



# La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística

## *The Global and Oral Simulation: a Procedure and Instrument for Learning, Evaluation and Linguistics Research*

Joan R. Sapiña\*

\*Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real / Portugal

[jsapina@utad.pt](mailto:jsapina@utad.pt)

<http://orcid.org/0000-0001-5947-0478>

**Resumen:** La Simulación Global (SG) es un modo de organización del trabajo y de la actuación de la clase frecuente en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en el Español con Fines Específicos (EFE). En este trabajo de revisión bibliográfica se pretende constatar los beneficios que la SG supone en el aprendizaje de diferentes competencias, como la sociocultural, y subrayar las ventajas que conlleva su adopción como instrumento de evaluación de la destreza oral, al priorizar la interacción entre los aprendientes. Asimismo, los resultados de la revisión indican que la SG puede arrojar luz sobre diversos fenómenos propios que se producen en el campo de las lenguas afines, específicamente, de lusófonos aprendientes de EFE, así como ahondar en la investigación del aprendizaje y del uso de los elementos propios de la lingüística conversacional o interaccional.

**Palabras clave:** Simulación Global; EFE; lenguas afines; interlengua; ELE.

**Abstract:** Global Simulation (GS) is a way of organizing work and class action that is frequently used in the teaching of second languages, especially in Spanish for Specific Purposes (SSP). This bibliographical review intends to verify the benefits that GS supposes in the learning of different competences, such as the sociocultural, and to underline the advantages that its adoption entails as an instrument of evaluation of oral skills, by prioritizing the interaction between learners. Moreover, the results of the review indicate that GS can shed light on various phenomena that occur in the field of related languages, especially regarding Lusophone learners of SSP, as well as deepen the research of learning and of use of the elements of conversational or interactional linguistics.

**Keywords:** Global Simulation; SPP; related languages; interlanguage; SFL.

## 1 Introducción

En este artículo de revisión bibliográfica recogemos, en primer lugar, los conceptos de lengua de especialidad, Análisis de Necesidades (AN) y de contextos específicos al centrarnos en el Español con Fines Específicos (EFE). Si bien ese es el marco teórico y el contexto donde aplicamos la Simulación Global (SG), es necesario matizar que este modo de organización del trabajo y del aula no es exclusivo del aprendizaje de segundas lenguas (ASL) con fines específicos.

En segundo lugar, analizamos la definición de SG, sus características y sus fases, basándonos en los fundamentos de diversos autores, no necesariamente del campo de la enseñanza de EFE y posteriormente delimitamos las diferencias entre la SG y los juegos de rol, frecuentemente asociados. En tercer lugar, subrayamos las implicaciones pedagógicas que puede suponer el diseño de un curso mediante la SG, así como las ventajas y desventajas que esta ofrece. Por un lado, hacemos referencia al impacto que tiene en el aprendizaje no solo de elementos lingüísticos, sino de otras competencias y, por otro lado, analizamos los beneficios y dificultades que puede reportar la realización de la evaluación mediante la SG. No obstante, se pretende, sobre todo, proporcionar una visión holística de la SG, asumiendo que esta puede ser un instrumento idóneo para la investigación lingüística, especialmente en nuestro caso: la enseñanza de EFE para lusófonos o de lenguas afines o muy próximas. Por ese motivo, en el quinto epígrafe reflexionamos sobre contribuciones que la SG puede realizar para arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje, los errores y su estabilización/fosilización en la interlengua (IL), así como otras cuestiones relacionadas con la conformación de corpus lingüísticos orales de aprendientes de ELE/EFE y con la lingüística aplicada a la enseñanza y la lingüística conversacional/interaccional, dada la enorme preeminencia que la SG dota a la intervención oral en la mayoría de sus propuestas en contextos profesionales específicos.

En suma, en los siguientes epígrafes se realiza una revisión bibliográfica sobre la SG desde diferentes puntos de vista y perspectivas con los objetivos de, por un lado, proporcionar a estudiantes, docentes e investigadores una reflexión general sobre los beneficios y las desventajas de la SG en el ámbito pedagógico y, por otro lado, subrayar las posibilidades que abre este modo de organización del trabajo y de la actuación de la clase, específicamente, en la investigación de EFE en aprendientes lusófonos.

## 2 Las lenguas de especialidad y los contextos específicos

El aumento y la consolidación de la enseñanza de EFE orientada a la formación de estudiantes que cursan diferentes áreas científicas y profesionales (turismo, negocios, medicina, arquitectura, etc.) en los países lusófonos<sup>1</sup> nos obliga a reflexionar sobre las necesidades particulares de cada una de las lenguas de especialidad, así como las metodologías, las herramientas y los diseños específicos que se requieren para un aprendizaje eficaz de una lengua y cultura(s) meta tan próximas. En ese sentido, entendemos que EFE es una disciplina que pretende “cubrir las necesidades comunicativas específicas, laborales o académicas, de un grupo determinado de individuos” (CATALÁ HALL, 2017, p. 46). En general, dichas necesidades comunicativas específicas se centran en el aprendizaje de una lengua de especialidad, esto es, “una variedad funcional de la lengua común y [que] comparten con ella algunos rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 7) ya que se “utiliza la gramática general con determinados usos específicos” (AGUIRRE BELTRÁN, 2016b, p. 510). Además, debe englobarse bajo el aprendizaje de la lengua de especialidad la competencia lingüística<sup>2</sup>, pragmática, sociolingüística e, incluso la estratégica, es decir, la utilización de recursos verbales y no verbales, como por ejemplo gráficos u otros medios (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p.77).

Aun cuando tradicionalmente el interés de docentes e investigadores se ha centrado en las diferencias que afectan a aspectos léxicos, también es cierto que más recientemente la atención se ha focalizado en una perspectiva pragmática o sociocognitiva (BLANCO CANALES, 2010b, p. 72), así como en otras cuestiones lingüísticas como las marcas discursivas (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, pp. 8-9) o la tipología textual (AGUIRRE BELTRÁN, 2016b, p. 512).

Considerando que todos los anteriores elementos y las perspectivas son importantes en el abordaje y en la reflexión sobre EFE, conviene subrayar que estamos ante un abanico amplio de casuísticas, dado que como bien apuntó Moreno García (2009, pp. 130-131) debemos entender los  *fines específicos*  como contextos profesionales específicos y, en consecuencia, ante determinados campos profesionales, como la Medicina, la Aeronáutica u otros, la terminología

---

<sup>1</sup> De hecho, a pesar de las dificultades la enseñanza de EFE y de ELE en general goza de gran vitalidad en Portugal (SARACHO ARNÁIZ; VIGÓN ARTOS, 2009; PONCE DE LEÓN, 2009 y 2014; SAPIÑA, 2021) aunque su expansión en Brasil ha sufrido algunos contratiempos en estos últimos años (SÁNCHEZ-CASCADO NOGALES; GALLEGU ARCAS, 2021).

<sup>2</sup> Entiéndase aquí la competencia gramatical (fonología, morfología, sintaxis, etc.).

adquiere un protagonismo fundamental, mientras que hay otras áreas, como el español de los negocios o del turismo, donde la comunicación, la interacción, la interculturalidad y otros aspectos lingüísticos comparten dicho protagonismo. Por ese motivo, frecuentemente en el ASL con fines específicos es muy habitual realizar un pormenorizado AN, ya que este puede ser una pieza clave e inicial para el desarrollo y el diseño de un curso adecuado (AGUIRRE BELTRÁN, 2016a, p.38) y que, además, cubra las necesidades futuras de los aprendientes, aun cuando dicho AN no es un procedimiento exclusivo de los cursos de EFE (CATALÁ HALL, 2017, p. 43).

Asimismo, la diversidad de realidades profesionales y sus cambiantes necesidades no solo exigen una enorme adaptabilidad y sistemática revisión del diseño de un curso de EFE, sino que esto supone que no existe una única y correcta metodología docente en este tipo de ASL. De hecho, la enseñanza con fines específicos puede realizarse mediante una enorme diversidad y conjunción de enfoques y procedimientos, siempre teniendo en cuenta cuál es el más apropiado y adecuado a la clase en concreto, así como también es pertinente observar la heterogeneidad de factores afectivo-cognitivos o sociales que afecta al ASL de los aprendientes, de ahí la importancia de efectuar un correcto AN. No obstante, estas particularidades de la enseñanza con fines específicos también han generado que ciertos procedimientos, como la simulación o el AN, se hayan asociado frecuentemente con este tipo de enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de que, como ya advertíamos, no son exclusivos de los cursos de EFE.

### 3 La Simulación Global

La simulación no es *strictu sensu* una metodología, sino un método de trabajo y de organización de la actuación del aula (AGUIRRE BELTRÁN, 2016b, p. 515), muy frecuente en cursos de fines específicos y con una larga trayectoria como procedimiento usado en contextos académicos y de áreas diversas desde finales de la década de 1970 (BLANCO CANALES, 2010a, p. 106). Cabe ahondar en la definición de los dos términos de este epígrafe: simulación y global, ya que diferentes autores han subrayado la existencia y diferencia entre simulación global y simulación funcional. Sin embargo, entendemos que esta diferencia no contribuye en el presente artículo a arrojar luz<sup>3</sup> y, en consecuencia, adoptaremos el concepto de simulación global de Michelson (2019, p. 285): “es un marco de

---

<sup>3</sup> Toda simulación global es funcional, como argumenta muy lúcidamente Wang (2017, p. 199).

aprendizaje experimental en el que los aprendientes adoptan roles de personajes específicos en un contexto específico, imaginado pero realista, trabajando juntos para elaborar una historia o completar un proyecto”<sup>4</sup>.

Esta formulación recoge los planteamientos iniciales de Jones (1982, p. 4) sobre la simulación como una realidad de función en un entorno estructurado y simulado, así como el énfasis que desde la tradición francesa u otros autores como Levine (2004) han puesto en el carácter global, de largo plazo, que entrelaza y trata una amplia variedad de aspectos del escenario o contexto particular de la simulación, siendo una comunicación negociada y desarrollando una interacción significativa.

### 3.1 La Simulación Global, el juego y los *role-playing*

Ahora bien, la simulación y el juego son herramientas didácticas ampliamente aceptadas y usadas en el ASL (CROOKALL, 2007, p. 7) que, frecuentemente, han sido asociadas entre sí, junto con el *role-playing*. Aun cuando estas tres herramientas comparten algunas características conviene delimitarlas muy sucintamente en este trabajo, dado que en la simulación se crea un escenario ficticio o un universo (una reunión de negocios, una negociación de compra-venta, el lanzamiento de una agencia turística, etc.) donde todo el alumnado participa como personajes, interactuando y creando documentos escritos y orales, es decir, interactúan entre sí y simulan las situaciones necesarias y coherentes a ese universo de comunicación (FISCHER, 2009). Por ese motivo, un aprendiente no es un observador externo de sus acciones, sino que se adentra en la simulación sin actuar y, por tanto, habla con el objetivo de comunicarse y no como una *performance* lingüística (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 1). Asimismo, aun cuando se trata de un entorno simulado y estructurado los aprendientes toman decisiones y, sobre todo, “they are not reciting lines” (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 1), de ahí que la simulación se entienda no solo como una imitación del contexto, sino también un espacio-tiempo fuera del mundo real donde se debe encarar, enfrentar y solucionar lo que ocurre en dicho contexto simulado (WANG, 2017, p. 193), dando lugar a “interacciones

---

<sup>4</sup> Traducción nuestra del original: “is an experiential learning framework in which learners adopt specific character roles in a specified, imagined, yet realistic context and work together toward the elaboration of a story or completion of a project”.

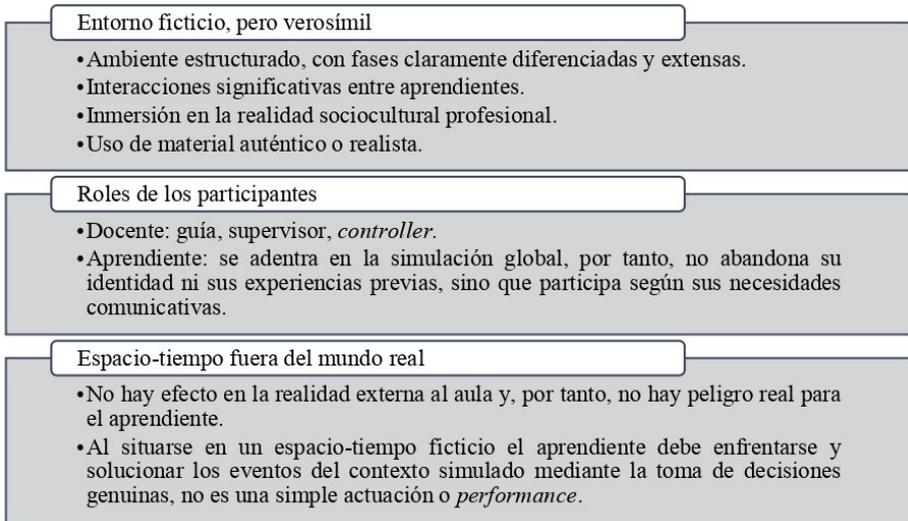
comunicativas mucho más dinámicas y acusadas que los juegos de rol” (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2018, p. 11) como se observa más adelante sucintamente en la Figura 1.

Los juegos de rol, por el contrario, exigen la actuación, la pérdida de la propia identidad e incluso de las experiencias previas del aprendiente, así como asumir un papel, con una función, unos objetivos, unas directrices y unos puntos lingüísticos mucho más definidos (WANG, 2017, pp. 235-236). Además, generalmente los juegos de rol son bastante más limitados en el desarrollo del marco ficticio y, por ende, se realizan habitualmente en períodos de tiempo más breves que los de una simulación global (COCA; HERNÁNDEZ MARTÍN; PEÑAS CRUZ, 2011, p. 22).

Jones (1982) recoge los tres principios basilares de la simulación: entorno simulado, estructura y función de realidad. Coleman y Yamazaki (2018, p. 4) los reformulan en “representation, coherence and meaningful action” o, en otras palabras, la simulación global debe crear una situación realista, verosímil, que imite de forma aproximada la realidad, de ahí que el uso de material auténtico (o simulado pero realista), entre otros elementos, permita que el alumnado se adentre en la realidad sociocultural de cada campo laboral (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006; AGUIRRE BELTRÁN, 2016b, p. 516). En ese sentido la creación de un marco ficticio realista debe, por un lado, sumergir a los aprendientes en un escenario simulado donde desplegarán sus habilidades comunicativas y lingüísticas como si fuese un contexto real, de forma coherente a las necesidades planteadas en la simulación y, en consecuencia, esta debe plantearse de forma adecuada y estructurada por parte del docente. Por otro lado, al tratarse de un entorno ficticio, no existe para el aprendiente ningún peligro, o en otras palabras, el desarrollo de la simulación no genera ningún efecto en la realidad externa al aula (WANG, 2017, p. 208). Estos tres rasgos son clave para favorecer que el alumnado se sumerja en el marco ficticio y acabe olvidando que durante la simulación se encuentra en una clase de lengua (LEVINE, 2004, p. 27).

Por último, uno de los aspectos más destacados de la SG es que el docente se convierte durante la simulación en un guía, supervisor u observador externo, así como en una especie de árbitro del entorno simulado que puede intervenir puntualmente para dar alguna directriz o aviso (BLANCO CANALES, 2010b, p. 84; COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 3) o, en palabras de Jones (1982), se transforma en un *controller*, como se puede observar, a continuación, en la Figura 1, donde se resumen los principales rasgos de la SG.

Figura 1 – Características principales de la Simulación Global



Fuente: Elaboración propia.

### 3.2 Fases de la simulación global

Aun cuando existen diferentes modelos de estructuración de la SG, cabe destacar que todos estos se diferencian en cuestiones de menor relevancia y claramente no son incompatibles entre sí, sino que se trata de adecuaciones y adaptaciones a realidades académicas o de aprendizaje específicas, como el nivel o la duración del curso u otros factores. Así pues, en líneas generales se pueden distinguir tres pasos importantes: “briefing, action, and debriefing” (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 3), es decir, una sesión informativa, el desarrollo de la simulación y, por último, una sesión de reflexión y evaluación.

En la primera fase, la sesión informativa puede preparar al alumnado sobre las características de la simulación, el entorno ficticio donde se desarrollará (JONES, 1982), en el que según los modelos se puede optar por realizar una (o varias) sesiones lingüísticas/culturales de preparación, tanto al inicio como en el propio trascurso de la SG como plantea Levine (2004) o, por el contrario, el modelo francés, como bien recoge Yaiche (1996), donde no hay dicha sesión lingüística de preparación inicial. En ambos diseños, la SG, por un lado, se dirige

a aprendientes de nivel intermedio/avanzado y, por tanto, se les presupone cierta autonomía y capacidad para desarrollar y aprender los elementos necesarios para cumplir los objetivos comunicativos que la SG plantea, siempre con la guía y colaboración del docente. Por otro lado, se comprende que dicho aprendizaje se produce no solo en las sesiones preparatorias, sino durante las tareas que la SG requiere e incluso en la propia simulación como tal, es decir, en la actuación principal (la reunión de negocios, la presentación de *start ups*, etc.).

En segundo lugar, el desarrollo de la SG requiere del cumplimiento de toda una serie de tareas y actividades previas, con la elaboración de documentos y discursos necesarios y adaptados a cada simulación específica. Esto claramente se puede observar en publicaciones donde se presentan propuestas de simulaciones realizadas en clase de EFE, como por ejemplo, en la simulación de español del turismo de Badiola Revuelta (2020) o en el español de los negocios como el de Coca, Hernández Martín y Peñas Cruz (2011) o el de Martín Ruiz (2011), este último sobre una cumbre hispanoamericana y la crisis económica. En esta fase se pueden intercalar breves sesiones preparatorias o informativas sobre cuestiones lingüísticas y culturales, como así se plantea en la última propuesta referida. Si el docente lo considera adecuado, también pueden incluirse sesiones de análisis y valoración de la SG centradas en algún aspecto, tarea o elemento específico, sin esperar a la última fase: *debriefing*.

Esta última fase se centra en el análisis y en la reflexión del desempeño, el funcionamiento y la gestión de la SG, así como la valoración de aspectos relacionados con la propia actuación individual de los aprendientes y también de la actuación del grupo/clase, en tanto que la SG supone la creación de una comunidad de aprendientes (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 4). En esta fase de reflexión, además, se puede profundizar en la observación del impacto de las diferencias individuales, es decir, de los factores afectivo-cognitivos que tanta importancia adquieren en el ASL en general (ARNOLD; BROWN, 2000; ARNOLD, 2021) y, asimismo, esta fase puede incluir un espacio para el *debriefing* lingüístico, es decir, una reflexión sobre la actuación lingüística, si bien Jones (1982, p. 38) apunta que el objetivo de la SG no es la producción de un discurso pulcro, carente de errores y la utilización de elementos lingüísticos gramaticalmente correctos, sino la comunicación coherente, eficaz y funcional de acuerdo a la simulación y al papel desempeñado por cada aprendiente. No cabe duda de que esta sesión y/o fase se realiza fuera del marco ficticio creado por la propia simulación (JONES, 1982; LEVINE, 2004).

### 3.3 Las simulaciones telemáticas

Estas son, a grandes rasgos, las características y las fases más frecuentemente señaladas de este método de trabajo y de organización de la actuación en el aula. No obstante, el desarrollo de las tecnologías ha permitido la creación de simulaciones telemáticas (ST), es decir, a través de ordenadores u otros dispositivos que permiten a los aprendientes realizar interacciones orales y recibir retroalimentación inmediata sobre su actuación. En algunos casos, dichas tecnologías posibilitan incluso que las conversaciones se realicen con personajes animados que ejecutan movimientos como fruncir el ceño u otros y, por tanto, permite la integración de elementos paralingüísticos (SYDORENKO; SMITS; EVANINI; RAMANARAYANAN, 2019). Aun cuando de forma general se detecta que este tipo de ST ofrecen resultados positivos en el aprendizaje (GARCÍA-CARBONELL; WATTS, 2010), cabe destacar que presentan algunas limitaciones ya que, por un lado, existen ciertos problemas con el reconocimiento de voz con acentos no nativos y, por otro lado, los dominios o campos objeto de aprendizaje mediante estas ST son bastante limitados o estrechos (SYDORENKO; SMITS; EVANINI; RAMANARAYANAN, 2019). Sin embargo, sea como fuere, es necesario entender que la simulación es un procedimiento o método de trabajo y de organización de la actuación en el aula que no requiere obligatoriamente del uso de recursos tecnológicos (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 4), aunque su utilización sea muy frecuente porque ofrece un mayor aprovechamiento del ASL y oportunidades para la comunidad escolar y académica (WANG, 2017, p. 214).

## 4 La SG en EFE: implicaciones pedagógicas en el aprendizaje y en la evaluación

Una vez descritas las características principales y las fases que estructuran la simulación global, se pretende en el presente trabajo recoger el impacto positivo y las posibles dificultades que su incorporación en un curso de EFE puede conllevar.

### 4.1 Ventajas de la Simulación Global

En primer lugar, si nos centramos en el aprendizaje y en la evaluación de las competencias (lingüísticas, comunicativas, etc.) es necesario recordar que, desde sus inicios, la simulación fue entendida como un instrumento idóneo en el aprendizaje de los contenidos léxicos y la terminología propia de cada lengua

de especialidad, como ya hicimos referencia anteriormente. Sin duda, también se potencia el aprendizaje de otros elementos lingüísticos y gramaticales como la pragmática (BLANCO CANALES, 2010a) o la semántica (WANG, 2017, p. 38) y, en general, la SG supone el despliegue y la activación de todo tipo de habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas, desde la comprensión lectora/oral y el aprendizaje de terminología específica hasta la expresión oral/escrita y la comprensión e inmersión en algún aspecto de la(s) cultura(s) meta (JUNG; LEVITIN, 2002). Así pues, por un lado, la simulación permite adentrarnos en la realidad sociocultural de cada campo laboral, puesto que desplaza la progresión y la atención desde el plano gramatical y léxico al de la comunicación y las necesidades de esta (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006; AGUIRRE BELTRÁN, 2016b, p. 516) y, por otro lado, la SG puede ser muy adecuada para niveles intermedios o avanzados, cuando ya se pueden realizar documentos y discursos de una relativa complejidad (PÉREZ GUTIÉRREZ, 2001).

Como consecuencia del desplazamiento de la atención a la comunicación y a satisfacer las necesidades de los contextos profesionales específicos, la SG otorga un papel destacado al aprendizaje de aspectos socioculturales y, por tanto, es un método de trabajo y de organización de la actuación en el aula que facilita trabajar la interculturalidad en clase (CORROS MAZÓN, 2003; CASTEELE, 2006; GUILLÉN NIETO; MARIMÓN LLORCA; VARGAS SIERRA, 2009; MARTÍN RUIZ, 2011, p. 2). Asimismo, otra consecuencia de situar en el centro la comunicación y la interacción es que proporciona oportunidades para el aprendizaje y la producción de un espectro muy amplio de géneros textuales y discursivos, es decir, de documentos y discursos orales propios de la lengua de especialidad (COLEMAN; YAMAZAKI, 2018; ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2018; MICHELSON, 2019). Por último, la SG posibilita el aprendizaje, el uso y la evaluación de elementos y de recursos propios de la lingüística conversacional/interaccional (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2018). En ese sentido, no cabe duda de que, gracias a la SG, el docente logra observar y evaluar adecuadamente el grado de aprendizaje de la competencia lingüística (y de otras) durante el trascurso y el desarrollo de esta (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p. 110) y que la SG, por sus características, es claramente adecuada y coherente con los planteamientos del MCER (BLANCO CANALES, 2010b, p. 107).

En segundo lugar, la SG sitúa muy adecuadamente la interacción como motor de aprendizaje de la comunicación, tal y como lo recomienda Blanco

Canales (2010b, p. 107), donde se produce una exposición elevada a *input* variado y auténtico (o realista) (WANG, 2017, p. 27) y se prioriza la eficacia comunicativa y no la corrección lingüística (BLANCO CANALES, 2010b, p. 83). Asimismo, el hecho de que la SG favorezca el aprendizaje autónomo y que propicie la evaluación de los aprendientes sobre su propia actuación en la fase de *debriefing* (WANG, 2017, p. 200) permite, por un lado, que el alumnado adquiera las capacidades lingüísticas y funcionales necesarias (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006, p. 81) y que, por otro, se fomente la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta, en nuestro caso el español, más aún si la SG está completamente integrada en la evaluación, ya que en dicho caso cabe señalar que la evaluación es una herramienta clave para incentivar la motivación y el interés de aprendientes (BLANCO CANALES, 2011). Por consiguiente, la SG coloca en el centro del aprendizaje al aprendiente y sus necesidades, permitiéndole no solo el desarrollo de su competencia comunicativa, sino también las estrategias de aprendizaje e, igualmente, las habilidades sociales y el desarrollo psicológico ulterior (HARPER, 1983), como consecuencia de la creación de una comunidad de aprendizaje, que está basada en la interacción y en la co-construcción del significado y del conocimiento, en consonancia con los planteamientos de las teorías del aprendizaje constructivistas de Vygotsky o de Piaget (KOVALIK; KOVALIK, 2002; COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 1).

En tercer lugar y como ya hemos avanzado, la SG es un modo de organización del aula compatible y coherente con los presupuestos de las teorías constructivistas y, además, también con el aprendizaje experiencial (WANG, 2017, p. 67; COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 4). En ese sentido, la SG puede adecuarse e incluirse bajo toda una serie de metodologías activas que sitúan al aprendiente (y a la interacción) en el centro, como el enfoque por tareas (LEVINE, 2004, p. 28; WANG, 2017, p. 235; COLEMAN; YAMAZAKI, 2018, p. 5) o el aprendizaje basado en proyectos (DUPUY, 2006; MILLS, 2009). Asimismo, dado que la SG puede adoptar un cariz colaborativo o cooperativo, las distintas tareas y actividades se pueden realizar también bajo esta metodología (LEVINE, 2004; COCA; HERNÁNDEZ MARTÍN; PEÑAS CRUZ, 2011, p. 23), aun cuando la SG puede, como bien lo señalan Coleman y Yamazaki (2018, p. 3) crear un escenario de competencia: “Dependiendo de los objetivos que elija cada participante, una simulación puede ser competitiva o cooperativa; paradójicamente, tal vez, la actividad puede incluso ser competitiva para un participante y cooperativa para

otro en la misma simulación”<sup>5</sup>. No obstante, como acertadamente recoge Wang (2017, p. 242) la SG, en las sesiones preparatorias e iniciales, permite la utilización de actividades o tareas más “tradicionales” y la realización de una transición desde esa(s) metodología(s) más clásica(s) de EFE a otra(s) más activa(s), especialmente con un alumnado que no está habituado a este estilo de metodologías de ASL.

En cuarto y último lugar, es necesario subrayar que la mayoría de autores indica que, en diferente grado, se produce un impacto positivo bien sea en algún factor específico o bien sea en el conjunto de variables afectivo-cognitivas imbricadas en el ASL (CABRÉ; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006; COCA; HERNÁNDEZ MARTÍN; PEÑAS CRUZ, 2011, p. 23). Así pues, ya avanzábamos que el fomento de la autonomía del aprendizaje era un aspecto muy preeminente de la SG, lo que, lógicamente, conlleva un aumento del compromiso y el involucramiento de los aprendientes en la realización correcta y adecuada de la simulación (JUNG; LEVITIN, 2002). De hecho, ese fuerte compromiso conjuntamente con la creación del marco ficticio y la autonomía de que dispone el alumnado generan un ambiente propicio para la creatividad de los aprendientes y también del docente (WANG, 2017, p. 204). Es más, esa combinación de elementos junto al uso de documentos auténticos o realistas<sup>6</sup> provoca que durante la simulación numerosos aprendientes relaten que se olvidan de estar en una clase de EFE e incluso de que se trata de una evaluación (SAPIÑA, 2021, p. 358), es decir, hay una clara inmersión en el escenario simulado y una reducción de la ansiedad sentida por el alumnado, ya que “se sienten gratamente sorprendidos al descubrirse usando el español de una manera inconsciente y natural” (COCA; HERNÁNDEZ MARTÍN; PEÑAS CRUZ, 2011, p. 30).

Contamos con estudios de índole cuantitativa que indican que la SG afecta positivamente en la autoeficacia percibida por los aprendientes y en las creencias sobre ellos mismos (MILLS, 2009), mientras que otros estudios de misma índole no solo señalan que se producen beneficios por la disminución de la ansiedad y por una mayor autoeficacia percibida (JUNG; LEVITIN,

---

<sup>5</sup> Traducción propia del original: “Depending on the goals each participant chooses, a simulation may be competitive or cooperative; paradoxically, perhaps, the event may even be a competitive activity for one participant and a cooperative one for another in the same simulation”.

<sup>6</sup> El uso de los documentos auténticos (escritos y sonoros), con contenido cultural, como ocurre en el caso de la SG, “estimula la interacción en clase y, en consecuencia, favorece la comprensión de la lengua meta y el desarrollo de una conciencia reflexiva sobre la proximidad lingüística y cultural” (REVILLA CASTAÑO, 2002, p. 493).

2002), sino que sobre todo subrayan como factores muy positivos, por un lado, la espontaneidad y el lugar privilegiado que ocupa la comunicación significativa y, por otro, la resolución de imprevistos y una mayor sensación de confianza y seguridad por lograr comunicarse durante un largo tiempo en la lengua meta (JUNG; LEVITIN, 2002; SAPIÑA, 2021, p. 357). Repárese que esos imprevistos o problemas en la comunicación exigen la elaboración de estrategias de aclaración y la reestructuración del mensaje, como podría ocurrir en el futuro profesional de los aprendientes<sup>7</sup> (BURNS; MOORE, 2008, p. 324).

#### 4.2 Desventajas de la Simulación Global

Ahora bien, la SG muestra algunas dificultades y desafíos, puesto que puede contribuir al aprendizaje incorrecto de nuevo vocabulario o estructuras y a la estabilización de determinados errores (WANG, 2017, p. 205), ya que el predominio de las estrategias comunicativas y de la eficacia comunicativa puede darse en detrimento de la corrección y de la pulcritud gramatical (HIGGS; CLIFFORD, 1982), más aún, si estamos en un grupo de aprendientes de lengua homogénea y con una lengua materna (L1) muy próxima, como es el caso del español-portugués (SAPIÑA, 2021, p. 43), propiciando que los aprendientes consigan comunicarse, pero que se produzca el fenómeno de “fluent-but-fossilized” (JOHNSON, 1982). En ese sentido, en lenguas afines, como es nuestro caso, es recomendable que el *debriefing* incluya un apartado de reflexión lingüística (y metalingüística), un asunto sobre el que volveremos en el siguiente epígrafe.

Asimismo, la SG exige un esfuerzo y tiempo considerables tanto por parte de los aprendientes como del docente (SAPIÑA, 2021, p. 357) y requiere de un número de horas importante para ser ejecutado adecuadamente, como bien justifica Álvarez Martínez (2018, p. 7) en su propuesta. En consecuencia, puede no ser el modo de trabajo y organización del aula más adecuado en determinados contextos, bien sea por el diseño del curso o por cualquier aspecto relacionado con el alumnado, como el nivel de la lengua meta, la L1 de los aprendientes, el impacto de determinadas variables afectivas o sociales, etc. Con estas breves líneas queremos dejar constancia que la SG dista mucho de ser la panacea pedagógica puesto que plantea desafíos y retos importantes y, por tanto, su incorporación al diseño de

---

<sup>7</sup> De hecho, en el estudio de Burns y Moore (2008, p. 334) sobre el inglés con fines específicos en el área de la contabilidad, estos autores proponen como línea futura de investigación comprobar si efectivamente hay patrones de comunicación típicos o errores de comunicación frecuentes entre profesionales y compararlos con los producidos por aprendientes de dicha área laboral.

un curso y en un grupo determinado debe realizarse después de que en el AN se confirme su viabilidad y, si es necesario, conviene realizar algunas adaptaciones.

## 5 La simulación: herramienta para la investigación en lenguas afines

Si bien contemplamos que las siguientes consideraciones pueden aplicarse a la investigación del ASL de cualquier tipo de lengua, el presente trabajo se centra en la enseñanza de EFE en lenguas afines y, específicamente, a aprendientes lusófonos. Por consiguiente haremos especial hincapié en las posibilidades que la SG y, particularmente la simulación oral integrada dentro de esta, ofrece para dilucidar o arrojar luz sobre algunas cuestiones y fenómenos que, principalmente, se dan en el aprendizaje/enseñanza de lenguas afines.

En lenguas próximas suele producirse, por un lado, un fenómeno de intercomprensión, largamente estudiado en proyectos como Galanet y Galapro (SÉRE; HIDALGO DOWNING; VELA DELFA, 2010; HIDALGO DOWNING; VELA DELFA, 2011) y, por otro, una clara influencia positiva y negativa de la L1, especialmente cuando la distancia lingüística autopercebida entre la L1 y la L2 de los aprendientes es reducida (KELLERMAN, 1983). Dicha distancia lingüística autopercebida puede convertirse en un factor que propicie la fosilización/estabilización de ciertos errores (MARTÍN MARTÍN, 2016, p. 273). Así pues, en este último caso, la simulación oral (una reunión de negocios, presentación de proyectos y debate sobre el mejor producto, etc.) de muchas SG permite la observación prolongada de la IL de los aprendientes y, por consiguiente, dota al docente/lingüista de la posibilidad de registrar y comprobar cuáles son las características sistemáticas de esta IL, así como del impacto de la influencia positiva y negativa de la L1. En estudios longitudinales, además, pueden observarse determinados procesos de reestructuración de la IL (SAPIÑA, 2021).

Estas posibilidades abiertas por la SG se deben a las características que anteriormente referíamos, ya que en dichas intervenciones orales hay una interacción simulada pero realista, podríamos decir que semiauténtica, caracterizada por una mayor espontaneidad<sup>8</sup> y una menor ansiedad por parte del aprendiente, por la toma de decisiones rápida ante circunstancias no previstas y, por tanto, la imposibilidad de una preparación previa y exhaustiva de todas las intervenciones orales producidas, por ejemplo, en una reunión de negocios o en

---

<sup>8</sup> Este aspecto no es menor, ya que es uno de los principales factores que propicia la fosilización según Han (2004).

una negociación entre empresas. Además, recordemos que muchos aprendientes se sumergían en el marco ficticio creado por la simulación hasta tal punto que se olvidaban de estar en una clase de EFE e incluso de estar siendo evaluados mediante la simulación oral (SAPIÑA, 2021, p. 358), aspectos que claramente favorecen un ambiente relajado (WANG, 2017, p. 203) y la espontaneidad e interacción genuina, con una mayor atención a la eficacia comunicativa y no tanto a la corrección gramatical (BLANCO CANALES, 2010b, p. 83).

Estas oportunidades de análisis de la IL que ofrece la simulación oral presente en muchas SG son significativas dado que, según el metaanálisis realizado por Santos Gargallo y Alexopoulou (2021) sobre las tesis publicadas y otros estudios que realizan Análisis de Errores (AE) en España durante el período 1991-2019, muchos trabajos analizan la IL oral mediante instrumentos de recopilación de corpus o datos orales de aprendientes con diseños que no favorecen la interacción prolongada y “genuina” entre los discentes, como la lectura de textos, la grabación en clase, las entrevistas semidirigidas o breves *role-playing* (BLANCO CANALES, 2012; CAMPILLOS LLANOS, 2012, 2014; GUO, 2017). Este hecho limita en buena medida el tipo de datos orales recopilados<sup>9</sup>, sin embargo, no ocurre así en otros estudios donde se contempla la simulación como instrumento de recopilación del corpus oral de los aprendientes (SAPIÑA, 2021) o bien se analiza la interacción entre hablantes nativos y no nativos de español para posteriormente realizar una propuesta didáctica (MUÑOZ BENITO, 2012), aunque esta modalidad de interacción siempre plantea una situación diferente a la que ocurre en el ASL formal, dado que dichos aprendientes pueden expresar una mayor ansiedad en estos tipos de comunicación y porque los hablantes no nativos disponen de un interlocutor que les puede servir de “modelo de lengua”, especialmente si se trata de un docente en el contexto de clase, como fue detectado en las pruebas piloto de nuestra tesis doctoral (SAPIÑA, 2021, p. 320-321).

Asimismo, la enseñanza de EFE para lusófonos plantea una casuística propia por la enorme proximidad y diferentes autores han subrayado la necesidad de adoptar una enseñanza con atención a la forma, por ejemplo, mediante ejercicios de reflexión contrastiva (IZQUIERDO MERINERO; PÉREZ DE OBANOS ROMERO, 2006), aunque en ese sentido nos mostramos totalmente

---

<sup>9</sup> Si bien es necesario matizar que los objetivos de algunos de estos estudios, como la recopilación de corpus para analizar el componente fónico, o bien el nivel de lengua de los propios aprendientes pueden justificar el motivo de la elección por determinados instrumentos como la lectura de un texto, las entrevistas semidirigidas o los juegos de rol muy breves.

de acuerdo con Revilla Castaño (2002, p. 500), cuando afirma que “la visión contrastiva de las lenguas sólo tiene sentido si desemboca sobre un trabajo de concienciación que favorezca el aprendizaje”. Sin embargo, es necesario valorar que las actividades de reflexión metalingüística suponen un importante esfuerzo por parte de los aprendientes y que estas deben adaptarse a las circunstancias en que se da el aprendizaje (AMENÓS PONS; AHERN, 2021, p. 168), como el nivel o la distancia lingüística percibida, por ejemplo. De hecho, uno de los procedimientos útiles para fomentar la reflexión metalingüística y la atención a la forma es la traducción con propósitos pedagógicos (CAO MÍGUEZ; VÁZQUEZ DIÉGUEZ, 2020) o bien mediante el uso de otras técnicas como la anegación del *input*, que consiste en la presentación sistemática del mismo error en un discurso o texto, con el objetivo de que se lleve a cabo un procesamiento consciente de ese elemento en específico (AMENÓS PONS; AHERN, 2021, p. 138). Esos textos o discursos pueden, de hecho, extraerse o basarse en las propias actuaciones del alumnado durante la SG y, en consecuencia, el conjunto de aprendientes puede identificar algunas de esas producciones y se siente completamente comprometido con ese ejercicio de reflexión metalingüística.

Así pues, la SG en su tercera fase, *debriefing*, concede al docente una enorme posibilidad de análisis de los errores, de las dificultades o de la facilitación producida por la influencia positiva de la L1<sup>10</sup>, además de proporcionar una visión de conjunto sobre qué planos/habilidades lingüísticas y qué competencias presentan mayores problemas y si se ha conseguido integrar en la IL del alumnado las diferentes estructuras o si, por el contrario, los aprendientes optan por una simplificación o por la evitación de algunas. En consecuencia, esta tercera fase no solo es una herramienta pedagógica muy útil, sino que aporta un conocimiento muy adecuado para elaborar material pedagógico, que podría ser útil incluso para otros aprendientes que comparten dicha L1, en nuestro caso el portugués, y conocer cuáles son las dificultades y procesos de aprendizaje de la IL o, en otras palabras, gracias a este instrumento lingüistas y docentes pueden tener en cuenta la enorme proximidad lingüística entre ambas lenguas (portugués-español) en el ASL, de forma que el docente y el material pedagógico sean capaces de anticiparse a las dificultades de comprensión, aunque no únicamente, antes de que el alumnado las manifieste (REVILLA CASTAÑO, 2002, p. 492), siempre y cuando se trate de una clase homogénea en L1.

---

<sup>10</sup> En este sentido se puede consultar también la tesis doctoral de Revilla Castaño (2002) donde se comprueba el efecto facilitador de la intercomprensión portugués-español.

La SG otorga, asimismo, el suficiente tiempo de interacción y una cantidad de *output* considerable como para que el docente/investigador pueda prestar atención a si se está produciendo un fenómeno de evitación de determinados elementos o estructuras. No cabe duda que este último aspecto presenta unos desafíos propios y particulares y ha sido uno de los grandes problemas de difícil resolución del AE (RINGBOM, 2011) sobre el que no nos detendremos en este trabajo.

El análisis de la IL de los aprendientes mediante la simulación oral de la SG no solo permite la conformación de un corpus oral con unas características diferentes a las proporcionadas por los instrumentos mencionados en el metaanálisis de Santos Gargallo y Alexopoulou (2021), sino que abre la puerta a que futuras investigaciones en esta área se centren en elementos propios de la lingüística conversacional o interaccional, desde las estructuras y secuencias de las interacciones, los turnos de palabra y tipos de contribuciones (directivas, reactivas, continuativas...) a la utilización de expresiones modalizadoras como los elementos atenuadores o la comunicación no verbal, como acertadamente apunta Álvarez Martínez (2018) en su estudio. En otras palabras, la SG es un instrumento idóneo para ampliar los diferentes planos y objetos de estudios analizados en investigaciones centradas en el AE o en la IL y, además, por tratarse de un modo de organización del aula habitualmente usado en EFE también abre la puerta al estudio y a la comparación de la actuación de los aprendientes en los diferentes géneros o tipos textuales de los contextos específicos, como por ejemplo la presentación de proyectos a *business angels*, una reunión de negocios de un departamento específico, una negociación u otros contextos profesionales específicos.

Por último, la creación de un marco ficticio pero realista en la SG nos permite comparar los elementos comunes (lingüísticos o extralingüísticos) de la simulación con los datos recopilados de contextos profesionales reales disponibles en corpus específicos, como por ejemplo el CLAPI-ELE (ACOSTA CÓRDOBA; MACIAS BARRES; COLÓN DE CARVAJAL, 2019). De esta forma, podemos comparar si las necesidades comunicativas, los imprevistos o las circunstancias imprevisibles que ocurren en la SG, así como los diferentes problemas en la comunicación, son semejantes a lo que ocurre en la futura realidad profesional de los aprendientes de lenguas extranjeras y, en consecuencia, comprobar la adecuación del diseño del curso, de los materiales y de la propia SG.

## 6 Consideraciones finales

La enseñanza de una lengua de especialidad en un contexto profesional específico plantea desafíos importantes en diferentes aspectos y obliga a una adaptación y revisión sistemática de sus conocimientos y a la priorización de la comunicación, la interacción y la interculturalidad especialmente en determinados contextos profesionales, como el de negocios o turismo. Así pues, esas necesidades son completamente cubiertas por la SG al organizar el trabajo y el aula situando en el centro no solo al alumnado sino la interacción entre los aprendientes, la eficacia comunicativa y el uso de documentos auténticos o realistas. Por ese motivo, en este artículo se defiende que se trata de un método de trabajo y de organización de la actuación en el aula idóneo para el aprendizaje y para la evaluación de las competencias lingüísticas de diferentes tipos de estudiantes de EFE, así como un aliado destacado en la mejora de un amplio abanico de factores afectivo-cognitivos, si bien es cierto que la SG debe ser siempre adaptada a las circunstancias propias donde se quiera implementar, ya que presenta algunas dificultades y supone un esfuerzo y tiempo considerables para aprendientes y docentes.

Sin dejar de lado estas importantes consideraciones, es destacable la falta de investigaciones sobre la IL de aprendientes que usen este instrumento para recopilar el corpus oral y que, por tanto, obvian en el AE o en la observación del aprendizaje a través de las características de la IL cómo esta se desarrolla en un discurso oral caracterizado, entre otros aspectos, por un grado elevado de espontaneidad, una baja ansiedad y por una interacción más dinámica (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2018, p. 11). Por consiguiente, la lingüística conversacional/interaccional queda relegada en los estudios de esta índole.

Estos aspectos aquí señalados esperamos que contribuyan a que lingüistas y docentes de EFE no solo incorporen en algún grado este método de trabajo y de organización de la actuación en el aula, sino a que sea valorado como un instrumento idóneo de recopilación de corpus de producciones de aprendientes de ELE/EFE en futuras investigaciones.

## Referencias

ACOSTA CÓRDOBA, L.; MACIAS BARRES, D. A.; COLÓN DE CARVAJAL, I. El proyecto CLAPI-ELE: Lingüística de corpus y enseñanza del español profesional. *Les genres discursifs hybrides et leur enseignement/apprentissage en espagnol des affaires*, Nanterre, jun. 2019, [n. p.]. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02168411/>. Acceso en: 15 nov. 2021.

AGUIRRE BELTRÁN, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. *In: SANTOS GARGALLO, I; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). 2. ed. Madrid: SGEL, 2016a. p. 35-56. v. 2.*

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. *In: SANTOS GARGALLO, I; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). 2. ed. Madrid: SGEL, 2016b. p. 501-520. v. 1.*

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, S. El español para la negociación: aportaciones de la simulación al desarrollo de la competencia comunicativa de especialidad. *ILCEA*, Saint-Martin-d'Hères, n. 32, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4000/ilcea.4753>. Disponible en: <https://journals.openedition.org/ilcea/4753>. Acceso en: 15 nov. 2022.

AMENÓS PONS, J.; AHERN, A. La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2. *In: CENTELLAS RODRIGO, A. (ed.). Lingüística aplicada: adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Editorial enClave-ELE, 2021. p. 137-176.*

ARNOLD, J. La dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *In: CENTELLAS RODRIGO, A. (ed.). Lingüística aplicada: adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Editorial enClave-ELE, 2021, p. 177-202.*

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *In: ARNOLD, J. (ed.). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 256-283.*

BADIOLA REVUELTA, A. *El español del turismo: propuesta didáctica de un curso para guías turísticos*. 2020. Tesis (Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Cantabria, Cantabria, 2020. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10902/19708>. Acceso en: 20 nov. 2021.

BLANCO CANALES, A. La enseñanza de las lenguas de especialidad: propuesta de simulación funcional para un curso de español de la empresa. *Porta Linguarum*, Granada, n. 14, p. 105-122, 2010a.

BLANCO CANALES, A. Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas. *RAEL*, Valencia, n. 9, p. 72-85, 2010b.

BLANCO CANALES, A. Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender: una propuesta para la asignatura de lengua española. *Contextos educativos*, Madrid, n. 14, p. 175-190, 2011.

BLANCO CANALES, A. Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera. *RLA*, Concepción, v. 50, n. 2, p. 13-37, 2012.

BURNS, A.; MOORE, S. Questioning in Simulated Accountant-client Consultations: Exploring Implications for ESP Teaching. *English for Specific Purposes*, [s. l.], v. 27, p. 322-337, 2008.

CABRÉ, M. T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas*. La simulación global. Madrid: Editorial Gredos, 2006.

COCA, M.; HERNÁNDEZ MARTÍN, L.; PEÑAS CRUZ, R. El uso de simulaciones globales: una ONG en América Latina. *MarcoELE*, Valencia, n. 13, p. 19-34, 2011. Suplemento I - Encuentro para profesores de centros universitarios y de centros formadores de ELE. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/13/03.londres-coca\\_hernandez-pena.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/03.londres-coca_hernandez-pena.pdf). Acceso en: 18 nov. 2021.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco Libros, 2009.

CAMPILLOS LLANOS, L. *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. 2012. Tesis doctoral – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/660336>. Acceso en: 16 ene. 2019.

CAMPILLOS LLANOS, L. Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid, v. 58, p. 23-59, 2014. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2014.v58.45469](https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45469). Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/45469>. Acceso en: 16 ene. 2019.

CAO MÍGUEZ, A. B.; VÁZQUEZ DIÉGUEZ, I. Ultrapassando obstáculos assustadores. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa). *Quaderns de Filologia – Estudis Lingüístics*, Valencia, v. 25, p. 121-134, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7203/qf.0.19072>. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/19072>. Acceso en: 20 mayo 2020.

CASTEELE, A. V. Enseñar la competencia intercultural en clases de español comercial. CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE: LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 16., 2006, Oviedo. *Actas*[...]. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006. p. 650-657. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvi.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm). Acceso en: 20 mayo 2020.

CATALÁ HALL, A. *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. 2017. Tesis doctoral – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/118826>. Acceso en: 27 mar. 2020.

COLEMAN, D. W.; YAMAZAKI, K. Simulation. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, Teaching and Technology*. New Jersey: Wiley, 2018. p. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0429>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0429>. Acceso en: 22 nov. 2021.

CORROS MAZÓN, F. J. Vender y convencer en español aspectos interculturales de las ventas para alumnos portugueses de español con fines específicos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 13., 2002, Murcia. *Actas [...]*. Murcia: ASELE, 2003. p. 238-244. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800195>. Acceso en: 13 dic. 2021.

CROOKALL, D. Second Language Acquisition and Simulation. *Simulation & Gaming*. Thousand Oaks, v. 38, n. 1, p. 6-8, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878106298609>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1046878106298609>. Acceso en: 14 feb. 2019.

DUPUY, B. C. L'Immeuble: French Language and Culture Teaching and Learning through Projects in a Global Simulation. In: BECKETT, G. H.; MILLER, C. (ed.). *Project-based Learning in Second Language Education: Past, Present and Future, Research in Second Language Learning*. Charlotte: Information Age Publishing, 2006. p. 195-214.

FISCHER, J. Global Simulation Projects in Language Teaching. In: FISCHER, J.; MUSACCHIO, M. T.; STANDRING, A. (ed.). *Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning – A Handbook*. Göttingen: Culliver Verlag, 2009. Disponible en: [https://www.zess.uni-goettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS\\_handbook\\_EN.pdf](https://www.zess.uni-goettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS_handbook_EN.pdf). Acceso en: 27 mar. 2019.

GARCÍA-CARBONELL, A.; WATTS, F. The Effectiveness of Telematic Simulation in Languages for Specific Purposes. In: BUNGARTEN, T. (ed.). *Linguistic and Didactic Aspects of Language in Business Communication*. Hamburgo: Universität Hamburg, 2010. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/258605267\\_The\\_Effectiveness\\_of\\_Telematic\\_Simulation\\_in\\_Languages\\_for\\_for\\_Specific\\_Purposes](https://www.researchgate.net/publication/258605267_The_Effectiveness_of_Telematic_Simulation_in_Languages_for_for_Specific_Purposes). Acceso en: 10 mayo 2020.

GUILLÉN NIETO, V.; MARIMÓN LLORCA, C.; VARGAS SIERRA, C. Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology. In: *Linguistic Insights*, Londres: Peter Lang, 2009.

GUO, W. *Formas de cortesía de chinos hablando español como lengua extranjera con hablantes nativos de esa lengua*. 2017. Tesis doctoral – Facultat d'Educació, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/405702>. Acceso en: 18 nov. 2020.

HAN, Z. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2004.

HARPER, S. N. Social Psychological Effects of Simulation in Foreign Language Learning. *System*, Ámsterdam, v. 13, n. 3, p. 219-224, 1985. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0346251X85900363>. Access en: 18 nov. 2020.

HIDALGO DOWNING, R.; VELA DELFA, C. Intercomprehension between Neighbouring Languages: From Language Learning to Teachers Training. *In: MARUENDA-*

BATALLER, S.; CLAVEL-ARROITIA, B. (ed.). *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2011. p. 219-231.

HIGGS, T.; CLIFFORD, R. The Push toward Communication. *In: HIGGS, T. (ed.). Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Portland: National Textbook Company, 1982. p. 57-136.

IZQUIERDO MERINERO, S.; PÉREZ DE OBANOS ROMERO, G. Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE. *In: SIMPOSIO INTERNACIONAL JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DEL INSTITUTO CERVANTES DE RÍO DE JANEIRO, 3., 2006, Río de Janeiro. Actas[...]*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2006. p. 431-439. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2006/52\\_izquierdo-perez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/52_izquierdo-perez.pdf). Acceso en: 18 nov. 2020.

JOHNSON, H. Defossilizing. *ELT Journal*, Oxford, v. 46, n. 2, p. 180–189, abr. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/46.2.180>. Disponible en: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/46/2/180/399781?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Acceso en: 30 mar. 2019.

JONES, K. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

JUNG, C. S. Y.; LEVITIN, H. Using a Simulation in an ESL Classroom: A Descriptive Analysis. *Simulation & Gaming*, Thousand Oaks, v. 33, n. 3, p. 367–375, 2002. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104687810203300311>. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/104687810203300311>. Acceso en: 13 dic. 2021.

KELLERMAN, E. Now You See It, Now You Don't. *In*: GASS, S.; SELINKER, L. (ed.). *Language Transfer in Language Learning*. New York: Newbury House, 1983. p. 112-134.

KOVALIK, D. L.; KOVALIK, L. M. Language Learning Simulations: A Piagetian Perspective. *Simulation & Gaming*, Thousand Oaks, v. 33, n. 3, p. 345-352, 2002. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Ludovic-Kovalik/publication/258184229\\_Langua-ge\\_Learning\\_Simulations\\_A\\_Piagetian\\_Perspective/links/5ecfffe445851529451b43ff/Language-Learning-Simulations-A-Piagetian-Perspective.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ludovic-Kovalik/publication/258184229_Langua-ge_Learning_Simulations_A_Piagetian_Perspective/links/5ecfffe445851529451b43ff/Language-Learning-Simulations-A-Piagetian-Perspective.pdf). Acceso en: 16 dic. 2021.

LEVINE, G. S. Global Simulation: A Student-centered, Task-based Format for Intermediate Foreign Language Courses. *Foreign Language Annals*, New Jersey, v. 37, n. 1, p. 26-36, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02170.x>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02170.x>. Acceso en: 16 de ene. 2020.

MARTÍN MARTÍN, J. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. *In*: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. ed. Madrid: Editorial SGEL, 2016. p. 261-286. v. 1.

MARTÍN RUIZ, G. Cumbre hispanoamericana sobre la crisis económica: una propuesta de simulación global para español de la economía. *RedELE*, Madrid, n. 22, p. 1-18, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/82984>. Acceso: 30 ene. 2019.

MICHELSON, K. Global Simulation as a Mediating Tool for Teaching and Learning Language and Culture as Discourse. *Foreign Language Annals*, New Jersey, v. 52, n. 2, p. 284-313, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12392>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12392>. Acceso: 17 sept. 2021.

MILLS, N. A guide du Routard Simulation: Increasing Self-efficacy in the Standards through Project-based Learning. *Foreign Language Annals*, New Jersey, v. 42, n. 4, p. 607-639, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01046.x>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2009.01046.x>. Acceso en: 10 mayo 2019.

MORENO GARCÍA, C. De los fines específicos a los contextos profesionales. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 20., 2009, Cantabria. Cantabria: Fundación Comillas, 2009. p. 129-146. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0129.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0129.pdf). Acceso en: 04 agosto 2022.

MUÑOZ BENITO, A. M. *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: implicaciones y propuestas didácticas*. 2002. Tesis doctoral – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2022. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/42515>. Acceso en: 17 nov. 2021.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales. In: I CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS – CIEFE, 1., 2000, Ámsterdam. *Actas [...]*. Madrid: Instituto Cervantes, 2001. p. 169-183. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/indice1.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm). Acceso en: 04 agosto 2022.

PONCE DE LEÓN, R. La enseñanza del español en la universidad portuguesa. In: MORIMOTO, Y.; PAVÓN LUCERO, M. V.; SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (ed.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Editorial ASELE, 2009. p. 119-128.

PONCE DE LEÓN, R. El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. In: GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (coord.). *El Español en el mundo* – Anuario del Instituto Cervantes 2014. Madrid: Instituto Cervantes, 2014. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_14/romeo/p02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/romeo/p02.htm). Acceso en: 15 ene. 2018.

REVILLA CASTAÑO, I. *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. 2002. Tesis doctoral – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002.

RINGBOM, H. Error análisis. In: ÖSTMAN, J. O.; VERSCHUEREN, J. (ed.). *Pragmatics in Practice* – Handbook of Pragmatics Highlights. Ámsterdam: John Benjamins Publishing, 2011. p. 149-152. E-book. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/hoph.9.09rin>. Acceso en: 3 dic. 2019.

SANTOS GARGALLO, I.; ALEXOPOULOU, A. Metaanálisis de las tesis doctorales de Análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019). *MarcoELE*, Valencia, n. 32, 2021. Disponible en: <https://marcoele.com/metaanalisis-tesis-interlengua/>. Acceso en: 20 mayo 2020.

SÁNCHEZ-CASCADO NOGALES, R. M.; GALLEGRO ARCAS, D. El español en Brasil. In: PASTOR VILLALBA, C. (dra.). *El español en el mundo 2021* – Anuario del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes, 2021. p. 513-524. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/america/brasil.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/brasil.htm). Acceso en: 19 dic. 2021.

SAPIÑA, J. R. Análisis contrastivo y de errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de español lengua extranjera. 2021. Tesis doctoral – Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2021. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69390/>. Acceso en: 19 dic. 2021.

SARACHO ARNÁIZ, M.; VIGÓN ARTOS, S. Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal. *In*: MORIMOTO, Y.; PAVÓN LUCERO, M. V.; SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (ed.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Editorial ASELE, 2009. p. 779-792.

SÉRÉ, A.; HIDALGO DOWNING, R.; VELA DELFA, C. Dos plataformas de enseñanza de intercomprensión plurilingüe: Galanet y Galapro. *In*: CABALLERO RODRÍGUEZ, M. R.; PINARSANZ, M. J. (coord.). *Modos y formas de la comunicación humana*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2010. p. 399-406. v. 1.

SYDORENKO, T.; SMITS, T. F.; EVANINI, K.; RAMANARAYANAN, V. Simulated Speaking Environments for Language Learning: Insights from Three Cases. *Computer Assisted Language Learning*. Milton Park, v. 32, n. 1-2, p. 17-48, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1466811>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2018.1466811>. Acceso en: 13 dic. 2021.

WANG, F. *La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes*. 2017. Tesis doctoral – Universidad de Sevilla, Sevilla, 2017. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/81154>. Acceso en: 19 oct. 2021.

YAICHE, F. *Les simulations globales, mode d'emploi*. París: Hachette, 1996.