¿La simulación global (SG) con los alumnos sinohablantes? Experimento de SG en el colegio vocacional de lenguas extranjeras de Shandong (China)

Fei Wang
Universidad de Sevilla
Universidad Nankai, China

Los jóvenes chinos después de los años 80 del siglo pasado expresan sus variados intereses de forma cada vez más extrínseca. A diferencia de los nacidos antes de dicha década, cuando mucha gente conserva un estilo más tradicional de aprendizaje, estos jóvenes ya están abriendo su mente para aceptar todo lo que les viene. Pero las dos generaciones muestran un interés común a una cultura no literal, es decir, viva y experiencial. Enfrentándonos con esta situación, la Simulación Global (SG) nos ofrece una vía integrada, completa y eficaz. (Levine 2004a; Jones 1982).

La SG es un enfoque que permite a los profesores y a los alumnos combinar diferentes técnicas, intereses, estilos de aprendizaje, etc., la cual lleva bastante tiempo aplicando en la enseñanza de lenguas y ganando cada día más atención de los investigadores (Crookall y Oxford 1990; Jones 1982; van Ments 1994; Caré 1995; Cheval 1995; Debyser 1996; Yaiche 1996, 1998; Magnin 1997, 2002; Blanco Canales 1997, 2001, 2010, 2011; García Carbonell 1998; Rising 1999; García- Carbonell, et, ál. 2001; Levine 2004a; Levine et ál. 2004; Dupuy 2006a, 2006b; Mills y Péron 2008; Michelson 2015). Suele usarse para alumnos de nivel intermedio o más alto (Levine 2004a; Blanco Canales, 2010). Sin embargo, en nuestro caso, investigamos la posibilidad de aplicarla con alumnos chinos de nivel básico, o más bien, desde un nivel casi cero que lo vamos a describir con detalle en adelante. Y aquí afrontamos problemas como el nivel bajo de la lengua española, la falta de experiencia con metodologías tan comunicativas, la falta de consciencia de ser un alumno autónomo, las restricciones del sistema educativo, etc. ¿Es posible aplicar la SG con los alumnos sinohablantes rodeado de tantas dificultades?

1. Breve historia de la Simulación Global (SG)

El desarrollo de la SG ha sido investigado por varios expertos (Cabré y Gómez de Enterría 2006; Levine 2004a; Jones 1995; Andreu et al. 2005; García Carbonell y Watts 2007; Roldán 2009). La historia empieza por los juegos de simulación que se remontan a 3000 años antes de Cristo con los juegos de guerra de WEI-HAI (de China) y CHATURANGA (de Hindú) (Wilson, A. 1968; Keys 1990; García Carbonell y Watts 2007: 68). Tras su larga historia de juegos y de aplicación en formaciones militares, en las décadas de 1950 y 1960, el uso multidisciplinar de la simulación y el juego de tipo diagnóstico arranca. "Se usaban para entrenar profesionales en áreas como la medicina, la psicología, la arqueología, la investigación de accidentes aéreos, etc." (Gredler 1992; García Carbonell y Watts 2007: 76) La creación de ISAGA (*International Simulation*

and Gaming Association) a finales de la década de 1970 en los Estados Unidos es una línea divisoria del uso de simulaciones y juegos. (Cabré y Gómez de Enterría 2006: 84). Siguiendo a esta, las asociaciones nacionales e internacionales como ABSEL (*Association for Business Simulation and Experiential Learning*), SAGSET (*Society for Active Learning*), SAGSET (*Society for the Advancement of Simulation and Gaming in Education and Training*), entre otras por zonas o países[1] que se aparecen en las últimas cuatro décadas, agrupan a investigadores y profesores de diferentes disciplinas y nacionalidades para el uso de simulación y juegos como estrategia y metodología de formación o de investigación. Sus fundaciones, que llevan a cabo conferencias y publicaciones continuas, llenas de creatividad y entusiasmo de los profesionales, "son un indicador manifiesto de la expansión de esta metodología" (García Carbonell y Watts, 2007: 76).

Hoy en día, el uso de la simulación y juegos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas está considerablemente extendido. El auge y el desarrollo de la Pragmática, de la Lingüística Aplicada, del Enfoque Comunicativo y de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, permiten establecer una base teórica del uso de simulaciones y juegos y, otorgar sentido a este tipo de trabajo en el aula. Las simulaciones dentro del aula, los *role-play*, las tareas, al igual que los juegos, son prácticas habituales en clases de lenguas. Asimismo, la incorporación de la tecnología "permite simulaciones asistidas por ordenador, donde el escenario se plantea y la acción transcurre en tiempo real" (García Carbonell y Watts 2007: 76), como ocurre en las simulaciones telemáticas Proyecto ICONS, IDEELS[2], organizaciones y proyectores como DiGRA (*Digital Games Research Association*) y Leonardo Multiply CADUBALM (*Computer Assisted Development of Teaching Units Based on Authentic Materials*), entre otras, que aportan a los profesores y alumnos materiales o formas de trabajar la simulación o juegos de manera gratuita.

La simulación se aplica primero al aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos/profesionales y obtiene un gran éxito en la década de los 70 en Francia, especialmente con la fundación de BELC (*Bureau d'étude pour les langues et les cultures*) que creyó en la idea de la Simulación Global cuando sus investigadores vieron la necesidad de utilizar las "micro-simulaciones" (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 84-85). Basado en la plataforma de esta asociación y la revista *Le français dans le monde* –principalmente en los números bajo la dirección de Francis Debyser– hubo un auge de publicaciones con gran influencia y de investigadores importantes en este ámbito, tales como Debyser (1978), Costa, Mori (1994), Caré (1995), Cheval (1995), Caré, Debyser (1995), Yaiche (1996, 1998), Charrière, Magnim (1997), Berchoud et Rolland (2004), Cali (2004), etc., donde se ve una fuerte reactivación en los años 90. Por estos mismos años, también tenemos constancia de numerosas actividades y manuales con la metodología basada en la simulación dedicadas a la formación con fines profesionales como *La conférence internationale, L´hotel y L´entreprise*; o a la enseñanza de lengua común como *L´inmeuble, Le cirque*, etc.

1. Las asociaciones por zonas o países son NASAGA (*North American Simulation and Gaming Association*), JASAG (*Japanese Association for Simulation and Games*), INDsaga (*Indian Simulation and Gaming Association*), SAGANET (*Simulation and Gaming Association - The Netherlands*), SAGSAGA (*Swiss Austrian German Simulation and Gaming Association*), SSAGSg (*Society of Simulation and Gaming of Singapore*) y ThaiSim (*Thai Simulation and Learning Association*).
2. Las páginas de estos dos proyectos son: ICONS *Project*: http://www.icons.umd.edu/education/home; IDEELS (*Intercultural Dynamics in European Education through online Simulation*): http://www.ideels.uni-bremen.de/.

En el año 1997, un profesor francés Magnin fue invitado a China para presentar su artículo "*THE BUILDING, A Global Simulation to Teach Language and Culture*" en *China-US Conference on Education* en Beijing. La presentación fue un éxito, ya que el autor fue invitado otra vez a enseñar a los profesores de inglés de *Beijing School of Education.*

2. Definición de la SG

Según Cabré y Gómez de Enterría (2006: 87-88), la SG se divide en dos partes: la simulación y la globalidad. Empezamos por la definición de la palabra nuclear "simulación". Encontramos varias definiciones parecidas de la "simulación". Entre ellas, Cabré y Gómez de Enterría decían que la simulación se ponía en práctica "a partir de situaciones concretas" en el aula "mediante imitaciones muy delimitadas de la realidad cuyo soporte vehicular es la lengua meta" (2006: 88); Jones afirmaba que "a simulation is reality of function in a simulated and structured environment" (1982: 5), mientras Brookfield (1983: 16) consideraba que "is undertaken by students who are given a chance to acquire and apply knowledge skills and feelings in an immediate and relevant setting". Teniendo en cuenta en todas estas definiciones, la simulación es un constructo artificial llevado a cabo por los participantes (alumnos en clases de LE) para adquirir y aplicar de manera directa y experimental conocimientos, competencias y conductas requeridos de la lengua meta, a parir de un modelo estructurado y diseñado previamente, basado en un universo simbólico o en una realidad de función en que surge. Se caracterizan por cuatro relaciones fundamentales: la simulación con la realidad de función, con la "imitación" de la realidad de función, con el diseño y la estructuración del proyecto y con los alumnos o participantes.

La globalidad, creada por el BELC y resumida en Debyser (1995: 8) y Caré (2006: 88), es fácil de explicar y entender. Como siempre insistimos en que la simulación no es imitar ni dramatizar la realidad, sino que se basa en esta y es "fundamentalmente inventar, crear, desarrollar y hacer realidad un proyecto común que se integra y forma parte de un verdadero proyecto... previamente delimitado" (Caré 2006: 88) dentro de un ámbito concreto. A diferencia de las simulaciones restringidas en una situación concreta, la SG ofrece un proyecto completo compuesto por la creación de una serie de situaciones y actos comunicativos basando en "la imitación, de forma más o menos verosímil de la realidad" (Blanco Canales 2010: 106), sumergiendo a los alumnos en entornos enriquecidos de cultura, conductas, normas sociales y costumbres relacionadas intrínsecamente bajo una situación singular y premisa, a saber, un edificio (hotel, hospital, Distrito Central de Negocios, etc.), una organización, una ciudad, etc. (Ruben y Lederman, 1990; Magnin, 1997).

3. Investigación empírica de la viabilidad de la aplicación de SG con alumnos sinohablantes: estudio de caso en el Instituto Vocacional de Lenguas Extranjeras de Shandong

Enfrentados a la idea de aplicar la SG con alumnos sinohablantes, formados en una metodología tradicional mixta, que combina el Método Gramática-Traducción con el Enfoque Oral, el Método Audiolingüístico, el Enfoque Comunicativo y otros, surge

el problema del silencio mantenido en el aula o el desequilibrio manifestado entre las diferentes competencias, etc.; de ahí el reto: ¿Es posible aplicar la SG con los alumnos sinohablantes y especialmente con un nivel principiante?

En esta parte expondremos los resultados de un curso de español de primer año en el Colegio Vocacional de Lenguas Extranjeras de Shandong con la aplicación de la SG, especialmente en lo relativo al periodo de adaptación de los alumnos a este método. Esta experiencia docente tenía como objetivo averiguar la posibilidad de la aplicación de la SG con alumnos sinohablantes, observando los periodos y el tiempo de adaptación que necesitan, así como ciertas modificaciones del método para encajar mejor con las necesidades de los alumnos, el avance del equilibro de las competencias y la reflexión de la formación del profesorado.

3.1. Situación general del curso

Los alumnos investigados han aprendido un mes y pico el español con el libro *Español Moderno*, tomo I (Dong y Liu 2007) con la metodología tradicional. Son 11 alumnos, 10 chicas y un chico de 19 o 20 años, que van a estudiar en la Universidad de Alcalá de Henares (UAH) 2 años después. En la UAH tendrán, primero, un año de formación del Español como Lengua Extranjera (ELE) y luego un año de máster con la especialidad que eligen. Para poder estudiar el máster, tienen que alcanzar el nivel B2 después de un año de formación de ELE, es decir, llegar aproximadamente al nivel B1 cuando se vayan de China, porque la solicitud de Máster empieza desde febrero, medio año después de su llegada a España. Además de clases comunes de todo el instituto, solo tienen 9 horas de clases de español a la semana, la mitad conmigo y la otra mitad con Esther. El curso se divide en dos semestres y tenemos 19 semanas en el primer semestre, es decir, 85.5 horas en total y como empiezo desde la sexta, 63 horas conmigo. Aunque tienen una finalidad clara y exacta –ir a estudiar en España dos años después– no muestran igualmente entre ellos el interés, ni (la universidad y los alumnos) dan suficiente importancia a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española al principio del curso. Resumiendo esta situación, vamos a empezar el curso de investigación sobre la viabilidad de preparar a los alumnos y aplicar la SG a ellos desde el nivel básico en cuando están acostumbrados a la metodología tradicional.

Como acaban de terminar sus estudios de bachillerato, la forma de estudiar inglés para el examen Gaokao les seguía afectando. Observábamos unas clases suyas antes de empezar con las nuestras y resumimos unas características aquí:

- No sabían otra forma de aprendizaje ni podían establecer objetivos adecuados para motivarse.

- Aprendían de memoria todo el vocabulario detrás del texto, pero solo el vocabulario, ni sus usos ni los contextos donde se usan.

- Memorizaban las reglas gramaticales también y luego practicaban con ejercicios de tipos como rellenar huecos, conjugaciones, contestar preguntas (los

contenidos están estrechamente relacionados con el texto recién aprendido), traducciones, etc.

- En todo el proceso de aprendizaje, no prestaban atención al uso funcional del español, ni al contexto y situaciones donde se usaba la lengua, ni a la cultura, la costumbre ni la historia donde se nació, se crecía y se desarrollaba la lengua española.

- Apenas hablaban ni comunicaban en español en su aprendizaje, ni dentro del aula, ni fuera, solo leían.

- A algunos de los alumnos les incomodaba llamarme por el nombre y a los que se acostumbraban, mezclaban, a veces, la relación personal con la relación profesor-alumno. Para los primeros, la cultura tradicional y la conducta social les impiden este acto de llamar a los mayores o los superiores por su nombre. Para los otros, la escasez de experiencia de mantener una relación mezcla de subordinación y de igualdad, les obstaculiza en su manejo.

- No tenían miedo en preguntar a su profesora sobre sus dudas, aunque no solían hacerlo en público.

Aunque la mayoría del uso de la SG empieza con el nivel intermedio, Roldán consideró que "sería posible realizar la primera fase[3] con grupos del nivel inicial, sobre todo partir de mediados de curso" (2009: 219). Siguiendo a Roldán, preparamos a los alumnos desde un nivel inicial tanto de los contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos como la metodología. Para que ellos, en un nivel más alto, sean capaces de tomar la responsabilidad de un alumno autónomo y participar en la SG.

3.2. Objetivos del grupo

Como hemos mencionado en la parte anterior, el resultado ideal de este grupo es alcanzar el nivel B1 después de dos años de estudio y estar preparados para ir a estudiar y vivir en la UAH. De acuerdo con esto, debemos ayudar a los alumnos aproximarse al nivel A1 en este semestre y cumplir los objetivos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, culturales, socioculturales y establecer actitudes interculturales según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el MCER. Pero como el material obligatorio de enseñanza del curso es el *Español Moderno* (2007), que no se diseña según el sistema europeo, los contenidos no van a ser exactamente iguales del nivel A1. Como es también una investigación sobre la preparación a alumnos para la SG y la viabilidad de la aplicación de esta, otro objetivo específico de este curso es averiguar cuántas etapas se requiere en la preparación. Resumimos los objetivos lingüísticos planteados por el Instituto, pragmáticos, sociolingüísticos y metodológicos aquí:

3. La primera fase se refiere a la construcción eficaz del lugar-tema (un lugar que funciona como medio y como tema) e identidades ficticias (crear una identidad "como si fuéramos otra persona, buscando en uno mismo los recursos que permitan hacer creíble el personaje que se adopta y se gestiona... llegar a poder expresarse como si se permaneciese en el marco contingente de la verdadera identidad" (en Vega González, 2012: 24) desde un guion libre. Prepara el profesor una serie de cajoncitos o "casillas" que funcionan como un "urdimbre" del tejido. Estas casillas representan los elementos descriptivos como personaje, tiendas, vehículos, etc. y se van rellenando de contenidos a través de una serie de actividades. Y a base de esto, va tejiendo la tela de la historia.

Objetivos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos[4]	Terminar la lección 14 del *Español Moderno* (2007). Poder elegir y usar conocimientos lingüísticos aprendidos y adquiridos en situaciones adecuados.
Objetivos culturales	Tener conocimientos generales sobre los temas tratados: clima y estaciones; poderes del Estado e instituciones; capitales, ciudades y pueblos; sistemas de pesos; monedas; sistemas sanitarios; instituciones educativas, ciclos formativos y universidades; personajes populares de la vida social contemporánea; etc.
Objetivos socioculturales	Nombres y apellidos más frecuentes y el uso de dos apellidos; documentos de identificación oficiales y no oficiales, concepto y tipos de unidad familiar; periodos vacacionales; duración y horarios habituales de la jornada laboral; ritmos cotidianos relacionados con las comidas; horarios de los establecimientos públicos y otros servicios; uso de los saludos según el momento el día; tipos de alimentación más populares de España; actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio; deportes y actividades al aire; tipos de vivienda en las ciudades y pueblos, divisiones y habitaciones en la vivienda, instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas, medios de acceso a la vivienda; principales servicios ofrecidos por las bibliotecas y el horario; tipos de establecimientos para la compra, horarios y modalidades de pago; tipos de establecimientos de asistencia sanitaria, comportamientos relacionados con el cuidado de la salud; convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida; convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones entre profesor y alumno, según el ciclo formativo; épocas y días del año en los que suelen aflorar las manifestaciones populares y tradicionales; etc.
Actitudes interculturales	Tener una autoobservación entre su propia cultura y una comparación o juicio relativamente objetiva entre la suya y la de LE; aptitud y adopción autónoma de conductas enfrente a gente de diferente cultura; atención o focalización a la cultura de la lengua meta; reconocimiento de la diferencia cultural y evitación de discriminación de la cultura meta, etc.

3.3. Proceso de enseñanza

Como hemos mencionado antes que uno de los objetivos de esta investigación es la viabilidad de la aplicación de SG, no contábamos con un método maduro para la preparación metodológica de los alumnos, es decir, solo teníamos presente un plan marco sobre una estimación de un cambio metodológico que pudieran experimentar los alumnos. Las reacciones de los alumnos, problemas u obstáculos, tiempo requerido de cada etapa, soluciones propuesta por parte de la profesora, etc. son todos nuestros temas de investigación en este curso.

Por la limitación de espacio de este pequeño trabajo, mostramos aquí solamente el resultado de nuestra investigación:

4. Los elementos de estos objetivos vienen de Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 15/09/2015].

1 Etapa: La adaptación del método tradicionala métodos comunicativos

Tardamos 9 clases (13.5 horas) en esta etapa. Empezamos con la metodología tradicional, es decir, leer y explicar el vocabulario, explicar la gramática y leer el texto con traducción. Pero en este proceso, intentamos incluir materiales auténticos y de contenidos fuera del texto. Además, tomamos gradualmente actividades de comunicación y otras más dinámicas. Luego, les animamos el aprendizaje cooperativo en grupos o en parejas y cuestionar a la profesora. Les estimulamos aprender por su curiosidad o por su necesidad y tener en cuenta que tienen la autoridad de seleccionar conocimientos que les interesa y necesitan. Desde la clase 7, empezamos a mezclar lo tradicional y lo comunicativo. Acostumbrarles que cada contenido lingüístico aprendido, junto con contenidos culturales, es para usarlo en la comunicación, por escrito u oral. Al final de esta ETAPA, los alumnos ya están más o menos preparados para aceptar el enfoque comunicativo.

2 Etapa: La transformación de métodos comunicativos hacia la SG

Tardamos 14 clases (21 horas) para conseguir los objetivos de esta etapa. Usábamos al principio de esta etapa el enfoque comunicativo junto con la enseñanza por tareas, intentando guiar a los alumnos para que reflexionen automáticamente ante mis preguntas, sobre el tema o los conocimientos (lingüísticos, pragmáticos, socioculturales, culturales, etc.), y que piensen críticamente. La clase no es totalmente comunicativa, porque siempre mezclamos ejercicios cerrados y de pura función de enseñanza-aprendizaje lingüística, tales como memorización de vocabulario. Empezamos a dejar poco a poco la estructura del libro, usando solo el tema de cada lección y leemos el texto como un repaso o una evaluación del tema aprendido. Luego, intentaba realizar la lección con la simulación (el formato de los PASOS, véase la parte 1.3.4.1). En el primer paso, solía usar explicaciones inductivas de contenidos gramaticales por parte de la profesora, ejercicios cerrados y tareas posibilitadoras. Pero pretendía utilizar más actividades basadas en la realidad, ayudar a los alumnos a adivinar el significado del vocabulario y resumir por su cuenta reglas de la gramática. Intervenía cada vez menos en las actividades.

3 Etapa: La aproximación a la SG

Llevamos 6 clases (9 horas) en esta etapa que no son suficientes. Pero por cuestión del tiempo y de otras actividades del Instituto, no nos queda otro remedio que terminar aquí. Los alumnos estaban acostumbrados a aprender la lengua viviéndola, manejaban las técnicas de diseñar la estructura con el profesor y se comportaban sin estrés durante la realización del proyecto –realizar sus preguntas, ofrecer sus ideas, mostrar sus necesidades e inquietudes, etc.– especialmente al realizar las prácticas tanto escritas como orales, actuaciones en público, actividades de colaboración, etc. Pero no pueden seguir todo el proyecto con fluidez.

4. Conclusiones

Después de este curso de 3 meses y medio, podemos concluir lo siguiente:

- Los alumnos sinohablantes principiantes pueden amoldarse a la SG después de un periodo de adaptación, lo cual depende del perfil del grupo y del tipo de práctica en el aula que adopta el profesor.

- Es necesario incluir algunas técnicas de otros métodos para poder llevar a cabo la SG, especialmente en el nivel principiante y básico.

- Gracias a la aplicación de la SG, han mejorado mucho en competencias de expresión oral y comprensión auditiva y especialmente en competencias culturales y socioculturales.

- Para implantar con éxito esta metodología en China, se requeriría un trabajo profundo en la formación del profesorado, especialmente de los profesores chinos, que necesitan formación metodológica, cultural, lingüística, de diseño individual de cursos, de realización de análisis de necesidades, etc.

Referencias Bibliográficas

ANDREU, A.; GARCÍA, M. y MOLLAR, M. (2005): "La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera". *Cuadernos Cervantes XI*, 55, 34-38.

BLANCO CANALES, A. (2011): "Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender. Una propuesta para la asignatura de lengua española". *Contextos Educ.*, 14, 175–190.

BLANCO CANALES, A. (2010): "Propuesta de simulación funcional para un curso de español de la empresa". *Porta Linguarum*, 14, 105–122.

BLANCO CANALES, A. (2001): "La enseñanza de la lengua del comercio a estudiantes extranjeros: el español de la economía", en J. Gómez de Enterría (coord.). *El español para fines específicos*. Madrid: Edinumen, 117-131.

BLANCO CANALES, A. (1997): "Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros : programación de unidades didácticas". *ASELE. Actas VIII*, 165–173.

BROOKFIELD, S. D. (1983): *Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.

CABRÉ, M., y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La Simulación Global*. Madrid: Gredos.

CARÉ, J. M. (1995): "Inventer pour apprendre: Les simulations globales" ["Inventing to learn: Global simulations"]. *Die neueren Sprachen, 94* (1), 69–87.

CHEVAL, M. (1995): "Simulation globale et apprentissages sur objectifs spécifiques. Global simulation and learning for specific purposes". *Le Français dans le Monde* Special Number, 124-127.

CROOKALL, D., y OXFORD, R. L. (1990): "Linking language learning and simulation/gaming". En D. Crookall, y R. L. Oxford (eds.) *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 3-26.

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

DONG, Y y LIU, J. (2007): *Español Moderno.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

DUPUY, B. (2006a): "*L'Immeuble*: French language and culture teaching and learning through projects in a global simulation". In J. Hammadou-Sullivan (ed.), *Project-based Learning in Second Language Education: Past, Present and Future, Research in Second Language Learning.*

DUPUY, B. (2006b): "Global simulation: Experiential learning and preparing students at home for study abroad". In S. WILKINSON (ed.), *Insights from Study Abroad for Language Programs*, 99-115. Boston: Heinle y Heinle.

GARCÍA CARBONELL, A., *et ál*. (2001): "Simulation/gaming and the acquisition of communicative language in another language". *Simulation and Gaming*, 32 (4), 481-491.

GARCÍA CARBONELL, A., y WATTS, F. (2007): "Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos". *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE),* 13, 65-84.

GREDLER, M. (1992): *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*. London: Kogan Page.

JONES, K. (1982): *Simulations in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

JONES, K. (1995): *Simulations. A Handbook for teachers and trainers.* London: Kogan Page Ltd.

KEYS, B. (1990): "The role of management games and simulations in education and re- search". *Journal of Management,* 16: 307-337.

LEVINE, G. (2004): "Global simulation: A student-centered task-based format for intermediate foreign language courses". *Foreign Lungunge Annals*, 37(1), 26-36.

LEVINE, G. S., EPPELSHEIMER, N., *et ál.* (2004): "Global simulation at the intersection of theory and practice in the intermediate-level German classroom". *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 99-116.

MAGNIN, M. C. (1997): "The Building: An Adaptation of Francis Debyser's Writing Project a Global Simulation to Teach Language and Culture", en *China-US Conference on Education Beijing*, July, 9-13.

MAGNIN, M. C. (2002): "An interdisciplinary approach to teaching foreign languages with global and functional simulations". *Simulation & Gaming*, 33 (3), 395-399.

MICHELSON, K. E. (2015): *Mediating pedagogies for teaching and learning language and culture as discourse: A multiliteracies-based global simulation in intermediate French*. The University of Arizona: ProQuest Dissertations Publishing.

MILLS, N. A. y PÉRON, M. (2009): "Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students". *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 239-273.

RISING, B. (1999): *La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ROLDÁN, M. (2009): "Simulación y narrativas en la clase de ELE", *MarcoELE,* 9, 211-222.

VAN MENTS, M. (1994): *The effective use of role-play: A handbook for teachers and trainers*, revised edition. London: Kogan Page.

WILSON, A. (1968): *The bomb and the computer: Wargaming from ancient Chinese mapboard to atomic computer*. London: Barrie & Rockliff the Cresset Press.

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

YAICHE, F. (1998): "Construire et simuler avec les apprenants. Constructing and simulating with students". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), 227–35.