

La simulación en la clase de español de los negocios

María Rosa Martín-Peñasco Hurtado

BabeliUM (Centro de Línguas Associado à Universidade do Minho)

1. La enseñanza del español en Portugal

La presencia del español como lengua extranjera en las escuelas portuguesas solo comienza en el curso 1991/1992. A partir de entonces, se ha verificado un gran aumento del número de alumnos interesados en aprender español. Aun así, la implantación del español en Portugal acarreó una serie de problemas desde su puesta en práctica: por un lado, el escaso número de profesores cualificados; por otro, las escuelas siempre han parecido mostrar alguna reticencia para incorporar el español a sus currículos, seguramente debido a la presión ejercida por los profesores de otras lenguas (francés y alemán), los cuales han visto cómo, en los últimos cursos, cada vez más el número de alumnos matriculados en su asignatura disminuía. Así, el sistema educativo portugués no parece conseguir dar una respuesta satisfactoria al aumento de la demanda mostrada por parte de los alumnos desde su implantación en los currículos de la asignatura de español lengua extranjera.

Recientemente, en el año 2012, Portugal aprobó una reforma curricular que concedía mayor importancia al inglés como lengua predominante, otorgando un mayor número de horas lectivas a dicha asignatura. Dicha reforma también impide la creación de nuevos grupos de español, si para ello es necesario contratar nuevos profesores. Además, con ella se retira de los currículos del segundo ciclo de *Ensino Básico* (5º y 6º) la enseñanza del español o de cualquier otra lengua extranjera que no sea el inglés. Todo esto, unido a los recortes presupuestarios que Portugal está llevando a cabo para combatir la crisis económica por la que pasa en estos momentos, nos lleva a pensar que, muy probablemente, el aumento de alumnos portugueses en las asignaturas de español que se había verificado en los últimos 20 años decaiga o, por lo menos, se estanque.⁵²

⁵²Los datos relativos a la enseñanza del español en Portugal han sido extraídos del Informe emitido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2012 *El Mundo Estudia Español*.

Por lo que se puede extraer de los datos anteriores, en la actualidad son pocos los portugueses adultos – o por lo menos no tantos como deberían -, que hayan tenido un fuerte componente de español en su historial educativo; y debido a los últimos cambios realizados en los currículos portugueses tras la reforma educativa de 2012, no podemos esperar que esta situación cambie significativamente en los próximos años.

La situación del español en la Enseñanza Universitaria que Vigón nos ofrece en su artículo de 2005, dista de la actual, pues eran pocos los estudios universitarios sobre español lengua extranjera en Portugal, pocos los profesores formados en E/LE y pocos los alumnos que escogen esta asignatura por real interés. (Vigón, 2005b). En la actualidad, en las universidades portuguesas, aunque todavía no exista un departamento de español o una licenciatura de español, podemos hablar de un cambio significativo a este respecto. Hoy se puede estudiar español en todas las universidades portuguesas y éstas están formando a un número significativo de profesores de español.

Vista la situación del español en la enseñanza preuniversitaria y universitaria, creo que es realmente importante apostar por soluciones que cubran este vacío educativo. Una de las opciones que los portugueses adultos tienen para aprender español, y una de las más buscadas, es, sin duda, formarse a través de academias, centros de lengua u otras instituciones, dentro de las cuales encajarían las formaciones o cursos de español con fines específicos.

Los centros privados, por su lado, nos ofrecen una realidad diferente. Las empresas que han detectado el vacío educativo mencionado anteriormente han sido numerosas. Los cursos de español son cada vez más demandados por los portugueses, principalmente por adultos que quieren estudiar el español para ponerlo en práctica en situaciones laborales o en situaciones de ocio e, incluso, adolescentes que pretenden realizar estudios universitarios en España.

En este sentido, José María Martín, Director del Instituto Cervantes de Lisboa, afirma que la increíble demanda que el español ha generado, gracias a los esfuerzos de dicho Instituto y de la Consejería de Educación, ha originado la aparición de numerosas “academias privadas que han visto en la enseñanza del español una oportunidad empresarial”. (Martín, 2012:142)

Como se puede extraer de lo dicho en líneas anteriores, la enseñanza del español en el sistema educativo portugués, no consigue compararse al nivel de demanda que los alumnos exigen. Esta laguna en la enseñanza regular conlleva que, después de acabar los estudios formales, muchos portugueses retomen o comiencen el estudio de nuestra lengua, a partir de motivaciones laborales o de otra índole, y procuran solventar esta deficiencia a través de centros privados que posibilitan el estudio del español como lengua extranjera. Aunque tampoco podemos olvidar a otros muchos que, ya habiendo estudiado español, deciden comenzar un curso de EFE para complementar sus estudios y su currículum.

En cualquier caso, lo cierto es que el alumnado EFE se compone exclusivamente de adultos, sean estos adultos jóvenes o de mediana edad, que plantean unas características

completamente diferentes que los niños como estudiantes, las cuales es importante tener en cuenta. En el siguiente apartado trataremos con mayor detalle este aspecto.

2. Educación de adultos en contextos no formales de aprendizaje

A lo largo de la historia de la Educación de Adultos, en gran parte gracias a la investigación derivada de la Psicología de la Educación, la atención de los procesos de aprendizaje se ha ido centrando en el alumno, principalmente en sus características, motivaciones y factores individuales.

Los alumnos adultos muestran una serie de características muy diferentes de las que nos puede presentar un grupo de niños o incluso de jóvenes, algunas de ellas poco obvias; por lo que la enseñanza de español, o de cualquier otra materia, dista mucho de ser parecida al trabajar con uno y otro público, siendo necesario tener en cuenta las características que este alumnado presenta.

Ante un alumnado adulto, lo primero que nos puede llamar la atención es que podemos encontrar grandes diferencias de edad, así como un sinfín de motivaciones distintas que les llevan a comenzar nuevos procesos de aprendizaje. Además, los adultos necesitan sentir que lo que aprenden les es útil e importante; tienen experiencias de vida muy dispares, las cuales influyen en la construcción de nuevos aprendizajes y, por ende, diferentes formas de aprender.

El profesor/educador, ante un alumnado adulto, encuentra también una serie de factores que juegan o no a su favor, pero que debe tener igualmente en cuenta. Puede ser que nos encontremos ante capacidades sensoriales, perceptivas y/o de memoria disminuidas, falta de hábitos de estudio, una mayor dificultad a adaptarse a nuevas situaciones, falta de tiempo y falta de interés por las ideas abstractas y teóricas. Sin embargo, juegan a nuestro favor su mayor motivación, responsabilidad, exigencia y ganas de participar activamente en el proceso de aprendizaje.

En resumen, según Knowles (*cit. in* Rurato y Gouveia, 2005:177-78) los adultos son más autónomos y autodirigidos en lo que concierne a su aprendizaje, poseen experiencias de vida y conocimientos anteriores, dan una gran importancia a la relevancia de los asuntos abordados en el proceso de aprendizaje y a la pragmática que la adquisición de dichos asuntos pueda tener en sus vidas y necesitan ser respetados y tratados como iguales.

Por todo lo expresado anteriormente, tal y como veremos en puntos posteriores, el uso de las simulaciones en el aula dentro de la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas se convierte en una importantísima herramienta para trabajar con este tipo de alumnado, ya que toma en cuenta la participación del alumno en todo el proceso de aprendizaje, desde su programación a su posterior puesta en práctica; e introduce al alumno en situaciones comunicativas reales y significativas, las cuales responden a su necesidad de encontrar una aplicación práctica de lo aprendido. De esta forma, este tipo de actividades plantean la resolución de tareas similares a las que los alumnos encuentran después en la vida

real, es un enfoque eminentemente práctico y significativo, siendo fácil conseguir extrapolar los conocimientos aprendidos en la sala de aula a la vida real.

A la hora de programar un curso de español es necesario tener en cuenta todas estas cuestiones. No sólo las características de nuestros alumnos, que pueden ser adultos, niños o jóvenes, sino la motivación que les lleva a querer aprender español. Esta motivación, principalmente en el caso de los adultos, aunque también en parte de algunos jóvenes, responde, por lo menos en parte, a la situación social y laboral del momento. En este contexto, gana especial importancia el Español con Fines Específicos.

3. El Español con Fines Específicos

Si analizamos la historia de la Educación de Adultos a través de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos que ha habido a lo largo de los últimos casi 70 años, es fácil inferir que ha habido grandes cambios en relación a los conceptos y valores promovidos desde las más antiguas a las más recientes. Si las primeras conferencias estaban completamente impregnadas de valores humanistas e iluministas, las últimas, seguramente influenciadas por los grandes cambios sociales que en los últimos tres cuartos de siglo han tenido lugar, son mucho más prácticas. El proceso de globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la reconfiguración de los Estados, así como los movimientos migratorios y otros fenómenos sociales propios de la era en la que vivimos, y todavía poco estudiados hace un siglo, fueron las causas de este cambio de enfoque (Barbosa, 2004).

El EFE no es más que uno de los reflejos de los objetivos y preocupaciones expresados en las dos últimas CONFITEA: responde a aspectos prácticos, busca la expansión de las empresas a mercados hispanohablantes o aumentar las probabilidades de empleo de quien lo estudie. Otro de los reflejos de estos valores más pragmáticos se puede encontrar en las sucesivas revisiones al *Código de Trabalho* portugués, el cual ha ido aumentando las obligaciones de las empresas en relación a ofrecer formación profesional a sus colaboradores y que culmina en la redacción del artículo 131º de este mismo *Código*, donde se establece la obligación por parte de las empresas de promover, asegurar, organizar y reconocer y valorizar la formación continua adecuada a su cualificación.

Todos los procesos políticos, sociales y económicos mencionados anteriormente, además de un cambio de enfoque en lo que a la Educación de Adultos se refiere, también han fomentado la interrelación entre hablantes de diferentes lenguas. Esta interrelación no solo se deja ver en el ámbito personal, sino que también cobra una gran importancia en el ámbito laboral. Los profesionales de hoy en día no solo deben saber desempeñar su profesión, sino que, una gran parte de ellos, necesitan ser competentes en otras lenguas diferentes de la materna; convirtiendo la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos en una de las vertientes más demandadas para la enseñanza de cualquier lengua.

Este hecho está íntimamente relacionado con el concepto del hablante como agente social expresado en el MCER, sobre el cual realiza la siguiente afirmación: “Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales

superpuestos, que unidos definen la identidad.” (MCER, 2002:1). Uno de estos grupos se forma, sin duda, por todos los profesionales del área de trabajo del individuo.

El EFE presenta una serie de particularidades. La principal diferencia entre la enseñanza del español general o su enseñanza para fines específicos radica en que este último se centra en el aprendizaje de la lengua usada dentro de un determinado ámbito profesional. Por lo tanto, “se denomina Español con Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos” (*Diccionario de términos clave de ELE*, “Enseñanza de la lengua para fines específicos”).

El Español con Fines Específicos, por lo tanto, procura la enseñanza del uso del español en un dominio y contexto concreto, con especificidades propias. Podemos encontrar grupos que, dentro del español de los negocios, prefieran o necesiten, por ejemplo, centrarse en la capacidad de conversar para vender un determinado producto o en redactar e-mails para dar respuesta a las quejas de sus clientes. Tendremos, por tanto, que tener en cuenta tanto los objetivos como las necesidades de nuestros futuros alumnos a la hora de aprender español. Así, un curso de español con fines específicos debe entenderse como una “inmersión en situaciones comunicativas especializadas”, en el que un análisis previo de necesidades se vuelve completamente necesario para poder responder a los objetivos de nuestros alumnos. (*Diccionario de términos clave de ELE*, “Enseñanza de la lengua para fines específicos”)

El trabajo de las diferentes competencias que queramos desarrollar se debe realizar con textos y materiales auténticos, ya sean estos orales o escritos, propios de la actividad laboral que practican o pretenden practicar nuestros alumnos. Además, también cobra una gran importancia el componente socio-cultural, siempre dentro de determinado contexto profesional, por lo que se debe tener en cuenta en la realización de cualquier programa de español con fines específicos. El componente cultural también se encuentra presente dentro de estos cursos. De poco servirá que un empresario hable español perfectamente si no sabe nada acerca de nuestras particularidades, de nuestros gestos, de nuestra historia, de nuestras costumbres.

Antes de cerrar este apartado es necesario hacer referencia a algunas de las particularidades que tendremos que tener en cuenta, aparte de lo dicho anteriormente, en la realización de cualquier programa de EFE.

Las lenguas de especialidad presentan vocabularios especializados, un léxico específico, textos especializados y *corpora* textuales distintos. Dependiendo del ámbito profesional para el que proyectemos el curso, también tendremos que tener en cuenta las diferentes formas de comunicar oralmente o de forma escrita. Es decir, no será lo mismo preparar un curso de español para médicos que para abogados, pues todos estos componentes son bastante diferentes en una u otra especialidad.

Todo lo expuesto anteriormente conlleva, inevitablemente, que el profesor de español con fines específicos estudie a sus alumnos, sus objetivos y su ámbito laboral antes de planificar o desarrollar un programa; también tendrá que basar sus actividades en materiales reales propios de esa especialidad y en actividades prácticas relacionadas con ese ámbito laboral. Sin dejar de lado los contenidos específicos de determinado ámbito la-

boral, se deberán tener en cuenta el nivel de competencia propio de cada nivel del MCER y los contenidos expuestos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que tendrán que ser adquiridos por los estudiantes para conseguir la autonomía a la hora de mostrar una serie de capacidades como hablantes de la lengua meta.

De esta forma, planificar un curso de EFE, sea cual sea la especialidad de nuestros alumnos, no es tarea fácil, pues debemos tener en cuenta una gran cantidad de pormenores que en cursos de español general no son necesarios o surgen de las necesidades de los alumnos. En un curso de EFE necesitamos conocer sus necesidades, pero también las particularidades de su trabajo.

Una de las formas de concretizar todo lo expuesto anteriormente, debido a la versatilidad que este enfoque nos plantea, es sin duda la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas, la cual abordaremos de forma pormenorizada en el siguiente punto.

4. La Enseñanza Comunicativa mediante Tareas y el uso de las simulaciones como tarea final

A lo largo de la historia, la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se ha fundamentado en los diferentes modelos que estaban más en boga en las diferentes épocas. A menudo, la elección de uno u otro modelo no se basaba en datos empíricos que lo apoyasen, sino en la importancia que en cada momento se le atribuía a uno u otro componente del proceso de enseñanza/aprendizaje y a la relevancia que a estos se les daba dentro de los modelos. De esta forma, el foco de atención ha sido diferente, dependiendo del modelo imperante en cada época: la gramática, la fonética y el dominio de la lengua oral, la mezcla de ambos, etc.

El Enfoque Comunicativo surge a mediados de los años sesenta y es el primero que pone el acento en el acto de comunicar, en contraposición a la mera ejercitación de “la construcción correcta de frases sueltas” en la que la comunicación no se produce, característico de otros métodos y enfoques anteriores. (Melero Abadía, 2000:80-81). Lo importante dentro de este enfoque es desarrollar la capacidad de comunicar de forma eficaz, y a partir de ahí derivarán contenidos y destrezas que serán necesarios para desarrollar dicha capacidad.

La enseñanza comunicativa mediante tareas encaja dentro de las orientaciones del Enfoque Comunicativo, con la diferencia de que la comunicación, además de ser el objetivo principal, se convierte en el medio a través del cual se aprende la lengua extranjera. Así, la propia metodología se transforma en la esencia del programa, integrando de forma dinámica objetivos, contenidos y evaluación. (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, “Actividades posibilitadoras”).

El objetivo de los programas de aprendizaje basados en la enseñanza comunicativa mediante tareas es que los alumnos aprendan usando la lengua de forma real en el aula, integrando procesos de comunicación. Esta propuesta, que nació en los años 90 como una evolución del enfoque comunicativo, se aleja de los programas educativos basados

en estructuras sintácticas o en nociones y funciones, y postula el aprendizaje de la lengua a través de actividades de uso de la lengua.

En cualquier programación basada en la enseñanza comunicativa mediante tareas, es importante diferenciar entre los contenidos que serán necesarios para establecer la comunicación y los procesos comunicativos subyacentes. De esta forma, este enfoque se encuentra “en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes [...], sino que requiere de la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, “Enfoque por tareas”). Por otro lado, y en conformidad con estudios realizados sobre la adquisición de lenguas por la Psicología del Aprendizaje, los alumnos aprenden una lengua a través de su uso, por lo que será necesario practicarla en el aula.

Estos conceptos cobran forma a través de la programación y sucesión de actividades, así como de la forma de concretizarse en la sala de aula. De esta forma, la enseñanza comunicativa mediante tareas “se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso del español en la clase se convierte en objetivo del curso”. (Melero Abadía 2000:106)

Para empezar, el orden habitual, en el que primero se estudia la lengua y posteriormente se realizan las actividades, se altera. En una programación que siga este enfoque primero se realizarán actividades comunicativas, a través de las cuales, tanto profesores como alumnos, irán descubriendo de forma inductiva la lengua subyacente a dichos actos de comunicación.

Así, es importante que las tareas se basen en procesos comunicativos reales e integren los procesos de uso de la lengua con los de aprendizaje de la misma, de forma cooperativa y, a ser posible, realizadas en grupos o en parejas; al igual que ocurre en las situaciones de aprendizaje natural. Además, estas tareas, en la medida de lo posible, deben atender a las necesidades de los alumnos, acercándose a su realidad, a sus objetivos y motivaciones.

Para ello, se dividen las tareas en dos tipos: posibilitadoras y final. Las tareas posibilitadoras serán las que permitan la realización de la tarea final, por lo que, a través de las primeras, los alumnos han de desarrollar las capacidades necesarias para la realización de la segunda. El primer paso para preparar una tarea, por lo tanto, consiste en pensar en un tema que resulte motivador y de interés para el alumnado. A partir de este tema, podremos escoger una tarea final, con la cual los alumnos muestren capacidad para demostrar competencia comunicativa en un determinado aspecto y definiremos las habilidades y contenidos que serán necesarias para su correcta realización por parte de los alumnos. Posteriormente, podremos definir tareas posibilitadoras que lleven a los alumnos a la asimilación de dichas habilidades y contenidos, Por último, será necesario pensar y desarrollar actividades de reciclaje y de sistematización de los elementos ya tratados.

En este sentido, el uso de las simulaciones como tarea final se revela como un importantísimo aliado para trabajar con alumnos adultos en la clase de español de los negocios ya que nos permiten que por unas horas, la situación parezca la vida real, donde todo el mundo es responsable de sus propias decisiones y acciones.

El docente que use simulaciones y trabaje mediante tareas dista mucho del docente tradicional. Dentro de este modelo de trabajo, el docente deja de dar clases magistrales en las que expone contenidos y posteriormente se trabajan a través de ejercicios de léxico o gramática. El docente ahora es un facilitador del aprendizaje, pues serán los alumnos quienes elaboren sus propios conocimientos. Para que esto sea posible, será necesario que el profesor tenga en cuenta el perfil de los alumnos, sus motivaciones, sus objetivos, sus intenciones. Además, deberá tener en consideración las nuevas concepciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de recursos en clase que tengan interés para los alumnos, como nuevas tecnologías, vídeos, etc.

Por otro lado, no basta con trabajar los conocimientos a través de una serie de tareas, sino que a través de la formación o del curso que imparta, tendrá que reciclar y repasar conocimientos, habilidades y destrezas trabajados anteriormente, siempre de forma integrada. De nuevo, a este respecto, la simulación se revela como una gran aliada, en la medida en que puede ser utilizada, no sólo como tarea final, sino como tarea a través de la cual se pueda rever todo lo aprendido hasta el momento.

Los alumnos cobran un papel mucho más activo que en otros enfoques. Deben participar, expresar opiniones, trabajar en grupo, preparar temas que les sean de interés; pues lo que se espera es que, a partir de las tareas posibilitadoras y de la tarea final, los alumnos creen su propio conocimiento y lo inviertan en las áreas que les sean de interés.

5. Simulaciones presentadas en el taller

En esta sección, paso a explicar algunas de las simulaciones que se pueden llevar a cabo dentro de una clase de Español de los Negocios con alumnos adultos. Las cinco primeras serán explicadas de forma más sucinta para, en último lugar, desarrollar plenamente una de ellas.

Es importante referir que antes de llevar a cabo cualquier de las simulaciones que se presentan a continuación es necesario trabajar una serie de contenidos en forma de tareas posibilitadoras, pues estas simulaciones son entendidas como tarea final. Para cada una de ellas se proponen una serie de contenidos que se han considerado esenciales para llevarlas a cabo, si bien dependiendo del nivel con el que estemos trabajando, estas simulaciones podrán adaptarse y orientarse de manera diferente, llevar más o menos tiempo y requerir más o menos conocimientos por parte de los alumnos.

A. LOS NUEVOS DEPARTAMENTOS

Como contenidos que han debido ser trabajados previamente para poner en práctica esta simulación se han considerado los siguientes: repaso de los pasados; expresar una opinión pasada en su desarrollo; estructuras para expresar y precisar opinión; describir las funciones de una persona; y léxico: departamentos de una empresa y funciones asociadas.

En esta simulación se les dice a los alumnos que trabajan como consultores y que una determinada empresa requiere sus servicios. Por grupos, tendrán que decidir qué organigrama sería el más adecuado para dicha empresa, para posteriormente definir el perfil de los responsables de los departamentos que acaban de crear. En una segunda parte de la dinámica, los grupos deben presentar los organigramas que han creado para que se decida, entre todos, cuál sería el mejor. Por último, de forma individual y teniendo en cuenta el perfil elaborado para cada uno de los responsables de los departamentos del organigrama escogido, deben presentarse como candidatos para ocupar uno de dichos puestos. Es en esta parte de la dinámica que entra en juego la simulación propiamente dicha, pues los alumnos deben entrar en el papel, mientras que los otros evalúan si realmente las habilidades que el candidato presenta se relacionan con las necesarias para el puesto. Podrán hacer preguntas de todo tipo, como si de una verdadera entrevista de trabajo se tratase.

Puede terminarse la simulación atribuyendo los diferentes puestos de responsables de departamento a los mejores candidatos de cada uno de ellos, siendo dicha decisión tomada en grupo.

B. MI NUEVO PRODUCTO

Los contenidos que los alumnos deben haber trabajado con anterioridad para la realización de esta simulación son los siguientes: El Gerundio; *Estar* + gerundio; Pronombres de OD y su posición; Marcadores temporales de futuro; Preposición *EN* como marcador temporal; *Ir a* + Infinitivo; Comparaciones; Describir objetos: materiales, función, precio, color, etc.; y Expresar hipótesis.

En este caso, se informa a una parte de los alumnos de que forman parte del equipo de I+D de una empresa⁵³ y que “hoy” tienen una reunión para desarrollar un nuevo producto. Primero, cada uno individualmente debe pensar en un producto que llevará a la reunión para presentarlo y justificarlo. En un segundo momento, una vez que cada uno de ellos tiene su producto, tiene lugar la reunión. Para ello, se forman grupos de cuatro o cinco personas como máximo y en cada uno de los grupos tendrá que decidir cuál de los productos desarrollará y lanzará al mercado, por lo que cada uno de los asistentes a la reunión debe presentar su producto a sus compañeros y justificar por qué sería impor-

⁵³Puede definirse el sector de la empresa en la que trabajarán si todos los alumnos pertenecen a una misma rama laboral o si todos están de acuerdo en definirlo.

tante para la empresa desarrollar dicho producto. Una vez decidido, tendrán que pensar y definir las características del producto.

En paralelo, otra parte de los alumnos hace de comité evaluador y prepara una parrilla sobre los aspectos que van a tener en cuenta a la hora de valorar y evaluar los productos.

Por último, cada grupo presenta su producto ante el comité evaluador, de forma que todos los integrantes del grupo presenten y hablen sobre algún aspecto del mismo. Dicho comité podrá hacer las preguntas que considere necesario. Al final, escogen uno de los productos para ser desarrollado.

C. BUSCAMOS LOCAL

Como contenidos para trabajar previamente con los alumnos, se han tenido en cuenta los siguientes: Los números a partir del 1000; La concordancia del adjetivo; El presente de *Preferir* y *Querer*; Contraste verbo *Ser* y *Estar*; Cuantificadores del adjetivo: *demasiado*, *muy*, *bastante*, *un poco*; El superlativo: *el/la/los/las más/menos* + adjetivo; Comparar: *más/menos* + adjetivo/sustantivo + *que*; Expresar agrado y desagrado: *me gusta/n*, *no me gusta/n*; Hablar de porcentajes; Opinar y argumentar; y Léxico relacionado con alquilar un local.

Los alumnos, en este caso, serán asesores empresariales en su mayoría y dos de ellos harán de clientes. A los primeros se les dice que tienen dos clientes que quieren abrir un negocio pero no saben exactamente de qué tipo. En una primera parte de esta tarea, tendrán que leer individualmente toda la información que se les facilita y escoger los dos negocios que crean que son más adecuados a las características de cada cliente⁵⁴.

En una tercera parte se forman parejas y deben escoger un local donde los negocios escogidos puedan ser abiertos⁵⁵.

Los clientes, por su parte, a lo largo de todo este proceso habrán rellenado su *Ficha de cliente* (proporcionada por el profesor) y un *Perfil de cliente*, al cual el resto de los alumnos no tienen acceso.

Por último, todas las parejas deben presentar sus propuestas para vendérsela a los clientes. En esta fase, que es la simulación propiamente dicha, los clientes podrán presentar cuestiones a las que los asesores no han tenido acceso previamente. Finalmente cada cliente escogerá la mejor propuesta.

⁵⁴Será necesario proporcionarles una “Lista de negocios”, donde consten negocios disponibles para traspaso, y dos “Fichas de cliente”, con las características de ambos clientes y gustos personales, desarrolladas por los alumnos “clientes”. La lista de negocios disponibles puede ser elaborada consultando cualquier periódico o página de internet de dicha área.

⁵⁵Para ello se proporcionará a los alumnos una “Lista de locales” que puede ser extraída también de cualquier periódico o página de Internet.

D. SOMOS CONSULTORES

Para la realización de esta simulación se ha considerado importante trabajar los siguientes contenidos: el Pretérito Perfecto: Formación del participio; Marcadores del Pretérito Perfecto; Conectores que expresen causalidad y oposición de ideas; Expresar necesidad u obligación: *tener que/ hay que* + Infinitivo; Hablar de hechos pasados y valorarlos; Expresar acuerdo y desacuerdo; y Valorar con el superlativo: *lo más/menos importante*.

En esta simulación los alumnos trabajan en una consultora y una empresa los ha contratado porque están en crisis. En esta fase, se les proporciona una serie de gráficos sobre una empresa ficticia para que la estudien⁵⁶, así como unos titulares de prensa que hacen relación a la evolución de dicha empresa. De esta forma, los consultores deben intentar descubrir las causas de la crisis y pensar en medidas para limpiar su imagen.

En una segunda fase, se les dice que hay una reunión en la empresa en la que todos sus consultores tienen que proponer medidas para la empresa en cuestión. Cada consultor presentará sus medidas de forma individual y entre todos tendrán que discutir cuáles son las más adecuadas. Deben elegir tres de ellas.

E. CREAR UNA EMPRESA

Los contenidos a trabajar previamente para esta simulación serían los siguientes: Los números del 100 al 1000; El número de los sustantivos; Los posesivos; El Presente de Indicativo; El pronombre relativo *QUE*; Expresar cantidades aproximadas; Expresar ubicación con el verbo *estar*; Expresar acuerdo o desacuerdo y duda o inseguridad ante una información; y Solicitar y dar información sobre empresas: tipo de empresa, nacionalidad, número de empleados, etc.

Para el desarrollo de esta simulación será necesario que los alumnos formen grupos desde un primer momento y que piensen en el tipo de empresa que quieren crear. A continuación, tendrán que rellenar una tabla de datos sobre la empresa (nombre, sector, número de empleados, área de actuación, etc.) y realizar un anuncio (una pequeña descripción) y un logotipo para la misma.

Posteriormente, se llevará a cabo una presentación sobre su empresa para conseguir inversores donde el resto de los alumnos harán de "posibles inversores" y les harán preguntas.

F. ENTREVISTAS LABORALES RÁPIDAS

Contenidos: Repaso de los pasados; Léxico: hablar de las funciones desempeñadas en un puesto de trabajo, hablar sobre los estudios realizados; Gustos y aficiones.

⁵⁶Estos gráficos pueden ser extraídos de Internet o de algún periódico que se dedique al área empresarial.

En primer lugar se realiza una lluvia de ideas, para la cual se les dice: “Estáis buscando trabajo en España. ¿Qué tenéis que hacer para buscar trabajo?”. En esta parte, se espera que los alumnos hablen sobre traducir el currículum, hacer una búsqueda en Internet o en periódicos españoles, etc. De esta forma, los alumnos podrán activar conocimientos previos sobre el mundo laboral y la búsqueda de trabajo, recordar anteriores entrevistas de trabajo y situaciones similares, etc. Si el tiempo lo permite, se puede dar a los alumnos algún texto o vídeo relacionado con la búsqueda de trabajo y los pasos a seguir, así como trabajar sus currículum reales en lengua española.

Posteriormente, se les dice que “tras haber enviado decenas de currículum, has recibido una respuesta para participar en una serie de Entrevistas Laborales Rápidas” sobre un área en particular (en el caso de las Jornadas se decidió hacerlas para profesor/a de español). Aquí, sería conveniente preguntarles si saben lo que son, si ya han asistido a alguna, en qué piensan que se diferencian de las tradicionales, si piensan que la preparación de la entrevista podría ser diferente, etc. De nuevo, si el tiempo lo permite se les puede facilitar algún tipo de material que trate sobre esta temática en particular para que puedan entrar mejor en materia.

Llegados a este punto, dividimos la clase en dos grandes grupos: Entrevistadores y Candidatos. Dependiendo del número de alumnos y del tiempo disponible pondremos más o menos candidatos, pudiendo en el caso de ser menos agrupar a los entrevistadores por parejas. Las instrucciones para cada uno de ellos serían las siguientes:

-Los CANDIDATOS, en grupos, podéis preparar una serie de preguntas que pensáis que os pueden realizar en la entrevista. Después, intentad darles respuesta de forma individual. No olvidéis tener en cuenta los principales consejos del artículo que acabáis de leer / vídeo que acabáis ver.

-Los ENTREVISTADORES, por parejas o individualmente, tenéis que decidir qué empresa vais a representar. Después, debéis pensar en las competencias que cada uno de los candidatos debe tener y las preguntas que vais a realizar. Debéis también tener en cuenta que la entrevista es muy rápida, por lo que es probable que debáis hacer preguntas que se salgan de la norma para intentar conocer a los candidatos en el menos tiempo posible. Tendréis que tomar notas para posteriormente tomar una decisión sobre quién contrataríais.

Por último, tiene lugar la entrevista. Primero el profesor deberá definir el tiempo del que dispondrán para cada una de las entrevistas, como máximo diez minutos, el cual deberá cronometrar y gestionar durante toda la simulación. Cuando todos los candidatos hayan pasado por todos los Entrevistadores la entrevista se dará por finalizada.

Para finalizar, sería interesante preguntar a los entrevistadores a cuál de los candidatos contratarían y por qué, así como preguntar a los candidatos qué entrevistadores hicieron las preguntas más raras, mejor orientadas, fueron más simpáticos, qué puesto de trabajo les gustó más, etc.

6. Conclusiones

A lo largo del taller, se han expuesto algunos de los motivos por los cuales el uso de las simulaciones, entendidas como tarea final dentro de la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, se revela como un gran aliado en las clases de Español de los Negocios. Las simulaciones nos permiten crear situaciones comunicativas lo más reales posibles, en las cuales los alumnos pueden poner en práctica las diferentes destrezas al mismo tiempo, así como los contenidos trabajados hasta el momento. Este hecho, se encaja perfectamente en aquello que los alumnos adultos esperan del aprendizaje, que les sea útil y que sea práctico, así como en algunos de los presupuestos que la Enseñanza Comunicativa defiende: el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación y del trabajo con materiales reales.

7. Bibliografía

- BARBOSA, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma Visão Crítica*. “S/I: Estratégias Criativas”. pp. 89-108.
- CABRÉ, M.T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006), *Lenguajes de Especialidad y Enseñanza de Lenguas. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *CÓDIGO DE TRABALHO. LEI Nº 7/2009 de 12 de Fevereiro* (art. 130 y siguientes).
- ESTAIRE, S. (2007). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas*. Policopiado. Consultado el 10 de Septiembre de 2013. Disponible en:
<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- GARCÍA-ROMEU, J. y JIMÉNEZ, M. (2004). “Análisis de Necesidades (I). Una Propuesta para Conocernos”. *DidactiRed*. Consultado en 16 de septiembre de 2013, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consultado en 13 de septiembre de 2013, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- INSTITUTO CERVANTES, (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.
- JUAN, O. y col. (2008). *En equipo.es. 2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN, J. (2012). “La Enseñanza del Español en Lisboa”. *Tejuelo*, nº 14. págs. 137-143. Consultado en 11 de septiembre de 2013. Disponible en:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/11.pdf>

MELERO, P. (2000), *Métodos y Enfoques en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa

MECD (2012). *El Mundo Estudia Español*. pp. 501-520. Consultado el 3 de Septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>

RURATO, P. y GOUVEIA, L. (2005). *Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância (EaD)*. pp. 174-199. Consultado el 10 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/rev_ufp2_05_prurato.pdf

MARTÍNEZ, L y SABATER, L. (2008). *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno, B1*. Barcelona: Difusión.

VV. AA (2006), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la Luz del Marco Común de Referencia*, Málaga, Universidad de Málaga.

VV.AA (2004), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

VIGÓN, S. (2005) *FIAPE. I Congreso internacional: El Español, Lengua del Futuro. La Enseñanza del Español en el Sistema Educativo Portugués*. Toledo, 20-23/03-2005. Consultado en 3 de julio de 2013. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008476.pdf>

VIGÓN, S. (2005) *XI Congreso Brasileño de Profesores de Español: Situación Actual y Perspectivas Futuras del E/LE en las Universidades Portuguesas*. Universidade Federal da Baía. Consultado en 9 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6403/3/baia%20repositorium%202005.pdf>