

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.184>

Simulación global y aprendizaje basado en problemas como estrategias didácticas para el aprendizaje del francés en contexto universitario

Global Simulation and Problem-Based Learning as Didactic Strategies for Learning French in a University Context

Hugo Trejo González

Universidad de Guadalajara

hugo.trejo@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8703-0629>

Guadalajara- México

Artículo recibido: día 1 de noviembre de 2022. Aceptado para publicación: 01 de diciembre de 2022.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en presentar los resultados de la inclusión de las estrategias didácticas de simulación global y aprendizaje basado en problemas en un contexto universitario de enseñanza-aprendizaje de francés. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara. Esta intervención se centró en desarrollar las competencias lingüísticas y argumentativas en francés de los estudiantes durante la virtualización masiva de la educación provocada por el brote del COVID-19. La metodología es de tipo mixto y consta de tres perspectivas de análisis: resultados de aprendizaje, competencias argumentativas y percepción docente. Tras llevar a cabo la intervención se obtuvieron resultados positivos en cuanto a los resultados de aprendizaje con base en las notas obtenidas. Asimismo, la investigación mostró que las estrategias implementadas coadyuvaban al desarrollo de competencias argumentativas de los estudiantes y permiten aumentar el nivel de participación y cooperación en las actividades del curso.

Palabras clave: innovación educativa, estrategias de aprendizaje, simulación, aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en problemas

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) . 

Como citar: Trejo González, H. (2022). Simulación global y aprendizaje basado en problemas como estrategias didácticas para el aprendizaje del francés en contexto universitario. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1279-1296
<https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.184>

Abstract

The objective of this paper is to present the results of the inclusion of the didactic strategies of global simulation and problem-based learning in a university context of French teaching-learning. The experience was carried out with a group of undergraduate students of French as a Foreign Language Didactics (LIDIFLE) at the University of Guadalajara. This intervention focused on developing students' linguistic and argumentative skills in French during the massive virtualization of education caused by the COVID-19 outbreak. The methodology is of a mixed type and consists of three perspectives of analysis: learning outcomes, argumentative competences and teacher perception. After carrying out the intervention, positive results were obtained in terms of learning outcomes based on the grades obtained. Likewise, the research showed that the strategies implemented contributed to the development of students' argumentative skills and increased the level of participation and cooperation in the course activities.

Keywords: educational innovation, learning strategies, simulation, experiential learning, problem-based learning

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el aprendizaje ya no está sujeto a los contextos institucionales. La oleada de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las nuevas dimensiones que se ofrecen en el acceso al conocimiento permiten una concepción de aprendizaje más amplia que considera aspectos distintivos tales como modalidades, perspectivas de autogestión y nuevas teorías de la era digital. El reciente brote del COVID-19 puso en evidencia la necesidad de cambio y adaptación de los enfoques tradicionales de enseñanza institucional a los requerimientos y competencias que el mundo digital requiere (Tejedor, Cervi y Parola, 2020). Considerando los eventos recientes, es indiscutible que la educación institucional debe permearse de nuevos enfoques didácticos y tecnológicos buscando hacer del arte pedagógico un espacio de aprendizaje acorde con la realidad digital de los estudiantes, sin olvidar que cada método de enseñanza deberá adecuarse a las necesidades de los estudiantes, sus condiciones y el contenido, pues no hay enfoque de enseñanza transferible y funcional para cualquier ambiente educativo (Salas y Ardanza, 1995).

Si bien es cierto que el uso de las tecnologías digitales ha aumentado considerablemente en los últimos años desde la masificación de internet, también es innegable que aún existen brechas importantes en el acceso a este servicio; en el caso de México esto se relaciona con el nivel de marginación (Márquez, Acevedo y Castro, 2016), y en otros contextos como España, existe una perspectiva alta sobre la falta de formación en las tecnologías para cursar la escolaridad en modalidades virtuales (Fernández-Río et al., 2022). Es indispensable entonces que se experimente continuamente con intervenciones en el aula que permitan analizar el impacto de estrategias innovadoras, fomentar la capacitación del docente y aprovechar las capacidades que las TIC ofrecen.

Ahora bien, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, sabemos que lo sociocultural juega un papel importante la comunicación. Se trata no solamente de ayudar a los estudiantes a comunicar sino de apoyarlos en su desarrollo y promover oportunidades de aprendizaje en donde estos intervengan para resolver problemas o situaciones lo más cercanas a una situación similar a la cotidianidad (Ollivier, 2016). En este marco de necesidad de congruencia entre el contenido, comunicación y contexto, la enseñanza situada se presenta como una alternativa más que pretende una integración profunda de los estudiantes a una cultura en donde los saberes y lo que se puede hacer con estos son elementos inseparables de las situaciones o problemas reales (Díaz, 2003). Dicho enfoque ofrece diferentes estrategias que permiten dar mayor congruencia a la necesidad pedagógica y las competencias socioculturales, dentro de estas se encuentran el aprendizaje basado en problemas y las simulaciones situadas, actividades educativas que suponen una práctica experimental que se adapta a la necesidad docente (Díaz, 2006). Aunque en las intervenciones didácticas no siempre se obtiene lo que se espera en cuanto a los resultados educativos, estas permitirán abonar a la construcción de innovación áulica y la enseñanza situada es una posibilidad para alcanzar los objetivos planteados (Serrano, 2019).

En este marco de necesidad de innovación tecnológica y educativa, este manuscrito presenta los hallazgos de una intervención didáctica centrada en el estudiante y el aprendizaje a través de las estrategias de enseñanza situada, aprendizaje basado en problemas (ABP) y simulación global, en la enseñanza apoyada de las TIC durante la pandemia del COVID-19 en la Universidad de Guadalajara. Dicha propuesta se centró mejorar las competencias lingüísticas en francés de los estudiantes universitarios a través de la enseñanza virtual en el contexto de la pandemia mundial.

Enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje

Partiendo de la transición repentina de la presencialidad a la virtualidad provocada por la pandemia, la intervención en este trabajo consideró una propuesta didáctica para la enseñanza del francés que privilegiara los objetivos de programa en cuestión y una orientación que anteponga al estudiante y no las necesidades docentes. Una enseñanza centrada en el aprendizaje y un enfoque que pondera al estudiante se construyen bajo una perspectiva activa en donde el docente diseña la situación didáctica, pero los discentes construyen y no son simples receptores (Guzmán, 2011). Con base en el constructivismo, el aprendizaje centrado en el estudiante promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través de la implicación de este en situaciones que le permitan construir conocimientos congruentes con un uso particular (Delgado, 2019). En otras palabras, se trata de una intervención activa del estudiante en la construcción de los conocimientos que conlleva a la implicación de competencias en actividades que consideran necesidades sociales y el docente funge como facilitador para promover el desarrollo autónomo de los estudiantes tanto en lo individual como lo cooperativo (Mendoza y Rodríguez, 2019).

Concebimos esta perspectiva como una transformación del aula tradicional basada en la transmisión de información por la inclusión de una dinámica de enseñanza-aprendizaje en donde los estudiantes son los protagonistas y gestores de sus aprendizajes. No obstante, tanto la disposición del estudiante por su aprendizaje como el quehacer didáctico del profesor en la propuesta de materiales y actividades significativas deberán alinearse para alcanzar el resultado esperado (Torres, 2018). Se busca entonces un enfoque activo que se sustente desde la utilidad social y profesional de los conocimientos sin dejar de lado el interés del discente y el sentido lógico del currículo. Además, esta visión permite un trabajo activo en donde la autorregulación y la cooperación juegan un rol importante para el aprendizaje (Gargallo-López et al., 2017).

En este sentido, la enseñanza situada busca ante todo la congruencia entre la utilidad de los contenidos y las necesidades reales de los estudiantes. Una enseñanza auténtica que se centra en “desarrollar en los estudiantes la capacidad de valorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes, para saber qué y cómo hacer para afrontar diferentes circunstancias” (Palechor et al., 2016, p.68). Para lograr este enfoque, diversas estrategias experienciales y auténticas permiten integrar las dimensiones socioculturales: aprendizaje centrado en problemas, casos, proyectos, trabajo colaborativo, simulaciones, integración de tecnologías innovadoras, entre otros (Díaz, 2003). Se busca construir actividades que consideren los aprendizajes previos y actuales conjugados en actividades apegadas a las prácticas reales de los estudiantes en el ámbito laboral (Tovar, Ríos y López, 2021).

Aunque en este estudio se implican diferentes estrategias experienciales, nos centraremos en el efecto de la simulación global y el ABP. La primera estrategia se define como la creación de un escenario en donde los estudiantes toman un rol ficticio para atender las situaciones que se les puedan presentar en el ambiente simulado (Lecumberri y Suarez, 2013). Teniendo su origen y desarrollo en los años 70, no exclusivas para la enseñanza de lenguas, la simulación global hace intervenir la interculturalidad y el desarrollo creativo y autónomo del estudiante para la toma de decisiones (Yaiche, 1996). En la simulación el estudiante se ve implicado en situaciones comunicativas que apelan al uso de la lengua meta en un rol ficticio que ayuda al estudiante a desinhibirse y reinventarse de manera creativa (Bolekia, 1990).

Por otro lado, la simulación supone una reconstrucción del ambiente educativo para dar lugar a una serie de actividades interconectadas que involucren tanto el esfuerzo de gestión del docente como la implicación activa del estudiante. En la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se requiere la integración de elementos culturales y lingüísticos para el desarrollo de un proyecto en común en donde se impliquen estrategias y competencias que van más allá de la memorización de saberes declarativos (Lehuen y Kitlinska, 2006).

Para lograr un resultado positivo, Moreno y Pérez (2003) sugieren “tener presentes seis elementos de esta práctica dramática: tema, argumento, personajes, conflicto, lugar y tiempo” (p. 623) y según los autores, un elemento esencial de esta práctica es el problema en cuestión, sin dejar de lado que todas las actividades desarrolladas previas a la resolución de este son también importantes. Desde este enfoque de implicación de un problema, encontramos la relación de esta estrategia con el ABP.

Un enfoque basado en problemas se enmarca en una situación que busca ante todo la autenticidad de las prácticas en función de necesidades sociales o profesionales. Por esta razón, se requiere en este enfoque la construcción de situaciones que promuevan experiencias de aprendizaje en donde la autorregulación y el desarrollo del pensamiento crítico jueguen un papel fundamental en la resolución del problema que guía la práctica educativa (Díaz, 2006). No obstante, es importante señalar que la simple integración de problemas en las actividades no significa que se construye un enfoque de enseñanza desde el ABP, esta estrategia requiere una planeación metodológica consciente en donde existen diversas pautas que respetar: planteamiento inicial, relación congruente de habilidades para resolver el conflicto, trabajo cooperativo y reflexiones finales a partir de los resultados (Travieso y Ortiz, 2018). Una de las contribuciones más importantes de este aporte es la de permitir que el estudiante sea el actor principal en su aprendizaje, orientado por el profesor y motivado por un conflicto de interés que le supone la aplicación del conocimiento previo y la construcción de nuevo con ayuda de sus pares (Pérez, 2018).

Aunque la simulación y el ABP no son las mismas estrategias, estas pueden funcionar en conjunto, pues la simulación permite crear un universo que hace intervenir lo que podrían esperar los estudiantes en la cotidianidad y promueve la resolución de problemas en una situación más compleja que implica no solo resolver, también supone actuar y hacer como si se fuese parte del entorno sociocultural, elementos necesarios para un enfoque centrado en el estudiante (Mendoza y Rodríguez, 2019).

En cuanto al estado de la cuestión, se han tenido evidencias positivas apoyadas de estrategias de enseñanza situada y centrada en el estudiante. Estas no se limitan a la enseñanza de lenguas, en el área de la arquitectura, el ABP permitió la inclusión de elementos auténticos en la práctica de aprendizaje que propiciaron un incremento en la motivación e interés de participación por parte de los estudiantes (Delgado y de Justo, 2018). Por su parte, García-Castro et al. (2018) han sido testigos de mejoras en el desarrollo de competencias argumentativas y apropiación de conceptos en el ámbito de la salud. Asimismo, los autores hacen énfasis en la importancia de la cooperación de los estudiantes promovida por la integración del ABP. Además, el ABP no solo impacta a las competencias de aprendizaje, también se ha encontrado un efecto positivo en el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales ligadas a la inteligencia emocional (Luy-Montejo, 2019).

En relación con los aportes de la simulación, del mismo modo que el ABP, se han logrado experiencias positivas en diferentes ámbitos. En los estudios de la salud de Juguera et al. (2014), aunque se considera que las simulaciones no siempre son un reflejo directo de lo que se vivirá en la práctica profesional, sí son una alternativa positiva que promueve el desarrollo de la autoconfianza, independencia y una mejor comprensión de los problemas de área médica. En la enseñanza de la economía, el trabajo de Juárez y Jäger (2018) permitió concluir que la simulación ayuda a un desarrollo holístico de la práctica educativa, ya que promueve una perspectiva interdisciplinaria abonando al desarrollo argumentativo y pensamiento crítico. En este sentido, la comprensión de problemas auténticos y el desarrollo competencias interdisciplinarias y argumentativas son elementos importantes para el aprendizaje de lenguas, pues no siempre el problema de aprendizaje recae en lo lingüístico, también se relaciona con la falta de comprensión de elementos interculturales (Moreno y Pérez 2003), situación que podría ser subsanada con la inclusión de entornos simulados como se afirma en el contexto del aprendizaje del chino en Wang (2016).

MÉTODO

La estructura general de este trabajo se rige bajo la metodología de investigación acción. Como lo sugiere Cabrera (2017), el objetivo de este enfoque es el de relacionar la teoría con la práctica para dar solución a los problemas detectados en la experiencia docente. Con base en esta premisa, la intervención se sustenta desde el diagnóstico previo de producciones de los estudiantes en experiencias pasadas, en donde se detectó la necesidad de desarrollo de la competencia argumentativa en francés y otras competencias establecidas en el programa de estudio. Asimismo, la investigación acción permite dar cuenta de los resultados de las experiencias de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del COVID-19 mediante las estrategias de simulación global y el ABP, en donde se busca innovar en la práctica educativa, responder a la necesidad de aprendizaje y tener un acercamiento a las realidades actuales y de cambio promovidas por esta metodología de investigación (Latorre, 2005). Dicho lo anterior, el trabajo investigativo se estructuró bajo las fases: detección de la necesidad o problema, elaboración del plan de acción, intervención y reflexión; con base en las propuestas de Marqués (2021) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Presentación de los participantes

La intervención didáctica tuvo lugar en la Universidad de Guadalajara, en la materia Desarrollo del habla en francés III de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE). El proceso se llevó a cabo en un periodo de 19 semanas a través de la enseñanza virtual en la plataforma Google Classroom en donde se implementó la propuesta de simulación global y ABP con el apoyo de diferentes recursos educativos mencionados en la sección siguiente. Durante la intervención se trabajó con 19 estudiantes entre 19 y 28 años que siguieron todos sus cursos en modalidad virtual durante el periodo que comprende agosto a diciembre del 2021 debido a la pandemia del COVID-19. Es importante señalar que los estudiantes de dicha carrera siguen diferentes cursos que los preparan para desarrollarse como futuros profesores de francés y esta experiencia abona también al aprendizaje de estrategias educativas que podrían ser utilizadas al ejercer su profesión.

La finalidad principal del curso es desarrollar las competencias lingüísticas y argumentativas requeridas por la unidad de aprendizaje en cuestión y otras relacionadas con el nivel B2 en francés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Conseil de l'Europe, 2021); no obstante, a esta unidad de aprendizaje se suman otras materias que se cursan en área de la didáctica e investigación que abonan también al desarrollo lingüístico para alcanzar el nivel antes mencionado.

Entorno de aprendizaje y diseño instruccional

A través de la plataforma virtual Google Classroom se desarrollaron y cursaron las unidades didácticas que constituyen la intervención didáctica. Asimismo, se tuvieron cuatro sesiones sincrónicas con la herramienta Google Meet; dos de estas realizadas para presentar los contenidos y resolver dudas y las dos restantes para la evaluación final. Aunque se diseñó el curso para que se siguiera de manera asincrónica, se ofrecieron medios de contacto (correo electrónico y plataforma) para mantener una comunicación continua, resolver las dudas y dar retroalimentación.

El curso se construyó a través de cinco secciones que corresponden a los siguientes objetivos:

1. Presentar programa y evaluación
2. Construir un "lugar-tema"
3. Definir identidades ficticias
4. Desarrollar y dar vida al entorno mediante interacciones
5. Resolver el conflicto a través del debate

La primera sección tuvo como objetivo comprender el concepto de simulación y revisar los aprendizajes esperados. Durante dos semanas los estudiantes tuvieron que estudiar el programa, evaluación, ejemplos de trabajos y diferentes referencias (en video y escritas) sobre las características y ventajas de la simulación global en la enseñanza de lenguas. En cuanto a las actividades, se tuvo un foro virtual en donde los estudiantes definieron el concepto implicado y discutieron sus características.

La segunda sección tuvo como objetivo desarrollar el universo simulado que sirvió de base para todas las actividades e interacciones del curso. El proceso se dividió en cuatro momentos: análisis de ejemplos de lugar-tema (*lieu-thème* en francés), desarrollo en pares de apartados del contexto, retroalimentación del docente y redacción final de la monografía en grupo. Esta unidad busca que los estudiantes construyan completamente el lugar en donde se desarrollarán todas las intervenciones. Para esto, el docente estableció las pautas y en este caso, se optó por el entorno ficticio de la isla considerando que se habían obtenido experiencias significativas previas en la modalidad presencial. Además, este enfoque permitiría integrar diferentes producciones con relación a la diversidad de profesiones que involucra el entorno. Como lo menciona Yaiche (1996) la construcción del *lieu-thème* permite agrupar todas las actividades de producción en la lengua extranjera, organizarlas, promover la reflexión y la discusión. Por su parte, Debyser y Carré (1990) consideran que esta etapa es el primer paso en donde los estudiantes se apropian de su invención creativa, sientan las pautas y crean un base de aprendizaje que se reutiliza en otros contextos.

Por otra parte, nuestra propuesta de una isla para la simulación implica el desarrollo de un contexto más amplio que el que ejemplifica Goffinet (2010). El autor ilustra el proceso mediante la inclusión de una situación en donde se es parte de un naufragio y los personajes deben crear un pueblo. En nuestro caso, se incluyeron todos los elementos de la gestión, ubicación, personajes y geografía en un universo más amplio. Para esto, se solicitó que se generara la información sobre las categorías de la isla: mapa, ubicación, geografía, recursos naturales, flora, fauna, historia, economía, educación, cultura, transporte y comunicación. Lo anterior considerando las condiciones actuales del mundo para ofrecer situaciones inmersivas que estimulen la participación en la lengua meta (Bolekia, 1990), pero también promover un enfoque más situado con problemas simulados (Díaz, 2006). Estas actividades tuvieron una duración de 5 semanas (25 horas).

Una vez desarrollado el lugar-tema, se procedió con la creación de identidades ficticias de la tercera sección. En primer lugar, se introdujo la problemática general que guiaría las intervenciones orales y escritas. Se trata de la construcción de un aeropuerto en la isla, una iniciativa que supone diferentes posturas en función de los posibles actores que intervienen en el universo simulado. Después, los estudiantes crearon un personaje ficticio con el apoyo de una ficha de identidad que considera las categorías: ocupación, intereses, biografía, valores, actitudes, postura sobre la iniciativa del gobierno, características físicas y psicológicas, y medios ilegales utilizados para lograr un fin. Cabe señalar que esta unidad tuvo una duración de 3 semanas (15 horas) en donde los estudiantes tienen que desarrollar completamente su personaje de manera creativa con el apoyo de ejemplos, monografía y problemática en cuestión. Estos materiales servirían de guía y ejemplo para motivar la participación individual como lo sugieren Lecumberri y Suárez (2013). Asimismo, se hizo una propuesta de diferentes roles que podrían considerar para su personaje ficticio y se solicitó una primera intervención en donde se presenta una opinión sobre la problemática planteada.

Cabe mencionar que tanto esta sección como la anterior presentan las bases de las interacciones en universo creado, pues los perfiles escritos presentan información que sirve de base para la discusión. Por ejemplo, en un apartado de las fichas de identidad se les pide que describan una situación cuestionable de su profesión en donde se les acusa de algo ilícito que podría o no ser verdad, pero que queda aún en duda. Este ejercicio tiene la intención de generar debates posteriores en las diferentes actividades del curso.

En la cuarta sección interviene en mayor medida el ABP, pues se trata de dar vida al entorno y a la problemática mediante la participación de los estudiantes en diferentes actividades que conllevan al desarrollo creativo y lingüístico. Para lograr esto, se propusieron 2 actividades que implican la participación argumentativa del estudiante en la lengua meta. Con el apoyo de diferentes recursos y referencias sobre la argumentación (manuales, audios, videos y ejemplos), los estudiantes deben en primer lugar, desarrollar un video en donde expresan su postura. Este documento supone la creación de videoblogs o vídeo cápsulas de redes sociales. Se utilizó la herramienta Flipgrid para la gestión de materiales, pues este recurso ofrece funciones que ayudan a edición de videos en un espacio que permite compartir y comentar en un entorno virtual privado.

Para la segunda actividad, se pidió a los estudiantes que elaboraran dos documentos en la lengua meta, uno oral y otro escrito. A diferencia de la actividad anterior, uno de los productos implicados en este ejercicio se trabajó de manera colaborativa. Se pidió a los estudiantes que elaboran un documento en donde intervinieran otros personajes como participantes en el contenido. Por ejemplo, el documento podría ser una entrevista de un periodista en donde participan dos o más personajes expresando su postura. En este trabajo se tuvo menos libertad y se pidió que se respetaran criterios formales según el género textual implicado. Para esto, se ofrecieron ejemplos y referencias teóricas que ayudarían en la creación y colaboración del grupo. Consideramos así que en esta sección se implican las habilidades que resalta Díaz (2006) en el enfoque de ABP: abstracción, adquisición y manejo de información, comprensión de sistemas complejos, experimentación y trabajo cooperativo.

Durante las actividades (5 semanas y 25 horas de trabajo) el docente presentó nuevamente el problema en cuestión (construcción del aeropuerto en la isla) por medio del envío de un documento oficial del gobierno ficticio de la isla que describe el proyecto. En el ABP el protagonista siempre es el estudiante, el docente fungió como guía de la experiencia mediante el planteamiento de un problema complejo que motiva a los estudiantes a investigar y revisar elementos previos y conocimientos multidisciplinarios para la construcción de productos que resuelvan el conflicto como lo sugiere Pérez (2018).

Finalmente, la sección 4 integró la última evaluación a través de un debate que busca resolver el conflicto en cuestión desde la iniciativa de los estudiantes. Concebida como un producto de simulación experimental, esta actividad representa una dramatización que permite la inclusión de temas sociales, acontecimientos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) desde un enfoque hacia el estudiante que promueve la acción frente a posibles conflictos, necesidades y problemas del mundo real (Mendoza y Rodríguez, 2019). Para esto, se dividió el grupo y se propusieron dos debates (de 50 minutos) para una mejor gestión. Estas sesiones se tuvieron por videoconferencia y fueron grabadas para su evaluación posterior. Es importante señalar que se buscó tener un equilibrio entre los participantes de cada debate para que se tenga, a medida de lo posible, el mismo número de personajes a favor y en contra. Asimismo, se solicitó que dos estudiantes con el rol de periodistas fungieran como moderadores de cada uno de los debates. De la misma manera que en las secciones anteriores, se proporcionaron materiales de apoyo (documentos escritos y videos de debates) y se dieron las rúbricas de evaluación para participantes y moderadores. Estimamos que esta actividad puede ofrecer un alto nivel de incidencia cultural y social según las características descritas por Díaz-Barriga y Hernández (2002), ya que se integran tanto el análisis de los elementos propios de la cultura y lengua implicados en el currículo, así como la interacción social mediante el juego de roles y la discusión.

RESULTADOS

Con el objetivo analizar los resultados de la intervención esta sección se compone de tres etapas. La primera etapa tiene como propósito estudiar el efecto de la simulación y el ABP en el contexto virtual en el aprovechamiento general del curso desde un enfoque cuantitativo. Por esto, presentamos los promedios finales de los estudiantes que corresponden a las notas obtenidas en las actividades de la materia. Esta perspectiva nos permite obtener un panorama general del aprendizaje con base en las medidas de tendencia central que agrupan en un valor las necesidades generales de la materia en cuestión.

Por otro lado, la segunda etapa se centra en el estudio de la competencia argumentativa de cada este estudiante. Aunque se consideran también los resultados numéricos de la evaluación final a través del debate, estos se sustentan de manera cualitativa, pues se otorgan los valores con base en las competencias argumentativas evaluadas en la prueba.

En la última parte, nos centramos en analizar el comportamiento general de los estudiantes mediante la observación de las producciones y respuestas en las diferentes actividades.

Resultados generales de aprendizaje

En primer lugar, es importante señalar que las medidas de tendencia central nos ayudan a determinar el valor más representativo de las notas de los estudiantes. Sin embargo, esto tiene relevancia en el contexto de la LIDIFLE porque las notas son comúnmente utilizadas para determinar el nivel aproximado de los estudiantes y su aprovechamiento general en las clases. Dicho esto, las notas de las materias de la malla curricular de la licenciatura se evalúan sobre 100 y una nota debajo de 60 es un resultado reprobatorio. En cuanto a la intervención, recordemos que el promedio final se saca de acuerdo con la sumatoria de los resultados individuales y colectivos en todas las actividades por lo que creemos que el valor final sí muestra una perspectiva general del aprendizaje.

El curso implicó la realización de un total de 9 actividades en donde se evalúan las competencias orales y escritas desde una perspectiva individual o colaborativa. Por ejemplo, la monografía arroja una nota grupal del 10% de la calificación total, pero esta actividad se relaciona con otras de trabajo individual previo. En la sección 4 se evalúa en mayor medida la producción individual y se revisan saberes los teóricos, prácticos, formativos requeridos por la materia. Hecha esta salvedad, conviene también aclarar que cada actividad se debe apegar a criterios de realización y evaluación que están disponibles en las secuencias didácticas. En la Tabla 1 presentamos los resultados de los estudiantes y las medidas de tendencia central obtenidas con base en sus promedios.

Tabla 1

Calificaciones y medidas de tendencia central

Estudiantes	Promedio final	Media	Mediana	Moda
1	90	92.4	98	100
2	96			
3	98			
4	100			
5	100			
6	98			
7	74			
8	100			
9	100			
10	98			
11	98			
12	100			
13	98			
14	100			
15	92			
16	93			
17	70			
18	77			
19	73			

A raíz de los datos mostrados, podemos afirmar que se ha logrado un resultado positivo en cuanto al aprendizaje general basado en las notas. Como se aprecia en la Tabla 1, los datos de las medidas de tendencia central arrojan información favorable con base en la evaluación y requisitos institucionales. Con un promedio general 92.4/100, una mediana de 98 y una moda de 100, se obtiene una percepción bastante favorable y aunque sabemos que lo cuantitativo no es un reflejo exacto del aprendizaje, sí se percibe un buen aprovechamiento, pues las notas finales muestran también un nivel de implicación alto por parte del estudiante para la realización de las actividades. Recordemos también que, para obtener un valor numérico se hace una evaluación que considera también lo cualitativo a partir de la revisión de producciones escritas y orales con rúbricas centradas en un enfoque por competencias.

Resultados en las competencias argumentativas

En segunda instancia, analizamos el impacto de nuestra intervención desde la perspectiva de desarrollo de competencias argumentativas orales. Para esto, nos centramos en los datos obtenidos en los debates finales con el apoyo de la grabación. Se utilizó también una rejilla de evaluación elaborada a partir de los criterios establecidos en el MCER (Conseil de l'Europe, 2021), en donde se considera la implicación de la capacidad de interacción del estudiante para tomar iniciativa para iniciar una conversación, continuar una discusión y solicitar precisiones de los pares. Asimismo, se busca que los estudiantes tengan un bagaje léxico amplio para explicar puntos de vista y construir una argumentación congruente; no obstante, es importante subrayar que estas competencias corresponden al nivel B2 (según el MCER) y los estudiantes cursan también otras clases que les ayudan a alcanzarlo. Considerando esta situación, se dispone de varios semestres para hacerlo y no es indispensable que obtenga dicho nivel en el semestre implicado en este estudio, pero nos interesa saber en qué grado se avanzó en el desarrollo de la competencia argumentativa.

Para esta evaluación se consideraron los siete criterios generales presentados a continuación:

- Capacidad para expresar un punto de vista
- Capacidad para sostener y argumentar
- Respeto de las indicaciones
- Representación del papel ficticio
- Fonética y fonología
- Morfosintaxis
- Léxico

La competencia argumentativa en este trabajo se estudia bajo un enfoque dialéctico que se estructura en un intercambio comunicativo que implica respuestas, réplicas y una progresión lógica con pruebas verosímiles para resolver un conflicto a través de la interacción (Durand, 2022). A continuación, presentamos los resultados del debate final.

Tabla 2

Resultado de la prueba oral

Estudiantes	Resultados del debate	Media
1	21,1	26/30
2	28	
3	30	
4	30	
5	30	
6	30	
7	22,5	
8	30	
9	30	
10	30	
11	30	
12	30	
13	30	
14	30	
15	24	
16	24	
17	21,8	
18	12,2	
19	12,2	

Como se aprecia en la Tabla 2, la evaluación general de los estudiantes en esta actividad resultó también positiva con una media de 26/30. En este caso, la rúbrica utilizada se pondera sobre 30 puntos distribuidos en los siete criterios evaluados que a su vez empatan con el porcentaje de 30% del promedio final.

Llegados a este punto, conviene recalcar que no todos los estudiantes demostraron tener avance en el desarrollo de competencias argumentativas, pues durante el debate promovido por la simulación y el juego de roles, no hubo evidencia significativa en algunos casos. En la Tabla 2 podemos observar que 2 de los estudiantes implicados (18 y 19) (el 10,53%) tuvieron una calificación reprobatoria en esta actividad, esto se traduce en poca interacción, dificultades para producir frases claras y falta de competencias orales en argumentación. Por ejemplo, el estudiante 18 tuvo solamente 2 participaciones orales en el debate y estas no presentaron posturas o argumentos y tampoco hubo un diálogo con los demás participantes. Se propusieron solamente 3 preguntas que no correspondían con la progresión del debate y que no fueron respondidas en ningún momento.

Además, se detectaron errores importantes relacionados con la morfosintaxis, fonética y léxico. Algo semejante ocurrió con el estudiante 19, solo intervino en 2 ocasiones con preguntas o afirmaciones que no se justificaron y también se presentaron dificultades en francés sin ninguna evidencia de competencias argumentativas.

En cuanto a los estudiantes 1, 7, 15, 16, 17 (el 26,32%), estos obtuvieron una calificación regular que supone un desarrollo argumentativo limitado y alta incidencia de errores. Estos estudiantes hicieron varias interacciones mediante la discusión con sus pares, pero estas no se construyeron de manera adecuada de acuerdo con los referentes de argumentación estudiados durante el curso. Por ejemplo, los estudiantes expresaban solamente opiniones sin ofrecer una justificación de la postura. A esta situación se sumaron errores en francés que afectaron en mayor medida su nota final en los casos de los estudiantes 1, 7 y 17.

Sobre los resultados positivos, el resto de los estudiantes (63,16%) obtuvo una buena calificación en la prueba oral (de 28/30 a 30/30). A este dato tendríamos que restarle 2 notas de 100/100 que corresponden a los estudiantes que fungieron como moderadores del debate. Se trata de los estudiantes 4 y 6 que, pese a que no tuvieron que argumentar, sí evidenciaron competencias de gestión y animación del debate, así como de producción oral en francés. Dicho esto, 10/17 estudiantes corresponden al 58,82% del total que sí estaban obligados a argumentar en el debate. En estos casos, se evidenció una intervención congruente con la dinámica de la actividad, se desarrollaron en mayor medida las posturas con el apoyo de justificaciones, explicaciones y ejemplos que seguían la progresión y las intervenciones de los implicados. Estos datos representan un número importante que refleja un buen comienzo en el desarrollo de la competencia argumentativa y que gracias a la simulación y el aprendizaje basado en problemas se logró construir un contexto que hace intervenir las competencias lingüísticas y culturales en una situación de comunicación relacionada con las necesidades sociales y profesionales.

Perspectiva general de la intervención

En la tercera etapa de análisis nos centramos en la observación de las interacciones, en la participación en las actividades y en el trabajo realizado durante todo el curso. Para esto, analizamos todos los datos de la plataforma Google Classroom con base en los resultados cualitativos en las unidades didácticas que constituyen la simulación, ABP y enseñanza a través de las TIC durante la enseñanza virtual.

Con respecto a las interacciones, sin considerar el debate final, el curso tuvo 3 actividades en donde los estudiantes debían participar e interactuar con sus compañeros. Aunque la mayoría de los estudiantes entregó las actividades en tiempo y forma, la participación en las producciones de sus pares no siempre fue significativa. Por ejemplo, en muchas ocasiones las interacciones eran simples afirmaciones o reformulaciones sin desarrollar. Estimamos que los estudiantes comentaban las producciones de sus compañeros solamente porque la instrucción lo pedía, ya que en las actividades en donde no se solicitaba comentar o retroalimentar, pero que la naturaleza del ejercicio lo permitía, no hubo participación alguna. A esto se suma la necesidad de recordatorios por parte del docente para que se realizaran las actividades en tiempo y con base en lo que solicitaban las instrucciones. Durante el curso se tuvieron 24 publicaciones del docente en donde se hacían precisiones de las entregas, recordatorios o correcciones para que se respetaran los criterios. Creemos así que esto influyó en las entregas y nivel de participación, pero también supuso un mayor esfuerzo y tiempo por parte del docente para atender las necesidades de esta materia.

Con respecto a la percepción general, estimamos un resultado positivo en cuanto a la entrega de trabajos, solo 4 trabajos no se entregaron durante todo el curso, lo que supone un alto nivel de implicación de los estudiantes. Los estudiantes 7 y 17 no realizaron todas las actividades. Ninguno hizo entrega de uno de los productos de evaluación final y el estudiante 17 tampoco entregó 2 tareas requeridas a lo largo del semestre. Esta situación se ve reflejada en un resultado bajo en su calificación y en la evaluación de la competencia argumentativa (véase Tablas 1 y 2).

Por otra parte, es importante señalar que se tuvieron evidencias importantes de trabajo cooperativo asincrónico. En la monografía sobre la creación del universo simulado, pudimos observar a través del trabajo en Google Docs, una buena disposición para la cooperación en la redacción de los textos. Asimismo, se pudo percibir una buena participación del grupo durante la sección 4, pues se obtuvieron diferentes evidencias multimedia (entrevistas, revistas, publicaciones de redes sociales, reportajes, entre otros). En cuanto a implicación de las TIC, podemos decir que estas permitieron enriquecer la simulación y el ABP mediante la inclusión de elementos que facilitan la interacción, la contextualización, la investigación y la cooperación en la construcción de los referentes del conocimiento. Estos logros corresponden en cierta medida a las tres dimensiones que dilucida Ollivier (2016): información-recursos, interacción y co-construcción de objetos de saber.

CONCLUSIONES

Como resultado de nuestra experiencia, podemos concluir que la enseñanza a través de simulaciones y problemas con el apoyo de las TIC es una alternativa interesante para ofrecer experiencias adaptadas a las necesidades sociales y de aprendizaje. Estas estrategias permiten no solamente ofrecer una práctica educativa innovadora, también promueven la cooperación, el dinamismo y el aprendizaje por inmersión. A través de las tres perspectivas de análisis podemos verificar que estas estrategias pueden lograr resultados positivos aún en situaciones difíciles de enseñanza provocadas por factores externos. En el aprovechamiento general se obtuvieron buenos resultados en cuanto al aprendizaje del francés en la virtualidad y aunque aún se requiere un mayor trabajo de la competencia argumentativa, se tuvo un avance considerable en la construcción de géneros discursivos en la lengua meta y los estudiantes podrán mejorar aún más sus competencias en los semestres ulteriores. Desde el enfoque del docente, estimamos que la simulación y el ABP motivan la implicación del estudiante en el aprendizaje y permiten una enseñanza más auténtica mediante la creación de un contexto que considera necesidades, tecnológicas, profesionales y sociales.

Estas técnicas se pueden integrar de manera eficaz en la enseñanza virtual y no suponen una disminución del interés del estudiante. Corroboramos que nuestros resultados corresponden a lo sucedido en (Delgado y de Justo, 2018), en donde se notó una implicación importante por parte de los estudiantes y se puso en evidencia un desarrollo notable en las habilidades de cooperación del grupo. En cuanto a las competencias argumentativas, el ABP generó interés de los discentes y supuso el involucramiento de investigación colaborativa en la adquisición de nuevos conocimientos, tal como sucede en el caso de la medicina desde la perspectiva de García-Castro et al. (2018).

Por otra parte, es importante señalar que en nuestra investigación hay aspectos podrían mejorarse en cuanto al diseño instruccional. Por ejemplo, la inclusión de situaciones y problemas simulados que se relacionen de manera más estrecha con las necesidades de la profesión de docente de lenguas. Como lo explican (Salas y Ardanza, 1995) la simulación imita lo que podría suceder en la vida real, pero se requiere también de la experiencia real del estudiante en entornos reales de su profesión. También, es importante considerar que esta práctica educativa requiere de tiempo y disposición de los actores implicados, situación que podría afectar el resultado como sucedió en Wang (2016).

En nuestro estudio, estimamos que el docente influyó también en los resultados, pues los recordatorios constantes y las solicitudes de adecuación o corrección pudieron promover la implicación activa de los estudiantes en la atención a la mayoría de las actividades. Es indispensable entonces que el docente se involucre activamente como gestor y facilitador durante todo el proceso pedagógico. Moreno y Pérez (2003) aseveran que se requiere por parte del docente de la creencia firme y de una preparación previa para lograr el éxito en la simulación.

Debido a la pandemia, el tiempo de preparación de nuestra intervención se vio reducido por el cambio repentino de la modalidad de enseñanza y consideramos que en otra situación podríamos proponer una intervención mucho más contextualizada en función de las necesidades profesionales de los estudiantes.

Finalmente, somos conscientes de que esta investigación se enfoca en la perspectiva del docente con base en las calificaciones, desarrollo de competencias argumentativas y observación de los trabajos del curso, y creemos que la percepción del estudiante es importante y se requieren más experiencias didácticas de este tipo en donde se considera su percepción hacia el aprendizaje y hacia la congruencia entre lo que se hace y lo que se necesita en el ámbito profesional.

REFERENCIAS

- Bolekia, B. (1990). La simulación global en la formación inicial y permanente del profesor de FLE. Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, (3), 91-102.
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. Educación, 26 (51), 137-157 <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Conseil de l'Europe (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.
- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill.
- Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada. México: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill.
- Debyser, F. y Carré J.M. (1990). Simulations globales. Editorial CIEP.
- Delgado, A. y de Justo, E. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas. Educación XX1, 21(2), 179-203. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19415>
- Durand, G. (2022). Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première aujourd'hui en France et en Espagne. Çédille, revista de estudios franceses, 21, 219-241.
- Fernández-Río, J., Lopez-Aguado, M., Pérez-Pueyo, Ángel, Hortigüela-Alcalá, D., y Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. Revista Complutense de Educación, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- García-Castro G., Ruiz-Ortega F. y Mazuera-Ayala A. (2018). Desarrollo de la argumentación y su relación con el ABP en estudiantes de ciencias de la salud. Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(1), 82-94.
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I. y García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. RELIEVE, 23(2). [Http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078](http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078)
- Goffinet, S. (2010). Les simulations globales. Journal de l'alpha, 172, 60-68.
- Guzmán, J. (2011). La psicología educativa y la enseñanza centrada en el aprendizaje. Psicogente, 14 (26), 352-363.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw Hill.
- Juárez, C. y Jäger, M. (19 al 21 de septiembre de 2018). La aplicación de los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de economía a estudiantes de ingeniería. IV Congreso Argentino de Ingeniería. Córdoba.
- Juguera, L., Díaz, J., Pérez, M., Leal, C., Rojo, A. y Echevarría, P. (2014). La simulación clínica como herramienta pedagógica: percepción de los alumnos de Grado en Enfermería en la UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia). Enfermería Global, 13(33), 175-190.

- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
- Lecumberri, E. y Suárez, T. (2013). La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas. II encuentro para profesores de centros universitarios y centros formadores de ele de Londres.
- Lehuen, J. y Kitlinska, S. (2006). Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 13, 33-63. <https://doi.org/10.3406/stice.2006.926>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Márquez, A., Acevedo, J. y Castro, D. (2016). Brecha digital y desigualdad social en México. Economía Coyuntural, 1(2), 89-136.
- Marqués, M. (2021). Investigación-acción: ¿a qué estamos esperando? Actas de las Jenui, 6, 21-26.
- Mendoza, M., y Rodríguez, M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. CIENCIAMATRIA, 6(10), 560-572. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.232>
- Moreno, J. y Pérez, M. (2003). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.), El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (pp. 621-228). ASELE
- Ollivier, C. (2016). Apprendre (les langues) a l'ère du numerique. Chemchemi International Journal of Humanities and Social Sciences, 10(2). <https://doi.org/10.33886/cijhs.v10i2.27>
- Palechor, E., Mera, P. y Zúñiga, C. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. Plumilla Educativa, 18(2), pp. 53-78. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1957.2016>
- Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. Voces De La Educación, 3 (6), 155-167.
- Salas, R. y Ardanza, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. Educación Médica Superior, 9(1), 3-4.
- Serrano, J. (9-12 de abril de 2019). La innovación ante la enseñanza situada. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Baja California, México
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-146>
- Torres, E. (2018), "La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante". Voces de la educación, 3 (5), 215-222.
- Tovar, I., Ríos, J. y López, M. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, (14), 148-168
- Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, (1), 124-133.
- Wang, F. (2016). ¿La simulación global (SG) con los alumnos sinohablantes? Experimento de SG en el colegio vocacional de lenguas extranjeras de Shandong (China). XXVI Congreso Internacional ASELE. Universidad de Sevilla, España.

Yaiche, F. (1996). Les Simulation globales, mode d'emploi: Les Simulations globales. Hachette FLE.