

Menos es más: entendimiento intercultural y exploración de los factores afectivos a través del microteatro

Lidia Bellido Barea

Georg-August-Universität Göttingen

ORCID: 0009-0007-3805-9680

Resumen

La relevancia de los factores afectivos, la competencia intercultural y la competencia emocional en la creación de la identidad del aprendiz de una lengua adicional es una cuestión innegable. La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas subraya la importancia de atender estas competencias y dimensiones y el docente, por su parte, no cesa en la búsqueda de herramientas efectivas que permitan su adecuado tratamiento en el aula. Este artículo presenta una experiencia práctica que aborda estos fenómenos a través de la implementación del enfoque performativo en su versión más breve y rentable para explorar en el aula: el microteatro. Tras una revisión conceptual y una exposición de la secuenciación didáctica propuesta, se dará cuenta de los resultados y las conclusiones que de ellos se desprenden. Valorada por los informantes como una experiencia, en general, muy enriquecedora y constructiva, se constata que las técnicas y tareas desarrolladas han permitido trasladar a la práctica real de las aulas una concepción de la lengua enfocada a la acción que atiende e integra todas dimensiones analizadas.

Palabras clave: Factores afectivos, Competencia intercultural, Competencia emocional, Microteatro, Enfoque performativo.

Abstract

The relevance of affective factors, intercultural competence and emotional competence in the creation of the identity of the learner of an additional language is undeniable. Research on second language acquisition underlines the importance of attending to these competences and dimensions, and teachers, for their part, are constantly searching for effective tools to deal with them adequately in the classroom. This article presents a practical experience that addresses these phenomena through the implementation of the performative approach in its shortest and most cost-effective version to explore in the classroom: the micro-theatre. After a conceptual review and an exposition of the proposed didactic sequencing, the results and the conclusions drawn from them will be reported. In general, the informants consider the experience to have been very enriching and constructive, and the techniques and tasks developed have made it possible to transfer to real classroom practice a conception of language focused on action that addresses and integrates all the analysed dimensions.

Keywords: Affective factors, Intercultural competence, Emotional competence, Micro-theatre, Performative approach.

1 Introducción

El extraordinario papel que desempeñan los factores afectivos, ya sean individuales o de relación, así como los factores socioemocionales y psicológico-aptitudinales en cualquier actividad humana, es una realidad irrefutable. El aprendiente de una segunda lengua va construyendo una nueva identidad en el proceso de adquisición/aprendizaje en la que inciden e intervienen muchos factores, por lo que el docente debe ser consciente de su valor, de su reconocimiento y de su tratamiento adecuado en el aula.

Este artículo se centra en tres factores afectivos o emocionales ampliamente estudiados, concretamente, en la motivación, la autoestima y la ansiedad, y en su relación indisoluble con la competencia comunicativa e intercultural. Especial atención se presta a las destrezas orales por la alta sensibilidad que generan en los aprendientes, puesto que al expresarnos y comunicarnos “proyectamos una identidad a otras personas” (Arnold y Foncubierta 2019: 35). Para su tratamiento se propone como herramienta didáctica el empleo de técnicas y prácticas que involucren al cuerpo, como el enfoque performativo (Schewe 2013) plantea y promueve.

Con la pretensión de abordar y aunar todas estas cuestiones, se presenta una experiencia práctica implementada con estudiantes universitarios del Grado en Hispánicas en un contexto académico en Alemania. En el primer apartado, se dará cuenta de la importancia de la dimensión afectiva para la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas con una breve aproximación teórica a los factores seleccionados, al papel de la competencia intercultural y emocional, y al empleo de la dramatización y el enfoque performativo en el aula. Por la complejidad de su integración en la programación docente, se propone la exploración del microteatro, un nuevo formato teatral que, por su brevedad y versatilidad, facilita su incorporación a la práctica en el aula. A continuación, se procederá a presentar la metodología y características de la investigación llevada a cabo, seguida de la exposición de los resultados y las conclusiones que de ella se desprenden. Por último, se esbozarán algunas líneas de trabajo futuro para continuar explorando el aprendizaje experiencial en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE).

2 Factores afectivos

En un sentido amplio se entiende por diferencias individuales (en adelante, DI) todos aquellos rasgos, disposiciones y características de tipo biológico, social o sociológico, y/o su combinación, que hacen del aprendiente un individuo único. Los factores intrínsecos al aprendiente “ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos” (Arnold y Brown 2000: 26). La investigación se ha venido centrando en analizar el impacto que directa o indirectamente estas variables dependientes o independientes ejercen en el complejo sistema que el aprendiente y el proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua adicional (en adelante, LA) conforman. Los resultados revelan la elevada incidencia de algunas DI en el proceso de aprendizaje de la LA, evidenciada en estudios sobre la motivación y la ansiedad, entre otros; contribuyen a una mayor comprensión de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje/adquisición de una LA, por ejemplo, en relación al conocimiento implícito y explícito; y suponen una valiosa aportación al ámbito de la didáctica, la cual se beneficia adaptando instrucción y actividades a los distintos perfiles y DI (Li *et al.* 2022: 4-5). En cuanto a las taxonomías de DI, muchas son las categorías y clasificaciones que se han hecho, algunas de las cuales se recogen en la siguiente tabla extraída de Alonso (2023: 17-18):

Tabla 1: Factores individuales

Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)	Ellis (1994)	Dörnyei (2005)	Dörnyei y Ryan (2015)	Griffiths y Soruç (2020)
1. Aptitud	1. Edad	1. Creencias de los aprendices	1. Personalidad, temperamento y humor	1. Personalidad	1. Edad
2. Motivación	2. Aptitud	2. Estados afectivos a) ansiedad	2. Aptitud	2. Aptitud	2. Sexo/género
3. Estrategias de Aprendizaje	3. Factores socio-psicológicos a) Motivación b) Aptitud	Factores generales 3. Edad 4. Aptitud 5. Estilos de aprendizaje -dependencia e independencia de campo -otros enfoques (visual/auditivo/cinestésico/táctil; concreto/analítico/estilo comunicativo/estilo orientado a la autoridad) 6. Motivación 7. Personalidad -extroversión -introversión	3. Motivación y automotivación	3. Motivación	3. Raza/etnicidad/nacionalidad/cultura
4. Factores cognitivos y afectivos a) extroversión e introversión b) toma de riesgos c) inteligencia d) dependencia de campo e) ansiedad	4. Personalidad a) autoestima b) extroversión c) ansiedad d) toma de riesgos e) sensibilidad al rechazo f) empatía g) inhibición h) tolerancia de ambigüedad		4. Estilos de aprendizaje y cognitivos	4. Estilo cognitivo y estilo de aprendizaje	4. Aptitud

(Continúa)

Tabla 1: Continúa

Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)	Ellis (1994)	Dörnyei (2005)	Dörnyei y Ryan (2015)	Griffiths y Soruç (2020)
	5. Estilo cognitivo a) dependencia e independencia de campo b) amplitud de la categoría c) reflexividad-impulsividad d) aural/visual e) analítico-gestalt 6. Estrategias de aprendizaje		5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje y autorregulación	5. Personalidad
	7. Otros a) memoria, consciencia, deseo b) incapacidad c) interés d) sexo e) orden de nacimiento f) experiencia previa		6. Otros a) ansiedad b) creatividad c) deseo de comunicar e) autoestima f) creencias de los aprendices	6. Otras características: a) creatividad b) ansiedad c) deseo de comunicar d) autoestima e) creencias de los aprendices	6. Estilo 7. Estrategias 8. Autonomía 9. Creencias 10. Afecto/emoción 11. Motivación

Figura 1. Tabla de factores individuales (Alonso 2023: 17-18)

De la figura 1 se desprende que ciertos factores individuales, tales como la motivación o la ansiedad, han estado y están presentes en todas las taxonomías y otros como etnicidad o cultura solo se contemplan en las versiones más actuales. En su revisión al estado de la cuestión, Li *et al.* (2022: 4) se inclinan por otra tipología, la de Cronbach (2002), la cual amplían en un intento de ofrecer un marco estable, aunque imperfecto (según los propios autores) que sirva de base. La clasificación resultante distingue cuatro tipos de variables: cognitivas, conativas, afectivas y socioculturales/demográficas. Dentro de las afectivas incluye ansiedad, disfrute, autoeficacia y creencias del aprendiente, mientras que la motivación es considerada una variable de tipo conativo.

Independientemente de la clasificación que se escoja, la dimensión afectiva debe estar convenientemente atendida y tratada en el aula porque, como señalan Arnold y Foncubierta (2019: 11) siguiendo las recomendaciones de Stevick (1980): “el éxito en la enseñanza de segundas lenguas no depende tanto de los análisis lingüísticos [...] o los métodos, sino de lo que sucede dentro de y entre las personas que están en el aula”. Estos mismos autores subrayan las palabras de Brierly (2013) quien en una entrevista remarcaba que “la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente y eso se convierte en experiencia”.

A continuación, nos ocupamos de los tres factores emocionales que han sido especialmente considerados para este trabajo, a saber, la ansiedad, la autoestima y la motivación (aunque somos plenamente conscientes de que no se pueden disociar fácilmente unos de otros). De hecho, las líneas de investigación más actuales sostienen que estas diferencias forman parte de un sistema interconectado y dinámico de diferentes factores, y centran sus estudios en la relación entre ellas y el contexto en que se producen (Alonso 2023: 19-20). Tal es el caso de la ansiedad lingüística, que correlaciona negativamente con el procesamiento cognitivo y las habilidades lingüísticas, a la vez que influye en otros factores como la motivación (Bernardo 2025: 117) y la autoestima (Oxford 2000: 80-81). Aunque la ansiedad no pueda ser erradicada, se puede reducir activando emociones positivas en el aula que fomenten el disfrute del aprendizaje, como han demostrado los trabajos de Dewaele y Alfawzan (2018) o Teimouri (2017) que Bernardo (2025: 118) recoge. El disfrute (*enjoyment*), considerado en la taxonomía adoptada por Li *et al.* (2022) una variable afectiva al igual que la ansiedad, es un concepto que viene despertando interés en el marco de la psicología positiva (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171) desde que aterrizara en el 2012 en el campo de la Lingüística Aplicada de la mano de MacIntyre y Gregersen (Dewaele 2022: 191). En el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL) se empezó a plantear la hipótesis de que las emociones positivas podrían tener la capacidad de contrarrestar a las negativas y desde la psicología educativa, su posible relación con el éxito o rendimiento académico, por lo que se viene apostando por una perspectiva holística de las emociones y una diferenciación de los efectos de las emociones positivas y negativas en los procesos psicológicos, cognitivos y sociales del aprendiente (Dewaele 2022: 192-193). Por todo ello, consideramos que una aproximación conceptual a los factores emocionales positivos y negativos mencionados, y a las relaciones e interconexiones entre ellos, puede resultar de gran ayuda para la elaboración de propuestas que incluyan su tratamiento en el aula.

2.1 Ansiedad

La ansiedad, uno de los factores afectivos más investigados en el campo de la ASL, es un fenómeno extraordinariamente complejo (Dörnyei 2005, Dewaele 2001, Horwitz *et al.* 1986; *apud* Alonso 2023: 165) que se relaciona con nuestra identidad y exige el desarrollo de una serie de habilidades sociales, no solo lingüísticas (Williams y Burden 1999; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 35). Por lo tanto, entendida la ansiedad como una barrera psicológica que provoca inhibición, esta incidiría en lo que Krashen (1982) calificó como filtro afectivo, por lo que puede ser un obstáculo en el aula y, por ende, en el aprendizaje/adquisición de una LA. En la bibliografía se distinguen diversos tipos de ansiedad: ansiedad general, de rasgo, situacional o de estado, perjudicial, útil, social, etc. (Oxford 2000: 79-82). En cualquier caso, existe una ansiedad lingüística que se diferencia de otros tipos de ansiedad situacional por su relación con el aprendizaje lingüístico y la comunicación (MacIntyre y Wang 2022: 175), la cual fue la primera de las variables emocionales considerada como una importante DI entre aprendientes en la investigación en ASL (Dewaele 2022: 190). Fruto de la extensa investigación en torno al fenómeno,

se han diagnosticado posibles señales de ansiedad lingüística observables en el aprendiente sin necesidad de aplicar otros instrumentos tales como cuestionarios o escalas. Estos signos pueden ser de distinto orden: evitación, distracciones o descuidos; determinados síntomas, acciones y reacciones físicas; y en función de la/-s cultura/-s de origen del aprendiente, otros como el perfeccionismo, respuestas evasivas, enmascaramiento de conducta, etc. (Oxford 2000: 84-85). Para gran parte de la comunidad investigadora, la influencia de la ansiedad lingüística es debilitadora, produciendo efectos negativos en otras variables y disminuyendo la capacidad del aprendiente, sobre todo, con relación al logro final y a las destrezas orales, como confirmarían Botes *et al.* (2020; *apud* Bernardo 2025: 117). Asimismo, los estudios han demostrado que la ansiedad es un sentimiento negativo producido por la inseguridad (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171), lo que a su vez nos conduce al constructo de la autoestima, puesto que la seguridad es uno de sus componentes. Por consiguiente, reducir la ansiedad pasa por fomentar, como mencionábamos, el disfrute, la percepción de competencia del alumno (Bernardo 2025: 118) y la autoestima (Oxford 2000: 85), factor al que dedicamos las siguientes líneas.

2.2 Autoestima

La autoestima, otro constructo igualmente complejo que ha experimentado un menor desarrollo teórico y empírico, parece tener sus orígenes en una investigación sobre psicología infantil de Stanlye Coopersmith de 1967, quien la definiría como un juicio personal sobre la valía que se manifiesta en forma de actitudes en el individuo y compilaría un listado de indicadores de baja autoestima (De Andrés 2000: 105). Como también ocurriera con la ansiedad, habría que distinguir entre autoestima general, en alusión a las actitudes hacia el yo en su totalidad, y lingüística, una autoestima situacional específica relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua (Makri y Hernández Muñoz 2025: 167). Si se tiene una baja autoestima, esto podría conllevar una capacidad cognitiva también baja que limitara las competencias del aprendiente en el aula para poder procesar la información lingüística (Arnold y Foncubierto 2019: 33). Ahora bien, pese a que los resultados de las investigaciones sobre la autoestima constatan una poderosa relación entre esta y el rendimiento en la LA, no hay una base teórica común, por lo que Makri y Hernández Muñoz (2025: 168) proponen fundamentar la investigación en el análisis de sus constituyentes. Para ello se basan en el paradigma de los cinco componentes de Robert Reasner (1982, 1992): seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia, el cual adaptan para el estudio en ASL. Por su pertinencia para con el presente estudio, destacamos dos: seguridad y afiliación. El primero de ellos estaría estrechamente relacionado con la ansiedad que, recordemos, es un rasgo de la inseguridad que produce altos niveles de estrés, lo que, en un contexto de aprendizaje en el aula, incidiría en la motivación y, por ende, en el disfrute (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171, 175-176). El segundo de los componentes, afiliación, haría referencia a la dimensión e identidad social del aprendiente y a su necesidad de sentirse apreciado y apoyado dentro de un determinado colectivo (Makri y Hernández Muñoz 2025: 173), lo que en el marco de la propuesta didáctica que presentamos, juega un importante papel. Bajo la firme creencia de que la autoestima también puede ser desarrollada positivamente en el aula, destacamos los trabajos de Horwitz (2008), Habrat (2008) y Bao y Liu (2021) revisados en Alonso (2023: 141-144) que concluyeron que la autoestima fluctúa y que su entrenamiento en el aula puede mejorar la enseñanza/aprendizaje de una L2. Para ello, son de agradecer propuestas didácticas concretas, como las mencionadas en Makri y Hernández Muñoz (2025: 176-178), las cuales complementan con dos muestras de actividades.

2.3 Motivación

En lo concerniente a la motivación, definida por Gardner (1985; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 30) como “la combinación de esfuerzo más deseo por alcanzar el objetivo de aprender la lengua, además de actitudes hacia el aprendizaje lingüístico”, son muchos los modelos y teorías propuestos que, en la actualidad, están marcados con el nombre de Zoltán Dörnyei (Alonso 2023: 115). Debido a la pluralidad de enfoques existentes y las limitaciones del estudio, nos centraremos exclusivamente en la concepción que Littlejohn (2008; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 31) tiene al respecto. Para Littlejohn, lo necesario para desarrollar la motivación en el aula radica en “que el alumno tenga control sobre su aprendizaje, posea un sentido de valores y propósito, conserve su autoestima y experimente el sentimiento del éxito”. Con esta premisa, entendemos que debe ser trabajada porque coincidimos con Arnold y Foncubierta (2019: 32) en la idea de que las creencias que el aprendiente tiene de sí mismo no son fijas, “sino que se pueden alterar en el proceso de aprendizaje”. En revisiones recientes a su marco conceptual, se hace hincapié en la idea de proceso motivacional y se considera un fenómeno que explica la dirección, vigor y persistencia de las acciones en el proceso de aprendizaje (Papi y Hiver 2022: 113). La motivación se considera el “motor principal” del aprendiente en ese aprendizaje que, aunque dependa de muchas otras variables y circunstancias, debe ser perseguida por el docente (Bernardo 2025: 114). El objetivo en el aula sería la búsqueda de esa motivación a través de actividades y estrategias en las que se trabajen las representaciones o imágenes que de sí mismo tiene el aprendiente. De esta manera, incluyendo tareas de visualización del aprendiente como *yo hablante de la LA* y fomentando en el aula el *yo ideal en la LA* (centrándose en su propia visión de sí mismo y alejándose de lo que los demás esperan de él), el aprendiente podrá identificarse con su *yo hablante de la LA* y buscará de forma autónoma oportunidades de aprendizaje (Bernardo 2025: 116).

3 Competencia intercultural y competencia emocional

La competencia emocional es un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje de una LA. Por un lado, como se ha intentado reflejar y demostrar en el apartado anterior, las emociones inciden e interactúan en y con distintos factores afectivos, por lo que crear entornos de aprendizaje motivadores favorecerá dicho proceso. Por otro lado, las emociones también repercuten en la capacidad del aprendiente y su disposición para desenvolverse en contextos interculturales. Además de aludir a la gestión de las propias emociones, la competencia emocional abarcaría la comprensión y reacción a las emociones de otros, aspecto crucial en la comunicación intercultural, por lo que su integración en la enseñanza/aprendizaje de una LA mejora las habilidades lingüísticas y fomenta la empatía (Blanco Canales y Boillos 2025: 9). La empatía cultural, entendida como la capacidad de empatizar con los sentimientos y creencias de individuos con un trasfondo cultural distinto, está estrechamente relacionada con el disfrute en el aprendizaje de una LA, según los resultados de investigaciones como la de Dewaele y MacIntyre (2019; *apud* Dewaele 2022: 195). Por otra parte, numerosos son los estudios que manifiestan una correlación positiva entre el disfrute, el rendimiento académico y los buenos resultados en test de competencia lingüística (algunos de los cuales son Botes *et al.* 2020, Dewaele y Alfa-wazan 2018, Dewaele *et al.* 2018, Li 2018; *apud* Dewaele 2022: 196).

El aprendiente que se embarca en la aventura de aprender una LA debe acercarse a una/s nueva/s cultura/s y con ello adentrarse en “una emocionalidad con características más o menos específicas de aquella cultura y aquella lengua, dado que lengua, cultura y emoción están estrechamente relacionadas” (Gallego-García y Simón 2025: 17). Como estas autoras subrayan, la emocionalidad también se adapta a los nuevos contextos al aprender una lengua, por lo que entienden la emocionalidad como dimensión cultural. No obstante, el tratamiento de la competencia intercultural en el aula debería ir más allá de exponer y dar a conocer los referentes y convenciones culturales relacionados con la lengua que se aprende y posibilitar espacios de reflexión actitudinal profunda (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 240). Para facilitar al aprendiente el acceso y adaptación de la misma, se le han de proporcionar situaciones comunicativas emocionales interculturales con las que se sienta preparado para enfrentar situaciones e intercambios reales en contextos interculturales reales. Solo así se conseguirá fomentar la confianza y seguridad en el aprendiente y, en consecuencia, su autoestima. La práctica docente debería realzar la dimensión mediadora del proceso intercultural para hacer del aprendiente un hablante intercultural que comprenda las diferencias culturales como elementos enriquecedores (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 244).

Por consiguiente, se podría hablar de simbiosis entre competencia intercultural y competencia emocional, a las que habría de sumarse la competencia comunicativa. González (2017; *apud* Gallego-García y Simón 2025: 20) introduce la noción de competencia comunicativa intercultural como la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa cuando se producen interacciones entre distintas culturas, para cuya ejecución se han de contemplar estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas. Su implementación debe hacerse desde un enfoque constructivista que conciba la competencia intercultural desde el diálogo y la comunicación intercultural, y que permita identificar los distintos marcos cognitivos y emocionales que establecen los hablantes en las distintas situaciones comunicativas (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 244).

Precisamente con el objetivo de fomentar el diálogo intercultural, el Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda el uso del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER) en su Volumen Complementario: “como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural” (Consejo de Europa 2021: 35). Con respecto al concepto de situación comunicativa, el MCER también alude a la combinación de las competencias generales, entre las que incluye la competencia sociocultural y la intercultural, las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y las estrategias (Consejo de Europa 2021: 41). En lo que concierne a la mediación, el MCER dice de sus descriptores que se han concebido con el fin de “alcanzar mejores resultados en los encuentros comunicativos en una lengua o lenguas en particular, especialmente cuando esté presente algún elemento intercultural” (Consejo de Europa 2021: 127).

En la siguiente figura, se reproduce una pequeña muestra del apartado de “aprovechamiento del repertorio pluricultural” del MCER de donde extraemos los siguientes descriptores:

Aprovechamiento del repertorio pluricultural

Aquí se incluyen muchos de los conceptos que aparecen en la literatura especializada, así como descriptores para la competencia intercultural, como, por ejemplo:

- ▶ la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- ▶ la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- ▶ la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- ▶ la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- ▶ la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- ▶ la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son:

- ▶ reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas;
- ▶ reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos;
- ▶ evaluar de manera neutra y crítica.

Figura 2. Descriptores para la competencia intercultural del MCER (Consejo de Europa 2021: 138)

Acerca del componente emocional, la terminología empleada por el MCER incluye “usos emocionales”, “reacciones/respuestas emocionales”, “de carácter emocional” en los descriptores en distintas destrezas, si bien solo a partir del nivel B2 y sin hacer referencia a la “competencia emocional”. A continuación, se muestran dos ejemplos de descriptores que mencionan la “respuesta emocional” como reacción a un texto creativo (nivel B2, figura 3), la descripción del “estado emocional” de un personaje de una obra (nivel C1, figura 4) y la identificación de necesidades de “carácter emocional” en sus actuaciones interculturales (nivel B2, figura 5):

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
B2	<p>Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos.</p> <p>Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro.</p> <p>Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta.</p> <p>Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.</p>

Figura 3. Descriptores para expresar una reacción personal a textos creativos (Consejo de Europa 2021: 120)

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
C2	No hay descriptor disponible.
C1	<p>Describe con detalle su interpretación personal de una obra, perfilando sus reacciones a determinados aspectos y explicando su relevancia.</p> <p>Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos.</p>

Figura 4. Descriptores para expresar una reacción personal a textos creativos (Consejo de Europa 2021: 119)

B2	<p>Crea vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de preguntas, la expresión de acuerdo y la identificación de necesidades de carácter emocional y práctico.</p> <p>Promueve la discusión sin dominar la conversación, mostrándose comprensivo/a y apreciando ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes e invitando al resto a intervenir y a reaccionar ante las ideas de los demás.</p> <p>Ayuda a promover un entendimiento mutuo sobre la base de su reconocimiento del uso de la comunicación directa/indirecta, explícita/implícita.</p>
-----------	---

Figura 5. Descriptores adicionales para facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural (Consejo de Europa 2021: 294)

Por lo tanto, aunque la revisión haya sido escueta, deja entrever la importancia del tratamiento de estas competencias. Coincidimos plenamente con Gallego-García y Simón (2025: 18-21) en su justificación y afirmación de que las emociones y las reacciones a situaciones emocionales en una LA son cuestiones que atañen a las competencias emocional, intercultural y comunicativa, y como tal deben ser abordadas en el aula. Para ello, se ha de apostar por la integración de prácticas y actividades con un enfoque que acentúe y potencie la identificación, reconocimiento y expresión de las emociones en los intercambios interculturales con empatía y pensamiento crítico. Ahora bien, quizá habría que cuestionar si el MCER cubre realmente estas necesidades con su tímido acercamiento al tratamiento integrado de estas competencias o, por el contrario, debería ofrecer más herramientas al docente para su práctica en el aula.

4 Teatro y enfoque performativo

En el ámbito de la lingüística cognitiva, hay corrientes experienciales que incluyen el valor del cuerpo en la ASL. Tal es el caso de Lakoff y Johnson (1980; *apud* Flores 2025: 75) que conciben el proceso de ASL como experiencial, ya que los aprendientes se convierten en “concedores experienciales de toda una serie de estructuras conceptuales compartidas, de las que se sirve el lenguaje y gracias a las cuales llegan a comprenderse”. Esta autora se plantea que no se puede disociar adquisición de una LA y experiencia corpórea, por lo que defiende una enseñanza corporeizada en el aula.

Desde esta perspectiva, los enfoques performativos proponen un planteamiento pedagógico para el aula de segundas lenguas en el que el cuerpo es un elemento clave (Schewe 2013) que, con el tratamiento contextual cultural adecuado, se ocupa de los factores afectivos. Mediante técnicas performativas que promueven la confianza y la implicación de los aprendientes, se genera un espacio afectivo de aprendizaje atendiendo aspectos relacionados con el uso de la voz y el cuerpo (Flores 2025: 76). La dimensión afectiva desde el enfoque de la pedagogía teatral (Boal 1995; *apud* Flores 2025: 79-80) se transforma en una dimensión afectiva en sí misma que favorece la aparición de emociones y reflexiones, donde los aprendientes se pueden sentir seguros física y emocionalmente.

Respecto a los efectos positivos del teatro en la ASL son muchos los estudios que los avalan, como recoge Flores (2025: 77-79), de entre los que destacamos su capacidad para crear ambientes seguros que aumentan la motivación, la confianza y la autoestima del aprendiente, favoreciendo así, la adquisición de vocabulario o mejorando la pronunciación y fluidez (Stinson y Freebody 2006, Kurowski 2011, Bora 2017). Se ha constatado, asimismo, disminución de la ansiedad (El-Bassouny 2010, Galante 2018) y mejora en el desarrollo de destrezas orales (Flores 2022) además de bajada del filtro afectivo y un mayor grado de adquisición de la lengua

(Rus 2020). Otros estudios subrayan la capacidad del teatro para exponer a los aprendientes a registros lingüísticos diversos y auténticos. Esta autenticidad activaría respuestas cognitivas, sociales y afectivas en los aprendientes y, en consecuencia, aumentaría la implicación de los aprendientes en los actos comunicativos a nivel intercultural y afectivo, a la par que dotarían de autenticidad sus actuaciones lingüísticas, como concluye Piazzoli (2014: 6).

Por consiguiente, ya sea incluida en la programación curricular, como si se emplea de forma temporal, puntual o alternativa, la dramatización permite activar las clases y despertar el interés de los aprendientes. En cualquiera de los casos, se trata de actividades educativas que involucran al aprendiente “física, psicológica y emocionalmente”, potenciando así sus “capacidades expresivas y sociales” (Villanueva *et al.* 2021: 89).

Con todo, hay mucha reticencia a incluir actividades performativas en el aula. Una de las razones que alegan los docentes es su falta de formación o desconocimiento, si bien según el MCER, el docente debería contar con competencias socioafectivas, motivadoras, lúdicas y creativas (Flores 2025: 81). Para adquirirlas y/o gestionarlas, la autora propone precisamente servirse de la dramatización, la cual fomentará la competencia expresiva y motivacional del docente mediante el uso y gestión del espacio, creación de espacios imaginarios, uso del propio cuerpo y el mobiliario, etc. No obstante, “la *artisticidad* del docente no debe ser entendida como un don divino, sino como una práctica en la que es necesario que se desarrollen habilidades muy perfeccionadas” (Flores 2025: 80). Otras causas para prescindir de la dramatización suelen ser la dificultad de integrar las actividades performativas en la planificación de contenidos curriculares, lo que no siempre es viable y, en el mejor de los casos, puede conllevar mucho tiempo. Esto conduce a que, pese a la creencia generalizada de que la dramatización en el aula de segundas lenguas aporta grandes beneficios, haya cierta escasez de estudios experimentales que puedan mostrar su eficacia (Villanueva *et al.* 2021: 89) por lo que su exploración, al menos de forma puntual, puede ser muy enriquecedora.

4.1 Microteatro

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se propone la práctica de actividades performativas más asequibles en forma, tiempo y contenido, para lo que el microteatro, un formato de teatro breve que nace en Madrid en 2009, se revela como la opción más conveniente. La brevedad favorece la experimentación y representa una buena oportunidad de integrar el teatro en el aula con escasos medios, pero con todos sus beneficios.

El microteatro nace como un nuevo concepto de formato teatral: microobras de 15 minutos sobre un mismo tema, representadas en espacios pequeños para menos de quince espectadores por pase y varias sesiones al día. De esta forma, el espectador puede elegir tanto el tiempo que quiere pasar en el teatro, según el número de obras que quiera ver, así como el precio que quiere pagar, ya que cada visita a una sala se paga de forma individual.

Así nació Microteatro: durante dos semanas, del 13 al 23 de noviembre de 2009, casi 50 artistas entre directores, autores y actores presentamos un proyecto teatral en un antiguo prostíbulo en la C/ Ballesta 4: POR DINERO. Miguel Alcantud fue el autor de la idea y coordinador del proyecto.

En las 13 habitaciones del burdel se alojaron 13 grupos autónomos e independientes con la consigna de crear una obra teatral de 10-15 minutos para un público de menos de 10 personas por sala sobre un tema común, la prostitución. Estas obras se representaban tantas veces como público hubiera durante tres o cuatro horas, llegando alguna de las

obras a representarse más de veinte veces al día. Gracias a los distintos acercamientos que hizo cada uno de los grupos, el público recibía muy distintas visiones del tema tratado (<https://microteatro.es/microteatro/>).

5 Metodología

5.1 Contexto y población de estudio

La experiencia práctica que se presenta ha sido implementada con estudiantes universitarios de grado (*Bachelor of Arts*) de dos programas de estudios hispánicos del Seminar für Romanische Philologie de la Georg-August-Universität Göttingen, en Alemania: uno general (*Spanien- und Hispanoamerikastudien/Spanisch*) y otro de perfil docente que les capacita para ser profesores de ELE de secundaria (*Profil Lehramt*). En ambos casos, se ofrecen cursos de ELE a partir del nivel B1, con el que dan comienzo a sus estudios universitarios, y hasta el nivel B2+/C1.1, con el que los culminan y es, además, requisito indispensable para acceder a los estudios de máster para completar la formación del perfil docente (*Master of Education*). Si bien la asignatura de Español es de carácter obligatorio, los estudiantes pueden realizar un test de nivelación al inicio, el cual determina el nivel con el que se incorporan a sus estudios de grado, por lo que el primer curso académico no tiene por qué corresponderse con el nivel inferior ofertado. Además de las clases de lengua, son obligatorios distintos módulos de Literatura, Lingüística y Estudios Culturales (*Landeswissenschaft*) para el conjunto del estudiantado, así como otros de Didáctica para los que cursan la rama docente.

El cómputo total de participantes en el estudio asciende a 25 y pertenecen a dos cursos de Español diferentes, Español III con un nivel de dominio B2.1 ($n = 15$) y Español V con el nivel B2+/C1.1 ($n = 10$). Cada uno de estos cursos semestrales de 14 semanas de duración cuenta con 4 horas lectivas semanales de clase presencial de asistencia obligatoria, cuya evaluación favorable les permite pasar al siguiente nivel de dominio (a Español IV, nivel B2.2 en el caso del primero) y concluir sus estudios lingüísticos de Español en el grado (y, opcionalmente, continuarlos en Español VII y VIII en el máster habilitante para la docencia de ELE, en el caso de Español V). Por lo tanto, el éxito en la evaluación de dichas asignaturas no solo es garante de la continuidad de sus estudios, sino que su competencia en español es fundamental para su desarrollo académico, como piedra angular de sus estudios, y para su posterior desarrollo profesional, como docentes de ELE u otros itinerarios laborales vinculados con el Hispanismo.

Por todo ello, el programa de intervención didáctica fue diseñado con el objetivo de atender las distintas competencias constitutivas de adquisición/aprendizaje de una LA (especialmente comunicativas e interculturales) en los niveles exigidos para el perfil de aprendientes objeto de estudio: universitarios hispanistas en periodo de formación.

5.2 Método e instrumentos

El modelo de investigación del presente trabajo es, fundamentalmente, de índole cualitativa, aunque incluye un tratamiento cuantitativo de parte de los datos. Por lo tanto, se ha adoptado un método mixto, considerado más apropiado para el estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas adicionales en la medida que amplía el espectro de análisis y abarca mayor número de puntos de vista (Lacorte 1999). Los métodos o técnicas que han permitido la recogida de información y su correspondiente análisis han sido la observación (fichas y portafolio) y el uso de cuestionarios.

En cuanto a la observación, frecuentemente cuestionada en términos de fiabilidad y por otros problemas inherentes en torno a la subjetividad y a *la paradoja del observador* que la observación directa pudiera desencadenar (Labov 1972: 256) según la cual el sujeto observado actúa influenciado por lo que de él espera el observador, se ha optado por prácticas cooperativas. Mediante instrumentos de *observación simétrica*, entre aprendientes y sin el observador-docente, y *participante*, en las que el observador-docente se involucra, se pretenden paliar las dificultades descritas y fomentar la observación compartida basada en la intersubjetividad, la cual “[...] supone un cambio cualitativo importante ya que admite aspectos subjetivos tanto en el observador como el sujeto observado” (Salaberri 2004: 57). Para ello, se seguirá el procedimiento propuesto por Salaberri (2004: 67- 71), en su caso para una tarea de micro-enseñanza, que incluye actividades de auto-observación y observación del otro, las cuales se comparten y, al final, se recogen por escrito en un portafolio personal. Para homogeneizar los elementos observados, se facilitarán a los participantes unas fichas de observación que deberán ir cumplimentándose en el transcurso y/o al final de las actividades (que se detallan en el siguiente apartado, dedicado a su secuenciación y desarrollo) que abordan los factores afectivos de motivación, autoestima y ansiedad (los cuales han sido explicados previamente) y la interculturalidad. Por último, de forma voluntaria y opcional, las actividades de observación simétrica pueden ser grabadas en vídeo, siempre y cuando sea para uso exclusivo de los aprendientes que participen en el estudio y hayan manifestado estar de acuerdo. Se muestra a continuación una ficha de auto-observación de ejemplo, la cual es adaptada en función de la actividad y de la tarea (de observación del otro):

FICHA AUTO-OBSERVACIÓN TAREA X	MOTIVACIÓN		INTERCULTURALIDAD	
	al principio/durante/final		Tolerancia hacia las diferencias/actitud colaboradora/iniciativa en la comunicación	
	Rol		Contenido/comprensión intercultural	
	Ganas de hacerla		Capacidad para adoptar un rol diferente/empatía/comunicación no verbal	
FINALIDAD DE LA TAREA		COMPRENSIÓN DE LA TAREA		DESARROLLO DE LA TAREA
¿Para qué crees que se hace esta tarea?		¿Has entendido la tarea y/o las instrucciones?		¿Cómo te ha resultado hacer la tarea? ¿has tenido problemas?
AUTOESTIMA		ANSIEDAD		OTRAS IDEAS O IMPRESIONES
¿Te has sentido seguro/confiado o al contrario?		¿Te has sentido con asiedad o inhibido o ridículo? ¿o por el contrario relajado y desinhibido?		

Figura 6. Ficha auto-observación ejemplo (elaboración propia)

El Portafolio, por su parte, se ha ido haciendo hueco como herramienta de uso académico tanto en contextos de formación de profesores (Esteve 2004), como entre los propios aprendientes en el aula (incluso como instrumento evaluativo) o para la gestión autónoma del propio aprendizaje, como propuso el Consejo de Europa con el Portfolio europeo de las lenguas para recabar información sobre los procesos de los aprendientes y sus reflexiones. En el caso que nos ocupa, cumple una doble función: acreditativa, puesto que da cuenta de la implicación y ejecución de

las tareas, y formativa, ya que permite a docente y a aprendientes tomar conciencia de su propia actuación. El portafolio propuesto funciona como carpeta o dossier que compila las fichas de observación y una reflexión final sobre las mismas.

Por último, para reflexionar sobre la experiencia en su conjunto y analizar los factores afectivos implicados, se ha escogido un cuestionario, un versátil instrumento ampliamente usado en la lingüística aplicada que consiste en una batería de preguntas o declaraciones a las que se reacciona con respuestas libres o con la selección de entre un catálogo de opciones (Iwaniec 2019: 324-326). Para su diseño se ordenaron las preguntas en función del factor/componente afectivo analizado y, con el fin de ganar mayor validez (Csizér y Simon 2022: 402), se han tomado preguntas de cuestionarios ya existentes y validados, adaptándolas a nuestro contexto particular: Li y Dewaele (2024) y Driver (2021) para disfrute; Driver (2023) para disfrute y seguridad; Lindberg *et al.* (2022) para ansiedad y Driver (2021) para ansiedad y motivación. Se ha optado por preguntas abiertas para aquellas cuestiones que así lo permitían y como complemento a las cerradas y semiestructuradas con respuestas predefinidas (de escalas de Likert y numéricas), más adecuadas para el análisis de rasgos o factores de difícil medición (Csizér y Simon 2022: 403). Para su administración, se escogió un formato en línea a través de la plataforma de la propia universidad que provee de una interfaz de comunicación estudiante-docente con diversos servicios, entre ellos, la posibilidad de realizar cuestionarios y encuestas (<https://studip.uni-goettingen.de>). Además de facilitar el tratamiento cuantitativo de los datos, con esta modalidad se garantiza el acceso al cuestionario y su cumplimentación por todos los participantes, ya que permite marcar como campos obligatorios las respuestas a los distintos ítems que lo componen. Las siguientes figuras muestran un ejemplo de una pregunta del cuestionario tipo escala de Likert acerca de la variable *disfrute* (figura 7), adaptada de Driver (2020) y una pregunta tipo escala numérica sobre la seguridad y afiliación, en relación a la autoestima y ansiedad (figura 8), adaptada de Driver (2023):

Aussagen	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
He disfrutado mucho las tareas de visionado y reseña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho las actividades de técnicas teatr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho el trabajo con el guion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho la representación de la obra (con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho la representación de la obra (con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 7. Pregunta-ejemplo de escala de Likert de cuestionario en línea: disfrute (adaptada de Driver 2020)

Aussagen	1	2	3	4	5
Me pone nervioso/a no haber entendido la tarea y no hacerla bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temo que el resto no entienda lo que digo en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He sentido que el resto me juzgaban cuando realizábamos las actividades y me sentí incómodo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido muy cómodo/a en el grupo cuando realizábamos las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 8. Pregunta-ejemplo de escala numérica de cuestionario en línea: seguridad y afiliación (adaptada de Driver 2023)

Pese a contar con una población de estudio limitada ($n = 25$), la combinación de los instrumentos descritos procura mayor fiabilidad y rigurosidad de los resultados, ya que permite la triangulación metodológica (observación, portafolio y cuestionario); del investigador, con contribuciones de varios observadores (observación simétrica, participante y también directa) y,

aunque en menor medida, de enfoques (tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos). No obstante, dado que se trata de un muestreo por conveniencia con un número de participantes limitado, no se pueden obtener resultados replicables y generalizables, ni llevar a cabo un tratamiento estadístico avanzado de los datos. Para paliar estas deficiencias, se ha procurado definir y delimitar convenientemente la población de estudio de la muestra, administrar, en la medida de lo posible, los cuestionarios en clase bajo supervisión docente y llevar a cabo parte de ellos *face-to-face*, lo que además permite pilotar el cuestionario y validarlo (Csizér y Simon 2022).

5.3 Secuenciación y desarrollo

Este apartado se ocupa, por un lado, de la descripción del programa de intervención didáctica, es decir, de las distintas actividades y tareas que lo conforman y son objeto de análisis de este estudio. Por otro lado, se presenta su secuenciación y desarrollo, así como la inclusión de los instrumentos de recogida de datos expuestos en el subapartado anterior.

Como se explicaba en el subapartado 5.1. dedicado a la contextualización del estudio, los cursos implicados cuentan con una duración de 14 semanas y 4 horas lectivas cada una. A esta experiencia didáctica se le dedicó una hora semanal durante 12 de esas semanas, dado que la primera es la presentación del curso y en la última tiene lugar la evaluación del mismo. Para no alterar la dinámica ni contenidos de la programación de los cursos, las tareas propuestas se desarrollaban la última hora de clase y para transitar desde la clase “normal”, cada semana un aprendiente presentaba una canción en español importante en su vida, lo que, además, servía para intercambiar experiencias y conocer otros aspectos culturales. Aunque la interacción oral es la predominante, se han trabajado las destrezas integradas, con materiales auténticos y con diferentes tipos de agrupaciones. A continuación, se muestra un listado con el resumen de las actividades, tareas e instrumentos implementados por orden cronológico:

5.3.1 Microteatro: el concepto

Como parte de una unidad didáctica más extensa dedicada a inventos hispanos, se procede a una aproximación conceptual del microteatro. Se presentan los orígenes y características del microteatro trabajando la comprensión oral y escrita de diversos tipos de textos, entre otros, una charla de una de sus fundadoras, Verónica Larios, en la plataforma TED (atendiendo a los descriptores de comprensión audiovisual del nivel B2 del MCER. Volumen Complementario, Consejo de Europa 2021). El objetivo de estas sesiones es acercar a los aprendientes al microteatro y conocer su relación con otras muestras culturales hispanas, como son el teatro breve y el teatro de costumbres. Las siguientes cuatro figuras muestran capturas de pantalla de dicha presentación extraídas de la propia página web de Microteatro (<https://microteatro.es/>), de la Revista de la Asociación de Autores de Teatro, Las Puertas del Drama (<https://aat.es/las-puertas-del-drama/>) y de Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=okV2_DeSQU).



Figura 9. Captura de pantalla de la presentación: origen del microteatro



Figura 10. Captura de pantalla de la presentación: características del microteatro

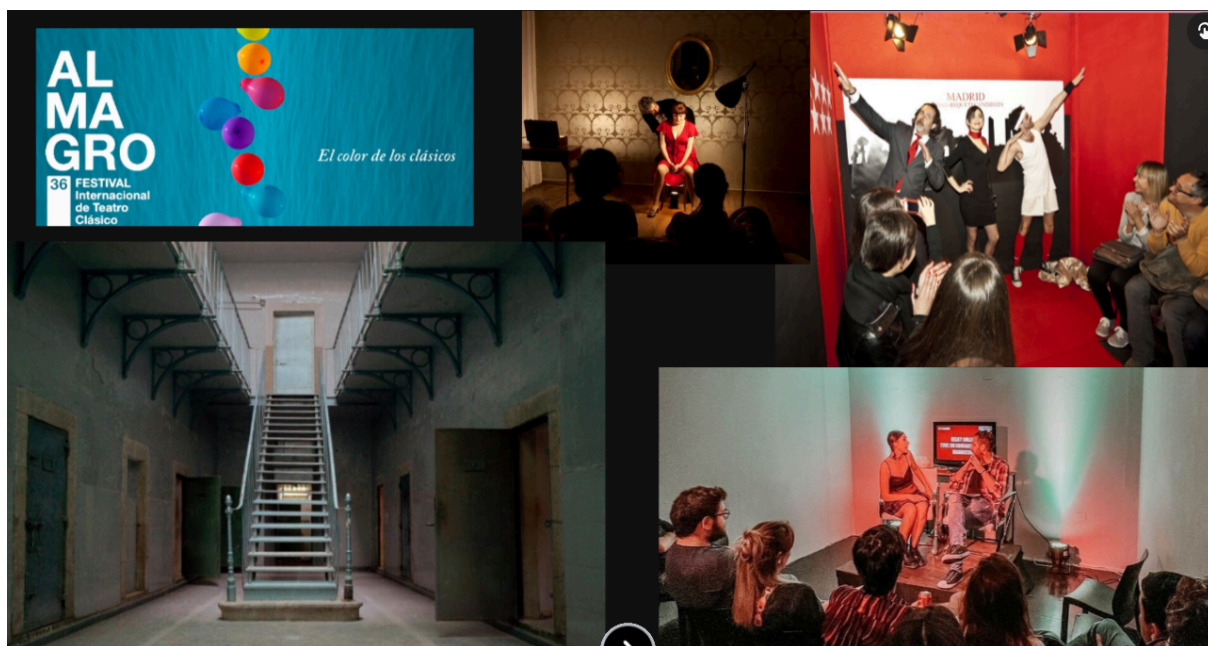


Figura 11. Captura de pantalla de la presentación: panorámica y representaciones de micro-teatro

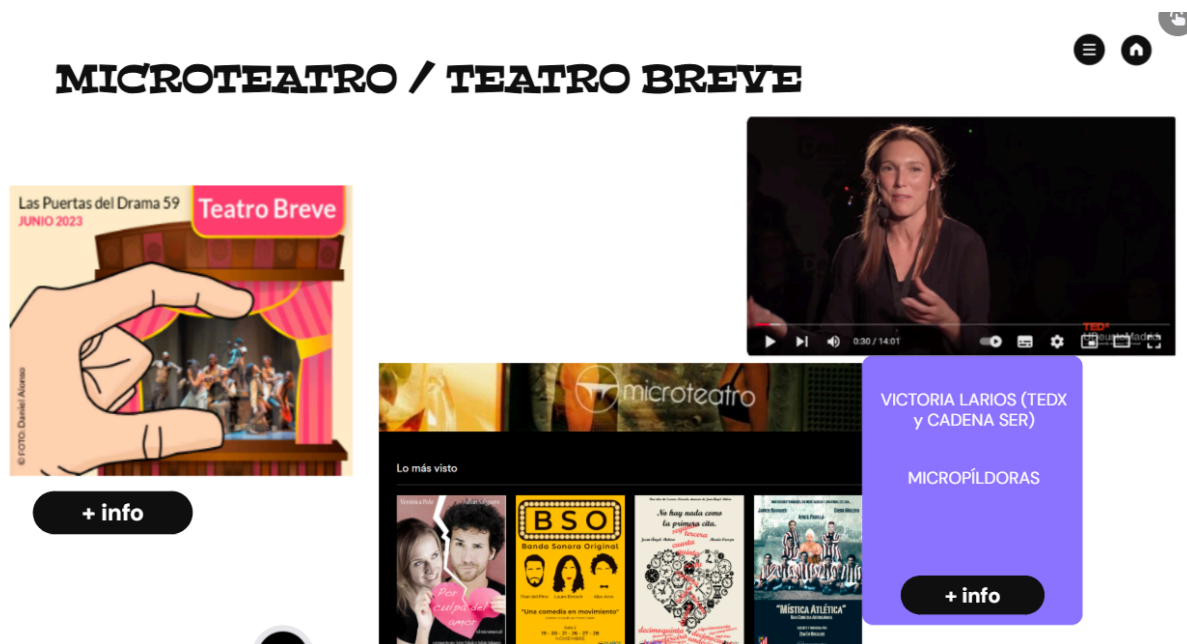


Figura 12. Captura de pantalla de la presentación: píldoras sobre el microteatro

5.3.2 Microteatro en acción: visionado y reseña

Con el fin de conocer con mayor profundidad el género, se procede al visionado de una de las obras, disponibles en la propia web del Microteatro. Para ello, se divide a la clase en dos grupos y a cada uno se le asigna una obra. Posteriormente, deberán escribir una reseña breve para el otro grupo y entre todos elegir con cuál se quiere trabajar. La obra elegida fue *No hay nada como la primera cita*, de Juan Ángel Melero (disponible en <https://taquilla.microteatro.es/streamings/3-no-hay-nada-como-la-primera-cita>). Además de la comprensión audiovisual, otros objetivos marcados con dicha actividad que también se corresponden con los des-

criptores marcados para el nivel B2 por el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa 2021: 120) son: poder proporcionar interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una obra de teatro (como expresión de reacción personal a un texto creativo) y la elaboración de una reseña de una obra de teatro (escritura creativa).

Una segunda tarea vinculada con el visionado es de componente pragmático-cultural. Se trata de fijarse en las reacciones a las intervenciones de los actores de la obra, prestando atención a la comunicación no verbal y a potenciales diferencias interculturales. Tras la tarea, se cumplimentan las fichas de auto-observación y observación del otro.

5.3.3 Técnicas teatrales

Una vez se han familiarizado con el contexto teatral, pasamos a una serie de actividades orientadas a la acción con la práctica de técnicas teatrales y/o juego dramático. En particular, nos centramos en dos, las cuales se muestran a continuación en una captura de pantalla de su presentación en clase seguida de una descripción de las mismas:



Figura 13. Captura de pantalla: técnicas de juego dramático *marioneta* y *siameses*

Marioneta. En parejas, uno se coloca detrás del otro. El de delante, estará con los brazos en jarra y el que está detrás, deberá ser los brazos del primero, es decir, introducirá los suyos por los dos huecos. El primero deberá contar una historia, cuento, anécdota, etc., siguiendo las instrucciones de un tercero (docente u otro aprendiz), mientras que el segundo, deberá actuar coherentemente (en el movimiento de sus brazos y manos) conforme al discurso del primero.

Siameses. En parejas, de pie y cogidos por la cintura de forma que solo se tenga un brazo libre se desarrolla una historia, cuento, anécdota, etc., siguiendo las instrucciones de un tercero, ya sea el docente u otro aprendiz. Se establecen unas normas, como son que cada uno solo puede decir una palabra de cualquier categoría (artículo, preposición, adjetivo, etc.). El objetivo es crear una historia entre los dos, para lo cual se deberá prestar especial atención a la escucha, a la gramática (concordancias, uso de la preposición adecuada, tiempos verbales), al léxico y a la pragmática, y se trabajarán de manera simultánea los gestos y comunicación no verbal.

Para el desarrollo de ambas actividades, se proporcionarán una serie de instrucciones enfocadas a la práctica de determinados exponentes funcionales, pragmáticos o lingüísticos y tras su realización, se deberán rellenar las fichas correspondientes de auto-observación y observación del otro.

5.3.4 El guion

Las siguientes sesiones se dedicaron al trabajo con guiones auténticos de obras de microteatro. Para ello, se les ofreció una selección de obras del catálogo disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes que, por su contenido pragmático y cultural, así como por la pertinencia de los contextos, fueron consideradas más apropiadas (https://www.cervantesvirtual.com/portales/asociacion_de_autores_de_teatro/catalogo/). De todas ellas, los participantes seleccionaron *Generación Z*, de Antonia Bueno, publicada en el volumen 13 de la colección de teatro breve juvenil *El tamaño no importa*, (<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1228811>). La trama transcurre en la habitación de un hospital donde se produce una conversación entre los dos protagonistas de la historia, Bea y Dante, repleta de lenguaje coloquial juvenil de componentes pragmáticos muy marcados.

En primer lugar, se trabajó el guion en grupos de tres. El objetivo es entender el texto y sus connotaciones. Seguidamente, se procedió nuevamente a la práctica orientada a la acción, trabajando las reacciones a las intervenciones de los personajes reparando en los elementos de corte pragmático y en la comunicación no verbal. Por último, se completaron las fichas correspondientes de auto-observación y observación del otro.

5.3.5 La representación

Una vez se constató que toda la clase en su conjunto había comprendido el texto con todos sus matices, se ofreció la posibilidad de representarlo: la dramatización propiamente dicha. Para ello, se habrían de formar grupos de cuatro: los dos personajes de la obra, el/la directora/a y el/la ayudante. La obra podía ser representada en la clase y/o grabada en vídeo. Al final, se completarían las fichas de observación correspondientes.

6 Resultados

Esta última sección de exposición de los resultados se organiza en diferentes subapartados: en primer lugar, se mencionarán aspectos generales de los datos obtenidos y se harán las aclaraciones pertinentes, a continuación, se mostrarán y desglosarán los datos más destacables extraídos de los distintos instrumentos y en función de las tareas desarrolladas en torno a autoestima y ansiedad, por un lado, motivación y disfrute, por otro, e interculturalidad en último lugar.

6.1 Observaciones generales

Con respecto a la muestra del estudio que, recordamos, eran las clases íntegras de los cursos Español III con un nivel de dominio B2.1 (n = 15) y Español V con el nivel B2+/C1.1 (n = 10), no se han apreciado diferencias significativas, por lo que se han tratado los resultados en su conjunto.

De las cuatro actividades propuestas, a saber, visionado y reseña de una obra de microteatro, práctica de las técnicas teatrales, trabajo de guion y representación teatral, tan solo en la última se da una muestra más reducida. Del total de 25 aprendientes, 2 grupos (de cuatro integrantes cada uno y uno de cada curso) la llevaron a cabo, por lo que solo hay fichas de observación y respuestas correspondientes en los cuestionarios de esos grupos.

En cuanto a las fichas y a la cantidad de información incluida en ellas, se han tenido que desechar algunas de las respuestas por ser incomprensibles o demasiado escuetas, especialmente en relación a la ansiedad. De los datos recogidos y validados de los portafolios (donde se incluyen las fichas de auto-observación y observación del otro de las diferentes tareas/actividades y una reflexión final), se desprende, en general, un alto grado de satisfacción en lo concerniente al desarrollo de las competencias emocional e intercultural, concretamente, en referencia a la autoestima (seguridad y afiliación) y a una mayor comprensión intercultural *del otro*. No obstante, se han valorado, principalmente, de forma cualitativa y los porcentajes que se ofrecen al respecto son aproximados y orientativos, puesto que el tipo de preguntas de las fichas y su formulación no permitían extraer datos cuantitativos/estadísticos más exactos.

Los cuestionarios se realizaron parcialmente en clase y se observó una clara diferencia entre la cantidad de información aportada en las preguntas de respuesta abierta cuando la docente estaba presente y cuando no ha sido el caso. Con dos de los participantes se administró el cuestionario de forma oral *face-to-face* con la docente y se pudo constatar que, si bien se entendieron e interpretaron correctamente todas las cuestiones, para responder a las preguntas abiertas, se requiere mayor aclaración y ejemplificación.

Para la valoración de los cuestionarios y cálculo de los porcentajes que se muestran, se han tenido en cuenta solo las opciones de los extremos de las escalas, es decir, 1/2 y 4/5 en las escalas numéricas de 1-5 y *totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo* en las de Likert.

6.2 Ansiedad y autoestima

Para valorar el grado de ansiedad de los aprendientes en el desarrollo de las actividades se incluía en las fichas una pregunta directa al respecto: *¿te has sentido con ansiedad o inhibido o ridículo?*, o si sentían lo contrario (véase figura 6). Aproximadamente la mitad de los aprendientes manifestaron sentirse ridículos o incómodos en la tarea de técnicas teatrales en la ficha de auto-observación, si bien de la observación directa de la docente se desprende que su ansiedad disminuía a medida que se desarrollaba la actividad (a razón de algunas de las reacciones físicas observadas que iban desapareciendo o relajándose paulatinamente). La otra mitad valoró muy positivamente tener que reaccionar de manera espontánea, lo que les proporcionó más seguridad, mientras el carácter lúdico de la actividad les permitió poder relativizar y restar importancia a los posibles errores cometidos.

La actividad que generaba mayor ansiedad, incidiendo negativamente en la autoestima, fue la representación teatral, tanto para el 100 % de los que decidieron no participar, como para aproximadamente el 40 % de sus participantes.

En este apartado, la observación del otro no fue del agrado de todos, ya que algunas críticas poco constructivas les generaron mayor nivel de ansiedad, lo que también se reflejó en los cuestionarios, donde el 80 % manifestó incomodidad al sentirse juzgado por sus compañeras/os. Sin embargo, el mismo 80 % declaró sentirse cómodo en general con las actividades realizadas. Esta aparente contradicción puede interpretarse de diferentes maneras, pero en los

cuestionarios *face-to-face*, donde los aprendientes pudieron aclarar y ampliar sus respuestas, se declaró que se sentían cómodos y apreciados en el grupo, pero no les gustó ser evaluados ni tener que valorar la actuación del otro.

Con respecto a la seguridad, un 90 % respondió positivamente en las fichas de la actividad de comprensión audiovisual y análisis del componente pragmático-cultural (tarea de visionado y reseña de obra de microteatro), lo que la docente también pudo observar. Según los comentarios en el transcurso de la actividad, les resultó novedosa y les hizo analizar con detenimiento aspectos pragmático-culturales que habrían pasado desapercibidos. Por el contrario, el trabajo con el guion les resultó complicado y aproximadamente un 70 % declararon sentirse inseguros con su interpretación.

6.3 Motivación y disfrute

De las fichas se desprende que las actividades más motivadoras han sido aquellas orientadas a la acción, esto es, la de guion (con un 70 %) y técnicas teatrales (alrededor del 50 %), para el conjunto de los aprendientes y de la representación teatral, para la totalidad de los que participaron ($n = 8$). No obstante, son precisamente esas las que parecen generar mayor ansiedad e inseguridad (a la luz de los resultados del subapartado anterior).

Los participantes, casi en su totalidad, manifestaron mayor grado de motivación al final de las actividades, una vez se habían familiarizado con las dinámicas y el reparto de roles estaba más claro. El hecho de no entender los objetivos al comienzo y/o hallar dificultades en su desarrollo les hizo perder cierto interés. Esto se apreció en todas las fichas, tanto las de auto-observación, observación simétrica (se observan entre ellos, de igual a igual), como las de observación participante (docente participa y observa), en las que se reclamaba mayor explicación y ejemplificación.

Los cuestionarios revelaron que si bien la representación de obras teatrales completas (incluso las de corta duración como el microteatro) solo interesa a un 30 %, la integración de la dramatización con técnicas teatrales y/o actividades performativas en el aula genera interés (entre un 50 % y un 70 % según la actividad concreta). En estas actividades se aprecia cierta correlación positiva entre la motivación y disfrute, ya que las actividades activas de dramatización son las que se han disfrutado más, según los cuestionarios.

De las relacionadas con el guion, en torno al 70 % de los informantes se mostró muy receptivo y repetiría la actividad porque considera que favorece el aprendizaje, si bien de la observación y del contraste entre los diferentes instrumentos se infiere menor grado de disfrute y, como se comentaba en el apartado anterior, mayor grado de inseguridad.

6.4 Interculturalidad

De todas las tareas, es el trabajo de visionado y reseña de una obra la mejor valorada. Un 90% de los participantes consideraron que les ayudó a reconocer convenciones culturales, socio-pragmáticas y sociolingüísticas y les permitió evaluar de manera crítica los comportamientos e interacciones sociales. Con el trabajo del guion, como se ha mencionado en subapartados anteriores, no se sintieron seguros y la observación directa de la docente reveló mayor satisfacción y predilección por el soporte (y la comprensión) audiovisual, que facilitó significativamente el desarrollo de la tarea y la percepción de la misma.

Asimismo, en la observación directa y en los intercambios orales con los participantes se pudo apreciar curiosidad y necesidad de desambiguar las situaciones comunicativas presentadas (en las actividades de visionado y guion) y de reconocer y adaptarse a los comportamientos y lenguaje corporal/gestual en las tareas de representación y técnicas teatrales.

7 Conclusiones y líneas de trabajo futuro

En las páginas precedentes se ha procurado poner de manifiesto que el proceso de adquisición/aprendizaje de una LA no es puramente cognitivo, sino que en él inciden multitud de factores que deben contemplarse en el aula. La complejidad de los fenómenos y de su tratamiento resulta en prácticas docentes que los ignoran o no los atienden suficientemente. La relación entre estos factores, sus dimensiones y las competencias involucradas en los procesos de adquisición/aprendizaje obliga a plantear propuestas didácticas que la atiendan de forma conveniente.

Por todo ello, con un enfoque claramente orientado a la acción, se ha intentado integrar los fenómenos analizados en una secuenciación didáctica centrada en el microteatro, como formato de teatro breve asequible para explorar en el aula. A la luz de los resultados, se puede afirmar que, en general, la experiencia ha sido muy positiva y que ha conseguido su propósito de abarcar e interconectar dichos fenómenos. Ahora bien, debe interpretarse este estudio como una aproximación al enfoque performativo en el aula y una exploración preliminar de la integración de las competencias emocional e intercultural de las que, por tanto, se pueden extraer conclusiones preliminares, pero no aventurar conclusiones categóricas.

Para poder continuar y avanzar en la investigación y mejorar la intervención didáctica propuesta, se han de discutir previamente los resultados, así como las limitaciones y dificultades diagnosticadas. En relación a los instrumentos, el primer problema se detecta en las fichas. Por un lado, mientras que las de auto-observación de los aprendientes y las de observación directa del docente han resultado muy rentables, las de observación del otro no han tenido una buena acogida, por lo que habría que darle otro enfoque y replantear su uso y objetivos (sería interesante implementarlas para las tareas de interacción oral y así determinar si se comprende lingüística y pragmáticamente al interlocutor). Por otro lado, habría sido más conveniente elaborar las fichas con inventarios cerrados de preguntas precisas, garantizando así la participación de los aprendientes y la homogeneidad de las respuestas. Los cuestionarios en línea, que sí incluían preguntas cerradas y semi-estructuradas marcadas como campos obligatorios, han resultado más efectivos, si bien también presentan algunas deficiencias. Aunque se considere que muchos fenómenos se evalúan mejor mediante observación directa, como es el caso de la ansiedad (Oxford 2020: 84), existen cuestionarios y escalas ya validadas que pueden ser de gran utilidad, especialmente, para el tratamiento estadístico de los datos. En el diseño del cuestionario implementado, se recurrió a algunas de las escalas disponibles, adaptando las preguntas a nuestro contexto y objetivos y se comprobó mediante las actuaciones *face-to-face* que se entendían las preguntas. Sin embargo, no se han llevado a cabo los análisis factoriales, de fiabilidad y de correlación que aportarían validez, fiabilidad y posibilidad de comparar y contrastar resultados de las diferentes variables del estudio, así como con los resultados de otros estudios. A este respecto, sería muy rentable diseñar o adaptar una escala más válida y fiable, para lo que trabajos como el de Acosta-Manzano y Barrios (2022) pueden ser una gran ayuda e inspiración.

Otro aspecto que debería ser tenido en cuenta es la gestión del tiempo. Se ha observado (y constatado gracias a sus respuestas y comentarios) que se precisaría más tiempo para la explicación de las distintas tareas y sus objetivos, ya que la falta del mismo ha generado una inseguridad, desmotivación y ansiedad innecesarias. De esta manera se podría comprobar si las tareas de dramatización más complejas serían mejor percibidas por los aprendientes o si, por el contrario, sería más recomendable trabajar solo de manera puntual el enfoque performativo y no con obras (*micro*)teatrales completas.

Muy positivamente se ha valorado (y observado) la autenticidad de las tareas que les ha permitido reconocer y evaluar otros comportamientos y actitudes por lo que, como apuntaba Piazzoli (2014), supone una mayor implicación de los aprendientes a nivel intercultural y afectivo.

En definitiva, la experiencia didáctica expuesta que, recordemos, se presenta como un estudio preliminar con fines exploratorios, ha permitido evaluar las herramientas y tareas propuestas y da cuenta de qué aspectos deben ser replanteados, modificados u optimizados. Una vez implementados los cambios y ampliada la población de estudio, se podrán realizar estudios cualitativos y cuantitativos más robustos y precisos. En líneas generales, introducir el enfoque performativo en el aula facilita la integración de las competencias intercultural y emocional, y puede incidir favorablemente en la autoestima, por ejemplo, en el componente de la afiliación, gracias a las emociones positivas que genera sentirse apoyado y apreciado en el grupo. La autenticidad de los materiales y de las situaciones creadas aporta seguridad al aprendiente, que se siente más próximo a su *yo hablante de la LA* y a su *yo ideal en la LA*. Por todo lo anterior, se seguirá indagando en las actividades experienciales que brinda el microteatro. Porque se aprende lo que se siente, pero también lo que se hace.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Manzano, Irene; Barrios, Elvira. 2022. Validación de versiones en español de escalas de disfrute con el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista signos* 55.110: 684-708. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300684>
- Alonso, Rosa. 2023. *Factores individuales en el aprendizaje de segundas lenguas*. Berlín: Peter Lang.
- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas. 2000. Mapa del terreno. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-47.
- Arnold, Jane; Foncubierta, José Manuel. 2019. *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Bernardo, Aránzazu. 2025. Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio: algunos recursos para el profesorado. En A. Blanco Canales y M. M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 111-128.
- Blanco Canales, Ana; Boillos, Mari Mar. 2025. Introducción. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-13.

- Bueno, Antonia. 2024. Generación Z. En *El tamaño no importa. Teatro breve juvenil*, 13. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 69-84. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1228811>
- Brierly, David. 2011. Solo se recuerda lo que se siente. Entrevista de J.A. Unión en *El País*, 12 de octubre de 2011. https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html
- Csizér, Kata; Simon, Dávid. 2022. Surveys. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 399-402.
- Consejo de Europa. 2021. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario_176834/
- De Andrés, Verónica. 2000. La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 105-120.
- Dewaele, Jean-Marc. 2022. Enjoyment. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 190-206.
- Driver, Meagan. 2023. Diverse Learner - Linguistic Insecurity Scale. Scale from “Measuring and understanding linguistic insecurity in heritage and foreign language contexts: design and validation of a novel scale”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/e0Ur6-leVt2>
- Driver, Meagan. 2021. Trait Emotion Questionnaire (TEQ). Questionnaire from “Emotion, motivation, and vocabulary learning: A study of heritage and foreign language learners of Spanish”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/QJrUa-Zpt0r>
- Esteve, Olga. 2004. La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra, eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori, pp. 79- 118.
- Flores, María Eugenia. 2025. Enfoques performativos: cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales. En A. Blanco Canales y M. M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 75-90.

- Galindo Merino, M. Mar; Pérez Bernabeu, Aarón. 2018. La competencia intercultural en el aula de ELE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull, eds. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. Universitat Rovira i Virgili, pp. 239-245. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0021.pdf
- Gallego-García, Marta; Simón Cabodevilla, Teresa. 2025. Desarrollo del componente emocional en el aula de lenguas: una propuesta desde enfoques interculturales. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-38.
- Iwaniec, Janina. 2019. Questionnaires. Implications for effective implementation. En J. McKinley y H. Rose, eds. *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Londres: Routledge, pp. 324-335.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, William 1972. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lacorte, Manel. 1999. “Triangulación” en el análisis de la clase de español como lengua extranjera. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz, eds. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, I. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 391-400. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0389.pdf
- Li, Chengen; Dewaele, Jean-Marc. 2024. Oral task enjoyment scale. Scale from “Understanding, measuring, and differentiating task enjoyment from foreign language enjoyment”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/DmBQH-Iu0dQ>
- Li, Shaofeng; Hiver, Phil; Papi, Mostafa. 2022. Individual Differences in Second Language Acquisition. Theory, Research, and Practice. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 3-33.
- Lindberg, Rachael; Trofimovich, Pavel; McDonough, Kim. 2022. Trait-Anxiety Questionnaire. Questionnaire from “Second Language Anxiety in Conversation and Its Relationship with Speakers’ Perceptions of the Interaction and Their Social Networks”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/wESxb-L1CmB>
- MacIntyre, Peter D.; Wang, Lanxi. 2022. Anxiety. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 175-189.
- Makri, Viki; Hernández Muñoz, Natividad. 2025. La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: conceptualización y propuestas pedagógicas. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 165-185.

- Oxford, Rebecca L. 2000. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 77-86.
- Papi, Mostafa; Hiver, Phil. 2022. Motivation. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 113-127.
- Piazzoli, Erika. 2014. The “authentic teacher”: Heathcote’s notion of “authenticity” in second language teaching and learning. *Drama Research*, 5.1: 1-19. <https://research-repository.griffith.edu.au/items/ae858ff2-83d8-5c64-b3d8-abe27dbef13e>
- Rodríguez-Lifante, Alberto. 2016. Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos* 20: 25–48. <https://doi.org/10.24197/ogigia.20.2016.25-48>
- Rus, Klara. 2020. La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ELE. *Journal for Foreign Languages*, 12.1: 295-314. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.295-314>
- Salaberri, Sagrario. 2004. Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra, eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori, pp. 51-77.
- Schewe, Manfred. 2013. Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7.1: 5-23. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Villanueva, Juan de Dios; Hornillos, Rubén; Nowakowska, Paulina. 2021. Enseñanza de ELE a partir de las artes: música, poesía y drama. En P. García Guirao, coord. *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación*. Barcelona: Octaedro, pp. 83-106.