

Justicia y validez en la evaluación oral: estudio de caso en Español Fines Específicos

Fairness and validity in oral assessment: a case study in Spanish for Specific Purposes

Justiça e validade na avaliação oral: estudo de caso em Espanhol Fines Específicos

RESUMEN

A raíz de la determinación de los rasgos por los que un instrumento de evaluación debe orientarse para garantizar que se trata de un constructo fiable, justo y ético, se presentan los resultados de un estudio longitudinal que toma como objeto de análisis las percepciones de los aprendientes de Español Lengua Extranjera. En esas percepciones se establecen fuertes relaciones entre la autenticidad, la justicia, la democracia y, especialmente, la dimensión afectiva, comprobándose que la simulación oral se considera un instrumento de evaluación con una alta validez, así como elevadas valoraciones en el resto de los rasgos que definen una práctica evaluadora ética.

Palabras clave: español lengua extranjera; evaluación; aprendizaje de lenguas extranjeras; interacción; español fines específicos.



Recebido em: 7 de outubro de 2025
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026
DOI: 10.26512/les.v26i2.59947

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Joan R. Sapiña

jsapina@utad.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9947-0470>

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal.

ARTIGO

ABSTRACT

Following the determination of the characteristics that an assessment instrument should be guided by to ensure that it is a reliable, fair, and ethical construct, the results of a longitudinal study are presented that analyzes the perceptions of learners of Spanish as a Foreign Language. These perceptions establish strong relationships between authenticity, justice, democracy, and, especially, the affective dimension. It is confirmed that oral simulation is considered an assessment instrument with high validity, as well as high ratings for the other characteristics that define an ethical assessment practice.

Keywords: spanish for foreigners; evaluation; second language acquisition; interaction; spanish for specific purposes.

RESUMO

Após a determinação das características que devem orientar um instrumento de avaliação para garantir que se trata de um constructo fiável, justo e ético, são apresentados os resultados de um estudo longitudinal que analisa as percepções dos aprendentes de espanhol como língua estrangeira. Estas percepções estabelecem fortes relações entre a autenticidade, a justiça, a democracia e, especialmente, a dimensão afetiva. Confirma-se que a simulação oral é considerada um instrumento de avaliação com elevada validade, bem como com considerações elevadas para as restantes características que definem uma prática de avaliação ética.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira; avaliação; aprendizagem de línguas estrangeiras; interação; espanhol fins específicos.

Como citar:

SAPIÑA, Joan R. Justicia y validez en la evaluación oral: estudio de caso en Español Fines Específicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59947 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUCCIÓN

El volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) supone la materialización, desde las instancias institucionales europeas, del papel destacado que juegan tanto la interacción como la mediación en el aprendizaje/enseñanza de una lengua, entre otras cuestiones, y, de hecho, dicho volumen complementario desarrolla apartados en los que el MCER del siglo pasado no ahondó. No obstante, a pesar de este desarrollo de los “marcos comunes” y de constantes esfuerzos renovadores en metodologías docentes, muchas prácticas evaluadoras no incluyen de forma adecuada, justa y ética la interacción como un elemento central, más aún en determinados contextos del aprendizaje formal como el de la enseñanza universitaria.

Siendo conscientes de que el contexto social, institucional, académico, lingüístico y cultural puede condicionar de forma clara la elección de determinado instrumento de evaluación oral, en este trabajo se presentan los resultados de un estudio de caso que tiene como objeto de estudio analizar, precisamente, la validez de la simulación como instrumento de evaluación oral, concretamente, de niveles intermedios de Español Lengua Extranjera (ELE) en la enseñanza universitaria. Este aspecto es importante ya que la evaluación asume institucionalmente diferentes funciones, pues no solo pretende comprobar el nivel y las competencias aprendidas por los discentes, sino también certificarlas y determinar la aprobación de una disciplina y, por ende, supone una actividad con un alto impacto potencial en la vida de las personas. En ese sentido, resulta imprescindible arrojar luz sobre las consecuencias académicas y éticas que resultan de la adopción o integración de prácticas evaluadoras basadas en la interacción.

El presente estudio pretende dar voz a las percepciones de quienes son evaluados y contribuir a la emergencia y al debate sobre prácticas evaluadoras justas y con alto valor de confiabilidad en el campo del aprendizaje/enseñanza de lenguas. Así pues, con el objetivo de determinar la validez del constructo y presentar los hallazgos más pertinentes, en primer lugar, se presenta muy resumidamente los tres ejes teóricos sobre los que pivota este estudio: los rasgos y principios orientadores de un instrumento de evaluación, las teorías socioculturales del aprendizaje y la simulación oral/global. En segundo lugar, se describe la metodología empleada, de índole cualitativa y basada, principalmente, en la recogida de las opiniones y reflexiones del alumnado que participó en este estudio longitudinal. En tercer lugar, se presentan extractos de intervenciones de la muestra, poniéndola en relación siempre con las categorías manejadas en el marco teórico, tales como autenticidad, dimensión afectiva, confiabilidad, practicidad u otros. Por último, en la discusión y consideraciones finales se problematizan dichos resultados.

1. LA VALIDEZ DEL CONSTRUCTO, LA EVALUACIÓN DINÁMICA Y LA SIMULACIÓN

La evaluación es un momento clave en el proceso de aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales¹. Así pues, diferentes cuestiones sobre su estructuración, organización y los principios que deben orientarla han sido objeto de profusos debates. Por eso, nuestro estudio se basa en líneas generales en los postulados que, con diferencias y matices, formulan las autoras Arias, Maturana y Restrepo (2012) y Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021), de ahí que nuestro planteamiento se centre en comprobar si la validez del constructo es sólida y si, por consiguiente, se evalúa aquello que se pretende, de forma clara, con efectos positivos y, además, entendiendo que la evaluación es un momento más del proceso de aprendizaje (Blanco Canales, 2011), que debe estar orientada hacia prácticas justas y democráticas. De forma sintética las autoras ya referidas coinciden en señalar las siguientes características: 1) Validez del constructo: claridad sobre lo que se pretende evaluar, cómo se operará y medirá y que el instrumento verifique aquello para lo que fue diseñado; 2) Interactividad: capacidad de involucrar al evaluado activando las competencias lingüísticas/comunicativas y conocimientos temáticos, entre otros; 3) Autenticidad: la tarea de evaluación debe asemejarse a una actividad cotidiana y relevante para el alumnado; 4) Confiabilidad: los resultados obtenidos reflejan el desempeño real del estudiante, así como su consistencia; 5) Practicidad/Viabilidad: considerar el coste, esfuerzo, la accesibilidad y la facilidad de uso del instrumento; 6) Impacto o efectos retroactivos: el instrumento genera potenciales beneficios en el aprendizaje (o en algunos de los actores educativos), así como la conveniencia de proveer de cierto *feedback*; 7) Validez sistémica y de contenido: la prueba es coherente con el marco institucional y con los contenidos y procedimientos del curso en el que se incluye; 8) Transparencia: el alumnado conoce y entiende los criterios de evaluación y otros elementos (propósito, ponderación, tiempo, etc.); 9) Justicia: entendida como imparcialidad, consistencia, reconocimiento y confianza, es decir, un tratamiento equitativo que evite sesgos, así como la inclusión de las voces del *Otro* y la garantía de bienestar y cuidado entre los individuos que co-participan y, por último; 10) Democracia: diversidad de momentos y de tipos de evaluación, así como su negociación y la garantía de los derechos de los miembros de la comunidad.

Este abordaje de la evaluación es, a nuestro juicio, claramente complementario con una concepción sociocultural del aprendizaje, donde toman una gran importancia los conceptos de evaluación dinámica (ED), zona de desarrollo próximo (ZDP) y la coconstrucción de significados mediante el andamiaje o *scaffolding* (López Medina, 2022; Madinabeitia y Andújar, 2023). Así pues, la ED, se concibe como una alternativa a la evaluación estática, centrándose no solo en lo que el aprendiz puede hacer de forma autónoma (su nivel de desarrollo actual), sino en su potencial de aprendizaje. La clave está en la ZDP, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel

¹ En el artículo hemos optado por referirnos a lenguas extranjeras por coherencia con el uso extendido de Español Lengua Extranjera (ELE) y otros acrónimos.

de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Según Lantolf (2000) y Madinabeitia y Andújar (2023), la ED se lleva a cabo mediante la interacción guiada y el proceso de andamiaje, donde el evaluador (tutor) proporciona una ayuda sensible y ajustable. Esta ayuda se retira progresivamente conforme el aprendiz internaliza las estrategias necesarias, permitiendo a la ED medir el potencial y proporcionar una intervención formativa simultánea.

En ese sentido, planteamos la simulación oral (y global) como un instrumento de evaluación que podría, según sea el contexto, encajar perfectamente en los anteriores aspectos. Ahora bien, entendemos la simulación como un método de trabajo y de organización de la actuación en el aula, y no propiamente una metodología docente (Aguirre Beltrán, 2016). Su esencia radica en la creación de un mundo o escenario ficticio (como una empresa, un programa de podcast o una comunidad de vecinos) en el que todo el alumnado debe adentrarse, participando como integrantes de ese universo e interactuando entre sí. Esta técnica es frecuente en cursos de Español para Fines Específicos (EFE) y, a diferencia de una simple dramatización o un juego, la simulación requiere que los participantes ahonden en las necesidades y formas comunicativas de ese universo ficticio, simulando las funciones del lenguaje y creando tanto documentos escritos como orales de manera coherente (Fischer, 2009). Por consiguiente, se sitúa la interacción como elemento crucial. Asimismo, a diferencia de los juegos de rol, la simulación no exige ni la actuación (*performance*), ni la pérdida de la propia identidad, ni tampoco la pérdida de las experiencias previas del aprendiente, ya que en una simulación no se “asume” un papel, con una función, unos objetivos, unas directrices y unos puntos lingüísticos tan definidos o marcados como en un *role-play* (Wang, 2017, p. 235; Sapiña, 2022)

Una de las ventajas clave de la simulación oral es que permite la interacción continua entre los intervinientes y genera un menor nivel de obstáculos afectivos al activar valores personales y afectivos del individuo y del grupo (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Esta herramienta es muy valiosa porque permite trasladar a la clase realidades y experiencias diversas (reuniones de trabajo, programas de radio, etc.) y adentrarse en la realidad sociocultural de cada campo laboral. Además, desplaza la atención de la progresión gramatical y léxica al plano de la comunicación y sus necesidades (Aguirre Beltrán, 2016). Otra ventaja específica de la simulación oral es que la corrección se realiza al finalizar la actividad, lo que evita interrupciones y comentarios, como se explica en nuestro caso en el epígrafe 2.4.

2. METODOLOGIA

Este trabajo se enmarca en un estudio de caso de corte cualitativo, longitudinal y exploratorio, orientado a analizar el potencial de la simulación global/oral como instrumento de evaluación en contextos universitarios de EFE. Este enfoque metodológico se justifica por la

necesidad de obtener una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias de los aprendientes, así como de los procesos interactivos y reflexivos que emergen durante y después de las tareas evaluativas.

2.1 Diseño de la investigación

El presente estudio emplea dos instrumentos de recogida de datos de índole cualitativa: la entrevista semiestructurada y la observación (no) participante del docente. En ambos casos se cuenta con la aprobación del Comité de Ética² de la institución para la recogida de los datos y su transcripción. El diseño de la investigación es de carácter longitudinal, aspecto que refuerza la calidad de las informaciones reportadas y le otorga una dimensión más profunda en la averiguación y comprensión de las percepciones y actuaciones de los propios estudiantes sobre el instrumento de evaluación oral en lengua extranjera (Bernardo y Calderero, 2009). El carácter longitudinal se extiende durante cuatro semestres, es decir, dos años o cursos lectivos en su totalidad.

2.2 Muestra

Los participantes en el estudio son 18 alumnos (11 mujeres, 7 hombres), cuyo criterio de inclusión para este estudio ha sido la realización de todos los exámenes orales de la evaluación continua. Por tanto, eso excluye a un total de 7 estudiantes que, por diferentes motivos, no realizaron alguna de las pruebas. Esta exclusión garantiza la fiabilidad de los datos recogidos, dado que se trata de 18 informantes que han realizado exactamente el mismo tipo de pruebas orales, en las mismas condiciones académicas y compartiendo las sesiones. No obstante, la exclusión de esos 7 estudiantes, así como de los 4 alumnos con la categoría de trabajador-estudiante o estudiante-atleta, que disponen de la posibilidad de ausentarse a dichas evaluaciones, puede haber creado un sesgo de selección necesario de referir y de considerar ulteriormente.

En relación a la descripción de los informantes, todos ellos tienen un rango de edad similar, entre 19-22 años al inicio de la investigación. Cursan el mismo grado de enseñanza superior, *Línguas e Relações Empresariais*, en la institución de Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, con el docente-investigador como único responsable por la enseñanza de ELE. Estos informantes han realizado los exámenes orales durante la evaluación continua de cuatro disciplinas de EFE, que corresponden a los niveles B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2, según definidos por el MCER, durante los años 2022/2023 y 2023/2024.

² La aprobación se puede confirmar en el proceso Doc84-CE-UTAD-2024.

2.3 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos son la observación no participante del docente-investigador durante un total aproximado de 8h de evaluación oral, mediante la grabación de los exámenes realizados bajo el formato de la simulación. Asimismo, las sesiones de *debriefing* proporcionan el marco adecuado para implementar otro instrumento de recogida de datos: la entrevista semiestructurada en grupo. En consecuencia, la entrevista se produce en grupo e inmediatamente después del momento de evaluación oral.

En relación a la observación no participante, aporta una información valiosa para comprender relaciones, interacciones y procesos por medio de los apuntes y comentarios textuales, mediante el registro de hechos relevantes y del cuaderno de notas (Peña, 2015). No obstante, se muestra aquí el papel del propio docente-investigador como un miembro de la comunidad de estudio y no como un agente externo al entorno y a la comunidad que se estudia. Si bien cabe subrayar que llevamos a cabo una observación participante pasiva en la medida en que, efectivamente, formamos parte de la comunidad, con nuestro rol particular y específico y mediante el cual podemos maximizar la recogida de datos (Peña, 2015, p. 56), puesto que somos el docente evaluador y, en última instancia, quien tiene la máxima autoridad en el contexto de la sala. Ahora bien, predomina claramente en la observación participante la función descriptiva.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, se elaboró un guion siguiendo las recomendaciones metodológicas de Kvale y Brinkmann (2009), con un enfoque flexible que permitiera mantener un equilibrio entre la comparabilidad de las respuestas y la apertura a nuevas categorías emergentes. Se incluyeron preguntas orientadas a los siguientes puntos y que pudieran proporcionar información relevante sobre las percepciones de la muestra sobre el constructo:

- I. La percepción de los estudiantes sobre su actuación y sobre la evaluación en general, con el objetivo de que se manifestaran las dificultades, problemas individuales o de grupo que cada informante sintió, así como profundizar en su autoevaluación.
- II. La dimensión afectiva: emociones, motivación, confianza, ansiedad.
- III. La percepción del alumnado sobre la autenticidad y la relevancia de la simulación específica.
- IV. El impacto de la simulación en su aprendizaje y en el desarrollo de las competencias del MCER.
- V. La comparación con otros formatos evaluativos de la expresión oral o entre las propias simulaciones.
- VI. La dinámica de evaluación en grupo y la creación de una cooperación y su relación con la actuación del propio aprendiente, es decir, el impacto de la comunidad en el individuo.

No obstante, en numerosas ocasiones los propios informantes expresaban en una misma intervención respuestas que se podían aplicar a varios puntos al mismo tiempo. Por consiguiente,

no fue necesario siempre elaborar todas las preguntas, sino reformularlas o, simplemente, redirigirlas a otro informante y era muy frecuente no tener que seguir continuamente el guion de preguntas y categorizaciones porque en las sesiones de *debriefing* se pretendía recoger lo más importante según las percepciones de los informantes. Asimismo, se pretendía semidirigir progresivamente el debate, orientando al grupo entrevistado a expresarse y aclararse poco a poco sin sugerir sus respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tabla 1 – Guion de la entrevista semidirigida

Categoría	Preguntas
1. Experiencia general	¿Cómo habéis vivido la simulación de hoy? ¿Habéis sentido alguna dificultad? ¿Habéis conseguido participar adecuadamente?
2. Dimensión afectiva	¿Qué emociones habéis sentido durante la simulación? ¿Os ha resultado motivador, estresante, útil?
3. Autenticidad y relevancia	¿Consideráis que se trata de una simulación que ayuda a practicar las competencias y habilidades lingüísticas que vais a necesitar? ¿Creéis que se parecen a contextos de comunicación profesional que viviréis?
4. Aprendizaje y autoevaluación percibida	¿Qué aspectos del idioma sentís que habéis puesto más en práctica? ¿En cuál habéis detectado mayores problemas?
5. Comparación con otros formatos de evaluación	En otras lenguas extranjeras (o en anteriores simulaciones) se utiliza otro método de evaluación ¿qué opinión os merece este? ¿Qué elementos destacaríais?
6. Trabajo colaborativo	¿Cómo ha influido hacer la evaluación en grupo? ¿La interacción ha jugado un papel positivo/negativo en vuestra actuación?

2.4 Procedimiento

Las simulaciones orales forman parte de la evaluación continua del alumnado, se realizan durante el horario lectivo de clases, mediante la organización de grupos autoorganizados. Todas las simulaciones son temáticas y corresponden a diferentes contextos profesionales, incluidos como la tarea final de una unidad didáctica estructurada mediante el Enfoque por Tareas o bien mediante una simulación global en la que la simulación oral es el culmen de dicho trabajo.

En todas las simulaciones el rol del docente se limita a solicitar el consentimiento de grabación para realizar esta investigación y, si es necesario, exige algún orden en el turno de palabras. Por eso, en todas las reuniones los aprendientes debían escoger previamente si querían ser el director/a o gerente, asumiendo funciones de mayor responsabilidad (véase tabla 2).

Tabla 2 – Secuencia de las simulaciones por nivel, tema y roles de los estudiantes

Nivel		Tema	Rol de estudiantes
B1.1	1 ^a Simulación	Reunión de Presentación de proyectos de aplicaciones o videojuegos	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.
	2 ^a Simulación	Reunión de Comunicación Interna de una empresa	1) Director: abrir y cerrar la reunión. Ordenar los temas y preparar previamente. 2) Departamentos: Cada aprendiente representa un departamento diferente y debe exponer problemas.
B1.2	3 ^a Simulación	Reunión de exposición de proyectos Responsabilidad Social Empresarial	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.
	4 ^a Simulación	Presentación y debate de proyectos de marketing para mejorar una PYME	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.
B2.1	5 ^a Simulación	Reunión de casos de <i>Compliance</i>	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Trabajadores: Presentar y problematizar cada caso
	6 ^a Simulación	Tertulia cinéfila de la película del Método de Gronholm	1) Director: abrir y cerrar la reunión. Preparar preguntas, dilemas y momentos importantes. 2) Realizar relaciones sobre los dilemas, pruebas y la gestión de RR.HH. y de las habilidades blandas en la película.
B2.2	7 ^a Simulación	Reunión de análisis de las prácticas laborales	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Estudiante: Exponer su experiencia y realizar un balance
	8 ^a Simulación	Reunión para el lanzamiento de un producto/servicio nuevo	1) Director: abrir y cerrar la reunión. 2) Desarrolladores: Exponer una idea de negocio con un nicho o público objetivo diferente para un contexto empresarial específico.

Los cambios en las simulaciones ocurren, por tanto, especialmente en la temática, pero también en los roles. No obstante, se debe tener en consideración que para paliar esa cuestión el/la director/a siempre tiene que preparar también una intervención o proyecto más breve o sintético. Con el objetivo de garantizar la participación, la colaboración y la interacción significativa entre todos, se exigen los siguientes requisitos, cuyo incumplimiento supone para los estudiantes una

fuerte penalización en la nota: 1) participación mínima de 3 minutos en las simulaciones por estudiante; 2) las presentaciones iniciales no pueden durar más de 4 minutos, para evitar el exceso de discurso muy elaborado y preparado y; 3) todos deben interactuar de forma significativa tras la exposición de los proyectos de sus compañeros. Se entiende como relevante la solicitud de más información o reformulaciones, plantear recomendaciones o posibles problemas, así como mejoras a los proyectos, siguiendo las pautas del Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020). En otras palabras, se exige la escucha activa y atenta y la interacción y coconstrucción de propuestas y soluciones en un contexto de interacción significativa. En ese sentido, favorecemos que el alumnado tome decisiones en un entorno simulado y estructurado, pero distanciándose de la memorización acrítica del discurso o, en palabras de Coleman y Yamazaki (2018, p. 1): “they are not reciting lines”.

Todas las simulaciones, a excepción de la primera, se realizaron en tres o cuatro grupos compuestos por 6-8 estudiantes y cuya duración alcanzó unos 40-45 minutos aproximadamente. La primera simulación, por petición expresa del alumnado, se dividió en dos grupos de 12-14 estudiantes cada uno, con una duración aproximada de 50 minutos cada una.

Al finalizar cada una de las simulaciones daba comienzo el *debriefing* que seguía el modelo de la entrevista semiestructurada descrita, con una duración de entre 12-18 minutos por simulación. Por consiguiente, cada estudiante tuvo como media unos 2 minutos para poder expresar lo más relevante de su experiencia. Al tratarse de una entrevista grupal, se consideró que, por un lado, no era necesario repetir constantemente las mismas cuestiones, sino ahondar en las relaciones y categorías que los propios informantes elaboraban en relación a la evaluación oral. Por otro lado, se adoptó en todo momento nomenclaturas que el alumnado supiese identificar y, por tanto, no se abordó directamente la terminología del marco teórico, sino que se optó por un lenguaje claro y transparente y próximo al que maneja nuestra muestra (véase tabla 1).

Es importante referir que para cada simulación el alumnado disponía previamente de una rúbrica elaborada según el MCER y el volumen complementario (Consejo de Europa, 2020), pero donde se ponía el foco en las siguientes cuestiones, siguiendo lo delineado por Shohamy (1998) y el “multiplismo”: 1) definir claramente los propósitos de la evaluación (certificar competencia lingüística y monitorizar el progreso); 2) determinar el conocimiento lingüístico, dado que, en ocasiones se hacía hincapié en determinadas competencias gramaticales (léxica, pragmática) o en la competencia estratégica o en otros aspectos más singulares de nuestra muestra, como la corrección y la evitación de interferencias de la lengua materna y, por último; 3) el uso de múltiples métodos y variables a lo largo del presente estudio, siempre en diálogo con el alumnado para alcanzar ciertos consensos sobre los métodos, las rúbricas y otros elementos de la evaluación que considerasen importantes.

Ahora bien, en todas las simulaciones, aun estando presente la evaluación sumativa y referenciada en criterios, se intentaba dotar a la evaluación de un carácter formativo, progresivo e

ipsativo, es decir, se pretendía ofrecer una dimensión longitudinal e individualizada a la evaluación, que permitiera que el aprendiente identificase sus debilidades, sus fortalezas y su evolución. De esta manera, también se quería brindar la oportunidad al aprendiente de comprender el proceso de aprendizaje-evaluación en su contexto y biografía particular (académica, sociocultural, etc.).

2.5 Codificación

Las grabaciones de las entrevistas han sido transcritas manualmente. Por cuestiones de espacio y claridad, hemos optado por presentar las intervenciones de los informantes sin los errores habituales de interferencias portugués/español. Además, dado que los informantes continuamente cambiaban de código en las entrevistas, hemos optado también por traducir al español aquellas que se produjeron total o parcialmente en portugués en aras de facilitar la comprensión a los lectores.

En relación a la presentación de los datos, estos se presentan siguiendo el guion de la entrevista, relacionada con las categorizaciones temáticas de nuestro marco teórico. Los datos relativos al estudio longitudinal y la progresión constan en todas las categorías temáticas que hemos elaborado. Asimismo, en la transcripción, se han transcrito como “...” ciertas pausas prolongadas en el discurso de los informantes y figuran entre corchetes elementos importantes de la comunicación para interpretar adecuadamente las transcripciones, tales como por ejemplo omisiones, risas o referencias anteriores.

3. RESULTADOS

En primer lugar, la experiencia general de los estudiantes se muestra claramente positiva, aunque subrayan diferentes aspectos de sus habilidades (lingüísticas y extralingüísticas) que deberían mejorar y una clara vinculación con elementos afectivos:

- (1). “Bien, pero estaba muy nerviosa y creo que se me olvidó decir que [...]” (Informante 7, Simulación 8)
- (2). “Pienso que me ha salido muy bien porque he participado mucho, aunque me falta vocabulario” (Informante 2, Simulación 2)
- (3). “No sé, luego el profesor evaluará, me ha salido mucho portugués, pero bien” (Informante 11, Simulación 3)
- (4). “Pues regular, lo podría haber hecho mejor. Como siempre, me he puesto nervioso y me ha salido portugués, que yo sabía que estaba mal [Risas], pero el resto [de aspectos], bien. Me ha gustado mucho” (Informante 10, Simulación 7)
- (5). “Como mi colega dijo, me falta vocabulario, pero como estoy entre amigos, me he sentido apoyada y, yo creo que bien, ¿no?” (Informante 1, Simulación 8)

No obstante, existen casos que señalan una experiencia negativa o alguna dificultad, especialmente con la primera simulación. Ahora bien, las dificultades parecen devenir más del número de participantes (8-9) que de las diferencias con los instrumentos de evaluación oral habituales en la institución (presentaciones-exposiciones o diálogos en parejas con el docente). De hecho, a través de la observación participante detectamos que un número considerable de aprendientes quería participar, pero cuando llegaba su turno preferían ceder su vez o matizar que lo que pretendían expresar ya había sido comentado por otro compañero.

- (6). “Bien, pero me ha costado decir algo, porque cuando tenía una idea otra compañera lo decía antes” (Informante 5, Simulación 1)
- (7). “Esta simulación no me salido bien, porque tenía muchos apuntes sobre los personajes, la película y sobre todo. Al final, ha sido todo muy confuso y he participado poco” (Informante 16, Simulación 6)
- (8). “Me ha gustado la reunión, profesor, pero creo que no me ha salido bien. No sé si los otros [compañeros] se sentirán igual, pero a veces era complicado intervenir” (Informante 15, Simulación 1)
- (9). “A mí también me ha pasado lo mismo [que al Informante 15, comentario anterior]. Creo que en un grupo más pequeño yo sentiría menos vergüenza para hablar” (Informante 17, Simulación 1)

En relación a la dimensión afectiva, es necesario subrayar que es un asunto omnipresente en todas las respuestas, independientemente de la tematización de las preguntas de nuestra entrevista. Por ese motivo, señalamos varios aspectos: 1) la sesión de *debriefing* sirve, sin duda, como un espacio de autoevaluación y de validación entre pares, de (auto)reflexión metalingüística y para reducir los niveles de estrés y de emociones negativas; 2) el alumnado explicita constantemente la relación entre esta dimensión y otros rasgos relacionados con la validez del constructo (justicia, impacto o efectos retroactivos, practicidad, validez, etc.) y; 3) la creación de un espacio de cooperación como elemento central. De hecho, la mayoría señala una ansiedad decreciente y una motivación creciente en el interior y en el desarrollo de las simulaciones (11-13), que les conduce incluso a olvidarse de que están en un contexto de evaluación oral (14-15):

- (10). “Yo soy muy tímida, profesor, usted ya lo sabes. Me cuesta hablar en público en general, pero esto me sirve mucho para practicar y desarrollar mis *soft skills*” (Informante 17, Simulación 8)
- (11). “Al inicio siempre nervioso, pero pasados dos minutos, pues ya está” (Informante 1, Simulación 4)
- (12). “A mí me ha pasado lo mismo, hasta que no he expuesto mi proyecto estaba muy ansioso, pero antes y después he sido capaz de dar sugerencias e ideas para los proyectos, pero estaba más nervioso antes [de mi propia presentación]” (Informante 8, Simulación 4)

- (13). “Como la película me encanta, porque es de Recursos Humanos y de las habilidades y acabamos de ver eso en el curso... claro que la película exagera, pero me ha parecido muy útil y me ha sorprendido la opinión de [Nombre del Informante 2] sobre Nieves y el momento del ascensor, porque he aprendido mucho. También cuando [Nombre del Informante 5] dijo que desde el inicio sabía que el topo era el sindicalista porque [...]. Me ha parecido muy interesante” (Informante 9, Simulación 6)
- (14). “Yo me he sentido bien, a mí me encanta este formato de una reunión, porque puedo dar opiniones, escuchar y siento que mi visión tiene importancia. De hecho, cuando [Nombre Informante 3] ha hablado sobre el problema de su departamento, he empezado a dar ideas y... He hablado mucho [Risas] Pero es que, profesor, estaba tan entusiasmado que se me ha olvidado que era una evaluación” (Informante 13, Simulación 2)
- (15). “A mí también se me ha olvidado que era una evaluación, porque como somos pocos, podemos ayudarnos, no sé, profesor, parece que estamos hablando en una reunión de trabajo sobre lo que realmente pensamos, pero entre amigos” (Informante 3, Simulación 2)

Otros aspectos destacados en relación a la dimensión afectiva están mucho más relacionados con la capacidad, el esfuerzo necesario para hacer la evaluación, es decir, la practicidad y los efectos retroactivos:

- (16). “Creo que es la tercera o cuarta simulación y siento que he aprendido mucho, porque es verdad que cuesta mucho prepararse un proyecto de marketing y venimos con miedo, pero sabemos que vamos a escuchar comentarios constructivos... para aprender. Para mí es una forma de evaluar mucho más justa, porque valora mucho más el esfuerzo, si realmente hablo bien o mal, porque estamos una hora entera hablando español. Yo, eso, antes, creía que no era capaz” (Informante 10, Simulación 4)
- (17). “Yo confieso que es muy estresante porque hay que improvisar, estar atento todo el tiempo a lo que dicen los colegas, participar, entender, dar opiniones. Cuando acaba el examen yo estoy muy cansado, pero, profesor, he practicado mucho el español, bueno, portuñol [Risas], pero siento que he aprendido y mis amigos me han corregido algunas cosas” (Informante 11, Simulación 8)
- (18). “Esta evaluación me ha gustado mucho, porque no sabía si podría ser un director eficaz, pero creo que he sido capaz de organizar los temas, dar voz a todos. Además, he aprendido a que preparar una reunión es clave para un futuro” (Informante 16, Simulación 2)
- (19). “Me ha gustado, pero he tenido que dedicar mucho tiempo para prepararme un nuevo producto para la empresa Parfois, porque ya sabía que antes [en la evaluación] tenía que presentar todo, que me iban a hacer preguntas y como me pongo nerviosa, tengo aquí gráficos y todo, que he hecho *download* del *website* [Risas] Es verdad que es mucho esfuerzo, pero hay un momento que en la reunión estaba pensando en español directamente y, claro, así practico mucho mi oralidad, porque en la vida real me van a pedir esto” (Informante 18, Simulación 8)

- (20). “Profesor, estoy de acuerdo con [Nombre del Informante 18, anterior intervención]. Pero en mi caso yo antes me preparaba todo mucho para el examen oral y, ahora, me he dado cuenta de que es mucho mejor estar muy atenta, decir cosas importantes, que tengan sentido para la reunión e improvisar. Me pongo menos nerviosa y soy consciente de que me equivoco en los verbos, como siempre, la gramática, pero me sale mejor [la actuación en la evaluación]” (Informante 4, Simulación 8)
- (21). “Sobre ese asunto [la gramática], ya sé que he dicho mal ‘tuvier’, pero es que mientras estoy hablando me cuesta pensar en cómo se dice correctamente. En esta simulación ya no he dicho ‘investimento’, profesor” (Informante 15, simulación 8)
- (22). “Esta evaluación ha sido muy interesante, pero muy difícil. Esto es, he aprendido mucho de legislación, de ética, pero me ha costado seguir algunos casos que eran sobre fallos en el plan de igualdad porque, soy sincera, no estudié mucho eso, profesor [Risas] Menos mal que [Nombre de Informante 9] lo ha explicado de nuevo, así que no espero una nota muy buena” (Informante 6, Simulación 5)

En cuanto a la autenticidad, destaca la unanimidad de los informantes en señalar que se aproxima a los contextos profesionales, especialmente por comparación a otros instrumentos de evaluación. Además, consideramos que ese énfasis en señalar la “falta” de vocabulario se refiere, sobre todo, a la necesidad de utilizar terminología propia de ciertas áreas de la lengua de especialidad, más que a una carencia general de la competencia léxica, aspecto que pudimos verificar gracias a la observación (no) participante. Por esa razón, incluimos en el trabajo solamente algunos de los comentarios que arrojan luz sobre este punto:

- (23). “[...] Contra mí hablo, profesor, porque a mí me sale mucho portuñol, pero yo prefiero estar 40 minutos hablando español, en una reunión, con mis colegas, pero practicamos la lengua, porque en el mundo real no me van a pedir que haga una exposición de diez minutos y luego estar sentada” (Informante 1, Simulación 3)
- (24). “Yo siempre lo digo, prefiero una evaluación así, me parece que es mucho más útil. Cuando he hecho las prácticas y he tenido que explicar durante veinte minutos con clientes españoles... [Suspiro] me he acordado de estos exámenes y que es así como aprendo para mejorar mi español, siempre conversando” (Informante 2, Simulación 7)
- (25). “Como ha dicho [Nombre del informante 2, referencia al anterior párrafo], yo he notado en las prácticas que mi español era bueno, a ver [Risas] siempre tengo portuñol, pero conseguía tener un diálogo y me veía capaz de comunicar cosas profesionales, como en inglés. Y esta forma de evaluar es como si estuviera en esa oficina de nuevo, es mi nivel de español real” (Informante 6, Simulación 7)

Este último informante establece una relación estrecha entre la autenticidad, la validez del constructo y el sentimiento de justicia, dado que identifica el instrumento de evaluación como

adecuado para medir el nivel de español “real” que posee. De hecho, como veremos más adelante, muchas de las intervenciones giran en torno al agravio comparativo de instrumentos de evaluación.

En relación a las cuestiones de aprendizaje y de autoevaluación percibido, en muchas ocasiones los informantes ya habían establecido ligaciones entre cuestiones anteriores y este aspecto, especialmente con la experiencia general y la autenticidad. Asimismo, no queremos reiterar en los siguientes comentarios la auto percibida “falta de vocabulario” del alumnado, sino que es notable que en las sesiones *debriefing* aparezca un elevado grado de reflexión metalingüística, como se observa en algunos casos concretos y en las constantes referencias al “portuñol” que hemos observado. De hecho, a pesar de que en las entrevistas los informantes no lo señalen casi nunca como un elemento destacado, a excepción de la intervención 30, es notable la profusa producción de *feedback* correctivo entre iguales en el contexto de evaluación, algo fundamental en la cooperación y en la coconstrucción del aprendizaje (Bailini, 2020; Bailini y Muñoz-Basols, 2023) y que es un patrón de actuación durante las simulaciones, como pudimos comprobar por la observación (no) participante:

- (26). “Estoy muy satisfecho, porque he dicho todo lo que me había preparado, creo que no me he equivocado mucho con el portuñol, el vocabulario específico me lo he preparado, como si fuera para una entrevista de trabajo [Risas]” (Informante 15, Simulación 6)
- (27). “A mí me pasa que pienso más rápido de lo que hablo y, después, me bloqueo. Yo noto que he mejorado mucho en mi fluidez, ahora no me atasco tanto. Al inicio [en las primeras simulaciones] era peor” (Informante 1, Simulación 7)
- (28). “Como ha dicho [Nombre del Informante 1], la falta de vocabulario, pero no porque no sepa la palabra, sino porque estoy hablando y me sale el portugués o el inglés. ¡Profesor, yo sabía que se decía ‘público objetivo’ y no ‘público alvo’! Mire, lo tengo aquí en mis apuntes [Muestra la hoja, risas] Y luego lo he dicho bien” (Informante 14, Simulación 2)
- (29). “Pienso que he mejorado mucho mi habla, porque a veces ya no tengo que pensar mucho tiempo lo que quiero decir, sino que sale solo. Y yo sé que en la gramática hago errores, pero es que quería transmitir una idea sobre el proyecto de [Nombre del Informante 4], porque me ha parecido muy interesante y luego me he dado cuenta de que he dicho ‘inventario’, pero yo sé que se dice ‘inversión’” (Informante 15, Simulación 5)
- (30). “De hecho, profesor, cuando estaba hablando yo, [Nombre del Informante 15] me ha corregido eso mismo. A mí también me pasa que hablo y luego me doy cuenta de que lo he dicho mal, pero a veces ya es tarde para corregir, porque tampoco quiero parar y estar tiempo pensando y sin hablar” (Informante 18, Simulación 5)

A continuación, queremos centrarnos en algunos elementos cualitativos apuntados por el propio alumnado, especialmente en su relación estrecha con los conceptos de justicia y de

democracia, pero al mismo tiempo, estableciendo una constelación de nexos con otros conceptos, como, por ejemplo, el entretenimiento (31) o la generación de una conversación (34):

- (31). “Yo tengo que decirle, profesor, que en la primera simulación estaba tan nerviosa, porque todo esto es muy diferente a lo que hacemos en otras disciplinas, que no me gustó y prefería el formato habitual de exposición o diálogo en parejas [...] Ahora prefiero este, es mucho más dinámico, entretenido y, realmente, doy opiniones y escucho la de los otros. No es el profesor quien nos hace preguntas” (Informante 14, Simulación 6)
- (32). “Estoy de acuerdo con lo que ha dicho [Nombre del Informante 14, intervención anterior], pero yo reforzaría una cosa y es que, como hablamos todos, y el profesor fija un tiempo mínimo, yo no me doy cuenta de si hablo mucho o poco, pero, por ejemplo, si veo que alguien no lo hace mucho, le pregunto, para ayudarlo y así la evaluación me parece más justa” (Informante 13, Simulación 6)
- (33). “Yo quiero una evaluación así, porque soy muy tímida y me cuesta mucho hablar. ¡Imagina cuando tengo que hacer una exposición de 8 minutos delante de 40 personas! Así es mejor, porque a personas tímidas nos da la oportunidad de hablar sin tanto estrés, aunque yo sé que no hablo mucho y debería hablar más veces [Risas]” (Informante 12, Simulación 5)
- (34). “Claramente yo prefiero esto [la simulación]. Se parece mucho más a una conversación real, en que nos equivocamos, escuchamos a otros, nos interrumpimos y yo sé que si me equivoco una vez el profesor va a ser simpático y no lo va a tener en cuenta [Risas] Sí, porque tenemos 40 minutos para hacerlo bien, muchas oportunidades” (Informante 3, Simulación 4)
- (35). “Confieso que en las primeras simulaciones que hicimos me daba mucho miedo no llegar al número mínimo de minutos, así que me forzaba a hablar, pero ahora, como ya estoy acostumbrada a este formato, consigo gestionar todo para dar mi opinión cuando tengo algo importante que decir. Además, me equivoco menos” (Informante 4, Simulación 7)
- (36). “Creo que ya lo han dicho mis compañeros, así que no me repito [...] Me parece justo porque estamos todos evaluados por igual, bueno, excepto el director [Risas] Pero que yo no quiero ser ¿eh? yo no sería bueno en eso y el profesor nos da indicaciones, nos lo preparamos, nos graba y luego nos dice algunos errores, así me parece justo y aprendemos y es realmente el español que tengo” (Informante 8, Simulación 6)
- (37). “No recuerdo de qué era la primera reunión que hicimos, pero creo que, excepto esa, prefiero esta dinámica. Estoy más a gusto, hablo más y, claramente, lo prefiero a una exposición, donde puede salirte todo mal por los nervios, así es más justo y no te das ni cuenta de que pasa el tiempo” (Informante 7, Simulación 5)

Aun cuando el alumnado vincula de una forma clara la validez del constructo con el concepto de justicia (imparcialidad, consistencia, reconocimiento y confianza), se destaca el sentido democrático de este, es decir, se evidencia un respeto colectivo e individual a los derechos de cada uno de los participantes. Asimismo, interpretan que han contado con diversos momentos y tipos de evaluación (33), así como capacidad para negociar esas cuestiones y tiempo para desarrollar en el

grupo las intervenciones objeto de evaluación. De hecho, estas intervenciones se alinean perfectamente con el planteamiento de justicia de Kunnan (2018), ya que confirman que una prueba justa debe brindar suficientes oportunidades de aprendizaje, generar interpretaciones coherentes y significativas y ser percibida como imparcial. Asimismo, uno de los resultados más destacables es el fuerte papel que a lo largo de los comentarios anteriores y en los siguientes, subrayan, como la importancia de la cooperación y de la coconstrucción en las simulaciones.

- (38). “Es muy diferente. A mí me ayuda mucho a estar más segura, con más confianza [...] Además, me ha parecido increíble que cuando he presentado el proyecto de la RSC³, el de [Nombre del Informante 5] era muy semejante, y luego en el debate lo hemos juntado y tenemos un proyecto muy bueno” (Informante 12, Simulación 3)
- (39). “Sí, a mí me gusta este tipo de interacción [comentario en respuesta al anterior]. Nos hace pensar y entre todos conseguimos mejorar los proyectos y desarrolla nuestro pensamiento crítico, que es muy importante, el pensar *outside of the box* (Informante 5, Simulación 3)
- (40). “Es algo muy positivo. No nos sentimos solos y la conversación fluye más naturalmente. Por ejemplo, si se me olvida una idea, tengo un colega que me escucha y recoge el tema y ha sido realmente un reto este examen, porque todos teníamos que pensar en soluciones para los departamentos. No podíamos solo analizar el problema nuestro, sino ver el conjunto, debatir.” (Informante 9, Simulación 2)

4. DISCUSIÓN

Siguiendo los puntos que estructuran la validez de un constructo (Arias, Maturana y Restrepo, 2012; Quevedo-Camargo y Pinheiro, 2021), observamos que la interactividad está presente de forma constante en las reflexiones del alumnado, pues reconocen que activan simultáneamente recursos lingüísticos (intervenciones 21, 25-30), estrategias de aprendizaje y comunicativas (intervenciones 17, 20), conocimientos temáticos (intervenciones 13, 22) y, claramente, elementos de la dimensión afectiva y social.

La muestra claramente vincula este instrumento de evaluación con la autenticidad, es decir, consideran el constructo muy próximo al mundo profesional al que pretenden entrar (intervenciones 23-25). Por tanto, las referencias al vocabulario se deben a la alta sensibilidad metalingüística provocada por las necesidades inherentes al aprendizaje de una lengua de especialidad, donde es importante el conocimiento y la práctica de determinados géneros discursivos (orales) y el léxico especializado (Gómez de Enterría, 2006). En otras palabras, queda otra vez de manifiesto la interrelación entre autenticidad, interactividad y la reflexión metalingüística, presente en muchas reflexiones y obteniendo un papel central en las propias percepciones de los estudiantes, en

³ Acrónimo del concepto Responsabilidad Social Corporativa.

consonancia con el rol clave que tiene en el aprendizaje de lenguas, más aún si cabe en nuestro caso, por la proximidad lingüística de las dos lenguas romance.

En relación a la confiabilidad, en nuestro estudio resulta patente, por un lado, el sentimiento generalizado entre el alumnado de una evolución progresiva (intervenciones 16, 21, 23, 31-33), que requiere de cierta habituación por las diferencias que supone este instrumento en comparación con otros habituales en la tradición académica e institucional donde se desarrolla la investigación y previos (educación obligatoria, por ejemplo). Esto se observa claramente en algunas intervenciones, ya referidas, que comparan la primera simulación con las posteriores e, inclusive, con las estrategias desplegadas. Por otro lado, varios informantes subrayan que enfrentaron dificultades en la primera simulación, especialmente por su elemento novedoso, pero también por tratarse de una simulación con un número más elevado de participantes. No obstante, creemos que la confiabilidad del constructo mejora sustancialmente cuando intervienen en las simulaciones un número más moderado de intervinientes, teniendo en consideración los datos obtenidos por la observación (no) participante.

Aun cuando en lo relativo a la viabilidad es notorio el esfuerzo temporal, de trabajo autónomo y de preparación, así como de ciertos elementos de logística (la grabación, sesiones de *debriefing*, etc.), consideramos que ese esfuerzo institucional, del docente y del alumnado no son superiores a los beneficios de su implantación en diferentes ámbitos: la práctica de las competencias comunicativas y la creación de un espacio de aprendizaje-evaluación semiauténtico que genera fuertes impactos positivos. Es muy simbólico que varios informantes se olviden que están en una evaluación porque se sienten “dentro” de la reunión/simulación o, aún más importante en términos de reflexión sobre su propio aprendizaje, manifiesten que “piensan en español” (intervenciones 1, 17, 19, 21, 23, 29). Ambas denotan un alto grado de inmersión del alumnado en el contexto simulado y que genera claros beneficios en su aprendizaje, y que son coherentes con los resultados de la observación (no) participante y con otros estudios previos (Wang, 2017; Sapiña, 2021).

Así pues, los efectos de la adopción de este instrumento de evaluación son importantes especialmente en la dimensión afectiva. La muestra señala de manera unánime, por un lado, la reducción del nivel de ansiedad en términos generales, si bien permanece cierta ansiedad facilitadora, y, por otro lado, un aumento de la motivación y de las emociones positivas, así como el desarrollo de habilidades sociales y de estrategias de cooperación. En un plano institucional, se concluye que aproxima la evaluación a las percepciones de las necesidades profesionales y técnicas del alumnado. Estos dos aspectos son clave para entender el sentimiento predominante de justicia que manifiestan, de diferentes formas, muchos informantes (intervenciones 16, 32, 36 y 37).

Si la autenticidad y el propio formato del discurso oral (una reunión de duración media) crea un contexto simulado absorbente, el alumnado responde con claras mejoras en la dimensión afectiva y, por ende, considera que son evaluados de forma justa y coherente. En otras palabras,

podemos afirmar que el constructo está alineado con una visión comunicativa de la lengua, con énfasis en la interacción, en la cooperación y en la coconstrucción del significado. Asimismo, es coherente con disciplinas de EFE y del resto del grado universitario que cursan, dado que el género discursivo es propio de ámbitos profesionales y en el cual se practica una globalidad de competencias, identificadas por ciertos informantes como habilidades blandas o pensamiento crítico, como se observa en las intervenciones 10, 18 o 39. Así pues, en relación a la validez sistémica y de contenido, esta es elevada, puesto que, como ya hemos señalado (véase tabla 2), se integran temas propios del ámbito empresarial (Marketing, legislación, RR.HH., comunicación interna, prácticas profesionales, etc.), percibidos como “reales” por los informantes.

Pese a las dificultades iniciales, el alumnado comprende, generalmente, los objetivos, los tiempos, la dinámica de la simulación y esto redundando en una mayor claridad procedimental. Por esa razón, de nuestro estudio podemos inferir que existe un grado suficiente de transparencia para operacionalizar la evaluación de forma adecuada. Este grado suficiente solamente se alcanza teniendo en consideración las directrices proporcionadas previamente (véase punto 2.4) y, por tanto, a pesar de que se encuentran en nuestro artículo en la metodología es necesario subrayar que estos requisitos sobre el tiempo mínimo de intervención, por ejemplo, es clave para entender la propia actuación de los estudiantes.

En relación al concepto de justicia, este quizá sea uno de los hallazgos más destacados de nuestro estudio, ya que la muestra expresa de forma constante, unánime y consistentemente los diferentes elementos que definen una evaluación justa. Esto es, establecen conexiones claras con la imparcialidad y la consistencia (la existencia de turnos, roles y posibilidades de participación constantes), pero sobre todo por el reconocimiento y la confianza. En otras palabras, el alumnado siente una fuerte vinculación afectiva porque sabe y siente que su opinión y su trabajo va a ser escuchado, comprendido y respetado por una comunidad y, asimismo, sus aportaciones son escuchadas activamente y forman parte del conocimiento necesario para la cooperación y la coconstrucción de soluciones y de significados (intervenciones 13, 14, 16, 22, 39, 40).

Es más, en relación con ese último aspecto, existe un sentimiento democrático predominante, dada la importancia de la colaboración y el compromiso en la entreayuda, como se evidencia, por ejemplo, en las intervenciones 5 y 13-16. La capacidad de negociar tiempos y formas de intervenir en la evaluación, más allá de lo estrictamente obligatorio, deviene de una serie de reglas que garantizan una necesaria equidad, en consonancia con los atributos de justicia y democracia. Así pues, se trata de un constructo que promueve la autonomía individual, así como también los vínculos entre iguales, pues el docente no ejerce de juez, ni actúa como posible modelo lingüístico, sino como observador y facilitador.

CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, el estudio concluye que la adopción de un constructo percibido por el alumnado como de mayor autenticidad es una de las claves que dota de una mayor validez al instrumento de evaluación de la destreza oral en ELE/EFE. Según las reflexiones de los aprendientes, destaca en todos los aspectos el impacto positivo en la dimensión afectiva, que tiene varios correlatos (disminución de la ansiedad, aumento de la motivación, generación de un clima de confianza y apoyo) y que sienta las bases para establecer una evaluación en grupo donde existen estrategias de cooperación entre el alumnado, sean estas de índole afectiva, lingüísticas o metacognitivas. Así pues, cabe destacar el importante esfuerzo lingüístico, profesional/académico y de tiempo que conlleva este tipo de evaluación. No obstante, dicho esfuerzo es percibido como un síntoma de una evaluación del español “real”, de sus competencias comunicativas “auténticas”, que les permite intervenir y ser evaluados de forma justa y democrática. Es más, consideran que dicho esfuerzo es gratificante y un indicio positivo y próximo a las futuras realidades profesionales. Así pues, el uso de temáticas claramente ancladas en asuntos de fines específicos es una de las piedras angulares no solo de la autenticidad y de la motivación, sino del desarrollo de otras habilidades no estrictamente lingüísticas y se trata de uno de los elementos referidos de forma más positiva en el estudio. En definitiva, el alumnado manifiesta una clara preferencia por este instrumento de evaluación frente a otros menos interactivos y habituales en su contexto escolar y/o universitario y podemos concluir que, gracias a la simulación, la evaluación oral se integra satisfactoriamente en el desarrollo del proceso de aprendizaje/enseñanza de la lengua extranjera.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. *In*: SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2016, p. 501-520. v. 1.
- ARIAS, C. I., MATURANA, L. M. y RESTREPO, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. **Lenguaje**, Cali, v. 40, n. 1, p. 99-126, 2012.
- BAILINI, S. **El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera**. Milán, Mimesis Edizioni, 2020.
- BAILINI, S. y MUÑOZ-BASOLS, J. Feedback interactivo y autonomía. *In*: NEGUERUELA-AZAROLA, E, GARCÍA, P. y ESCANDÓN, A. (Eds.). **Teoría sociocultural y español LE/L2** Londres: Routledge, 2023. p. 100-117.
- BERNARDO, J. y CALDERERO, J. F. **Aprendo a investigar en educación**. Madrid: Rialp, 2009.
- 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.
- CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. **Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global**. Madrid: Editorial Gredos, 2006.

COLEMAN, D. W. y YAMAZAKI, K. Simulation. *In: The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, Teaching and Technology*. New Jersey: Wiley, 2018. p. 1-7.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario**. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.

FISCHER, J. Global Simulation Projects in Language Teaching. *In: FISCHER, J., MUSACCHIO, M. T. y STANDRING, A. (ed.) Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning - A Handbook*. Göttingen: Culliver Verlag, 2009, p.12-18.

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

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. México: Mac Graw Hill, 2010.

KUNNAN, A. J. **Evaluating language assessments**. Londres: Routledge, 2017.

KVALE, S. y BRINKMAN, S. **InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing**. Los Ángeles: SAGE, 2009.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LÓPEZ MEDINA, B. **Scaffolding: Cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)**. Granada: Editorial Comares, 2022.

MADINABEITIA, S. y ANDÚJAR, A. Zona de Desarrollo Próximo y Evaluación Dinámica. *In: NEGUERUELA-AZAROLA, E, GARCÍA, P. y ESCANDÓN, A. (Eds.). Teoría sociocultural y español LE/L2*. Londres: Routledge, 2023. p. 156-171.

PEÑA, B. **La observación como herramienta científica**. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. y PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>

SAPIÑA, J. R. *Análisis contrastivo y de errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de español lengua extranjera*. Tesis doctoral - Universidad Complutense de Madrid, 2021.

SAPIÑA, J. R. La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n..3, p. 639-663, 2022.

SHOHAMY, E. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. *In: BYRNES, H. (Ed.) Learning foreign and second languages*. New York: The Modern Language Association of America, 1998, p. 238-261.

WANG, F. *La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes*. Tesis doctoral - Universidad de Sevilla, 2017.

O AUTOR

Joan Rodríguez Sapiña

Doctor em Lingüística Teórica y Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), docente del área de estudios hispánicos en la Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real (Portugal), y miembro del centro de investigación Centro de Estudos em Letras (CEL).