

# La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin

PAULINA NOWAKOWSKA

*Universidad de Lublin (Polonia)*

JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

*Universidad de Granada (España)*

Recibido: 19 de julio de 2019 / Aceptado: 20 de Noviembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16860>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** El estudio investigó el impacto del programa de intervención didáctica basado en la dramatización, realizado en la Universidad Maria Curie Sklodowska de Lublin (Polonia) en el desarrollo de la competencia gramatical, léxica e intercultural y en las estrategias comunicativas de los alumnos del primer curso de Filología Hispánica. Para analizar las variables, se utilizó la metodología mixta con un diseño anidado de modelo dominante. Los resultados triangulados mostraron la mejora de la competencia léxica e intercultural y el desarrollo de las estrategias comunicativas de los participantes del programa de intervención didáctica. No se observó la mejora en la competencia gramatical. Se presentaron las posibilidades didácticas del uso de la dramatización en el aula de ELE y las futuras líneas de la investigación, como el desarrollo de la estrategia de interacción y mediación.

**Palabras clave:** dramatización, ELE, competencia intercultural, competencia lingüística, mediación.

**Drama as a core in teaching Spanish as a foreign language at University of Lublin, Poland**

**ABSTRACT:** The study investigated the impact of the drama based program carried out at the Maria Curie Sklodowska University of Lublin (Poland) in the development of grammatical, lexical and intercultural competence and in communicative strategies of the first-year students of Spanish Philology. The embedded mixed method was used to analyze the variables. Results showed the improvement of lexical and intercultural competence and development of the communicative strategies among workshop participants. Analyzes did not show improvement in grammatical competence. In the study, didactic possibilities of the use of drama in the Spanish as a foreign language classroom were presented, as well as the future lines of research, such as the development of the interaction and mediation strategy.

**Keywords:** drama, Spanish as a foreign language, intercultural competence, linguistic competence, mediation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La utilización de diferentes técnicas en la enseñanza posee varias ventajas e incrementa el interés y la motivación de los estudiantes. Nuestra atención se centra en las técnicas dramáticas en la clase de español como lengua extranjera en la universidad polaca, como

un método que utiliza la acción, el cuerpo y el movimiento para aprender. Creemos que el aprendizaje mediante la dramatización constituirá una herramienta eficaz en el aula de ELE y permitirá a los alumnos universitarios desarrollar la competencia léxica, gramatical e intercultural y las estrategias comunicativas en mayor medida que la metodología propuesta por la enseñanza habitual<sup>1</sup>.

El tema expuesto surgió de la observación de las dificultades y necesidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del primer curso de los estudios hispánicos en la Universidad Maria Curie Sklodowska de Lublin (Polonia). El objetivo de la carrera<sup>2</sup> es, en un periodo de tiempo relativamente corto, formar a usuarios autónomos de la lengua, capaces de entrar al mercado laboral tanto en Polonia como en el extranjero, además de participar en los acontecimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes. Durante la práctica docente buscábamos los métodos que facilitasen la adquisición del español por parte de los alumnos universitarios polacos. Planteamos la idea de programar un curso cuyo eje vertebrador sería la dramatización y que abarcaría los mismos contenidos que las unidades sistémicas. Basándonos en los principios teóricos de la pedagogía del drama (formulados, entre otros, por Tejerina, 2008; Torres Núñez, 1996; Motos y Tejedo, 2007) supusimos que la introducción del programa didáctico basado en la dramatización permitiría activar las clases, ayudar a los aprendices a mantener su atención, hacer que se involucrasen plenamente en un momento concreto, que no perdiesen la motivación y estuviesen más conscientes de su proceso de aprendizaje, lo que, por consiguiente, propiciaría la adquisición de los conocimientos. Nuestro interés era integrar la cognición, la emoción y la actuación en el aula de español y motivar a los alumnos, proporcionándoles los materiales auténticos y acercándoles la cultura española, además de verificar si este método produce mejoras en la competencia lingüística, sobre todo en la gramatical y léxica, que componen en gran medida la evaluación final realizada al terminar el primer curso de la carrera.

Con el fin de comprobar la eficacia del uso del drama para desarrollar la competencia lingüística e incrementar los conocimientos culturales, diseñamos el programa de intervención didáctica basado en la dramatización que se desarrolló durante tres meses y contó con doce sesiones de una hora y media (una sesión por semana). El programa se elaboró basándonos en las premisas de la enseñanza comunicativa y del enfoque por tareas, con una fuerte orientación hacia el aprendizaje intercultural, cooperativo y significativo. Cada unidad propone las actividades comunicativas engarzadas unas de otras, en las que se abordan los contenidos lingüísticos, culturales y sociales. El objetivo era construir las unidades didácticas en torno a las tareas comunicativas que emplearon las técnicas de dramatización y sirvieron como eje vertebrador del programa.

Como objetivo del presente artículo pretendemos analizar el efecto de la introducción del programa de intervención didáctica, basado en la dramatización, en el desarrollo de la competencia léxica, gramatical e intercultural y las estrategias comunicativas de los alumnos universitarios polacos del primer curso de Filología Hispánica de nivel entre A2 y B1. Para

---

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte de una investigación más amplia desarrollada como tesis doctoral en la que se analiza el efecto del programa de intervención didáctica basado en la dramatización para el desarrollo de la competencia gramatical, léxica, intercultural y para distintos aspectos motivacionales y actitudinales.

<sup>2</sup> Los estudios del primer ciclo de Filología Hispánica tienen una duración de tres años y permiten obtener el título de grado, los del segundo ciclo tienen una duración de dos años y conducen a la obtención del título de máster.

lograr este fin, diseñamos un experimento con dos grupos, control y experimental, y aplicamos a ambos grupos, antes y después de realizar el programa por el grupo experimental, las pruebas de la competencia gramatical y léxica, la prueba de los conocimientos culturales y el cuestionario sobre la actitud de los alumnos hacia la cultura hispana (las dos últimas pruebas pretenden comprobar el desarrollo de la competencia intercultural).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La dramatización en ELE: investigaciones precedentes**

La pedagogía de drama en la enseñanza de lenguas extranjeras se estableció como un campo propio de investigación y práctica a partir de la década de los setenta (Schewe, 2013). No obstante, tras revisar la literatura en inglés existente en este ámbito, Belliveau y Kim (2013) señalan que, a pesar de un amplio interés pedagógico y una creencia en los beneficios que aporta el empleo de la dramatización en el aula, todavía existe poca evidencia experimental de los resultados que implica y de las impresiones que despierta en los alumnos esta técnica didáctica. Los estudios sobre el empleo de la dramatización en la clase de español como lengua extranjera aparecen bastante tarde, en los años 90, y son relativamente escasos comparados con el contexto anglosajón y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, o con el contexto de la enseñanza de español como primera lengua. Existen pocos estudios empíricos que se ocupan de esta temática y, como destaca Alarte (2015: 89), la mayoría “son pequeños capítulos de memorias de máster en E/LE, pseudo-propuestas de explotación de textos o unidades didácticas”.

Entre los trabajos que profundizan en el tema de la enseñanza mediante la dramatización destacan las tesis doctorales de Boquete (2011), Agreda (2015) y Alarte (2015), desarrolladas específicamente en el ámbito de ELE. Presentan las investigaciones exhaustivas sobre los diferentes aspectos del aprendizaje mediante la dramatización. Los libros de Dorrego y Ortega (1997) y Peter Nautas (2008) proponen técnicas, juegos dramáticos (primero) y obras teatrales (segundo) para animar las clases de ELE, incitar a la participación y creatividad de los alumnos y presentar otra forma de aprendizaje que se aleje de la memorización mecánica y que utilice los sentidos y el cuerpo. No existen muchas investigaciones experimentales de la enseñanza mediante la dramatización en el ámbito de ELE, por ende, aparte de los trabajos mencionados. Para desarrollar nuestro estudio nos apoyamos en las investigaciones provenientes de los diferentes contextos, tanto del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en general (Belliveau y Kim, 2013; Matthias, 2007; Even, 2011; etc.) como de los estudios sobre la lengua española como primera lengua o la literatura española (Torres Núñez, 1996; Gutiérrez y Rodríguez, 2008; Tejerina, 2008; etc.). Además, consultamos los estudios sobre el empleo del drama para la formación de profesores (Muszyńska, Urpí y Gałazka, 2017; etc.).

### **2.2. La dramatización como recurso didáctico**

Lo crucial en la dramatización es el proceso de aprendizaje basado en la interacción, en la que los papeles del alumno y del profesor se fusionan y completan. La comunicación

verbal también se fusiona con la comunicación no verbal. Así, los gestos, la mímica o el trabajo con la voz son de igual importancia que las palabras pronunciadas. El uso del juego dramático en el aula posee distintos beneficios, para Alarte (2015: 220-221) supone el “desarrollo de carácter general para el sujeto, de sus habilidades comunicativas y sociales, de su creatividad, de sus valores humanos y sociales, además de una herramienta que incrementa la motivación y el estímulo para el aprendiente”. Boquete (2014: 268) destaca que el objetivo de la dramatización en el aula de ELE es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes y “crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (...) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo”. Un espacio donde los alumnos pueden negociar e intercambiar las informaciones y comunicarse de manera significativa en el contexto social (Matthias, 2007; Even, 2011). La dramatización puede constituir un recurso excelente para desarrollar en los alumnos la estrategia comunicativa de mediación. La mediación implica dos premisas clave en el aprendizaje del idioma: la co-construcción del significado durante la interacción y el movimiento constante entre la dimensión individual y social (Council of Europe, 2018). El aprendiz o usuario de la lengua actúa como agente social, como un mediador que intercede entre los interlocutores. Las estrategias comunicativas (recepción, producción, interpretación y mediación) reflejan la compleja realidad de la comunicación, ya que se acercan al uso del lenguaje en la vida real basado en las interacciones durante las que tiene lugar la co-construcción del significado. Asimismo, unen “los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas)” (MECyD, 2002: 27). El propósito del aprendizaje ya no consiste en la adquisición de la competencia comunicativa, se necesita que el alumno entre en contacto con un mundo culturalmente diferente al propio, por consiguiente, que adquiera la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe, que se transforme en el hablante intercultural (Byram, 1997; MECyD, 2002; Sercu, 2005; Beacco et al., 2016; Council of Europe, 2018). La competencia intercultural abarca conceptos diferentes y variados, sin embargo relacionados entre sí, como actitudes, destrezas, valores, conocimiento de las culturas extranjeras y la consciencia de la propia. Asimismo, Ambadiang y García Parejo (2006: 77) señalan que “los contenidos culturales remiten a saberes muy diversos, si bien tienen que ver esencialmente con aptitudes, actitudes y conocimientos asociados a la capacidad de descubrir las diferencias culturales que existen entre el colectivo a que pertenece un individuo y el colectivo cuya lengua y cultura está aprendiendo”. Según los autores, la competencia intercultural tiene más que ver con actitudes y aptitudes que con conocimientos (Ambadiang y García Parejo, 2006: 79). Estos últimos pueden ser de diferente tipo y se refieren tanto a los aspectos cognitivos del aprendizaje como a la dimensión ritual de la comunicación; por otro lado, las aptitudes y las actitudes remiten a la experiencia y las vivencias del aprendiz. Para Shiffman (2006) la cultura está íntimamente ligada con la conciencia (o memoria o conocimiento compartido o imaginación) de las comunidades lingüísticas y no tanto al lenguaje entendido como código o gramática. Utiliza el término de cultura lingüística para referirse a la suma de las ideas, valores, creencias, actitudes, prejuicios, mitos, etc., que se transmiten al lenguaje desde la cultura (Shiffman, 2006: 112). Por otro lado, los aprendientes transmiten las creencias, prejuicios, valores, actitudes de su propia cultura a la lengua y cultura del idioma que aprenden. Por lo cual, al hablar de la competencia comunicativa e intercultural en el campo de segundas lenguas hace falta tener en cuenta las características específicas

de la comunidad lingüística donde se enseña la lengua y la cultura. Como comentan García Parejo y Ambadiang (2018: 25), “a pesar de las diferencias evidenciadas en los repertorios lingüísticos de los miembros de una comunidad comunicativa dada (reflejo de su biografía lingüística), sus prácticas lingüísticas tienden a presentar unas características y un perfil idénticos”. Como señala (Sharifian, 2013), durante la comunicación intercultural los hablantes recurren a su conceptualización de la cultura construyendo, interpretando y negociando el significado intercultural; la falta de conocimiento del sistema de la conceptualización de la cultura puede conducir a diferentes interpretaciones del mensaje y, en algunos casos, a los malentendidos.

El teatro y el juego dramático en el aula promueven la adquisición de la competencia intercultural, son transmisores de los elementos socioculturales como valores, opiniones, juicios característicos de la sociedad cuya lengua se aprende (Gutiérrez y Rodríguez, 2008). El juego hace que sus participantes se trasladen a una realidad paralela. Eso constituye un factor muy motivador, permite modificar la clase tradicional en un entorno atractivo, el drama es un medio poderoso de enseñanza y cambio de actitudes hacia diferentes culturas que se transmite en el contexto ficticio, por tanto seguro, a través de la improvisación y del juego (Muszyńska et al., 2017). Según Fels y McGivern (2002) el éxito en la adquisición de una lengua extranjera requiere la comprensión del contexto, historia, situación económica, política, social y cultural del país cuya lengua se aprende. Introducen un concepto de la indagación performativa (*performative inquiry*), que se refiere a la posibilidad que brinda la dramatización al proporcionar una entrada momentánea a otros mundos a través del juego y la reflexión encarnados, lo que influye en el desarrollo de la conciencia intercultural, propicia el diálogo y la comprensión. Los hallazgos de la investigación mixta de Bournot-Titres et al., (2007) llevada a cabo en el contexto canadiense de inmersión de la enseñanza del francés, revelaron que los alumnos del grupo que siguieron la enseñanza basada en la dramatización mejoraron en cuanto a la comprensión intercultural, sensibilidad hacia la cultura francesa, rendimiento en las habilidades de composición, actitud más positiva y mayor motivación para aprender tanto el idioma como el contenido.

El drama puede facilitar la adquisición del vocabulario y estructuras lingüísticas. La investigación neurocientífica existente corrobora que el uso de los gestos como uno de los elementos de la expresión dramática, tanto ilustrativos como arbitrarios, ayuda en la adquisición del vocabulario, creando una imagen motora que basa el significado abstracto en el cuerpo (Macedonia y Knösche, 2011). Macedonia y Müller (2016) proporcionan evidencias de que las palabras acompañadas por los gestos se almacenan en la memoria declarativa; por lo tanto, el aprendizaje unido a los gestos moviliza ambos sistemas de memoria, declarativa y procedimental, y refuerza el efecto. Hay un fuerte vínculo entre el esfuerzo cognitivo y el uso de los gestos, el cuerpo de manera espontánea y consistente ayuda a la mente (Macedonia y Repetto, 2017). Kalogirou, Beauchamp y Whyte (2017) introdujeron el nuevo método de la enseñanza de vocabulario, denominado *Vocabulary Acquisition via Drama (VAD)* y corroboraron su eficacia en la retención y la recuperación del nuevo vocabulario. Mediante la dramatización se crean vínculos entre las informaciones que el alumno ya posee y las palabras o las estructuras nuevas, estos elementos se ven reforzados por el contexto, se adquieren de manera contextualizada e integrada. El drama hace posible y facilita la adquisición del lenguaje coloquial, tan demandado por los alumnos de lengua extranjera.

### 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo fundamental de este estudio es analizar el efecto del uso del programa de intervención didáctica basado en la dramatización para el desarrollo de las competencias léxica, gramatical e intercultural en la clase de ELE en la universidad. Con el fin de comprobar si la enseñanza de la lengua mediante la dramatización produce mejoras en dichas competencias se utilizó la metodología mixta. Por lo cual, al objetivo general se supeditan los objetivos específicos que corresponden a la investigación cuantitativa-experimental, cuantitativa-descriptiva y cualitativa. Son los siguientes:

- analizar si el programa didáctico basado en la dramatización produce mejores resultados en la prueba de conocimientos de gramática, de léxico, de cultura y las actitudes de los alumnos hacia la cultura hispana (este objetivo se pretende comprobar mediante el diseño cuasi experimental).
- se intenta conocer y examinar la influencia del uso de las técnicas dramáticas en las valoraciones individuales de los alumnos de aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, comunicación no verbal y estrategias comunicativas en la clase de ELE en la universidad (se verifica mediante el cuestionario que corresponde a la técnica cuantitativa-descriptiva de investigación).
- se procura explorar las experiencias de los estudiantes universitarios acerca del programa basado en la dramatización (se analizan las respuestas de los alumnos a las preguntas abiertas mediante la técnica cualitativa).

Basándonos en las características metodológicas del presente trabajo, en la literatura revisada y en los objetivos referentes a la investigación cuantitativa experimental, distinguimos dos hipótesis: en primer lugar, definimos la hipótesis de investigación causal del estudio explicativo, que señala que los estudiantes de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización obtienen mejores resultados en las pruebas de gramática, léxico, conocimientos de la cultura y actitud hacia la cultura después de la implementación del programa. En segundo lugar, la hipótesis de la diferencia entre grupos, que recoge que los estudiantes de filología hispánica que han seguido el programa de intervención didáctica basado en la dramatización, obtienen mejores resultados en la prueba de gramática, léxico, conocimientos de la cultura y actitud hacia la cultura que los alumnos del grupo control, quienes han seguido solo un método tradicional<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> En el presente artículo, el concepto de la enseñanza tradicional hace referencia a la enseñanza de español basada en el plan de estudios que se desarrolla dentro de un espacio estructurado en la universidad de Lublin, según un esquema establecido en el que se pone énfasis en el desarrollo de cuatro destrezas, de la gramática y vocabulario.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Diseño de investigación

La metodología propuesta para el presente estudio se enmarca en la metodología mixta y, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Creswell (2014), se ajusta al diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante. En nuestro caso, dominante es el modelo cuantitativo, es decir, el estudio explicativo-causal basado en un diseño cuasi experimental. Al diseño cuasi experimental se anidaron los datos cuantitativos descriptivos (encuesta de valoración) y cualitativos (preguntas abiertas).

Utilizamos el diseño cuasi experimental con dos condiciones experimentales, un grupo control y un grupo experimental que siguió un programa de la intervención didáctica basado en la dramatización. Con el fin de controlar las diferencias iniciales entre grupos, aplicamos el mismo pretest a los sujetos de ambos grupos; al terminar el programa con el grupo experimental ambos grupos rellenaron el mismo postest. De este modo, analizamos el efecto que ejerció la realización del programa didáctico basado en la dramatización (variable independiente) sobre la prueba de gramática, léxico, cultura y actitud hacia la cultura (variables dependientes).

## 5. PARTICIPANTES

La muestra de la investigación está compuesta por los alumnos del primer curso del primer ciclo de Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Sklodowska (UMCS) de Lublin, quienes poseen un nivel entre A2 y B1 de la competencia lingüística de español. El curso cuenta con 80 alumnos, de los cuales 30, divididos en dos grupos (control y experimental), constituyeron la muestra de la investigación. Los alumnos que participaron en la investigación se apuntaron voluntariamente a cada condición experimental. Por tanto, contamos con 15 voluntarios que construyeron el grupo control y 15 alumnos que expresaron su voluntad de participar en el programa didáctico basado en la dramatización. Se trata, pues, de una muestra autoseleccionada, no probabilística en la que el proceso de selección de los sujetos no se basó en el principio de aleatoriedad, sino que dependió de la disposición de los alumnos a colaborar. No existen diferencias significativas entre grupos en cuanto al sexo y la edad: el grupo experimental está compuesto de 14 mujeres y 1 hombre con la edad media de 20,87 años, y el grupo control está compuesto de 12 mujeres y 3 hombres con la edad media de 20,53 años.

## 6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

**Diseño cuasi experimental dominante.** Para llevar a cabo la investigación, diseñamos y aplicamos los instrumentos que permitieron recoger datos relativos a las variables dependientes: gramática, léxico, conocimientos culturales y actitud hacia la cultura, en dos condiciones experimentales, es decir, antes y después de la introducción de la variable independiente. Para las variables gramática, vocabulario y cultura se diseñaron las pregun-

tas basadas en distintas fuentes: manuales, artículos, las pruebas disponibles online o los materiales propios, etc. Se construyeron los instrumentos y se efectuó una prueba piloto que se administró a la muestra pequeña, formada por los alumnos del curso superior para que probaran su congruencia y eficacia. El siguiente paso constituyó la validación de los instrumentos por los jueces expertos, dos profesores de ELE y de literatura hispana de la Universidad de Lublin, quienes evaluaron el instrumento en cinco categorías: suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y adecuación. Estos expertos aportaron las sugerencias para enriquecer el instrumento, sugerencias que fueron tomadas en cuenta. Asimismo, evaluaron de manera unánime el instrumento como de alto nivel en cada categoría. Las pruebas fueron administradas simultáneamente al grupo experimental y control. Se utilizaron las preguntas cerradas con cuatro alternativas y una respuesta correcta.

**La prueba de gramática.** Agrupamos veinte ítems de cada prueba (condición pretest y postest) en siete categorías que corresponden a distintos conceptos: verbos ser y estar, preposiciones, determinantes y adverbios, tiempos pasados, subjuntivo, futuro. Esta división de ítems nos sirvió para controlar el diseño del instrumento y preparar dos condiciones experimentales con las características similares. Al analizar los datos, tratamos la gramática como una variable dependiente sin dividirla en subgrupos más pequeños.

**La prueba de léxico.** La subcategoría de la competencia léxica está compuesta por 26 preguntas divididas en 4 bloques: rellenar huecos, expresiones, verbos y lenguaje coloquial. Los bloques de la prueba de la competencia léxica constituyen las variables de análisis; por tanto, aparte de medir el desempeño en la competencia léxica general, también se trata por separado cada grupo de preguntas.

**La prueba de conocimientos culturales.** En 20 ítems se integran las diferentes categorías socioculturales, como geografía, arte, conocimiento de la sociedad y realidad española, que engloba los asuntos de distintas áreas (política, alimentos, costumbres, lenguas, deporte o transporte). Estas categorías no se ven reflejadas al analizar los resultados, pues tratamos la prueba de conocimientos acerca de la cultura y país como una totalidad.

**El cuestionario de actitud hacia la cultura hispana.** Para comprobar la actitud de los informantes hacia la cultura hispana se utilizaron los ítems del cuestionario *Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera (MAALE)*, de Minera Reyna (2010). Se preguntó por diez aspectos relacionados con la cultura de los países hispanohablantes. Los alumnos debían señalar cuánto les gustaban o interesaban distintos aspectos de la cultura hispana, como las costumbres, la tradición, la religión y las creencias, el arte, la literatura, el cine, la ciencia, etc. Las respuestas de valoración se distribuyeron desde “mucho” (con el máximo valor de 5) hasta “nada” (con el valor mínimo de 1). La puntuación máxima que se podía alcanzar era de 50 y significaba que un informante presentaba una actitud excelente hacia la cultura.

**Diseños anidados.** De forma adicional, se recogieron los datos provenientes de la encuesta de valoración del programa y de las preguntas abiertas sobre la experiencia de la participación en el programa.

**La encuesta de valoración del programa** se aplicó a los estudiantes del grupo experimental después de su participación en la intervención didáctica. Los estudiantes valoraron de 1 a 5 —donde 1 es “estoy totalmente en desacuerdo”, 3 “estoy indeciso”, y 5 “estoy totalmente de acuerdo”— su grado de acuerdo con las afirmaciones distintas que se refieren a



las siguientes dimensiones: los aspectos lingüísticos (Conozco más vocabulario; Mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial ha mejorado; Reconozco más estructuras gramaticales y sé utilizarlas correctamente), el conocimiento sociocultural (Entiendo mejor la realidad española; Entiendo mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas; Reconozco los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades; Puedo reconocer los diferentes acentos que hay en España), la comunicación no verbal (Sé qué significa la mayoría de los gestos en España; Entiendo las diferencias culturales entre Polonia y España en cuanto a los gestos y la distancia entre interlocutores), y estrategias comunicativas (Hablo con más fluidez; Mi nivel de comprensión auditiva ha mejorado).

**Las preguntas abiertas** se aplicaron con el fin de conocer las opiniones de los alumnos sobre la propuesta educativa basada en la dramatización. Se preguntó si les había gustado a los alumnos la experiencia de participar en el taller; si les gustaría repetir la experiencia; cuáles habían sido las actividades que más interés habían despertado; qué aspectos del taller les habían gustado más y cuáles les habían gustado menos.

## 7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Los diseños anidados: la encuesta de valoración de programa (técnica cuantitativa descriptiva) y las preguntas abiertas (técnica cualitativa) permiten ampliar y contrastar los resultados obtenidos del estudio cuasi experimental. Los datos provenientes de diferentes fuentes se van a agrupar, triangular y describir según cuatro categorías:

- la competencia gramatical.
- la competencia léxica.
- la competencia intercultural.
- las estrategias comunicativas se analizan mediante las respuestas a las preguntas de la encuesta acerca de la valoración del desarrollo de la fluidez o de la comprensión auditiva y las respuestas a las preguntas abiertas.

## 8. ANÁLISIS DE DATOS

Con el fin de verificar las hipótesis, el análisis y el tratamiento de datos estadísticos los tratamos con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 25. Con este programa calculamos los estadísticos descriptivos y contrastamos la normalidad de datos obtenidos. El contraste de normalidad se comprobó mediante el test de Shapiro-Wilk. Para determinar las diferencias entre dos grupos para las variables cuantitativas se utilizó la prueba U de Mann – Whitney. Para verificar la diferencia entre el pretest y posttest se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. El nivel de significación se estableció en un  $\alpha = 0,05$ .

El cuestionario de valoración del programa aplicado a un grupo experimental se analizó mediante los análisis descriptivos. Los datos provenientes del análisis cualitativo de las preguntas abiertas los triangulamos con el resto de resultados.

## 9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 9.1. Resultados de los datos cuantitativos

El análisis de la normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk mostró que la distribución normal tiene ambos test de gramática, vocabulario y cultura, el pretest de lenguaje coloquial y el posttest de la actitud hacia la cultura. Otras variables (los componentes de la categoría vocabulario) no siguen una distribución normal. Teniendo en cuenta el pequeño tamaño de la muestra y la desviación significativa de algunas de las variables, decidimos utilizar las pruebas no paramétricas que son útiles cuando no se cumple el supuesto de normalidad y el tamaño de la muestra es pequeño.

En primer lugar, para comprobar la hipótesis 1, mediante la prueba de los rangos de signo de Wilcoxon, determinamos si existen las diferencias entre el pretest y posttest en el grupo experimental y el control. Los resultados obtenidos de los análisis realizados se presentan en la tabla 1.

*Tabla 1. Diferencias de los resultados de la competencia léxica e intercultural de grupo experimental y control en el pretest y el posttest.*

	pretest		posttest		Z	p	r	
	M	DT	M	DT				
grupo experimental	gramática	9,87	2,50	11,20	2,40	-1,94	0,052	-0,50
	vocabulario	13,40	4,07	16,67	2,92	-3,20	0,001	-0,83
	rellenar huecos	4,40	1,84	4,67	1,40	-0,74	0,458	-0,19
	expresiones	4,07	0,88	3,33	0,72	-2,65	0,008	-0,68
	verbos	2,20	0,68	3,87	0,83	-3,22	0,001	-0,83
	lenguaje coloquial	2,73	1,49	5,80	1,01	-3,44	0,001	-0,89
	cultura	9,73	2,94	15,27	1,53	-3,42	0,001	-0,88
	actitud cultura	36,47	5,21	40,33	4,10	-3,33	0,001	-0,86
grupo control	gramática	9,40	1,92	10,00	2,39	-1,08	0,279	-0,28
	vocabulario	11,40	3,18	10,00	3,12	-1,34	0,179	-0,35
	rellenar huecos	2,93	1,58	2,73	1,62	-0,41	0,684	-0,11
	expresiones	3,67	0,90	2,67	0,98	-2,76	0,006	-0,71
	verbos	3,00	1,20	2,53	0,83	-1,05	0,296	-0,27
	lenguaje coloquial	2,13	1,13	2,87	1,06	-1,99	0,046	-0,51
	cultura	10,27	4,18	8,67	2,99	-1,81	0,071	-0,47
	actitud cultura	35,07	3,69	36,13	3,94	-0,92	0,358	-0,24

*Nota.* M – media; DT – desviación típica; Z – resultado de la prueba de Wilcoxon, p – nivel de significación; r – tamaño del efecto

El análisis realizado mostró una serie de relaciones significativas. En el grupo experimental mejoraron los resultados del vocabulario ( $Z = -3,20$ ;  $p = 0,001$ ;  $r = -0,83$ ), medido como una totalidad, y de los siguientes aspectos dentro del vocabulario: verbos y lenguaje coloquial; de los conocimientos culturales ( $Z = -3,42$ ;  $p = 0,001$ ;  $r = -0,88$ ); y de la actitud hacia la cultura ( $Z = -3,33$ ;  $p = 0,001$ ;  $r = -0,86$ ). En el postest, los resultados empeoraron en cuanto a las expresiones. No hay diferencias entre los resultados del pretest y postest en las variables gramática y rellenar huecos. En el grupo control las diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest se pueden observar en las variables de la categoría vocabulario: expresiones y lenguaje coloquial. Para la variable expresiones, los resultados empeoraron en el postest, mejorado para la variable lenguaje coloquial. A partir de los datos obtenidos no hay evidencias para rechazar la hipótesis 1 para las categorías competencia léxica e intercultural. Se rechaza dicha hipótesis para la categoría de la competencia gramatical.

En segundo lugar, mediante la prueba U de Mann-Whitney, efectuamos los análisis intergrupales de la diferencia entre el pretest y postest con el fin de comprobar la hipótesis 2.

*Tabla 2. Comparación de los resultados de competencia lingüística e intercultural del grupo experimental y control en el pretest y el postest.*

		grupo experimental		grupo control		U	p	$\eta^2$
		M	DT	M	DT			
pretest	gramática	9,87	2,50	9,40	1,92	97,00	0,513	0,01
	vocabulario	13,40	4,07	11,40	3,18	79,00	0,162	0,07
	rellenar huecos	4,40	1,84	2,93	1,58	62,00	0,033	0,16
	expresiones	4,07	0,88	3,67	0,90	82,50	0,189	0,06
	verbos	2,20	0,68	3,00	1,20	70,50	0,064	0,12
	lenguaje coloquial	2,73	1,49	2,13	1,13	82,50	0,202	0,06
	cultura	9,73	2,94	10,27	4,18	109,5	0,900	0,00
	actitud cultura	36,47	5,21	35,07	3,69	75,50	0,122	0,08
postest	gramática	11,20	2,40	10,00	2,39	83,00	0,217	0,05
	vocabulario	16,67	2,92	10,00	3,12	9,50	<0,001	0,63
	rellenar huecos	4,67	1,40	2,73	1,62	42,50	0,003	0,30
	expresiones	3,33	0,72	2,67	0,98	68,50	0,053	0,13
	verbos	3,87	0,83	2,53	0,83	32,50	<0,001	0,43
	lenguaje coloquial	5,80	1,01	2,87	1,06	8,50	<0,001	0,67
	cultura	15,27	1,53	8,67	2,99	5,0	<0,001	0,69
	actitud cultura	40,33	4,10	36,13	3,94	40,50	0,003	0,31

*Nota.* M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación;  $\eta^2$  – tamaño del efecto

Como se puede observar en la tabla 2, para el pretest las diferencias significativas entre el grupo experimental y control solo se pueden percibir en la variable rellenar huecos. Los estudiantes del grupo experimental obtuvieron los resultados significativamente mejores que los del grupo control. Para otras tareas las diferencias intergrupales no resultaron significativas, lo que evidencia que ambos grupos evolucionaron de manera parecida en las actividades de gramática, vocabulario, conocimientos culturales y en el cuestionario de la actitud hacia la cultura hispana.

Analizando los resultados para el postest, las diferencias intergrupales estadísticamente significativas se observan en la variable vocabulario y en los siguientes aspectos: rellenar huecos, verbos, lenguaje coloquial; en la variable cultural y en la variable actitud hacia la cultura. En estas pruebas el grupo experimental obtuvo una media significativamente más alta de respuestas correctas que el grupo control. A partir de los datos obtenidos no hay evidencias para rechazar la hipótesis 2 para las categorías competencia léxica e intercultural, siendo rechazada dicha hipótesis 2 para la categoría de la competencia gramatical.

## 9.2. Triangulación y discusión

A continuación, sintetizamos los resultados obtenidos de las pruebas anidadas en el diseño dominante. En el siguiente paso, triangulamos los resultados anidados con los datos obtenidos del diseño cuasi experimental y pasamos a la discusión de resultados. Para obtener una visión más clara y facilitar la discusión, dividimos los resultados en las cuatro categorías analizadas: competencia gramatical, competencia léxica, competencia intercultural y estrategias comunicativas.

**La competencia gramatical:** Los resultados obtenidos no permitieron aceptar las hipótesis 1 y 2 para la competencia gramatical. Los alumnos después de la participación en el programa no mejoraron de forma estadísticamente significativa en la prueba de competencia gramatical, tampoco se encontraron las diferencias estadísticamente significativas en el desempeño en esta prueba entre los alumnos del grupo experimental y control.

Los resultados triangulados indican que el taller no ayudó a desarrollar la competencia gramatical en los alumnos.

La evidencia empírica existente no corrobora los resultados obtenidos en nuestra investigación según Agreda (2015), el empleo de la representación teatral en el aula de ELE mejoró los conocimientos de las estructuras gramaticales e influyó en el descenso de los errores en los alumnos sinohablantes. La posible explicación de los resultados obtenidos es que durante las sesiones del taller no trabajamos los contenidos gramaticales de manera explícita, ya que supusimos que las estructuras lingüísticas se iban adquiriendo de forma inductiva sin la necesidad de la explicación previa (siguiendo los supuestos de Torres Núñez, 1996). Este método puede adecuarse más a los niveles más avanzados del dominio lingüístico y, si se pretende trabajar la competencia gramatical con los alumnos de nivel A2/B1, hace falta diseñar intencionadamente las actividades para este propósito, tal como lo realiza Even (2011) en su método denominado ‘gramática basada en la dramatización’, o Agreda (2015) en su propuesta de la ‘enseñanza de gramática a través del texto dialógico’.

**La competencia léxica:** Los resultados obtenidos del cuasi experimento permiten aceptar las hipótesis 1 y 2. Los alumnos que han seguido el programa de intervención

didáctica mejoraron su desempeño de la prueba de la competencia léxica después de la implementación del programa. Asimismo, obtuvieron mejores resultados en esta prueba que los alumnos del grupo control. El grupo experimental al terminar el programa mejoró de manera estadísticamente significativa en dos aspectos: verbos y lenguaje coloquial, y obtuvo una media significativamente más alta de respuestas correctas que el grupo control en tres elementos: rellenar huecos, verbos y lenguaje coloquial. Las preguntas analizadas del cuestionario de valoración del programa indican que los alumnos, en su mayoría, expresaron su máximo grado de acuerdo con los enunciados que conocen más vocabulario ( $M = 4,6$ ) e indican que su nivel de conocimiento de lenguaje coloquial ha mejorado ( $M = 4,7$ ). En las respuestas a las preguntas abiertas, los alumnos mencionaron como uno de los aspectos más interesantes y atractivos el trabajo con el lenguaje coloquial (muchas veces mencionado como el elemento relacionado con la cultura). Tanto las afirmaciones del cuestionario de valoración del programa como las respuestas a las preguntas abiertas corroboran los resultados provenientes del experimento.

Los resultados obtenidos están en la misma línea de los trabajos existentes. Así, Wagner (1998) en su estudio de revisión concluye que el empleo de la dramatización (en la clase de inglés como primera lengua) influye en la adquisición del vocabulario y en el aumento del vocabulario raramente utilizado; Torres (1996) mantiene que el teatro como técnica didáctica enriquece, afianza y extiende el vocabulario y permite su adquisición de forma contextualizada; Kalogirou et al. (2017) en su investigación empírica corroboraron que los alumnos que siguieron el método de la adquisición de vocabulario a través del drama obtuvieron mejores resultados en términos de recuperación de vocabulario (nombrar imágenes), producción controlada (utilizar vocabulario en diferentes oraciones) y producción libre (improvisación o juegos de rol) que los alumnos del grupo control. Parece que el empleo del drama promueve la adquisición del lenguaje coloquial estrechamente relacionado con el contexto sociocultural que acerca a los alumnos a la comunicación real en la lengua meta y se enmarca en la competencia intercultural.

**La competencia intercultural:** Los resultados obtenidos del cuasi experimento confirmaron las hipótesis 1 y 2 para la prueba de conocimientos culturales (saberes) y la prueba de la actitud hacia la cultura (actitudes). Los alumnos que han seguido el programa mejoraron su desempeño en estas pruebas después de la implementación del programa. Estos alumnos obtuvieron mejores resultados que los alumnos del grupo control. Asimismo, los estudiantes declararon que después de la participación en el programa entienden mejor las diferencias culturales entre las comunidades autónomas ( $M = 4,7$ ), reconocen los distintos acentos que hay en España ( $M = 4,5$ ) y son capaces de reconocer los monumentos más emblemáticos de algunas comunidades ( $M = 3,93$ ).

Nuestros resultados cuantitativos y cualitativos se adscriben en la misma línea de los planteamientos de Fels y McGivern (2002), Gutiérrez y Rodríguez (2008) o Muszyńska et al. (2017), entre otros, y sugieren que el aprendizaje a través de la dramatización desarrolla la conciencia intercultural, permite simular en el aula el contexto real de aprendizaje, utilizar los gestos, diferentes acentos o registros de la lengua, tomar conciencia de las diferencias culturales y experimentar otras culturas, todo dentro de un contexto seguro que garantiza el juego. Del mismo modo, coincidimos tanto con los resultados de los estudios cualitativos (que prevalecen en el campo de drama en educación) del ámbito de inglés como lengua

extranjera realizados en distintos contextos (p.ej.: Donnery, 2009; Dodson, 2002; etc.), como con los hallazgos del estudio mixto de Bournot-Titres et al. (2007) llevados a cabo en el contexto de un curso de inmersión de francés desarrollado en Canadá.

**Las estrategias comunicativas:** Esta variable se analizó mediante los diseños anidados, es decir, mediante la encuesta de valoración del programa y mediante la interpretación de las preguntas abiertas. En el cuestionario de las preguntas abiertas los alumnos señalaron que después de la participación en el taller se sienten más seguros cuando tienen que hablar en español. Estimaron de manera muy positiva las actividades que requerían la creatividad, improvisación y actuación, ya que fomentaban la libre expresión y orientación hacia la tarea y la transmisión de significado y no hacia la corrección de la expresión, lo que señalaron, apuntando que han perdido el miedo de hablar y han empezado a utilizar más el español. Los resultados del cuestionario de valoración confirman las declaraciones de los alumnos y muestran un acuerdo con los enunciados que hablan con más fluidez ( $M = 4,1$ ) y su nivel de comprensión auditiva ha mejorado después de participar en el taller ( $M = 4,1$ ). En su investigación, Alarte (2015) señaló que gracias a la enseñanza basada en la dramatización los alumnos perciben la mejora tanto de su comprensión, expresión e interacción oral como de otros componentes que entran en juego durante la comunicación, como lenguaje no verbal, posturas o gestos.

De los resultados obtenidos y de la revisión de la literatura, podemos inferir que la enseñanza a través de la dramatización fomenta el desarrollo de la comprensión, expresión, interpretación y mediación que forman parte de las actividades y estrategias comunicativas de la lengua descritas en el *Marco* (MECyD, 2002) y ampliadas en el *Volumen Complementario del Marco* (Council of Europe, 2018).

## 10. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo era analizar el impacto del programa basado en la dramatización en el desarrollo de la competencia gramatical, léxica e intercultural de los alumnos de primer curso de Filología Hispánica de Polonia. El primer objetivo específico se relacionaba con el diseño cuasi experimental y se refería a las hipótesis de la investigación. Los resultados cuantitativos confirmaron las hipótesis de partida en cuanto a las variables léxico, conocimientos culturales y actitud hacia la cultura y no corroboraron la hipótesis referente a la variable gramática. Podemos constatar que la enseñanza del español mediante la dramatización influyó en la mejora de dos aspectos de la competencia intercultural: conocimientos y actitudes, y de la competencia léxica y sus dos subcategorías: verbos y lenguaje coloquial, esta última intrínsecamente relacionada con la competencia intercultural. Los datos anidados provenientes del estudio cuantitativo descriptivo y del método cualitativo confirmaron los resultados obtenidos del diseño cuasi experimental. El segundo objetivo se refería a conocer y examinar la influencia del uso de las técnicas dramáticas en las valoraciones individuales de los alumnos de aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, comunicación no verbal y estrategias comunicativas. Administramos la encuesta de valoración del programa para captar el punto de vista subjetivo y conocer las evaluaciones de los estudiantes del grupo experimental sobre distintos aspectos del proyecto didáctico. El propósito de este cuestionario era orientar el foco de atención a las valoraciones de los elementos comunicativos, lingüísticos y sociales

que no conseguimos medir mediante las pruebas cuantitativas. El análisis descriptivo confirmó que los alumnos otorgaron el alto valor a la experiencia vivida durante el taller, apreciaron la participación y evaluaron que perdieron el miedo a comunicarse en una lengua extranjera; incrementaron el interés hacia la lengua y la cultura española; desarrollaron la competencia léxica e incrementaron su conocimiento del lenguaje coloquial; se volvieron más atentos a las diferencias culturales entre las regiones de España, aumentaron su conocimiento acerca de la realidad y sociedad española y aprendieron a no caer en los estereotipos; creció su conciencia sobre la importancia de los gestos, la mímica y el cuerpo durante la expresión oral e interacción con sus compañeros. El tercer objetivo procuraba explorar las experiencias de los estudiantes universitarios acerca del programa basado en la dramatización. Utilizamos el cuestionario con las preguntas abiertas para permitir a los alumnos que expresasen libremente sus percepciones, valoraciones, experiencias, pensamientos y emociones. En las respuestas analizadas se notó alta carga emocional, los alumnos declararon de forma espontánea sus sentimientos positivos sobre la experiencia vivida durante el taller. Entre los temas más interesantes señalaron los relacionados con la cultura, sociedad y realidad española. Cabe destacar que la forma de aprender español a través de la dramatización fue un método novedoso para ellos. Los alumnos valoraron de forma muy positiva el programa y apreciaron la forma de aprendizaje que involucra y une el cuerpo, las emociones, la acción y los procesos cognitivos.

Los resultados obtenidos confirmaron que la enseñanza mediante la dramatización facilitó a los universitarios polacos adquirir y desarrollar los conocimientos de la competencia léxica e intercultural. Consideramos que la incorporación de las actividades dramáticas en el aula de ELE en la universidad, entremezclándolas con los métodos habituales, permite activar las clases, ayuda a involucrarse plenamente en un momento concreto y despierta el interés, lo que, por consiguiente, puede facilitar el proceso de aprendizaje en un entorno descontextualizado y soportar las dificultades de la carrera.

A pesar de obtener los resultados que confirman las posibilidades pedagógicas del empleo del drama en el aula de la lengua extranjera, entre las limitaciones de nuestro estudio cabe especificar que trabajamos con una muestra muy pequeña, lo que no permite asegurar la validez externa y generalizar los resultados. Asimismo, el aspecto de las estrategias lingüísticas lo analizamos solamente mediante la metodología no experimental. Hace falta orientar las futuras investigaciones para proporcionar las evidencias experimentales en cuanto al impacto que puede tener la enseñanza mediante la dramatización en el desarrollo de las estrategias lingüísticas de interpretación y mediación descritas en el *Volumen Complementario de Mcer* (2018).

## 11. BIBLIOGRAFÍA

- Agreda Coso, E. (2015). *La representación teatral como táctica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Alarte Garvía, E. M. (2015). *El Laboratorio de Creación Teatral (LCT). Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en Español como Lengua Extranjera (ELE)*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Ambadiang, T. y García Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 61-92.

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Belliveau, G. y Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 2, 7-27.
- Boquete, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V. y Seror, J. (2007). The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1-35.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª edición). Sage Publications.
- Dodson, S. (2002). The Educational Potential of Drama for ESL. En G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, (pp. 161-178). Ablex Publishing.
- Donnery, E. (2009). Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom. *Scenario* 3(1), 17-35.
- Dorrego, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá.
- Even, S. (2011). Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312.
- Fels, L. y McGivern, L. (2002). Intercultural Recognitions Through Performative Inquiry, en G. Bräuer (Ed.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama* (pp. 19-36). Ablex Publishing.
- García Parejo, I. y Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas. *DobleELE Revista de Lengua y Literatura*, 4, 22-40.
- Gutiérrez Sebastián, R. y Rodríguez Gutiérrez, B. (2008). Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias, en I. Tejerina Lobo (Coord.), *Leer la interculturalidad* (pp. 88-113). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). Mc Graw-Hill.
- Kalogirou, K., Beauchamp, G. y Whyte, S. (2017). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), 332-343.
- Macedonia, M. y Knösche, T. R. (2011). Body in mind: how gestures empower foreign language learning. *Mind Brain and Education*, 5, 196-211.
- Macedonia, M. y Mueller, K. (2016). Exploring the neural representation of novel words learned through enactment in a word recognition task. *Frontiers in Psychology*, 7, 953.
- Macedonia, M. y Repetto, C. (2017). Why your body can jog your mind. *Frontiers in Psychology*, 8, 362.



- Matthias, B. (2007). Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum. *Scenario*, 1(1), 56-69.
- MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Re-dELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19.
- Motos, T. y Tejedó, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ñaque Editora.
- Muszyńska, A., Urpí, C. y Gałazka, A. (2017). Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context. *Estudios sobre Educación*, 32, 179-195.
- Peter Nauta, J. (2008). *Tablas. Aprender español haciendo teatro*. Edinumen.
- Schiffman, H (2006). Language policy and linguistic culture. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy. Theory and method* (pp. 111-125). Routledge.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 7(1), 5-27.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World, en L. Sercu et al. (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 1-18). Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2013). Cultural Linguistics and Intercultural Communication. En F. Sharifian y M. Jamarani (Eds.), *Language and intercultural communication in the new era* (pp. 60-82). Routledge.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural, en I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad* (pp. 38-87). Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows?* Heinemann.

