras, produciendo la parálisis muscular progresiva del paciente."

"Un tratamiento moderado con Hudralina, como el que han recibido los primates, produciría los primeros síntomas de parálisis a las pocas semanas de su aplicación y conduciría a su inmovilidad total del paciente al cabo de cuatro o cinco años. La esperanza de vida no superaría en ningún caso los quince años".

"Con un tratamiento prolongado con Hudralina, la esperanza de vida del paciente no superaría en ningún caso los cinco años."

"Ignoramos todavía la capacidad de replicación y de mutación del virus y por tanto su capacidad para resistir al tratamiento."

"Ignoramos otros efectos secundarios que la Hudralina puede tener sobre el metabolismo humano."

4. Artículo de M. E. Fonsica en *Marte Alerta*.

MARTE ALERTA. Canal informativo de La Colonia.
06 de diciembre del año terrestre 2087

Cuando el horror es necesario.
M. E. Fonsica

El torbellino de circunstancias en que nos vemos envueltos estos meses parece una pesadilla, una de esas delirantes pesadillas que inventan los escritores terrestres cuando fabulan sobre Marte y que no hace mucho tiempo nos hacían reír. ¿Recuerdan la de aquel alienígena parecido a un saltamontes gigante, violento e indestructible, en cuya destrucción se consumía La Colonia? No sé si es ahora el momento de evocarlas, cuando la realidad se impone a la fantasía y debemos aceptar lo evidente: que no estamos viviendo una pesadilla, que esto no es un sueño, que Rufus existe y la colonia, nuestra colonia, nuestra vida, se consume a marchas forzadas en un intento ciego y desesperado por combatirlo.

El 70% de la energía de la colonia se dedica actualmente a los módulos de investigación del virus y no podremos aguantar más tiempo así, encerrados en nuestras casas, sin luz nocturna, viendo cómo el esfuerzo de todos estos años se derrumba.

Peligran los cultivos, peligran las reservas de alimentos y peligra el mantenimiento físico de La Colonia.

No podemos acabar con Rufus, esa es la verdad, y la ayuda terrestre tardará demasiado en llegar. Nuestros vecinos infectados, nuestros hermanos, sufren padecimientos desgarradores y nosotros no lo podemos evitar. Hemos hecho todos los esfuerzos, pero ya no podemos hacer más. Nos jugamos la existencia.

No podemos acabar con Rufus pero sabemos dónde está. Está, desgraciadamente, en algunos de nosotros, en 35 de nosotros. Somos nosotros mismos los que agonizamos entre cefaleas en esa cámara del Departamento de Salud y debemos tomar una decisión. Tenemos que decidir si seguimos luchando contra el alienígena indestructible o nos deshacemos de él enviándolo al espacio. Porque podemos hacerlo, amigos, hermanos. Podemos amputarnos la mano donde está Rufus y seguir viviendo o dejar que nos devore. Podemos aceptar el horror de nuestro destino y de nuestra soledad y seguir adelante o podemos rendirnos ante la fatalidad y permitir el exterminio de La Colonia. La decisión es nuestra y tenemos que tomarla.

5. Artículo de F. Loroño en *Marte Alerta*.

MARTE ALERTA. Canal informativo de La Colonia.
07 de diciembre del año terrestre 2087

¿En quién podemos confiar?
F. Loroño

Rufus ha sido aislado. Los 35 "afectados", como los llama el gobierno, se lo han echado a la espalda, sin otro alivio para su carga que una veintena de chimpancés inoculados que han vuelto a comer cacahuetes y dentro de dos meses estarán paralíticos. Los 35 "afectados" han sido aislados y volvemos a estar seguros. Pero, ¿estamos realmente seguros? Si no lo estábamos antes, ¿vamos a estarlo ahora? ¿Alguien puede creerse que nuestro único problema actual es la recuperación del equilibrio energético perdido tras el ataque de Rufus, que podemos volver a nuestra vida de siempre mientras esos 35 desgraciados se dan de cabezazos contra las paredes de su cámara acorazada y atacan a los robots que los asisten entre vómitos y diarreas?

Pues muy bien, recuperemos la normalidad. Releguemos a Rufus a los sótanos del Hospital Central y volvamos a nuestras investigaciones sobre campos gravitatorios. ¿Qué ocurrirá si dentro de un mes el virus vuelve a aparecer? Habremos perdido un mes de trabajo y no nos lo podremos perdonar. ¿Y cómo podremos explicar a La Tierra el equipo que necesitamos si interrumpimos ahora la investigación? Habremos desaprovechado la expedición más importante de la breve Historia de La Colonia.

¡Ah, La Tierra! ¿No es hora de que envíe una señal clara de colaboración? ¿Acaso no piensa permitir que las compañías aseguradoras cumplan sus contratos y devuelvan a los infectados a su planeta natal para ser tratados, como se comprometieron a hacer si algo así llegaba a ocurrir? No, me temo que no. No al menos sin que su equipo examine a los pacientes y decida su traslado. Pero eso, ¿cuánto puede tardar?; ¿seis meses?, ¿un año? ¿Y está el gobierno de La Colonia dispuesto a mantener durante tanto tiempo esta situación?

Roles

- **Asociación de familiares de los afectados por el síndrome de RUF.**
    1. La asociación la constituimos un presidente/a y dos secretarios/as, todos con familiares entre los afectados.
    2. Desde aquí intentamos enfrentarnos al sufrimiento y al deterioro paulatino de nuestros familiares. Debemos decidir nuestra postura ante la Hudralina, averiguar cuáles son las posibilidades de tratarlos en Marte o en La Tierra y considerar el peso que la opción de la exterminación está tomando en la comunidad, incluso su necesidad.
    3. Como todos los habitantes de La Colonia, los pacientes cuentan con un seguro médico que garantiza su repatriación a La Tierra "según dictamen del Comité médico" y "siempre que el Departamento de Salud lo autorice", en palabras textuales.

- **Comité médico.**
    1. Somos los encargados de la gestión científica y técnica de la infección. El equipo está formado por un virólogo, un neurólogo y un inmunólogo.
    2. Tras un primer examen a los 190.000 habitantes de la colonia, creemos que no hay más infectados y el virus ha sido aislado; esto implica que si se elimina a los pacientes se acabará con él.
    3. Rufus supone un desafío para la comunidad científica marciana, aunque la opinión generalizada entre la profesión es que carecemos del equipo necesario para hacerle frente.
    4. Para que los pacientes sean devueltos a La Tierra, debemos emitir un diagnóstico y una orden de traslado previos a la autorización del Departamento de Salud. Las entrevistas con el gobierno, los familiares y la prensa nos informarán sobre las consecuencias de este paso en la comunidad.
    5. Carecemos de otro tratamiento que la Hudralina, aunque los departamentos siguen investigando. En los últimos tres meses, todos los laboratorios de La Colonia se han puesto al servicio del Comité.
    6. El origen del virus aún no ha sido descubierto. Los primeros estudios consideraron que podía proceder de alguna planta y tener origen terrestre. Actualmente se cree que puede ser un virus de origen marciano. La información enviada a La Tierra ha decantado a la ONU por esta segunda consideración, aunque aún no hay postura oficial.
    7. La ayuda terrestre puede tardar tres o cuatro meses y consistirá en equipo técnico y humano. La mejora de resultados es esperable pero hipotética. Supondrá además un período de reorganización y quizás un aumento de gasto energético.
    8. Nuestro mayor éxito ha sido el aislamiento de los infectados, pero creemos que el virus puede mutar en otro organismo y volver a

propagarse. Deshacerse de los pacientes supondría una valiosa pérdida de información.

9. Nuestro código deontológico nos impide eliminar a los pacientes.

- **Gobierno de la colonia.**
    1. Lo formamos el gobernador, el director del Departamento de Salud y el secretario general del Departamento de Salud.
    2. Hemos recibido órdenes de la ONU, bajo cuya jurisdicción está La Colonia, de no enviar a los infectados a La Tierra, orden que nos han prohibido comunicar a la población.
    3. La energía de la colonia, creada por generadores atómicos, es limitada. La infección ha obligado a concentrar los recursos en la investigación del virus y la población ha sufrido restricciones en las comunicaciones internas y externas, en su movilidad por la colonia y en el suministro de luz.
    4. Las empresas privadas de investigación instaladas en Marte también han sufrido los recortes y la obligación de poner sus equipos a disposición del Departamento de Salud, por lo cual exigen una solución. Ellas financian el 40% del gasto de la colonia y tienen representantes en todos los comités directivos del gobierno.
    5. Los informes oficiales dicen que la situación es insostenible más allá de tres meses, un tiempo inferior al que puede tardar la ayuda terrestre. Habrá escasez de alimentos, la actividad se detendrá y la población, desesperada por las condiciones, caerá en el abatimiento o en la violencia.

- **Canal de noticias Marte Alerta.**
    1. El equipo lo formamos tres periodistas.
    2. El Canal al que pertenecemos ha publicado tanto el artículo de Fonsica como el de Loroño. A nosotros nos corresponde pues averiguar el estado real de la situación y posicionarnos.
    3. Como periodistas, debemos interpretar la postura y la actitud futura de los otros grupos para intentar informar con profundidad, no quedarnos en lo obvio, hacer hipótesis y revelar intenciones ocultas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. (1986): *Problemas de la poética de Dostoievski*, FCE (Colección Breviarios), México.
- Breen, M. P. (1990): «Paradigmas actuales en el diseño de programas», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (Original de 1987).
- Caillois, R. (1967): Les jeux et les hommes, Gallimard, Paris.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics,* 1.
- Caré, J-M., Estrade, Ch. y Debyser, F. (1980): *Îles*, BELC, Paris.
- Caré, J-M. y Debyser, F. (1984) : *Simulations globales*, BELC, Paris.
- Caré, J-M. y Mata Barreiro C. (1984): *Le cirque. Une simulation globale*, BELC, Paris.
- Debyser, Francis (1991): «Les simulations globales», *Éducation et Pédagogies*, 10, CIEP.
- Department of Defense USA (1994): «DoD Modeling and Simulation (M&S) Management», *DoD Instruction*, USA.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): «El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo », *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 7-8.
- García-Carbonell, A., Montero, B. y Rising B. (2001): «Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language», *Simulation and gaming*, 4.
- García-Carbonell, A., Rising B. y Watts, F. (2011): «Students perception on collaborative work in telematic simulation», *Journal of Simulation/Gaming for Learning and Development*, Vol. 1, No. 1.
- Hymes, D.H. (1966): «Two types of linguistic relativity», *Sociolinguistics*, Bright W. (ed), Mouton, The Hague.
- Jones, K. (1982): *Simulations in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jones, K. (1995): *Simulations. A handbook for teachers and trainers*, Kogan Page, London.
- Liceras, J. M. (1996): *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*, Síntesis, Madrid.
- NATO (1998): *NATO Modeling and Simulation Master Plan*, NATO, Brussels.
- Piper, T. (1984): «Putting reality into role play», *TESL Canada Journal*, Vol. 1, No. 2.
- Piper, T. (1984bis): «Simulations in language teaching», *TESL Canada Journal*, Vol. 2, No. 1.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, RAE, Madrid.
- Ruben, B. D. (1999): «Simulations, games and experienced-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning», *Simulation & Gaming*, Vol. 30 No. 4.
- Searle, J. (1992): *Intencionalidad*, Tecnos, Madrid.

- Searle, J. (1985): *Mentes, cerebros y ciencia*, Cátedra, Colección Teorema, Madrid.
- Segura Munguía, S. (1985): *Diccionario Etimológico Latino-Español*, Anaya, Madrid.
- Shannon, R. y Johannes, J. D. (1976): «Systems simulation: the art and science», *Transactions on Systems, Man and Cybernetics*, 6.
- Van Dijk, T. A. (1987): «La pragmática de la comunicación literaria», *Pragmática de la comunicación literaria*, Mayoral, J.A. (ed.), Arco Libros, Madrid (Original de 1977).
- Yaiche, F. (1996): *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, Paris.
- Zanón, J. (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5.

ALGUNAS WEBS RELACIONADAS

- DI-AAL (Grupo de investigación Dimensión Intercultural y Aprendizaje Activo de Lenguas), Universidad Politécnica de Valencia.
  http://www.upv.es/diaal/
- ICONS Project, University of Maryland.
  http://www.icons.umd.edu/
- IDEELS Project (Intercultural Dynamics in European Education through onLine Simulation), University of Bremen:
  http://www.ideels.uni-bremen.de/
- ISAGA (International Simulation and Gaming Association):
  http://www.isaga.info
- NASAGA (North American Simulation and Gaming Association):
  http://www.nasaga.org/
- SAGE (Simulation And Gaming Editors):
  http://sag.sagepub.com
- SAGSET (Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training):
  http://www.sagset.org/
- Simulation in Education and Training:
  http://www.site.uottawa.ca/~oren/sim4Ed.htm

ÍNDICE

1. Introducción…….. 2
2. La representación simulada…… 4
   2.1. La ficción y el teatro…… 5
   2.2. Los modelos de sistema…….. 7
3. La simulación en clase de LE…… 12
   3.1. Simulación y enfoque por tareas…… 12
   3.2. Simulación y juego…… 16
4. Dos modelos de simulación de LE…… 22
   4.1. Simulaciones globales…… 23
   4.2. Modelo de Ken Jones…… 29
5. Perspectivas de la simulación en clase LE…… 35

Apéndice I: Dos simulaciones de ELE…… 37
   A. La obra de teatro…… 38
   B. Rufus…… 41

Bibliografía……... 50