

# EXPLICS

## Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning

*Aprovechar los proyectos en Internet de estudios  
de caso y simulaciones*

### Manual

editado por

**Johann Fischer, Maria Teresa Musacchio  
y Alison Standring**



El Proyecto EXPLICS ha sido llevado a cabo con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del programa SÓCRATES – Programa LINGUA 2. Para más información sobre el Proyecto EXPLICS visite: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics>. El contenido de este proyecto no tiene por qué reflejar la posición de la Comisión Europea, ni supone ningún tipo de responsabilidad por parte de la Comisión Europea.

Para más información sobre el Proyecto EXPLICS póngase en contacto con:

Dr. Johann Fischer  
Georg-August-Universität Göttingen  
Zentrum für Sprachen und Schlüsselqualifikationen  
Goßlerstraße 10  
D-37073 Göttingen  
Alemania  
Tel.: +49-551-398560  
Correo electrónico: [johann.fischer@zentr.uni-goettingen.de](mailto:johann.fischer@zentr.uni-goettingen.de)

Foto de la cubierta: con la autorización de Alciro Theodoro da Silva, 2006

Diseño de la cubierta: Julia Reuß

Este Manual ha sido traducido al español por: Martín Aoiz, Iranzu Peña y Miguel Monreal

© EXPLICS Partnership, 2009

© para la versión original en lengua inglesa: CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2009  
(ISBN 978-3-86955-068-8)



EXPLICS –

**Exploiting Internet Case Studies and Simulation  
Templates for Language Teaching and Learning**

Aprovechar los proyectos en Internet de estudios de  
caso y simulaciones

Manual

editado por

Johann Fischer, Maria Teresa Musacchio  
y Alison Standring



## El Índice

Prólogo		6
Capítulo 1:	Un enfoque basado en tareas para la enseñanza de idiomas por medio de simulaciones globales y estudios de caso	8
Capítulo 2:	Proyectos de simulación global en la enseñanza de idiomas	11
Capítulo 3:	Estudios de caso lingüísticos	20
Capítulo 4:	Trabajo con corpus	27
Capítulo 5:	Construcción de vocabulario	37
Capítulo 6:	Evaluación del idioma	46
Capítulo 7:	Estándares	65
Capítulo 8:	Visión general y perspectivas	68

## Prólogo

Los enfoques basados en tareas para la enseñanza y aprendizaje de idiomas se han convertido en algo más y más popular en los últimos años, ya que son vistos como un modo efectivo de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Cuando se utilizan enfoques basados en tareas para la enseñanza, el profesor –o “facilitador”– coloca al estudiante con sus conocimientos, sus destrezas y su competencia lingüística en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y le permite que decida sobre los pasos siguientes del proceso de enseñanza y aprendizaje, animando la autonomía del estudiante.

Los estudios de caso y las simulaciones globales son vistos como dos medios de estimular un enfoque basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Internet permite integrar la información y el material disponible por toda la Red dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Los estudios de caso basados en Internet y las simulaciones globales combinan estas posibilidades y nos permite incrustar las tareas y el material de aprendizaje en programas de aprendizaje mixto.

Entre octubre de 2005 y marzo de 2009 el Proyecto EXPLICS ha creado un total de 33 productos: 17 estudios de caso basados en Internet y 26 proyectos de simulación global en los siguientes 11 idiomas:

- Checo: MCER nivel A
- Inglés: MCER niveles B y C
- Finés: MCER nivel A
- Francés: MCER niveles B y C
- Alemán: MCER niveles B y C
- Italiano: MCER niveles B y C
- Polaco: MCER nivel A
- Portugués: MCER niveles A y B
- Eslovaco: MCER nivel A
- Español: MCER niveles B y C
- Sueco: MCER niveles A y B

Estos productos de enseñanza y aprendizaje están ya disponibles en la Red ([www.uni-goettingen.de/explics](http://www.uni-goettingen.de/explics)), y se invita a los profesores de idiomas a que los utilicen en su enseñanza.

Estos productos muestran una amplia variedad de materiales y temas, pero también de enfoques ligeramente diferentes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas basado en tareas, ya que el Proyecto EXPLICS reunió la expertía de profesores y académicos de 17 instituciones colaboradoras de 12 países europeos. Las siguientes 17 instituciones han colaborado al desarrollo de los productos EXPLICS:

- Georg-August-Universität Göttingen, Alemania (institución coordinadora, 2008-2009)
- Eberhard Karls Universität Tübingen, Alemania (institución beneficiaria y coordinadora, 2005-2006)
- Universität für Bodenkultur Wien, Austria

- Česká Zemedelská Univerzita, República Checa
- Oulun yliopisto, Finlandia
- Université des Sciences Sociales – Toulouse 1, Francia
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Alemania (institución coordinadora, 2006-2008)
- University College Dublin, Irlanda
- Università di Padova, Italia
- Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Polonia
- Politechnika Wroclawska, Polonia
- Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
- Slovenská Poľnohospodárska Univerzita v Nitre, Eslovaquia
- Universidad de Navarra, España
- London School of Economics and Political Sciences, Reino Unido
- Simon Heath Services Ltd., Reino Unido
- CercleS – Confédération Européenne des Centres de Langues dans l’Enseignement Supérieur (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior)

Este Manual proporciona una introducción a:

- Cómo usar y
- Cómo desarrollar estudios de casos lingüísticos basados en Internet y simulaciones globales,
- Cómo utilizar el material textual disponible por medio de productos y / o desarrollado por los alumnos para análisis de corpus
- Cómo utilizar los estudios de casos y las simulaciones globales para el aprendizaje de vocabulario
- Cómo usar los productos desarrollados por los alumnos con la intención de realizar comparativas con estándares

Este Manual utiliza las experiencias del equipo EXPLICS e invita a los profesores de idiomas a que integren los estudios de casos lingüísticos y las simulaciones globales dentro de su enseñanza, a que usen los materiales EXPLICS, a que pongan en práctica las sugerencias que se hacen, y a que continúen con el desarrollo del enfoque EXPLICS.

Los estudios de caso y las simulaciones globales EXPLICS pueden utilizarse como tales, pero es posible que los profesores encuentren que no se corresponden exactamente con las necesidades de sus alumnos, o con su propio enfoque de la enseñanza, y puede que deseen desarrollar sus propios estudios de caso lingüísticos y/o sus propios proyectos de simulaciones globales. Este Manual puede que le sea de utilidad a la hora de usar los productos EXPLICS como tales, de desarrollar su propio material y de continuar con el desarrollo de su entorno de enseñanza y aprendizaje.



# Capítulo 1      **Un enfoque basado en tareas para la enseñanza de idiomas por medio de simulaciones globales y estudios de caso**

*Johann Fischer (Göttingen)*

## **1.0 Introducción**

El Proyecto EXPLICS ofrece con sus 33 productos una serie de material de enseñanza en 11 idiomas para ser usado en la educación secundaria, en la universidad, en la formación profesional o en la educación de adultos. Como el material desarrollado por el equipo EXPLICS parte de un enfoque basado en tareas, estimula la competencia comunicativa. En lugar de ofrecer a los estudiantes los tradicionales ejercicios de gramática y vocabulario, o sencillos *role-plays* sin el necesario (y auténtico) contexto, con los estudios de caso damos a los alumnos tareas que deben completar y que se corresponden con situaciones de la vida real. Estas tareas se insertan en un contexto específico y se corresponden con actividades que los alumnos puede que tengan que realizar cuando viajen, conozcan a personas de otros países, estudien en el extranjero o trabajen en un ámbito laboral internacional.

Al seguir un enfoque basado en tareas, los estudiantes no sólo toman parte en breves *role-plays* que poco tienen que ver con la realidad, en ejercicios de rellenar huecos o de transformación, en resumir un texto o responder preguntas sobre el mismo: todas ellas actividades de uso limitado en la vida diaria. Se les da, en cambio, un material textual dotado de sentido sobre el que trabajar y se les pide que resuelvan un problema o que desarrollen un texto (por ejemplo, un informe, un artículo periodístico o un plan de negocio) utilizando sus propios conocimientos, competencias y destrezas. Sus producciones orales y escritas son individuales, útiles y dotadas de sentido. No hay una respuesta correcta o una respuesta errónea a la tarea, sino que cada estudiante o cada grupo de estudiantes desarrollará su propia solución o producto válido. A los estudiantes se les toma en serio y se vuelven usuarios autónomos del idioma. El contenido de los textos (hablados y escritos) se vuelve importante y tiene una finalidad. No hay que olvidar, sin embargo, que el idioma –que ahora es el vehículo para la actividad específica, como en la vida real- sigue siendo el principal objetivo de la actividad; es decir, el lenguaje es tanto vehículo como principal objetivo de la actividad, pero al mismo tiempo se ha convertido en algo significativo y no un objetivo en sí mismo.

Cuando se les da una tarea con sentido y se les pide que usen sus conocimientos, destrezas y competencias para resolver un problema, a los estudiantes se les está tomando en serio y sus personalidades son tenidas en cuenta. Esto significa que dos estudiantes tomados individualmente no reciben la misma tarea, sino que cada estudiante tiene su rol personal y su tarea dentro del grupo. Experimentan, por tanto, una auténtica necesidad de expresarse.

Aunque los estudiantes estén en una situación lingüística de aprendizaje y no en una situación de la vida real, la autenticidad del material y de las tareas los acerca a situaciones auténticas del día a día. Las tareas quedan integradas dentro de un contexto más amplio y los estudiantes pueden comportarse como lo harían en situaciones similares de sus vidas.

## **1.1 Métodos de enseñanza basados en tareas**

Dependiendo de los objetivos de enseñanza y del contenido y estructura del curso de lengua, se pueden utilizar diferentes enfoques basados en tareas:

### ***Simulación global:***

Cuando se utiliza una **simulación global**, se invita a toda la clase a crear un mundo ficticio dentro de un contexto dado (por ejemplo, un bloque de apartamentos, un pueblo, una empresa o una conferencia), a inventar los personajes que viven en este mundo ficticio, y a hacer que interactúen. Una simulación global puede constituir un curso de lengua en sí mismo en todos los niveles de competencia, ya que es posible incluir todas las actividades lingüísticas necesarias en la misma simulación global.

### ***Trabajo de proyecto:***

En el **trabajo de proyecto**<sup>1</sup> se pone más énfasis en un producto (útil) que se desarrolla durante la actividad, por ejemplo, un periódico que trate sobre los eventos de un curso de verano, una página Web, o un folleto sobre el tratamiento de residuos en una residencia de estudiantes. El proyecto es la mayoría de las veces una parte del curso al que se puede dedicar más o menos tiempo, dependiendo del énfasis que se le dé. Al realizar el proyecto se les pide a los estudiantes que desarrollen un texto específico como producto final, i.e. el énfasis está en el producto y no en el lenguaje. El lenguaje se convierte en un vehículo del contenido, como en la realidad, pero los estudiantes se olvidan fácilmente de la importancia de los aspectos lingüísticos como gramática, vocabulario, estilo y se concentran únicamente en el contenido o en la portada del producto. Cuando se les pide que revisen el lenguaje y busquen fallos, lo consideran como una actividad menor y no se esfuerzan lo necesario.

### ***Estudio de caso:***

Trabajando con el **estudio de caso** los estudiantes han de analizar un problema dado y encontrar una solución. El estudio de caso ocupará una o unas cuantas lecciones y se usa para prepararlos en determinadas competencias, para resumir un tema tratado en clases o para romper la rutina. Sin embargo un curso completo basado en actividades de estudio de caso no es recomendable, porque sería de nuevo monótono, o haciendo las lecciones aburridas al cabo de un rato.

### ***Webquest:***

Las **Webquests**<sup>2</sup>, que se han popularizado en estos últimos años, se consideran más una herramienta que un método de enseñanza. De hecho, pueden tomar la forma de actividades de proyecto, estudios de caso u otras actividades mientras la herramienta empleada sea la búsqueda en la red. Dichas búsquedas suponen dar a los estudiantes tareas para búsquedas en Internet lo que conlleva el uso de un cuestionario. Al realizar una *webquest*, o una **búsqueda de lenguaje**<sup>3</sup>, se invita a los alumnos a buscar información sobre un problema o aspecto. Un cuestionario les guiará, y sus resultados se recogerán en tablas. Deberán presentar sus resultados de forma oral y/o escrita. Esto es, las webquests siguen formatos específicos, que incluyen cuestionarios y tablas, a la hora de proponer actividades de búsqueda en la Web. Estos formatos pueden ser utilizados como plantillas para las actividades de estudio de caso o pueden ser integrados dentro de las actividades del trabajo de proyecto y de la simulación global.

---

<sup>1</sup> Para más información, véase por ejemplo: Ribé / Vidal 1993; Schart 2003.

<sup>2</sup> Para más información sobre *webquests* véase: <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>.

<sup>3</sup> Hay información disponible sobre búsquedas de lenguaje en:

[http://www.ecml.at/mtp2/LQuest/html/LOUEST\\_E\\_pdesc.htm](http://www.ecml.at/mtp2/LQuest/html/LOUEST_E_pdesc.htm), y en: [www.lquest.net](http://www.lquest.net).

## **Bibliografía**

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Sitio Web sobre búsquedas de lenguaje: [www.lquest.net](http://www.lquest.net) y [http://www.ecml.at/mtp2/LQuest/html/LQUEST\\_E\\_pdesc.htm](http://www.ecml.at/mtp2/LQuest/html/LQUEST_E_pdesc.htm).

Ribé, Ramon / Vidal, Núria (1993). *Project Work*. Oxford: Heinemann.

Schart, Michael (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Sitio Web de WebQuest: <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>.

## Capítulo 2      Proyectos de simulación global en la enseñanza de idiomas

*Johann Fischer (Göttingen)*

### 2.0    Introducción

En este capítulo explicaremos en primer lugar la idea de las simulaciones globales, describiremos a continuación cómo pueden integrarse con éxito dentro de la enseñanza, y finalmente ofreceremos información sobre cómo desarrollar una simulación global propia.

### 2.1    ¿Qué es una simulación global?

Debyser define la “*simulación global*” del siguiente modo:

Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.

(Debyser 1996: IV)

Traducción castellana:

Una simulación global es un protocolo o escenario marco que permite a un grupo de estudiantes, que puede llegar a ser hasta una clase entera de treinta alumnos, crear un universo de referencia –una bloque de viviendas, un pueblo, una isla, un circo, un hotel-, animar ese universo con personajes en interacción y simular todas las funciones del lenguaje que sean probablemente necesarias dentro de ese marco, que es, a su vez, un lugar temático y un universo de comunicación.

En una simulación global, la clase crea un mundo ficticio que lentamente se va llenando de vida. A los estudiantes se les da un marco específico de trabajo. Este marco puede tomar la forma de un edificio de viviendas, un pueblo, una calle, un hotel –como se ha mencionado anteriormente- pero también puede ser una empresa o una conferencia. En el caso del Proyecto EXPLICS, a los estudiantes se les invitó a recrear por ejemplo un pueblo francés (simulación global en francés “Loupignac –un village à vivre”<sup>4</sup>), un carnaval (simulación global en portugués “Carnaval de Ovar”<sup>5</sup>), un viaje en barco de Suecia a Finlandia (simulación global en sueco “Silja Line – En båtresa från Stockholm till Helsingfors”<sup>6</sup>), o una ONG en que desarrolla su labor en América Latina (simulación global en español “Una ONG en Latinoamérica”<sup>7</sup>).

Los estudiantes tienen por tanto que describir este mundo ficticio e inventarse los personajes que viven y actúan dentro de este marco. El profesor les da a continuación las tareas específicas y les pide que simulen juegos de rol (*role-plays*), que creen los documentos necesarios dentro del contexto recreado, o que describan acontecimientos. El docente puede combinar estas tareas con actividades lingüísticas específicas. Por ejemplo, puede combinarlo

---

<sup>4</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/france/>.

<sup>5</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/carnaval/>.

<sup>6</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/Schweden/index.html>.

<sup>7</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/Index.html>.

con el uso de los tiempos verbales para el pasado, cuando les pide a sus alumnos que describan qué ha ocurrido (por ejemplo, un asesinato), o con el uso de diversos tipos de pregunta (por ejemplo, un policía que pregunte a la gente dentro de una vivienda si vieron algo de lo que ocurrió), o con el empleo del estilo indirecto (por ejemplo, ese mismo policía escribiendo todo en su informe), o con el uso de la forma imperativa (por ejemplo, en recetas de cocina o en instrucciones). Se usa material auténtico, tanto para la referencia, como para modelos de géneros y tipos de textos en particular. Al leer un material auténtico, nuestra meta no es responder a preguntas acerca de su contenido, sino más bien entender su sentido y ser capaces de crear un documento similar, pero adaptado a la situación específica.

El mundo ficticio creado por los estudiantes es, en su sentido más estricto, no-auténtico, ya que ha sido creado por los alumnos. En realidad, uno podría preguntarse qué diferencia hay entre una simulación global y una actividad ordinaria de juego de rol. La principal diferencia está en que, con el tiempo, el mundo ficticio creado en una simulación global se hace más y más real, alejándose de la “ilusión de lo real” y dirigiéndose a la “realidad de la ilusión” (Yaiche 1996: 13):

Comme Alan Maley, du British Council, qui s'intéresse, lui, à l'utilisation du *role-playing* dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, il [Debyser] préfère alors répondre à « l'illusion du réel » par « la réalité de l'illusion » et recourir à la fiction, plus réelle en fin de compte que les caricatures réductionnistes, voire hyper-réalistes des méthodes. Il est vrai que, depuis longtemps, les didactiques des langues sont confrontées au problème du réel qu'elles essaient d'intégrer dans le monde clos de la classe, sans pour autant jamais recourir aux techniques de la simulation.

(Yaiche 1996: 13)

Como Alan Maley, del British Council, que se interesa por eso justamente, por la utilización del juego de rol en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, él [Debyser] prefiere, por tanto, responder a la “ilusión de lo real” con “la realidad de la ilusión” y recurrir a la ficción, más real, a fin de cuentas, que las caricaturas reduccionistas, incluso hiperrealistas de los métodos. Es cierto que, desde hace mucho tiempo, las didácticas de las lenguas se han enfrentado al problema de lo real que ellas intentan integrar en el mundo cerrado de la clase, sin recurrir nunca, sin embargo, a las técnicas de la simulación.

(Yaiche 1996: 13)

## 2.2 ¿Cómo utilizar las simulaciones globales en la clase?

Una simulación global puede ser el marco de trabajo de todo un curso. En este caso, el profesor preparará una lista de simulaciones comunicativas (que se corresponderán con el vocabulario que debe ser aprendido) y una lista de los aspectos gramaticales que quiere ver en la clase. A continuación, explorará las posibilidades de unir ciertas situaciones con aspectos gramaticales específicos y, a partir de ahí, desarrollar un plan docente con una progresión lógica tanto situacional, como gramatical. El paso siguiente será, entonces, preparar tareas para cada situación.

En niveles inferiores, el profesor invitará en primer lugar a los alumnos a que describan el lugar (en el caso de un bloque de apartamentos describirán el edificio como un todo, el barrio y luego cada uno de los apartamentos individuales), y luego les pedirá que creen y describan a las personas que viven en el edificio. En lugar de describirse a sí mismo (con el riesgo de perpetuar ciertos errores), se les pide a los alumnos que transfieran la competencia a diferentes situaciones. Para enseñar la forma imperativa, el profesor puede pedir a los alumnos que creen reglas para la casa, o que se inventen un libro de cocina para la vivienda.

Para enseñar o repasar los tipos de preguntas, puede pedirles que creen un asesinato, y luego que recreen la llegada de un policía que investigue el caso. Cuando el policía escriba su informe, utilizará el estilo indirecto. El Anexo 1 muestra ejemplos de cómo ciertas situaciones pueden ser ligadas a situaciones específicas de comunicación y a cuestiones gramaticales.

En el caso de principiantes absolutos, el profesor explicará en primer lugar la gramática antes de pedir a los alumnos que la utilicen en una situación concreta, tal y como se explica anteriormente. En niveles altos, puede pedir a los alumnos que redacten sus textos (escritos y/o hablados), que analicen a continuación las áreas de dificultad, y que finalmente las debatan con el resto del grupo. En una fase posterior, el profesor dará a los alumnos otra tarea en la que el fenómeno lingüístico específico sea necesario para ver si los alumnos han asimilado el vocabulario o la gramática. Al utilizar una simulación global, los fenómenos lingüísticos son usados en una gran variedad de situaciones posibles, ya que estas no se limitan al libro de texto o a la situación personal del estudiante. Esto ocurría con frecuencia en los cursos de idiomas, donde no se enseña a transferir las competencias adquiridas a situaciones diferentes, aunque sean similares.

En el curso, el profesor puede variar las actividades de acuerdo con las necesidades de los alumnos y su propia opinión: puede pedir a los estudiantes:

- que recreen diálogos o situaciones que impliquen un grupo más amplio de personas (que serán registrados con idea de una retroalimentación posterior o no, y recogidos en forma escrita),
- que se inventen historias que luego presentarán de forma oral o escrita,
- que preparen textos en relación con el mundo ficticio (por ejemplo, la normativa interna de una empresa).

El profesor pedirá al equipo de editores que recojan todos los textos, los editen y los publiquen en un folleto del curso, en un cuadernillo o en una página Web, una vez que hayan sido corregidos. Este producto final será entregado a cada participante como una especie de souvenir, que les hará recordar el curso y los motivará a que continúen aprendiendo el idioma.

De hecho, hacer una simulación global significa que el profesor comienza la clase proporcionando un marco de trabajo y unas tareas para el estudiante. No llega con un libro de texto o una pila de fotocopias, aunque a menudo los alumnos necesitan modelos auténticos para realizar una tarea. El texto (oral o escrito) ya no es la información inicial, sino el resultado del curso, recogido al final. Trabajar con simulaciones globales supone adoptar un enfoque orientado a la producción dentro de la enseñanza, que se centra en las actividades productivas, en lugar de en las receptivas.

La simulación global no debe constituir un curso separado, sino que puede ser integrado dentro de un curso tradicional, donde el contexto y la progresión gramatical se enseñen, por ejemplo, utilizando un libro de texto. El docente puede entonces dar a los alumnos tareas que se refieran a los temas y aspectos que aparecen en el libro de texto, es decir, puede pedirles que se inventen un diálogo sobre un tema a partir del libro, pero transferido a la simulación global. Si no se utiliza un libro de texto, el profesor puede enseñar la gramática y el vocabulario según el modo tradicional, utilizando, por ejemplo, textos auténticos e invitando a continuación a los alumnos a que recreen o inventen situaciones o textos similares para el marco de trabajo de la simulación global.

### ***Idiomas para fines específicos***

Las simulaciones globales son especialmente indicadas para cursos de Idioma para Fines Específicos: tras haber preparado una lista de los temas que hay que tratar durante el curso, el

profesor recogerá el material que sirve de información de partida y desarrollará a continuación las tareas que va a dar a sus alumnos. Si el docente enseña en una clase de Idioma para Fines Académicos, puede hacer uso de la simulación de una conferencia internacional como estructura de su curso y pedir a continuación a sus estudiantes que acuerden el tema de la conferencia y las diferentes secciones, que creen un anuncio de la conferencia que incluya un póster, una tarjeta anunciadora y una página Web, que escriban y envíen los resúmenes de las ponencias, que simulen la conferencia y que, a fin de cuentas, preparen todo lo necesario para una conferencia. La invención y simulación de una compañía ficticia o el desarrollo de un plan de negocio para una empresa ficticia puede servir de modelo para una simulación global en un curso de idiomas de negocios.

Entre los productos desarrollados por el equipo EXPLICS la simulación global en alemán “Dorferneuerung”<sup>8</sup>, por ejemplo, trata del problema de los planes regionales y el desarrollo y encaja en las necesidades de estudiantes que estudian la materia. La simulación EXPLICS de un viñedo francés (“Au château Dorothée”<sup>9</sup>) puede usarse tanto para la enseñanza y el aprendizaje del idioma general, como, de modo más concreto, con estudiantes de agricultura y viticultura.

### ***El nuevo rol del profesor y de los estudiantes***

Cuando se utiliza una simulación global en el aula, el rol del profesor es dar a los alumnos tareas concretas que les permitan, tanto a él como a sus alumnos, proseguir con la historia inventada a lo largo de todo el curso, y abordar los fenómenos lingüísticos del plan docente en un orden lógico. A esto seguirá una fase productiva, donde el profesor actúa de facilitador moviéndose entre los grupos de alumnos y ayudándoles si encuentran dificultades. Los textos auténticos pueden funcionar como modelos. Durante las presentaciones, el profesor analizará los fallos y errores. La sesión de seguimiento puede cubrir una fase de auto evaluación y otra de evaluación por parte de los compañeros de clase, antes de que el profesor dé al alumno la información y los comentarios sobre las incorrecciones y errores lingüísticos. El profesor, por tanto, ya no es un compañero de comunicación como en la clase tradicional, donde la mayor parte de la interacción correspondía al profesor, que siempre estaba en el centro de la clase, y que dirigía la clase y la interacción en la clase. Cuando se utiliza una simulación global, el profesor explica las tareas y se concentra a continuación en ayudar a los estudiantes (haciendo por tanto de facilitador), y proporcionando información de respuesta al final del proceso (concentrándose por tanto en la evaluación y en la valoración). La responsabilidad del aprendizaje, de los productos y del progreso de contenidos de la simulación, sin embargo, pasa a los alumnos, quienes se vuelven más autónomos en su aprendizaje.

## **2.3 ¿Por qué utilizar simulaciones globales en la enseñanza?**

Utilizar simulaciones globales en el aula supone un enfoque holístico en la enseñanza de idiomas ya que la gramática, el vocabulario, la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral no se enseñan de forma separada. A los alumnos se les da habitualmente una tarea productiva (por ejemplo, la simulación de una conversación entre dos o más personas o grupos, el desarrollo de un póster que presente un aspecto en concreto), pero necesitan analizar unos modelos para ser capaces de llevar a cabo la tarea. Las actividades productivas, por tanto, también requieren (y entrenan) tareas receptivas. El vocabulario no se enseña de forma independiente, sino que los participantes en el curso adquieren nuevas frases y palabras cuando analizan los modelos y cuando preparan versiones preliminares de sus textos orales y

---

<sup>8</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/Dorferneuerung/>.

<sup>9</sup> URL: [http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/chateau\\_dorothee/index.html](http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/chateau_dorothee/index.html).

escritos. También repasan los aspectos gramaticales cuando escriben sus textos o cuando preparan versiones de *role-plays* o presentaciones.

Con este enfoque holístico, los alumnos tienen que vérselas con situaciones lingüísticas bastante auténticas, y aprenden dónde encontrar el vocabulario y expresiones necesarios, los modelos lingüísticos y otros materiales adicionales. Los estudiantes no repiten simplemente diálogos sacados de un libro de texto o aprendidos en el aula, sino que las situaciones comunicativas están abiertas a cualquier situación posible, dependiendo de las decisiones de los alumnos sobre el progreso de la historia. Aprenden cómo reaccionar ante lo inesperado y como salir del paso de situaciones lingüísticas comprometidas. Adquieren, por tanto, unas habilidades de aprendizaje de idiomas dentro de una situación bastante auténtica.

El enfoque holístico, con su fuerte énfasis en las tareas productivas, entrena a los alumnos, en el uso de la lengua en situaciones de comunicación que son muy similares a las situaciones auténticas que pueden encontrarse en la vida real. Ya no podrán, por tanto, “escondersse” detrás del libro de texto, de ejercicios de rellenar huecos en un texto o de transformación de frases que resultan muy sencillos, o de diálogos más o menos aprendidos de memoria. Los estudiantes aprenderán a recoger la información necesaria (esto es, la información de contenido necesaria, pero también el vocabulario necesario) a partir de textos auténticos y a usarla en su producción de textos, tanto hablados como escritos. Aprenderán, a fin de cuentas, cómo comunicarse, cómo reaccionar ante alguien que les habla y cómo expresar sus propias ideas. Este es ciertamente el objetivo de todo curso de idiomas, pero desgraciadamente, esta meta no se siempre se alcanza cuando se utiliza el material tradicional.

Adquiriendo una confianza creciente en su habla y en su escritura, los estudiantes se convierten en alumnos fuertemente motivados a usar y aprender el idioma. Esto les ayudará a mejorar su competencia lingüística y les estimulará a utilizar el idioma y a seguir aprendiéndolo.

La ventaja importante para el profesor es que puede concentrarse en su principal tarea: es decir, puede concentrarse en analizar las debilidades de sus alumnos, darles material de apoyo y ayuda, dar información de respuesta a sus producciones y corregirlas cuando sea necesario. El docente hace que el alumno se vuelva más autónomo en su aprendizaje y le permite continuar el proceso de aprendizaje de una forma más independiente. El trabajo adicional de un primer momento que se origina por la necesidad de reestructurar el curso y de desarrollar nuevo material de enseñanza, queda compensado por el hecho de que el profesor ya no tendrá que vérselas con problemas de disciplina (sobre todo en la enseñanza secundaria) o tener que prestar una atención constante a todos los alumnos y a sus producciones lingüísticas en una situación de enseñanza frontal.

## **2.4 ¿Cómo desarrollar una simulación global?**

Cuando se desarrolla una simulación global, el profesor tiene que pensar sobre un marco de trabajo adecuado que se corresponda con las metas y objetivos del curso de idiomas y con las necesidades de los estudiantes. Para los Idiomas para Fines Específicos, el marco debería ser un lugar o una situación que los estudiantes puede que se encuentren en su futura vida profesional, por ejemplo, una empresa (para cursos de idiomas de negocios), un caso en el tribunal (para estudiantes de derecho), o una granja (para estudiantes de agricultura); para los cursos de Idiomas para Fines Académicos, la recreación de una situación de estudio en el extranjero (en un nivel de grado universitario) o de una conferencia internacional (a un nivel de postgrado) son escenarios que podrían encajar con las necesidades de los estudiantes. Este marco de trabajo es la base para la tarea general que el profesor pedirá que realicen sus alumnos: por ejemplo, la simulación de una conferencia internacional, la simulación de un



programa de estudios en el extranjero, o el desarrollo de un plan de negocio para una empresa ficticia.

El profesor puede entonces dar a los alumnos una plantilla (por ejemplo, el lugar que tienen que inventarse) que tienen que rellenar, o puede darles los datos más importantes sobre el marco (por ejemplo, número de personas, participantes en la conferencia o empleados), o pedirles que tomen sus propias decisiones sobre este marco. En un siguiente paso, el profesor pedirá a sus estudiantes que adecuen sus cifras clave y sus datos para el proyecto de simulación, algo que más tarde se irá lentamente llenando de vida. Para ello, tendrá que diseñar una serie de tareas de construcción y fortalecimiento de las competencias.

Tras un análisis de las necesidades lingüísticas y comunicativas, el profesor piensa situaciones y productos lingüísticos donde se necesiten las frases específicas, las expresiones, las palabras, los fenómenos gramaticales o el contenido específico, y prepara una serie de actividades que sigan un programa coherente que forme a los estudiantes en los aspectos de la lengua que deben ser aprendidos durante el curso. El profesor, a continuación, desarrolla tareas que inviten a los alumnos a desarrollar textos (orales y escritos), pero que normalmente requieran el análisis de modelos o ejemplos, es decir, la actividad incluye la formación en destrezas lingüísticas receptivas. Se debe poner una especial atención en la tarea general y en el producto final (lo que debería incluir todas las tareas de construcción y fortalecimiento de las competencias y los productos intermedios), las actividades iniciales (para garantizar que los estudiantes se sienten atraídos por la simulación global), y la actividad final (que no debería ser un paso dentro de una serie de actividades, sino la actividad que concluye, la que resume la actividad y la tarea general). En una situación dentro del aula, el profesor puede adaptar y cambiar las tareas de construcción y fortalecimiento en el curso en que enseñe o para un grupo en concreto, para adaptar de un modo constante las actividades a las necesidades de los estudiantes. El profesor debería, sin embargo, asegurarse de que estos cambios no ponen en riesgo los resultados finales, ni el producto final de la simulación global; todas las actividades deberían estar siempre orientadas a este producto final.

## Bibliografía

- Bombardieri, Corinne / Brochard, Philippe / Henry, Jean-Baptiste (1996). *L'entreprise*. Paris: Hachette.
- Cali, Chantal / Cheval, Mireille / Zabardi, Antoinette (1995). *La conférence internationale et ses variantes*. Paris: Hachette.
- Caré, Jean-Marc / Barreiro, Carmen Mata (1986). *Le cirque*. Paris: Hachette.
- Caré, Jean-Marc / Debyser, Francis (1995). *Simulations globales*. Sèvres: CIEP.
- Debyser, Francis (1996). *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- Fischer, Johann (2005). Von der ‚illusion du réel‘ über die ‚réalité de l'illusion‘ hin zur ‚création d'une réalité‘: Die *simulation globale* im Fremdsprachenunterricht an der Hochschule zwischen Fiktion und Authentizität. En: Pürschel, Heiner / Tinnefeld, Thomas (eds.). *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*, Bochum: AKS-Verlag, 102-125.

Fischer, Johann (2007). La simulazione globale nell'insegnamento delle lingue straniere: 'illusione del reale', 'realtà dell'illusione' oppure 'creazione di una realtà'?. En: Di Martino, Gabriella / Gotti, Maurizio (editores). *Sperimentazione e Didattica nei Centri Linguistici di Ateneo*. Napoli: Arte Tipografica Editrice, 21-42.

Pachod, Alain (1996). *L'hôtel*. Paris: Hachette.

Yaiche, Francis (1996). *Les simulations globales – mode d'emploi*. Paris: Hachette.

## Anexo 1

### **Simulaciones globales: ejemplos de situaciones y de sus funciones lingüísticas**

<b>Historia de amor</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-tiempo futuro, oraciones condicionales (pasado)</li><li>-redacción de cartas, uso del teléfono</li><li>-aspectos interculturales (por ejemplo, una cena en un restaurante</li><li>-</li><li>-</li></ul>
<b>Cita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-preparar invitaciones para una cita; cancelar una cita</li><li>-reservar un restaurante</li><li>-uso del teléfono</li><li>-leer el menú</li><li>-</li><li>-</li></ul>
<b>Asesinato</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-pasado; oraciones condicionales</li><li>-estilo indirecto</li><li>-realizar preguntas</li><li>-escribir un informe</li><li>-</li><li>-</li></ul>
<b>Recetas de cocina-</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-forma imperativa</li><li>-cifras, medidas</li><li>-</li><li>-</li></ul>
<b>Entrevista de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-entender anuncios de ofertas de trabajo</li><li>-diferencias interculturales a la hora de solicitar un empleo</li><li>-rellenar una solicitud de empleo</li></ul>

- escribir un currículum vitae
- recrear una entrevista de trabajo
- 
- 

**Idioma para  
Fines Específicos**

- recrear una conferencia (ciencias naturales, biología)
- recrear una presentación en una feria internacional (turismo, estudios de empresariales)
- poner en marcha una empresa ficticia (estudios de empresariales)
- redactar un plan de negocio (estudios de empresariales)
- poner en marcha un hospital ficticio (medicina)
- 
-

## Capítulo 3 Estudios de caso lingüísticos

Johann Fischer (Göttingen)

### 3.1 ¿Qué es un estudio de caso?

Kaiser ofrece la siguiente definición de estudios de caso:

Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder dem Alltagsleben, die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlagen eine Entscheidung getroffen werden muss.

(Kaiser 1983: 20)

Traducción al español:

La presentación de una situación concreta, tomada de la vida diaria o profesional, que se presenta por medio de hechos específicos, actitudes y opiniones y, en base a la cual, se debe tomar una decisión.

Esta definición se acerca mucho a lo que el equipo EXPLICS entiende por estudio de caso, que es,

***el análisis de un problema / dilema (auténtico) en una situación dada para el cual no existe una única solución o una solución correcta.***

Esto supone que los estudiantes se enfrentan a un problema auténtico para que no hay una única solución o una solución correcta, y que tiene que ser analizado mirando sus diferentes aspectos (por ejemplo, analizando sus implicaciones legales, económicas, sociales o psicológicas). A continuación, tienen que decidir qué solución querrían adoptar para minimizar el daño en la situación presentada y desarrollar su solución en detalle. Por último, tienen que presentarla, por ejemplo en una reunión, y hacer entrega de un informe.

El problema puede ser tomado del campo de estudio de los estudiantes (por ejemplo, en cursos de Idioma para Fines Específicos) o puede ser un tema de interés general. Sin embargo, no debería ser un asunto muy general sobre el que los estudiantes ya tengan un sólido conocimiento, como puede ocurrir en una situación en la que no necesiten analizar la documentación disponible, sino que simplemente puedan hacer uso de unos conocimientos ya adquiridos. Habitualmente, es más estimulante para los alumnos si tienen que analizar un problema de un país donde se hable el idioma que se estudia en la clase, aunque en el caso de la lengua inglesa, siendo hoy en día utilizado como lengua internacional, cualquier problema puede ser tomado, si muestra un componente internacional.

Los estudios de caso desarrollados por el equipo EXPLICS cubren, por ejemplo, la cuestión de si unos grandes almacenes deben ser construidos en una ciudad española (estudio de caso en español, “¿Un nuevo Corte Inglés?”<sup>10</sup>), el problema del cambio climático y la falta de agua en España (estudio de caso en español, “La batalla del agua”<sup>11</sup>) y los aspectos de un turismo cambiante (estudio de caso en italiano, “La Cina ormai vicina”<sup>12</sup>). El estudio de caso en alemán “Waldschlösschen”<sup>13</sup> aborda los pros y contras de un nuevo puente en Dresde para el tráfico y para sus estatus de patrimonio de la humanidad según la UNESCO.

---

<sup>10</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/eci/default.html>.

<sup>11</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/BatallaAgua/>.

<sup>12</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/cina/index.html>.

<sup>13</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/tedesco/index.html>.

## **3.2 Tipos de estudios de caso**

Los estudios de caso pueden clasificarse de acuerdo con su perspectiva, estructura y medios.<sup>14</sup> Estas diferencias influyen en cómo se pueden utilizar los estudios de caso y aprovecharlos en la enseñanza y el aprendizaje.

### ***3.2.1 Perspectiva: estudios de caso sobre toma de decisiones y estudios de caso retrospectivos***

Por lo que se refiere a la perspectiva, tenemos que distinguir entre estudios de caso sobre toma de decisiones y estudios de caso retrospectivos.<sup>15</sup>

En un estudio de caso sobre toma de decisiones, los estudiantes habitualmente tienen que encontrar la solución a un problema actual, y para el que no hay aún una solución. En algunos casos, por ejemplo cuando el estudio de caso fue creado hace ya un tiempo, puede que ya se haya tomado una decisión al respecto, pero no está disponible para los alumnos. Cuando se utilizan estudios de caso sobre toma de decisiones, los estudiantes tienen que desarrollar su propia solución y no pueden compararla con lo que se ha decidido en la vida real.

Los estudios de caso retrospectivos abordan problemas en el pasado, para los cuales ya se tomó una solución. Se pueden usar de dos formas en la enseñanza: o bien la decisión tomada se presenta a los estudiantes y se les pide que la analicen y evalúen su impacto y busquen soluciones alternativas al problema, o bien tienen los estudiantes que resolver en primera lugar el problema sin saber qué solución se tomó en su momento, y en un segundo paso, tienen que comparar su enfoque con la solución tomada en realidad.

Todos los estudios de caso de EXPLICS son estudios de caso sobre toma de decisiones, ya que tratar de cuestiones actuales es normalmente más atractivo y estimulante, tanto para los estudiantes, como para los profesores. Este tipo de estudio de caso es usado con más frecuencia en la enseñanza de idiomas. Esto también explica por qué los profesores de idiomas son a menudo reacios a usar estudios de caso que son fácilmente accesibles y prefieren desarrollar su propio material, después de experimentar por primera vez con auténticos estudios de caso lingüísticos.

### ***3.2.2 Los medios: estudios de caso basados en papel y estudios de caso basados en Internet***

Los estudios de caso pueden suministrarse, o bien en papel, o bien a través de Internet. Ambas formas pueden usarse en clase (por ejemplo, para formar a los estudiantes en hablar de forma espontánea) o en un contexto de aprendizaje mixto, donde los estudiantes analizan el caso fuera del aula y presentan a continuación sus soluciones durante la clase.

Internet ofrece, sin embargo, varias ventajas con respecto a las actividades tradicionales basadas en papel:

- La estructura del estudio de caso es más clara y siempre está visible para el alumno, es decir, siempre puede ver en el menú en qué sección está en ese momento, qué partes de los estudios de caso ya ha leído y qué partes quedan por analizar.

---

<sup>14</sup> Véase también Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008: 19-21.

<sup>15</sup> Véase también Cain/Heath 2004: 5-6.

- Las imágenes, gráficos, tablas, etc. pueden ser fácilmente integrados y son más fáciles de leer.
- El material de audio y vídeo puede añadirse (por ejemplo, el estudio de caso en italiano “Degrado a Bolonia”) y permite al profesor formar a los alumnos tanto en la comprensión lectora como en la comprensión auditiva.
- El material puede ser fácil y rápidamente actualizado, garantizando así que el estudio de caso esté siempre al día.
- Los alumnos consideran que el material de enseñanza basado en Internet es más atractivo y moderno.
- Nuestra investigación ha demostrado que los alumnos se asustan menos por la cantidad de material cuando éste se suministra a través de la red (Fischer/Casey 2005: 181; Casey/Fischer 2005: 171; Fischer 2007a: 252).
- Los estudiantes pueden decidir por su cuenta cuándo y donde trabajar sobre el material del estudio de caso, es decir, los estudios de caso basados en Internet contribuyen a la individualización del proceso de aprendizaje.
- Además, los alumnos pueden decidir de un modo independiente con qué cuidado analizarán el caso, leerán la documentación disponible, buscarán otros documentos o comprobarán el vocabulario.
- La posibilidad de buscar más información en la red intensifica el proceso de aprendizaje, ya que los alumnos leerán y procesarán más material textual en su análisis del caso que en los cursos tradicionales de idiomas.
- El componente de Tecnologías de Información permite además procesar material textual de un modo rápido e integrarlo dentro del informe o la presentación, pero también desarrollar un glosario o una lista de vocabulario.

Debido a las ventajas de los estudios de caso basados en Internet, si los comparamos a los estudios de caso basados en papel, el equipo EXPLICS se concentró en el desarrollo de material de enseñanza y aprendizaje basado en Internet, y ha intentado animar a los profesores a integrar estudios de caso basados en Internet (y simulaciones) en su enseñanza.

### ***3.2.3 Estructura: estudios de caso abiertos y cerrados***

Los estudios de caso cerrados presentan toda la información que se supone que los estudiantes tienen que analizar en un sitio Web, es decir, todos los estudiantes trabajan sobre los mismos datos. Los estudios de caso abiertos, por su parte, ofrecen enlaces a fuentes externas o actividades de búsqueda que invitan a los alumnos a buscar información adicional disponible en la red.

En el primer caso, cuando se trabaja con estudios de caso cerrados, los estudiantes trabajan sobre un terreno común, bajo unas condiciones iguales. Serán, por tanto, valorados de acuerdo a cómo analicen el caso y procesen la información. Cuando se usan estudios de caso abiertos, a los estudiantes se les forma (y valora) en sus destrezas de búsqueda: depende de las metas y objetivos del curso el decidir si mejorar las habilidades de búsqueda debería ser un componente principal de la enseñanza y el aprendizaje.

El equipo EXPLICS ve a ambos necesarios, tanto a los estudios de caso abiertos, como a los cerrados y, por tanto, desarrolló un total de 11 estudios de caso cerrados y 6 estudios de caso abiertos. Esta diferenciación puede, sin embargo, ser sólo provisional ya que los estudios de

caso basados en Internet siempre permiten una investigación adicional sobre el problema en la Red, algo que está tan sólo a un clic de distancia. Los estudios de caso basados en Internet estarán siempre, por tanto, a medio camino entre los estudios de caso cerrados y los abiertos.

### **3.3 ¿Cómo utilizar los estudios de caso en clase?<sup>16</sup>**

Los estudios de caso pueden usarse como una actividad única en la clase de idioma que ocupe una lección de 90 a 120 minutos, o una serie de lecciones, dependiendo de la complejidad del caso, de las actividades extra sobre vocabulario y gramática que el profesor ofrezca y del celo con que el caso sea analizado, tanto desde un punto de vista de contenidos, como desde un punto de vista lingüístico. Sin embargo, un estudio de caso nunca ocupará un curso entero a lo largo de todo un semestre, algo que las simulaciones globales sí hacen. Si el profesor lleva el estudio de caso durante todo el curso e integra demasiados ejercicios tradicionales de vocabulario, gramática, lectura y comprensión auditiva, lo que logrará no será sino aburrir a sus estudiantes. Además, tanto los alumnos como el profesor puede que pierdan de vista la tarea general, el desarrollo de una solución a un problema real y perderse entonces entre los ejercicios tradicionales.

Cuando se usan los estudios de caso en la enseñanza, se suelen integrar dentro de un contexto más amplio, se suelen incrustar dentro de una unidad temática o de un tema lingüístico. De un modo ideal, los estudios de caso se pueden usar para valorar los resultados del aprendizaje del módulo de un curso: al final de un módulo sobre tomas de derechos de autor en un curso de francés legal, por ejemplo, el profesor puede pedir a sus alumnos que trabajen en el estudio de caso EXPLICS “Droits d’auteurs et l’industrie de la musique”<sup>17</sup> y vean si son capaces de a) manejarse con los aspectos legales, y b) usar el lenguaje visto durante el curso en un contexto similar al de la vida real.

El uso de los estudios de caso en la enseñanza de idiomas tiene una influencia considerable en los roles de los profesores y alumnos, ya que éstos asumen una mayor responsabilidad en su aprendizaje, actúan de forma autónoma, toman sus propias decisiones, y deciden sobre los resultados del curso. El profesor, por su parte, tiene que aceptar que debe ceder algo de responsabilidad en proceso de enseñanza y aprendizaje y que ya no puede actuar como el docente tradicional, sino como un facilitador. Tienen que ayudar en el proceso de investigación, tienen que aclarar los aspectos poco claros que se refieran a las tareas o al material textual, tiene que monitorizar el desarrollo de las presentaciones y de los documentos escritos y, finalmente, tiene que valorar los puntos (lingüísticos) fuertes y no tan fuertes de los alumnos y dar una información de respuesta adecuada que pueda ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia lingüística.

### **3.4 ¿Por qué se deberían usar los estudios de caso en la enseñanza?**

Los estudios de caso lingüísticos dan a los estudiantes una mayor responsabilidad en su aprendizaje y aumentan su autonomía. Además, a los estudiantes se les invita a que asuman un rol (más) activo en la clase de idiomas y, en gran medida, se enfrentan a un reto. No pueden sentarse y escuchar, sino que tienen que buscar, analizar, desarrollar y producir: están activos todo el tiempo. El hecho de que tengan que analizar un problema auténtico les estimula en su búsqueda de más información sobre el tema, y pasan una cantidad considerable de tiempo leyendo y redactando texto; esto intensifica el proceso de aprendizaje y tiene un

---

<sup>16</sup> Para más detalles al respecto, véase también Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008: 29-47.

<sup>17</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/music/explics.htm>.



efecto muy positivo en la motivación de los estudiantes. Como los seres humanos tienden a intentar resolver los problemas y a ayudar en situaciones difíciles, un enfoque basado en problemas les estimula a desarrollar una solución y a ayudar a aquellos que se encuentran en problemas. Por otra parte, los alumnos no tienen que llevar a cabo ejercicios repetitivos, sino que su producción adquiere, de repente, un sentido, y pueden contribuir a la solución del problema con sus propios conocimientos, destrezas y competencias lingüísticas, es decir, su personalidad, sus conocimientos y destrezas cuentan y son tomadas en serio.

Los estudios de caso lingüísticos son especialmente adecuados para cursos de Idiomas para Fines Específicos ya que el profesor puede elegir un tema del campo de estudio de los estudiantes, es decir, el contenido está directamente ligado a su campo de interés. Cuando se trabaja con un estudio de caso en cursos de Idiomas para Fines Específicos, el profesor de idiomas puede incluso recurrir al asesoramiento de un especialista en el área materia de estudio, desarrollar el estudio de caso en estrecha colaboración con este especialista o, incluso, utilizar un escenario de enseñanza en equipo, donde el especialista en la materia sujeto de estudio valore los aspectos de contenido, y el profesor de idiomas se fije en los aspectos lingüísticos.<sup>18</sup>

Para los cursos de idiomas que se centran en aspectos legales, por ejemplo, el equipo EXPLICS ha desarrollado estudios de caso sobre la cuestión de los derechos de autor (estudio de caso en francés “Droits d’auteurs et l’industrie de la musique”<sup>19</sup>), sobre los grupos de presión (estudio de caso en francés “Lobbying – une affaire européenne”<sup>20</sup>) o sobre los derechos de los discapacitados en la industria del transporte aéreo (estudio de caso en inglés “Disability rights case study”<sup>21</sup>), si bien estos estudios de caso puede usarse también en clases de idioma general, pero con un resultado diferente.

### 3.5 ¿Cómo se desarrolla un estudio de caso?<sup>22</sup>

Cuando se desarrolla un estudio de caso, el profesor tiene, en primer lugar, que fijarse en su plan docente y ver qué contexto o tema podría seleccionarse que se corresponda con los temas abordados en clase o con los aspectos estudiados en el plan docente. A continuación, tiene que buscar un problema concreto. Como ya se ha mencionado anteriormente, no debería ser un problema muy general con el cual los alumnos ya estén familiarizados, ya que no tendrían necesidad de investigar mucho más sobre el problema. Lo mejor sería que los alumnos tuvieran que analizar un problema muy concreto, que pudiera tener un impacto sólo local y que hubiera ocurrido en un país donde se hable la lengua que se enseña en el curso. En este caso, los alumnos tienen que analizar el problema y tienen que leer y escuchar los materiales textuales que han sido puestos a su disposición.

Es importante especificar el rol o roles de los alumnos: estos deberían ser tan auténticos como sea posible. En el caso de los estudiantes de grado, es más probable que hagan unas prácticas durante sus estudios en una empresa, o que comiencen en la parte inferior de la jerarquía de mando de una empresa justo al terminar sus estudios, a que se conviertan inmediatamente en el consejero delegado de una multinacional. Si el rol no es realista, los estudiantes no trabajarán en el estudio de caso de un modo serio, y sus presentaciones se volverán dramatizaciones poco creíbles, e incluso exageradas.

---

<sup>18</sup> Véase también: Fischer 2007a: 256-260; Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008: 39-41.

<sup>19</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/music/explics.htm>.

<sup>20</sup> URL: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/lobbying/>.

<sup>21</sup> URL: [http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability\\_rights/index.html](http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability_rights/index.html).

<sup>22</sup> Véase también: Cain/Fischer/Casey 2004; Fischer/Casey/Abrantes/Gigl/Lešnik 2008: 49-51.

En un paso siguiente, el profesor proporciona un escenario o descripción del caso: describe el problema y la situación y da una serie de informaciones contextuales.

A continuación, el profesor tienen que pensar sobre los resultados que espera y productos que quiere que creen sus alumnos. De nuevo, éstos deben corresponderse con una situación verosímil, pero también con el plan docente.

En el siguiente paso, el profesor desarrolla las tareas: tareas de construcción y fortalecimiento, que tienen como objetivo una tarea global. Estas tareas de construcción y fortalecimiento tienen que estar en un orden lógico y cronológico, y para cada tarea se debe especificar el resultado esperado. Las tareas se pueden agrupar en estadios, dependiendo del número de horas de docencia y aprendizaje disponibles. Los resultados deberían cubrir tanto la producción escrita como la producción oral, de modo que las cuatro destrezas lingüísticas se cubran durante la actividad de estudio del caso. El docente decide también cuánto trabajo debe hacerse en clase (dependiendo de los recursos técnicos disponibles) y cuánto trabajo se hace fuera del aula como trabajo en grupo.

Debido al hecho de que los estudiantes pasan una considerable cantidad de tiempo trabajando sobre el caso en cuestión fuera del aula, la descripción del caso, los roles de los alumnos y las tareas tienen que estar absolutamente claras. La redundancia en la descripción del caso y las tareas, y una lista de los resultados esperados, que resuma lo que los alumnos tienen que hacer, ayuda a clarificar qué se espera de ellos, y reduce los malentendidos y la incertidumbre.

## **Bibliografía:**

- Almagro Esteban, Ana / Pérez Cañado, María Luisa (2004). Making the case method work in teaching Business English: a case study. En: *English for Specific Purposes* 23, 137-161.
- Barnes, Louis B. / Christensen, C. Roland / Hansen, Abby J. (1994). *Teaching and the Case Method*. Harvard Business School Press.
- Barnes, Louis B. / Christensen, C. Roland / Hansen, Abby J. (1994). *Teaching and the Case Method – Instructor's Guide*. Harvard Business School Press.
- Cain, Philip / Fischer, Johann / Casey, Etain (2004). Design and development of on-line case study modules. En: Cain / Heath 2004, 9-25.
- Cain, Philip / Heath, Simon (editores) (2004). *Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources supporting student centred learning. Handbook for Lecturers*. Newcastle: University of Newcastle.
- Casey, Etain / Fischer, Johann (2005). The Use of Case Studies in Language Teaching. En: Moravčíková, Alžbeta / Taylor Torsello, Carol / Vogel, Thomas (editores). *University Language Centres: Broadening Horizons – Expanding Networks. Proceedings of the 8<sup>th</sup> CercleS Conference, Bratislava, 9-11 September 2004*. Bratislava: CercleS, 163-175.
- Daly, Peter. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom. En: *The Internet TESL Journal – For Teachers of English as a Second Language*. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> [publicación Web].
- Erskine, James A. / Leenders, Michiel R. / Mauffette-Leenders, Louise A. (2001). *Teaching with Cases, Learning with Cases and Writing Cases*. 3 volúmenes. University of Western Ontario: Richard Ivey School of Business.

- Fischer, Johann (2005). Case Studies in University Language Teaching and the CEF. En: Forsman Svensson, Pirkko / Toepfer, Tom / Virkkunen-Fullenwider, Anu (editores). *Proceedings of the CercleS Workshop on CEF 31 August – 1 September and Selected Papers from the Bi- and Multilingual Universities Conference 1 – 3 September, 2005*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre [Publicación Web]  
<http://www.helsinki.fi/kksc/cef2005/documents/Fischer.pdf>.
- Fischer, Johann (2007a). Der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht – Eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. En: Kiefer, Karl-Hubert / Fischer, Johann / Jung, Matthias / Roche, Jörg (editores). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, München: Iudicium, 237-263.
- Fischer, Johann (2007b). L'uso degli studi di un caso nei corsi di lingua. En: *Babylonia* 3, 40-45.
- Fischer, Johann / Casey, Etain (2005). Der Einsatz von Fallstudien im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. En: Gebert, Doris (editora). *Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung 2004*. Bochum: AKS-Verlag, 175-184.
- Fischer, Johann / Casey, Etain / Abrantes, Ana Margarida / Gigl, Elke / Lešnik, Marija (editores) (2008). *LCaS – Language Case Studies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Kaiser, Franz Josef (editor) (1983). *Die Fallstudien. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiefer, Karl-Hubert (2004): Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch. En: *Info DaF* 1, 68-98.
- Über Grosse, Christine (1988). The Case Study Approach to Teaching Business English. En: *English for Specific Purposes* 7, 131-136.
- Wickum, Heinrich / Kiefer, Karl-Hubert (2007). Zum Einsatz betriebswirtschaftlicher Fallstudien in der Sprachenausbildung. En: Kiefer, Karl-Hubert / Fischer, Johann / Jung, Matthias / Roche, Jörg (editores). *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München: Iudicium, 265-288.

## Capítulo 4 Trabajo con corpus

*Carol Taylor Torsello / Katherine Ackerley / Erik Costello / Fiona Dalziel / Francesca Helm / Sara Gesuato (Padua)*

*Lisa Lena Opas-Hänninen (Oulu)*

### 4.0 Introducción

Los estudios de caso y las simulaciones globales reúnen una colección de textos auténticos que los alumnos deben leer y usar para resolver los problemas que el estudio en concreto plantea. Estos textos pueden ser reunidos para formar un corpus. Este capítulo está dedicado al trabajo con corpus, que puede volverse parte del proceso educativo general que el estudio de caso pone en marcha. El trabajo con corpus puede llevarse a cabo tanto por parte de profesores, como de los alumnos (véase, por ejemplo, Taylor Torsello / Ackerley / Castello 2009; Hidalgo / Quereda / Santana 2007; O’Keeffe / McCarthy / Carter 2007; Gavioli 2005; Aston / Bernardini / Stewart 2004; Sinclair 2004; Hunston 2002; Kettermann / Marko 2002; Partington 1998; Wichmann / Fligelstone / McEnery / Knowles 1997). Los profesores pueden llevar a cabo un análisis del corpus para comprobar la presencia y frecuencia de palabras, frases o estructuras concretas. Pueden así testar hipótesis sobre el idioma o los textos al utilizar el corpus. Pueden ver cómo una palabra en concreto es utilizada:

- con qué otra palabra o frase se suele utilizar (colocación),
- en qué tipo de estructura gramatical encaja (coligación),
- qué campo semántico surge de la palabra en el contexto (preferencia semántica),
- si su uso en un contexto en concreto influye en el sentido de la palabra misma y de otras palabras que entran en el contexto: por ejemplo, ciertas palabras co-ocurren con mayor frecuencia con palabras de una connotación positiva o negativa y, por tanto, ellas mismas adoptan un significado actitudinal (prosodia semántica) (véase, por ejemplo, Tognini-Bonelli 2001: 25-31).

El conocimiento obtenido por los profesores de esta forma puede alimentar el proceso de enseñanza, la creación de materiales y el desarrollo de pruebas.

Hay argumentos pedagógicos poderosos para animar a los estudiantes mismos a que utilicen el corpus para testar sus hipótesis sobre el idioma. Esto hace que aprender un idioma sea un proceso de descubrimiento independiente. Los propios estudiantes descubren si la palabra que quieren utilizar realmente se usa o no se usa en un contexto sintáctico o semántico concreto. Una sugerencia hecha por un compañero o por un profesor puede ser vista como una hipótesis para que los estudiantes la verifiquen utilizando el corpus.

Este capítulo se basa en el ejemplo del estudio de caso en lengua inglesa “Disability Rights” [[http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability\\_rights/index.html](http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/disability_rights/index.html)], pero la intención es que sirva como modelo para un trabajo con corpus basado en cualquiera de los estudios de caso y simulaciones de EXPLICS en cualquiera de los idiomas. El capítulo se estructura en las siguientes secciones: 4.1 ¿Qué es un corpus?; 4.2 Recursos para un trabajo con corpus; 4.3 Cómo construir un pequeño corpus; 4.4 Análisis de corpus; 4.5 Aplicaciones para el aprendizaje de idiomas.

## 4.1 ¿Qué es un corpus?

Un corpus es una colección de textos, o, en algunos casos, de piezas de textos. Estos textos son escogidos de acuerdo con unos criterios predefinidos para representar, en la medida de lo posible, un idioma, una variedad lingüística, un género, un dominio discursivo, un autor o un tema (cf. Bowker and Pearson 2002). Estos pueden ser vistos tanto en un momento en concreto, como a lo largo de un periodo (trabajo sincrónico con corpus frente a trabajo diacrónico). Un corpus lingüístico se crea para que ayude como fuente de datos a la investigación lingüística de alguna forma. Para que el corpus funcione fácilmente como datos de investigación utilizables en búsquedas, está compilado en un formato electrónico. El tamaño necesario del corpus depende del propósito. Para ver cómo funciona el inglés británico, por ejemplo, uno necesitaría un corpus muy grande de inglés británico. En cambio, incluso corpora de pequeño tamaño pueden ser muy útiles en la educación, particularmente cuando representan un dominio del lenguaje específico, como puede ser el de los derechos de los discapacitados. Cuando trabajamos con un corpus pequeño y especializado, puede ser interesante comparar los resultados de un término léxico o de un fenómeno lingüístico en particular con aquellos que se obtienen de la investigación de un corpus de referencia. Un corpus de referencia es normalmente un gran corpus general que tiene como objetivo representar todo un idioma o variedad lingüística. Ejemplos de corpus de referencia son el Bank of English<sup>23</sup> y el British National Corpus<sup>24</sup>.

## 4.2 Recursos para el trabajo con corpus

Hay disponible una amplia variedad de recursos para trabajar con corpus.

### 4.2.1 Programas libres

Los siguientes programas informáticos pueden ser descargados de forma gratuita:

- **AntConc**, desarrollado por Laurence Anthony de la Universidad Waseda, es un buscador gratuito de concordancias que genera líneas de concordancia, listas de frecuencia de palabras, listas de palabras clave y series de palabras.  
[http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html)
- **ConcApp**, creado por Chris Greaves de la Universidad Politécnica de Hong Kong, genera concordancias y listas de frecuencia.  
<http://www.edict.com.hk/PUB/concapp/>
- **TextSTAT**, desarrollado en la Universidad Libre de Berlín, es un sencillo programa para el análisis de textos. Genera listas de frecuencia de palabras y concordancias. Este software puede también usarse para la creación de corpus. Su *web-spider* lee las páginas que se seleccionan de un sitio Web en concreto y crea un corpus *TextSTAT*.  
<http://www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/software-en.html>
- **TACT**, desarrollado en la Universidad de Toronto por John Bradley entre otros, es un programa basado en el sistema operativo DOS que funciona mejor en versiones antiguas de Windows. Genera listas de palabras, concordancias y estadísticas.  
<http://www.chass.utoronto.ca/tact/>

---

<sup>23</sup> <http://www.collins.co.uk/books.aspx?group=140>.

<sup>24</sup> <http://www.natcorp.ox.ac.uk/what/index.html>.

#### 4.2.2 Programas comerciales disponibles

Oxford University Press tiene a la venta el siguiente programa:

- **WordSmith Tools**, desarrollado por Mike Scott, es un conjunto de programas que permite al usuario crear listas de concordancias y palabras. Estas listas dan al usuario la posibilidad de ver la frecuencia de los términos, de las series de palabras y de las palabras clave en un corpus. El programa realiza también análisis estadísticos.

[http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance\\_articles/ws\\_form?cc=global](http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/ws_form?cc=global)

Hay un tutorial disponible en: <http://www.lexically.net/wordsmith/>

#### 4.2.3 Otros recursos disponibles en la red

Se puede acceder y analizar algunos corpora en la red. Estos dan a los profesores una práctica antes de compilar su propio corpus. También proporcionan datos con los que se puede comparar los propios resultados. Los siguientes sitios Web permiten acceder a un grupo de corpora y proporcionan herramientas para la concordancia:

- **BNC Search:** para realizar búsquedas simples de los 100 millones de palabras del British National Corpus <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>
- **Corpus.byu.edu:** para buscar corpora en inglés, español y portugués <http://corpus.byu.edu/>
- **Querying Internet corpora:** para buscar corpora en Internet en chino, inglés, finés, alemán, francés, italiano, japonés, polaco, portugués, ruso, español <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>
- **The Complete Lexical Tutor:** proporciona un gran número de herramientas para el aprendizaje dirigido por datos <http://www.lextutor.ca/> y permite al usuario buscar corpora en inglés y francés <http://www.lextutor.ca/concordancers/>
- **VLC Web Concordancer:** permite al usuario buscar corpora en inglés, francés, chino y japonés <http://www.edict.com.hk/concordance/>
- **TAPoR Tools:** un portal que permite el análisis y recuperación de textos <http://portal.tapor.ca/portal/portal>
- **CLAWS:** etiquetador de categorías gramaticales para inglés <http://ucrel.lancs.ac.uk/claws/>
- **Frequency lists (BNC):** contiene listas de frecuencia, útiles para análisis de palabras clave, etc. <http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/flists.html>
- **WebCorp:** un motor de búsqueda lingüística para entrar en la red como un corpus <http://www.webcorp.org.uk>

### 4.3 Cómo construir un pequeño corpus

Un corpus puede ser compilado de diversas formas de acuerdo con las necesidades concretas del usuario. Para los usuarios de este manual, se pueden seguir unos pocos pasos para crear un pequeño corpus que conste de los textos auténticos utilizados, o a los que se haga referencia en cada estudio de caso o simulación global.

1. Cree una carpeta donde se almacenarán sus textos.
2. Seleccione cada texto que desea incluir en su corpus, cópielo y péguelo en un archivo con formato .txt, utilizando NotePad o WordPad.
3. Guarde el archivo de formato .txt en la carpeta, asignándole un nombre que identifique de un modo claro al texto.
4. Añada los metadatos a cada archivo para asegurarse de que siempre se pueda acceder a la información sobre los textos. Estos metadatos incluyen:
  - fuente del texto (URL, nombre del sitio Web, nombre del periódico, etc.)
  - autor
  - fecha en que se creó el texto
  - título del texto
5. Encierre los metadatos entre etiquetas como < > (véase Figura. 1). Esto es importante porque cuando se genera una lista de palabras o concordancias, se puede pedir al software que excluya tales etiquetas (es decir, a las palabras entre <>).

```
<Explicis Project>
<http://www.sz.zsm.uni-wuerzburg.de/projekte/explicis/>
<08 November 2007>
The aim of the EXPLICS project is to improve language competence of
students by preparing models of best-practice in how to exploit Internet
case study and simulation templates and by familiarising language teachers
with these models. This is achieved by bringing together the different
competence areas of the project partners. These specialisations include:
task-oriented and
```

**Figura 1:** Un ejemplo de metadatos añadidos a un texto.

6. Si se desea, se pueden añadir etiquetas a los textos del corpus. Una etiqueta es un comentario breve adjuntado a una porción de un texto, que puede especificar la finalidad que tiene dentro del texto. Por ejemplo, en una carta de queja, la fórmula “Estimado X” podría ser etiquetada <saludo>. Cuando todos los componentes funcionales del texto están etiquetados, su secuencia puede ser descrita. O bien, se puede etiquetar cada palabra en un texto para su categoría gramatical (véase Figura 2). Esto puede hacerse como un etiquetador automático como CLAWS (véanse recursos en 4.2.3).

```
Budget_NN1 airline_NN1 Ryanair_NP0 's_POS appeal_NN1 against_PRP a_AT0
court_NN1 judgement_NN1 which_DTQ found_VVD it_PNP was_VBD unlawful_AJ0 to_TO0
charge_VVI a_AT0 disabled_AJ0 passenger_NN1 for_PRP a_AT0 wheelchair_NN1
begins_VVZ on_PRP Monday_NP0 ._.
```

**Figura 2:** Un ejemplo de un texto etiquetado para sus categorías gramaticales (etiquetado automáticamente por CLAWS).

Su corpus ya puede ser analizado utilizando alguno de los recursos que se han descrito en 4.2.



## 4.4 Análisis de Corpus

El **análisis de corpus** es el examen de los datos almacenados en una base de datos lingüística con la idea de investigar la frecuencia de palabras, palabras clave y patrones fraseológicos y estructurales en el corpus. En esta sección se hace referencia a un corpus de muestra construido a partir de los textos utilizados en el estudio de caso “Disability Rights” (18.098 palabras). En todos los ejemplos siguientes, se ha utilizado el programa AntConc.

### 4.4.1 Listas de palabras

Una **lista de palabras** (véase Figura 3) es una lista de todas las palabras (tipos) en el corpus, ordenadas de acuerdo a la frecuencia en que aparecen. Las palabras también se pueden listar en orden alfabético. También es posible excluir de la lista a las palabras función al utilizar lo que se conoce por *stop list*.<sup>25</sup> Este proceso nos deja exactamente con las palabras con contenido, y así nos permite obtener una idea clara del contenido de los textos del corpus a partir de las palabras más frecuentes en él.

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	144	disabled	
2	136	ryanair	
3	125	wheelchair	
4	122	passengers	
5	119	airport	
6	107	service	
7	97	mr	
8	81	airlines	
9	81	disability	
10	77	airline	
11	77	ra	
12	75	said	
13	72	ross	
14	67	assistance	
15	59	stansted	
16	58	act	
17	57	cost	
18	54	services	
19	53	case	
20	52	costs	
21	52	provide	
22	51	uk	

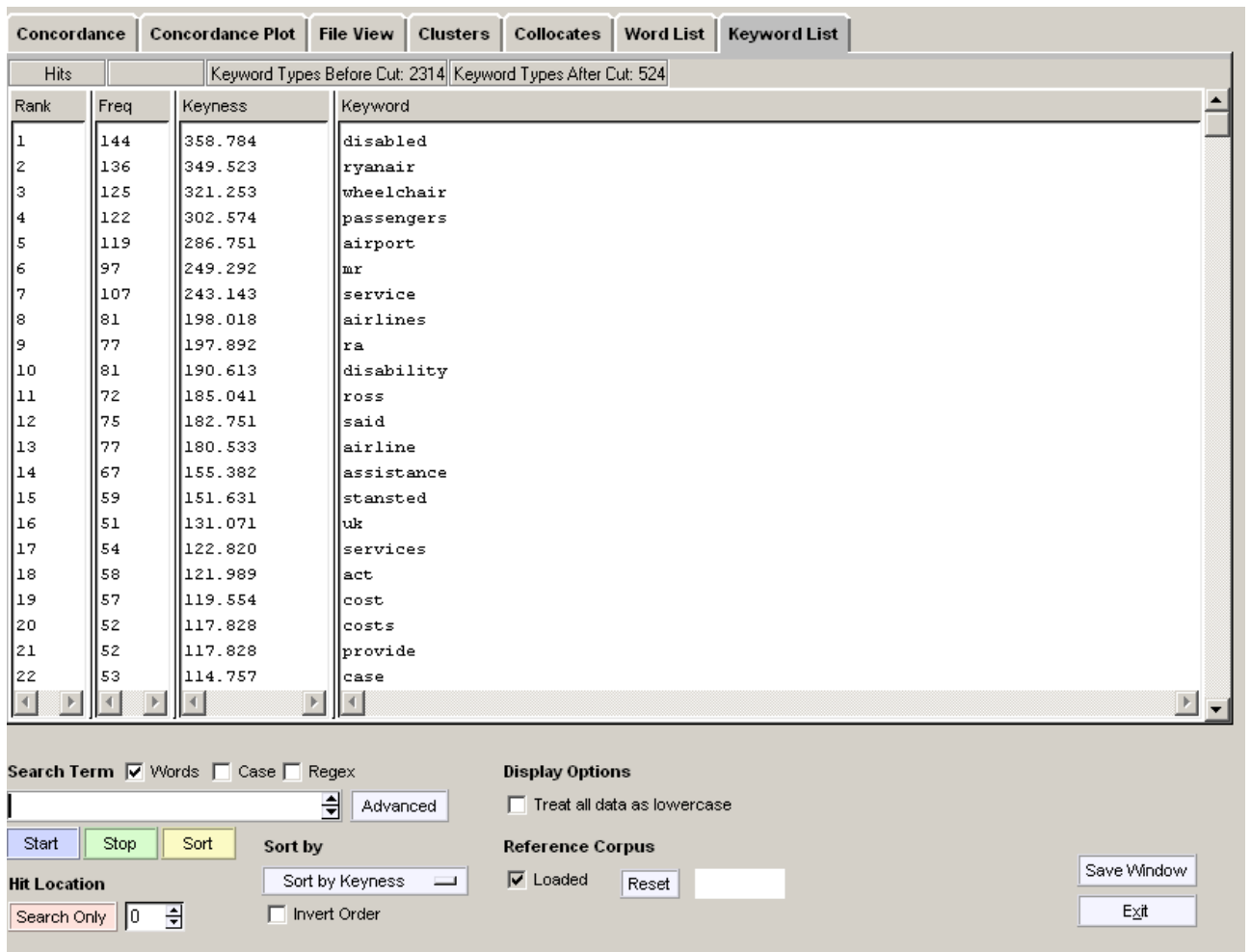
**Figura 3:** Lista de palabras de términos léxicos en corpus sobre Disability Rights ordenadas por frecuencia.

<sup>25</sup> Una *stop list* es una lista de palabras, normalmente palabras función y nombres propios, que uno quiere excluir de una búsqueda en un corpus porque no se consideran importantes, porque son irrelevantes o llevan a confusión para la propia búsqueda. Cuando la *stop list* está activada y se encuentra una palabra que está dentro de esa *stop list*, la palabra queda ignorada más que indexada. Como resultado, sólo las palabras relevantes aparecen en la lista de frecuencia.



#### 4.4.2 Palabras clave

Las **palabras clave** (véase Figura 4) son palabras que aparecen con una frecuencia inusual en un corpus. Estas palabras se revelan cuando la lista de palabras se compara con la lista de palabras de un corpus de referencia (véase la sección 4.2.3 para las listas de palabras del corpus de referencia). (*Keyness* es el término técnico que se refiere a la medida estadística de su inusual frecuencia comparativa). Las palabras clave señalan aquello que es característico del corpus que está siendo analizado desde un punto de vista léxico, pero que no es típico en el corpus de referencia.



Rank	Freq	Keyness	Keyword
1	144	358.784	disabled
2	136	349.523	ryanair
3	125	321.253	wheelchair
4	122	302.574	passengers
5	119	286.751	airport
6	97	249.292	mr
7	107	243.143	service
8	81	198.018	airlines
9	77	197.892	ra
10	81	190.613	disability
11	72	185.041	ross
12	75	182.751	said
13	77	180.533	airline
14	67	155.382	assistance
15	59	151.631	stansted
16	51	131.071	uk
17	54	122.820	services
18	58	121.989	act
19	57	119.554	cost
20	52	117.828	costs
21	52	117.828	provide
22	53	114.757	case

Search Term  Words  Case  Regex  
Advanced  
Start Stop Sort  
Sort by Sort by Keyness  
Hit Location Search Only 0  
Display Options  Treat all data as lowercase  
Reference Corpus  Loaded Reset  
Save Window  
Exit

Figura 4: Lista de palabras clave de términos léxicos en el corpus sobre Disability Rights ordenada por frecuencia.

#### 4.4.3 Series de palabras

Las **series de palabras** son unidades recurrentes de varias palabras, esto es, combinaciones de dos o más palabras que identifican expresiones hechas recurrentes en el corpus como las que aparecen ejemplificadas en la Figura 5:

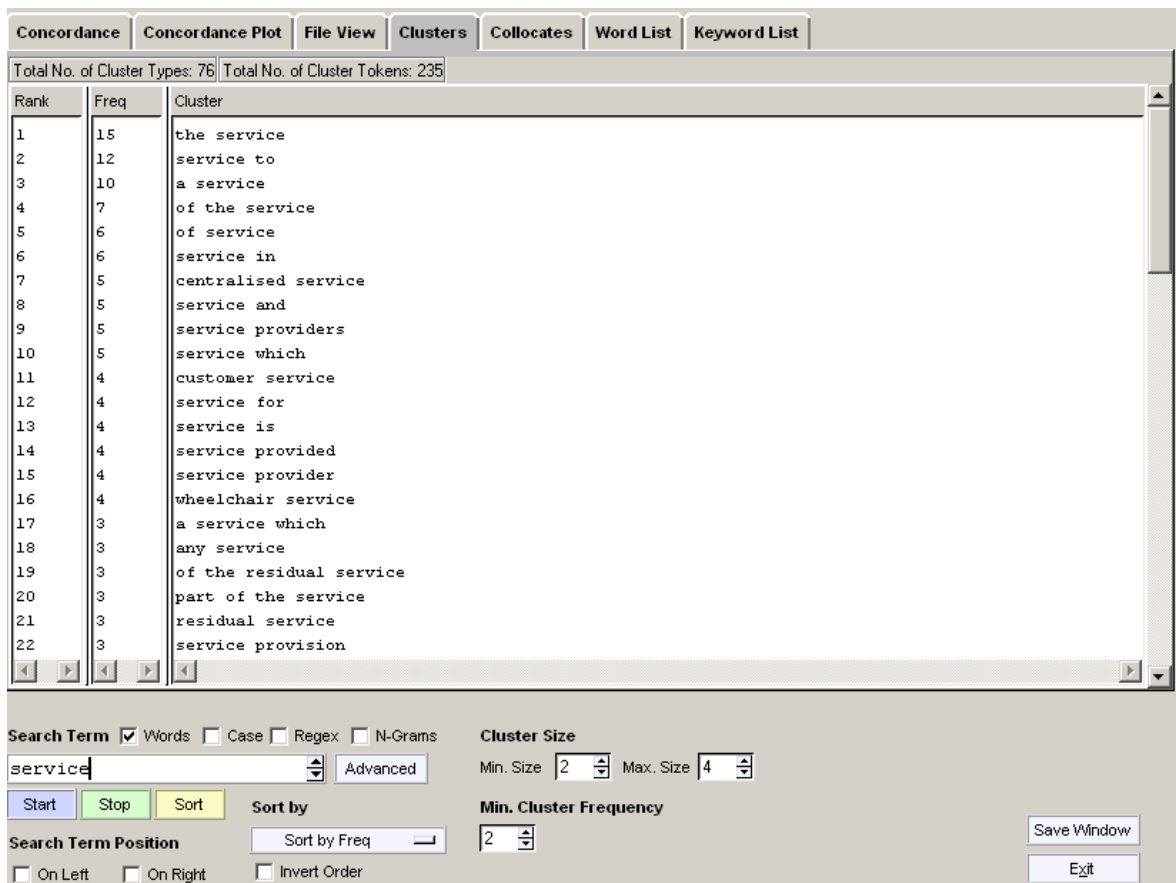


Figura 5: Series de palabras que incluyen la palabra buscada *service*.

#### 4.4.4 Concordancias

Cuando una unidad de significado está codificada más de una vez por medio de recursos lingüísticos o textuales similares o idénticos, entonces tenemos un **patrón**. Un **patrón** puede definirse como una *codificación recurrente de una unidad de significado con recursos lingüísticos/textuales similares*. Un patrón puede ser descubierto utilizando un buscador de concordancias para llevar a cabo la búsqueda del denominado tipo “palabra clave en contexto” (KWIC en inglés). Una búsqueda de palabra clave da como resultado todas las instancias de una palabra dada en el corpus y las muestra en una **concordancia** (véase Figura 3). Esto muestra la palabra buscada, llamada palabra clave, en su entorno más próximo. Las **concordancias** revelan el co-texto típico de uso de una expresión, esto es, sus asociaciones con otras palabras y estructuras o unidades de significado (colocaciones). Dada la alta frecuencia de *provide*, *providing*, *provision* en el corpus, podríamos querer realizar una búsqueda de la raíz *provi\**, en la que el asterisco es un “comodín” que representa a cualquier letra(s) hasta el siguiente espacio. La concordancia en la Figura 6 se generó a partir de esta búsqueda y revela frases recurrentes como: *a provider of services*, *service provider*, *the provision of services*. Tales búsquedas pueden revelar **colocación** o **coligación** (véase 4.0).

<p>isabled person which results from compliance by a provider of services with a Section          ders of services to make adjustments: 1. Where a provider of services has a practice,          isabled persons to make use of a service which a provider of services provides, or          service and Ryanair believes that they should be providing free wheelchair services          e service. Option 1 would create a single service provider at any given airport, which          er, it could result in there being a sole service provider at each airport or          eeing and publishing quality standards of service provision and providing an annual          rtunity of clarifying the situation as far as the provision of services to those of          2 of this Section and Section 20 and 21 - (a) the provision of services includes the</p>
---

Figura 6: Muestra de líneas de concordancia para *provi\** ordenadas a la izquierda de la palabra clave.

Otro patrón frecuente surge cuando se lleva a cabo una búsqueda con la palabra clave en contexto (KWIC) *discrim*\*. La búsqueda revela una unión entre las formas de *discrim*\* y la preposición *against*.

<p>w moves to stop airlines discriminating against disabled          rposes of Section 19, a provider of services also discriminates against a disabled          pt from Part III. They still have a duty to avoid discrimination against disabled          ve the right as a disabled person not to be discriminated against The BBC's          nge was not to determine whether Mr Ross had been discriminated against but to          y for rental of a wheelchair and that he had been discriminated against; its argument          It was accordingly accepted that Mr Ross had been discriminated against. 2. RA          The claimant seeks a declaration that he has been discriminated against. This is in</p>
---

**Figura 7:** Muestra de líneas de concordancia para *discrim*\* ordenadas a la izquierda de la palabra clave.

Por otra parte, un patrón fraseológico puede ser la *recurrente asociación de una unidad de significado con formas lingüísticas dadas o con otras unidades de significado*. Esto puede revelar una *preferencia semántica*, por ejemplo, *incur* tiende a aparecer con palabras relacionadas con el campo de la economía y las finanzas, como *costs* (véase Figura 8).

<p>represent only those costs incurred for passengers arriving and          in which case such redundancy costs would not be incurred. 5.17 Modest          le PRM assistance service and would therefore not incur any additional costs, and          provide assistance to PRMs and therefore already incur the associated costs. This          endants was responsible for paying the sum of £36 incurred by Mr Ross on his outward          d Kingdom Airlines including RA paid for any cost incurred when a passenger in a</p>
--

**Figura 8:** Muestra de líneas de concordancia para *incur*\* ordenadas a la izquierda de la palabra clave.

La *prosodia semántica* (véase 4.0) puede ser también vista: por ejemplo, palabras como *provide* y *avoid* co-ocurren con palabras que denotan conceptos positivos y negativos, respectivamente (véase Figura 9).

<i>provide</i>	co-ocurre con	términos positivos como	<i>assistance, service</i>
<i>avoid</i>		términos negativos como	<i>discrimination, difficulty</i>

**Figura 9:** Ejemplos de prosodia semántica: *provide, avoid*.

#### 4.5 Aplicaciones para el aprendizaje de idiomas

Los corpora pueden usarse tanto con estudios de caso como con simulaciones globales. Con los estudios de caso, el corpus puede consistir simplemente en aquellos textos que se refieren al propio estudio de caso, o puede incluir otros textos relevantes escogidos bien por el profesor, bien por los estudiantes. Con las simulaciones globales, donde los propios estudiantes buscan materiales relevantes de lectura o de comprensión auditiva, el profesor y/o los estudiantes pueden compilar un corpus de estos materiales. Los textos del corpus, tanto para un estudio de caso, como para una simulación global, pueden tratar sobre los temas abordados, en cuyo caso proporcionar un vocabulario y unas colocaciones muy útiles (véase 4.0): Pueden, en cambio, ser muestras de textos tipo que se espera que los estudiantes creen, en cuyo caso servirán como modelos. Sobre la base de las listas de palabras, las series y las concordancias, el profesor puede crear actividades para ayudar a que los estudiantes desarrollen su competencia léxica en un dominio concreto (véase, por ejemplo, la Figura 10). Por otra parte, los estudiantes pueden acceder directamente al corpus para investigar patrones,

especialmente en el caso de estudiantes más avanzados (véase por ejemplo Aston / Bernardini / Stewart 2004).

**Disability rights case study**

Preparatory work on the topic   Getting ready for the case study   Prompts for the case study

**Talking about disability: word formation (3)**

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers.

Noun	verb	adjective
Accessibility		
Access	to access	accessible/ inaccessible
<input type="text"/>	to assist	
Disability	to disable	<input type="text"/>
<input type="text"/>	to impair	impaired
Provision	<input type="text"/>	

**Prompts for the case study**

- Background Information
- Situation
- Objectives
- Vocabulary building
- Roles
- Materials

**Figura 10:** Imagen de pantalla de un ejercicio de vocabulario del estudio de caso Disability Rights

## Bibliografía

- Aston, Guy / Bernardini, Silvia / Stewart, Dominic (editores) (2004). *Corpora and Language Learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bowker, Lynne / Pearson, Jennifer (2002). *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*. New York: Routledge.
- Gavioli, Laura (2005). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hidalgo, Encarnación / Quereda, Luis / Santana, Juan (editores) (2007). *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Hunston, Susan (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, Susan / Francis, Gill (2000). *Pattern grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

- Kettemann, Bernhard / Marko, Georg (editores) (2002). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- O’Keeffe, Anne / McCarthy, Michael / Carter, Ronald (editores) (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Partington, Alan (1898). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, John (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stubbs, Michael (2001). *Words and Phrases*, Oxford, UK / Malden, US: Blackwell.
- Taylor Torsello, Carol / Ackerley, Katherine / Castello, Erik (editores) (2009). *Corpora for University Language Teachers*. Bern: Peter Lang.
- Tognini-Bonelli, Elena (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wichmann, Anne / Fligelstone, Steven / McEnery, Tony / Knowles, Gerry (1997). *Teaching and Language Corpora*. London/New York: Longman.

## Chapter 5: Construcción de vocabulario

*Alison Standring (London) / Elke Gigl (Wien) / Johann Fischer (Göttingen)*

### 5.0 Introducción

Como el vocabulario es un componente esencial de cualquier idioma, incumbe a los profesores de idiomas el proporcionar contextos en los cuales los estudiantes puedan adquirir, consolidar y ampliar su amplitud lingüística. Los estudios de caso y las simulaciones globales proporcionan contextos ideales para la construcción de vocabulario, tal y como se pone de relieve en este capítulo. Se puede encontrar más información sobre cómo los estudios de caso y las simulaciones globales pueden usarse para la construcción de vocabulario en el capítulo sobre análisis de corpus.

### 5.1 ¿Cuáles son las metas?

El vocabulario que necesitan los estudiantes varía de una persona a otra y depende también de si el idioma se necesita para los negocios, para el estudio, para socializar, para viajar o para otros fines.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en un nivel A1, los estudiantes deberían tener un repertorio básico de palabras y frases relacionadas con situaciones concretas. En el nivel A2, deberían tener un vocabulario suficiente para llevar a cabo las tareas rutinarias del día a día y para expresar necesidades básicas.

En un nivel B1, el estudiante debería poder expresarse sobre la mayoría de los temas de interés de la vida diaria (por ejemplo, la familia, las aficiones, el trabajo, los viajes o los temas de actualidad), mientras que en un nivel B2, los estudiantes deberían tener un buen rango de vocabulario para todos los asuntos relacionados con su campo de actividad o con la mayoría de los temas generales.

Los estudiantes que alcanzan un nivel C1 deberían tener un buen dominio de un amplio repertorio léxico que incluya expresiones idiomáticas y coloquialismos. Por último, en el nivel C2, los estudiantes deberían poder hacer uso de *un amplio rango del idioma para formular pensamientos de un modo preciso, para enfatizar, diferenciar o eliminar ambigüedad*.<sup>26</sup>

Los estudios de caso y las simulaciones globales pueden ser eficaces para la construcción de vocabulario en todos los niveles mencionados anteriormente, pero para ilustrar esto se necesita un examen más detenido de lo que entendemos por ‘construcción de vocabulario’.

### 5.2 ¿Qué queremos decir con construcción de vocabulario?

Tradicionalmente, la lengua se ha dividido entre vocabulario (visto como palabras individuales) y la gramática (vista como las reglas que rigen cómo se utilizan las palabras). A su vez, la construcción de vocabulario se ha interpretado a menudo como un ampliar el número de palabras individuales que conoce un estudiante. Sin embargo, esta perspectiva tiene sus problemas.

---

<sup>26</sup> Véase: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (p. 110).

### 5.2.1 ¿Cuántas palabras tienen que conocer los estudiantes?

En primer lugar, ¿cuántas palabras debería saber un estudiante? La pregunta es casi imposible de responder, en parte debido a que hay una polémica sobre qué constituye realmente una ,palabra': ¿son los miembros de una misma familia palabras distintas (por ejemplo ,complemento' y ,complementario')?; ¿deberían incluirse la jerga o los dialectos (por ejemplo ,pillar')?; ¿se pueden considerar las palabras de origen extranjero como parte del idioma que las adopta (por ejemplo *vice versa* en inglés)?

Quizás sea aun más importante si ,conocer' más palabras supone ser capaz de comunicar de un modo más efectivo. No tiene necesariamente que ser el caso, tal y como se ve si se echa un vistazo a la lengua inglesa. Una empresa estadounidense, Global Language Monitor (GLM)<sup>27</sup>, cree que el inglés contendrá pronto un millón de palabras. El *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* contiene tan sólo una porción de éstas (170.000 palabras) y el profesor David Crystal cree que un hablante nativo ,solamente' conoce alrededor de 35.000 palabras, mientras que una persona con una educación superior a la media conoce entre 50.000 y 75.000 palabras<sup>28</sup>. Shakespeare, ampliamente considerado el escritor más grande en lengua inglesa, utilizó ,tan sólo' 31.534 palabras<sup>29</sup> en sus obras.

Parecería que aprender todas las palabras en inglés es ni factible ni necesario. Sin embargo, el número de palabras que un estudiante necesita depende de sus necesidades de comunicación. En inglés se estima que para los dos años de edad un hablante nativo conoce alrededor de 300 palabras; a los cinco años, conoce alrededor de 5.000 palabras; y que a los doce años conoce alrededor de 12.000 palabras. En el inglés hablado del día a día, la mayoría de la gente usa entre 2.000 y 2.500 palabras, y los periódicos utilizan de 8.000 a 12.000 palabras<sup>30</sup>.

Sin subestimar el valor de una extensa amplitud de vocabulario y la necesidad de asimilar nuevas palabras, sobre todo en los niveles más bajos de conocimiento del idioma, parece que la construcción del vocabulario no se refiere solamente a aprender palabras individuales. Más bien, se trata de ser capaz de utilizar el vocabulario de modo flexible y fluido. Por tanto, participar en estudios de caso o en simulaciones globales es un modo más efectivo de construir vocabulario que leer diccionarios o memorizar listas de palabras.

### 5.2.2 ¿Qué significa ,conocer' una palabra?

Esto nos lleva a la cuestión de qué significa ,conocer' una palabra. Normalmente se acepta que aprender una palabra lleva su tiempo. Los estudiantes necesitarán probablemente ver, oír o usar una palabra varias veces antes de que se convierta en parte de su memoria a largo plazo y, de nuevo, esta es una buena razón para utilizar los estudios de caso y las simulaciones globales, ya que ayudan a los estudiantes a consolidar el vocabulario.

Hay también diferentes niveles a la hora de conocer una palabra. Los estudiantes pueden entender el significado de una palabra cuando la ven o la escuchan (conocimiento receptivo), pero podrían no saber cómo utilizarla por ellos mismos (conocimiento productivo); podrían conocer un significado de una palabra pero no sus otros usos; o podrían saber cómo se escribe una palabra pero no cómo se pronuncia, etc. Como describe Henriksen:

<sup>27</sup> Gall, C. (2009). The Words in the Mental Cupboard. En: *BBC News Magazine* <http://news.bbc.co.uk/1/hi/magazine/8013859.stm>.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Efron, B. & Thisted R. (1976). Estimating the number of unseen species: How many words did Shakespeare know?. En: *Biometrika* 63, pág. 435-447.

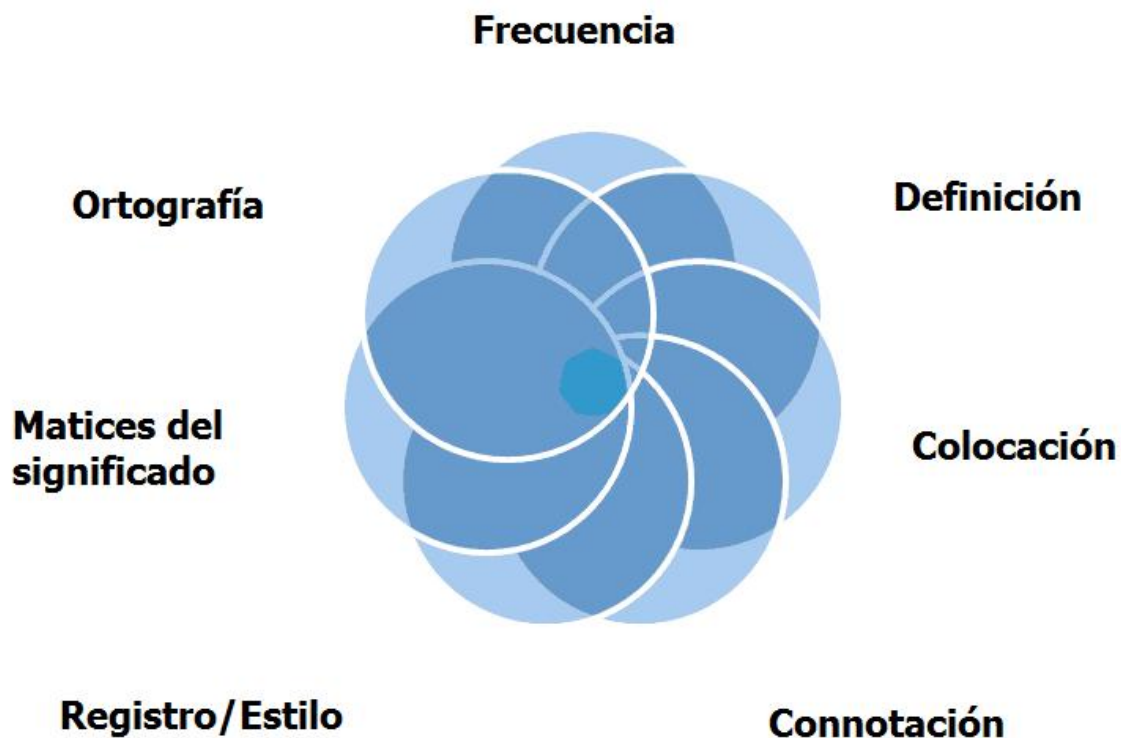
<sup>30</sup> Wallwork, A. (1997). *Discussions A-Z*. Cambridge University Press.

In the process of acquiring word meaning, the learner's knowledge of a certain lexical item moves from mere word recognition (i.e. acknowledging that the word exists in the target language) through different degrees of partial knowledge (Brown, 1994) toward precise comprehension.

(Henriksen 1999: 311)

En el proceso de adquirir el significado de una palabra, el conocimiento del estudiantes de un cierto punto léxico pasa de un mero reconocimiento de la palabra (es decir el reconocer que la palabra existe en el idioma de que se trate) a través de diversos grados de conocimiento parcial (Brown, 1994) hacia una comprensión precisa.

Además, la visión del lenguaje como algo que consiste en ‚vocabulario‘ y ‚gramática‘ como entidades separadas se haya ahora en tela de juicio. La investigación lexicográfica sugiere que un idioma consta de bloques de varias palabras, más que de palabras aisladas e individuales, y que la distinción entre gramática y vocabulario no está tan clara. En palabras de Michael Lewis que fue uno de los primeros en utilizar el ‚Enfoque Léxico‘, ‚la dicotomía gramática/vocabulario no es válida‘<sup>31</sup>. ‚Conocer‘ completamente una palabra supone una multitud de factores



Por consiguiente, es muy importante para los estudiantes que vean, escuchen y utilicen las palabras en contextos auténticos, y de ahí el adquirir información sobre temas como la colocación (palabras que aparecen normalmente juntas) y coligación (la ‚gramática‘ de una palabra). Los estudios de caso y las simulaciones globales proporcionan una gran variedad de situaciones auténticas en las cuales los estudiantes pueden observar como se utiliza el

<sup>31</sup> Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach*. Thompson Heinle.



vocabulario y experimentar con él. Por ello, pueden ser extremadamente efectivas en la construcción de vocabulario.

### 5.3 ¿Cómo debería enseñarse vocabulario?

Habiendo examinado la competencia léxica que se espera en los distintos niveles de competencia (A1 a C2) y visto ya lo que se entiende por 'construcción de vocabulario', hemos conocido más los argumentos por qué los estudios de caso y las simulaciones globales son vehículos útiles para la construcción de vocabulario. La investigación nos proporciona un apoyo adicional sobre cómo debería enseñarse el vocabulario.

Cuando revisa la investigación llevada a cabo sobre la enseñanza de vocabulario desde 1999, Read<sup>32</sup> distingue entre aprendizaje de vocabulario incidental e intencional. El primero ocurre cuando el vocabulario se aprende como un producto añadido a otra actividad (por ejemplo, leyendo un artículo de un periódico o escuchando un programa de radio).

El aprendizaje incidental tiene lugar, sin duda alguna, durante los estudios de caso y las simulaciones globales. Los estudios de caso en particular contienen, de un modo típico, una gran variedad de información de entrada auténtica (o casi auténtica). Los ejemplos tomados de los productos EXPLICS incluyen: dossiers y libros verdes (Lobbying – une affaire européenné'; francés B/C); documentos de Internet ('Energetic Solutions'; inglés B) y entrevistas grabadas ('Sicilia: terre liberate'; italiano B/C).

En cualquier caso, el aprendizaje incidental para mucho más efectivo si viene apoyado por un 'aprendizaje intencional', en otras palabras, por tareas que se centren específicamente en el vocabulario. Ejemplos de tales tareas se pueden encontrar en muchos de los productos EXPLICS. Por ejemplo, el estudio de caso sobre los derechos de los discapacitados 'Disability Rights' (inglés B/C) tiene tareas de construcción de vocabulario que requieren completar crucigramas, unir palabras y definiciones y examinar la formación de las palabras.

Hulstijn y Laufer<sup>33</sup> afirman que hay tres factores en el aprendizaje incidental 'inducido por tareas': la necesidad del estudiante de conseguir; un requisito de que los estudiantes busquen información sobre el significado y/o la forma de la palabra, y una evaluación de cómo la información se relaciona con el uso en particular de la palabra en cuestión. Su investigación mostró que las tareas que incorporan dos o tres de los factores llevan a una mejor retención del vocabulario que se quiere aprender que aquellas con solamente un factor incorporado.

En otro lugar, la investigación también indicó que los estudiantes asimilaban nuevas palabras de un modo más efectivo y las retenían durante más tiempo si tenían un alto nivel compromiso con las tareas de aprendizaje. Por ejemplo De la Fuente<sup>34</sup> veía que la adquisición de vocabulario receptivo y productivo de los estudiantes es mayor cuando tenían que negociar y producir el vocabulario de que se trate. Joe<sup>35</sup> también encontró que las tareas que requerían un mayor nivel de contexto original generado por el estudiante eran superiores para la adquisición de vocabulario. Tanto los estudios de caso como las simulaciones globales requieren un alto nivel de compromiso por parte del alumno y es más probable, por tanto, que promuevan el conocimiento léxico de los estudiantes.

---

<sup>32</sup> Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. En: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, pág. 146-161.

<sup>33</sup> Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. en: *Language Learning* 51, pág. 539-558.

<sup>34</sup> De la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: the role of input and output in the receptive and productive acquisition of words. En: *Studies in Second Language Acquisition* 24, pág. 81-112.

<sup>35</sup> Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?. En: *Applied Linguistics* 19, pág. 357-377.

Por último, la investigación sugiere que formar asociaciones ayuda a los estudiantes a recordar el vocabulario<sup>36</sup> y que contextualizar los objetos léxicos ayuda a clarificar el significado y el uso, además de hacer que estos objetos léxicos sean más memorizados con mayor facilidad. Los estudios de caso y las simulaciones globales proporcionan una información de entrada y de salida contextualizada, además de animar a los estudiantes a utilizar el vocabulario en modos dotados de sentido.

### **5.3.1 ;Usa tu cerebro!**

Nuestro cerebro consta de dos partes que procesan la información que le llega, las ideas y los sentimientos de manera distinta. Al aprender idiomas, necesitamos la cooperación de estas dos mitades. La parte izquierda de nuestro cerebro se encarga del pensamiento conceptual, del entendimiento y de los patrones lógicos sistemáticos. Esta parte pone las ideas en un formato lingüístico y coloca palabras en estructuras sintácticas. La parte derecha del cerebro se encarga del pensamiento creativo e imaginativo y crea contextos; pone el material lingüístico dentro de un contexto significativo y crea frases lingüísticas.

En las actividades tradicionales de aprendizaje de vocabulario, como el uso de un texto de vocabulario, la parte izquierda del cerebro se usa mucho más cuando se reúne la información de un modo lineal; mientras que la parte derecha apenas se usa. Cuando se utilizan la **agrupación** o el **mapa mental**, el esfuerzo a la hora de aprender vocabulario se puede reducir en un 30% ya que ambas partes del cerebro permanecen activas. Los alumnos que están familiarizados con estos métodos de aprendizaje desarrollan un enfoque mucho más positivo con respecto al aprendizaje del vocabulario. Como tienen más éxito en su aprendizaje en un periodo de tiempo más breve, su motivación aumenta de un modo considerable.

Con los métodos tradicionales el alumno tiene que aprender el vocabulario en dos pasos:

- a) aprender la nueva palabra
- b) aprender cómo la nueva palabra se usa en un contexto..

Con los métodos que se explican a continuación, estos dos pasos se combinan y el alumno estructura la nueva palabra durante el proceso inicial de aprendizaje. Se coloca en un contexto lógico que facilite su uso en una oración dotada de sentido.

#### ***Mapa mental:***

Basándose en los hallazgos en investigación sobre el cerebro, Tony Buzan diseñó el mapa mental para desarrollar nuevas ideas. Como el énfasis no está simplemente puesto en un nivel lógico-sistemático, sino que el elemento creativo también es estimulado, este método ha sido también adoptado en la enseñanza de adquisición de vocabulario. Comenzando por la palabra clave del tema, se desarrollan grupos, y estos se estructuran a continuación en subgrupos temáticos con una estructura específica que sea visible para el alumno.

El mapa mental es especialmente útil a la hora de identificar y ampliar el vocabulario nuevo específico de un tema. Las nuevas palabras se unen con las palabras que ya se conocen. El vocabulario se hace más y más específico. Al ordenar y estructurar el vocabulario en subgrupos, también se pueden aprender nuevos sinónimos.

---

<sup>36</sup> Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, pág. 557.

### ***Agrupación:***

Este método fue diseñado por Gabriele Rico para desarrollar nuevas ideas y, a continuación, fue adaptado como método para el aprendizaje de vocabulario al asociar nuevas palabras con las que ya conocidas. Al agrupar, las redes de ideas se unen a una idea central de un modo no estructurado, esto es, se recogen palabras que están unidas a un tema o situación específica.

Como el agrupamiento se basa en una colección no sistemática de palabras, es especialmente útil para la presentación de nuevas palabras y temas.

Con ambos métodos, las palabras se aprenden y usan en un contexto dotado de sentido. En un estadio posterior se pueden añadir más palabras, se pueden unir nuevas palabras a las ya existentes, se pueden realizar enlaces entre palabras o establecer una estructura jerárquica: por ejemplo, numerando los grupos de palabras o los niveles de jerárquicos.

Estos métodos pueden ser usados para preparar a los estudiantes para un estudio de caso o una actividad de simulación global en concreto. En este caso, los profesores pedirán a los alumnos que recojan palabras relacionadas con el tema o actividad que deben llevar a cabo. Pueden utilizarse también en una fase intermedia, después de que los estudiantes hayan leído por primera vez el material de lectura o de que hayan analizado los modelos para la actividad de simulación global. Los estudiantes comienzan con una lista personal de palabras y cada miembro del grupo contribuye con su vocabulario. El profesor supervisa la actividad y se desarrolla una versión final que se presenta a toda la clase.

Esta colección de vocabulario ayudará al estudiante a hablar de un tema complejo con fluidez y en un contexto lógico. Le ayuda a entrar en la “jungla del vocabulario”. El alumno ya no aprende palabras de un modo lineal, sino estructuradamente en un contexto específico, es decir, ya adaptado al cerebro. El alumno puede usar las nuevas palabras de un modo automático porque el aprendizaje y el uso del nuevo vocabulario ha tenido éxito, y está motivado para continuar con el proceso de aprendizaje.

### ***5.3.2 !Aprender leyendo;***

Cuando se leen los textos de un estudio de caso o cuando se analizan los modelos para actividades de simulación global, el alumno encuentra nuevas palabras en un contexto, no aisladas. Es útil formar al alumno para que sepa analizar el significado del nuevo vocabulario desde un contexto, ya que los signos relacionados con el contexto y los signos estructurales puede que ayuden a entender el significado exacto. Los artículos, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones, etc. puede que también ayuden a entender: a) el contexto, y b) el significado de la palabra individual. Para comprobar si la hipótesis acerca del significado es correcta, el alumno puede que reemplace la palabra por sinónimos, por palabras tomadas de otros idiomas o por internacionalismos. Este vocabulario potencial a menudo no se usa en la enseñanza de vocabulario, pero puede que sea especialmente de ayuda para la enseñanza de vocabulario de Idioma para Fines Específicos, ya que el conocimiento lingüístico disponible es utilizado para desarrollar „hipótesis inteligentes“, para identificar el significado de palabras desconocidas.

Además, es útil formar a los estudiantes en el uso de la semántica de textos para que identifiquen áreas clave del texto, el sentido personal del autor, connotaciones positivas o negativas, etc. Esto puede hacerse pidiendo a los estudiantes que:

- que identifiquen el tipo de texto
- presenten una hipótesis sobre el contenido del texto tras un primer vistazo al mismo

- identifiquen las partes clave (por ejemplo, identificando la palabras clave y sus sinónimos)
- identifiquen partes de los textos en las cuales el autor presente su opinión personal
- identifique la información que se proporciona por medio de cifras, tablas, fotos
- se fije en los internacionalismos y en los nombres

Mientras que en las actividades tradicionales de comprensión lectora, el estudiante busca respuestas concretas a preguntas sin analizar el contexto más amplio del texto, las actividades mencionadas anteriormente le guían a la hora de entender el contenido, lo que puede luego ser procesado en la fase productiva de las actividades de estudio de caso o de simulación global. Esto tiene la ventaja de que los alumnos tienen que formular hipótesis sobre el contenido del texto, lo que les resulta de más ayuda en su aprendizaje. Esto también facilita una conversación en la clase sobre el texto.

### ***5.3.3 ¿Podrías por favor escuchar!***

De modo similar a lo que ocurría con las actividades de lectura, al estudiante se le invita a que formule hipótesis sobre el contenido de los textos escuchados tras una primera escucha. Además, se le pide que identifique las palabras clave, los internacionalismos, los datos dados por medio de cifras. Cuando se utilizan grabaciones en vídeo, las imágenes también le ayudan a entender el significado.

Como las actividades de escucha (y de lectura) son un paso previo a la fase productiva, tanto en el trabajo de estudios de caso como en las actividades de la simulación global, los alumnos tienen que procesar la información y utilizarla en su conversación y en su escritura. Ya no contestan a preguntas sobre el contenido del texto simplemente por contestar, sino que aprecian que la escucha (y la lectura) de textos es importante para sus propios productos y que necesitan ser procesadas. Hay una finalidad en la escucha, que ayudará al estudiante a fijarse en el contexto del vocabulario. Esto le ayudará a entender las palabras desconocidas a partir de un contexto, y a utilizar un vocabulario pasivo de una forma activa.

### ***5.3.4 Utiliza el nuevo vocabulario en tus escritos y conversaciones***

Los estudiantes utilizarán palabras claves a partir de los textos, vocabulario específico de un tema o vocabulario relacionado; también utilizarán las nuevas palabras conforme se vayan encontrando con ellas en la fase receptiva de la actividad, durante las actividades de lectura y de escucha. Utilizar el nuevo vocabulario inmediatamente en un contexto específico ayuda a incrustarlo dentro del vocabulario activo de los estudiantes.

También puede ser útil proporcionar a los alumnos frases específicas para sus presentaciones e informes. Estas frase se pueden añadir al estudio de caso en Internet o a la simulación global como documentos de recursos, o se pueden presentar en la clase. Además, los alumnos deberían estar formados en el uso de perífrasis, de palabras de parecido significado, de sinónimos o de internacionalismos.

En el habla, en la conversación, es importante que los alumnos aprendan cómo llenar los vacíos en el idioma de que se trate, por ejemplo cuando se está pensando sobre lo que se va a decir a continuación, ya que cada hablante duda, interrumpe, vuelve a comenzar y se auto corrige. Se le debería concienciar también de que la pronunciación y la melodía son más importantes para hacerse entender que una gramática correcta. Formarles en su pronunciación

y darles información de respuesta sobre cómo lo hacen es, por tanto, extremadamente importante.

Los alumnos tienen que saber también que pueden cometer errores, tanto en sus escritos como cuando hablan. En muchos casos, los alumnos tendrán miedo de cometerlos, lo que, en el caso de la producción oral, puede tener un impacto negativo sobre la fluidez. Esto puede causar una interrupción en la conversación. En la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, los errores han sido redefinidos en un intento creativo de tratar de verbalizar algo. El ser capaz de comunicar una idea y de entenderla se ha vuelto más importante que el evitar los errores, porque incluso los hablantes nativos también cometen errores de vez en cuando. Los alumnos tienen que aprender que es normal tener errores. El docente debería, por tanto, actuar como un moderador, hablar de las áreas problemáticas y dar una información consecuente. Debería motivar al alumno a producir en el idioma y a probar nuevas palabras y frases. Además, debería enseñar a los estudiantes a analizar los errores ellos solos y a ser capaces de identificar qué errores son más graves (porque pueden destruir la comunicación) y cuáles son menos importantes en una comunicación efectiva.

El aspecto más importante, sin embargo, es la naturaleza de la comunicación. Los estudiantes deberían adoptar un rol muy auténtico de una clase que pudieran jugar en la vida real en una situación auténtica. Esto les estimulará a tomarse con interés el caso en cuestión, y el vocabulario unido a él con más detalle. Se involucrarán personalmente y trabajarán para entender y utilizar las nuevas palabras.

## 5.4 Conclusión

Los estudios de caso y las simulaciones globales están basados en tareas y, en general, se centran en las destrezas lingüísticas (esto es, en la lectura, escritura, escucha y habla), más que en áreas discretas del idioma como el vocabulario, la gramática o la pronunciación. Esto no niega, sin embargo, su capacidad de ayudar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos y amplitud léxicos. Tal y como ha puesto de manifiesto este capítulo, tanto los estudios de caso como las simulaciones globales son efectivas para la construcción de vocabulario:

- Pueden usarse en cualquier nivel (A1-C2);
- Proporcionan situaciones auténticas en las cuales los alumnos pueden observar cómo se usa el vocabulario y experimentar con él.;
- Animar a los alumnos a usar el vocabulario de un modo flexible y fluido;
- Desaconsejan a los alumnos el tener un conocimiento parcial de palabras individuales memorizadas;
- Animar el aprendizaje 'incidental' de vocabulario que puede ser luego reforzado por el aprendizaje 'intencional' (es decir, por tareas específicas de vocabulario);
- Requieren un alto nivel de participación por el lado del alumno, lo que, según indican las investigaciones, es algo vital para retener nuevo vocabulario y consolidar el ya existente;
- Contextualizan el vocabulario haciéndolo más fácil de memorizar y clarificando su significado y uso.

## Bibliografía

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.
- Consejo de Europa (2000). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.  
[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
- De la Fuente, M. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: the role of input and output in the receptive and productive acquisition of words. En: *Studies in Second Language Acquisition* 24, pág. 81-112.
- Efron, B. / Thisted R. (1976). Estimating the number of unseen species: How many words did Shakespeare know? En: *Biometrika* 63, pág. 435-447.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gairns, R. / Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge University Press.
- Gass, S. (1988). Second Language Vocabulary Acquisition. En: *Annual Review of Applied Linguistics* 9, pág. 92-106.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. En: *Studies in Second Language Acquisition* 21, pág. 303-317.
- Hoey, M. (2000). A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching. En: Lewis, M. (editor). *Teaching Collocation*. Language Teaching Publications.
- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. En: *Language Learning* 51, pág. 539-558.
- Joe, A. (1998). What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? En: *Applied Linguistics* 19, pág. 357-377.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. En: *Language Learning* 58:2, pág. 285-325.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. En: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 10, pág. 4-11.
- Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. En: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, pág. 146-161.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. Heinemann.
- Wallwork, A. (1997). *Discussions A-Z*. Cambridge University Press.

## Capítulo 6: Evaluación del idioma

### 6.0 Introducción

Este capítulo explicará cómo emplear los casos y las simulaciones para la evaluación de un idioma. Se centrará en los siguientes aspectos:

- una definición contrastada de “evaluación” frente a “exámenes” y “valoración”
- un análisis de los tipos de evaluación que pueden proporcionar los casos y las simulaciones (centrándose en: la evaluación para determinar niveles, la evaluación como diagnóstico, la evaluación como muestra de la formación o del progreso del estudiante, la evaluación como reflejo o compendio de los logros del estudiante, y la evaluación de la competencia del estudiante);
- un resumen de cómo casos y simulaciones pueden determinar los niveles y competencias del idioma;
- los principios básicos del uso de casos y simulaciones para evaluar las habilidades lingüísticas;
- observaciones sobre cómo usar casos y simulaciones para evaluar la comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escritas.

### 6.1 ¿Qué es la evaluación?

La evaluación es un aspecto fundamental en cualquier curso de idiomas, pero la acepción de este término puede ser variada y compleja, puesto que existen diferentes interpretaciones de lo que significa *evaluación*. En este capítulo, y de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el término “evaluación” se usará de manera contrastada a “valoración” y “exámenes”, tal como se representa a continuación:

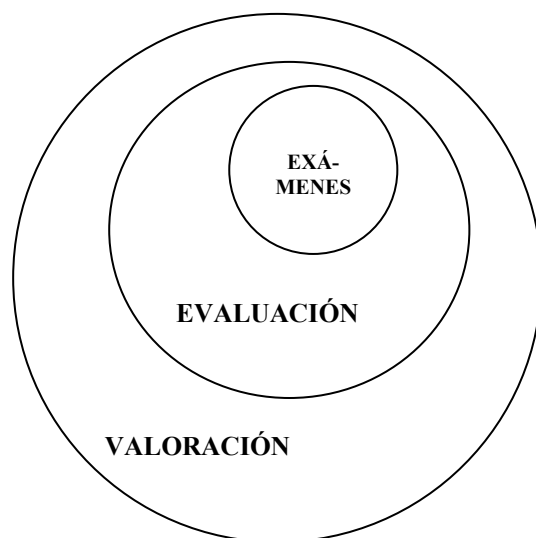


Gráfico 1

“Valoración” es el término de significado más amplio. Además de la competencia del estudiante, este término abarca todos los aspectos generales de un curso, incluyendo “... la

eficacia de los métodos o materiales, el tipo y calidad de discurso empleado a lo largo del programa, el grado de satisfacción del estudiante y el profesor [y] la efectividad del sistema de enseñanza”<sup>37</sup>. El término “evaluación”, sin embargo, gira en torno al aprendiz, y no tanto en torno al curso en general.

El término “exámenes” es el de significado menos amplio. Para que resulten aceptables, los exámenes deben ajustarse estrictamente a criterios como: validez<sup>38</sup>, fiabilidad<sup>39</sup>, carácter práctico y efecto posterior<sup>40</sup>. Mientras que la evaluación incluye la realización de exámenes, hay determinados tipos de evaluación (como la observación informal) que no se suelen considerar exámenes, puesto que no tienen por qué cumplir los criterios de validez y fiabilidad. Pero pese a esto, proporcionan *feedback* a los estudiantes y pueden emplearse como *evaluación* de la capacidad idiomática del estudiante.

## 6.2 ¿Para qué tipos de evaluación pueden emplearse los casos y las simulaciones globales?

La evaluación de un idioma puede cumplir diversas funciones. Puede emplearse:

- a) para colocar a los alumnos en las clases o niveles apropiados (por ejemplo: pruebas de nivel o exámenes de acceso)
- b) como diagnóstico de las habilidades y debilidades del estudiante al principio del curso (por ejemplo: evaluación con fin diagnóstico)
- c) para comprobar si los estudiantes han entendido el material empleado a lo largo de un curso (por ejemplo: evaluación del progreso, o evaluación formativa)
- d) para verificar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de un curso (por ejemplo: evaluación final, o evaluación global)
- e) para evaluar las habilidades globales de los estudiantes (por ejemplo: evaluación de la competencia)

Los objetivos de la evaluación afectan a la programación, al diseño, y a las calificaciones del curso. Respecto a la programación, pueden surgir las siguientes cuestiones: si la evaluación debe realizarse al principio, al final, o a lo largo de un curso; y si la evaluación debe ser continua o única (es decir: si debería tener lugar a lo largo de un período de tiempo o bien en un momento concreto del curso).

Por lo que se refiere al diseño del curso y las calificaciones, las cuestiones fundamentales son: si se desea variedad de notas entre los estudiantes, o si bien queremos que todos ellos alcancen notas altas. De manera similar, debemos considerar si la calificación debe ser subjetiva (siguiendo quizás un esquema de notas cualitativo) u objetiva (con respuestas simplemente “correctas” o “incorrectas”)

Como se mostrará a lo largo de este epígrafe, los casos y las simulaciones son ideales para la evaluación de un curso (para un tipo de evaluación progresiva o formativa), y, al final del curso, los portafolios creados por los estudiantes se adaptan bien a la evaluación de la competencia o/y para la evaluación global. Resultaría extraño emplear casos y simulaciones al

---

<sup>37</sup> Consejo de Europa: *Common European Framework of Reference for Languages*, disponible en [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf), p. 177. (versión española: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>).

<sup>38</sup> Incluyendo: validez de contenidos, validez del constructo y validez aparente.

<sup>39</sup> Incluyendo: fiabilidad del examen y fiabilidad de su corrección.

<sup>40</sup> En inglés, se denomina a este criterio ‘backwash’ o ‘wash-back’.



principio del curso (por ejemplo, como prueba de nivel, o prueba diagnóstica), aunque es posible, y podría resultar útil como alternativa novedosa a otros métodos tradicionales de evaluación.

### **6.3 ¿Qué tipos de lenguaje pueden evaluar los casos y las simulaciones?**

Como demuestra el proyecto EXPLICS, los casos y las simulaciones pueden emplearse para estudiantes desde un nivel de “usuario básico” (A1/A2) hasta el de “usuario competente” (C1/C2). De esta manera, casos y simulaciones pueden emplearse para evaluar las habilidades lingüísticas de cualquier nivel; no hay, pues, restricciones, aunque el empleo de casos es bastante limitado en el nivel A1. Además, casos y simulaciones promueven un tipo de aprendizaje mediante el enfoque por tareas. Dentro de este enfoque, las tareas requieren el uso de las cuatro habilidades (comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita), y pretenden que el estudiante sea experto con la gramática, vocabulario, pronunciación y manejo del discurso. También se fomenta la práctica de otro tipo de habilidades transferibles, tales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la argumentación, las habilidades para investigar, o la gestión del tiempo. Por todo ello, casos y simulaciones pueden emplearse para evaluar todos los aspectos del uso y el aprendizaje de un idioma.

### **6.4 ¿Por qué usar casos y simulaciones para evaluar un lenguaje?**

Hay muchos motivos para usar casos y simulaciones al evaluar un idioma. En esta sección, nos centraremos en tres ventajas:

- a) los beneficios de un tipo de evaluación continua, en lugar de una evaluación única (algo que hará que la evaluación resulte más fiable);
- b) el carácter auténtico de casos y simulaciones (lo cual hará que la evaluación resulte más válida);
- c) las posibilidades que brindan casos y simulaciones para la autoevaluación y la evaluación por parejas (mejorando, pues, la autonomía del estudiante);

#### ***6.4.1 Ventajas de la evaluación continua frente a la evaluación única***

Los casos y las simulaciones pueden emplearse para la evaluación única, pero son también adecuados para un tipo de evaluación a largo plazo, lo cual ofrece diversas ventajas.

En primer lugar, un examen “único” refleja la realización instantánea de las habilidades del estudiante en un día particular. Este tipo de exámenes puede suponer un problema para aquellos estudiantes a quienes los exámenes les desmotivan, por lo que alcanzan resultados inferiores a los deseados. También resultan problemáticos para los estudiantes que puedan tener un mal día, o, de manera inversa, para aquellos que obtengan resultados inusualmente superiores a los que cabía esperar. Sin embargo, la evaluación continua nos proporciona, en líneas generales, un reflejo fiel de las habilidades del estudiante, y resulta más fiable que la realización de un examen único en un día específico. Por otro lado, permite que los estudiantes menos capacitados vean reconocido su esfuerzo y progreso, algo difícil de lograr con los exámenes tradicionales.

En segundo lugar, un examen “único” puede tener efectos negativos, puesto que quizás los profesores concedan más importancia a la preparación de exámenes que a las necesidades del lenguaje; y es posible también que los estudiantes no valoren tanto las actividades del aula o

las tareas por no sentir que no se las evalúa directamente. Tal como afirma Hughes, “si ase concede mucha importancia a un examen, su preparación puede llegar a prevalecer sobre cualquier otra actividad del profesor o el alumno”<sup>41</sup>. La evaluación continua, en cambio, hace que el profesor tenga en cuenta todos los aspectos del trabajo del alumno (como por ejemplo las habilidades orales, la participación durante ejercicios en grupo, o la precisión gramatical). Además, incita a los estudiantes para que se tomen en serio su trabajo a lo largo del curso.

Pero la evaluación continua no está exenta de problemas. Durante el curso, requiere más observación y anotaciones por parte del profesor que la evaluación única. Pese a ello, las nuevas tecnologías nos permiten crear portafolios electrónicos (que permiten incluir muestras de expresión oral<sup>42</sup>), cuya información es fácil de almacenar y duplicar, y a los que se puede acceder de manera sencilla. Además, la evaluación continua evita tener que preparar y corregir los exámenes tradicionales, una labor que normalmente lleva mucho tiempo.

Otra desventaja de este tipo de evaluación es que tiende a ser menos objetiva que la evaluación única, algo que puede causar reparos en lo que se refiere a la fiabilidad. Excepto si se establece un tipo estándar de evaluación continua, los profesores pueden actuar de muy diferentes maneras; no hay garantías de que resulte consistente. Esta estandarización requiere tiempo, esfuerzo y compromiso. Requiere que se establezcan unos criterios claros para la corrección, que se realicen reuniones frecuentes (con el fin de comparar muestras de materiales y establecer parámetros) e incluso que se lleve a cabo una doble corrección. Pero a pesar de ello, las múltiples ventajas de la evaluación continua hacen que este trabajo extra merezca la pena.

#### 6.4.2 Autenticidad

Una de las ventajas más significativas del uso de casos y simulaciones para la evaluación es el empleo de un lenguaje auténtico. La mayoría de los exámenes tradicionales constan de ejercicios descontextualizados y preguntas de opción múltiple, *verdadero o falso*, huecos o preguntas cortas. Este tipo de exámenes tienen aspectos positivos: tienen un alto grado de fiabilidad (las preguntas son correctas o incorrectas, de tal modo que la corrección no puede ser subjetiva); y son fáciles de llevar a cabo (se pueden corregir rápidamente, y no es necesario que quienes los corrijan tengan conocimientos especializados). Pero en cualquier caso, el objetivo primordial de gran parte (si no de la mayoría) de los cursos de idiomas es mejorar la competencia comunicativa. En el *Marco*, es un hecho evidente que se concede prioridad a la comunicación (véase a continuación)

**Cuadro 1: Niveles comunes de referencia: Escala global<sup>43</sup>**

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

<sup>41</sup> Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.

<sup>42</sup> Mediante el uso de programas como ‘Wimba’; véase: <http://www.wimba.com>.

<sup>43</sup> Tomado de: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf), pág. 24.

		Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Si el objetivo de un curso es el desarrollo de habilidades lingüísticas propias de la vida real, un examen eficaz debería evaluar dichas habilidades. Esta es una razón principal para el uso de casos y simulaciones en la evaluación en lugar de ejercicios de opción múltiple o de gramática. Además, puesto que los casos y las simulaciones pueden adaptarse fácilmente, se pueden emplear para el estudio de aquel ámbito lingüístico que mayor interés o relevancia tenga para los estudiantes. La Asociación de Examinadores de Lenguas de Europa (*Association of Language Testers in Europe*, abreviado ALTE) concede importancia a tres de estos ámbitos: *sociedad y turismo, trabajo y estudios*, y proporciona descriptores de competencias (*can do statements*)<sup>44</sup>.

Estos descriptores resultan muy útiles como referencia para los profesores que creen casos y simulaciones y quieran emplearlos para evaluar al estudiante. Por ejemplo, en el nivel ALTE 4 del contexto de *sociedad y turismo*, se requiere que el estudiante “comprenda opiniones o argumentos complejos, tales como los empleados en los periódicos”. Para evaluar esta habilidad, se pueden diseñar proyectos donde el estudiante haga precisamente esto.

<sup>44</sup> Véase páginas 244-257 [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf). (o el Anejo D de la versión española, disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_13.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_13.htm)).

### **6.4.3 Oportunidades para la autoevaluación y la evaluación por parejas**

Tradicionalmente, los profesores han evaluado a los alumnos de manera jerárquica, pues el profesor ha sido quien ostentaba la autoridad. Algunos métodos más innovadores de evaluación han exigido “una redistribución de la autoridad en la educación”<sup>45</sup>, argumentando que la evaluación debería ser hecha “con y por el estudiante”, no simplemente “al estudiante”<sup>46</sup>. Como consecuencia, si deseamos que el estudiante desarrolle habilidades críticas y evaluativas, son aconsejables diversos modos de evaluación: en concreto, la autoevaluación (en la que el estudiante se evalúa a sí mismo) y la evaluación por parejas (en la cual los estudiantes evalúan a otros estudiantes). Estos métodos de evaluación hacen que el estudiante sea más consciente y se involucre de manera más activa en el proceso de aprendizaje. Además, consiguen que este se centre más en sus habilidades y debilidades y que se busque objetivos concretos de aprendizaje. Y por último, aumentan la responsabilidad y autonomía del estudiante, perfeccionando el proceso de aprendizaje.

## **6.5 ¿Cómo emplear los casos y las simulaciones en la evaluación?**

Como se ha señalado anteriormente, los casos y las simulaciones pueden emplearse para evaluar todos los aspectos de un idioma (véase 6.3), aunque resultan especialmente útiles para la evaluación de las destrezas, y en particular, de las destrezas productivas. Este epígrafe mostrará cómo los casos y las simulaciones pueden usarse para evaluar las destrezas receptivas (la comprensión auditiva y la comprensión lectora), pero se centrará principalmente en cómo evaluar las destrezas productivas (la expresión oral y la escritura). Las áreas específicas del lenguaje, como la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la gestión del discurso están incluidas dentro de cada destreza.

### **6.5.1 Las destrezas receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva)**

Los casos y las simulaciones contienen una amplia selección de materiales de comprensión escrita y auditiva, extensos artículos periodísticos, páginas *web*, programas de radio, vídeos, revistas académicas, cartas, informes y presentaciones. Algunos de estos materiales se crean específicamente para los proyectos, y otros están tomados del mundo real, aunque, en el caso de los niveles más bajos, podrían haber sido adaptados. Pero en cualquier caso, estos materiales son muestras reales de lengua –pues son de naturaleza auténtica-. Las actividades asociadas con los materiales de comprensión auditiva y comprensión lectora son también diversas, y pueden incluir tareas como tomar notas, responder a preguntas o realizar resúmenes.

En general, los materiales de comprensión lectora y comprensión auditiva son un input para las tareas de tipo productivo, más que un objetivo en sí mismas. Como ejemplo, en el caso sobre los derechos de los discapacitados (inglés, nivel B/C del *Marco*), se muestra a los estudiantes un vídeo sobre empleo para discapacitados en servicios postales con la compañía NISH. Esta actividad les ayuda a reaccionar ante la pregunta de cómo trata Ryanair a las personas con discapacidades<sup>47</sup>. De manera similar, en la simulación global de la ONG en Latinoamérica (español, nivel B del *Marco*), los estudiantes leen y escuchan información sobre qué son las ONGs, algo que les sirve como preparación para crear posteriormente su

<sup>45</sup> Heron, J. (1981). “Assessment revisited”. En: Boud, D. (ed.). *Developing Learner Autonomy in Learning*. Kogan Page.

<sup>46</sup> Harris, D. / Bell, C. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*. Kogan Page.

<sup>47</sup> Véase: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/implix/disability3/index.html>.

ONG<sup>48</sup>. Todo esto implica que, a través de los casos y las simulaciones, se evalúan las habilidades receptivas de forma indirecta: si los estudiantes no han comprendido bien estos materiales, no realizarán de manera efectiva las tareas con destrezas productivas. Sin embargo, este tipo de evaluación no es particularmente útil cuando se dan notas a las destrezas receptivas, o se pretende ofrecer un *feedback* productivo.

Pero es posible realizar un tipo de evaluación más directo, pese a que, como suele ser frecuente, es posible que haya un conflicto entre validez y fiabilidad. Por ejemplo, es más probable que las actividades *auténticas* de comprensión lectora y comprensión auditiva incluyan tareas como tomar notas o redactar resúmenes, en lugar de otro tipo de actividades como las de rellenar huecos, preguntas de opción múltiple o *verdadero/falso*. Según esto, resulta más difícil evaluar este primer tipo de tareas, y surgen cuestiones como cuál debe ser la respuesta ideal, si es importante tener en cuenta la ortografía, y cómo conseguir que la corrección de estas tareas sea efectiva. Por el contrario, el segundo tipo de tareas mencionado resulta más fácil de corregir, pero se trata de tareas menos válidas, puesto que no representan el tipo de tareas que se realizan en la vida real.

Otra opción posible sería la de la autoevaluación. Una vez que han realizado actividades de expresión oral y comprensión lectora en los casos y simulaciones, los estudiantes se encuentran en una buena situación para responder a los descriptores de DIALANG<sup>49</sup>, tales como “Puedo entender artículos e informes relacionados con problemas actuales cuyos autores adoptan determinadas posturas o puntos de vista” (Comprensión lectora, nivel B2 del *Marco*); o “Soy capaz de entender el lenguaje hablado estándar, en directo o diferido, sobre temas conocidos y/o desconocidos que aparecen normalmente en la vida personal, académica o profesional” (Comprensión auditiva, nivel B2 del *Marco*); o bien variaciones sobre estas opciones que puedan realizar los profesores. La autoevaluación resulta útil para aumentar la autonomía y la conciencia sobre las habilidades lingüísticas del propio estudiante, tal y como se ha mencionado en el punto 6.4.3., pero resulta difícil unir la autoevaluación con un sistema de notas que resulte verosímil. Una autovaloración sincera resulta menos probable si entra en juego un tipo de calificación formal.

### **6.5.2 Las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita)**

Los casos y las simulaciones incluyen una gran variedad de tareas de tipo productivo. En los niveles A1 / A2, las tareas de redacción pueden incluir escribir postales, rellenar impresos, crear pósters, realizar menús, o redactar recetas; las tareas de conversación pueden incluir diálogos básicos, describir personas y lugares, ofrecer opiniones simples, o expresar condiciones. En niveles más altos, las tareas de redacción pueden pedir a los estudiantes que realicen informes, que diseñen planes de negocio o que escriban artículos periodísticos, mientras que las tareas de expresión oral pueden solicitar al estudiante que realice (mini)presentaciones, en grupo, en parejas, o de forma individual. En todos los niveles, hay diversas formas de trabajo en grupo, o bien preparado (como juegos de roles, entrevistas, debates o reuniones) o bien espontáneo (como conversaciones o diálogos en clase).

Como se ha mencionado en el punto 6.4.2., las tareas de los casos y las simulaciones pueden integrar cualquier tipo de situación lingüística, desde *sociedad y turismo* (como redactar un correo electrónico para un hotel, o pedir una comida en un restaurante), *trabajo* (como escribir una nota, o conseguir vender algo) o *estudio* (como redactar un trabajo académico o responder a preguntas después de una presentación). La gran variedad de tareas posibles que

---

<sup>48</sup> Véase: <http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/spanish/Index.html>.

<sup>49</sup> Véase: [http://www.dialang.org/project/english/ProfInt/Icanall\\_EN.htm](http://www.dialang.org/project/english/ProfInt/Icanall_EN.htm).

permiten casos y simulaciones, hacen que estos sean ideales para evaluar las destrezas productivas, en especial la de expresión oral, destreza que puede llegar a ser difícil de evaluar por aspectos prácticos como el tiempo y el lugar, en especial cuando tenemos muchos estudiantes a los que evaluar. Aunque se trata de una destreza fundamental, los exámenes de tipo tradicional suelen dejar de lado la expresión oral, un problema que puede solucionarse mediante el uso de casos y simulaciones.

Existen diversas formas de evaluar las destrezas productivas. Una de ellas consiste en *anotar las impresiones*, es decir: el profesor concede una nota basándose en su impresión general sobre la competencia / eficacia. Este método cuenta con la ventaja de ser rápido y bastante coherente, especialmente cuando lo llevan a cabo profesores con cierta experiencia. Sin embargo, no garantiza que el mismo profesor conceda la misma nota en ocasiones diferentes, pues circunstancias como el cansancio y el humor en un momento específico podrían influir en la nota. Además, tampoco podemos tener la certeza de que un profesor diferente conceda la misma nota. Y, lo que es más importante: el anotar las impresiones no da a los estudiantes información útil sobre sus habilidades y debilidades y cómo mejorar. Por lo tanto, en líneas generales, este método no resulta especialmente conveniente.

Pese a ello, anotar las impresiones puede ser útil para la evaluación por parejas. En el ejemplo siguiente, se da a los estudiantes una tabla que deben completar mientras escuchan las presentaciones de otros estudiantes. Esta tabla hace que el estudiante sea más consciente de determinados factores que ayudan o dificultan la competencia comunicativa, y les anima a escuchar de manera más reflexiva y comprometida. Y al mismo tiempo, la tabla no resulta complicada, por lo que no distrae a los estudiantes (es decir, que no aparta la atención de los estudiantes de la tarea principal, que es escuchar).

Estudiante que expone	Un aspecto que te ha gustado de la presentación	Un aspecto que podría mejorarse	Una pregunta para quien ha expuesto
1			
2			

Sin embargo, si se desea que la calificación de las tareas de producción oral o escrita sea fiable, se necesitan criterios claros de calificación. Estos criterios pueden ajustarse al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) o bien basarse en los exámenes oficiales de idiomas nacionales e internacionales. Como alternativa, se pueden preparar los exámenes para que cumplan las necesidades específicas de determinadas instituciones y / o estudiantes<sup>50</sup>. Una vez que hemos decidido los criterios, podemos emplearlos para redactar tablas de evaluación, baremos, listas de control o descriptores de competencias.

Las tablas de de corrección están formadas por descriptores de las competencias del idioma<sup>51</sup>, y pueden ser holísticas, o analíticas. Como su nombre indica, las tablas de corrección

<sup>50</sup> El siguiente epígrafe contiene información sobre cómo establecer parámetros para los casos y simulaciones. Por otro lado, cuando se deciden los criterios puede resultar útil hacer referencia a la publicación *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference* disponible en: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>.

<sup>51</sup> Para más información sobre cómo realizar escalas de descriptores, consúltese el Apéndice A del Marco, disponible en [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (o su versión española, en [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_10.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_10.htm)).



*holísticas* ofrecen un tipo de evaluación global de la competencia del estudiante. Pueden abarcar todos los niveles de un idioma (desde un nivel A1 del *Marco* hasta un C2); pero, en casos y simulaciones, es más probable que vayan orientados a niveles más específicos (por ejemplo, B1 a B2). Podemos encontrar ejemplos en los exámenes ESOL de Cambridge, como el CPE, el CAE o el FCE<sup>52</sup>. Por el contrario, las *tablas analíticas* dividen las tareas en categorías independientes, cada una de las cuales se evalúa separadamente. Las típicas categorías son: cumplimiento de la tarea, cohesión, coherencia, estilo / registro, variedad lingüística, precisión lingüística, y, en el caso de la expresión oral, pronunciación. Pero hay diversas categorías posibles. Estas *tablas analíticas* dan más *feedback positivo*, por lo que son una herramienta más útil que las *tablas holísticas*.

Mediante el uso de tablas, los estudiantes reciben *feedback* de diversas maneras. Un método es el uso de números, que indican la consecución de los objetivos, tal como se muestra a continuación en el “Método uno” (puede encontrarse también un documento similar en el Apéndice D). Un segundo método posible sería usar una tabla en la que marcar las casillas (véase a continuación el “Método dos”). Un tercer método consiste en escribir *feedback* personalizado, basándose en criterios de evaluación (véase el Apéndice C). Los primeros dos métodos permiten un uso eficiente del tiempo, pero funcionan mejor cuando se realizan de manera personalizada, con aspectos como “puntos a considerar” o “comentarios adicionales”

### Método uno: *Feedback* para tareas en grupo

<b>A:</b>	<b>Facilidad para expresar opiniones</b>	1	2	3	4	5	6
<b>B:</b>	<b>Facilidad para escuchar y responder</b>	1	2	3	4	5	6
<b>C:</b>	<b>Pronunciación</b>	1	2	3	4	5	6
<b>D:</b>	<b>Precisión lingüística</b>	1	2	3	4	5	6
<b>E:</b>	<b>Adecuación del lenguaje</b>	1	2	3	4	5	6
<b>F:</b>	<b>Lenguaje corporal</b>	1	2	3	4	5	6

*Nota: a mayor puntuación, mejor consecución de los objetivos*

### Puntos a considerar

### Método dos: Escribir *feedback*

Criterios de evaluación	Necesita mucho trabajo	Satisfactorio, pero puede mejorarse	Bueno	Muy bueno	Excelente
Organización y cohesión					
Contenido					
Registro y estilo					
Variedad lingüística					

<sup>52</sup> Véase página 28 del *First Certificate in English (FCE) handbook for teachers 2008*; [http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce\\_hb\\_dec08.pdf](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce_hb_dec08.pdf).

Precisión lingüística					
Realización de la tarea					

**Comentarios adicionales:**

Otro modo de evaluar el lenguaje es a través de listas de control. El ejemplo a continuación es un extracto de una de estas listas usada para la autoevaluación de un informe del tipo problema-solución. Pero también podría usarse para la evaluación profesor-alumno o para la evaluación por parejas.

Structure Estructura	
¿Incluye el informe...	
a) ...una introducción?	<b>SÍ NO</b>
b) ...un análisis de la situación actual?	<b>SÍ NO</b>
c) ...posibles soluciones?	<b>SÍ NO</b>
d) ...un análisis de las soluciones?	<b>SÍ NO</b>
e) ...recomendaciones?	<b>SÍ NO</b>
¿Tiene el informe subtítulos?	<b>SÍ NO</b>
El cuerpo principal del informe ¿contiene párrafos claros y bien organizados?	<b>SÍ NO</b>

Puede observarse un ejemplo más detallado de lista de control (usada para trabajos académicos) en el Apéndice A. Esta lista de control podrían usarla profesores, pero originalmente se entendía como una herramienta para que los estudiantes evalúen y sean conscientes de sus habilidades y debilidades tras recibir las observaciones del profesor sobre el trabajo. Así pues, en lo que se refiere a la precisión, el profesor resalta los errores lingüísticos mediante un código de corrección (por ejemplo, EO = *error de ortografía* y OP = *orden de las palabras*. De esta manera, cuando se les devuelven los trabajos, los estudiantes tienen que usar las notas del profesor para, en primer lugar, identificar si han cometido un error concreto (por ejemplo, con los artículos) y, en segundo lugar, evaluar la gravedad de dicho error, atendiendo a su frecuencia, su repercusión en el fluir del texto y su impacto en la comprensión. Esta segunda dimensión promueve una evaluación más profunda de lo habitual.

Los descriptores de competencias (*Can-Do statements*) se suelen emplear para generar listas de control. En contraste con las listas de control anteriores, los descriptores de competencias se centran en lo que un estudiante *es capaz de hacer* más que en lo que *ha hecho*. En el caso de los casos y las simulaciones, un estudiante que ha escrito un informe podría dar una respuesta informada a la escala DIALANG<sup>53</sup> siguiente:

Nivel del Marco	EXPRESIÓN ESCRITA
C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soy capaz de desarrollar y apoyar puntos de vista de cierta extensión mediante argumentos secundarios, razonamientos y ejemplos relevantes.</li> <li>▪ Soy capaz de desarrollar sistemáticamente un argumento, haciendo énfasis</li> </ul>

<sup>53</sup> Tal como se ha mencionado en el punto 6.4.3.



	<p>apropiadamente en los puntos significativos, y apoyándome en aspectos específicos relevantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soy capaz de dar descripciones claras y detalladas sobre temas complejos.</li> <li>▪ Soy capaz de escribir sin consultar el diccionario.</li> <li>▪ Soy capaz de redactar tan bien que sólo necesito revisar mi lenguaje si se trata de un texto importante.</li> </ul>
--	---

De forma alterna, se puede usar una variedad de criterios de evaluación para crear listas de descriptores de competencias. Por ejemplo, para obtener el nivel 7 de la Tarea de redacción 2 de IELTS<sup>54</sup> – “los estudiantes deben usar menos términos léxicos comunes y mostrar cierta conciencia de estilo y colocación”. Esto equivaldría a los siguientes descriptores de competencias:

<i>Evaluación del profesor / por parejas</i>	<b>Eres capaz de...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ adoptar un estilo de escritura adecuado</li> <li>▪ usar menos palabras comunes</li> <li>▪ combinar las preposiciones adecuadas a sustantivos y verbos</li> </ul>
<i>Autoevaluación</i>	<b>Soy capaz de...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ elegir los adjetivos y adverbios apropiados para cada sustantivo y verbo</li> </ul>

Según el *Marco*, los mejores descriptores de competencias deben tener una parte de graduación: “la experiencia ha demostrado que la consistencia con la que profesores y estudiantes pueden interpretar los descriptores es mejor si los descriptores reflejan no sólo QUÉ puede hacer el estudiante sino también CÓMO (de bien) lo hace. Este es un aspecto que los profesores deberían tener presente.

## 6.6 Conclusión

En conclusión, los casos y simulaciones son herramientas de evaluación ideales. Son extremadamente flexibles, por lo que se pueden emplear en cualquiera de los siguientes tipos de evaluación: sumativa, formativa o de las competencias; y también en la evaluación por parte del profesor o en la evaluación por parejas. Igualmente, pueden usarse para evaluar las diversas competencias lingüísticas en cualquier nivel. Una vez que se han establecido los criterios de evaluación y se han puesto en común criterios para la estandarización, casos y simulaciones resultan altamente fiables. Esto resulta muy adecuado, si consideramos que casos y simulaciones tienen en cuenta el uso de la lengua a lo largo de un periodo de tiempo. Así pues, proporcionan una visión completa de las habilidades lingüísticas del estudiante, a diferencia de los exámenes únicos, que corren el peligro de ofrecer impresiones puntuales equivocadas. Quizá lo más importante de todo sea el hecho de que los casos y simulaciones representan una forma de evaluación mucho más válida que la mayoría de los exámenes tradicionales, por el hecho de estar centrados en el uso auténtico del lenguaje del mundo real. Todo esto redundando normalmente en resultados positivos: así es más seguro responder a las necesidades del alumno y, al mismo tiempo, se hace más factible su compromiso, éxito y motivación.

<sup>54</sup> Para una descripción detallada de las tablas de corrección, véase [http://www.ielts.org/pdf/UOBDS\\_WritingT2.pdf](http://www.ielts.org/pdf/UOBDS_WritingT2.pdf).

## Bibliografia

- Allan, D. (1999). Distinctions and Dichotomies Testing and Assessment. En: *English Teaching Professional*, Issue 11.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating Your Learners*. Richmond.
- Bowler, B. & Parminter, S. (1997). Continuous Assessment. Em: *English Teaching Professional*, Issue 3.
- Brown, J.D. (ed.) (1998). *New Ways of Classroom Assessment*, TESOL.
- Council of Europe (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
- Council of Europe (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Disponible en: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>.
- Douglas Brown, H. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Longman.
- Harris, M. (1997). Self Assessment in Formal Settings. En: *English Language Teaching Journal* 51/5.
- Harris, D. & Bell, C. (1990). *Evaluating and Assessing for Learning*. Kogan Page.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Heinemann.
- Heron, J. (1981). Assessment revisited. In: Boud, D. (ed.). *Developing Learner Autonomy in Learning*. Kogan Page.
- Hinett, K. and Thomas, J. (1999). *Staff Guide to Self and Peer Assessment*. Oxford Brookes University.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. En: *English Language Teaching Journal* Volume 52/4.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Nunnan, D. (1996). Towards autonomous learning; some theoretical, empirical and practical issues. In Pemberton, R., Li, E., Or W. and Pierson H. (eds.). *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press.
- Rowntree, D. (1977). *Assessing Learners: How shall we know them?*. Harper and Row.

## Apéndice A

### Lista de control

<b>Realización de la tarea requerida</b>		
El trabajo ¿tiene la longitud adecuada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Es completo?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Responde a la pregunta que se ha formulado?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Estructura</b>		
¿Hay una introducción?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay una conclusión?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Existen párrafos claros?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Introducción</b>		
¿Tiene la introducción una longitud adecuada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
De no ser así, ¿es demasiado larga o demasiado corta?	<b>DEMASIADO LARGA</b>	<b>DEMASIADO CORTA</b>
¿Se proporciona un contexto al lector?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Está claro el propósito del trabajo?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Se explicitan los puntos más importantes del trabajo?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Se establece una tesis?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Resulta interesante la introducción?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Párrafos</b>		
Los párrafos ¿tienen una longitud adecuada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Si no es así, ¿son demasiado largos o demasiado cortos?	<b>DEMASIADO LARGOS</b>	<b>DEMASIADO CORTOS</b>
¿Tienen todos los párrafos una longitud similar?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Cada párrafo ¿tiene un tema claro?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay una oración principal temática?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay una oración concluyente?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Están los argumentos completamente desarrollados?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Los argumentos, ¿vienen sustentados con pruebas y ejemplos?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay alguna información irrelevante?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Conclusión</b>		
¿Tiene la conclusión una longitud adecuada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
De no ser así, ¿es demasiado larga o demasiado corta?	<b>DEMASIADO LARGA</b>	<b>DEMASIADO CORTA</b>
¿Existe un resumen conciso de los principales puntos?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Se responde claramente a las cuestiones del trabajo?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
La conclusión ¿resulta interesante?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Oraciones</b>		
¿Tienen las oraciones una longitud adecuada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
De no ser así, ¿son demasiado largas o demasiado cortas?	<b>DEMASIADO LARGAS</b>	<b>DEMASIADO CORTAS</b>
La estructura oracional ¿es variada?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Las oraciones, ¿son fáciles de entender?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>

<b>Coherencia y cohesión</b>		
¿Hay una ordenación lógica de las ideas?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Se emplean conectores?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Se abusa de los conectores?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Los argumentos ¿son claros y fáciles de seguir?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Lenguaje</b>		
¿Se emplea un lenguaje académico?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay variedad de vocabulario?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
El lenguaje ¿es claro y preciso?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Corrección</b>		
Los fallos de corrección ¿dificultan la comprensión?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay alguna falta de ortografía? (OR)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Las faltas de ortografía, ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay errores gramaticales? (GR)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Los errores gramaticales, ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay fallos de puntuación? (P)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Los fallos de puntuación, ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay algún fallo en la forma de las palabras? (FP)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Estos errores ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay errores en el orden de las palabras? (OP)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Estos errores, ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay algún error en los artículos? (ART)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Esto, ¿supone un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
¿Hay algún error en las preposiciones? (PREP)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Estos errores, ¿suponen un problema?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>IMPRESIÓN GENERAL</b>		
¿Qué nota pondría al trabajo?	<b>SUSPENSO</b>	<b>APROBADO</b>
	<b>NOTABLE</b>	<b>SOBRESALIENTE</b>
¿Cómo podría mejorarse el trabajo?		

## Apéndice B

### Reflexión sobre el trabajo en equipo

#### A: Evaluación general

1. ¿Cómo calificarías la exposición de tu grupo durante el debate?  
Muy mala 1    2    3    4    5    6    7    8    9    10 Muy buena
2. ¿De qué modo podría haberse mejorado la exposición de tu grupo?

#### B: Intervención individual

1. ¿Cómo valoras tu intervención durante el debate?
2. ¿En qué crees que ha consistido tu aportación personal al grupo?
3. ¿En qué aspectos podría haber mejorado tu aportación?
4. ¿En algún momento has tenido la impresión de no contar con los recursos lingüísticos necesarios para intervenir? Explícalo con detalle. ¿Cómo podrías solucionarlo de cara al futuro?

#### C: Aportaciones e intervenciones de los compañeros

- a. ¿Te parece que todos los miembros del grupo han realizado aportaciones interesantes? Si no es así, ¿en qué aspectos crees que podrían haber mejorado estas aportaciones?
- b. ¿Ha habido momentos durante el debate en los que sintieras frustración? ¿Por qué?
- c. ¿Crees que el grupo se podría haber organizado de alguna manera más efectiva?

#### D: Resumen

1. ¿Cuáles son las habilidades que necesitas para participar bien en tareas de equipo?
2. ¿Cómo crees que se te dará exponer en tareas de grupo?
3. ¿Qué habilidades vas a intentar mejorar? ¿Cómo lo vas a hacer?

## Apéndice C

### Evaluación del trabajo escrito

- 1. Organización del texto y cohesión** **20%**
  - Estructura general del texto: introducción, cuerpo y conclusión. Elaboración lógica de los párrafos, con idea principal y tema claros en cada uno.
  - Transmisión del mensaje al lector. Conciencia de que el texto va a ser leído.
  - Conexión adecuada de párrafos e ideas; uso de recursos de cohesión gramaticales y léxicos.
  
- 2. Contenido** **25%**
  - Información adecuada sobre el tema, relevante para lo que se pregunta / título. Información recabada de fuentes variadas, resumida y parafraseada con efectividad. Presentación de argumentos sólidos, razonamientos y análisis claros. Puntos principales bien ilustrados con ejemplos.
  - Explicación de ideas y conceptos complejos y / o técnicos. Calidad en la transmisión de la información.
  - Ausencia de plagio.
  
- 3. Registro, estilo y léxico** **20%**
  - Registro académico adecuado; expresión adecuada de prudencia o falta de certeza. Aproximación analítica y objetiva, en lugar de interesada o subjetiva. Estilo académico formal y apropiado; ausencia de rasgos más informales propios de la lengua oral.
  - Amplio abanico de vocabulario especializado, adecuado al campo académico.
  - Empleo de definiciones y explicaciones cuando procede.
  
- 4. Precisión gramatical** **15%**
  - Nivel de precisión en los diversos aspectos gramaticales: tiempos verbales, concordancia, orden de las palabras, preposiciones, etc.; corrección ortográfica y de la puntuación..
  - Habilidad para decidirse a emplear diversas estructuras gramaticales complejas y manejar sistemas lingüísticos de manera adecuada.
  
- 5. Convenciones académicas** **15%**
  - Habilidad para incluir información tomada de diversas fuentes.
  - Capacidad para introducir referencias correctamente a través de citas, parafraseando, con notas a pie de página (si procede) y bibliografía.
  - Incorporación de datos estadísticos relevantes (tablas, gráficos, etc.) y material visual que ayude a aclarar mejor los puntos principales del texto.
  - Uso adecuado de apéndices.
  
- 6. Presentación del trabajo** **5%**
  - Calidad general de la presentación: portada, índice de contenidos (si resulta necesario), diseño del trabajo escrito y bibliografía.
  - Introducción de elementos visuales, etc.

Alumno:

Fecha:

Título:

Examinador:

Criterios de evaluación	Comentarios	Nota	Puntuación máxima
Organización del texto y cohesión			20
Contenido			25
Registro, estilo y léxico			20
Precisión gramatical			15
Convenciones académicas			15
Presentación del trabajo			5

## Apéndice D

### Presentación y formulario de evaluación

Nombre: .....

#### A: Contenido

1                    2                    3                    4                    5                    6

#### B: Estructura y expresión

1                    2                    3                    4                    5                    6

#### C: Lenguaje corporal

1                    2                    3                    4                    5                    6

#### D: Variedad y precisión

1                    2                    3                    4                    5                    6

#### E: Pronunciación y fluidez

1                    2                    3                    4                    5                    6

#### F: Apoyo visual (si procede)

1                    2                    3                    4                    5                    6

*Clave: las puntuaciones más altas indican buenos resultados*



## Consideraciones:

## **Descripción de criterios**

### **Contenido**

- cumple los objetivos
- relevante
- conciso
- concreto
- interesante
- muestra conciencia del público

### **Estructura**

- introducción clara
- procedimientos para indicar cambio en el sentido del texto
- secuenciación lógica de ideas
- conclusión efectiva

### **Lenguaje corporal**

- contacto visual adecuado
- actitud relajada
- gestos efectivos

### **Variedad y corrección**

- Uso de variedad de vocabulario y expresiones
- lenguaje preciso

### **Pronunciación**

- fácilmente comprensible
- volumen apropiado
- ritmo adecuado
- cohesión natural entre palabras
- uso efectivo de técnicas del discurso como pausas, acentos y entonación.

## Capítulo 7 Estándares

*Johann Fischer (Göttingen)*

### 7.0 Introducción

Las declaraciones de estándares sobre un tema son una parte importante del mantenimiento de la calidad en una infraestructura académica. Se utilizan para describir lo que se espera de un graduado en una disciplina en concreto, y ayudan a definir lo que da coherencia a esa disciplina. El marco de trabajo hace más fácil el diseño de cursos para que se atengan a estándares ampliamente aceptados, y para revisar los cursos ya existentes, para que mantengan la calidad y los estándares del programa. Este enfoque ha sido desarrollado por la Agencia de Garantía de Calidad (Quality Assurance Agency QAA) en el Reino Unido desde el año 1997, y ahora está comenzando a introducirse en otros ámbitos académicos europeos.

La Agencia de Garantía de Calidad<sup>55</sup> ha puesto en práctica el enfoque de estándares en la enseñanza de idiomas en el Reino Unido para mantener la calidad de los programas de enseñanza en los programas de idiomas y estudios relacionados.<sup>56</sup> Hay declaraciones de estándares tanto para las destrezas lingüísticas como para destrezas genéricas transferibles:

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.asp>

Al igual que el MCER y el Portafolio Europeo de las Lenguas, la Agencia de Garantía de Calidad se ocupa de tres elementos “enseñanza”, “aprendizaje” y “valoración”.

Los estándares en los idiomas abren la perspectiva de la enseñanza de idiomas de modo que el profesor ya no se fija tan sólo en la competencia lingüística, sino también en aspectos de su competencia como las destrezas necesarias para el uso de una biblioteca, la investigación o la resolución de problemas.<sup>57</sup>

Los estándares sobre un tema proporcionan una guía general para el diseño de resultados en el aprendizaje de un curso, pero no son un plan de estudios en sí mismos. Las declaraciones actuales de estándares para idiomas y materias relacionadas han sido preparadas en el Reino Unido para un Grado con Honores, esto es, para un graduado en un programa de idiomas de tres años que intenta lograr un estándar superior.

El enfoque basado en tareas del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas del Consejo de Europa (MCER) proporciona un marco de trabajo consistente para el uso de estándares en los programas de enseñanza y aprendizaje basados en el MCER. Los descriptores de nivel del MCER pueden ser utilizados para identificar el nivel inicial de competencia de los estudiantes y los niveles a los que aspira llegar el programa de enseñanza. Las declaraciones *puede hacer* se pueden usar para describir las competencias que busca el programa y las declaraciones de estándares lingüísticos, quizás adaptadas a partir de la lista de la Agencia de Garantía de Calidad, proporcionan áreas de destrezas transferibles y adicionales que se tienen que integrar dentro de los productos de aprendizaje.

Cuando un profesor trabaja con los estudios de caso y las simulaciones globales las **declaraciones de estándares** le permiten identificar el nivel inicial de competencia de los estudiantes y el nivel al que se aspira, y ayudan al profesor a la hora de asegurar que las actividades encajan dentro de las metas y expectativas de un programa de enseñanza y

---

<sup>55</sup> [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk).

<sup>56</sup> Un resumen de esta iniciativa puede encontrarse en Casey 2006.

<sup>57</sup> Véase: Casey 2006.

aprendizaje más amplio y del plan de estudios, de modo que el programa tenga una coherencia. Las declaraciones de estándares proporcionan un marco de trabajo con respecto al cual se puede medir la progresión de los alumnos.

## **7.1 Utilizar los estándares en el diseño de Estudios de Caso y Simulaciones**

Los estudios de caso y simulaciones EXPLICS se han alineado con los descriptores del MCER y con las declaraciones *puede hacer* en cada uno de los idiomas seleccionados. Éstos toman en consideración el nivel esperado de competencia de los estudiantes cuando comienzan a trabajar en un estudio de caso o en una simulación global, las metas y objetivos de las actividades y los niveles de logro esperados. Las declaraciones de estándares de la Agencia de Garantía de Calidad cubren aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, y también una reflexión intercultural, y pueden referirse al conocimiento de los estudios relacionados. Además, hacen referencia a destrezas genéricas transferibles, que pueden ser predominantemente cognitivas, predominantemente prácticas o predominantemente interpersonales (Casey 2006: 21). En general, las declaraciones de estándares se referirán a los resultados esperados y a los productos creados a partir del estudio de caso y de la actividad de simulación global y los pondrá dentro de un orden lógico en el marco de trabajo del curso en general y del estudio de caso / simulación global en particular. Los diseñadores que utilizan este enfoque pueden considerar de un mejor modo las necesidades de los estudiantes y es más probable que expliquen completamente las tareas que los estudiantes tienen que llevar a cabo y cómo la compleción de estas tareas demuestra las competencias deseadas.

Cuando se habla de valoración, las declaraciones de estándares enfatizan las competencias y logros medibles, de los cuales el conocimiento de la gramática y el vocabulario es un elemento dentro de un conjunto de aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Las declaraciones de estándares, por lo tanto, ayudan a centrarse en las competencias lingüísticas y pragmáticas de los alumnos y contribuyen a un cambio en la perspectiva, es decir, contribuyen a poner el énfasis lejos de la forma.

## **7.2 Los productos de los estudiantes como ejemplos de estándares**

Recoger ejemplos de productos de los estudiantes, esto es, informes escritos, folletos, descripciones, etc. permite al profesor valorar el rendimiento de los alumnos al relacionarlo con un conjunto más amplio de trabajos recogidos a lo largo de un periodo de tiempo mayor. El siguiente grupo de estudiantes puede también utilizar la colección de documentos corregidos como material de referencia. Al comparar el trabajo de los estudiantes con el trabajo guardado en el 'archivo', es menos probable que el profesor se vea influenciado por su estado de ánimo o por circunstancias externas cuando tengan que valorar el trabajo de los alumnos y, por tanto, es más probable que adopte un enfoque más objetivo y más basado en la evidencia. Los estudiantes tendrán una idea más clara de lo que se espera de ellos.

El mismo enfoque puede adoptarse para la producción oral: el profesor puede grabar en vídeo los debates dentro del curso, los juegos de rol, las presentaciones o las negociaciones. Mientras que en el pasado era bastante difícil grabar en vídeo las presentaciones de los estudiantes y los juegos de rol, los avances recientes en las tecnologías de la información y la comunicación han hecho mucho más fácil para el profesor el tener acceso a videocámaras y permitirles almacenar las grabaciones digitales en su ordenador o incluso subir ejemplos modelo a una plataforma de aprendizaje en Internet. Las actividades presentas por cada nuevo grupo pueden ser escrutadas para asegurar que la calidad del trabajo se relaciona con las

destrezas de los estándares y con las competencias que se esperan en ese nivel determinado y que se mantienen las buenas prácticas.

En un segundo paso, el profesor necesita calibrar los ejemplos recogidos con respecto al MCER, si es posible en colaboración con un equipo. Esto puede hacerse ordenando los productos de acuerdo con su calidad lingüística y comparándolos con los descriptores del MCER y con las declaraciones *puede hacer* y las recogidas en la Agencia de Garantía de Calidad o en otras declaraciones anteriores. Esto permite a los profesores que se aseguren de que los productos son conforme al nivel del MCER de que se trate y al marco más amplio del curso. El trabajo puede entonces ser calificado de acuerdo a las normativas locales.

Los modelos o ejemplos de buenas prácticas pueden ayudar a los alumnos a entender la calidad que se espera que ellos alcancen y/o a autoevaluar su rendimiento, tanto en la producción escrita como en la producción oral. Esto les ayuda a hacerse más independientes en su aprendizaje y hace que el proceso de evaluación sea más transparente, ya que el estudiante puede identificar qué aspectos son importantes, dónde residen sus puntos fuertes y sus debilidades, y dónde necesitan mejorar sus destrezas lingüísticas. El profesor puede entonces concentrarse en moderar y dar una información de respuesta útil, y en explicar las áreas lingüísticas problemáticas de cada alumno.

### **7.3 Los beneficios de utilizar estándares**

Es importante estar seguro de que los estándares de competencia lingüística aceptados por una institución como indicativos de un nivel ‘superior’ o ‘avanzado’, o quizás de un nivel ‘inferior’ o ‘intermedio’, sean, en gran medida, proporcionales a aquellos de cualquier otra institución en Europa. Esto no siempre es el caso y hay mucha confusión sobre qué significan realmente en la práctica estos términos tan vagos, y qué se espera de los alumnos. La ventaja de los estándares es que, al establecer una declaración de estándares consensuados para el diseño y la valoración de los productos lingüísticos, la cual se relaciona con los niveles del MCER, una institución y los estudiantes que se titulan en ella pueden tener una mayor confianza de que la compleción satisfactoria de un programa de idiomas les otorga un logro reconocible y aceptado. En el proyecto EXPLICS, las comunidades de profesores de idiomas colaboraron para construir y dirigir productos que pudieran utilizarse fuera de sus instituciones. Esto supuso una oportunidad para ellas de comparar y debatir sobre las competencias nucleares que se esperaban y de considerar cómo los productos podían relacionarse con declaraciones de estándares lingüísticos más ampliamente aceptadas que pudieran identificar las consideraciones más extensas de la competencia comunicativa y de la destreza intercultural.

### **Bibliografía:**

Casey, Etain (2006). UK University Quality Control Framework and Examination of Languages and Related Studies Benchmark. En: *Fremdsprachen und Hochschule* 76, 18-23.

Página Web de la Agencia del Reino Unido de Garantía de Calidad para la Educación Superior: [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk).

## Capítulo 8      Visión general y perspectivas

*Johann Fischer (Göttingen)*

A lo largo de los últimos tres años el equipo EXPLICS ha desarrollado y dirigido un total de 33 estudios de caso en Internet y de proyectos de simulación global en once idiomas europeos. Para algunos de los miembros del equipo este enfoque basado en tareas era relativamente nuevo y ha tenido un enorme impacto en su enseñanza. Aunque al principio teníamos una imagen clara de lo que queríamos lograr, no estábamos totalmente seguros de cómo quedarían los productos finales. La idea era experimentar y ver qué era posible. Los recientes avances en TIC han hecho mucho más fácil para cualquier profesor de idiomas, que no tiene por qué ser un experto en informática, el desarrollo de su propio material basado en el uso del ordenador, incluyendo material de audio y vídeo, y la integración de material basado en Internet dentro de su enseñanza. Algunos productos EXPLICS, por ejemplo el estudio de caso en italiano “Degrado a Bologna” o el estudio de caso en inglés “Disability rights”, contienen material de audio y vídeo auténtico que enriquece la experiencia de comprensión oral de los alumnos.

Durante el desarrollo de los productos EXPLICS, todo el mundo ha ganado una gran experiencia en el desarrollo, diseño y uso de estudios de caso basados en Internet y en simulaciones globales. Las sesiones de formación, los intercambios regulares sobre aspectos metodológicos, las reacciones tanto de los colegas como de los alumnos, y el desarrollo del propio producto EXPLICS por parte de cada uno han contribuido a aumentar la competencia y el entendimiento a la hora de aplicar los diversos tipos de enfoques basados en tareas a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la universidad.

Mientras que los antiguos materiales de enseñanza basados en tareas podían tener una actividad extra que se usaba en algún momento del curso para romper la monotonía, para muchos de los miembros del equipo EXPLICS este enfoque se ha vuelto una parte integral de los cursos de idiomas, o –especialmente en el caso de las simulaciones globales- la estructura del curso en su conjunto. Como el material está en la Red, la competencia de los profesores en el uso de TIC en la enseñanza y aprendizaje de idiomas ha crecido con la práctica. Algunos de los miembros del equipo han dado también sus primeros pasos en el aprendizaje mixto y están deseosos de continuar. El beneficio para el equipo EXPLICS puede verse en nuestra mayor competencia a la hora de preparar y utilizar materiales basados en tareas accesibles a través de la Red. Para todos nosotros se ha vuelto mucho más sencillo el desarrollar tales materiales y el renovar nuestro material del curso. Hasta cierto punto, esta experiencia puede ser incluso más valiosa que los productos finales.

Las reacciones que hemos recibido hasta el momento sobre el producto EXPLICS y sobre el material EXPLICS han estimulado al equipo a continuar con nuestras actividades. Parece que hay una fuerte demanda de más material y de programas de formación sobre cómo usar y desarrollar estudios de caso y simulaciones globales en la enseñanza de idiomas. Los artículos sobre el proyecto EXPLICS han recibido una respuesta muy positiva y los asistentes a la conferencia nos han invitado a dar cursos de formación en sus instituciones ya que quieren integrar el material EXPLICS,– y el enfoque en general, dentro de su enseñanza.

CercleS, la confederación europea de centros universitarios de idiomas, cuyos miembros trabajan en más de 300 instituciones de toda Europa, es miembro colaborador de EXPLICS. Por medio de esta colaboración, hemos podido llegar a un grupo que está interesado en utilizar este enfoque en su enseñanza. Se ha decidido que CercleS se responsabilice en el

futuro de los productos EXPLICS y que ponga en marcha una red de instituciones e individuos que quieran continuar trabajando en esa dirección y que añadan más productos al catálogo. CercleS está deseosa de incluir a la comunidad EXPLICS, ya que la asociación tiene como objetivo animar a la innovación y aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las universidades para mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes universitarios en toda Europa.

Con este manual querríamos invitar a todos aquellos que estén interesados en unirse a la comunidad EXPLICS, en utilizar los estudios de caso y las simulaciones globales en sus clases, en desarrollar sus propios estudios de caso y simulaciones globales, y en comenzar sus propios cursos de formación sobre cómo usar y desarrollar materiales en Internet o en soporte de papel.