



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

École Doctorale Paris Est - Universidad de Granada
École doctorale n°529, *Cultures et sociétés* - CS y Escuela de Doctorado de Humanidades,
Ciencias Sociales y Jurídicas (Doctorado en Ciencias de la Educación)

EL JUEGO DRAMÁTICO PARA EL APRENDIZAJE DE ELE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO FRANCÉS

*Jeu dramatique pour l'apprentissage de l'espagnol en enseignement
supérieur dans le contexte français*

dirigida por **Isabel VÁZQUEZ DE CASTRO** del grupo LANGUENACT, IMAGER,
EA3958, Université de Paris Est Créteil, y por **José RIENDA POLO**, Escuela de Doctorado de
Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas (Doctorado en Ciencias de la Educación)

Tesis presentada en la Universidad de Paris Est Créteil el 27 de mayo de 2025

Maite MUÑOZ MEDINA

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Maite Muñoz Medina
ISBN: 978-84-1195-837-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/105458>

TITTLE

Drama in Spanish foreign language teaching and high education in France

SUMMARIZE

This thesis aims to explore the intentions and valuations of teachers' practices regarding the application of drama activities in Spanish higher education in France. In a world where multilingualism has become a reality due to migratory movements and advancements in technology (Demougin, 2008), this research focuses on the perceptions of Spanish instructors in higher education who have incorporated drama activities into their teaching practices.

The concept of communicative competence, redefined as intercultural communicative competence by certain authors (Byram, 1997; Martínez Lagares, 2015; Rico, 2018), remains central to this study. Despite numerous authors emphasizing the significance of drama activities in language learning (Cervera, 1993; Magariño, 1996), the methodological approaches in the literature often lack specificity. Consequently, this research adopts a mixed-methods perspective.

An in-depth literature review revealed a relatively limited number of studies on the use of drama activities in higher education. The conclusions of this thesis are drawn from a case study involving fifteen instructors who have employed drama activities in the teaching of foreign languages. These conclusions are further substantiated by two semi-structured interviews with two of these instructors.

The primary objective is to enhance the understanding of the effectiveness of drama activities in higher education while enriching the existing literature on the subject. This research aims to identify best practices, clarify different methodological approaches, and provide some insights for practitioners and researchers interested in integrating drama activities into language learning in the french university context.

KEY WORDS: Drama; Spanish; Theater; Foreign Language; Didactics

TITRE

Jeu dramatique pour l'apprentissage de l'espagnol en enseignement supérieur dans le contexte français

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à explorer les intentions et les évaluations des pratiques des enseignants concernant l'application du jeu dramatique dans l'enseignement supérieur de l'espagnol en France. Dans un monde où le plurilinguisme est devenu une réalité grâce aux mouvements migratoires et aux nouvelles technologies (Demougin, 2008), cette recherche se concentre sur les perceptions des enseignants d'espagnol en enseignement supérieur ayant intégré le jeu dramatique dans leurs pratiques pédagogiques.

La compétence communicative, redéfinie comme compétence communicative interculturelle par certains auteurs (Byram, 1997; Martínez Lagares, 2015; Rico, 2018) demeure au cœur de cette étude. Bien que plusieurs auteurs aient souligné l'importance du jeu dramatique pour l'apprentissage des langues (Cervera, 1993; Magariño, 1996), les approches méthodologiques dans la littérature sont souvent peu détaillées. Ainsi, cette recherche s'engage à apporter une des éclaircissements sur méthodologie mixte qui est appliquée.

Une revue de littérature scientifique sur le sujet a révélé un nombre relativement limité d'études sur l'utilisation des activités théâtrales dans l'enseignement supérieur. Les conclusions de cette thèse sont tirées d'une étude de cas impliquant quinze enseignants qui ont utilisé des activités théâtrales dans l'enseignement des langues étrangères. Ces conclusions sont renforcées par deux entretiens semi-structurés avec deux de ces enseignants.

L'objectif principal est d'améliorer la compréhension de l'efficacité des activités théâtrales dans l'enseignement supérieur tout en enrichissant la littérature existante sur le sujet. Cette recherche vise à identifier des bonnes pratiques, clarifier les différentes approches méthodologiques et fournir des informations utiles pour les praticiens et les chercheurs intéressés par l'intégration des activités théâtrales dans l'apprentissage des langues dans le contexte universitaire francophone.

MOTS CLÉ: Jeu dramatique; Espagnol; Théâtre; Langue étrangère ; Didactique

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'influence du jeu dramatique sur l'apprentissage de l'espagnol en enseignement supérieur en contexte francophone. Ce choix est justifié par une recherche bibliographique qui a été menée en suivant le Protocole Campbell¹ (The Campbell Collaboration, 2019). Dans celle-ci, on a pu constater que les recherches qui analysent l'impact du jeu dramatique pour l'apprentissage des langues étrangères se focalisent dans l'enseignement primaire et secondaire. Pour cette raison, nous avons jugé intéressant de choisir l'enseignement supérieur comme objet d'étude car il est moins étudié. Ainsi, notre corpus est constitué d'enquêtes et d'entretiens menés auprès des enseignants d'espagnol qui utilisent le jeu dramatique à l'université en France. Nous nous concentrons sur les enseignants, car en raison du contexte lié à la pandémie de Covid-19, il a été difficile de maintenir un contact régulier avec les étudiants. Cependant, afin d'enrichir notre recherche, nous avons effectué plusieurs observations de la mise en pratique du jeu dramatique pour l'apprentissage des langues.

Cette thèse prend appui sur des recherches récentes qui étudient les plurilinguismes dans les sociétés mondialisées. Ces transformations linguistiques sont amplifiées par les mouvements migratoires et par l'apparition des nouvelles technologies (Demougin, 2008). Pour faire face à ces transformations sociales et faciliter la mobilité et l'intégration, l'enseignement des langues a pris un grand essor. Dans le contexte éducatif européen et français, la maîtrise de deux langues étrangères pour la population est un objectif (Conseil de l'Europe, 2001). Dans ce sens, l'espagnol comme langue étrangère représente le deuxième choix des français, juste après l'anglais (Senat, 2004).

Depuis la naissance des langues modernes, les méthodologies pour les enseigner et les apprendre évoluent et se succèdent. La méthode contrastive de la traduction propre aux apprentissages des langues classiques est remplacée par d'autres méthodes : directe, active, audio-orale, audio-visuelle et communicative, pour arriver de

¹ Le Protocole Campbell, également connu sous le nom de « Campbell Collaboration » est une organisation internationale à but non lucratif qui promeut la recherche fondée sur des preuves dans le domaine des sciences sociales. Les revues systématiques du Protocole Campbell sont largement reconnues pour leur fiabilité et leur utilité. Elles fournissent des évaluations objectives et basées sur des preuves de l'efficacité des interventions, aidant ainsi à informer les politiques et les pratiques dans divers domaines (Campbell Collaboration, 2021).

nos jours à l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2018; Puren, 1988). Cette approche est décrite par le Conseil de l'Europe (2001) dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui a été dernièrement actualisé en 2018 (Conseil de l'Europe, 2018). Elle se base sur quelques principes de l'approche communicative (Bourguignon, 2006). De plus, elle met en évidence l'influence de la situation de communication, non plus comme un simple cadre spatio-temporel, mais comme un facteur déterminant pour les choix langagiers et comportementaux lors de la communication (Moirand, 1979).

La maîtrise d'une langue étrangère est graduée dans le CECRL sur une échelle de compétences comprenant plusieurs paliers (6) et différents savoir-faire à des niveaux de maîtrise établis par des descripteurs à valider par leur acquisition (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018). Ces niveaux évaluent la compétence communicative en langue étrangère, qui a été éclairée et redéfinie pour certains auteurs comme compétence communicative interculturelle (Byram, 1997; Martínez Lagares, 2015; Rico, 2018). La grille remplie par chaque locuteur comme évaluation évolutive de son savoir-faire en langues est un outil très accepté au niveau institutionnel, tout particulièrement dans le cadre d'une certification académique ou professionnelle. L'ensemble ainsi constitué exprime la richesse de l'acquisition des langues étrangères. Une partie de la thèse est dédiée à une mise en question de la notion de compétence communicative. Pour approfondir l'analyse de ces choix linguistiques, nous allons également définir les différentes nomenclatures utilisées pour désigner une langue étrangère en fonction du contexte politique et éducatif du pays. Par exemple, nous aborderons les termes « langue maternelle », « langue de première socialisation », « langue étrangère » ou « langue cible ».

Langue Vivante Etrangère est le nom donné aux langues enseignées en France dans le système éducatif afin d'intégrer, dès les premiers niveaux, la notion de langues et cultures. Cependant, une fois les premiers apprentissages acquis, le nom des disciplines académiques change et devient Langues et Cultures Etrangères (LCE). Or, la pratique du théâtre, de par le passage par le corps des interprètes, suppose une appropriation des langues par les apprenants qui contredit cette dénomination: ainsi, la langue de l'autre devient aussi la leur. Aden, (2013, p. 1), fait appel au théâtre « dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe au théâtre comme ressource ».

Le jeu dramatique comme outil pédagogique dévient une transposition fictionnelle du théâtre (Page, 2005). L'utilisation du jeu dramatique pour l'apprentissage des langues a été valorisée par un nombre considérable d'auteurs (Cervera, 1993; Giebert, 2014;

Magariño, 1996), ce qui est cohérent avec l'approche socio-constructiviste. Le socio-constructivisme, ancré dans les travaux de Vygotski, postule que l'apprentissage est un processus social dans lequel les individus construisent activement leurs connaissances à travers les interactions avec leur environnement et avec les autres.

Le jeu dramatique se définit comme une interaction sociale menée dans la classe (Cicurel, 2011; Page, 2005). Les participants vivent des expériences tels que les interactions dissymétriques de guidage et interactions symétriques de résolutions conjointes (Vygotsky et Cole, 1978). Cette exercice commun fait que le discours interne en langue étrangère (passage intraphysique) se partage avec ses camarades et devienne un discours interphysique. Le rôle de l'enseignant est primordial car il doit proposer aux élèves des activités adaptés à leur Zone Proximale de Développement (Vygotsky et Cole, 1978). C'est-à-dire, en donnant des paliers de progression adaptés à l'évolution des apprenants qui permettent de réussir les actions proposées. Il devrait tenir en compte le rôle du non-verbal dans la contextualisation et progression linguistique (sémiologie) et les aspects socio-culturels qui sont en liaison à la langue (Abdallah-Preteuille, 2017). Dans ce sens le jeu dramatique peut être classé dans les modèles d'apprentissage par problèmes (Galand et Frenay, 2005) par projets (Arpin et Capra, 2001), coopératif (Gamble, 2002) et expérientiel (Balleux, 2000; Kolb, 1984).

Au niveau scientifique, ce cadre est dépassé par d'autres auteurs qui préconisent une approche holistique de la personne et des pratiques artistiques et langagières. Dans cette optique les travaux sur l'énaction de Varela et al., (1991) et Petitmengin, (2006) nous seront utiles dans une ouverture future de notre réflexion. L'œuvre d'Aden, (2015) montre l'importance de l'utilisation du théâtre pour l'apprentissage des langues, ainsi que son lien avec la pratique de l'énaction. Au sein de l'année écoulée, j'ai pu assister à nombreux colloques en France qui m'ont mené à connaître des chercheur remarquables dans l'énaction, ce qui aura un impact dans ma thèse.

La notion de jeu dramatique est plus récente que la discipline du théâtre elle-même. Le terme a d'abord été employé en psychologie par Vygotsky pour définir des jeux imaginatifs de l'enfance qui améliorent l'apprentissage et l'auto-régulation (Berk, 2018). Le terme « jeu dramatique » en contexte éducatif peut se retrouver actuellement dans le CECRL, où le Conseil de l'Europe (2001, p. 47) y promeut les jeux de rôles et les simulations. Billíková et Kiššová, 2013) définissent ces pratiques comme un type de jeu dramatique.

L'influence positive du jeu dramatique pour l'enseignement des langues entraîne la création et le développement de nombreux organismes qui utilisent cette méthode à

niveau internationale et européen. À cet égard, on peut citer The E Theater dans une université colombienne (Gualdron et Castillo, 2018). Le groupe Thealingua utilise des ateliers de jeu dramatique pour promouvoir le FLE dans des établissements éducatifs en Allemagne.

Il existe également de nombreux festivals de théâtre en langue étrangère qui permettent d'apprendre une langue depuis la position de spectateur. En espagnol, nous pouvons mettre en relief le festival Don Quijote, qui, depuis 1992, a proposé des pièces de théâtre tout au long des 30 éditions tenues à Paris.

Le projet de Atelier plurilingue d'expression théâtrale réalisé entre 2013 et 2018 à l'Université Paris Est Créteil (UPEC) est l'une des expériences précédentes de notre proposition en contexte universitaire formel et informel (Vázquez De Castro, 2017). Il s'inspire de la méthode Glottodrama (Nofri et al., 2014) et de l'initiative IDEA (Innovation pédagogique, Diversification de parcours, Évaluation repensée, Accompagnement renforcé). En France nous avons des autres témoignages de l'importance du jeu dramatique pour l'apprentissage des langues avec DramAula (Vidard, 2014), l'association Langues en scène (France 2, 2011) ainsi que la réflexion menée par Fonio et Masperi (2015) sur l'évaluation de l'enseignement des langues dans le cadre d'une pratique artistique. Ces travaux et les observations dans des colloques et symposiums pendant mes années de thèse ont servi de référence pour mieux appréhender l'état actuel de la question.

La thèse se compose de deux parties. La première est une recherche qualitative à l'aide d'un questionnaire qui a été réalisée au moyen de Google Drive entre 2020 et 2021 auprès de 15 enseignants. Ces derniers sont tous professeurs d'espagnol dans l'Enseignement Supérieur français, et se sont servis du jeu dramatique dans leurs cours. Notre échantillon provient des formations d'études de traduction et de philologie (1), le LANSAD² (4), la section 14 du CNU³ (8) et d'autres centres d'études supérieures (2).

Pour réaliser notre échantillonnage, nous avons contacté les sections hispanistes précédentes et nous avons prié les enseignants qui utilisent le jeu dramatique de répondre au questionnaire. Les aspects abordés portaient sur leur parcours biographique, le profil des étudiants ELE à l'université, le jeu dramatique et son utilisation dans l'enseignement de l'espagnol, la conception du jeu dramatique en classe et l'évaluation de sa mise en pratique.

² Les sigles LANSAD sont définies comme Langues pour Spécialistes des Autres Disciplines.

³ La section 14 du CNU correspond à celle dédiée pour Langues et littératures romanes : espagnol, italien, portugais, catalan et roumain.

Le questionnaire s'inspire des principes de recherches que décrit Mayorga Fernández, (2004) et, sur le même sujet, de la recherche antérieures (Boquete Martín, 2014; Touze, 2015).

La communauté scientifique recommande la validation des protocoles de recherche par un jury d'experts externes. Conformément à cette recommandation, nos questions de recherche ont été préalablement soumises à l'évaluation rigoureuse d'un jury composé de six experts issus d'universités françaises et espagnoles (Robles Garrote et del Carmen Rojas, 2015; World Medical Association, 2001; Yusuf, 2007). Ces experts ont examiné de manière anonyme la cohérence des objectifs de la recherche avec les questions proposées. La spécificité de ce jury réside dans leur expertise en éducation, leur connaissance approfondie des enjeux de l'enseignement supérieur et leur expérience dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol.

L'analyse des données de la première partie de la recherche semble suggérer que les enseignants d'espagnol de l'enseignement supérieur ont une vision divergente de la notion de jeu dramatique. En conséquence, nous avons défini une notion du jeu dramatique comme outil pédagogique pour l'apprentissage des langues, et nous avons fait un point sur les différentes manières donc il peut être utilisé (simulations, jeu de marionnettes, création collective, etc.) en contexte éducatif. Cette notion part de la définition du théâtre de Pavis (2019) pour laquelle le théâtre est l'action contenue dans la parole (sémiotique). Cette action sera le jeu dramatique qui est mené par les acteurs au sein d'une pièce théâtrale. Cela fait que certains éléments soient partagés avec le théâtre. Les différences entre le théâtre et le jeu dramatique comme outil pédagogique pour l'apprentissage des langues, sont définies dans cette thèse.

Une deuxième partie de l'étude consiste en deux entretiens individuels semi-structurés. Cette deuxième partie de l'étude vise à approfondir les résultats du premier questionnaire et à comparer les différentes pratiques des enseignants qui ont été formés dans le contexte français ou espagnol.

Cette thèse s'inscrit dans un paradigme mixte, utilisant les outils SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) pour l'analyse des données quantitatives et Atlas.ti pour les données qualitatives.

Cette analyse croisée nous a permis de confirmer que le jeu dramatique est une méthodologie innovante dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. Toutefois, une partie significative des enseignants n'a jamais expérimenté cette méthode lorsqu'ils étaient étudiants. Cela montre que, dans l'enseignement supérieur, bien que les recommandations du CECR

(Conseil de l'Europe, 2001) soient partiellement appliquées, le jeu dramatique n'est pas encore pleinement intégré dans la formation préalable de nombreux enseignants.

L'un des résultats les plus marquants de cette étude est la perception généralement positive du jeu dramatique en tant qu'outil pédagogique. Bien que des groupes comme Glottodrama ou Thealingua aient travaillé avec cette méthode, il existe un nombre réduit d'enseignants formés spécifiquement dans ces techniques. Cela met en lumière la nécessité d'une formation plus étendue et une meilleure intégration du jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants.

Un autre aspect important est le profil hétérogène des étudiants dans l'enseignement supérieur, ce qui pose un défi constant pour les enseignants qui doivent adapter le jeu dramatique à des élèves ayant des niveaux de compétence communicative variés. Dans ce contexte, le jeu dramatique pourrait agir comme un catalyseur pour équilibrer ces différences, en offrant des opportunités d'interaction et en favorisant la participation active de tous les élèves, quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue.

L'analyse menée avec ATLAS.ti confirme également une des hypothèses de cette recherche : la prédominance des compétences orales par rapport aux compétences écrites. Les compétences orales ont été mentionnées 64 fois par les enseignants, contre seulement 20 mentions pour les compétences écrites. Cependant, l'analyse révèle que les compétences écrites jouent également un rôle dans l'enseignement supérieur, servant soit de préparation préalable, soit de réflexion post-activité.

En ce qui concerne les pratiques observées, deux approches principales émergent : d'une part, les enseignants qui intègrent le jeu dramatique dans une perspective théâtrale, en structurant leur cours autour de la représentation de textes; d'autre part, ceux qui placent l'accent sur l'improvisation, favorisant ainsi une plus grande souplesse en classe. Cette diversité dans les approches montre qu'il n'existe pas de définition unique du jeu dramatique, mais cette variabilité peut être considérée comme une force, car elle permet aux enseignants d'adapter les techniques à leur contexte spécifique et aux besoins de leurs étudiants.

En conclusion, les conceptions du jeu dramatique varient considérablement, tant dans sa définition que dans son application, ce qui souligne la nécessité d'une approche plus large et flexible qui pourrait intégrer toutes les dynamiques du jeu dramatique à une échelle internationale et académique.

ÍNDICE

RÉSUMÉ	7
ÍNDICE.....	13
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	17
ÍNDICE DE TABLAS	19
ÍNDICE DE IMÁGENES	21
NOTAS ACLARATORIAS	23
LISTA DE ABREVIATURAS	25
INTRODUCCIÓN.....	29
1. Origen y sentido de la tesis.....	29
2. Agradecimientos	33
3. Estructura de la tesis	35

PRIMERA PARTE BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

LENGUA EXTRANJERA: DEFINICIÓN, COMUNICACIÓN Y ADQUISICIÓN

Introducción.....	43
1. Nomenclaturas sobre la lengua extranjera y su presencia en la educación.....	45
2. Comunicación y sus variables en didáctica de la lengua.....	47
3. Factores que condicionan el aprendizaje de una lengua.....	52

CAPÍTULO II

EL JUEGO DRAMÁTICO.....63

Introducción	63
1. Teatro como recurso didáctico.....	64
2. Del teatro al juego dramático	66
3. Juego dramático en educación: Una diversidad de prácticas.....	68
4. Juego dramático: proposición de una noción común.....	71
5. Consecuencias del juego dramático en clase	73

CAPÍTULO III

HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS79

Introducción	79
1. Evolución de la didáctica de las lenguas.....	82
2. Enfoque comunicativo	88
3. Enfoque orientado a la acción	102
4. Concepto y aplicación de la noción de competencia en educación	103
5. Experiencias del juego dramático en aprendizaje de lenguas	107

CAPÍTULO IV

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTO FRANCÉS123

Introducción	123
1. Español en el sistema educativo francés	126
2. El alumnado de español en Francia	129
3. Docencia y legislación: La elección pedagógica frente a la clase	131
4. Habilidades de comprensión en enseñanza de las lenguas: Lingüística y didáctica para el uso del juego dramático	133

SEGUNDA PARTE

BASES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

MARCO DE INVESTIGACIÓN: POSICIONAMIENTO143

Introducción	143
1. Investigar en educación: Paradigma en investigación	143
2. Metodología mixta en la investigación: Mejora de la práctica y posicionamiento	149
3. Justificación del objeto de estudio: El juego dramático para el aprendizaje de las lenguas extranjeras	153
4. Protocolo de Campbell.....	156

CAPÍTULO VI

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....171

Introducción	171
1. Elección de los instrumentos de la investigación.....	172
2. Ejes temáticos de la investigación	175
3. Herramientas de análisis de datos.....	177
4. Principios éticos de la investigación	182
5. Protocolo de juicio de expertos.....	185
6. Análisis del Juicio de expertos.....	191
7. Ítems finales	210

TERCERA PARTE

RESULTADOS

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN221

Introducción	221
1. Paradigma, metodología y método de la investigación	222
2. Estudio de casos	226
3. Entrevista cualitativa semiestructurada	251

CAPÍTULO VIII	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	267
Introducción	267
1. Estudio de casos	268
2. Entrevistas cualitativas semiestructurada.....	290

CUARTA PARTE
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX	
CONCLUSIONES.....	305
Introducción.....	305
1. Verificación de la hipótesis	306
2. Aportes a la comunidad científica	308
3. Limitaciones de la investigación.....	310
4. Pistas para futuras investigaciones	312
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
ANEXOS.....	351
Anexo I.....	351
Anexo II	359
Anexo III	360
Anexo IV	364
Anexo V.....	370
Anexo VI	402
Anexo VII.....	408
Anexo VIII	409
Anexo IX	424
Anexo X.....	440

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: ACM sobre el estudio de casos.....	228
Gráfico 2: Varianzas y componentes del ACM.....	229
Gráfico 3: Resultados del PC1 y PC2.....	231
Gráfico 4: Género de los docentes del estudio de casos.....	268
Gráfico 5: Edad de los docentes del estudio de casos.....	269
Gráfico 6: Lenguas en contexto familiar de los docentes del estudio de casos.....	269
Gráfico 7: Número de lenguas que dominan los docentes del estudio de casos.....	270
Gráfico 8: Años de experiencia en ELE de los docentes del estudio de casos.....	271
Gráfico 9: Formación en ELE del estudio de casos.....	272
Gráfico 10: Formación en juego dramático de la muestra del estudio de casos.....	273
Gráfico 11: Formación o experiencia como actor de la muestra del estudio de casos.....	274
Gráfico 12: Nivel de dominio del español del alumnado según los docentes de la muestra.....	275
Gráfico 13: Experiencia en escritura dramática de la muestra del estudio de casos.....	276
Gráfico 14: Experiencia como público de la muestra del estudio de casos.....	277
Gráfico 15: Experiencia como intérprete de la muestra del estudio de casos.....	277
Gráfico 16: Vivencias en juego dramático como estudiante muestra del estudio de casos.....	278
Gráfico 17: Variedad de textos utilizados por los docentes de la muestra.....	283

Gráfico 18: Tipo de texto dramático utilizado por los docentes de la muestra	284
Gráfico 19: Momento en el que se utiliza el juego dramático.....	284
Gráfico 20: Grabación de las actividades de juego dramático	285
Gráfico 21: Retroalimentación del alumnado sobre la dinámica de clase.....	289
Gráfico 22: Evaluación de las prácticas del juego dramático por los docentes de la muestra	290

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa.....	130
Tabla 2: Lista de escrutinios de la investigación	161
Tabla 3: Extracción de datos de los artículos seleccionados	161
Tabla 4: Nomenclatura de los bloques temáticos	188
Tabla 5: Extracción de datos: denominación, género, edad y departamento de procedencia de la muestra.....	189
Tabla 6: Juicio de expertos en aspectos biográficos.....	192
Tabla 7: Elementos de caso en Aspecto biográficos y estudio de casos	195
Tabla 8: Elementos de caso en Aspecto biográficos y entrevista semiestructurada.....	196
Tabla 9: Juicio de expertos en Perfil del alumnado	197
Tabla 10: Elementos de caso en Perfil del alumnado y estudio de casos	200
Tabla 11: Elementos de caso en Perfil del alumnado y entrevista semiestructurada.....	200
Tabla 12: Juicio de expertos en Prácticas del juego dramático	201
Tabla 13: Elementos de caso en Prácticas del juego dramático y estudio de casos	203
Tabla 14: Elementos de caso en Prácticas del juego dramático y entrevista semiestructurada.....	204
Tabla 15: Juicio de expertos en Concepciones del juego dramático.....	205
Tabla 16: Elementos de caso en Concepciones del juego dramático y estudio de casos	206
Tabla 17: Elementos de caso en Concepciones del juego dramático y entrevista semiestructurada.....	206
Tabla 18: Juicio de expertos en Competencia Comunicativa.....	207

Tabla 19: Elementos de caso en Competencia comunicativa y entrevista semiestructurada.....	208
Tabla 20: Juicio de expertos en Evaluación de la práctica.....	208
Tabla 21: Elementos de caso en Evaluación de la práctica y estudio de casos	209
Tabla 22: Elementos de caso en Evaluación de la práctica y entrevista semiestructurada.....	210
Tabla 23: Fases de la investigación según Creswell y Plano Clark (2017) y aplicación a nuestra investigación	224
Tabla 24: Prueba exacta de Fisher	227
Tabla 25: Variables y cargas del PC1.....	230
Tabla 26: Variables y cargas del PC2.....	230
Tabla 27: Ficha de respuestas de Velista	253
Tabla 28: Ficha de respuestas de La Celestina	257
Tabla 29: Análisis código-documento del estudio de casos.....	279

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Traducción al español del esquema de Gillet (1983) inspirado en el esquema de Moirand (1979).....	91
Imagen 2: Competencia comunicativa y subcompetencias, creación propia.....	93
Imagen 3: Triángulo del thealinguista, 2021	111
Imagen 4: Maleta del thealinguista presentada en Thealingua Europa, 2024	115
Imagen 5: Esquema sobre la relación entre comunidades interpretativas y didáctica de las lenguas	132
Imagen 6: Relación entre paradigma, metodología y método.....	223
Imagen 7: ATLAS.ti categorización de variables	244
Imagen 8: ATLAS.ti creación de nube de palabras.....	245
Imagen 9: Nube de palabras del estudio de casos.....	245
Imagen 10: ATLAS.ti codificación de entrevistas.....	246
Imagen 11: ATLAS.ti asociación entre códigos.....	247
Imagen 12: ATLAS.ti creación de redes.....	247
Imagen 13: ATLAS.ti desarrollo de coocurrencias	248
Imagen 14: Red de coocurrencias sobre el tipo de actividad de juego dramático.....	282
Imagen 15: Nube de palabras sobre las razones de la grabación de juego dramático	286
Imagen 16: Red de coocurrencias sobre las razones de grabación del juego dramático.....	286
Imagen 17: Red de coocurrencias sobre las razones de utilización del juego dramático.....	287

NOTAS ACLARATORIAS

En el presente trabajo hemos decidido emplear palabras genéricas con el fin de evitar el uso reiterado de términos femeninos y masculinos. En consecuencia, utilizamos vocabulario como *alumnado*, *estudiantes*, *profesorado*, *docentes* entre otros. Durante la producción de esta tesis varios debates sobre el uso del lenguaje inclusivo tuvieron lugar en el contexto francés (Paliard, 2021). Consideramos importante destacar nuestra posición sobre el tema con el fin de garantizar la transparencia en el uso del lenguaje.

En esta tesis se utilizan dos instrumentos de investigación: un estudio de casos con un cuestionario escrito y una entrevista cualitativa semiestructurada. En el cuestionario escrito hemos corregido los errores de gramática o sintáctica con el objetivo de que se comprenda con facilidad el mensaje del entrevistado.

Realizamos una transcripción limpia de las entrevistas cualitativas semiestructuradas, en ella eliminamos las muletillas y otros elementos que puedan dificultar la claridad del texto final. No hemos hecho una corrección del lenguaje en las transcripciones de las entrevistas. Consideramos que estos rasgos corresponden a la espontaneidad propia del uso oral y que son también indicadores de los rasgos psico-sociolingüísticos del docente, así como una muestra de su nivel de competencia lingüística para la comunicación informal en lengua estándar.

La tesis sigue las directrices de APA 7, la última actualización del formato APA antes de la presentación de este trabajo. El software Mendeley se utilizó para la gestión de las referencias bibliográficas y la creación de la bibliografía.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACM: Sigla de *Análisis de Correspondencias Múltiples*.

ADFLE: Siglas de *Association de Didactique du Français Langue Étrangère* que se traduce al español como «Asociación de didáctica de Francés Lengua Extranjera».

ATER: Acrónimo de *Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche*. Este puesto en la universidad en forma de contrato de duración determinada que permite preparar una tesis o presentarse a los concursos de la enseñanza superior.

CAPES: Acrónimo de *Certificat d'Aptitude Au Professorat de l'Enseignement Secondaire*. Es el examen que equivale a las oposiciones en enseñanza secundaria en Francia

DEA: Acrónimo de *Diplôme d'études approfondies*, corresponde a un diploma antiguo en el sistema educativo francés que equivaldría a un master universitario actual.

ECTS: Siglas de *European Credit Transfer and Accumulation System*, que se traduce al español como «Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos».

EEES: Acrónimo de *Espacio Europeo de Educación Superior*.

ELE: Acrónimo utilizado para hablar del Español como Lengua Extranjera entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español. Desde los años ochenta, este término también sirve para denominar a la lengua española como lengua extranjera (Pato y Fantechi, 2011). En este trabajo «ELE» se utilizará para hablar del español como lengua extranjera en contexto francófono.

HDR: Siglas de *Habilitation à Diriger des Recherches*, en el sistema educativo francés este diploma califica a los doctores para dirigir tesis doctorales.

INSPE: Acrónimo de *Institut Nationale Supérieur du Professorat de l'Éducation*. Corresponde en Francia a las facultades en las que se forma a futuros docentes.

IUIEN: Siglas de Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos.

LEA: Acrónimo de *Langues Etrangères Appliquées*, que se traduce al español como «Lenguas Extranjeras Aplicadas».

LLCER: Siglas de *Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales*, que se traduce al español como «Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras y regionales». Es un master que se realiza en Francia y permite acceso a la enseñanza de lenguas en *collège* y *lycée*.

MCER: Acrónimo de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

MEEF: Acrónimo de *Master mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*, supone una formación en Francia que se realiza tras una licencia de tres años. Este diploma habilita a una persona que ha realizado unos estudios superiores a ser docente en los niveles *collège* y *lycée*.

MENJS: Acrónimo de Ministère de l'Éducation National de la Jeunesse et le Sport, corresponde al «Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deporte» del gobierno francés.

NM: No Mencionado. Este término se utiliza en el análisis de estudios precedentes dentro de la revisión bibliográfica. Este acrónimo sirve para indicar las características que no se mencionan en ciertos estudios precedentes sobre el tema de esta tesis.

S.F: Siglas de «sin fecha» utilizada para las referencias cuya fecha de publicación se desconoce.

SPSS: *Software* para el tratamiento de datos cuantitativos, sus siglas corresponden al nombre *Statistical Package for the Social Sciences*. En español «Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales».

TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. ORIGEN Y SENTIDO DE LA TESIS

«Porque todo lo que se exagera va contra el propósito de la actuación, cuyo fin, tanto al principio como ahora, fue y es sostener un espejo ante la naturaleza». William Shakespeare en Hamlet, acto tres, escena dos.

Con esta frase de William Shakespeare, se resalta el poder del teatro como reflejo de la realidad, lo que nos lleva a reflexionar sobre el papel del juego dramático en el aprendizaje de una lengua extranjera. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el juego dramático están relacionados por su enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa. Autores como Maurer y Puren (2019) cuestionan si el MCERL sigue siendo adecuado para responder a los desafíos de este mundo en constante cambio. Este interrogante abre un espacio para analizar la flexibilidad del juego dramático como medio para mejorar la competencia lingüística, integrando la realidad sociolingüística de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas.

La manera intuitiva de aprender una lengua es a través del aprendizaje natural (Lenneberg et al., 1985), propio de la *lengua de primera socialización*. La lengua es uno de los medios que utilizamos para comunicarnos, y como se verá en esta tesis, los diferentes elementos del lenguaje en los que se manifiesta son complejos: verbales, no verbales y culturales. El juego dramático es una herramienta educativa que puede permitir acceder a las características que encontramos en la *lengua de primera socialización* y cuya presencia en la historia de la humanidad puede trazarse hasta el siglo V en Atenas (Vieites, 2014). Psicólogos como Vygotsky denominan el juego dramático como *juego imaginativo* y lo incluyen dentro de las actividades lúdicas necesarias para el desarrollo del individuo.

Esta tesis, titulada *«El juego dramático para el aprendizaje de ELE en el contexto francófono»*, ha sido escrita entre Granada y París durante los años 2019 y 2024. Su objetivo es ofrecer a la comunidad científica una visión sobre el uso del juego dramático en la enseñanza del español. Para entender la génesis de este proyecto, considero relevante exponer brevemente mi trayectoria personal, académica y profesional.

De origen español y criada en Granada, desde joven manifesté un interés por la enseñanza y las lenguas. A los trece años, me uní a la compañía «Zarzamora Teatro», donde exploré las profundidades del arte dramático. Mi debut fue en la obra *Huit femmes* del dramaturgo francés Robert Thomas (1958), ambientada en aquellos años, en la que tuve el privilegio de interpretar a Suzon. Me tomé la tarea en serio: investigué si existía una adaptación cinematográfica y descubrí la comedia musical de éxito de François Ozon (2002). Así, observé cuidadosamente a la actriz que interpretaba Suzon.

A esta temprana edad, comprendí que el lenguaje no verbal estaba profundamente arraigado en la época y el contexto. Una francesa en los años sesenta no manifestaba las mismas experiencias corporales que una española de la misma época o posterior, ni que otras francesas de después, interpretando la misma obra.

El contexto social, político y cultural yo lo vivía en cada personaje que interpreté durante mis ocho años en la compañía, haciéndome entender que el arte dramático tenía un poder transformador. Mi «yo como individuo» se metamorfoseaba con cada personaje, cambiando en mí misma todos los elementos de la comunicación: mi lenguaje paraverbal, e incluso la percepción de la escena y mis compañeras de teatro cuando comenzaba a actuar.

A los 17 años, seguí involucrada en el teatro y el juego dramático, explorando diversas técnicas interpretativas durante tres años en la Escuela de Interpretación *La Seducción* en Granada. El trabajo del actor sobre el personaje me parecía una forma de hipnosis. Era capaz de improvisar mi texto si comprendía profundamente la motivación de cada personaje.

El impacto de mi pasión por el arte dramático se evidenció en mi acercamiento al aprendizaje de idiomas, especialmente al inglés, mediante la visualización de películas y series en su lengua original. La voz de doblaje me parecía monótona y aburrida. Sin embargo, escuchar la voz original me permitía trabajar como actriz. Esta experiencia lingüística me llevó a comenzar el grado de *Enseñanza Primaria Bilingüe* en la Universidad de Granada.

Durante mis estudios, pude ver cómo el juego dramático tenía ecos en un número considerable de asignaturas. En mi trabajo final de grado efectué una investigación sobre programas educativos que promueven el desarrollo moral en los estudiantes. Entre ellos, algunos programas utilizaban el juego dramático para trabajar con la empatía. Posteriormente, cursé un *Máster en Innovación e Investigación en el Currículo y la Formación*, donde me interesé por la didáctica de la educación artística en la

Educación Primaria en España. En este caso, una parte del currículo obligatorio, compuesto de tres ejes temáticos, incluía la transmisión del «arte dramático».

Mi interés por el juego dramático y la educación me llevaron a París. Quería aprender la lengua que tanto había admirado diez años atrás en la boca de Virginie Ledoyen, la actriz que interpretaba a Suzon en la película *Huit femmes*. Inicié un doctorado en *Didáctica de las Lenguas y la Literatura*, centrando mi atención en el uso del juego dramático para el aprendizaje del español como lengua extranjera. La colaboración con profesionales universitarios tanto españoles como franceses enriqueció mi enfoque investigativo, permitiéndome explorar las diferencias entre los paradigmas de investigación en ambos países.

Entre las experiencias destacables en el ámbito universitario, merece una especial mención la oportunidad del *Ecole Universitaire de Recherche FRAPP*, que financió una parte de esta tesis y cuyos encuentros a lo largo de mis años de estudio han permitido enriquecerla. Entre ellos, destaco mi participación en la *Université d'Automne* (Noviembre 2021), en la que me interrogué sobre las *comunidades de aprendizaje* desde el postulado de Stanley Fish, más particularmente en su relación con el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta visión pluridisciplinar me permitió conocer a investigadores e interesarme por los encuentros universitarios en Francia.

De igual manera, gracias al apoyo de EUR FRAPP, pude formarme dentro de la asociación *Thealingua* en verano de 2021 en Berlín, obteniendo así una perspectiva del uso del juego dramático desde un paradigma europeo y plurilingüe. En esta formación, la improvisación partiendo de la corporalidad y el contexto parece llevar al alumnado de una manera natural a la producción creativa de una representación teatral.

En mi recorrido académico, no puedo dejar de mencionar a mi grupo de trabajo *Languenact* y, en particular, a IMAGER. Este grupo se centra en la enacción, noción desarrollada por Varela (1993, p. 37, traducido por Aden y Castelo, 2020, p. 87), quien sostiene que «la cognición, lejos de ser la representación de un mundo preestablecido, es el advenimiento conjunto de un mundo y de una mente a partir de la historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo».

El apoyo de IMAGER a mi tesis me ha motivado a asistir a numerosos congresos. Entre ellos, destaco el APLIUT 2023, donde tuve el placer de conocer a Didier Bottineau. Él, quien me aclaró que el concepto de enacción, que inicialmente parecía distante de mi tesis, es en realidad un eco de la misma. Así pues, Varela habla de una concepción «dramática» de las representaciones mentales en oposición a una concepción «diplomática». La percepción opera de manera automática e inconsciente. En este

sentido, las actividades de juego dramático se alinean con la percepción descrita desde la enacción, en la cual la transmisión del lenguaje adopta una perspectiva holística.

Finalmente, para comprender las motivaciones detrás de esta tesis, es crucial destacar mis experiencias profesionales como docente de inglés y español. Una visión retrospectiva, como la que lees actualmente, me ha permitido entender que mi identidad profesional, tal como se describe en Rámila Díaz (2018), está profundamente influida por mis vivencias personales y académicas. Para ilustrar esto, compartiré dos ejemplos de experiencias profesionales donde el juego dramático ha sido fundamental en mi enfoque pedagógico.

Primero, en mi primer trabajo en Francia para una empresa educativa, se proponían talleres de aprendizaje de inglés a través del teatro, utilizando la gesticulación del léxico de manera «estímulo-respuesta». Encontré este procedimiento reductor y pobre respecto a las numerosas ventajas que el juego dramático puede tener. Por otro lado, durante mi trabajo como docente de español e inglés en el Instituto Fénelon en Vaujours, pude aplicar el juego dramático para el aprendizaje de lenguas, integrando mis experiencias personales y académicas.

Con motivo del COVID-19, no me fue posible interrogar a estudiantes de educación superior en esta tesis. Sin embargo, en mi experiencia personal como docente de *terminale* (año que precede en Francia a la entrada en la Universidad), me gustaría certificar bajo palabra de honor de su repercusión positiva. Esto me ayudó a creer en la efectividad de esta metodología, así como en la posibilidad de aplicarla a gran escala.

Esta tesis representa mi voluntad de compartir los beneficios del juego dramático en el aprendizaje de idiomas, fusionando mi pasión por el arte con el rigor científico que he intentado adquirir. Espero que este trabajo sea tan enriquecedor para el lector como lo fue para mí desarrollarlo.

2. AGRADECIMIENTOS

En este escenario, inicio mi tesis extendiendo mi agradecimiento como si estuviéramos en un teatro lleno de espectadores, donde cada personaje desempeña un papel crucial en el desarrollo de esta obra.

Agradezco a la *École Université de Recherche FRAPP (EUR FRAPP)* por la beca destinada a estudiantes internacionales, que me ha brindado la oportunidad de especializarme en el campo del juego dramático y asistir a coloquios fundamentales para mi formación. Su compromiso con una visión pluridisciplinar ha sido esencial para que este trabajo pueda desarrollarse con la profundidad y el rigor que requiere. Igualmente, a mi grupo de investigación IMAGER, cuyo apoyo ha sido enriquecedor y fundamental.

A mi familia, el sólido cimiento que ha representado la disciplina y el amor incondicional en los momentos en que los engranajes de la vida no han favorecido mi avance. Son los productores detrás del telón, trabajando en las sombras para garantizar el éxito de esta producción. Mamá, papá, os quiero. Gracias por estar presentes todos estos años.

A mi abuelo, que me enseño que la vida podía ser una comedia, espero que sonr as all  donde estás viendo lo lejos que tus enseñanzas me han llevado. A mi abuela, que partió a observar la conclusión de este espectáculo desde otra dimensión en agosto de 2024.

A mis directores de escena: Isabel Vázquez de Castro y José Rienda Polo. Su colaboración entre Granada y París me ha permitido engendrar una obra que tiene como ambición el poder ser vista en los teatros europeos. Isabel Vázquez de Castro que, con paciencia, ha dirigido y guiado cada uno de mis pasos hasta la producción final de esta obra. Su pasión por el arte y la ciencia han sido una fuente de inspiración. Su calidad humana ha dado ritmo a esta obra. Nunca ha olvidado que los actores también son personas. Gracias infinitamente por ello.

A José Rienda Polo, cuyos apuntes han actuado como el guion necesario para avanzar cuando los bloqueos amenazaban con interrumpir la trama. Su dirección ha servido a la reunión de los aprendizajes comenzados en mi etapa estudiantil en Granada que concluyen como docente e investigadora en París.

A mis amigas Nelly y Amelie, las actrices de reparto que, con sus múltiples y constantes talentos, han iluminado cada rincón del escenario. Estos personajes

secundarios no solo aportan color y profundidad a la trama, sino que sostienen con su energía cada acto. Mención especial merecen José Manuel Marquínez Rengifo y Myriam Suchet, cuya presencia ha sido como la pausa entre bastidores, permitiendo tomar aire entre escena y escena, y verificar la coherencia y solidez de esta producción.

Al equipo directivo y compañeros del *collège-lycée Fénelon* en Vaujours, quienes han sido el techo protector, literal y metafórico, sin el cual no hubiera podido tener la tranquilidad necesaria para un trabajo reflexivo.

Un *grand merci* también a los *rapporteurs* y miembros del jurado de esta tesis, quienes han aceptado dedicar su tiempo a asistir a la «première» y observar con atención el estreno de esta obra.

A ti, lector, como el público expectante en la platea, interesado en explorar otras formas de transmitir la realidad de una lengua a través de una ficción dramática. Al igual que yo, estás convencido de que los errores son parte intrínseca de la vida y que lanzarse al vacío, en un contexto sano, es la única manera de aprender y crecer. La resiliencia, como el hilo conductor de esta trama, nos guía a través de la investigación en la búsqueda de cómo el juego dramático puede ofrecer un enfoque dinámico y creativo para abordar las complejidades de la enseñanza de las lenguas y lenguajes en el siglo XXI.

3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral está inspirada en la estructura de la tesis doctoral propuesta por Santamarina Sancho (2016). Es desarrollada en torno a cuatro núcleos: la primera parte expone las nociones y el marco epistemológico elegido, la segunda se basa en las bases teóricas de la investigación. La tercera parte describe la concepción del dispositivo de investigación y su puesta en práctica para obtener un corpus de estudio. Finalmente, la cuarta presenta los elementos obtenidos y el análisis de los resultados.

La explicitación del marco teórico en el que se inserta este estudio y la discusión del método elegido componen las dos primeras partes. Las dos últimas exponen el estudio realizado con docentes en el contexto elegido. Para poder facilitar una visión general de este trabajo, me permito realizar un resumen conciso de cada una de las partes del mismo. En ellas, se analizará cómo los aportes científicos contribuyen al tema principal estudiado: el juego dramático en el aula de ELE en Francia, en un marco universitario.

Primera Parte: Bases Teóricas

La primera parte, titulada **Bases Teóricas**, desarrolla el marco conceptual y teórico sobre el cual se apoya este trabajo de investigación.

- El **Capítulo I: Lengua Extranjera: Definición, Comunicación y Adquisición**, presenta un análisis de las distintas nociones y nomenclaturas sobre la lengua extranjera y su presencia en la educación. Se detallan las variables de la comunicación en la didáctica de las lenguas y los factores que condicionan el aprendizaje de una lengua, tales como elementos personales y lingüísticos. Esta primera parte establece las bases sobre la importancia de enseñar lenguas extranjeras y contextualiza la justificación de la investigación.
- El **Capítulo II: El Juego Dramático** se centra en la conceptualización del juego dramático, a partir de un análisis bibliográfico detallado. Se aborda su evolución desde el teatro hacia el juego dramático, presentando las diversas prácticas pedagógicas relacionadas y una propuesta de definición común de este término. Finalmente, se exploran las consecuencias de aplicar el juego dramático en el aula, tanto positivas como los aspectos que pueden mejorarse.
- El **Capítulo III: Historia de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras** ofrece una revisión histórica de la didáctica de las lenguas extranjeras. Este capítulo analiza la evolución de los principales enfoques metodológicos desde una perspectiva cronológica desde el método tradicional al enfoque orientado a la

acción y su influencia en el juego dramático. Asimismo, se examina la noción de competencia en educación y en el MCER. El capítulo termina con la descripción de la experiencia en Thealingua Europa, un organismo que utiliza el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas.

- El **Capítulo IV: Didáctica del Español en Contexto Francés** pone el foco en la enseñanza del español en Francia. Se analiza el lugar que ocupa el español en el sistema educativo francés, las razones por las que los estudiantes eligen esta lengua y cómo la docencia y la legislación influyen en las decisiones pedagógicas. Se exploran también las habilidades de comprensión en la enseñanza de las lenguas, haciendo hincapié en el uso del juego dramático desde una perspectiva lingüística.

Segunda Parte: Bases de la Investigación

En la segunda parte, se presentan las **Bases de la Investigación**, donde se describe el marco metodológico que guía el estudio.

- El **Capítulo V: Marco de Investigación: Posicionamiento** introduce los fundamentos del paradigma en investigación educativa y expone la metodología mixta utilizada, combinando aspectos cualitativos y cuantitativos. Se justifica el objeto de estudio y se detalla el uso del *Protocolo Campbell* para la revisión bibliográfica, asegurando la pertinencia de los artículos seleccionados para el diseño de esta investigación.
- El **Capítulo VI: Diseño y Procedimiento de la Investigación** describe el proceso de diseño de la investigación y los instrumentos seleccionados para recopilar datos. Se identifican los ejes temáticos de la investigación, los instrumentos de investigación, las herramientas de análisis, y los principios éticos que la guían. El capítulo termina con la selección de las variables de nuestros instrumentos tras el análisis del juicio de expertos. Este juicio de expertos verifica la pertinencia del estudio en relación con los objetivos de investigación y el diseño preparado.

Tercera Parte: Resultados

La tercera parte se titula **Resultados**, y se centra en el análisis de la información obtenida a través de la investigación.

- El **Capítulo VII: Análisis y Categorización de la Información** detalla el paradigma y el método de análisis de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos. Se realiza una descripción de los estudios de casos. Compartimos las conclusiones extraídas del análisis cualitativo con la prueba exacta de Fisher y las correlaciones ACM. Se describen los 15 casos de docentes entrevistados con cuestionarios telemáticos y los dos participantes descartados. Finalmente, establecemos los criterios sobre el análisis cualitativo que se describirá en el siguiente capítulo. En referencia a las dos entrevistas semiestructuradas, relatamos ambos casos para facilitar la comparación entre ellos en el siguiente capítulo.
- El **Capítulo VIII: Resultados y Discusión** presenta un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, poniendo en común la metodología mixta en el estudio de casos y en las entrevistas cualitativas. Los resultados se presentan según los ejes temáticos de la investigación. Esta sección incluye una discusión sobre los hallazgos y su relación con las teorías previas, subrayando la importancia de las actividades dramáticas en el aprendizaje de lenguas.

Cuarta Parte: Conclusiones

Finalmente, en la **Cuarta Parte: Conclusiones**, se presentan las implicaciones de la investigación.

- El **Capítulo IX: Conclusiones** comienza con una verificación de las hipótesis planteadas y continúa con los aportes de la investigación a la comunidad científica. Se examinan las limitaciones del estudio, tales como el tamaño de la muestra, y se sugieren **Pistas para futuras investigaciones**, que podrían explorar más profundamente el impacto del juego dramático en otros niveles educativos y en diferentes contextos.

Referencias y Anexos

La tesis se completa con una **Bibliografía**, que incluye todas las fuentes consultadas, y una serie de **Anexos** que ofrecen información adicional y relevante, como los cuestionarios utilizados, ejemplos de actividades dramáticas y otros documentos empleados en la investigación.

PRIMERA PARTE

BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

LENGUA EXTRANJERA: DEFINICIÓN, COMUNICACIÓN Y ADQUISICIÓN

CAPÍTULO I

LENGUA EXTRANJERA: DEFINICIÓN, COMUNICACIÓN Y ADQUISICIÓN

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo humano. Actualmente, «el mundo en constante movimiento, redefiniciones y avances en distintas áreas y esferas de la vida humana, han provocado en las disciplinas y en la educación, profundas transformaciones que requieren ser tomadas en cuenta para enfrentar adecuadamente los desafíos y repercusiones de la contemporaneidad» (Ospina Rave, 2008, p. 12). En nuestros días, la mundialización ha favorecido la inclusión del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema educativo (Moreno García, 2010). Para comenzar esta tesis analizaremos la lengua extranjera y las diferentes terminologías por las que nos referimos a ella y definiremos la comunicación y sus componentes. Finalmente, revisaremos las teorías de adquisición del lenguaje.

La lengua es uno de los medios que utilizamos para comunicarnos y es una de las características que define la identidad del individuo. El aprendizaje de la lengua extranjera puede darse a través de la enseñanza, o de las interacciones propias de un sujeto con su contexto siguiendo procesos de adquisición del lenguaje similares en ambos casos (Baralo, 1998, 124). Baralo (1998, p. 124) describe la noción de GU como «una dotación de la mente-cerebro, genéticamente especificada para el lenguaje».

La adquisición de la lengua de manera natural llamada *Teoría de la Gramática Universal* o *Teoría de la Gramática Generativa* es enunciada por Noam Chomsky en 1975 en su obra *Estructuras Sintácticas*. En ella se explica que el humano tendría una predisposición innata para aprender una lengua en los primeros años de su vida (Chomsky, 1998).

La capacidad innata para aprender una lengua y la convivencia de múltiples lenguas en un territorio subrayan la importancia de métodos didácticos innovadores para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, el juego dramático emerge como

una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje del español, permitiendo a los estudiantes interactuar y comunicar de manera natural y culturalmente contextualizada.

Existen diferentes denominaciones para nombrar las lenguas que interactúan en un territorio. En primer lugar, el concepto de *multilingüismo* habla de la «coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, es decir, la convivencia de numerosas variedades lingüísticas en un área geográfica determinada» (Moreno García, 2010, p. 120). Este término es utilizado para describir un país, lugar o institución. Por ejemplo, en el caso de España, podemos encontrar el castellano como lengua oficial coexistente en algunas comunidades con otras lenguas cooficiales como el catalán, el valenciano, el gallego o el euskera.

En segundo lugar, el término *plurilingüismo* designa «las variedades lingüísticas que utiliza un mismo locutor, incluyendo la materna como primera y las posteriormente adquiridas» (Moreno García, 2010, p. 120). Esta perspectiva es más cercana al desarrollo lingüístico: desde el punto de vista de la sociolingüística, las lenguas no «cohabitan», sino que interactúan entre ellas gracias al ser humano (Juillard, 2007). El *plurilingüismo* concibe una hegemonía entre lenguas (Stratilaki, 2012). Así pues, el individuo dará prioridad a la lengua utilizada por la población, frente a la oficial de la nación. En líneas de Moreno García (2010, p. 120) «el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales». Muy a menudo, en territorios donde coexisten varias lenguas, aquellas no utilizadas por la comunidad pasan a tener una posición marginal (Stratilaki, 2012). Se han realizado multitud de estudios sobre esta temática. Los autores sugieren que la elección lingüística del individuo, depende de la noción de espacio sociolingüístico y del tiempo (Juillard, 2007). Juillard (2007) narra varios ejemplos de estos casos, especialmente presentes en los países que fueron colonizados en África. En una mayoría de casos, la lengua oficial es diferente a la lengua hablada por la comunidad. Mballa, (2020) describe este fenómeno divergente en la lengua utilizada por diferentes comunidades subsaharianas. Esta elección estará marcada por la historia propia de cada comunidad y del núcleo familiar.

La Comisión Europea (Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea, 2022) explicita su apoyo al *multilingüismo* y nombra 24 lenguas oficiales en la Unión Europea. En este contexto, el desarrollo de un individuo *plurilingüe* está muy presente. La biografía lingüística del mismo se define por Molinié (2006, p. 8, traducción propia) como «la capacidad del individuo a relatar los elementos

constructivos de su experiencia en el dominio de la lingüística y la cultura». En la cultura popular actual, el español tiene una presencia considerable gracias a la música, las series y el arte, formando parte potencialmente de las *lenguas de contacto* del mismo (Fernández García y López Izquierdo, 2020). Para el alumnado francés que aprende el español, ¿qué término se debería tener en cuenta para describir la lengua en un contexto multilingüe? ¿Qué otras nociones han sido utilizadas en la historia de la didáctica de la lengua extranjera? ¿A qué factores se deben su cambio y evolución?

1. NOMENCLATURAS SOBRE LA LENGUA EXTRANJERA Y SU PRESENCIA EN LA EDUCACIÓN

Jean Pierre Cuq, presidente de la *Association de Didactique du Français Langue Étrangère* (ADFLE) en 2003, coordina la creación del *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003). Su objetivo (entre otros) es dar a la comunidad científica una lista de unas 660 palabras en relación a la didáctica de lenguas, creada por unos 150 expertos que pertenecen a la ADFLE (Cuq, 2003, p. 5-7). De igual manera, se propone un glosario con traducciones de cada palabra en lenguas europeas, con la intención de abrir este diccionario a la esfera europea y al plurilingüismo actual (Cuq, 2003, p. 8). En este contexto plurilingüe es necesario posicionarse respecto al español como lengua extranjera en Francia.

El español es en el sistema francés una *lengua extranjera*. Este término se define por Cuq (2003, p. 150) como «toda lengua no materna», que contiene «tres niveles de xenitud que afectarán a su adquisición», siendo estos la distancia material o geográfica, la distancia cultural y la distancia lingüística.

El instituto Cervantes, que promueve las lenguas y las culturas hispánicas en contextos exolingües, ha contribuido también a esta reflexión teórica. El término *lengua extranjera* ha sido analizado por el Instituto Cervantes, organización pública que promueve el español y las culturas hispánicas. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes y el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) coinciden en la definición de Cuq (2003, p. 150) sobre la lengua extranjera quien la define como aquella que no es propia del individuo (Pato y Fantechi, 2011). En el contexto de la historia del español como lengua extranjera en Francia el territorio cuenta con un cierto *multilingüismo* que debe ser considerado. Por ejemplo en los casos en que:

- La lengua hablada en el seno familiar es distinta a la lengua hablada en el lugar de residencia. Por ejemplo, los hijos de inmigrantes de primera generación en Francia en los años 60.
- El individuo nace en una familia *plurilingüe*.
- Coexisten varias lenguas en un mismo territorio.

Lengua materna, lengua de partida (Cuq, 2003, p. 149) o *lengua primera* (L1), definen la lengua que se aprende de manera natural. Es aquella de *primera socialización* en el ámbito familiar cuyo «proceso facilitador es proporcionado por la cultura para que el niño interactúe potencialmente con significados, personas, valores y prácticas, que luego pueden ser interiorizadas, adaptadas y ejecutadas por él mismo en su contexto habitual» (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014, p. 100).

A este término se oponen los términos de *lengua meta* y *lengua segunda*. Se utiliza *lengua meta* para denominar aquella lengua objeto de aprendizaje que puede ser regulado a través de una institución educativa (Pato y Fantechi, 2011). La *lengua segunda* se considera como aquella fuera del seno familiar, que es aprendida por «imposición» cuando el individuo está presente en un territorio (Muñoz, 2002, pp. 112-113). Esta lengua puede ser transmitida a través de una institución o de manera natural, como en el caso de un inmigrante español en Francia que quiere aprender el francés gracias a la interacción con los franceses o a través de actividades de ocio (series, libros, cine, música...). El aprendizaje de una *lengua segunda de socialización* puede dar lugar a resistencias por parte del individuo (Ospina Ospina y Gallego Henao, 2014).

La *lengua extranjera* carece de función social e institucional en el entorno. Para los contextos en los que coexisten más de dos lenguas, algunos autores utilizarán los términos de *lengua tercera, lengua cuarta, lengua quinta...* (Pato y Fantechi, 2011). En estos mismos contextos, se pueden utilizar los términos *lengua dominante* para referirse a la lengua que es más utilizada por la población y *lengua minoritaria* para referirse a aquella utilizada por algunas comunidades (Cuq, 2003, p. 150). La relación jerárquica entre dos lenguas con diferente estatuto social dentro de un mismo territorio se conoce como *diglosia* (Cuq, 2003, p. 72, traducción propia). Estas nociones son importantes debido a que el *español como lengua extranjera* debe incluir la variedad lingüística presente en los territorios hispanófonos: desde las lenguas indígenas a las lenguas cooficiales.

El término *lengua* se refiere al idioma. Es un medio por el cual nos comunicamos, compuesto no solamente por sus características lingüísticas, sino también por las culturales (Clouet, 2018; Giraldo Gutiérrez y Londoño Vásquez, 2017; Kim, 2020). Este

término se distingue del *lenguaje* que se considera como la habilidad para comunicarse (Cuq, 2003, p. 147; Giraldo Gutiérrez y Londoño Vásquez, 2017). Estas terminologías no tienen en cuenta la necesidad de transmitir los aspectos culturales intrínsecos de la lengua. En este sentido, podemos destacar que, en Francia, el español se denomina en los primeros niveles educativos como *langue vivante étrangère* (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et sport., 2021). Esta noción integra la lengua y la cultura en un mismo término.

Según Aden (2013, p. 1), la riqueza de la lengua viva puede ser transmitida «a través de la experiencia utilizando el teatro como recurso». El teatro está íntimamente relacionado con el juego dramático. Estos ofrecen un contexto vivo para el aprendizaje de las lenguas. En los siguientes capítulos se profundizará sobre cómo la riqueza de la comunicación verbal, no verbal, y la cultura puede ser transmitida a través del juego dramático.

2. COMUNICACIÓN Y SUS VARIABLES EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

El MCER (Consejo de Europa, 2018, p. 6) se crea con el objetivo de «impulsar la idea de una Europa plurilingüe y pluricultural». El MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) trabaja sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera. Incorpora consejos pedagógicos para describir de manera homologada los niveles de competencia comunicativa en varias habilidades orales, escritas y en interacción desde 2001, incluyendo la mediación lingüística y cultural a partir de 2018. Dentro del *multilingüismo* del territorio europeo, el MCER facilita la evaluación de los diferentes niveles de dominio de lenguas. La noción de *repertorio* y de *biografía lingüística* de los locutores adquiere una importancia que debe ser analizada previamente a la enseñanza de la lengua (Molinié, 2006). Por ejemplo, en el caso de los locutores francófonos que aprenden el español en un medio *exolingüe* su relación y concepción del español tendrá un impacto en la manera en la que aprenderán la lengua.

El MCER desglosa la comunicación en cuatro habilidades: *la comprensión escrita, la expresión escrita, la comprensión oral y la expresión oral*. Nos referiremos, pues, a *comunicación oral* como a la comprensión y expresión oral. La *comunicación escrita* como a la comprensión y expresión escrita. Estas habilidades están condicionadas por una amplitud de factores que deben ser conocidos por el enseñante de lengua extranjera. El juego dramático ha demostrado poder desarrollar tanto las habilidades orales (Boquete Martín, 2011; Giebert, 2014; Mattevi, 2005), como las habilidades escritas (Cruz y Martín, 2019; Mattevi, 2005, pp. 8-12), siendo capaz también de

transmitir componentes lingüísticos y culturales (Cunico, 2007). Según Giebert (2014, p. 5, traducción propia) las «actividades dramáticas tienen el potencial de enseñar la competencia intercultural de una manera holística».

La comunicación presente en el ser humano se lleva a cabo como un proceso de interacción (Robertovna Gozalova et al., 2016). En este sentido, el mensaje está condicionado por elementos de naturaleza verbal (como la palabra) y no verbal (como los gestos). El término de interacción tiene un valor transdisciplinar, siendo no solamente lingüístico sino también en referencia al contexto propio de la comunicación y el individuo (Auzanneau y Boutet, 2021).

Existen ciertas características que se comparten entre la *comunicación oral y escrita*. Los elementos verbales y no verbales están igualmente presentes en la lengua oral y escrita (Hennel Brzozowska, 2008). Ogden y Richards (1964) enuncian la *teoría del triángulo semiótico*, que se engloba en el ámbito de la semántica y trata de la *significación, el significado y el significante*. El *significante* es el mensaje que captan los sentidos (la vista, el oído o ambos). Siguiendo la corriente de la *lingüística estructuralista* iniciada por Ferdinand de Saussure a principios del siglo XX, el *significado* es uno de los términos más difícil de definir por los lingüistas, se podría considerar como la abstracción del mensaje mencionado anteriormente (Ullmann, 1959). Finalmente, el *referente* es la entidad verdadera a la que se refiere. En este sentido, todo acto de comunicación (oral o escrita) es susceptible a tener un *significado denotativo*, común a todos los hablantes, y un *significado connotativo*, sujeto a un sentido subjetivo, personal y cultural. Por ejemplo, el cuervo, tiene una *significación denotativa* como «pájaro negro de gran tamaño carroñero y carnívoro». Su *significado connotativo* podría ser el de «ave de mal agüero que anuncia una desgracia, agresiva y poco agradecida». A nivel cultural existen proverbios que concretan esta noción connotativa, como por ejemplo «cría cuervos y te sacarán los ojos». Estas características forman parte del lenguaje verbal.

Corrales Navarro (2011) analiza desde una postura darwiniana el papel del lenguaje no verbal para el desarrollo del lenguaje verbal. El lenguaje no verbal es una parte primordial de la comunicación. Poyatos (2002) clasifica la comunicación como tres estructuras que interactúan siendo estas:

- Lo que se dice.
- Cómo se dice (paralenguaje).
- Cómo se mueve (kinésica).

Estos elementos deben tenerse en cuenta para desarrollar una *comunicación efectiva* que se define como la capacidad de transmitir información de manera clara, precisa y comprensible para que el destinatario de la información la entienda como el remitente pretendía. Implica asegurarse de que el destinatario comprenda el contenido, el propósito y la intención del mensaje sin malentendidos ni confusión.

El concepto de *comunicación efectiva* no proviene de un solo autor, ya que es un término ampliamente reconocido en campos como la comunicación, la psicología, la lingüística y la educación. Dentro de los estudios que han ayudado a anunciar esta noción podemos incluir *la teoría matemática de la comunicación* (Shannon y Weaver, 1949), *la teoría de la comunicación humana* (Watzlawick et al., 1981) y *la teoría sobre la comunicación interpersonal y efectiva* (Carnegie, 2011).

Una comunicación efectiva debe estar compuesta por (Kapur, 2020, pp. 3-7):

- a) Claridad de pensamiento y expresión: La conexión entre pensamiento y expresión es necesaria para una comunicación efectiva.
- b) Precisión y adecuación: La información enviada del emisor al receptor debe ser correcta, precisa y apropiada. Cuando nos comunicamos, debemos asegurarnos de hablar con claridad, fluidez y veracidad. Por otro lado, cuando los individuos se comunican con otros por escrito, deben asegurarse también de que la información transmitida sea veraz y libre de errores gramaticales u ortográficos.
- c) Concisión: El mensaje debe ser conciso. Cuando el mensaje es conciso, los emisores son capaces de entregarlo correctamente a través de diferentes canales.
- d) Canal: Se refiere al medio utilizado para transmitir un mensaje que debe ser accesible y compartido por todos los interlocutores. Así pues, un mensaje enviado por correo electrónico a una persona que no lo utiliza no podrá propiciar una *comunicación efectiva*.
- e) Entorno propicio: Esta característica se refiere a la necesidad de que el canal permita la transmisión clara del mensaje. En este sentido, no se podría llevar una comunicación efectiva, por ejemplo, en un ambiente en el que la música alta impida escuchar completamente al otro.
- f) Retroalimentación: Una respuesta instantánea a través de lenguaje verbal o no verbal, permite al emisor de confirmar si el mensaje cumple con las condiciones necesarias para ser comprendido.

- g) Integridad: Este elemento concierne a la necesidad de transmitir un mensaje teniendo en cuenta el nivel sociocultural y referencial de los interlocutores.
- h) Contexto: Puede estar subdividido en varias categorías, siendo el *contexto físico, cultural, sociopsicológico y temporal*.
- i) Comunicación verbal: Se refiere a los componentes esenciales que conforman la parte hablada o escrita de la comunicación. Estos son:
 - El léxico.
 - La gramática y la sintaxis.
 - La semántica.
- j) Comunicación no verbal: Remite a todos los elementos de la comunicación que difieren de la comunicación verbal. La comunicación no verbal puede estar presente en la expresión escrita debido a que el tipo de escritura manual puede representar el estado emocional del emisor. En lo que concierne al juego dramático, todos estos elementos están presentes a través de la palabra, la puesta en espacio o en escena. El cuerpo y su lenguaje como medio de expresión dentro del aula son, así pues, primordiales.

2.1. Comunicación no verbal

A nivel académico, la comunicación no verbal del enseñante es primordial para la correcta adquisición de las competencias por parte del alumnado (Stamatis, 2011). En un sentido más general, las investigaciones de Mehrabian (1971) dan una gran importancia a la comunicación no verbal, precisando que el nivel de implicación de cada elemento puede variar dependiendo del contexto. En consecuencia, considera que (Mehrabian, 1971, pp. 42-47):

- El 55 % de un mensaje está integrado por expresiones a través de conductas corporales como la postura, la gestualidad y el contacto visual.
- El 38 % por el tono de voz, a esto se le conoce como el paralenguaje.
- El 7 % restante corresponde al contenido verbal del mensaje.

Los elementos no verbales pueden tener un origen fisiológico, propio al individuo o ser impuestos por el entorno, de manera que supongan el fruto de una cultura, hábito social o creencia. Su uso permite realzar, repetir o ilustrar un mensaje verbal. Cuando la comunicación oral y no verbal se contradicen, el lenguaje no verbal suele ser el indicador más fiable. En este sentido, la comunicación no verbal puede ser utilizada de manera consciente e inconsciente (Cestero Mancera, 2014, p. 132).

La codificación del sistema no verbal puede ser *arbitraria*, cuando el signo y el significado no se parecen, o *icónica* cuando el acto no verbal se relaciona con su significado. Si utilizamos un ejemplo en aprendizaje de lenguas por el juego dramático, una *codificación arbitraria* podría ilustrarse con la representación del concepto de «grande» en una obra de teatro. La relación entre el gesto y el significado es arbitraria, ya que no existe una conexión natural entre un gesto y la palabra «grande». Sin embargo, esta exageración puede ser utilizada de manera efectiva para enfatizar el concepto y hacerlo más memorable para los espectadores. Así pues, la *codificación icónica*, podría representarse cuando un personaje utiliza mímica cómica para representar la dificultad de recordar una palabra en un idioma extranjero, la relación entre la mímica y el significado es icónica, ya que el gesto imita de manera directa la acción de olvidar una palabra.

Jérez Martínez y Encabo Fernández (2005) hacen referencia al gran interés de la lingüística hacia el estudio de los elementos de la comunicación no verbal. En su artículo enumeran el teatro como una de las proposiciones didácticas más interesantes para desarrollar este aspecto de la comunicación en el lenguaje oral (Jérez Martínez y Encabo Fernández, 2005, pp. 165). En resumen, en el juego dramático se encuentran todos los elementos de la comunicación no verbal, siendo los siguientes (Cestero Mancera, 2014; Knapp, 1982):

- a) La *paralingüística* se refiere a las características orales y no verbales, es decir, las particularidades fónicas (Poyatos, 1994). Los elementos paralingüísticos están limitados y definidos según los aspectos biológicos y culturales del individuo. En este sentido, se pueden enunciar *cualidades físicas* del sonido como el tono (ascendente, descendente o mixto); el timbre (agudo, grave...); la intensidad (alta, media o baja); el ritmo (de media 100 a 150 palabras por minuto)... Los *modificadores fónicos* son los tipos de voz que adoptan los órganos fonadores y articulatorios. Las *cualidades físicas* y *modificadores fónicos* permiten deducir la edad o género del emisor de un mensaje. Las emociones que se expresan con la risa, el llanto, el bostezo, etc., son *reacciones fisiológicas y/o emocionales* que pueden emitirse de manera consciente o inconsciente y que cambian el mensaje. Los *elementos cuasiléxicos* como las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales, tienen escaso contenido léxico, pero que incluyen un valor funcional. Entre ellos podemos encontrar las *interjecciones no léxicas* (¡Oh!, ¡Uy!), las *onomatopeyas* (*pi-pii, plash*), las *emisiones sonoras con nombre* (maullar, lamer) y otros sonidos cuyo valor comunicativo está establecido de manera convencional (*click*, actualmente gesto para lanzar una

búsqueda o validar una opción frente al ordenador). La *ausencia de sonido* es también un elemento paralingüístico que comunica. Se debe distinguir un silencio de manera diferente a una pausa. La pausa suele durar entre 0 y 1 segundos. El silencio es toda pausa mayor a un segundo, siendo el suspiro una forma especial de silencio. Poyatos, (1994) considera como *elementos paralingüísticos* a todos aquellos que pueden cambiar el significado de una frase.

- b) *La quinésica* es la ciencia que estudia los movimientos o posturas que comunican y matizan el significado. Son los *gestos o movimientos faciales*, las maneras convencionales de efectuar acciones o movimientos, las posturas o posiciones estáticas y comunicativas. Dentro de la quinésica podemos incluir *la mirada y la postura*.
- c) *La proxémica* se refiere al estudio de la concepción, el uso y la distribución de las distancias entre dos individuos. Estas características son propias de cada cultura.
- d) *La cronémica* es la ciencia que estudia el tiempo como valor referencial dentro de la comunicación. En esta categoría se puede distinguir *el tiempo social, conceptual e interactivo*.

Según Eschenauer (2014, p. 10, traducción propia) el teatro es un «recurso natural que potencializado por la forma estética, desarrolla el aprendizaje de las lenguas utilizando el espacio y el lenguaje no verbal». Estas características se aproximan al *aprendizaje natural* de la lengua. Permiten influir en los diferentes factores que condicionan la adquisición de una nueva lengua sin dejar atrás los aspectos culturales (Aden, 2013a). Aden (2013a) describe la necesidad del individuo de conectar con los otros, en ella se incluyen los factores emocionales cuyo impacto es primordial en el juego dramático y, por otra parte, son también esenciales para la adquisición del lenguaje.

3. FACTORES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

El aprendizaje de las lenguas extranjeras es primordial para la actual sociedad plurilingüe, dictada por la internacionalización y la movilidad. En el contexto educativo, el docente es el encargado de realizar una programación didáctica para promover la adquisición de la lengua en el aprendiz. El profesorado deberá tener en cuenta los siguientes factores que condicionan el aprendizaje de una lengua.

3.1. Factores en relación con el hablante, más particularmente con el estudiante de lengua extranjera

3.1.1. Factores biológicos

- a) La edad: Tiene una influencia en la manera en la que el alumnado adquiere la lengua extranjera. Los investigadores establecen unas teorías madurativas que señalan la importancia de la madurez y edad para el desarrollo de las actitudes lingüísticas innatas del individuo (Thomas, 2006). Estas actitudes innatas hacen referencia a la predisposición del cerebro humano para adquirir un lenguaje de forma instintiva (Chomsky, 1998). Numerosos estudios analizan cómo la edad influye en el aprendizaje de una lengua extranjera (Lenneberg et al., 1985; Thomas, 2006; Vanhove, 2013). Vanhove (2013) realizó una revisión bibliográfica sobre este tema en la que destaca la teoría de Lenneberg et al. (1985) por la que el estudiante tendría un *periodo crítico de aprendizaje de la lengua* (*Critical Period Hypothesis*). Los autores tienden a afirmar que, la edad parece tener un impacto en la capacidad para aprender una lengua (Vanhove, 2013). No obstante, debido a la metodología utilizada en los estudios, es más correcto delimitar este impacto dependiendo de ciertas áreas lingüísticas (Seliger, 1982; Vanhove, 2013). Seliger (1982) afirma que en la vida de un humano se pueden encontrar una variedad de *periodos críticos de aprendizaje*. Así pues, cada aprendiz tendrá una capacidad diferente según su edad. Un adulto puede tener mayor facilidad a adquirir reglas lingüísticas, mientras que un niño suele tener una mayor capacidad para hacer una distinción fonética, y en consecuencia, mejorar su pronunciación en lengua extranjera (Seliger, 1982). Esto puede sugerir que la teoría de Lenneberg et al. (1985) sería más pertinente si se distinguiera por áreas lingüísticas.

Entre los autores existe una diferencia terminológica entre *periodo crítico* y *periodo sensible*, siendo el *sensible* algo más flexible y no tan rígido como el utilizado en los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje.

- b) La inteligencia: El MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) se refiere a la inteligencia desde un punto de vista polivalente. Existen, pues, diversas formas de inteligencia que pueden intervenir en el aprendizaje de las lenguas. La teoría de las ocho inteligencias de Gardner (H. Gardner, 1983) podría ser un modelo útil para representar este criterio. Estas diferentes formas de inteligencia son: *lingüístico-verbal*, *lógico-matemática*, *viso-espacial*, *musical*, *corporal-kinestésica*, *intrapersonal*, *interpersonal* y *naturalista*. Cabe destacar

que su teoría es revisada por algunos autores que incluirán la *inteligencia espiritual*, siendo el conjunto de las inteligencias múltiples un total de nueve (Vaughan, 2002; Zohar y Marshall, 2001). En lo que se refiere al juego dramático, cabe destacar la *inteligencia creadora* propuesta por Marina (1993). Esta inteligencia se define desde un punto de vista filosófico como aquella que haría posible que el humano escapase de los factores determinantes de la vida, creando desde un punto de vista inventivo y poco corriente una nueva realidad. En este sentido, el juego dramático podría considerarse como un modo de trabajar esta inteligencia de manera intrínseca y explícita. Explícita en el sentido en que la intención del juego dramático para el aprendizaje de la lengua es la de desarrollar la competencia comunicativa a través de la narración colectiva. E intrínseca, debido a que la creación de un discurso común o individual fomenta la *inteligencia creadora* descrita por Marina (1993).

La inteligencia para la adquisición de las lenguas se puede desarrollar gracias a las *experiencias cristalizadoras* (Feldman, 1981). La *experiencia cristalizadora* es aquella que facilita el desarrollo de la inteligencia; su antónimo es la *experiencia paralizadora* (Feldman, 1981).

La creatividad merece una atención especial en relación con la inteligencia. En palabras de Todd Lubart, profesor de psicología de la Universidad Paris Cité (Mercier, 2023, p. 1):

La creatividad es la capacidad de un individuo para generar ideas y producciones que no solo sean originales —es decir, diferentes de lo que ya ha sido hecho, por él mismo o por otros—, sino que también tengan un valor añadido y un significado.

La creatividad es a su vez una capacidad multidimensional en relación con el conocimiento, las emociones, la personalidad y la cultura (Bonnardel et al., 2023). Estos factores son, no solamente, parte de aquellos primordiales para el aprendizaje de la lengua, sino también fundamentales en la práctica del juego dramático en clase.

Para el aprendizaje de la lengua extranjera, Thomas (2006) describe dentro de la inteligencia el papel de:

- La memoria, gracias a la cual el cerebro guarda, codifica y recupera información. Existen la *memoria sensorial*, *memoria a corto término*, *memoria a largo término* y *memoria operativa*.
- La atención, que se define como el esfuerzo o energía que se utiliza en el proceso de aprendizaje.
- El lenguaje es el motor de la comunicación de la cultura y el conocimiento. Es un sistema de códigos que forma parte de la capacidad humana. El origen y la construcción de la lengua materna pueden favorecer el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras, como por ejemplo las lenguas que vienen del latín. Los locutores de lenguas que proceden del mismo origen podrán encontrar aspectos comunes en la gramática, vocabulario, etc.
- El pensamiento está en íntima relación con el lenguaje, ya que el pensamiento se manifiesta a través del lenguaje (Jara, 2012). A nivel educativo se debe desarrollar el pensamiento crítico (Jara, 2012). No obstante, dependiendo de la actividad que lo clasifique el pensamiento podrá ser también: *inductivo*, *deductivo*, *analítico*, *lateral o creativo*, *suave*, *duro*, *divergente*, *convergente*, *mágico*, *sistemático*, *interrogativo* (Cacioppo y Freberg, 2018; Jara, 2012; Morris, 2001; Papalia et al., 2009; Triglia et al., 2016). Vigotsky, (1995, p. 97) precisaba esta conexión entre pensamiento y lenguaje, especificando que «en los animales, el lenguaje y el pensamiento brotan de raíces diferentes y se desarrollan en diferentes líneas». De esta manera, en el humano «dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional» Vigotsky, (1995, p. 97).
- La percepción y el lenguaje interactúan, debido a que la información visual y auditiva son primordiales para el aprendizaje de una lengua (Vulchanova et al., 2019).

3.1.2. Factores afectivos

La comunicación se lleva a cabo con el fin de intercambiar información y/o establecer relaciones sociales. En este sentido, las emociones tienen un papel muy importante en el razonamiento humano (Damasio, 1994). En el libro *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano* se estudió un caso en el que un paciente sufrió un impacto en la zona prefrontal ventromedial de su cerebro, si bien, no hubo ninguna repercusión aparente y la recuperación fue completa, la capacidad de interactuar socialmente se vio comprometida (Damasio, 1994). Esto sugirió que una parte del cerebro está en relación

con los factores afectivos del ser humano. No sólo la neurociencia constata la influencia de lo afectivo en el lenguaje: Fonseca Mora (2005) realizó una revisión bibliográfica donde destacó la conexión entre lo cognitivo y la emoción, desde diferentes perspectivas. El estudio concluyó con la importancia de considerar la dimensión emocional en la adquisición de una segunda lengua, subrayando así la interacción compleja entre los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso de aprendizaje lingüístico.

Podemos destacar entre los estudios que se asocian al lenguaje el paradigma de la *enacción* de Varela. El grupo Languenact del laboratorio IMAGER de la *Université Paris Est Créteil*, donde se codirigió esta tesis, incluye sus investigaciones en este paradigma. Este modelo parte del principio que la cognición es una puesta en común de las proposiciones que emergen al interactuar con el entorno (Aden, 2017). Este impulso a unirse, denominado *dependencia* (del francés *reliance*) según Bolle De Bal (2003, p. 124, traducción propia) se define como un «doble proceso de desligamiento -intelectual y existencial- del que surgen aspiraciones hacia nuevas conexiones, tanto científicas como humanas».

Factores afectivos como la empatía, la emoción y el afecto, motivan a los individuos a usar la lengua (Montero, 2009). A continuación se analizarán los entornos en los que podemos observar la implicación de estos factores afectivos y su implicación en las dinámicas de juego dramático:

- a) Entorno social y cultural: El contexto en el que el aprendiz crece condiciona el desarrollo de la segunda lengua extranjera, ya que el individuo podrá estar en mayor o menor medida expuesto a ella (Williams y Burden, 1997). En la actualidad, el uso de las nuevas tecnologías, podría facilitar una exposición más prolongada a la lengua extranjera. Cabe destacar que el entorno social, también proporciona modelos de cómo aprender una lengua y puede convertirse en una fuente de motivación (Williams y Burden, 1997). Las actividades de juego dramático proporcionan al alumno un contexto social y cultural en referencia al español. En la sociedad actual, los alumnos cuentan con una imagen del castellano proveniente de la cultura popular que puede contextualizada con actividades próximas al enfoque en la acción. El español es en el contexto francés una *lengua de contacto* que en situación de «plurilingüismo no puede explicarse desde un punto de vista descriptivo exclusivamente sistémico, sino que deben abordarse desde la interacción compleja de factores a la vez internos y externos» (Fernández García y López Izquierdo, 2020, p. 1).

Esta relación puede ser variable para cada individuo, teniendo en cuenta su historia familiar y personal.

- b) Capacidad del docente: En el aprendizaje de una lengua extranjera, es primordial los diferentes roles que el docente puede adoptar. Underhill (1999) enumera estos roles como *lector*, que domina un área de conocimiento; *profesor*, que selecciona los contenidos para un alumnado; y *facilitador*, que transmite los conocimientos creando un clima favorable al aprendizaje. Siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples y su íntima relación con el aprendizaje, Méndez López (2016) analiza la motivación del alumnado frente a un *profesor emocional*. Este término se define como el docente que, a través de su comportamiento, actitud, emoción, etc., se convierte en un referente emocional para el alumno (Méndez López, 2016). El Consejo de Europa (2001 y 2018), facilita información detallada, destinada al docente, sobre cómo enseñar una lengua. Las múltiples posibilidades de aplicación del juego dramático permiten llevar a cabo una actividad, comenzando con un texto, por medio oral...
- c) Personalidad: La personalidad puede jugar un rol importante en la adquisición de una segunda lengua extranjera. Muñoz (2002, p. 23) describe que, un individuo sin «miedo a hacer el ridículo» tendrá más iniciativa para comunicarse en lengua extranjera. A través de esta interacción podrá aprender de su interlocutor. La personalidad junto con las capacidades cognitivas fomentará un estilo de aprendizaje, que podrá ser más o menos útil para la adquisición de una lengua extranjera (Khasinah, 2014, p. 263).

La personalidad se refleja también en la actitud del hablante. Sus concepciones sobre la lengua extranjera, su dificultad para aprender una lengua, la cultura extranjera, etc. condicionan el aprendizaje (Khasinah, 2014, p. 259). Rubio (2011, p. 3) describe la *aptitud lingüística* como uno de los factores más importantes para aprender una lengua. La *aptitud lingüística* se define como la habilidad para aprender una segunda lengua extranjera (Rubio, 2011, p. 3). Esta habilidad se desarrolla gracias a otras habilidades, como la habilidad auditiva o la motora. El origen natural o social de este tipo de habilidades es objeto de debate actualmente (Rubio, 2011, p. 3). Frente a la actividad dramática en clase de lenguas, el alumno puede oponer resistencia por timidez o vergüenza. El docente debe ser capaz de llevar a cabo una dinámica de grupo que, partiendo de actividades colectivas, pueda evitar el «miedo

al público» de aquellos alumnos que opongan resistencias. La personalidad tiene posibilidades de evolución y de expresión a través del juego dramático y su ejercicio favorece tanto la comunicación como el aprendizaje de idiomas (González García, 2021).

d) **Motivación:** La motivación es el interés o la inclinación individual por aprender (R. C. Gardner, 1985). La motivación podrá venir de *factores externos*, como el miedo al castigo o la estimulación por una recompensa. O de *factores internos* relacionados con la voluntad propia del alumno. La motivación está íntimamente ligada a la atribución que se le dan a los éxitos y los fracasos. Bisquerra Alzina (2000) distingue cuatro estilos de atributo por parte del aprendiz:

- *Externalista:* Éxitos y fracasos son atribuidos a causas externas.
- *Internalista:* Éxitos y fracasos son atribuidos a causas internas.
- *Egoísta:* El individuo se atribuirá los éxitos, pero los fracasos los relacionará con causas externas.
- *Depresivo:* El individuo se atribuirá los fracasos, pero los éxitos los relacionará con causas externas.

Castro (2015) realiza un análisis sobre las teorías a tener en cuenta en la motivación del alumnado de ELE. Entre ellas encontramos:

- La *teoría de las expectativas* de Vroom, establece que la motivación humana depende de tres factores: la expectativa, la valencia y la instrumentalidad. La expectativa se refiere a la relación entre esfuerzo y resultado. La valencia tiene una visión empresarial, implica aquello que el empleado valora. La instrumentalidad hace referencia a la necesidad colectiva del esfuerzo individual. En el contexto de juego dramático, la creación común de una obra puede, por ejemplo, motivar al alumnado en su implicación en el aprendizaje de lenguas.
- La *teoría psicossocial* de Gardner pone en relación dentro del contexto didáctico de lenguas: el deseo por utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que el alumnado está dispuesto a poner.
- La *teoría psicolingüística* de Dörnyei el aprendizaje de una lengua extranjera es parte de la identidad del ciudadano actual que vive en un contexto plurilingüe (Dörnyei, 2009). En consecuencia, el aprendizaje del español

con el juego dramático puede utilizar elementos de la cultura popular para estimular la implicación del alumno. La lengua y la cultura son inseparables y deben ser estudiados en conjunto.

- La *teoría de los roles posibles*, creada bajo la influencia de autores como Gardner, Norton o Ushioda (Castro, 2015, pp. 213-217). La metodología del juego dramático permite un trabajo intrínseco con la identidad del individuo que se transforma en la acción dramática. En este sentido, un factor motivacional puede seguir la teoría de los *roles posibles*, se encuentra según Ruvolo y Markus (1992) en la relación del aprendiz con lo que debería llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que le daría miedo llegar a ser. La ficción es un nuevo universo abierto gracias al juego dramático.

3.2. Factores lingüísticos

Estos elementos están relacionados con el idioma mismo y pueden afectar a los procesos de aprendizaje del idioma. En nuestro caso, los factores lingüísticos deben ser analizados desde la relación del francés y el español, que comparten origen en el latín. No obstante, aunque existen puntos comunes entre el español y el francés, el lenguaje no verbal y algunos aspectos culturales tienen diferencias que deben ser analizadas en clase de lenguas.

- a) Diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera: Dentro de los criterios que pueden diferenciar ambas lenguas cabrá destacar aquellos en referencia a:
 - La estructura gramatical, incluyendo la sintaxis, las reglas gramaticales y la estructura de una frase (Larsen Freeman, 2000).
 - Vocabulario: La adquisición y expansión del vocabulario es fundamental para comprender y comunicarse en una lengua. Como afirma Nation (2001), aprender palabras nuevas y entender su significado en diferentes contextos es esencial.
 - Fonología: La comunicación efectiva está muy influenciada por los sonidos, la entonación y la pronunciación del idioma, también conocida como fonología. Celce Murcia et al., (1996) enfatizaron la importancia de ser capaz de diferenciar y producir los sonidos del idioma para una comunicación exitosa. Esta diferenciación debe tenerse en cuenta también en la decodificación del texto escrito.

- Ortografía y escritura: La expresión adecuada requiere una escritura precisa, que es esencial tanto para la comunicación escrita como para la comprensión lectora. Es importante conocer las reglas de ortografía y cómo escribir correctamente en el idioma de destino. En este caso, dos lenguas que comparten un mismo alfabeto son más similares. Desde el punto de vista de la sociolingüística se puede evocar la sensibilidad intercultural respecto a algunos tipos de textos y adecuaciones sociales (fórmula de respeto, estructura, nivel de lengua...). En juego dramático para el aprendizaje de lenguas se puede ejemplificar con la elección temática en improvisaciones que debe tener en cuenta el grupo clase, así como el contexto sociocultural. Estas deben incluir formas y fórmulas adecuadas idiomáticas en la lengua escrita y oral.
- b) Interlengua: La diferencia o semejanza entre dos lenguas influye en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (González y Algara, 2010). Así pues, es primordial conocer el concepto de *interlengua* como el sistema lingüístico del estudiante, que evoluciona hasta la adquisición de una segunda lengua extranjera (Fernández, 1990; González y Algara, 2010). La *interlengua* facilita la explicación de algunos errores que el aprendiz de lengua extranjera puede tener (Fernández, 1990).
- c) Filtro fonológico. Las personas adquieren con su *lengua materna* una base fonológica propia a esta lengua (Trubetzkoy, 1973). A partir de una cierta edad se puede producir un fenómeno de *fosilización*, por el que el aprendizaje de lengua extranjera de manera consciente o inconsciente, recurrirá a la *interlengua* para reproducir algunos sonidos (Fernández, 1990; González y Algara, 2010). La dificultad de percibir y distinguir de un fonema supondrá un obstáculo para su reproducción oral.

CAPÍTULO 2

EL JUEGO DRAMÁTICO

CAPÍTULO II

EL JUEGO DRAMÁTICO

INTRODUCCIÓN

Para algunos autores de interés, el juego dramático se considera una herramienta pedagógica fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacando su capacidad para fomentar la comprensión textual, la adquisición del lenguaje y las habilidades comunicativas interculturales (Boquete Martín, 2011; Holden, 1981; Vieites, 2016). En este contexto, Balchin y O'Neill (2014) subrayan la importancia de considerar las características particulares del texto dramático, mientras que Fish (1980) resalta la práctica lingüística como la clave para la interpretación de una lengua en una comunidad específica.

Dentro de este marco, las *comunidades interpretativas*, basadas en la teoría de respuesta del lector, adquieren un papel crucial al resaltar la participación activa de los aprendices en la construcción del significado a través de la interacción dramática. No obstante, para comprender plenamente el juego dramático, es imperativo examinar el rol del docente que guía estas actividades y el desempeño lingüístico de los estudiantes durante estas actividades. El término actuación lingüística, acuñado por Noam Chomsky (Chomsky, 1998), viene del francés *performance linguistique* definido por Greco (2021, p. 259) como la:

modalidad de comunicación específica en la cual la persona que toma la palabra, ante un público real o imaginado, presta especial atención a los recursos poéticos y prosódicos como el lenguaje figurado, la rima, el ritmo, la inspiración y la espiración, los modos de expresión gestuales y visuales, y las prácticas de apropiación del espacio.

Marjorie Nadal, cofundadora de Thealingua, señala que el docente que emplea el juego dramático en la enseñanza de lenguas debe poseer un dominio no solo de la *lengua*, sino también de la *pedagogía* y la *actuación teatral*. Esta triple competencia permite la transmisión efectiva del idioma y la cultura extranjera, así como una comprensión

más profunda de las posibilidades de los recursos dramáticos. Las dinámicas en la que el juego dramático está presente ayudan a utilizar la *corporalidad, colectividad e implicación* de aquellos que participan (Viader, 2018).

El docente, además, debe desempeñar el papel de mediador desde un aspecto psicológico, contribuyendo a desdramatizar el proceso de aprendizaje del idioma. En este sentido, el juego dramático se convierte en un vehículo para un aprendizaje natural y motivado por el drama, transformando la experiencia educativa en un viaje de exploración cultural y crecimiento personal (Chomsky, 1998).

En el siguiente análisis, nos sumergiremos en los fundamentos del juego dramático, explorando sus dimensiones lingüísticas y psicológicas, así como su impacto en la comunicación y el pensamiento. A través de esta investigación, buscamos no solo entender el juego dramático en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también destacar su potencial transformador en el proceso educativo.

1. TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO

El juego dramático tiene su representación más visible en la sociedad gracias al teatro (Page, 2005). El teatro es un espectáculo destinado a ser representado frente a un público, cuyo origen data de la época Greco-romana entre 1000 y 500 años antes de Cristo (Revermann, 2017).

El teatro fue concebido con el fin, no únicamente de entretener al público sino también, de instruir a la población sobre asuntos sociales y políticos (Revermann, 2017). Por ejemplo, en el teatro español del Siglo de Oro, muchas obras de teatro favorecían la propaganda de la Iglesia Católica (Ruiz, 2013). En términos de propaganda, el teatro ha servido para movimientos revolucionarios y vanguardistas. Así pues, el teatro es portador de un mensaje anclado muy a menudo en una ideología.

Fuera de su contexto de creación original, algunas obras teatrales son aún fuente de placer estético y de transmisión de valores humanistas. Pero, ¿cómo el docente de español puede utilizar el teatro en sus clases en un contexto laico francés? Para poder responder a esta pregunta profundizaremos sobre la definición de teatro y su presencia en la educación.

1.1. Definición de teatro

La definición de teatro incluye la disyuntiva por la que se distingue la dualidad de la producción de un texto dramático y la representación del mismo (Trapero Llobera,

2002). Este conflicto puede explicarse desde un punto de vista histórico. Las primeras representaciones en las que los actores se caracterizaban con máscaras, quedan atrás frente a las obras actuales, donde un número considerable de medios escénicos de sonido, luz y caracterización se ponen a disposición del teatro (Mendoza, 2010). No obstante, el teatro ha seguido siendo un espacio en el que lo «público» y lo «privado» del ser es representado, suscitando en el espectador una serie de emociones (Mendoza, 2010). Aunque la acepción actual viene del mundo anglosajón, el teatro como práctica social e instrumento de aprendizaje en el mundo hispánico data de los franciscanos y jesuitas que lo utilizaban para evangelizar y formar a los jóvenes (Lara Coronado, 2019). Los «teatritos» o salones teatrales son igualmente un campo de estudio no demasiado explorado, así como las obras de teatro producidas en Casas del Pueblo o Ateneos Libertarios durante el siglo XX, y posiblemente antes (Sancha Fernández, 2016).

Mendoza Zazueta (2017) analiza el recorrido teórico de la definición de teatro, que ha estado influido por los elementos que lo componen. El teatro se define como «el espacio por excelencia de la estética, en interjuego comunicativo en el que se representa el ser como espectador y actor de su misma existencia» (Mendoza, 2010, p. 12).

Los autores parecen coincidir sobre el hecho de que las funciones del teatro son estéticas y didácticas. En consecuencia a lo mencionado anteriormente, el teatro se podría definir como: toda actividad que requiere la creación de un texto concebido para la interpretación; la preparación de los actores a través del juego dramático; y una representación frente a un público. La representación implica una interacción entre el actor y el público (Vieites, 2016), este proceso de comunicación será analizado dentro de las posibilidades que el teatro nos ofrece para la educación.

Según Jérez Martínez y Encabo Fernández, (2005, p. 165):

El teatro supone una vivificación del texto, un hacer-presente (representación) de un discurso activo con cuerpo y voz. Drama significa acción y es justo esto lo que sirve de motor e impulso a nuestra propuesta para estimular y mejorar los procesos de comunicación.

1.2. El teatro en la educación

El teatro ha sido utilizado con fines pedagógicos desde su inicio (Vieites, 2014, p. 327). Ya en el siglo V en Atenas existían concursos de coros teatrales donde había un certamen solamente para niños (Vieites, 2014). Cutillas Sánchez (2015, p. 3) analiza el papel del teatro en la educación durante los siglos XVI, XVII, XVIII, finales del XX y

principios del XXI concluyendo que en contexto español «el teatro para la infancia y la juventud ha ido evolucionando al mismo ritmo que lo hacía la situación sociopolítica española» (Cutillas Sánchez, 2015, p. 20).

Vieites (2014, pp. 330–332) describe la relación del teatro en la educación de tres maneras:

- a) *Educación para el teatro*: Implica la enseñanza del teatro como arte y práctica escénica. Este tipo de enseñanza está presente en las formaciones de Educación Superior en Bellas Artes en España. Va destinada a profesionales y especialistas de los espectáculos teatrales.
- b) *Educación en el teatro*: Está basada en la enseñanza de los procesos de expresión, creación, comunicación y recepción de la actividad teatral. Esta enseñanza tiene un carácter pluridisciplinar dependiendo del país en el que se encuentre. En este sentido, Vieites (2016) expone los procesos productivos de cada emisor en el teatro. El personaje debe ser interpretado por el actor; la compañía de teatro se encarga de la representación y el espectáculo; y la sala de teatro de la exhibición y oferta cultural hacia el público. Este tipo de educación estudia pues, el mundo del espectáculo en sus diferentes dimensiones;
- c) *Educación por el teatro*: En este caso, el teatro es utilizado como intermediario para llegar a otro fin. Nuestra investigación se puede inscribir dentro de este tipo de educación, ya que para adquirir la competencia comunicativa en una lengua extranjera se propone el teatro como método didáctico y práctica lingüística con una finalidad social. Esta actividad se lleva dentro del agua sin que la representación teatral sea necesaria para que la actividad dramática tenga sentido para los participantes.

2. DEL TEATRO AL JUEGO DRAMÁTICO

La definición de juego dramático puede variar dependiendo del autor y el país. Los primeros educadores en utilizarlo eran de origen anglófono. Henry Cadwell Cook, motivado por la convicción de que la mejor manera de aprender es el juego sin una instrucción directa, creó una corriente educativa llamada *Theater in Education* (Caldwell Cook, 1917). Esta corriente educativa no distingue entre teatro y juego dramático. Actualmente, algunos autores confunden ambos términos, llegando a definir el juego dramático como una transición teatral en el aula (Page, 2005).

En los años 30, en Estados Unidos se comienza a considerar el juego dramático como una metodología completamente diferente al *teatro en educación* (Ward, 1933). El juego dramático es reconocido como una herramienta efectiva para el aprendizaje de idiomas, ya que proporciona *contextos auténticos* donde los estudiantes pueden aplicar el idioma de manera realista, fomentando la participación activa y contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas prácticas (Dervishaj, 2009). La diversidad de actividades que pueden englobarse dentro de este impiden tener una definición unitaria del mismo (Dervishaj, 2009). El juego dramático para el aprendizaje de las lenguas se concreta solamente en los años setenta con la *perspectiva comunicativa* (Giebert, 2014).

Una perspectiva muy extendida del juego dramático en el aprendizaje de lenguas proviene de Holden que lo define como «cualquier actividad que pide al estudiante representar a) a sí mismo en una situación imaginaria o b) a otra persona en una situación imaginaria» (Holden, 1981, p. 1, traducción propia). En comparación con Holden (1981), Giebert (2014) incluirá también los juegos dramáticos en los que el alumno puede partir de sí mismo como individuo, de un contexto o historia real.

El MCER (Consejo de Europa, 2001, pp. 59, 60, 136, 146, 147) menciona explícitamente el *juego de rol* y la *simulación* dentro de sus recomendaciones metodológicas. Ambas actividades pueden ser consideradas, según la definición de Holden (1981), como parte del juego dramático. Igualmente, en otros artículos anglófonos, podemos observar esta percepción de juego dramático que incluye la *improvisación*. Por ejemplo, Uysal y Yavuz (2018) consideran que en el juego dramático a los alumnos se les pide implicarse en conversaciones de manera improvisada, o expresar sus ideas y emociones a través de la gestualidad o las expresiones faciales. Estas perspectivas muestran que la definición del juego dramático no es unitaria y que la necesidad de transmitir una cultura no está explícitamente incluida.

Las definiciones precedentes nos permiten constatar que el *juego dramático* se diferencia del *teatro* en educación por la ausencia obligatoria de un texto. Esto se corrobora por la francesa Christiane Page (2005, p. 81, traducción propia), profesora en la universidad de Rennes en estudios teatrales, que remarca que el juego dramático:

no se trata, por lo tanto, de excluir definitivamente la improvisación o el texto, ni de atribuir más valor a una práctica sobre la otra, sino de permitir a los niños que acceden a una diversidad de actividades para ampliar las posibilidades de sus elecciones, teniendo en cuenta su evolución.

En este sentido, se vuelve a considerar el juego dramático como una serie de prácticas diversas. Giebert (2014) lo definirá nombrando los diferentes tipos de actividades en los que lo podemos encontrar, siendo estas:

- *Cortas o puntuales frente a largas o extensas*: Su determinación depende de su planificación temporal, esto es, podemos encontrarnos con una actividad de varios minutos o un proyecto dramático que se puede extender por varios meses.
- *Verbales o no verbales*: Los ejercicios no verbales suelen considerarse como buenas actividades iniciales. Reactivan ejercicios de comunicación más primarios y lenguajes que preceden la lengua o la producción lingüística, en un idioma determinado o con una proyección social.
- *Abiertas o cerradas*: Las actividades abiertas tienen la intención de promover un uso creativo del lenguaje, mientras que las cerradas se centran en una aproximación a la forma. Estas cuentan a menudo con un texto cerrado que se utiliza con el fin de ser representado.
- *Orientadas en el proceso u orientadas en el producto, dependiendo de la motivación del alumno*: Las orientadas al proceso son aquellas que tienen la intención de estimular la creatividad del participante y la motivación intrínseca. Las orientadas al producto, como por ejemplo la representación teatral, pueden ser más estimulantes para aquellos alumnos que prefieran enfocar su trabajo en un producto visible.

3. JUEGO DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN: UNA DIVERSIDAD DE PRÁCTICAS

El juego dramático es un término posterior al teatro. El término *juego dramático* en contexto educativo proviene del mundo anglosajón —se denomina *child drama*, *educational drama* o *creative drama*— y del mundo francófono, donde se le conoce como *jeu dramatique* o *expression dramatique* (Billíková y Kiššová, 2013). En su origen el juego dramático no tenía una connotación educativa. Si buscamos su significado sin ponerlo en relación con la educación, *drama* se define en el diccionario inglés de *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, (2023, traducción propia) como:

- 1) [contable] una obra para el teatro, la televisión o la radio.
- 2) [incontables] obras consideradas como una forma de literatura.
- 3) [contable] un evento emocionante.
- 4) [incontable] el hecho de ser emocionante.

Ninguna de estas palabras refleja la implicación del juego dramático en clase de lenguas. El *juego dramático* es un término que empezó a ser utilizado en relación con el aprendizaje por la psicología de la educación. Vygotsky lo nombró para determinar las actividades lúdicas realizadas por niños entre 2 y 6 años, que forman parte de los *juegos imaginativos* para incrementar su aprendizaje y la autorregulación (Berk, 2018). El uso del juego dramático en didáctica de las lenguas es relativamente reciente. Esto se debe a que la didáctica de las lenguas extranjeras como ciencia proviene únicamente del siglo XX.

La didáctica de las lenguas se define por Dolz et al. (2009, p. 118) como «el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar.»

La didáctica de las lenguas basa su construcción de saber en la interacción entre el objeto de estudio (la lengua extranjera), el discente y el docente (Camps, 2012). Las diferentes metodologías que se consideran en la didáctica de la lengua extranjera se han basado en la evolución social e histórica de la humanidad, siendo concretadas a partir de tres pilares fundamentales: las teorías del aprendizaje, la lingüística y la neurociencia (Chini, 2009; Rastelli, 2018).

Los expertos han establecido una línea común compartida por varios autores sobre la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras (Alcalde Mato, 2011; Jiménez Izquierdo, 2010; Martín Sánchez, 2009; Puren, 1988; Stern, 1983, 1992). El enfoque comunicativo se crea como última evolución del *método audiovisual* en los años ochenta (Puren, 1988; Riquois, 2010). La importancia de la *interacción social* es una de las características de este método. Así pues, el juego dramático comienza a hacer su aparición en la didáctica de las lenguas. El *enfoque orientado a la acción* enunciado por el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) propone ir más allá del enfoque comunicativo, enfatizando la interacción y la perspectiva sociocultural en la lengua. Las indicaciones del Consejo de Europa (2001, p. 59) fomentan el uso del *juego de rol* y las *simulaciones*. Estas prácticas pueden considerarse en relación con el juego dramático (Billíková y Kiššová, 2013), no obstante, estas definiciones limitan el poder didáctico de esta metodología.

Según Cervera (1993) el juego dramático utiliza los recursos expresivos que se emplean para producir la acción, es decir, *la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical*. El juego dramático nos ofrece una variedad de técnicas que pueden utilizarse como recurso didáctico en la clase de lengua

extranjera. Entre ellas podemos destacar algunas que también serían viables en el contexto educativo que será objeto de estudio en nuestra investigación (Billíková y Kiššová, 2013; Cervera, 1993; Magariño, 1996):

- a) La *dramatización*, que se enriquece de todas las características de la comunicación verbal y no verbal. Sin embargo, ciertas técnicas dramáticas como el *mimo* o la *pantomima* (término teatral) se limitan únicamente al lenguaje no verbal. En el caso de utilizarla en contexto educativo, la pragmática adquiriría una relevancia particular. Así pues, en la dramatización el alumno puede incluir la danza, la canción o los disfraces, además de ciertos recursos populares, poéticos o contemporáneos como las marionetas y los títeres. La dramatización se centra en la representación de una historia y es algo limitada debido a que a menudo se acompaña de un guion o trama. Puede ser considerada como el acto que lleva a crear un drama con una finalidad artística o lúdica. Su finalidad puede ser el juego dramático en sí, que suele utilizarse con niños.
- b) La *improvisación*, consiste en el uso del juego dramático sin un guion preciso que rija la acción.
- c) El *juego simbólico*, que se basa en la representación de otras realidades a través de objetos.
- d) El *juego de expresión*, en el que se utilizan elementos del entorno para representar un papel asignado. Así pues, los participantes incorporan objetos o características físicas del espacio que los rodea para dar vida a sus representaciones. Estos elementos se aproximan a la teatralización de la lengua.
- e) El *juego de roles* difiere de la dramatización al poner un fuerte énfasis en la interacción entre los personajes. En el contexto de la clase de lengua, los docentes pueden emplearlo para sumergir a los estudiantes en situaciones típicas, fomentando así la participación activa y facilitando un aprendizaje más práctico y contextualizado. Los estereotipos pueden ser cuestionados o parodiados gracias a este tipo de aplicación del juego dramático.
- f) El *juego de creación colectiva*, donde se trabaja para la representación de una obra teatral cuyo texto puede ser modificado con un fin preciso por el grupo de participantes. Este texto puede crearse partiendo de una modificación o de manera espontánea tras una sucesión de improvisaciones.

4. JUEGO DRAMÁTICO: PROPOSICIÓN DE UNA NOCIÓN COMÚN

Como se ha podido explicitar en los puntos precedentes, el juego dramático incluye un número amplio de prácticas y actividades. A continuación se utilizarán criterios inclusivos, para poder identificar la variedad de prácticas que se pueden englobar dentro del juego dramático. Estas características se definen tras una lectura exhaustiva sobre la temática del juego dramático que ha seguido los criterios de revisión bibliográfica de *The Campbell Collaboration* (2019) y las directrices sobre criterios de inclusión enunciadas por (Hornberger y Rangu, 2020).

Boquete Martín (2011, p. 203) menciona la tendencia a confundir el juego dramático con el teatro. En este sentido, se enuncian unos criterios de inclusión que se centrarán en discernir tanto los elementos compartidos (entre el teatro y el juego dramático) como aquellos en los que difieren estas dos prácticas. Para llevar a cabo este análisis, se seguirá un enfoque inductivo, que parte de observaciones específicas y casos particulares para extraer conclusiones generales. Este enfoque se considera más enriquecedor que el deductivo, ya que permite explorar la complejidad y diversidad inherentes a ambas actividades. Dentro de los elementos que el juego dramático comparte con el teatro podemos considerar:

- a) *Contexto imaginativo*: El juego dramático tiene como principio la capacidad, propia del mundo de la ficción, de poder situarse en una realidad paralela. El alumno debe proyectarse en otro contexto (Holden, 1981). No obstante, es importante decir que esta proyección no debe ser falsamente articulada. El contexto del juego permite que se haga de manera natural. Si bien la lengua extranjera no pertenece al alumnado de manera natural, el juego dramático debe permitir que los discentes utilicen todas las características de la lengua, apropiándose de ella, y haciendo una transición así de la posición de *lengua extranjera*. En este caso, el docente es el encargado de sumergir al alumno en el juego dramático. Para ello, puede proponer elementos para facilitar un contexto. El teatro de objetos, las marionetas, los títeres o el juego simbólico, que se basa en la representación de otras realidades a través de objetos, pueden ser útiles para estimular la creatividad.
- b) *Cuadro espacio temporal*: Este cuadro limita el espacio y el momento en el que se sitúa la dinámica. Esta limitación es doble debido a que en el desarrollo de la dinámica sobre un contexto imaginario, el alumno está restringido por un entorno físico (cuadro espacial) y un tiempo de trabajo (cuadro temporal). En este caso, los juegos de simulación pueden facilitar un contexto físico y

papel social a llevar a cabo por el aprendiz. Por ejemplo: un supermercado o un vendedor. Según Abdallah-Preteuille (2017, p. 9, traducción propia) en *l'Education interculturelle*, «aprender una lengua extranjera también significa aprender a percibir el entorno físico y humano a través de una red de percepción diferente».

- c) *Aspectos culturales*: El juego dramático debe incluir proposiciones culturales pertinentes para el aprendizaje de la lengua y la cultura (Uysal, y Yavuz, 2018). La lengua no se compone simplemente de sonidos; el componente no verbal y cultural es primordial para desarrollar la competencia comunicativa. Así pues, las creaciones colectivas que reproduzcan o modifiquen una obra de teatro de un país extranjero podrían servir para cumplir este criterio. Siguiendo el caso de las improvisaciones, se debe contextualizar con elementos propios del entorno real.
- d) *Diversidad de elementos de la comunicación verbal y no verbal*: El juego dramático debe enriquecerse del lenguaje no verbal y puede componerse solamente de elementos no verbales. Es así como Aden (2013) toma la noción de «cuerpo poético» de Jacques Lecoq que describe la necesidad de conectarse a la corporalidad de manera poética. Esta necesidad precederá incluso a la toma de palabra. En este caso, actividades como el mimo o la pantomima pueden llevarse a cabo. El término pantomima tiene un origen clásico. Se usa en ciertas ocasiones como sinónimo de mimo y busca destacar la representación teatral por medio del movimiento y el gesto (Cervera, 1993; Magariño, 1996). Las actividades de dramatización se pueden embellecer con la danza y la canción (Bíllíková y Kiššová, 2013). La dramatización va más allá del uso de elementos expresivos de la comunicación no verbal, ya que implica la profundidad de narrar una historia que, en ocasiones como en el mimo, prescinde del lenguaje verbal (Cervera, 1993; Magariño 1996).

A diferencia del teatro, el juego dramático:

- Tiene un punto de vista puramente creativo y las reglas son más flexibles que en el teatro. La creatividad es un elemento primordial para los autores en referencia al juego dramático (Hubbard et al., 1986, p. 317). Por ejemplo, en el juego dramático, el alumno puede partir de él mismo o de un personaje inventado para crear su propia historia.
- La utilización de texto no es imperativa.

- Las reglas de las prácticas teatrales son más flexibles, la interpretación no es el objetivo del juego dramático, solo un recurso para aprender la lengua.
- El alumno no interpreta un papel externo. El alumno se transforma «jugando» utilizando su cuerpo y voz como hilo conductor de la historia. Entre los objetivos, podemos destacar la *interiorización* de la lengua extranjera. Robertovna Gozalova et al., (2016) realizan una distinción entre *discurso interno* y *externo*. El *discurso interno* es aquel propio al pensamiento sin sonido ni verbalización. El *discurso externo* es la expresión del *discurso interno*. La ventaja del juego dramático reside en la transposición del alumno a un personaje fomentando un pensamiento en lengua extranjera. De igual manera, las habilidades sociales se desarrollan según la cultura.
- No necesita un público ya que se lleva dentro del contexto de una dinámica de clase.
- Para considerar que una actividad como juego dramático, se debe intentar favorecer la estimulación de todos los sentidos (gusto, olfato, vista, oído y tacto) para estimular la memoria (Privas Bréauté, 2013, pp. 3-4).

5. CONSECUENCIAS DEL JUEGO DRAMÁTICO EN CLASE

La perspectiva del MCER impulsa este tipo de recurso didáctico debido a que el alumno es un actor social, con sentimientos y emociones, que aprende una lengua con una cultura implícita. Las diferentes ventajas que el juego dramático ofrece al aula de ELE son las siguientes (Boquete Martín, 2014, pp. 271–274; Santamaría Martín et al., 2014):

- a) Genera actitudes positivas y aumenta la motivación. De manera individual y grupal, las técnicas dramáticas pueden estimular que el alumno se desinhibe.
- b) Ayuda a crear una dinámica eficaz de grupo, contribuyendo al aprendizaje colaborativo.
- c) Refuerza la relación entre el alumno y el docente.
- d) Es una herramienta que aproxima la comunicación en un estado natural a la clase.
- e) Refleja la realidad social y cultural de la lengua.
- f) Complementa la metodología de los enfoques por tareas descrita en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018).

- g) Mejora la expresión oral por medio de la pronunciación, entonación y dicción.
- h) Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural, aproximándose al concepto anteriormente descrito de competencia comunicativa intercultural.
- i) Desarrolla los mecanismos cognitivos que implican las habilidades de memoria, observación y concentración relacionadas con el aprendizaje de una lengua.
- j) Se favorece la creatividad y el uso de las diferentes estrategias lingüísticas.
- k) En el contexto universitario, ciertos autores ponen en evidencia las dificultades éticas que se llevan a cabo en la enseñanza de lengua extranjera en la universidad (Aguilar Río, 2016). Entre ellas, la relación alumno-docente implica una problemática por la que el alumno se puede sentir poco motivado a expresarse en la clase. El uso de la lectura de microrrelatos, y la lectura de textos con alta carga expresiva podría favorecer la desdramatización del error (González Cobas et al., 2014, p. 123). De esta manera, la dramatización podría favorecer ciertos problemas que encuentra el alumnado de Lengua Extranjera gracias a un cambio de conceptualización en el papel del docente.

En contraposición, ciertos autores describen desventajas del juego dramático como (Pérez Rodríguez, 2004; Santamaría Martín et al., 2014):

- Los diferentes tipos de personalidades y características personales pueden reflejarse en el juego dramático, habiendo un desequilibrio en el tiempo de palabra entre alumnos.
- Las dramatizaciones tienden a favorecer únicamente las habilidades de lengua oral.

La implicación del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras, y más particularmente en el ELE, se puede concretar con ejemplos como el proyecto de *The European Language Stage* (Petrescu et al., 2011). Este proyecto financiado por la Comisión Europea engloba una batería de actividades para alumnos de primaria. Estas dinámicas se ilustran con ejemplos de cómo el juego dramático se puede llevar a cabo con diferentes agrupaciones y niveles de competencia comunicativa. Así pues, otras organizaciones como el Instituto Cervantes también se han interesado en ofrecer al público un modelo de cómo trabajar con la dramatización en clase de ELE (Barroso García y Fontecha López, 1999). En este caso, a través del teatro se describen

cuatro fases para ponerlo en marcha en la clase: la elección de texto, la preparación, la representación y la evaluación (Barroso García y Fontecha López, 1999, pp. 109-110).

Las ciencias de la educación, la psicología del aprendizaje y las aproximaciones socioculturales de la enseñanza de idiomas a través del juego teatral, nos ayudan a comprender cómo se organiza de manera paradigmática la didáctica de ELE en Enseñanza Superior en Francia.

El siguiente capítulo tratará de los aspectos históricos de la didáctica de las lenguas, una disciplina relativamente reciente y por ello mismo controvertida. Esta disciplina se ha construido basándose en los saberes de la lingüística, filosofía, pedagogía, sociología, neurociencias y disciplinas artísticas en el caso del juego dramático como método de enseñanza.

CAPÍTULO III

HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

CAPÍTULO III

HISTORIA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las lenguas extranjeras se define por Dolz et al. (2009, p. 118) como «el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar». La didáctica de las lenguas basa su construcción de saber en la interacción entre el objeto de estudio (la lengua extranjera), el discente y el docente (Camps, 2012). Las diferentes metodologías que se consideran en la didáctica de la lengua extranjera se han basado en la evolución social e histórica de la humanidad, siendo concretadas a partir de tres pilares fundamentales (Chini, 2009; Rastelli, 2018):

- a) *Las teorías del aprendizaje* pretenden describir los procesos por los que el ser humano aprende. El docente debe inspirarse en un modelo pedagógico que obedece a una filosofía y unos objetivos de aprendizaje (Pérez Rodríguez, 2004). Una teoría de aprendizaje deberá englobar, al menos, los procesos de aprendizaje, el papel del alumno y de los errores. Según (Zapata Ros, 2015), las teorías pueden ser *descriptivas y prácticas*, siendo estas últimas más orientadas a las ciencias de la educación. Una teoría implicará así, unos «sucesos causales que describirán la secuencia en la que se producen sucesos de un determinado tipo» (Zapata Ros, 2015, p. 2). Algunas de las teorías del aprendizaje más actuales son *el constructivismo y el conductismo* (Pérez Rodríguez, 2004). Ambas perspectivas son dos enfoques importantes en psicología y educación que tienen diferencias fundamentales en cómo entienden el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. La teoría del constructivismo enfatiza que el conocimiento es creado por el individuo a través de interacciones y experiencias con el medio ambiente. En este sentido, el aprendizaje se considera un proceso activo mediante el cual las personas logran su propia comprensión a través de la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas. Además, según el constructivismo, la naturaleza

del conocimiento es personal y subjetiva, por lo que se desarrolla a partir de una reinterpretación de las experiencias de un individuo, siendo muy esencial en esto el contexto social y cultural. Por otra parte, el conductismo pone su énfasis en los aspectos repetitivos, prácticos y en la influencia del refuerzo o los castigos como fuerzas que impulsan el aprendizaje. Así pues, el aprendizaje se describe a través del análisis de los cambios en el comportamiento. Cuando se trata de evaluación, el constructivismo da prioridad a la *evaluación formativa*, ya que explica cómo los alumnos construyen su propio conocimiento proporcionando retroalimentación. Por el contrario, el conductismo se concentra en la *evaluación sumativa* relativa a la medición del desempeño observable y el logro de los resultados del aprendizaje.

- b) *La lingüística* se define como la ciencia que estudia el lenguaje humano y las lenguas. A partir de los años setenta se desarrollan los estudios más trascendentales de esta ciencia, gracias a la colaboración de diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, o la etnografía (Arnáez, 2006). En el caso de *la neurociencia*, el estudio lingüístico ha derivado a una nueva disciplina llamada *neurolingüística* (Rastelli, 2018). La influencia de la neurociencia a la neurolingüística se ha caracterizado por una serie de avances en el estudio del cerebro y la creación de tecnologías de neuroimagen. A medida que la neurociencia ha ido evolucionando, los investigadores se han preocupado cada vez más por aprender las formas en que el cerebro organiza el lenguaje. La neurolingüística es un campo emergente que entrelaza la lingüística y la neurociencia, donde se aplican métodos de neuroimagen junto con el análisis lingüístico para estudiar las funciones cerebrales relacionadas con el procesamiento del lenguaje, incluidas aquellas vinculadas a la producción, comprensión y adquisición. Esta área sigue siendo uno de los dominios más importantes para la investigación sobre cómo funcionan los fundamentos biológicos del lenguaje humano (Rastelli, 2018). Las conclusiones de estos avances deben analizarse de manera prudente debido a la gran plasticidad del cerebro y a la diversidad de los seres humanos.
- c) *La neurociencia* es la disciplina que estudia el sistema nervioso y todos sus aspectos. Dentro de la neurociencia podemos encontrar la *neuroeducación* (Salcedo, 2018) y la *neurodidáctica* (Huc y Vincent Smith, 2011). La *neurodidáctica* aporta un especial interés a los estudios de perspectiva cuantitativa (Cañas y Chacón, 2015). Actualmente, la *neuroeducación* y la *neurodidáctica* acercan objetivos y posiciones a lo que se conoce como la

neurociencia educativa (Borrueco Rosa, 2019, p. 36). Esta disciplina aporta una perspectiva práctica basada en la enseñanza interdisciplinar de la lengua extranjera para estimular todas las áreas del cerebro (Cañas y Chacón, 2015).

La didáctica de las lenguas extranjeras ha cambiado la idea de interacción, ya que el aprendizaje no es unidireccional, sino que es un proceso muy complejo que se realiza a través del lenguaje y otras formas de comunicación entre los interlocutores. Este enfoque también reconoce que la comunicación humana va más allá de las palabras y se nutre con gestos, expresiones faciales, tono de voz y contextos culturales compartidos. Por tanto, la interacción lingüística no únicamente trata sobre transferencia de información, sino también sobre cómo construir significados conjuntamente y negociar comprensiones entre los participantes. A través de esta interacción multimodal, los estudiantes no solo aprenden la estructura gramatical y el vocabulario de una lengua extranjera, sino que también adquieren habilidades comunicativas para poder tomar parte activa en conversaciones reales y relevantes. Desde esta perspectiva integral, se está subrayando la necesidad imperativa para crear un ambiente educativo centrado en todas las formas posibles a través del cual se puedan desarrollar habilidades lingüísticas holísticas más efectivas. Según Barroso García y Fontecha López (1999, p. 1) la interacción está en el centro de la actividad dramática, siendo esta parte de la «interacción social y dentro del enfoque por tareas».

Las necesidades de la sociedad han propulsado los cambios en la educación y, en consecuencia, en la didáctica de las lenguas extranjeras (Demougin, 2008). Esta evolución no solo responde a necesidades socioeconómicas y culturales, sino que también está influida por diversas teorías del aprendizaje sobre la elección de los métodos de enseñanza. En consecuencia, las metodologías que se pueden enmarcar en la didáctica de las lenguas extranjeras pueden variar dependiendo del país y la lengua que se enseñe (Jiménez, 2010). Esto se debe a que, cada país tiene unas condiciones sociopolíticas particulares que determinan su sistema educativo. La selección de la metodología aplicada en la enseñanza de la lengua extranjera se hace, actualmente, desde la educación nacional de cada país. La lengua materna del alumno, influye en la elección de la didáctica. Por ejemplo, las lenguas que comparten un origen como el latín tendrán una metodología diferente que las lenguas que no tienen este punto en común (González y Algara, 2010). Camps (2012) se interroga sobre la complejidad que existe en la manera en la que la didáctica de las lenguas interacciona con los sistemas educativos. Según Camps (2012) esta relación se ve reflejada en:

- Los contenidos de la enseñanza: referidos a la transmisión de la lengua según los géneros discursivos, los canales de comunicación, etc.
- El polo de la enseñanza: es la manera en la que se considera al docente en el sistema y los modelos de formación.
- El polo del aprendizaje: implica al individuo que estudia una lengua y la manera en la que los cambios sociales y culturales inciden en su aprendizaje.

Mucho antes de la creación de la didáctica de las lenguas como ciencia, la presencia del juego dramático en la educación se encuentra desde la época de Platón, quien, si bien se opuso a la educación por el teatro aristotélico, valoró el hecho de «incluir en las clases una forma de juego» (Bolton, 2007, p. 46).

Aunque existan diferencias entre los países y lenguas enseñadas, los expertos han establecido una línea común compartida por varios autores sobre la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras (Alcalde Mato, 2011; Jiménez Izquierdo, 2010; Martín Sánchez, 2009; Puren, 1988; Stern, 1983, 1992) comenzando por *el método tradicional* y terminando por *la perspectiva actual del MCER* (Consejo de Europa, 2001, 2018). A continuación, se analiza cada método incluyendo sus posibles aportes a la perspectiva actual del uso del juego dramático en enseñanza de las lenguas en el contexto de aprendizaje de ELE en Francia.

1. EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

1.1. Método tradicional

Desde la Edad Media y el Renacimiento, el estudio del latín se generalizó no solo para usos religiosos y teológicos, sino también para las ciencias y la filosofía. En el siglo XVII, surge la figura de Comenius, reconocido como el primer gran lingüista europeo que abordó monográficamente el aprendizaje de las lenguas en su obra «Janua Linguarum reserata» (1631), donde también destacó el juego como un factor de aprendizaje natural (Doñas, 2015).

La primera teoría de didáctica de las lenguas, conocida como el *método tradicional* o *gramatical/traducción* (Jiménez Izquierdo, 2010), se estableció en el siglo XIX y perduró hasta el XX. Bajo este enfoque, los estudiantes aprendían el latín con el propósito principal de comprender las reglas de esta lengua y ser capaces de leerla y analizarla (Martín Sánchez, 2009). Este método se caracteriza por el hecho de que:

- a) El alumno es sujeto pasivo de su aprendizaje y debe realizar un proceso de memorización léxica, morfológica y sintáctica (Martín Sánchez, 2009, p. 63).
- b) Se realizan ejercicios de traducción directa e inversa (Alcalde Mato, 2011, p. 13).
- c) Las clases de gramática se llevan a cabo de manera deductiva, a través de análisis contrastivos, ejercicios huecos y memorización de reglas (Martín Sánchez, 2009, p. 63).
- d) Se utilizan ejemplos literarios que están fuera de contexto y que no resultan motivadores para los aprendices (Alcalde Mato, 2011, p. 13).

La corrección del error era inmediata, lo que resultaba poco estimulante para el alumno y para la interacción (Martín Sánchez, 2009). De este modo, el trabajo de la lengua oral era casi inexistente. El incremento de las relaciones entre países hizo que esta metodología quedara desfasada y propulsó la necesidad de crear un nuevo método que se pudiera adaptar al estilo de vida de principios del siglo XX.

Esta forma primitiva de trabajo lingüístico, está parcialmente presente en el método Glottodrama, más particularmente en el *grammar corner*, cuya función es retomar con el alumnado los elementos fruto de errores lingüísticos durante la improvisación. Estos serán corregidos de manera práctica y contextualizada, aprovechando técnicas teatrales para mejorar la comprensión y el uso correcto de la gramática en situaciones cotidianas.

1.2. Método directo

En 1902 se establece la ruptura con *el método tradicional* dando paso al *método directo o natural* (Alcalde Mato, 2011; Puren, 1988). El principio pedagógico se basaba en la adquisición directa por el alumnado de las formas lingüísticas gracias a los distintos actos de comunicación (Bestard Monroig, 1994, p.88). Por tanto, el énfasis de este método se centra en el aspecto oral y comunicativo, y en el aspecto intuitivo que se sirve de elementos extralingüísticos y paralingüísticos (Bestard Monroig, 1994; Chomsky, 1959, p. 89). Podemos encontrar diferentes características relacionadas con esta perspectiva:

- a) *El principio directo* presenta la lengua sin intermediarios, aunque se ayuda de diferentes procesos y técnicas como la imagen (Puren, 1988). La enseñanza se lleva a cabo a través de diálogos o situaciones orales que suelen estar alejados de la realidad del alumno (Martín Sánchez, 2009, p. 63).

- b) *El principio activo* se desarrolla al inicio del siglo XIX gracias a las nuevas investigaciones en psicología que dan un papel importante al alumno en el aprendizaje (Puren, 1988).
- c) La interrogación se utiliza por parte del docente siguiendo los principios (*activo, directo y oral*) ya mencionados.

Durante las clases el alumno utiliza la intuición, imitación oral intensiva o mecánica y repetición extensiva e intensiva (Puren, 1988).

Los factores que hicieron que este método no persistiera fueron la insuficiencia de descripción gramatical, léxica y cultural, así como la falta de coherencia respecto a las nuevas teorías de la psicología del aprendizaje (Martín Sánchez, 2009, p. 63). De igual manera, el tratamiento del error era inexistente, por lo que los fallos lingüísticos tendían a seguir un proceso de *fossilización* desde edades tempranas (Bestard Monroig, 1994).

En la enseñanza de las lenguas a través del teatro, los principios del método directo pueden ser utilizados en una primera etapa de apropiación colectiva a través de ejercicios de imitación grupales. Por ejemplo, ejercicios de mimo en los que, en grupos de dos, los alumnos harán mimo uno detrás de otro.

1.3. Metodología activa, ecléctica o mixta

Esta metodología aparece después de la Primera Guerra Mundial, cuando el *método directo* estaba en contradicción con la nueva política educativa. Se puede considerar una mezcla entre *el método tradicional y el método directo*. Puren (1988, pp. 148-149) enuncia los principios metodológicos siendo estos:

- a) Adaptación *del método oral*: El texto escrito se vuelve un apoyo para la didáctica y se establece una secuenciación de contenidos. La primera fase incluye el oral y prepara para los ejercicios escritos, que tienen mayor importancia. Se focalizan los esfuerzos en mejorar la pronunciación, la imitación y se utilizan auxiliares audio-orales.
- b) Adaptación de *la metodología directa* a través de:
 - Aprendizaje de vocabulario en el que la lengua materna no está prohibida estrictamente, simplemente no recomendada para acceder a las palabras en el contexto sociolingüístico al que pertenecen
 - Aprendizaje de la gramática a través de una explicación de la regla, se da prioridad a la repetición extensiva.

- c) Valorización del principio activo, ofreciendo más proposiciones en los procesos y técnicas por los que se desarrolla la actividad del alumno.

La falta de base teórica propia y la situación de guerra provocaron el desarrollo de otras metodologías más adaptadas a la época (Puren, 1988).

En el juego dramático podemos hablar de llevar a cabo una preparación previa a la actividad teatral. Por ejemplo, siguiendo el ejemplo precedente, los ejercicios de mimo en los que, en grupos de dos, los alumnos imitarán uno detrás de otro actividades que se pueden basar en un trabajo previo basado en textos sobre los clichés en el mundo hispanófono.

1.4. Método audio-oral

El método audio-oral es conocido también como el *método del ejército o de los marines*, ya que fue creado por los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial (Puren, 1988, p. 198). Está basado en el *estructuralismo lingüístico*, por lo que algunas de sus características principales se desarrollan desde este movimiento (Alcalde Mato, 2011; Puren, 1988). *El estructuralismo lingüístico* es una corriente que comienza en el siglo XX iniciada por Ferdinand de Saussure, que introduce la noción de sistema en la lengua (Umma, 2015). El *estructuralismo* considera que el lenguaje se compone de varios elementos que coexisten y se relacionan (Umma, 2015). Saussure, explicita esta dicotomía entre el *significante*, siendo la parte material, escrita o sonora, y el *significado*, que es el referente (Umma, 2015, p. 369).

En el *método audio-oral* destacan las características extraídas de la *lingüística distribucional* y de la *psicología conductista* (Puren, 1988):

- a) *La lingüística distribucional* nace en Estados Unidos en los años treinta (Dubois, 1969). La lingüística parte de la idea de que todo enunciado es una combinación de elementos en jerarquía (fonología, morfología, sintaxis elemental) donde cada segmento se define por su combinación en el rango superior (Dubois, 1969, p. 43). El *método audio lingual* se basa en la lingüística de Saussure (Saussure, 1995) que, con la de Bloomfield (1939) considera la lengua de acuerdo a dos ejes:
- *El eje paradigmático o vertical*, donde los ejercicios de manipulación lingüística de base se basan en la sustitución.

- *El eje sintagmático u horizontal*, donde se pone en evidencia las regularidades combinatorias, también llamadas estructuras. El ejercicio de manipulación lingüística de base es la transformación.
- b) La psicología conductista: Creada por Watson y desarrollada de manera pedagógica por Skinner (1974), establece una relación directa y observable entre un estímulo y una respuesta (espontánea o adquirida). Skinner (1974) entenderá la lengua como un comportamiento en el que es posible condicionar al aprendiz para alcanzar el aprendizaje deseado.

Respecto al modelo de enseñanza de lenguas, esta teoría se basa en (Alemi y Tavakoli, 2016, p. 4):

- El vocabulario que se aprende a través del contexto presentado en forma de diálogo.
- La gramática debe ser deducida por los alumnos con la intención de que puedan aplicar una fórmula en distintos casos.
- La repetición oral intensiva para memorizar modelos, conocida como «drill» o taladro en inglés.
- Manipulación oral intensiva con el fin de automatizar las estructuras.

Las críticas de este modelo se centraban en el hecho de que los ejercicios estructurales aburrían al alumno, y la progresión *step by step* (paso a paso) no evitaba que se produjeran numerosos errores (Puren, 1988). Igualmente, la teoría de referencia del conductismo fue superada por el cognitivismo de Sinclair y Piaget, que consideraron la lengua como un sistema cognitivo no relacionado con el comportamiento del alumno (Martín Sánchez, 2009).

Dentro de la perspectiva actual centrada en la comunicación, los errores lingüísticos en actividades que utilizan el juego dramático no deberían impedir el buen desarrollo del mismo. Así pues, una de las ventajas del juego dramático es la utilización del lenguaje no verbal para facilitar la comprensión. Además, en la fase de calentamiento muchas de las actividades que se proponen se basan en la repetición de estructuras sintácticas. Por ejemplo, una de las propuestas por el grupo Thealingua se llama «cuadro común», es una creación colectiva. En ella, los alumnos se sitúan en círculo. Uno de los alumnos se pone en el centro utilizando la estructura sintáctica «yo soy». El aprendiz representará lo que dice. Si, por ejemplo, comienza diciendo «yo soy un árbol» el resto de los participantes deberá incluir un elemento que pueda estar al lado de un árbol y representarlo. Por ejemplo, un pájaro.

1.5. Método audio-visual

Las investigaciones desde 1954 de *l'Institut de Phonétique* de la Universidad de Zagreb lideradas por el profesor Guberina y del *Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du Français (CREDIF)* de la Escuela superior de Saint-Cloud liderado por Paul Rivenc produjeron las bases de este método (Alcalde Mato, 2011).

Es una evolución del *método audio-oral* y retoma los principios del *método directo* tales como (Puren, 1988):

- a) *El principio directo*, con un vocabulario y una gramática que se aprenden gracias a un documento. Este documento se extrae de un *material auténtico* de la lengua que se quiere aprender. El uso de *materiales auténticos* conforma uno de los principales aportes de esta enseñanza de lengua y cultura de manera asociada, tal y como se presenta en el ámbito de la práctica.
- b) *El principio oral*, reforzando el método oral integral al principio del aprendizaje. Su objetivo es dar modelos reutilizables que reemplacen la ayuda escrita por una oral.
- c) *El principio activo* busca motivar la atención del alumno con:
 - La utilización de la imagen para estimular la intuición del alumno y poder deducir las estructuras lingüísticas.
 - Los diálogos de base que muestran personajes en acción.
 - El método intuitivo para aprender la gramática.
 - Personajes con los que el alumno pueda sentirse identificado.
 - Un vocabulario que parte del centro de interés del alumno y se presenta progresivamente.
 - La interrogación que se usa sistemáticamente con un esquema de pregunta/respuesta.
 - La imitación y la repetición hechas a través de modelos, en los que en caso de error, se procederá a una corrección fonética individual.

Las lecciones que siguen *el método audiovisual* tienen este proceso, cuya agrupación puede variar dependiendo de los autores (Puren, 1988, p. 239):

- Presentación/explicación.
- Repetición/memorización.
- Explotación/fijación.

- Transposición/apropiación.

Este método ha pasado por tres evoluciones (Puren, 1988; Riquois, 2010):

- Años 1960: Integración máxima de la ayuda audiovisual.
- Años 1970: Generación marcada por un esfuerzo de corrección y adaptación del método a los contextos escolares.
- Años 1980: Tentativas de integrar los nuevos avances didácticos nocionales, funcionales y comunicativos. Después de esta época, la evolución del método se focaliza más en adaptarse a los alumnos. Si bien, se continúa utilizando los métodos audiovisuales, sus interpretaciones serán interactivas y reguladas por el docente.
- Actualmente, el método audiovisual y el uso del juego dramático pueden ser complementarios. Por ejemplo, se pueden usar materiales audiovisuales para introducir un tema o una situación, y luego utilizar juegos dramáticos para practicar y reforzar lo aprendido. La combinación de estímulos visuales y auditivos con actividades teatrales proporciona una experiencia de aprendizaje rica y variada que puede beneficiar a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

2. ENFOQUE COMUNICATIVO

El *enfoque comunicativo* se crea como última evolución del *método audiovisual* en los años ochenta (Puren, 1988; Riquois, 2010). En la segunda mitad de los ochenta, surgen los primeros modelos de ELE considerados comunicativos gracias a la influencia de la didáctica de otras lenguas extranjeras como el inglés (Sánchez, 1992). Este enfoque ha estado vigente hasta principios del siglo XXI y ha desarrollado la noción de *competencia comunicativa*. Esta noción da una gran importancia a la interacción cuya implicación en el juego dramático es omnipresente.

El *enfoque comunicativo* propone los siguientes principios metodológicos (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1980; Díaz Corralejo, 1996; Finocchiaro, 1977):

- a) Aprendizaje por descubrimiento.
- b) Principio activo basado en la psicología del aprendizaje, donde se tendrá en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones del alumno.
- c) La interacción social es un punto clave para la adquisición del lenguaje.

- d) Se toma en cuenta la diversidad entre las personas, gracias a teorías como la de Gardner (1983) y sus inteligencias múltiples.
- e) El uso de *documentos auténticos* se extiende llegando a utilizar una gran variedad de plataformas: videoclips, programas de televisión, extractos literarios...
- f) Lenguaje adquirido desde la perspectiva constructivista. Así pues, se buscará integrar progresivamente nuevos conocimientos en estructuras lingüísticas ya existentes.
- g) El aprendizaje de la gramática y el léxico no es normativo, sino explícito y se adapta a las necesidades de la comunicación. En el caso de la gramática, el alumno será expuesto a estructuras gramaticales al tener contacto con la lengua extranjera. Para ello, se harán actividades de *identificación* donde, gracias a sus conocimientos previos y a la reflexión, podrá encontrar la norma gramatical. Una vez que esta norma se explicita, se efectuarán actividades de *automatización*. La fase de *conceptualización* ayudará a interiorizar el nuevo contenido. Este tipo de actividades facilitará al alumno a llegar a la etapa final en la cual, será capaz de crear una producción libre.
- h) El error es un recurso didáctico y el profesor deberá identificarlo, explicarlo y tratarlo. Se desarrolla el concepto de *interlengua* como los conocimientos intermediarios de los alumnos cuando están aprendiendo una nueva lengua (González y Algara, 2010).

Los estudiantes, al participar en juegos dramáticos, tienen la oportunidad de practicar la comunicación en situaciones sociales simuladas, lo que refuerza su competencia lingüística de manera activa y creativa. Además, el juego dramático permite abordar la diversidad en el aula y aplicar teorías como la de las inteligencias múltiples, ofreciendo una experiencia de aprendizaje personalizada y efectiva. Al integrar estos enfoques, los errores se convierten en recursos didácticos valiosos, y la gramática y el léxico se aprenden de manera contextualizada y significativa, facilitando un aprendizaje profundo y duradero.

2.1. Competencia comunicativa

Uno de los mayores aportes del *enfoque comunicativo* es la *competencia comunicativa*. La teoría lingüística que ayuda a la creación de la competencia comunicativa se inicia con el *innatismo* de Chomsky (1998). Su teoría de adquisición de la lengua de manera innata propulsó el debate entre los lingüistas sobre la manera en la que el ser humano aprendía una lengua. Por su parte, Hymes, su gran detractor, priorizó la importancia

de los contextos en los que se encontraba el individuo frente a las capacidades innatas (Trimaille y Masquelier, 2012).

El esquema de la comunicación ha sido también de gran utilidad para llegar al concepto de competencia comunicativa. El primer esquema de la comunicación data de 1949, Shannon y Weaver propondrán un modelo que pone en relación un mensaje transmitido por un canal, en el que el emisor y receptor comparten un código común (Baecker, 2017). Posteriormente, en 1963 Jakobson incluirá el elemento del contexto y definirá las funciones comunicativas en relación con cada entidad del esquema de comunicación. Las funciones comunicativas se clasificaron en un inicio como (Jakobson, 1984):

- *Referencial* (Contexto): La transmisión del mensaje se hace contextualizándolo y de manera objetiva, sin hacer valoraciones. Predominan las oraciones de modalidad enunciativa y los verbos en indicativo.
- *Emotiva* (Emisor): Enfocada a la expresión de emociones o estados de ánimo. Se utilizan las oraciones de modalidad exclamativa, dubitativa o desiderativa.
- *Poética* (Mensaje): Se refiere a la comunicación que se centra en el mensaje en sí mismo, alejándose del uso más convencional del idioma. Esto suele manifestarse a través del uso de figuras literarias o de un léxico con connotaciones específicas.
- *Conativa o apelativa* (Receptor): Se busca ejercer una activación del locutor por medio de una orden o consigna expresada de manera clara o implícita. Aparecen verbos en imperativo, interrogaciones retóricas, argumentaciones... Por ejemplo, para expresar un mismo contenido se proponen diversas expresiones, «Silencio, por favor», «Cállate» o «No quiero que los alumnos hablen en clase».
- *Fática* (Canal): Se utiliza con la intención de verificar que el canal está todavía abierto. Se utilizan preguntas y expresiones como, por ejemplo, '¿Me entiendes?', con el propósito de asegurar la continuidad del diálogo.
- *Metalingüística* (Código): Esta función se enfoca en el propio lenguaje. Incluye cualquier acto de lenguaje relacionado con el propio lenguaje y su funcionamiento, reglas, definiciones, etc. Aunque se utiliza en esta tesis, también es relevante en filosofía y ciencias literarias.

El *acto comunicativo* se define por Gómez (1988, p. 26) como la codificación de un mensaje y la producción de señales por parte del emisor. Este mensaje deberá ser

decodificado por un receptor. El acto comunicativo parte de las nociones de Jakobson, Dimbleby y Burton (1998) que definieron las *funciones comunicativas* dependiendo de la intención del emisor. Esta intención podría ser: advertir, aconsejar, informar, convencer, expresarse o entretener (Dimbleby y Burton, 1998).

La lingüística de Hymes que da una importancia primordial a los elementos extralingüísticos del aprendizaje (Trimaille y Masquelier, 2012) ayudará a Moirand (1979) y Kerbrat Orecchioni (1990) a desarrollar un modelo del esquema de la comunicación (imagen 1). Ambas autoras proponen un esquema de comunicación centrado en la comunicación escrita, que tiene en cuenta una amplitud de elementos que influyen en la comunicación. Estos elementos se caracterizan por la interacción e influencia de los factores socioculturales en los intercambios lingüísticos.

En la siguiente imagen se ve representado el modelo desarrollado por Moirand (1979):

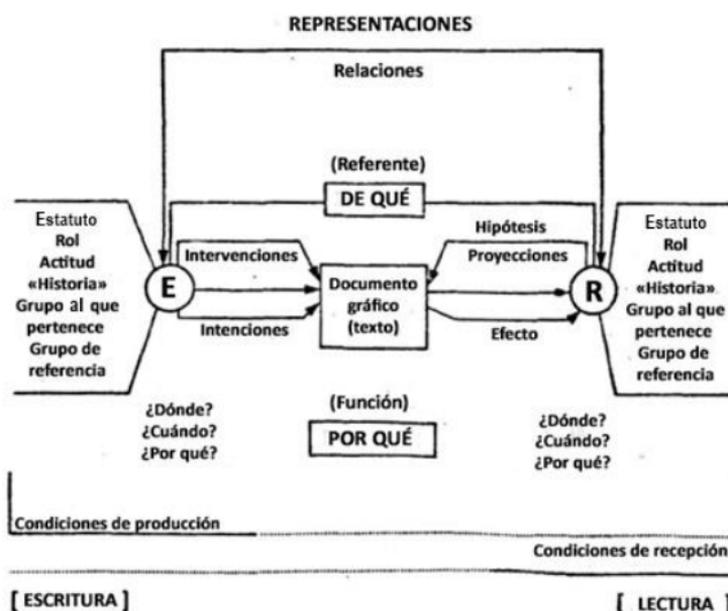


Imagen 1: Traducción al español del esquema de Gillet (1983) inspirado en el esquema de Moirand (1979).

En 1972, Hymes define la *competencia comunicativa* como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una lengua puedan comunicarse. Para comunicarse, se establecerán cuatro habilidades de base: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Estas habilidades se denominan competencias en el MCER, establecido por el Consejo de Europa en 2001,

y se han definido criterios para evaluar el nivel de dominio de cada una de ellas. Los niveles de desarrollo se clasifican en seis niveles, siendo estos A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada nivel se compone de descriptores con criterios de utilización del idioma que son armonizados para diferentes lenguas. La evaluación de una quinta competencia (expresión oral en interacción) determina el nivel de autonomía del aprendiz en otro idioma, correspondiente a B2. Los niveles pueden ser muy dispares, por ejemplo, locutores nativos, que son analfabetos o estudiantes capaces de leer y comprender que no consiguen expresarse oralmente con éxito.

2.1.1. La competencia comunicativa según el MCER

El MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) es un estándar que ofrece algunas pistas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la comprensión y expresión oral y escrita en lengua extranjera. Creado por el Consejo de Europa en 2001 y 2018, el MCER está traducido en varias lenguas como el francés *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL) o el inglés *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL). Si bien no tiene una implicación legal obligatoria, un gran número de países lo han tomado como referencia para su currículo de enseñanza de idiomas en la escuela y para la evaluación en contexto de integración social y profesional. Por ejemplo, en España, la concreción curricular sigue los estándares e indicaciones del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) en el *Real Decreto 126/2014* (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, 2014) a nivel de la educación nacional y en la *Orden de 17 de Marzo de 2015* (Orden de 17 de Marzo de 2015, Por La Que Se Desarrolla El Currículo Correspondiente a La Educación Primaria En Andalucía, 2015) a nivel de la región de Andalucía. En Francia, esta concreción se refleja en el *Décret N° 2002-1010 du 19 juillet 2002 relatif aux modalités d'enseignement des langues étrangères* (République Française, 2002). La competencia comunicativa comenzó siendo una competencia referida a la lengua materna y su concepción se amplió también para la lengua extranjera (Byram, 1997). Esta competencia se define por el Consejo de Europa (2001) por la integración simultánea de las siguientes tres subcompetencias (Berenguer Román et al., 2016; Canale y Swaim, 1980; Consejo de Europa, 2001; Llobera Cànaves, 1995; Pascuala Morote y Labrador Piquer, 2004) que siguen la siguiente imagen de creación propia y se explican a continuación:

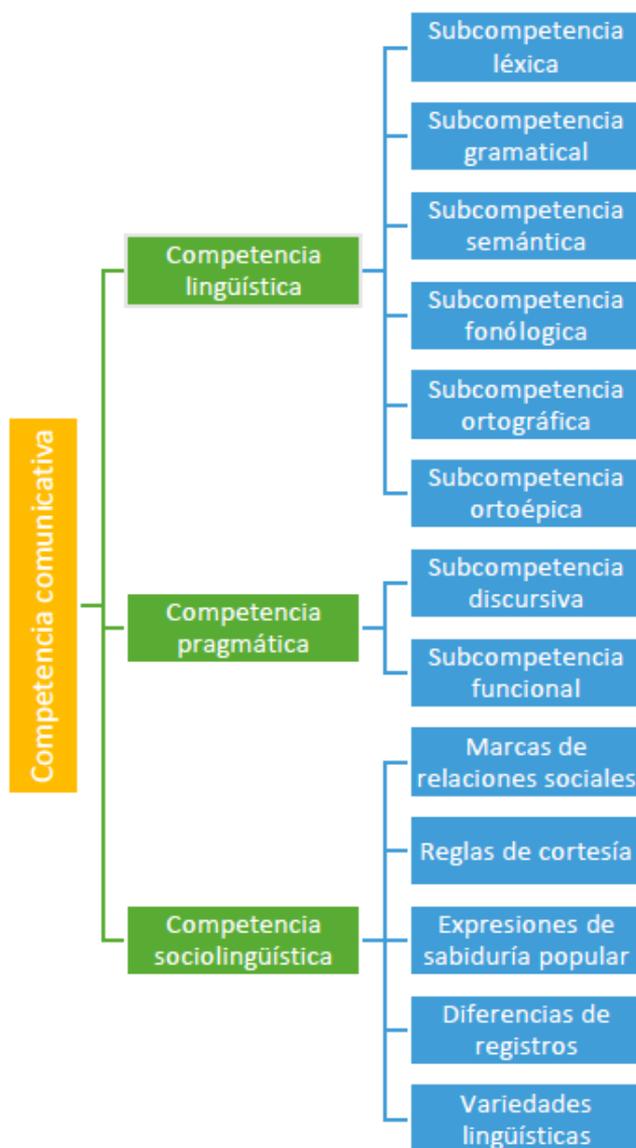


Imagen 2: *Competencia comunicativa y subcompetencias. Creación propia.*

La integralidad de estas competencias pueden ser trabajadas utilizando el juego dramático, ya que este ofrece un entorno ideal para el aprendizaje activo y contextualizado de las subcompetencias clave en la enseñanza de lenguas. Dependiendo de la propuesta de actividad, se puede comenzar con un trabajo desde las habilidades orales o escritas. Se analizarán todas las competencias y se explicará su implicación precisa con el juego dramático.

- a) *Competencia lingüística*: Comprende el conocimiento de los recursos formales para desarrollar los mensajes correctos y significativos, y la capacidad de utilizarlos. En el juego dramático, los estudiantes no solo practican la pronunciación y la fluidez verbal, sino que también refuerzan su comprensión gramatical y léxica en un contexto auténtico. El juego dramático permite a los estudiantes experimentar el idioma en situaciones variadas y realistas, lo que facilita la internalización de estructuras lingüísticas y la adquisición de nuevo vocabulario de manera natural. Esta competencia engloba otras subcompetencias como:
- *Subcompetencia léxica*: Incluye el conocimiento de vocabulario y su capacidad para usarlo. Se consideran tanto los elementos léxicos, como los gramaticales.
 - *Subcompetencia gramatical*: Conlleva la capacidad de producir enunciados gramaticalmente correctos. Esto implica un dominio de la morfología y la sintaxis.
 - *Subcompetencia semántica*: Trata de la organización del significado de las palabras, dentro de las estructuras gramáticas, frases, lógica y coherencia del discurso.
 - *Subcompetencia fonológica*: Integra la percepción y la producción de los fonemas.
 - *Subcompetencia ortográfica*: Supone la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos.
 - *Subcompetencia ortoépica*: Conocida como la habilidad de pronunciar correctamente una palabra a partir de su forma escrita. La lectura en voz alta en un idioma extranjero con un texto desconocido, es una de las actividades que solicitan número de zonas del córtex cerebral y lo estimulan.
- b) *Competencia pragmática*: La pragmática como ciencia ha tenido un estudio procedente de diversas disciplinas y puede tener diferentes definiciones. Pons Bordería (2005) enumera algunas de ellas tales como:
- La ciencia que estudia la diferencia entre el lenguaje codificado y lo que el lenguaje transmite.
 - La relación entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende.

- El reflejo de las relaciones sociales como la cortesía, las ideas subyacentes cuando se habla de un tema, etc.

Martí Sánchez (2000) destaca la evolución de la disciplina que comienza a ser considerada en la época de Aristóteles, que utilizó tres empleos del lenguaje (apofántico o informativo, pragmático y poético). Humboldt, Marty y Bühler son los antecedentes más cercanos al autor más influyente y actual en pragmática: Jakobson.

La pragmática se ocupa del conocimiento que tiene el locutor acerca de los principios que rigen la organización, estructuración y adaptación del mensaje (*competencia discursiva*), así como de la aplicación de las funciones comunicativas (*competencia funcional*). A través del juego dramático, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en situaciones simuladas donde deben aplicar actos de habla apropiados, como pedir, ofrecer, agradecer, disculparse, persuadir, entre otros. Estas interacciones permiten a los estudiantes experimentar y practicar cómo utilizar el lenguaje de manera efectiva según el propósito de la comunicación y la relación con el interlocutor. El juego dramático fomenta la comprensión de las convenciones sociales y culturales que influyen en el uso del lenguaje. La competencia pragmática se compone de:

- La *subcompetencia discursiva* es necesaria para establecer una tonalidad unitaria (anclaje enunciativo) al discurso. Para ello se utiliza un tiempo verbal y una construcción lingüística que están acordes a la modalidad del enunciado. Bardière (2016) describe esta competencia, según el MECR, a la importancia de la *coherencia* y la *cohesión* en el discurso. En este sentido, es primordial respetar los *principios conversacionales de Grice* (2002) que se emiten en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) siendo estos referidos a:
 - *La cantidad*: Implica tener una contribución informativa sin dar más información que la requerida.
 - *La calidad*: Comunicar información verídica.
 - *La pertinencia*: Lo que se expresa debe estar en relación con el tema y ser apropiado.
 - *La modalidad*: Basada en evitar las ambigüedades, ser breve y ordenado.

A nivel práctico, el docente deberá exponer al alumno a la diversidad de las formas textuales, pudiendo algunas de ellas, tener un carácter heterogéneo. Entre las modalidades textuales podemos encontrar: *la secuencia descriptiva, la narrativa, la expositiva, la argumentativa y la dialogal* (Adam, 1992; Werlich, 1979).

- La subcompetencia funcional está formada por la microfunción, la macrofunción y los esquemas de interacción (Bardière, 2016):
 - *Las microfunciones* son, según el MECR (Consejo de Europa, 2018), aquellas que expresan el acuerdo, desacuerdo, obligación, preferencia... En este sentido, el trabajo de Wilkins (1976) ha ayudado a establecer la base científica en la que se precisan las necesidades de comunicación.
 - *Las macrofunciones* (Consejo de Europa, 2018, p. 98) son aquellas caracterizadas por una *estructura interaccional*, que involucra la interacción entre los participantes, lo que puede incluir aspectos como roles de hablantes y oyentes, turnos de conversación, reciprocidad en la comunicación, entre otros elementos que rigen la dinámica de la interacción. En este caso hay que tomar en consideración la perspectiva de Jakobson que abordó el tema en varios momentos de su carrera. Con su esquema de comunicación, Jakobson (1984) estableció las funciones del lenguaje anteriormente descritas: la función referencial, la emotiva, la poética, la conativa, la metalingüística y la fática. Estas funciones fueron redefinidas por la gramática funcionalista de Halliday (1973) que añadió la función *ideativa, la interpersonal y la textual*.
 - *Los esquemas de interacción* se entienden como los intercambios que se dan en la sociedad en una conversación, por ejemplo: pregunta – respuesta, oferta – aceptación / rechazo.
- c) Competencia sociolingüística: Se basa en los aspectos sociales de la lengua que deben ser tomados en consideración debido a que la interacción, como práctica social, sigue las normas y principios conversacionales. En didáctica de la lengua, estas características forman parte de la transmisión cultural que debe llevarse a cabo en clase, ya que no son propias a una lengua, contexto o territorio. Kim (2020) enunciará dentro de su investigación la importancia de la *comunicación*

intercultural para la adquisición de una lengua. Un intercambio que tome en consideración los principios sociolingüísticos debe incluir:

- Marcas de relaciones sociales

Las marcas de relaciones sociales son muy diferentes dependiendo de la lengua y la cultura. También varían según el estatus relativo de los interlocutores, la proximidad de la relación y el registro del discurso. En el español como lengua extranjera destaca el uso de tú o usted.

Estas relaciones se basan en el principio de alternancia, por el cual, en cada intercambio de mensajes, siempre hay una negociación (Roulet, 1991, p. 14). *La negociación* afectará a los turnos de palabra, el rol de los individuos, las relaciones interpersonales...

- Reglas de cortesía

El principio de cortesía responde al objetivo de establecer vínculos personales en el desarrollo de una comunicación. Lingüistas como Kerbrat Orecchioni (1990), Leech (1983), Brown y Levinson (1987) o Haverkate (1994) han intentado desarrollar el funcionamiento de la cortesía distinguiendo varias estrategias:

- La estrategia de cortesía negativa dirigida a reparar un mensaje ya producido. Puede presentarse a través de *la prevención* (evitando el contacto no verbal) o *la atenuación* (a través de edulcorantes verbales y no verbales).
- La estrategia de cortesía positiva basada en la producción de un mensaje de carácter amable para el interlocutor. En la comunicación no verbal, una demostración de interés con gestos puede ser considerada como parte de la cortesía positiva.
- La descortesía implica ignorar las reglas de cortesía. Algunos ejemplos de descortesía pueden ser la brusquedad, un exceso de sinceridad, el uso de palabras vulgares, etc.

- Expresiones de sabiduría popular

Se refiere a los proverbios, las expresiones familiares, las expresiones idiomáticas...

Los proverbios y refranes están presentes en todas las lenguas y se remontan en la historia (Koszla Szvmanka, 2003). Se suelen confundir, pero son

muy diferentes entre ellos. Según Koszla Szvmanka (2003, pp. 320-321), el refrán es una frase extraída de la sabiduría popular, que puede tratar de múltiples aspectos de la vida cotidiana y que desempeña una función social. Por ejemplo, el refrán «casa donde manda mujer, no vale un alfiler», puede mostrar un pensamiento machista. El proverbio tiene un carácter más culto, proveniente de la filosofía clásica, de escritores y otras figuras relacionadas con la cultura (Koszla Szvmanka, 2003).

Las expresiones idiomáticas son frases cuyo significado no deriva de sus componentes. Por ejemplo, «cada dos por tres». La naturaleza de estas expresiones hace difícil que una traducción literal a otras lenguas pueda servir para explicar su significado (Sevilla y González, 1994). Según Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994), en la didáctica del español como lengua extranjera, este tipo de expresiones deben estar en el contexto y presentarse con otras expresiones antónimas en niveles avanzados. Es indispensable conocer el registro de cada expresión. Saber el origen de algunas expresiones puede ayudar a la comprensión de las mismas en todos los niveles (Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994, p. 173). Así pues, es muy productivo como recurso creativo en el aula.

- Diferencias de registros

Un intercambio comunicativo está condicionado por las características del emisor, el receptor, el tipo de vía comunicativa y las características de la sociedad en particular. El registro sigue así las condiciones de los parámetros contextuales definidos por Halliday (1978) como:

- El campo, siendo este a la vez el marco social (lugar) y temático en el que se lleva a cabo un intercambio comunicativo. En el ámbito escrito esta característica graduará el texto.
- El modo, se entiende como el canal elegido para la comunicación. Este canal puede ser, escrito u oral. Dependiendo de la interacción entre participantes, podrá considerarse un monólogo o diálogo. Con las nuevas tecnologías, el canal puede ser por vía telemática, por ejemplo, con una conversación telefónica.
- El tenor marca la relación entre los interlocutores. El tenor interpersonal se determina con la formalidad de los textos (solemne, íntima, neutra...), las fórmulas de cortesía, y la objetividad en el

discurso. La identidad social de cada participante de la comunicación influye en esta elección. Se debe tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la identidad de los testigos de un intercambio lingüístico también puede afectar al registro.

El tenor funcional se distingue por la manera en la que la función comunicativa condiciona la expresión de los textos.

- Variedad lingüística

El acento a nivel oral, se refiere a la entonación particular de un hablante. La variedad del idioma a nivel local ha recibido en ocasiones el apelativo de *dialecto*, por las connotaciones negativas que este término puede tener como inferior a otras lenguas. La igual dignidad de las diferentes lenguas habladas en el mundo, ha sido la base de una nueva concepción del plurilingüismo y del respeto a las formas culturales inherentes a cada persona. Así pues, el término *dialecto*, que es preferible evitar, es una variante de la lengua compartida por una comunidad de hablantes que tienen el mismo lugar geográfico. La amplitud de la zona geográfica puede cambiar dependiendo del lugar.

Dentro de los dialectos existen *variantes de prestigio* y *variantes populares*. Las variantes de prestigio son aquellas habladas usualmente en la capital de los países (Lope Blanch, 1972). Esta distinción da un valor negativo a las variantes populares no estandarizadas de la lengua. La noción de *glotofobia*, creada por Blanchet (2016) es una consecuencia de la dicotomía entre variantes de prestigio y populares. La *glotofobia* se define como las discriminaciones llevadas a cabo por causas lingüísticas y sus consecuencias «humanas y sociales que son profundas, masivas y dramáticas» (Blanchet, 2016, p. 25). El Centro Virtual Cervantes. (s.f.) concluye que la *norma lingüística* es una convención social que se basa en el uso deseable de una determinada lengua, conocida como *lengua estándar*. En este sentido, el docente de español como lengua extranjera debe ser capaz de poder mostrar la riqueza dialectal hispanófono.

La identidad lingüística de un individuo se desarrolla dependiendo de la identidad personal, sociocultural y nacional (Beljić, 2015). Esta se construye con relación al ideal lingüístico del territorio en el que el individuo se encuentre (Beljić, 2015). La identidad lingüística adquiere así un significado compartido entre el individuo y su contexto.

El hablante más competente de lengua extranjera puede desarrollar la capacidad de reconocimiento y producción de las marcas lingüísticas propias de una clase social, un origen regional o profesional (Blanchet, 2016). En el caso de la dramaturgia, podemos hablar de los actores que han llevado a cabo un trabajo específico para poder imitar el acento propio de una región de la cual no son originarios.

- d) **Otras competencias:** La competencia comunicativa coexiste en la educación europea con las competencias clave, las competencias transversales y las competencias generales. Las competencias clave son necesarias para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Commission et al., 2012, p. 8). Estas son la competencia lingüística (en lengua materna y extranjera), matemática, social y cívica, de espíritu de iniciativa, informática, de aprender a aprender y de sensibilización a las expresiones culturales y artísticas.

Las competencias transversales son aquellas que pueden impartirse como materia independiente, como un área de aprendizaje o a través del currículo (Commission et al., 2012, p. 12). Estas son, por ejemplo, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el espíritu emprendedor y la educación cívica.

Para poder desarrollar todo el sistema de competencias es necesaria la puesta en marcha de las competencias generales, siendo éstas (Consejo de Europa, 2001):

- *El saber:* Referida a la cultura general y al saber sociocultural que hace referencia a las marcas distintivas de una sociedad y su cultura.
- *Saber hacer:* Son las prácticas y capacidades interculturales del individuo.
- *El saber ser:* Definidos como los factores personales que afectan a los conocimientos.
- *El saber aprender:* Las capacidades para renovar y continuar el aprendizaje.

2.1.2. La competencia comunicativa intercultural

La *competencia comunicativa* que el MCER describe parte de la idea de un hablante monolingüe. Sin embargo, actualmente varias teorías apuntan que, en nuestra sociedad

multilingüe y conectada, la mayoría de los individuos no pueden seguir definiéndose como monolingües (Salaberri Ramiro, 2007, p. 8).

La competencia comunicativa evalúa su grado de desarrollo con un tratamiento y análisis particular dependiendo del individuo y contexto (Bermúdez y González, 2011, p. 10). En este entorno, algunos autores consideran que la competencia comunicativa debe ser redefinida por otro término que refleje el estado de nuestra sociedad. Es de esta manera que nace el concepto de *competencia comunicativa intercultural*.

La *competencia comunicativa intercultural*, se describe definiendo los tres nombres que la componen. En primer lugar, el término competencia comunicativa debe comprenderse teniendo una especial atención a la subcompetencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2001; Salaberri Ramiro, 2007). El último concepto de esta competencia puede ser definido desde la perspectiva de Byram (1997, pp. 33–54) donde la competencia intercultural se relaciona con las habilidades de:

- a) Conocimiento de cómo funcionan los grupos e identidades sociales, propias y ajenas.
- b) Habilidades para comparar, interpretar y relacionar materiales o hechos de una cultura extranjera con la propia.
- c) Habilidades para descubrir, interactuar y adquirir una nueva característica de una cultura extranjera.
- d) Consciencia cultural crítica para evaluar con criterios explícitos las características de una cultura propia o ajena.
- e) Actitud positiva para conocer otra cultura, siendo capaz de «desconstruirse», es decir, ser capaz de cuestionar los conceptos de la cultura de origen.

En la sociedad actual, la competencia comunicativa intercultural tiene una especial importancia debido a que el hablante de lengua extranjera no solo se comunica con el nativo, sino también con otros hablantes de diferentes contextos sociolingüísticos. Por ejemplo, se podría encontrar un italiano, un español y un alemán comunicándose en inglés *como lingua franca*. Así pues, si no tenemos un correcto entendimiento de las reglas sociolingüísticas de esta lengua, la comunicación podría no ser efectiva.

Otro problema de comunicación puede nacer del substrato social de cada uno de los locutores que se expresa en una lengua no nativa. Sin embargo, en un proyecto común, los locutores en principio menos expertos pueden alcanzar una mejor comunicación y entendimiento mutuo, pues son más conscientes de las dificultades de comprensión de

su interlocutor. Todo esto puede contribuir a justificar la inclusión en el aula del juego dramático como recurso pedagógico, para desempeñar papeles sociales, simulados o recreados en lenguas, hasta entonces extranjeras.

3. ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Desarrollado en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018), el enfoque orientado a la acción se basa en los principios del enfoque comunicativo (Bourguignon, 2006) e incluye otras características como:

- a) La utilización de recursos TIC (Tecnologías de la Información y Comunicaciones), gracias a los nuevos avances tecnológicos. Estos recursos pueden enriquecer el desarrollo de las dinámicas de juego dramático en la clase, incluyendo, por ejemplo, música que ayude al trabajo con la corporeidad.
- b) La pedagogía no es repetitiva: los contenidos gramaticales y lexicales se señalan desde el inicio de la lección. Esta técnica ofrece al alumno una perspectiva sobre la diversidad de elección en el acto de habla (Moirand, 1979). La situación de comunicación, no es un simple cuadro espacio-temporal, sino que es un factor determinante para las decisiones lingüísticas y comportamentales en la comunicación (Moirand, 1979). La improvisación en el juego dramático se centra en la acción y la interacción de cada aprendiz que fomentará el desarrollo de la actividad.
- c) Se considera al aprendiz como un *actor social*. Así pues, el alumnado deberá adquirir las competencias descritas en el enfoque comunicativo que se encuentran redefinidas en términos de *expresión e interacción*. Para ello, las tareas tendrán un contexto de tipo social.
- d) Utilización de las tareas localizadas dentro de un proyecto global como la actividad por excelencia para desarrollar el nivel de competencia comunicativa del aprendiz.
- e) Puesta en práctica de los juegos de rol y las simulaciones. Ambas recomendaciones están íntimamente relacionadas con uno de los tipos de juego dramáticos propuestos por la literatura científica.

4. CONCEPTO Y APLICACIÓN DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

La educación basada en competencias es una consecuencia de la nueva era del conocimiento, donde el modelo de comercio requiere a trabajadores competentes en ciertas actividades (López Ibarra, 2008). Este modelo por competencias, comenzó su implantación en la educación superior, y es actualmente parte de algunos sistemas educativos, como en el sistema francés, que será desarrollado posteriormente (López Ibarra, 2008).

Históricamente, podemos encontrar ciertas civilizaciones cuyas prácticas pedagógicas han ayudado a construir el actual modelo de competencias. En un primer lugar, en la civilización griega (Tobón, 2005) el uso de la razón se definía como la puesta en común de saber y realidad. Filósofos como Protágoras, Platón y Aristóteles desarrollaron métodos en los que perciben los principios de reflexión e interacción que valoran la capacidad de aprender que tiene cada persona y la dinámica dialógica para hacer emerger la verdad.

Podemos definir tres escenarios que, en el siglo XX y XXI, de manera simultánea, se han interesado por el concepto de competencias.

A) La lingüística

En 1965, Chomsky utilizó por primera vez el concepto de *competencia lingüística* refiriéndose a ella como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión), permitiéndole entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión) (Chomsky, 1965).

Lyons (1968) se aventuró a definir la *competencia pragmática* como la capacidad de saber usar adecuadamente una lengua, llevando al interlocutor a reconocer los procedimientos no lingüísticos como las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, etc. De manera similar, en 1972, Hymes define la *competencia comunicativa* como la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua, permitiéndole distinguir las diversas situaciones sociales (Hymes, 1972). En este sentido, la noción de «saber hacer» propia de la competencia se ve explicitada en la funcionalidad de la lengua. No es suficiente con conocer una lengua tal y como se podía observar en la metodología tradicional, el interlocutor requiere poder utilizarla en un contexto real.

B) La filosofía moderna y la sociología

La teoría de Wittgenstein tiene un gran interés desde el punto de vista ético (Nordby, 2008). El autor aporta el concepto de *juegos de lenguaje*, siendo estas representaciones abstractas de cómo utilizamos el lenguaje en contextos específicos o actividades. No se refieren necesariamente a juegos en el sentido lúdico, sino más bien a patrones de uso del lenguaje en situaciones concretas. Estos sistemas de comunicación son complejos y contruidos por reglas (Tobón, 2005, p. 47). De igual manera, toda competencia tiene un uso de reglas explícitas e implícitas (Tobón, 2005, p. 47). Similarmente, para Wittgenstein, el lenguaje no tiene un significado fijo e inmutable en sí mismo, sino que su significado surge de su uso en situaciones sociales y contextos específicos.

En su obra original de 1989, Habermas desarrolla una filosofía sólidamente fundamentada en tres principios esenciales que han sido primordiales para su pensamiento y sus contribuciones a la teoría social. En primer lugar, propone la necesidad de desarrollar un concepto de racionalidad más amplio y comprehensivo que abarque tanto la *razón instrumental* como la *razón comunicativa*. Este concepto de racionalidad es crucial para su comprensión de cómo se toman decisiones y se llega a consensos en una sociedad democrática. La noción de instrumentalización evidencia la intención práctica que es propia a las competencias. En segundo lugar, Habermas (2011) introduce un nuevo concepto, marcando una desviación de las teorías tradicionales de la acción y la comunicación. Destaca la importancia de la *comunicación interactiva* y la búsqueda de *consensos racionales* como elementos fundamentales en la construcción de una sociedad justa y democrática. Esta nueva visión se basa en la *acción comunicativa* y el ideal de un espacio público donde los ciudadanos puedan participar activamente en el debate y la deliberación. En tercer lugar, el filósofo alemán desarrolla una teoría crítica de la modernidad, examinando aspectos problemáticos como la creciente racionalización y la colonización del mundo de la vida por parte de la lógica instrumental. A través de estos tres principios, Habermas (2011) establece las bases de su filosofía crítica y su visión de una sociedad más justa y democrática en el contexto de la modernidad. Así pues, su concepción de *acto de habla* gira en torno a la *acción instrumental*, que denota el mundo físico, en un nivel referencial y conceptual. La *acción estratégica*, que consiste en la manera en la que el humano y el lenguaje se construyen. Finalmente, la *acción comunicativa*, busca el entendimiento a nivel discursivo. La *competencia comunicativa* que se construye en este contexto de acto de habla, es la «pragmática universal» dónde se desarrolla la lingüística partiendo del uso del lenguaje (Habermas, 2011).

Verón (1971) denomina la competencia como *competencia ideológica* por la que el individuo podrá actuar e influir la sociedad gracias al lenguaje. La ideología de una persona se materializará gracias a su discurso (Verón, 1971).

C) El ámbito laboral

El origen de este modelo en el ámbito laboral parte de los años ochenta, en los que David McClelland condujo un estudio sobre las competencias en la Universidad de Harvard. Este estudio se centró en el concepto de tarea y las cualidades que hacían competente a un trabajador (Raven y Stephenson, 2001). McClelland creó una empresa de investigaciones llamada *McBer&Company* cuya área de conocimiento estaba relacionada mayormente con la economía de la pequeña empresa. Su concepto de competencias y el trabajo de su empresa llamaron la atención del ámbito educativo.

Brundrett intentó definir un «Modelo Genérico de Competencia Gerencial» con la ayuda de *McBer&Company* (Brundrett, 2000). El resultado de esta investigación dio lugar a una lista de diecinueve competencias básicas necesarias para un trabajo brillante en el ámbito de la dirección de pequeñas empresas (Brundrett, 2000). Su influencia tiene un impacto en la elaboración de currículos de formación profesional a nivel universitario. A modo de ejemplo, en Canadá existen antecedentes de estudios en el sistema educativo, donde las competencias profesionales son relacionadas con el docente y la manera en la que evalúa (Nizet, 2016).

Estas investigaciones replantearon el modelo de educación enseñado en las universidades, haciendo evidente que, el concepto de competencia estaba más próximo a la realidad del mundo laboral. Actualmente, en el ámbito de las organizaciones, la competencia se «sitúa entre los saberes y las habilidades concretas» que «es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento» (Bermúdez y González, 2011, p. 8). La formación se hace necesaria para adquirir esos conocimientos, de manera que el alumno sea capaz de llevar a cabo estas acciones en el ámbito profesional.

El modelo de competencias está presente en todos los niveles educativos, no obstante, ciertos autores (López Ibarra, 2008, p. 6) consideran que este modelo sigue en construcción y aún no hay un consenso entre la comunidad científica. Si bien la competencia comunicativa tiene su base en los procesos anteriormente descritos, esta forma es una unidad compleja en sí misma.

4.1. Crítica al modelo de competencias y al MCER

El MCER ha tenido un impacto indudable en la didáctica de las lenguas. No obstante, numerosas críticas han puesto en cuestión la pertinencia del mismo (Maurer y Puren, 2019). De igual manera, el modelo de competencias «se impone en casi todas las esferas de la actividad humana» (Boutin, 2004, p. 1). Asimismo, algunos artículos (Boutin, 2004; Del Rey y Sánchez Parga, 2011) enumeran una serie de problemas en el modelo de competencias: Las reformas educativas basadas en competencias no logran integrar conocimientos con las habilidades esperadas. Estos artículos cuestionan la evaluación centrada en comportamientos observables y su enfoque mercantil. Además, hay desafíos al fusionar corrientes opuestas como el *constructivismo* y la *enseñanza directa*. Boutin (2004) propondrá una tercera vía que busca equilibrar la enseñanza y el aprendizaje, además de promover la innovación y la evaluación rigurosa. Estos artículos describen la necesidad de encontrar un equilibrio entre las distintas corrientes educativas para garantizar una formación integral, tanto en habilidades como en conocimientos.

El modelo de competencias en educación está ampliamente reconocido en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018). Macaire (2018) señala que, a pesar de la adopción generalizada del MCER, los investigadores constatan deficiencias, como por ejemplo, la falta de base en la investigación lingüística y una consulta limitada durante su elaboración. Aunque los debates han sido intensos, las preocupaciones de la comunidad académica no han tenido suficiente eco.

Actualmente, algunos investigadores abogan por una actualización de la proposición del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018), que promueva una reflexión didáctica profunda basada en investigaciones recientes, proponiendo enfoques más diversos e inclusivos. Macaire (2018) subraya la importancia de aclarar debates internos en la didáctica de las lenguas y cuestionar valores y orientaciones pragmáticas de las instancias europeas. Maurer y Puren (2019), que participaron en la propia creación del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018), analizan la necesidad de actualizar los principios del mismo, apuntando hacia una mayor coherencia y formación de profesores más capacitados para abordar la diversidad y la complejidad del mundo. Así pues, el juego dramático emerge como una herramienta valiosa en el panorama de la didáctica de las lenguas, especialmente en el contexto del Modelo de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER). La ventaja del mismo reside en la diversidad propia de sus prácticas, siendo capaz de poder adaptarse a las nuevas exigencias del contexto europeo plurilingüe.

Además de otras experiencias que hemos citado anteriormente como *Glottodrama* o *Langue en scène*, en el siguiente punto describimos un estudio de campo basado en

una experiencia personal, realizada en el marco de nuestra formación doctoral. Se trata de un estudio de terreno sobre el grupo Thealingua en el que el juego dramático tiene un valor principal para el aprendizaje de las lenguas. A través de este ejemplo podemos tener una visión global sobre cómo la práctica del juego dramático para el aprendizaje de las lenguas está siendo construida en el contexto europeo.

5. EXPERIENCIAS DEL JUEGO DRAMÁTICO EN APRENDIZAJE DE LENGUAS

Para terminar la integridad de esta primera parte, me permito compartir un pequeño resumen con algunas ideas sobre el aprendizaje de lenguas a través del juego dramático, que he podido deducir en las diferentes formaciones y congresos en los que he participado como doctoranda. Quiero agradecer, de nuevo y vivamente, a mi grupo de trabajo LANGUENACT en IMAGER y especialmente a la escuela universitaria EUR FRAPP, que ha sido un gran apoyo financiero y un estimulante intelectual en el desarrollo de mi tesis.

Dentro del teatro para el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo, el *método glottodrama* cuenta con una gran cantidad de trabajos que han analizado su aplicación en clases de enseñanza de lengua extranjera (Nofri, 2010). En un principio intenté formarme a partir de este método, no obstante, la llegada del COVID impidió la concreción de esta intención. Sabía que era necesario poder vivir otras perspectivas sobre el juego dramático y el aprendizaje de las lenguas. La lectura profunda, acompañada de una mascarilla y un confinamiento, me hizo llegar a *Thealingua*. En agosto de 2021 pude formarme durante 5 días en el *método thealingua* en Berlín. De igual manera, en febrero de 2024, he podido presenciar la evolución del proyecto en una reunión de «thealinguistas» que ha tenido lugar de nuevo en Berlín. Este último proyecto cuenta con el apoyo durante dos años del programa *Erasmus +*.

En comparación con el *método glottodrama* (Nofri, 2010), encontré algunas ventajas en la propuesta de Thealingua:

- La intervención llevada por el grupo Thealingua es solicitada por el docente de clase. En consecuencia, muy a menudo el docente pedirá llevar el taller de *juego dramático* en torno a una temática trabajada en clase (en modo de concreción de proyecto), que se está trabajando (en modo actividad de transición) o que se trabajará en clase (en modo de introducción a la temática).
- En el *método glottodrama* existen varias personas que intervienen: un profesional del teatro y otro de la lengua (Nofri et al., 2014, p. 7). En el

método thealingua, el thealinguista cuenta con capacidades en teatro, lengua y pedagogía.

- El lugar físico de trabajo es común y no se divide en dos zonas físicas (taller dramático *actor's studio* y taller lingüístico *grammar corner* en alternancia sucesiva) como en el *método glottodrama* (Nofri et al., 2014, p. 7). El trabajo lingüístico se lleva a cabo a través de los juegos dramáticos en grupo.
- El alumno es conducido a trabajar actividades individuales y grupales para llegar a una creación propia, lo que estimula su *creatividad* y su *sentido de responsabilidad*.
- No existe la imposición de un texto desde el inicio de la intervención. Así pues, los alumnos son responsables y creadores de su propio texto. El objetivo principal es el de *expresarse* utilizando la *corporeidad* del individuo, lo que permite que, incluso en niveles donde el alumno es menos competente lingüísticamente, la comunicación sea posible.
- El *método glottodrama* se divide en tres etapas dependiendo del tipo de texto que los alumnos utilizan o, en última instancia, del momento de producir una obra final (Nofri et al., 2014, p. 8). El *método thealingua* integra 6 etapas que parten de la corporeidad y el trabajo con el contexto para llegar a una producción libre.
- En Thealingua la corrección lingüística de los textos se lleva a cabo por el thealinguista fuera del momento en el que el taller se desarrolla. Esto permite, en mi opinión, que el alumno pueda concentrarse en el juego dramático. La etapa en la que deberá concretar el proyecto por escrito supone únicamente una de las seis etapas del *método thealingua*.
- El *tratamiento del error* no es explícito, sino que se realiza de manera colectiva sin individualizar. En el *método glottodrama* el tratamiento del error se lleva a cabo siguiendo la secuencia «estimulación, acción y reflexión» (Nofri et al., 2014, p. 15). El tratamiento del error se puede realizar explícitamente cuando se graban algunos talleres, ya que «los formadores pueden parar el video sobre el error y corregirlo» (Nofri et al., 2014, pp. 113 – 115).

5.1. Historia de Thealingua

Thealingua es un método y una red fundada en 2010 por Marjorie Nadal y Damien Poinsard. Nacida en Berlín dentro de la empresa de interés público *Cours de Jardins*, Thealingua obtuvo el estatus de sello registrado en el Registro de Marcas de la Unión

Europea para la educación en 2019. Cabe destacar que el nombre de la empresa *Cours de Jardins* es en sí un juego de palabras: en la escena francesa el espacio escénico se reparte en dos polos. Uno el lado «cours» y otro el lado «jardin», a derecha e izquierda del escenario en un teatro «a la italiana» con una escena delimitada con el público por la llamada «cuarta pared».

En Francia, Thealingua se concreta con la asociación *Centre CREAL* (Creación e Investigación en Educación Artística y de Lenguas) que tiene derecho a utilizar este sello. Actualmente, la comunidad Thealingua cuenta con alrededor de treinta miembros, facilitadores y usuarios del método, así como dos empleados: uno en Berlín y otro en Francia.

Su centro de acción como asociación se basa principalmente en intervenciones en centros educativos en Alemania, y desde 2021 también en Francia. Estas intervenciones son llevadas a cabo por la comunidad de thealinguistas y utilizan el juego dramático para el aprendizaje de idiomas. Otros ejes de acción (en orden de frecuencia) incluyen talleres de formación profesional (para profesores, animadores, traductores...), formaciones para futuros thealinguistas, reuniones comunitarias por videoconferencia una vez por trimestre, participación en conferencias científicas y representaciones teatrales por parte de los thealinguistas.

Los encuentros realizados en videoconferencias se animan por formadores de *CREAL*. Cada encuentro tiene una temática específica que es anunciada de manera anticipada a través de un grupo *whatsapp* y un grupo de difusión por correo electrónico.

Thealingua cuenta con una página web online. Actualmente, y gracias a la subvención de *Erasmus +*, una plataforma se está creando siguiendo las necesidades de la comunidad para poder interactuar y compartir de manera privada y pública.

Si analizamos la historia de Thealingua cabe destacar que desde el inicio, el objetivo de la asociación es el de enseñar la lengua materna del interviniente thealinguista en escuelas. En el caso de Marjorie Nadal y Damien Poinard, los fundadores de Thealingua, esa lengua era el francés y las escuelas eran alemanas. Ellos comenzaron a llevar a cabo intervenciones en escuelas en las que desarrollaban su práctica pedagógica a través del teatro y un texto. Los alumnos provenían de contextos socioculturales diversos y los grupos clase tenían, en general, un nivel heterogéneo en francés. Al inicio, las intervenciones de Thealingua en la clase no eran lo suficientemente largas, lo que provocaba que el docente tenía que preparar una parte de la obra. Las tareas se distribuían y esto provocó resistencias en la toma de palabra de los alumnos, ya que

la progresión no estaba realizada por una misma persona, lo que provocaba que no fuese coherente a nivel pedagógico.

Se impuso así el cuestionamiento de Damien Poinsard y Marjorie Nadal sobre la necesidad de establecer un «método Thealingua». La primera constatación estaba en la necesidad de unificar la intervención en forma de taller con un número mínimo de horas. Este debía realizarse por una persona capaz de trabajar desde un posicionamiento pluridisciplinar, siendo a la vez pedagogo de lenguas y actor. Las resistencias de los alumnos sobre la toma de palabra se explicaron al poco tiempo por el estrés que provocaba el uso de un texto teatral desde el inicio. Así pues, constataron que el proyecto era más interesante partiendo de una improvisación sin texto.

En 2019 se concreta una metodología compuesta por seis etapas que parte de una improvisación hasta llegar a la creación de un texto creado por el alumno y la preparación de una obra de teatro. Dentro de la definición de su pedagogía, varias palabras se valoran, entre ellas el *encuentro* de personas, que se lleva a cabo a través de la *pedagogía* con el objetivo de la *expresión* de varias lenguas. Se señala que no es recomendable utilizar la traducción, al contrario, la *expresión* requiere la toma en consideración del contexto y el cuerpo. Finalmente, el movimiento artístico está en la *creatividad*, llevada a cabo a través del *juego dramático*. Según Thealingua, un docente que lleva a cabo el juego dramático para el aprendizaje tendrá que posicionarse frente a:

- La *lengua*, debido a que no podemos enseñar una lengua extranjera que no conocemos.
- La *pedagogía*, para poder desarrollar y transmitir la lengua y cultura extranjera al aprendiz.
- La *actuación*, ya que ser actor o conocer las técnicas dramáticas permitirá tener un conocimiento y una práctica más profunda de las posibilidades de los recursos dramáticos.

En las formaciones, Marjorie Nadal y Damien Poinsard transforman estas cualidades en un triángulo e invitan a los thealinguistas a posicionarse dentro del mismo. En la imagen 3 puede verse el posicionamiento de varios thealinguistas en formación durante el programa de formación de verano 2021.



Imagen 3: Triángulo del thealinguista, 2021. Fuente: Foto propia bajo la autorización de Thealingua.

A esta noción, consideramos que es necesaria añadir la capacidad de ser *mediador* desde un aspecto psicológico y social. El juego dramático para el aprendizaje de las lenguas tiene como uno de sus principales objetivos el desdramatizar la expresión, pero no únicamente. El juego se convierte en un medio para el aprendizaje natural que está motivado por el drama. Se desdramatiza así, no solo la expresión en lengua extranjera, sino la capacidad de expresarse como ser un humano con sentimientos y emociones. Existe un aspecto íntimo y personal, pero muy presente en la interpretación. Por ello, las capacidades sociales y psicológicas deben ser tomadas en cuenta en la elección de un thealinguista.

La formación destinada a docentes para la utilización del *método thealingua*, cuenta con un total de 35 horas. Esta incluye el acompañamiento a proyectos personales y profesionales, cuyo número de horas puede variar, en relación con el *método thealingua* o al aprendizaje de las lenguas a través del juego dramático.

El método thealingua se concretiza en varias publicaciones siendo estas «Théâtraliser un conte. Guide : du texte à la scène» (Nadal et al., 2019); «Répertoire de 99 exercices pour la création théâtrale» (Nadal y Poincard, 2020); y «Le corps au cœur des apprentissages» (Nadal et al., 2021).

5.2. Jornadas de reunión de Thealingua Europa: Presentación del grupo

Este apartado describe el encuentro thealinguista que tuvo lugar en Berlín el 27, 28 y 29 de febrero de 2024. Este encuentro cuenta con el apoyo durante dos años del *programa Erasmus +*. El proyecto se llama Thealingua Europa. La integralidad de este capítulo ha sido transmitida a Marjorie Nadal y a Damien Poincard con el fin de validar la veracidad de las informaciones presentes. Este apartado es el producto de las discusiones y las vivencias que se han desarrollado durante las formaciones y encuentros thealinguistas a los que he podido asistir.

El encuentro financiado por *Erasmus +* está previsto en fechas sucesivas: para Berlín (febrero, 2024), Mulhouse (febrero, 2025) y Saint Etienne (febrero, 2025). La elección de dos territorios franceses se debe al interés de materializar la comunidad francesa y, geográficamente, a un número considerable de asociados thealinguistas cercanos.

En esta reunión en Berlín estamos un total de 17 personas y tres colaboradores en logística. Al inicio del encuentro, se concede un tiempo a cada individuo para presentarse. Tras ello, se desarrolla una actividad en la cual, partiendo de un círculo, nos levantaremos si la frase pronunciada nos interpela. Las frases dichas y el número de personas de las 17 presentes que se han levantado han sido:

- He hecho un proyecto Thealingua en los últimos 6 meses: 10.
- Enseño lenguas regularmente: 6.
- He estado en escena en los últimos 6 meses: 10.
- He encontrado gente de otro sitio del país en los últimos 6 meses: 16.
- He participado en la última comunidad de aprendizaje por videoconferencia: 2.

Todos los miembros presentes dominan al menos dos lenguas, siendo una de ellas el francés (lengua en la que nos comunicamos). Los perfiles son polifacéticos, viniendo de tres ámbitos en orden de importancia:

- La educación y la pedagogía: Una comunidad de investigadores y profesores se interesa por Thealingua.
- Las lenguas: Algunos de los intervinientes son traductores o tienen un trabajo directamente relacionado con la lengua.
- Actores: Una parte minoritaria de la comunidad viene del mundo dramático, en este caso, los actores son mayormente trabajadores a tiempo parcial para Thealingua.

5.3. Pistas sobre las nociones en relación a la tesis

Nuestra experiencia con el *método thealingua*, como vivencia personal y formativa, nos ha ayudado también a discutir en grupo sobre nociones que son esenciales para la elaboración de esta tesis. Hemos tenido la oportunidad de plantear algunas cuestiones a una comunidad interesada por el juego dramático en el aprendizaje de idiomas.

Marjorie Nadal presenta el método hablando de teatro, a lo que yo pregunto: *¿por qué se habla de teatro y no de juego dramático?* La pregunta está abierta al grupo de intervinientes. Damien Poincard responde hablando de la facilidad y democratización de la palabra «teatro». Él prosigue diciendo que, cuando se presenta el *método thealingua* se esfuerzan en precisar frente al grupo de alumnos que la manera de trabajar con este «teatro» está desdramatizada. Una de las intervinientes provenientes del mundo de la investigación universitaria en Francia precisa que «el teatro en la investigación se ve de una manera más común y popularizada».

En este momento hago un inciso sobre una de las características que diferencia el *teatro* y el *juego dramático*: el público. Se precisa que el público, dentro de la visión de *Thealingua*, es siempre constituido por los alumnos. Los talleres más cortos, que suelen ser de unas 5 horas, no implican una representación frente a un público externo al grupo clase. Las representaciones son discutibles a partir de proyectos de al menos tres días. En referencia al texto y la dificultad para memorizarlo, se manifiesta que, como el texto se basa en las producciones del alumno, la memorización es más natural.

La dificultad de la aplicación del *método thealingua* parece residir, según sus propios creadores, en dos ejes:

- La dificultad de encontrar proyectos, especialmente en el nuevo contexto francés.
- La necesidad de encontrar perfiles polivalentes. En este sentido, se habla de la legitimidad para transmitir una lengua de la cual no somos hablantes nativos. La biografía lingüística enunciada por Molinié (2006, p. 8, traducción propia) se basa en la «capacidad del individuo para relatar los elementos constitutivos de su experiencia en los ámbitos lingüístico y cultural». El grupo *Thealingua* invita a los *thealinguistas* a tener una visión propia de sus capacidades en un contexto plurilingüe y de aceptar, o no, una proposición de taller desde su noción propia de legitimidad. De igual manera, la noción de biografía lingüística debe ser tomada como pedagogo, ya que no se transmite solo una lengua: se transmite una cultura y todo un lenguaje no verbal rico y único en cada contexto.

El objetivo en el futuro que subyace es, según Damien Poinard, «conquistar el mundo» y en última instancia, conquistar el «aprendizaje de las lenguas a través del cuerpo». Marjorie Nadal añade que el triunfo de *Thealingua* se materializará cuando un empleo «pedagogo de aprendizaje de lenguas a través del teatro» sea reconocido. Se evidencia así la necesidad de la profesionalización y la importancia de poner en común este perfil polifacético de pedagogo, lingüista y actor al servicio de la transmisión de lenguas. Es remarcable constatar que en una sociedad en la que se trabaja desde las competencias, el principio de «cuanto más mejor» no se aplica en educación.

Marjorie Nadal y Damian Poinard especifican en el debate que, el objetivo es «movilizar la educación», debido a que existen resistencias sobre la aplicación del *método thealingua* en Francia en comparación con Alemania. En Alemania, la empresa tiene un estatuto de «interés público». Sin embargo, no recibe financiación de fondos públicos, sino a través de sus propios proyectos que cada escuela interesada en una intervención presenta al director, quien dispone de un presupuesto considerable para proyectos externos (semana de proyectos incorporados en el programa). En Alemania, las escuelas están abiertas a las intervenciones de asociaciones, pero en Francia hay cierta resistencia, ya que las escuelas públicas tienen pocos fondos propios asignados para proyectos locales: los fondos son estatales y dirigidos por el Ministerio de Educación. El objetivo para el grupo en el contexto francés es también el de ser reconocido por la Educación Nacional y salir del estatuto administrativo de «práctica artística» que se les otorga a los *thealinguistas*. Tesis como la presente podrían valorizar el recurso del juego dramático para el aprendizaje de las lenguas, o al menos mostrar que un perfil polifacético de docentes dispuesto a contribuir al desarrollo de la didáctica de las lenguas, existe y busca un espacio propio.

5.4. Desarrollo de las jornadas de *Thealingua*

Las jornadas *Thealingua Europa* en Berlín duraron tres días. El programa fue el siguiente, el documento original, cedido por el grupo *Thealingua* para esta tesis, se encuentra en el *anexo I*.

La mañana del primer día se utilizó para las presentaciones. En la tarde del primer día se establecen varios grupos heterogéneos de debate. El objetivo de estos grupos es definir cómo utilizar la financiación de dos años de *Erasmus +*. Las tres preguntas que se han formulado y las conclusiones son las siguientes:

• **¿Qué pondrías en la maleta del thealinguista ?**

La maleta del thealinguista que se nos presenta (imagen 4), se compone principalmente de los libros en los que el proyecto se basa: «Théâtraliser un conte. Guide : du texte à la scène» (Nadal et al., 2019); «Répertoire de 99 exercices pour la création théâtrale» (Nadal y Poinsard, 2020); y «Le corps au cœur des apprentissages» (Nadal et al., 2021).

La primera discusión que se evidencia es la dicotomía entre la necesidad de una herramienta pedagógica o física. La mayoría de los intervinientes hablan de una «maleta que se queda en casa» haciendo evidente que este patrimonio es intelectual. No obstante, la palabra «maleta» parece también sugerir un objeto físico. La necesidad de una serie de *objetos físicos* tiene como objetivo ayudar a un nuevo thealinguista y estimular su creatividad. La maleta se enriquece con experiencias personales. En este sentido, la comunidad de aprendizaje debería poder dar formaciones y acompañar a los thealinguistas en su proyecto.

Damien Poinsard clarifica que existe una idea de *branding* en la maleta, siendo esta la intención de transmitir el *viajar e ir al encuentro de nuevas personas*. El nombre *branding* es un término anglosajón que representa la noción de marca o signo de reconocimiento de un grupo. En la comunidad thealingua este branding tiene como objetivo de diferenciarlo de otras empresas en las que se utiliza el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas.

Se habla de la necesidad de una simplificación y actualización del método, quizás desde una perspectiva de escritura colectiva. El deseo de concretar las etapas del *método Thealingua* incluye la creación y difusión de videos que pudieran servir de referencia. La formación presencial es pertinente, pero requiere más recursos bibliográficos y videográficos.



Imagen 4: Maleta del thealinguista presentada en *Thealingua Europa*, 2024. Fuente: Foto propia bajo la autorización de Thealingua.

- **¿Fortalecer la comunidad de aprendizaje? ¿Cómo y con qué herramientas?**

La comunidad de aprendizaje consta actualmente con unas treinta personas que se encuentran en proyectos de grupos de 2 y 3.

Para el refuerzo de la comunidad, se ha evidenciado que los encuentros reales entre thealinguistas refuerzan el progreso de la comunidad. Se han propuesto numerosas ideas sobre la posibilidad de crear un plano virtual en el que se vieran los thealinguistas, sus perfiles (enfocados en lenguas, teatro y pedagogía) y los proyectos que llevan a cabo. También, y de manera privada, se propone que exista un contacto para que los thealinguistas puedan escribirse. La comunidad de aprendizaje debe concretarse resaltando la competencia de cada thealinguista, no solamente sobre el eje triangular (lenguas, teatro y pedagogía), sino sobre las capacidades propias a las competencias profesionales de cada individuo.

Se evidencia la necesidad de crear *recursos telemáticos* para conectarse e interactuar. Así pues, la cuestión financiera se plantea, ya que la subvención de Erasmus + va a contribuir a una parte de la creación de estos recursos, pero puede no ser suficiente. Dar *visibilidad* a proyectos bajo la insignia de Thealingua se muestra como necesario para poder motivar a la comunidad.

Se cuestiona la posibilidad de hacer una obra común y de ponerla en valor como investigación educativa. La noción de *convivialidad* entre los miembros reales de la comunidad es vista como una manera de motivar las interacciones humanas, debido a que los intercambios formales e informales entre los miembros promueven la creación de proyectos. Esta convivialidad incluye la existencia en un entorno vivo de apertura a las lenguas y a su empleo didáctico y artístico.

- **¿Cómo diversificar la utilización de varias lenguas en Thealingua? ¿Con qué herramientas?**

La formulación de la cuestión ha sido difícil de comprender por la mayoría de los grupos de trabajo. Ante todo, se debe precisar si hablamos de *lengua meta* o la *lengua materna* de los alumnos. De igual manera, si nos referimos a la lengua materna de los intervinientes thealinguistas. Nos interrogamos sobre la *corporeidad* y la necesidad de que sea (o no) la lengua nativa del thealinguista la lengua meta del alumnado. Así pues, se subraya la importancia de poder transmitir una cultura y una codificación del lenguaje paraverbal propio a la lengua. En este sentido, la *biografía lingüística* de Molinié (2006) toma su importancia, hablando de la consciencia de cada thealinguista sobre su competencia en lengua extranjera frente al grupo clase en un contexto plurilingüe.

En el caso de las *lenguas metas* de las intervenciones de Thealingua se considera incluir el inglés, español e italiano como otras lenguas. Para ello sería necesario popularizar el método Thealingua con el fin de «reclutar» un mayor número de thealinguistas.

Las herramientas son utilizadas por los thealinguistas y deben depender de la lengua que se enseña. La reutilización de recursos en diferentes lenguas puede ser una solución. De igual manera, se propone crear una base de datos con recursos, evaluar el impacto de Thealingua y crear proyectos conjuntos, lo que se une a las necesidades enunciadas en el punto precedente.

La diversificación podría venir de una democratización del método, proponiendo hacerlo en otros países y en diferentes contextos socioeconómicos. Algunas oposiciones se encuentran en la dinámica propia de cada país. Por ejemplo, en la escuela pública en el contexto francés, se habla de la dificultad de que los docentes pidan una subvención y se interesen por el proyecto Thealingua debido a que no es la manera común de proceder. Sin embargo, proponer esta posibilidad a diversos centros educativos puede modificar la situación actual.

Una puerta abierta al futuro proviene del análisis de la diversidad de contextos de los que vienen cada thealinguista y las oportunidades que ofrecen cada uno de ellos.

5.5. Concreción del proyecto Thealingua Europa: Herramientas numéricas

Una parte del trabajo de esta reunión se debía a la necesidad de concretar el proyecto y tomar decisiones sobre el destino de los fondos de *Erasmus +*. Para ello un experto mediador ha venido a las jornadas y nos ha pedido responder a varias preguntas que le ayudarán acompañarnos en el establecimiento de una plataforma ética que incluya foros de discusión, archivos compartidos, herramientas de videoconferencia, agenda, etc., según las necesidades que hayan surgido. Esto supone una parte de la inversión de fondos. En principio, la pregunta era «¿quiénes somos?» y «¿qué queremos?». Tras un debate común entre las 17 personas presentes, hemos establecido que:

- **Nosotros somos** los thealinguistas rodeados de una comunidad de aprendizaje, de especialistas del teatro, la lengua y las innovaciones pedagógicas.
- **Nosotros ayudamos** a los thealinguistas, a los profesores y a los pedagogos a enriquecer sus prácticas y reflexiones en torno al compromiso en el aprendizaje a través del cuerpo y lo colectivo. **Para ello**, nos reunimos varias

veces en dos años de proyecto *Erasmus +*, compartiendo un catálogo de formaciones, utilizando la denominación de *Thealingua*, difundiendo las experiencias sobre una herramienta web que colabora de manera ética.

- **Nosotros queremos** que el *método Thealingua* se establezca y se difunda para hacerlo un referente pedagógico en una sociedad plurilingüe abierta con un aprendizaje comprometido con los participantes de cada proyecto.

5.5.1. *Objetivos comunicativos*

El debate nos conduce a unas conclusiones sobre la identidad de *Thealingua*. En el segundo tiempo de intercambio se pide que se concreten *objetivos generales* coherentes con nuestra identidad. Se han establecido varios grupos de debates rotatorios que han llegado a un punto en común sobre algunos de los *objetivos generales*:

- *Valorizar el método thealingua en varios contextos y grupos*: Tomar contacto con otros grupos de teatro, pedagogos y lingüistas en Europa, Canadá y países francófonos de África.
- *Consolidar el perfil del thealinguista como un experto pedagogo*, a través de formaciones e investigaciones. Esta concreción debe darse en la legitimidad propia y en un contexto sociocultural más amplio. Para ello, la creación de grupos de trabajo regionales y de proyectos federadores.
- Desarrollar y compartir las herramientas pedagógicas que provienen del método *thealingua*.

Un tercer tiempo de debate común ha permitido crear *objetivos específicos*, basados en los *objetivos generales* de cada grupo. Estos han sido:

- a) Clarificar los círculos y los grupos de trabajo para reforzar la comunidad.
- b) Consolidar los perfiles de *thealinguistas* (por formaciones internas, continuas, jornadas *thealinguistas*...).
- c) Reconocer el método de pedagogo de teatro en lengua extranjera (*thealinguista*) con el fin de poder estimular las contrataciones de trabajo.
- d) Crear una compañía de teatro *Thealingua*.
- e) Estimular la investigación académica y la difusión del método.
- f) Encontrar financiamientos para poder realizar talleres en el contexto francés.

Finalmente, se buscan *objetivos de comunicación* con la intención de poder concretar los objetivos específicos y orientar a los creadores del sitio web. Los *objetivos de comunicación* se clasifican según el público al que se quiere influir. A su vez, los diferentes objetivos en referencia a nuestro proyecto pueden ser «visibilizarlo», «explicarlo» y «fomentar la actuación». De nuevo, se trabaja con los grupos de debate según los intereses y las habilidades de los intervinientes que se posicionan sobre un *objetivo específico*. En nuestro caso, decidimos elegir «Estimular la investigación académica y la difusión del método».

Podemos encontrar varias personas con las que se busca tomar contacto: *una comunidad científica externa o investigadores próximos a la comunidad*. Si hablamos de la *comunidad científica*, el objetivo sería visibilizar, que comprendan lo que somos y, en última instancia, fomentar que actúen en favor de Thealingua. En general, un eje de trabajo temporalizado podría ser:

- Divulgar el *método thealingua* participando en coloquios a través de colaboradores con los que ya cuenta Thealingua.
- Crear un coloquio o jornada de estudio sobre el método en el que se pueda presentar y valorizar las experiencias que ya han tenido lugar.
- Contactar laboratorios de investigación que podrían interesarse en el *método thealingua* y hacer una publicidad del mismo utilizando una imagen que lo resuma, una invitación a una jornada de estudio o formación anteriormente mencionada... También se debe incluir un texto en el que se pueda establecer testimonios de los docentes y de las experiencias pasadas.
- Sin importar si tenemos respuesta o no de los laboratorios de investigación, se propone aumentar nuestra posibilidad de encontrar más colaboradores invitando a los docentes de manera directa y personal por correo electrónico.
- Celebrar una reunión con los docentes contactados y crear un equipo pluridisciplinar que investigue en las clases. Este equipo puede comenzar desde los investigadores que conocemos y aumentar con el tiempo gracias a la comunicación.
- Una vez creado el equipo, reflexionar juntos sobre los diferentes tipos de paradigmas en los que podemos crear artículos científicos que demuestren el impacto de este método en las competencias comunicativas en lengua extranjera.
- Realizar y divulgar artículos científicos.

En el caso de que las personas idóneas identificadas sean los *investigadores* que ya conocemos, el objetivo principal sería hacerles actuar en favor de la comunidad Thealingua. Para ello se podría:

- Utilizar los contactos de primer y segundo grado para proponer un proyecto de investigación.
- Crear un equipo pluridisciplinar que establezca un plan de acción.
- Crear un grupo de *Whatsapp* y reuniones regulares que establezcan objetivos para el grupo de trabajo.
- Realizar artículos científicos y participar en congresos.

5.6. Perspectivas de trabajo

Las jornadas de estudio se concluyen con la creación de grupos de trabajo que intentarán avanzar y concretar las interrogaciones sobre la maleta, la comunidad y la diversificación de lenguas en Thealingua.

En este capítulo hemos detallado una transición sobre la teoría en didáctica de las lenguas a la práctica del juego dramático en contexto real europeo. Podemos concluir que la investigación fomenta una mejora en las proposiciones de la didáctica de lengua extranjera. En el último apartado de la primera parte de la investigación analizaremos la manera en la que los elementos precedentes se concretan en la enseñanza del español en Francia.

CAPÍTULO IV

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTO FRANCÉS

CAPÍTULO IV

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTO FRANCÉS

INTRODUCCIÓN

Con el conocimiento previo de las metodologías didácticas como base, nos hemos aventurado en la esfera teatral como un medio prometedor para la contextualización y aplicación práctica de la lengua. Al hacerlo, no solo buscamos enriquecer el repertorio de estrategias pedagógicas, sino también potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes, catalizando así un aprendizaje del español más profundo y significativo en el contexto educativo francés. Este capítulo, traza la intersección entre la teoría y la investigación, focalizándonos en el contexto de nuestro estudio: la utilización del juego dramático para la enseñanza/aprendizaje del español en el sistema educativo francés.

En el trasfondo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la didáctica de las lenguas ha desempeñado un papel fundamental al proporcionar estructuras pedagógicas sólidas y estrategias para facilitar la adquisición lingüística. Si el aprendizaje de un nuevo idioma en diferentes edades de la vida no es algo excepcional, muy a menudo la didáctica está orientada a una enseñanza en el ámbito escolar. En este capítulo conoceremos la posición del español dentro del sistema educativo francés.

Este capítulo se erige como puente entre la teoría y la investigación, conectando: la riqueza conceptual de la didáctica de las lenguas basada en la sociolingüística, con la expresividad artística y la vivacidad del teatro como actividad creativa personal en el proceso de aprendizaje del español en el contexto francés.

Francia es un país vecino de España. Un 15.2 % de la migración actual proviene de España (Merino, 2022). Históricamente, el español como lengua extranjera aprendida en Francia comienza desde el siglo XVI con la concreción de un manual de gramática escrito por Oudin, publicado en 1619 (Sánchez, 1992).

Con Oudin, Sánchez (1992, p. 80) destaca que «en 1608, Jean Saulnier publicó «la Introducción a la lengua española mediante el francés, muy útil y necesario para aquellos que desean comprenderla y pronunciarla». Este libro, de apenas ochenta páginas, contiene diálogos y conversaciones muy familiares para los estudiantes. Esta práctica puede ser considerada como una forma de simulación dentro del juego dramático como método didáctico.

En 1629, Texeda escribió sobre gramáticas simplificadas y métodos en *La Méthode*, donde enfatizó la comprensión práctica del español a través de ejemplos y refranes. Esta perspectiva sociolingüística muestra que la presencia de esta competencia era ya intuitiva mucho antes de establecer el MCER (Sánchez, 1992).

En consecuencia, la gramática de Oudin, en su obra *Grammaire espagnole déclarée en français* publicada en el siglo XVII, se distingue por ser una de las primeras gramáticas del español dirigidas específicamente a los franceses. Incluía explicaciones gramaticales básicas de manera clara y sistemática, con secciones sobre pronunciación, morfología (como la conjugación de verbos), sintaxis y vocabulario esencial (Sánchez, 1992). Esta visión se aproxima al método tradicional del aprendizaje de las lenguas, incluyendo una cierta preocupación por la lengua oral, expresada a través de las secciones de pronunciación (Sánchez, 1992). Así pues, Oudin contribuye a establecer un estándar sobre el español focalizado en España, que será ampliado por la evidente relación histórica que existe entre ambos países.

Aunque la interculturalidad entre los países vecinos no está dentro del propósito de nuestro estudio, cabe destacar numerosos hechos históricos que ilustran la relación entre ambos países. En primer lugar, tras el periodo de guerras del siglo XVIII, la dinastía francesa borbónica salió victoriosa frente a otros candidatos.

Posteriormente, se produjo la ocupación napoleónica entre 1808 y 1814, seguida del exilio de los «afrancesados». Con el regreso de Fernando VII, se instauró el absolutismo tras la guerra de Independencia, en contraposición a la corriente liberal que defendía una monarquía constitucional. Goya, admirador de Francia antes de la invasión, inmortalizó la guerra en sus grabados y se exilió en Burdeos hasta su muerte en 1828. Tras el breve trienio liberal (1820-1823), la intervención del ejército francés, conocida como la «Expedición de los Cien Mil Hijos de San Luis», restauró el régimen absolutista, evidenciando la turbulenta relación entre ambos países en tiempos de revoluciones y reacciones autoritarias.

En el siglo XX, tanto la emigración económica, antes y después de la Guerra Civil, como el exilio forzado y la llegada masiva de refugiados tras la Retirada al final de la contienda, tuvieron un impacto significativo en las relaciones entre España y Francia.

Entre las causas de las oleadas migratorias procedentes de España destacan el periodo de entreguerras y las migraciones puntuales de españoles que llegaron a Francia en los años 60, con el objetivo de trabajar en los sectores automotriz y siderúrgico (Merino, 2022). En cuanto al intercambio cultural entre España y Francia, las influencias culturales mutuas están presentes con artistas plásticos y especialmente literarios. Entre

otros muchos, cabe destacar figuras que vivieron en Francia como Francisco de Goya o Pablo Picasso.

En el siglo XXI, el perfil y la intención de los migrantes cambian. En este caso, tratamos con la llegada de numerosos jóvenes altamente diplomados que desde 2008 buscan empleos acordes a su nivel de titulación. Este fenómeno se conoce como «marea granate» (Ballesté Isern, 2017).

Su influencia en la enseñanza de la lengua española, incluye una auténtica contribución sociocultural que está siendo estudiada y sin duda ayuda a entender el éxito de la enseñanza del español en Francia.

La unión de Francia y España bajo la Unión Europea, permite el acceso a los españoles a las oposiciones de docentes, las actividades del Instituto Cervantes, los departamentos de español en la universidad, festivales de cine y de teatro...

Además de las relaciones con España, Francia ha mantenido una conexión histórica y cultural significativa con América Latina. De hecho, América Latina es, en gran medida, un concepto forjado en Francia durante el siglo XIX. El término nació en París bajo el Segundo Imperio, cuando Napoleón III ordenó la invasión de México. La noción de una América «latina» —no solo «hispana» o «ibérica»— le sirvió a Francia para reclamar una mayor influencia en el continente, cuyas ideas independentistas fueron alimentadas por la Revolución Francesa (Wallace, 2017). Durante el siglo XX, la influencia francesa en América Latina se extendió, tanto a nivel cultural como político, con el exilio de intelectuales latinoamericanos a París durante las dictaduras militares. Figuras como Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez se integraron en la vida intelectual parisina, reforzando así los vínculos culturales entre ambas regiones.

Desde la época del general de Gaulle, los presidentes en Francia se han esforzado por mantener relaciones con la comunidad latinoamericana, yendo regularmente a convenciones y países de Latinoamérica (Moro, 2022).

La lengua y cultura hispanófono se concreta con el mestizaje cultural intenso entre ambos países. Su evolución y desarrollo actual, con las nuevas tecnologías y la influencia de la cultura popular en España, fomentan un crecimiento del interés de los estudiantes hacia el español. Existe una doble alteridad en relación con el mundo hispánico en Francia: una mirada hacia España y otra hacia América Latina, especialmente en términos de producción cultural y literaria. Ambas están conectadas por la proximidad geográfica y telemática, gracias a las nuevas tecnologías y a la presencia del castellano en la cultura popular.

Esta interacción cultural y lingüística, combinada con la integración de prácticas pedagógicas innovadoras, como el juego dramático, refuerza el posicionamiento del español como una lengua de importancia creciente en el sistema educativo francés, un fenómeno que seguimos explorando en el siguiente capítulo.

1. ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Para poder comprender la inclusión del español como lengua extranjera en el sistema francés es necesario describir cada uno de los niveles educativos. La educación francesa se divide en seis etapas que van desde el preescolar a la educación superior universitaria (European Commission. et al., 2019):

- *La crèche* corresponde a la guardería y forma parte de la educación no obligatoria (Ministère de l'Éducation National de la jeunesse et le sport, 2021).
 - *L'école maternelle* o ciclo uno es obligatoria, corresponde al ciclo uno en España y comienza a partir de los tres años (Ministère de l'Éducation National de la jeunesse et le sport, 2021). Esta etapa incluye *la petite section* para los alumnos de tres a cuatro años. *La moyenne section* de los cuatro a cinco años. Y *la grande section* para infantes de cinco a seis años. La primera lengua extranjera está presente en este nivel, debido a que según la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* de Francia al menos una lengua extranjera debe estar presente en todos los niveles obligatorios (*Loi N°2013-595 Du 8 Juillet 2013 d'orientation et de Programmation Pour La Refondation de l'École de La République*, 2013). El objetivo en estos primeros cursos es desarrollar las habilidades orales en lengua extranjera. La *crèche* y el *école maternelle* equivalen a la escuela infantil.
- a) El ciclo dos y parte del tres corresponden a *l'école élémentaire* y va del nivel *CP (Classe préparatoire)* al nivel *CM2 (Cours moyen 2)*. Según la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* de Francia los alumnos en este periodo deben tener una hora y media a la semana de lengua extranjera (*Loi N°2013-595 Du 8 Juillet 2013 d'orientation et de Programmation Pour La Refondation de l'École de La République*, 2013). Cinco clases componen esta etapa:
- *Classe préparatoire (CP)* con alumnos de seis a los siete años.
 - *Cours élémentaire 1ère année (CE1)* con alumnos de siete a ocho años.

- *Cours élémentaire 2ème année (CE2)* con alumnos de ocho a nueve años.
 - *Cours moyen 1ère année (CM1)* con alumnos de nueve a diez años. A partir de CM1 comienza el ciclo tres en Francia.
 - *Cours moyen 2ème année (CM2)* con alumnos de 10 a 11 años.
- b) Una parte del ciclo tres (la clase de *sixième* corresponde al 3er ciclo comenzado en Primaria) se encuentra en el «collège». Esta etapa se caracteriza por la introducción de una variedad cultural y lingüística ofreciendo una *segunda lengua extranjera* hasta dos horas por semana. Junto a la primera lengua extranjera se prevé que los alumnos hagan unas seis horas de cursos en lengua extranjera (primera y segunda, actualmente A y B).
- En *sixième* los alumnos tienen de 11 a 12 años. En este momento, la introducción de una segunda lengua extranjera no es obligatoria, pero sí posible. El ciclo tres termina en este curso.
 - En *cinquième* los alumnos tienen de 12 a 13 años. La segunda lengua extranjera es a partir de este nivel obligatoria, cada establecimiento ofrecerá una elección entre diferentes lenguas. El ciclo cuatro comienza en este curso y termina en el «lycée».
 - En *quatrième* los alumnos tienen de 13 a 14 años.
 - En *troisième* los alumnos tienen de 14 a 15 años.

El *Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et le sport* (2021) menciona que es posible incluir más horas de lenguas extranjeras si:

- El proyecto de la escuela incluye lenguas regionales autónomas (catalán, vasco, bretón, occitano...)
 - El alumno se inscribe en un *collège* bilingüe.
 - El alumno va a talleres de práctica de lengua extranjera en horario extraescolar.
- c) Le *lycée* es la última etapa de la educación secundaria en Francia. Existen tres tipos de *lycée* según el futuro profesional del discente. Las opciones pueden ser generales, tecnológicas o profesionales. En el *lycée* general y tecnológico, los estudiantes continúan aprendiendo las dos lenguas extranjeras o regionales que se estudian en el *collège*. Pueden elegir un tercer idioma o abrirse a otras culturas con cursos específicos. En la escuela secundaria profesional, al menos 1 idioma es obligatorio (ONISEP, 2023). En todos los casos, los cursos en *lycée* son:

- *Seconde* destinado a alumnos de 15 a 16 años. En la opción general y tecnológica se realizan 4h30 minutos de clase por semana contando las dos lenguas extranjeras (ONISEP, 2023). La lengua A suele ser inglés y la B suele variar entre español, italiano o alemán.
- *Première* destinado a estudiantes de 16 a 17 años.
- *Terminale* destinado a alumnos de 17 a 18 años.

En *première* y *terminale* algunos institutos proponen la opción *Langues, littératures et cultures étrangères et régionales* (lenguas, literaturas y culturas extranjeras y regionales). Esta opción está destinada a los alumnos que desean continuar una especialización lingüística en su futuro académico.

1.1. Perfil del docente de español

La enseñanza del español como lengua extranjera en Francia ha experimentado una evolución notable desde sus primeros pasos en el ámbito educativo. Este cambio ha estado influido por factores sociológicos y políticos. Hace aproximadamente un siglo y como consecuencia de la pérdida de influencia del alemán en el currículo escolar, el español comienza a tener una importancia más remarcable en el sistema educativo.

El español como lengua extranjera se impone en el territorio francés gracias a las migraciones en el periodo de guerra civil y postguerra que fomentarán la presencia de docentes nativos (Nogues, 2000). En el artículo de Lillo (2006), las migraciones españolas del siglo XX son analizadas, extrayendo como conclusión la necesidad de continuar el análisis del impacto de estas migraciones en el ámbito sociocultural francés.

Las recientes migraciones procedentes de Latinoamérica han permitido la llegada de nativos de diferentes países hispanófonos enriqueciendo la perspectiva de aprendizaje de la lengua extranjera gracias a la diversidad cultural y lingüística. Derivry Plard (2013, p. 5, traducción propia) cuestiona la diferencia entre ser un locutor en lengua extranjera y un docente, precisando que debemos «obtener una mejor comprensión de problemas de competencia y comprensión, ya que existe una diferencia esencial entre los hablantes de una lengua y los profesores de una lengua, los hablantes y los profesores son muy a menudo confundidos».

Explorar nuevas vías para trabajar la enseñanza del español desde diferentes perspectivas es una herramienta útil para el cuerpo de enseñantes, sin importar si el castellano es o no parte de su lengua materna. Cuando se trata de enseñar español en Francia, la relación entre las cualidades del profesor y las características de los estudiantes adquiere una gran importancia. La diversidad de los estudiantes, que incluye diferentes

habilidades lingüísticas y orígenes culturales, requiere que el profesor de español adapte su pedagogía con diferentes métodos de enseñanza.

El perfil profesional del docente juega un papel crucial en el establecimiento de un entorno de aprendizaje que no únicamente fomente la adquisición del idioma, sino que también promueva la apreciación y comprensión de los diversos aspectos culturales relacionados con el mundo hispanohablante. El éxito del proceso educativo depende en gran medida de la comprensión por parte del profesor de las necesidades únicas de los estudiantes franceses y de su habilidad para utilizar métodos de enseñanza relevantes.

Entre el docente y el discente es primordial que exista un entendimiento mutuo y una pedagogía eficaz, siendo esta un área de estudio vital que optimiza la enseñanza del español en el contexto francés. Este tipo de interacción contribuye a la construcción de puentes interculturales en el ámbito educativo.

2. EL ALUMNADO DE ESPAÑOL EN FRANCIA

Según los datos del Instituto Cervantes, el español como lengua extranjera (ELE) tiene una importante presencia a nivel mundial, siendo la segunda lengua más hablada en el mundo (Fernández Vítóres, 2023). En el sistema educativo francés, el español supone en torno a un 70 % de la elección de los alumnos franceses en educación secundaria (Anacours, 2019).

La elección del ELE puede deberse a factores de *motivación instrumental* o *integrativa* (Brown, 2000). La *motivación instrumental* es aquella por la cual el alumno da un valor funcional al aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, el estudiante puede considerar que el aprendizaje de una lengua le ayudará a conseguir un trabajo, comunicarse en vacaciones, mejorar su nivel académico, etc. La *motivación integrativa* se refiere a aquella que parte del deseo del alumnado de aprender una segunda lengua y cultura. Graham (1984) diferencia entre la *motivación integrativa* y la *motivación asimilativa*. Para él, la *motivación integrativa* se refiere al deseo de comunicarse con personas que hablan otro idioma, mientras que la *motivación asimilativa* está en relación con la voluntad del individuo de formar parte de una nueva comunidad de hablantes. Esta perspectiva incluye la necesidad de un contacto prolongado con la lengua para poder adquirir también los aspectos culturales de la misma en profundidad.

Escartín Arilla (2018) analiza las motivaciones que tienen los alumnos de máster en Francia para elegir el ELE. Un 34,4 % de los alumnos afirma no tener motivo específico para haber elegido el español. Los alumnos que han encontrado motivaciones, han

alegado razones *integrativas* (3,1 %), *instrumentales* (34,4 %) o ambas (28,1 %) para justificar su elección de ELE. Algunas de las razones se deben a:

- *Factores afectivos* en relación a su vida personal. En este sentido, se puede considerar que algunos estudiantes eligieron el ELE porque sus antepasados eran hispanófonos o porque viajaban a España con frecuencia. Como consecuencia de la globalización, ciertos estudiantes han elegido el español debido a que varias de sus producciones preferidas en literatura, cine o música son en lengua española.
- *Factores en relación con la formación*. Se han encontrado dos tipos de categorías: la primera es el interés por el español y su cultura. La segunda, es la relevancia que el español puede tener para su formación.
- *Factor instrumental*, por el que el alumno considera que el español será útil para su futuro trabajo.

Luján Castro (2002) analiza la presencia del español en Europa, y su importancia en la enseñanza reglada y no reglada. La *enseñanza reglada* se conoce como aquella presente en el sistema educativo. La *no reglada* incluye las escuelas de lenguas modernas y las academias de idiomas. Luján Castro (2002, p. 2) efectuará un estudio sobre las motivaciones de elección del ELE en enseñanza secundaria y superior en Bélgica, los Países Bajos y Dinamarca en junio de 2001, siendo los resultados los siguientes:

Tabla 1: Luján Castro, J. (2002). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora.*

Los estudiantes de español han elegido estudiar español:	Global
Porque me gusta esta lengua	44 %
Porque creo que me sería útil en mi profesión	16 %
Porque me atrae su cultura	13 %
Porque viajo a España con mi familia	7 %
Porque me parece más fácil que otras lenguas extranjeras	5 %
Porque tengo ascendencia española o hispana	5 %
Porque en años anteriores me fue mal con el idioma elegido	4 %
Porque mis amigos lo habían elegido	2 %
Porque mi familia me lo recomendó	1 %
NS/NC	4 %

El Español En El Mundo: Anuario Del Instituto Cervantes 2002.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p0

Las conclusiones de los estudios de Escartín Arilla (2018) y Luján Castro (2002) sugieren que las motivaciones de los estudiantes para optar por ELE han experimentado cambios a lo largo del tiempo. En este sentido, se observa una disparidad en las razones que impulsan la elección del ELE entre la educación secundaria y la educación superior, según lo señalado por Luján Castro (2002) y Escartín Arilla (2018). De igual manera, al realizar una comparación específica de las motivaciones en la elección de ELE en la educación superior, se evidencian diferencias notables entre los años 2002 y 2018 en cuanto a las razones por las cuales los estudiantes han decidido cursar ELE. En el estudio de 2002, las razones de la elección del español se focalizan más en los gustos personales, mientras que en 2018 las razones de la elección del español como lengua extranjera se basan en razones profesionales.

3. DOCENCIA Y LEGISLACIÓN: LA ELECCIÓN PEDAGÓGICA FRENTE A LA CLASE

Entre los elementos que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera se ha analizado el rol del docente y del discente. Es necesario reflexionar en torno a la didáctica de la lengua extranjera y el papel de las instituciones educativas que se dedican a teorizar la didáctica de las lenguas. Las políticas de lenguas siguen evoluciones diversas, que se institucionalizan en Europa alrededor de la mitad del siglo XX (Suasnábar, 2013). El docente de lenguas extranjeras en Europa, debe ser un lector de los diferentes documentos sobre la didáctica de las lenguas (marcos, leyes e investigaciones) y debe aplicar esta lectura a un contexto particular en clase.

El docente adquiere un triple papel: *lector*, *intérprete* y *actor* de los documentos que condicionan su práctica pedagógica. Fish (1980, 1992) trabaja sobre las *comunidades interpretativas* en los textos literarios. La interpretación de los documentos oficiales se representa como un acto colectivo en el que el individuo pertenecerá a una comunidad sujeta a una estrategia de lectura y a una categorización social y académica.

Este concepto de *comunidades interpretativas* puede ser analizado desde la didáctica de las lenguas. El sistema político y educativo que se nutre de las investigaciones y la práctica en didáctica de las lenguas designa una serie de documentos que el docente debe tener en cuenta. El docente interpretará estos documentos condicionado por sus creencias (políticas, sociales y éticas) y saberes. Uno de los principios básicos del aprendizaje de las lenguas se basa en la necesidad de adaptar la metodología al contexto de la clase (Consejo de Europa, 2001, 2018). El docente deberá disponer de las herramientas necesarias para realizar un análisis crítico del discente. El instructor utilizará *documentos auténticos* (Consejo de Europa, 2001) durante sus clases. Siguiendo

las nociones de Fish (1980, 1992), debemos considerar que es necesario interrogarse sobre la elección de los documentos que se propondrán al alumno. Por ejemplo, un docente podría utilizar en sus clases de ELE un documento oral que contenga un mensaje político. En consecuencia, los alumnos de lengua extranjera son receptores pasivos de la elección del documento oral o escrito seleccionado por el docente (No Van Esch y Choppin, 2017; Peterson et al., 1978). Gracias a las nuevas tecnologías, el docente tiene un mayor acceso a una cantidad de documentos auténticos. Cabe cuestionarse, su capacidad para realizar elecciones pertinentes para el alumnado. Así pues, la idea de *comunidad interpretativa* está condicionada para el alumno por la elección textual del docente. Esta jerarquía sobre la *comunidad interpretativa en didáctica* de las lenguas está esquematizada en la siguiente imagen:

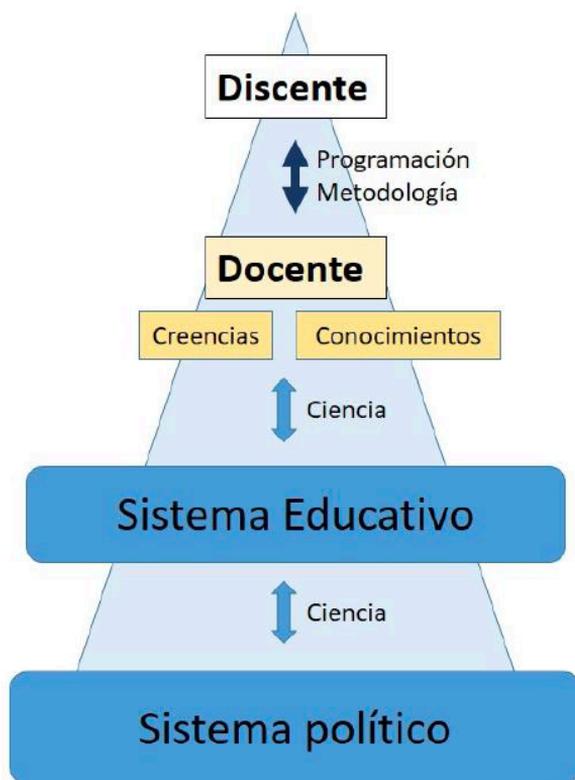


Imagen 5: Esquema sobre la relación entre comunidades interpretativas y didáctica de las lenguas. Fuente: elaboración propia.

4. HABILIDADES DE COMPRENSIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS: LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA PARA EL USO DEL JUEGO DRAMÁTICO

La aplicación por parte de los docentes de los avances en ciencias de la educación y de los textos legislativos es primordial para la enseñanza de la lengua extranjera. Esta tesis se focaliza en el juego dramático para el aprendizaje de la lengua. El juego dramático es un desafío para el alumnado, ya que, frente a un texto dramático el discente, debe realizar una interpretación textual y dramática. Se ha realizado una revisión bibliográfica con el objetivo de examinar si existen investigaciones previas sobre la didáctica de lenguas extranjeras y las comunidades interpretativas. Stanley Fish (1980, 1992) explora la noción de comunidades de interpretación en textos literarios, considerando la interpretación como un proceso colectivo guiado por estrategias de lectura específicas y categorías socio educativas. Es destacable señalar que pocos estudios han cuestionado la conexión entre las *comunidades interpretativas* y la *didáctica de las lenguas*. Entre ellos destaca el estudio de Anderson (2008) que ha explorado el papel del docente como facilitador de comunidades de interpretación textual. Otro estudio reconoce la relevancia de enseñar *comunidades interpretativas* a futuros docentes. Las comunidades interpretativas darían un sentido crítico que permitiría discernir con mayor eficacia cómo crear ejercicios significativos para la adquisición del lenguaje (Mendoza y Bautista, 2015). Por último, cabe destacar que ya se han implementado algunos programas educativos relacionados con *comunidades interpretativas* y la *enseñanza de lenguas extranjeras* (García Riaza y Sánchez Gómez, 2018).

En la mayoría de los artículos analizados, se observa un cuestionamiento significativo respecto a la interpretación de planes de estudio desde la perspectiva del docente (No Van Esch y Choppin, 2017; Peterson et al., 1978).

Como se ha analizado anteriormente, los docentes de lenguas extranjeras deben desempeñar el rol de lector, intérprete y usuario de documentos que describen su práctica docente. La metodología debe adaptarse al contexto específico del aula. Entre los consejos pedagógicos del Consejo de Europa (2001, 2018), se recomienda al docente la utilización del teatro desde el enfoque orientado a la acción para el aprendizaje de la lengua extranjera. En las siguientes páginas se analizará la relación entre las comunidades interpretativas y las particularidades del juego dramático.

4.1. Juego dramático en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras y Comunidades Interpretativas

En relación con el drama como herramienta didáctica, debemos considerar las características especiales del texto dramático que será comprendido e interpretado por el alumnado (Balchin y O'Neill, 2014). Fish (1980) argumenta que, al leer un texto, tomamos en cuenta su unidad. Definimos la *práctica lingüística* como la manera en la que una lengua es usada, interpretada y entendida en una comunidad o contexto específico.

Las comunidades interpretativas, basadas en la teoría de respuesta del lector, enfatizan el papel activo de los aprendices en la construcción del significado a través de la interacción con el texto. En las clases de lengua extranjera donde se utiliza el drama como herramienta didáctica, es crucial considerar no solo la comprensión del texto, sino también la interpretación frente a la clase. El trabajo de actor se impone en el juego dramático debido a que el alumno no es únicamente espectador, sino que el aprendizaje de la lengua toma vida a través de la acción.

Fish (1980) destaca que las experiencias previas del lector influyen en su lectura e interpretación del texto. Estas experiencias pueden ser *creencias lingüísticas* sobre la tipología textual o estar en relación con la temática del texto y la historia personal del usuario. En consecuencia, las experiencias pasadas de los estudiantes de lenguas extranjeras con textos dramáticos son cruciales para la aplicación del juego dramático en clase de español.

Los diferentes tipos de lectura, como la *lectura literal*, el *análisis de personajes*, la *lectura sistemática* y la *lectura crítica*, permiten a los lectores profundizar en la comprensión del texto dramático, descubrir múltiples significados y apreciar las complejidades de la experiencia teatral.

La improvisación desempeña un papel igualmente crucial en el juego dramático dentro del aprendizaje de lenguas. Aunque en las comunidades de aprendizaje la falta de un texto escrito puede parecer desconectada del proceso educativo, es importante destacar que, al igual que en la perspectiva de Stanley Fish, la improvisación en el juego dramático promueve la construcción colectiva del conocimiento. A través de la interpretación, los participantes emplean la negociación para generar un significado compartido, todo dentro de un contexto delimitado por el espacio físico.

La interpretación que realiza el estudiante como actor está basada en un contexto social. Al igual que en las comunidades de interpretación, el contexto determinará

las limitaciones y personalidades de los personajes que el alumno interpreta. Esta flexibilidad interpretativa muestra un dominio del lenguaje que puede ser percibido de manera positiva en la competencia sociocultural.

Finalmente, el juego dramático fomenta el pensamiento crítico debido a la imprevisión dentro de la improvisación. Los estudiantes deben adaptarse de manera casi instantánea a la situación propuesta, interiorizando el lenguaje de manera espontánea, similar a cómo los miembros de una comunidad interpretativa reevalúan los significados dentro de su propio contexto.

En conclusión, la integración del drama, las *comunidades interpretativas* y los estudios de lenguas extranjeras proporciona un enfoque integral que mejora la adquisición del lenguaje, las habilidades de *comunicación intercultural* y *la comprensión textual*. Cuando se reconoce el potencial del juego dramático y las comunidades interpretativas, los estudiantes pueden embarcarse en un viaje transformador que involucra el aprendizaje del idioma, la exploración cultural y el crecimiento personal. El aula en la cual el juego dramático es aplicado se convierte en una comunidad de interpretación en la que el trabajo en grupo ayuda a la construcción de significados.

SEGUNDA PARTE

BASES DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE

BASES DE LA INVESTIGACIÓN

Una parte del capítulo V y las conclusiones del análisis del Protocolo Campbell (The Campbell Collaboration, 2019) están incluidas en la publicación científica *Saying and Writing in Multilingual Drama Workshops: Some Teachings in Theatrical or Performative Experiences*, siendo esta capítulo del libro *Multilingualism in Its Multiple Dimensions* del editor IntechOpen (Vázquez de Castro y Muñoz Medina, 2024).

CAPÍTULO V

MARCO DE INVESTIGACIÓN: POSICIONAMIENTO

CAPÍTULO V

MARCO DE INVESTIGACIÓN: POSICIONAMIENTO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la primera parte de esta tesis ha requerido una lectura previa de la literatura sobre el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Pretorious et al., 2024). Esta lectura se concreta con el análisis del juego dramático para el aprendizaje del español en Francia. El objetivo de esta investigación es indagar en las concepciones y teorías de los docentes de español que utilizan el juego dramático en la educación superior francesa.

Según Schuster et al. (2013, p. 111), la investigación es «un proceso sistemático que nos sirve para resolver problemas y construir conocimiento». Esta definición permite hacer un símil entre la investigación educativa y un problema de matemáticas. El objeto de estudio, se asemeja a un enunciado que será analizado con el objetivo de encontrar el método más adecuado para resolverlo. La labor del investigador es examinar las perspectivas de la investigación educativa y elegir aquella que convenga con mayor exactitud al propósito de la investigación. A continuación, enunciamos la secuenciación que ha llevado al desarrollo de la metodología de esta tesis.

Primeramente, describimos qué implica investigar en educación y su influencia en nuestra investigación. En segundo lugar, exponemos los métodos con los que se pueden hacer frente a una problemática educativa. Finalmente, justificamos la legitimidad de la elección de este tema de tesis y realizamos una revisión bibliográfica de todas las investigaciones con relación a nuestro objeto de estudio. Esta revisión bibliográfica, desarrollada a través de Protocolo de Campbell (*The Campbell Collaboration*, 2019), nos permitirá tomar decisiones sobre el diseño de nuestra investigación.

1. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN: PARADIGMA EN INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe dentro de las ciencias de la educación. Más particularmente, en la lingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras. La investigación educativa ha evolucionado a medida que han surgido nuevos enfoques y tratamientos de fenómenos educativos (Schuster et al., 2013). En consecuencia, su definición no tiene un consenso, ya que no existe una forma unitaria de entender la investigación educativa. Según

Charlot (2011), el objeto de estudio de la investigación en educación puede explicarse desde tres perspectivas diferentes:

- a) La primera, referida a la enseñanza de asignaturas específicas como las matemáticas, en ella, el tema de estudio principal es la pedagogía de la misma asignatura.
- b) La segunda, considera las ciencias de la educación como parte de una cultura transdisciplinaria común a un número considerable de saberes. Por ejemplo, dentro de la psicología, los expertos podrán interesarse en la psicología de la educación. Igualmente, dentro de la educación, los investigadores podrían centrarse en la psicología de la infancia.

Esta perspectiva alivia la problemática de definir el campo de investigación particular en el que un trabajo se sitúa. En el caso de esta tesis, el enfoque general dentro de las ciencias de la educación adquiere una visión transdisciplinaria con la didáctica de las lenguas extranjeras y el arte dramático.

- c) La última perspectiva se centra en la falta de consenso internacional para definir la investigación educativa. Así pues, esta opción subraya la necesidad intrínseca de un discurso común para poder delimitarla.

En una investigación educativa, el investigador debe posicionarse frente a la realidad que va a analizar y establecer un modelo de acción para la búsqueda del conocimiento. El paradigma describe el modo de ver y entender una realidad (*ontología*), la postura por la que nos debemos aproximar a esta realidad (*epistemología*) y la manera de conocerla e interpretarla (*metodología*) (Sánchez Santamaría, 2013). Mateo (2000) define el paradigma como el sistema axiológico y funcional compartido por una comunidad científica. Por su parte, Elías (en Arzola Franco, 2019, p. 62) hace una síntesis de estas dos perspectivas y enuncia que una investigación debe interrogarse sobre:

¿Cómo es el investigador en cuanto a persona moral en el mundo? (axiología), ¿cómo se conoce el mundo y cuál es la relación del investigador con él? (epistemología), ¿cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo? (ontología), y ¿cuáles son los mejores medios para adquirir-construir conocimiento? (metodología).

Un número considerable de autores cuestionan la pertinencia de los paradigmas desde un punto de vista normativo (Arzola Franco, 2019; Kuhn, 1962; Sánchez Santamaría, 2013). Los paradigmas más utilizados en investigación educativa son (Sánchez Santamaría, 2013):

a) *Paradigma empírico analítico/cuantitativo*: Su influencia en el campo de la educación ha sido muy considerable hasta el siglo XX. Parte de un conocimiento positivista, que se basa en la observación y análisis de los hechos (Inche et al., 2003). El estudio social se lleva a cabo con la misma objetividad que el estudio natural, separando al investigador del sujeto investigado y fomentando la estructura de la racionalidad científica (Sánchez Santamaría, 2013). Los principios en los que se basan son (Sánchez Santamaría, 2013, pp. 94-95):

- Una teoría universal.
- La ciencia es una actividad desinteresada.
- La realidad es objetiva y se basa en la relación de causalidad.
- El conocimiento se obtiene a través de la experimentación-observación sistemática, es decir, a través del método hipotético-deductivo.
- Los criterios de calidad son: validez, fiabilidad y objetividad.
- Se propone analizar las variables que influyen en el estudio con el fin de reducir la ambigüedad y las contradicciones.

Esta perspectiva comprende ciertos aspectos que pueden ser útiles para nuestra investigación. Es innegable que el investigador debe mantenerse racional y crítico en su análisis, no obstante, no podemos obviar la subjetividad intrínseca del individuo (Mouchet y Cattaruzza, 2015). Esta debe ser analizada y tenida en cuenta. En el caso de esta investigación educativa, mi recorrido como enseñante me convierte en parte del objeto de estudio. La verbalización de esta subjetividad, explicada con el recorrido personal en la introducción de la tesis, es necesaria para dar a la investigación una *objetividad real* y una validez experiencial con una reflexión sobre la propia práctica docente (Mouchet y Cattaruzza, 2015).

b) *Paradigma interpretativo*: El paradigma interpretativo, a diferencia del paradigma empírico analítico, considera el objeto de estudio como un fenómeno en evolución. El análisis de la realidad se lleva a cabo desde un punto de vista hermenéutico-fenomenológico. Sáez Carreras (1989) describe

cómo este paradigma se desarrolla en contraposición al *empírico analítico*. Su auge en el siglo XX coincidió con un cambio sociopolítico en el que la sociedad experimentaba una transformación de valores, paralela a una creciente conciencia política (Sáez Carreras, 1989, p. 10). A nivel académico, se replantean las bases en las que se asienta la producción y extensión del saber (Sáez Carreras, 1989, p. 11). En consecuencia, las ciencias sociales requieren de un paradigma que sea capaz de tomar en consideración los cambios dinámicos de un fenómeno social. En este sentido, autores como Kuhn (1962) o Habermas, (2011) estudian los entramados políticos que hay detrás de la rigidez en la comunidad científica. Las características de este paradigma en lo que se refiere a la investigación educativa son (Sáez Carreras, 1989, pp. 21-24):

- La naturaleza del conocimiento educativo no es objetivo, sino subjetivo. Así pues, el conocimiento requiere un análisis de las situaciones de experimentación, y de los individuos que intervienen. El interés del conocimiento educativo es práctico y no técnico.
- Este paradigma plantea varias maneras de comprensión de la realidad: hermenéutica, fenomenología, interaccionismo simbólico, entre otras (Sánchez Santamaría, 2013, p. 95).
- Nos acercamos a la *realidad educativa* a través de la comprensión de las interacciones de los agentes en educación. La construcción teórica tiene en cuenta la comprensión teleológica más que la explicación causal, presente en el paradigma empírico. El conocimiento se construye a través de los significados que la comunidad atribuye.
- La teoría en ciencias de la educación se describe por Blumer (1982) como una serie de reglas, y no de leyes, sobre la práctica educativa. Blumer (1982, p. 46) propone enfocar la investigación a través de «los ojos del actor».

El objetivo de la presente investigación es el de profundizar en las percepciones y concepciones sobre el juego dramático del enseñante de español en educación superior. El paradigma interpretativo relata la necesidad de interpretar y comprender los fenómenos educativos. Esta investigación puede encuadrarse mayormente dentro de este paradigma, debido a que un fenómeno social es definido y descrito por los agentes que lo componen. El análisis del punto de vista del docente ayuda a construir la realidad sobre el uso del juego

dramático en clase de lenguas. Incluir nuestra investigación principalmente en este paradigma nos aporta (Sánchez Santamaría, 2013, p. 96):

- Una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja.
 - Impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas.
 - Mejora de la conexión teoría-práctica.
 - Acceso al imaginario simbólico como esquema de comprensión de una realidad educativa concreta.
- c) *Paradigma crítico o sociocrítico*: Este enfoque busca superar el reduccionismo del positivismo, comenzando con un análisis social, científico y pluralista de los elementos en torno al sujeto de estudio (Vera y Coatt, 2018). Tras la lectura de las obras de Freire (1975) y Mc Laren (1994), Contreras Moreno (2019) sugiere que el paradigma crítico proviene de una reacción al modelo educativo y político. El *paradigma crítico* cuestiona las disposiciones sociales contemporáneas e históricas, utilizando un análisis de los diferentes individuos que integran la realidad (Contreras Moreno, 2019). Habermas (2011, p. 24) describe el análisis clásico de este paradigma a través del concepto de *racionalidad* que se relaciona con el *saber*. La *racionalidad* dependerá de la manifestación o fiabilidad del *saber* en el que se basa (Habermas, 2011, p. 24). Así mismo, la verdad teleológica se encuentra en la forma «en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento» (Habermas, 2011, p. 24). Las funciones que median entre la teoría y la práctica en la ciencia social pueden analizarse a través de (Habermas, 2011):
- *La teleológica-estratégica* que busca la interacción de los individuos con el fin de encontrar intereses comunes para cumplir objetivos. En este caso, los individuos no necesitan compartir significados y valoraciones sobre el sujeto de estudio (Sánchez Santamaría, 2013).
 - *La comunicativa*, basada en los procesos cooperativos de interpretación de los individuos implicados en una realidad. Esta perspectiva está centrada en un entendimiento más dinámico y completo de la realidad en base al debate y la definición de dimensiones comunes.

Es necesario deconstruir la rigidez con la que los investigadores se encasillan frente a los paradigmas (Mouchet y Cattaruzza, 2015). En esta investigación, nos identificamos principalmente dentro del *paradigma interpretativo*, ya que buscamos construir conocimiento basándonos en la perspectiva de un agente de educación: el docente de

español que utiliza el juego dramático. No obstante, nos reconocemos con algunos principios del *paradigma empírico* debido a que este proyecto es una obra desinteresada que busca la obtención de conocimiento basándose en el rigor científico (Sánchez Santamaría, 2013). De este paradigma incluimos también los criterios de calidad en la investigación: *validez, fiabilidad y objetividad*. Las variables dentro de las prácticas en lo que se refiere al juego dramático se analizarán utilizando varios instrumentos y desde una *metodología mixta* (cuantitativa y cualitativa).

Nuestra investigación no se llevará a cabo desde un *paradigma socio-crítico*. Sin embargo, buscamos comprender los elementos que han llevado al docente a elegir el juego dramático en sus clases. Las lecturas previas sugieren que las investigaciones sobre el juego dramático en relación con el aprendizaje de lengua extranjera, tienen una menor presencia en la comunidad científica que aquellas sobre asignaturas troncales como matemáticas, literatura o ciencias. Así pues, siguiendo el *paradigma sociocrítico*, partimos de la intención *comunicativa* de poder establecer con los docentes de español una línea común sobre las múltiples posibilidades del juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera.

El juego dramático podría verse como una proposición didáctica para evidenciar que el ser humano no puede deshacerse de su subjetividad. Las elecciones que hace el alumnado sobre cómo interpretar un papel, qué emociones expresar y cómo interactuar con otros están profundamente influidas por su propia subjetividad (Mouchet y Cattaruzza, 2015). El juego dramático permite confrontar al alumnado a una realidad social divergente, desde un punto de vista similar a la «vida real» (Latorre et al., 1996).

1.1. Particularidades de la investigación educativa

Los paradigmas adquieren sus particularidades en la investigación educativa. La investigación educativa posee sus propios métodos, y para desarrollarla debemos comprender la complejidad del objeto de estudio. Esta complejidad está descrita por Latorre et al. (1996), que consideran que:

- a) Los fenómenos educativos son producto de una interacción humana que pueden tener un carácter subjetivo y cualitativo. En consecuencia, la investigación puede carecer de la exactitud que existe en las ciencias naturales.
- b) La investigación educativa es *pluriparadigmática*. Se pueden plantear una variedad de perspectivas para llevar a cabo una investigación.
- c) La investigación educativa es *plurimetodológica*.

- d) Existe un carácter *multidisciplinar* en la investigación educativa. De esta manera, los fenómenos de nuestro tema de estudio pueden analizarse desde un punto de vista psicológico, sociológico y pedagógico.
- e) El investigador puede ser parte del objeto investigado. Como individuo, el investigador debe tener en cuenta que sus valores, ideas y creencias pueden influir en el desarrollo de la investigación.
- f) Los fenómenos educativos pueden variar en el tiempo y espacio. En consecuencia, las conclusiones deben enunciarse de manera prudente y no categórica.
- g) Hay dificultad para delimitar lo que se considera investigación educativa. Para ello, los investigadores recomiendan tener actitud abierta y flexible sobre el marco de esta disciplina (Charlot, 2011).

Para poder posicionarnos frente a esta investigación, analizamos en las siguientes páginas el objetivo de la investigación educativa. Tras ello, revisaremos los aspectos que componen nuestro objeto de estudio y las investigaciones realizadas en torno a él.

2. METODOLOGÍA MIXTA EN LA INVESTIGACIÓN: MEJORA DE LA PRÁCTICA Y POSICIONAMIENTO

Llevar a cabo una investigación educativa no es un proceso mecánico, y necesita el desarrollo de una reflexión sobre el objetivo final de estudio. La investigación educativa busca interpretar y comprender los fenómenos educativos, satisfaciendo las inquietudes del investigador y de la comunidad científica (Barragán y González, 2020). Los objetivos principales de la investigación educativa son (Kapur, 2018):

- Comprender, predecir y explicar las acciones llevadas por los individuos en contexto educativo.
- Encontrar soluciones a los problemas educativos. Las temáticas analizadas pueden estar referidas a la metodología, evaluación, dinámicas sociales, gestión de instituciones educativas... (Barragán y González, 2020; Kapur, 2018).

Ambos objetivos pueden analizarse desde una *perspectiva cuantitativa o cualitativa* (Kapur, 2018). En las *investigaciones cuantitativas*, el objeto de estudio es susceptible de ser cuantificado, y los datos extraídos son de carácter numérico. En las *investigaciones cualitativas*, el objeto de estudio está centrado en la interpretación y comprensión de la práctica educativa. Se sacan conclusiones tras un análisis cualitativo de los datos.

Los momentos de una investigación cualitativa, que están presentes en esta tesis son (Latorre et al., 1996):

- a) Exploración y reflexión en torno a la problemática. Esta etapa incluye otras como (Iño Daza, 2018, p. 97):
 - Una lluvia de preguntas.
 - Una revisión literaria y bibliográfica.
 - Un diagnóstico sobre la comunidad y sujeto investigado.
 - Comunicar con especialistas del tema del estudio.

En el caso de esta tesis, la revisión literaria ha servido para clarificar ciertas nociones pertinentes para el estudio. Las experiencias y vivencias en torno al juego dramático han sido descritas en los capítulos precedentes. La revisión bibliográfica que se realizará en las siguientes páginas clarificará las investigaciones precedentes sobre el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas.

- b) Planificación del plan de acción.
- c) Intervención, puesta en marcha del plan de acción.
- d) Recogida y análisis de la información.
- e) Retirada del escenario de investigación.
- f) Elaboración del informe.

Los estudios cualitativos y cuantitativos, pueden combinarse en lo que se conoce como *metodología mixta* (Dawadi, 2017). La *metodología mixta* propone una combinación de ambos de manera continua o simultánea (Dawadi, 2017, p. 7). Un ejemplo que ilustra la metodología mixta en educación es el *Evidence Based Education* (EBE) (Rey, 2006, p. 1). Este término, que traducido al español se denominaría Educación Basada en la Evidencia (EBE), se presenta como alternativa a la investigación tradicional.

La historia de la *metodología mixta* remonta a la época griega y los sofistas. Ellos realizaron los «primeros usos en las ciencias humanas y sociales que llegan fundamentalmente a través de la antropología, de la sociología y de las ciencias del comportamiento durante el siglo XX» (Núñez Moscoso, 2017, p. 5). Según Rey (2006, p. 2) este tipo de investigación tiene dentro de sus objetivos los de:

- Favorecer la creación de políticas y prácticas educativas que se basen en pruebas científicas.

- Mejorar la calidad científica de la investigación, especialmente aquella relacionada con la naturaleza causal de las actividades educativas.
- Privilegiar el diseño de investigación que responde a la metodología mixta, siendo estos los procesos experimentales o casi experimentales, y las revisiones sistemáticas o metaanálisis.

Creswell y Plano Clark (2017), explicitan las fases de la *metodología mixta*, que pueden incluirse dentro de aquellas enunciadas por La Torre et al. (1996):

- a) Recopilación y análisis riguroso de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, basados en las preguntas de investigación.
- b) Integración o relación de ambos tipos de datos, ya sea de manera simultánea, fusionándolos, o secuencial, privilegiando el uno sobre el otro o insertando uno dentro del otro.
- c) Dar prioridad a uno de los enfoques o encontrar un equilibrio entre ambos.
- d) Emplear estos enfoques en un estudio o en diferentes fases de un programa de investigación.
- e) Considerar la complejidad del mundo y los marcos teóricos utilizados al incorporar estos enfoques.
- f) Combinar estos enfoques dentro de las concepciones específicas de la investigación, en conexión directa con el plan que guía el estudio.

Una de las críticas a la *metodología mixta* se encuentra en la diferencia ontológica e intrínseca entre variables cuantitativas y cualitativas (Núñez Moscoso, 2017). Núñez Moscoso (2017, pp. 10-11) establece un protocolo con el fin de paliar las deficiencias de esta metodología. En este caso, el protocolo de dos partes que se sigue en esta investigación, describe la necesidad de clarificar:

- *La epistemología de la metodología*: Este paso está basado en la especificación y clarificación de los paradigmas subyacentes a los métodos cuantitativos y cualitativos, así como la naturaleza de los datos resultantes. La distinción entre cuantitativo y cualitativo se aplica en varios niveles, incluyendo también los datos y la interpretación de los resultados. Los investigadores que utilizamos métodos mixtos nos comprometemos a la consolidación de un nuevo paradigma epistemológico-metodológico.
- *La operacionalización de la metodología*: Este aspecto se refiere a la necesidad de especificar claramente cómo se emplean los dos métodos (ya sea

simultáneamente o de manera secuencial), si existe un método prioritario o dominante, la función de la integración y las fases de la investigación en las que cada método interviene. Es esencial clarificar cada uno de estos elementos para demostrar un compromiso con la vigilancia metodológica y la valorización de la mezcla de métodos.

El objetivo de esta investigación es profundizar en el uso del juego dramático para el aprendizaje de la lengua española en Francia. Este análisis utilizará la *metodología mixta* con el fin de poder utilizar los elementos adecuados de ambas perspectivas, teniendo una visión más completa del objeto de nuestro estudio.

2.1. Problemática en investigación educativa

La investigación educativa debe partir de una problemática que pueda ser útil para la comunidad científica. Cando Guanoulouisa y Drobchak Drobchak (2017) enuncian una guía sobre las fases para llevar a cabo una investigación. Esta guía no es normativa, y debe ser siempre guiada por una reflexión lógica (Cando Guanoulouisa y Drobchak Drobchak, 2017). Las etapas y la reflexión sobre nuestro tema de estudio han sido:

- a) Identificación de un problema científico: Nuestro tema de tesis trata del juego dramático para el aprendizaje de la lengua española. La identificación del problema científico proviene de mi experiencia personal como docente y una revisión bibliográfica sobre el tema.
- b) Formular el problema: Una vez analizados los factores que componen el tema de estudio, el autor establece objetivos de investigación. En nuestro caso, queremos conocer las actividades y concepciones de los docentes de español en educación superior que han utilizado el juego dramático en sus clases. Nuestra hipótesis sugiere que la experiencia será positiva y que estos docentes ya han tenido una previa relación con el juego dramático o el teatro. También incluye que la diversidad de prácticas propuestas por los docentes carecen de una noción común de juego dramático y se basan en la oralidad.
- c) Plantear el problema: Esta fase requiere la determinación de los elementos que componen el estudio. En este sentido, el investigador deberá responder a las preguntas (Cando Guanoulouisa y Drobchak Drobchak, 2017, p. 74), «¿qué?, ¿quiénes?, ¿acerca de qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con qué? y ¿cuánto?». Estos interrogantes serán resueltos y justificados en el protocolo de revisión bibliográfica siguiendo el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019).

3. JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL JUEGO DRAMÁTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El objeto de estudio en ciencias de la educación tiene un carácter complejo (Latorre et al., 1996). El juego dramático para el aprendizaje del español como lengua extranjera se nutre de la perspectiva psicológica, sociológica y pedagógica. A continuación, analizaremos lo que cada una de estas perspectivas puede aportar a nuestra investigación y los factores a tener en cuenta para su implementación.

Consideramos que este estudio es útil para la comunidad científica debido a que el juego dramático ha sido valorizado como método para el desarrollo de la lengua extranjera (Boquete Martín, 2014, pp. 271–274; Santamaría Martín et al., 2014). El análisis de la visión de los docentes que lo han utilizado podrá facilitar las futuras propuestas metodológicas sobre el juego dramático en el aprendizaje de lenguas.

3.1. Perspectiva pedagógica

El juego dramático para el aprendizaje de lenguas puede justificarse desde un punto de vista pedagógico debido a su implicación implícita y explícita en los textos de ley y el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018). De igual manera, tal y como se ha especificado en el apartado *Consecuencias del juego dramático en clase*, el testimonio de los docentes y lingüistas certifica el interés del uso de esta metodología para el aprendizaje de lenguas.

3.2. Perspectiva psicológica

La psicología desarrolla varias teorías sobre la adquisición del lenguaje que han sido analizadas en el *capítulo I*. La descripción sobre la adquisición de una nueva lengua está en íntima relación con la manera en la que debe ser transmitida.

Si analizamos las teorías de la adquisición del lenguaje, podemos encontrar una tendencia común: el papel que se le otorga a la genética y a los factores ambientales.

En el ámbito de la genética, encontramos la *teoría del innatismo* de Chomsky (1959) y el *constructivismo* de Piaget (1926). Para Chomsky (1959) el lenguaje es parte de la genética humana. De esta manera, Chomsky (1959) considera que no aprendemos un lenguaje, sino que lo adquirimos al exponernos al contacto humano. Su teoría se basa en la predisposición que un individuo tiene para adquirir estructuras gramaticales de manera innata. El uso del juego dramático para el aprendizaje de las lenguas ayuda a establecer un contexto real coherente con la teoría del innatismo de Chomsky.

Para Piaget (1926), el lenguaje se desarrolla en torno al pensamiento y a la evolución cognitiva. Piaget enumera cuatro niveles de desarrollo cognitivo (Piaget, 1926): el *sensomotriz*, de 0 a 2 años; el *preoperacional*, de 2 a 7 años; el de *operaciones concretas*, de 7 a 12 años, y el de *operaciones formales* de 12 años a la vida adulta. Existe una relación entre el juego dramático y cada una de estas etapas. En la *etapa sensomotriz* la repetición, imitación y asociación de palabras con objetos pueden estimular al discente a aprender una lengua extranjera. En la *etapa preoperacional*, el juego simbólico permite salir al aprendiz de su zona egocéntrica, haciéndole vivir otros roles. En la etapa de *operaciones concretas*, podemos realizar actividades que impliquen improvisaciones en grupos más extensos, escritura dramática... En el caso de las *operaciones formales*, desarrollamos habilidades argumentativas propias de una exploración más intensa sobre los personajes y sus motivaciones.

Skinner (1957) propuso que la adquisición del lenguaje depende de los procesos estímulo-respuesta en el entorno sociocultural. En este contexto, el juego dramático emerge como una herramienta fundamental que proporciona un espacio de interacción continua que favorece la adquisición del lenguaje.

Finalmente, la teoría de la pirámide de necesidades de Maslow, creada en 1943, enfatiza la importancia de las necesidades sociales y de la autoestima en el proceso de aprendizaje (Maslow, 2017). El juego dramático contribuye al desarrollo de estas necesidades, fomentando la interacción y la expresión creativa, creando un entorno propicio para la adquisición del lenguaje. Este entorno desdramatiza el error partiendo de la corporeidad y de las actividades colectivas. Esta perspectiva se une a la *psicología positiva* descrita por Dewaele et al. (2019). La psicología positiva es una rama de la psicología centrada en estudiar y promover aspectos positivos del ser humano, como el bienestar emocional, la felicidad, el florecimiento humano y las fortalezas individuales.

En resumen, desde una perspectiva psicológica, los juegos dramáticos son herramientas valiosas para el aprendizaje de idiomas al proporcionar espacios interactivos y estimulantes que favorecen el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los estudiantes.

3.3. Perspectiva sociológica

Siguiendo el ejemplo de la *psicología positiva*, desde un aspecto sociológico, las habilidades sociales se pueden aprender a través de la observación en un entorno positivo y estimulante (Dewaele et al., 2019). Al fomentar la interacción social, los participantes tienen la oportunidad de practicar el lenguaje en entornos comunicativos auténticos, simulando situaciones cotidianas o roles sociales. Esta interacción promueve

el desarrollo de habilidades comunicativas como la expresión oral y la comprensión auditiva de una manera significativa.

La teoría de Albert Bandura (1977), conocida como *teoría del aprendizaje social*, sostiene que los individuos aprenden principalmente observando e imitando el comportamiento de los demás. Según esta teoría, el aprendizaje se produce en cuatro etapas: *atención, retención, reproducción y motivación*. Bandura (1977) también introdujo el concepto de *autoeficacia*, referido a la creencia de una persona en su capacidad para realizar con éxito una tarea específica. Los juegos dramáticos proporcionan un contexto rico para observar e imitar conductas lingüísticas. Los estudiantes pueden observar cómo sus compañeros usan el lenguaje en situaciones simuladas y luego intentar recrear estas interacciones ellos mismos. Además, las representaciones teatrales contribuyen a la construcción de la identidad cultural, permitiendo a los estudiantes explorar y comprender mejor la cultura asociada con el idioma que están aprendiendo. Al representar roles y situaciones culturales, desarrollan una mayor sensibilidad cultural y obtienen una comprensión más profunda de las diferencias y similitudes entre culturas.

No obstante, más allá de la simulación o la mera repetición, la improvisación desempeña un papel clave en la apropiación personal de los recursos comunicativos, lingüísticos y teatrales. A través de la improvisación, los estudiantes no solo reproducen lo que han observado, sino que también tienen la oportunidad de crear nuevos contenidos y generar lenguajes coherentes que les permitan expresar de manera auténtica lo que desean comunicar al grupo. Este proceso fomenta la creatividad y permite una mayor flexibilidad en el uso del idioma, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y significativo.

La colaboración y cooperación entre los participantes de la representación teatral promueven el trabajo en equipo y la construcción de relaciones sociales positivas. Esta dinámica no solo enriquece el aprendizaje de idiomas, sino que también contribuye al desarrollo personal y social de los estudiantes.

En definitiva, el juego dramático proporciona un entorno rico para el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva sociológica, promoviendo un aprendizaje de idiomas más efectivo y significativo al incorporar la interacción social, la exploración cultural, el desarrollo de habilidades de comunicación y el trabajo en equipo.

4. PROTOCOLO DE CAMPBELL

La revisión bibliográfica es primordial para planificar el diseño de la investigación. El protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019) se utiliza en esta tesis, debido a su reconocimiento internacional en el área de la investigación de carácter social (Rey, 2006; Sánchez Meca et al., 2002).

A este protocolo le precede la lectura de material relacionado con el tema de estudio para poder establecer una serie de criterios de inclusión y exclusión coherentes con los objetivos de la revisión bibliográfica. Finalmente, tras implementar los diferentes criterios en las bases de búsqueda, el investigador se asegura de que accede a todos los documentos relevantes para su estudio.

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general

Indagar en las concepciones y teorías que los docentes de español en educación superior tienen sobre el juego dramático.

4.1.2. Objetivos específicos

- a) Conocer las representaciones y los conocimientos sobre la utilidad del juego dramático para las clases de español como lengua extranjera en enseñanza superior (formal y no formal).
- b) Analizar y describir cuáles son los métodos, técnicas y recursos en relación con el juego dramático utilizados por los docentes de español en Francia.
- c) Obtener información sobre la forma en la que el juego dramático influye en la adquisición de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera.
- d) Caracterizar el perfil del docente de español que utiliza el juego dramático en educación superior en Francia.
- e) Si el análisis de resultados lo permite, proporcionar una serie de consideraciones y líneas de actuación didácticas que contribuyan a incitar a la práctica del juego dramático como recurso de aprendizaje y educativo.

4.2. Revisión bibliográfica

La hipótesis principal, que precede a la revisión bibliográfica, es formulada partiendo del hecho que un número considerable de investigaciones enumeran los beneficios del juego dramático para el aprendizaje de las lenguas (Aden, 2015; Boquete Martín, 2014; Cervera, 1993; Corral Fullà, 2013; Magariño, 1996; Santamaría Martín et al., 2014; Touze, 2015; Uysal y Yavuz, 2018). Consideramos que el juego dramático puede ser una herramienta eficaz para el aprendizaje del español como lengua extranjera. No obstante, existe una carencia notable de estudios científicos que validen esta teoría, y los pocos que existen extraen sus conclusiones principalmente de descripciones basadas en los testimonios de los agentes educativos. En este contexto, nuestro objetivo es investigar las actividades y concepciones de los docentes de español en educación superior que han utilizado el juego dramático en sus clases.

Nuestra hipótesis plantea que la experiencia de estos docentes será positiva y que muchos de ellos ya habrán tenido una relación previa con el juego dramático o el teatro. Además, proponemos que la diversidad de prácticas implementadas por los docentes carece de una noción común de juego dramático. Según estudios precedentes, que se centran en la oralidad, una parte significativa de nuestra hipótesis se enfoca en la posible predominancia de las habilidades orales sobre las escritas. En este sentido, nos interrogamos sobre la posible falta de creatividad en las propuestas de juego dramático, las cuales podrían estar limitadas, según el MCER, a juegos de rol o imitaciones (Consejo de Europa, 2001, p. 47).

Esta investigación pertenece al ámbito de la educación superior debido a que hay menos antecedentes sobre el uso del juego dramático en ELE. Este hecho es analizado teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos francófonos, por ejemplo en Suiza o en Francia. Así pues, la muestra para llevar a cabo esta investigación será los profesores de ELE en universidades francófonas europeas. En consecuencia, los interrogantes a los que se pretende dar respuesta con esta tesis son:

- ¿Qué factores de la trayectoria personal y profesional del docente de ELE influyen en su elección de la metodología del juego dramático?
- ¿Qué papel le da el docente de ELE al juego dramático?
- ¿Cuál es la definición de los docentes de ELE sobre el juego dramático?

En los siguientes puntos se realiza el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019), en ellos, se enuncian los elementos tenidos en cuenta para la selección de artículos relevantes para la investigación.

4.2.1. Criterios de inclusión y de exclusión

La *variable independiente* se constituye por la metodología elegida en la enseñanza de ELE, más particularmente el juego dramático.

Cabe destacar que estas dramatizaciones se deben implementar desde el *enfoque orientado a la acción* a través de una tarea que requerirá la puesta en marcha estratégica de las competencias adquiridas. Autores como Rosen (2009) o Ellis (2003) definirán las características de una tarea, siendo estas:

- La proposición de un problema preciso con un producto final concreto.
- La planificación y organización previa por parte del docente.
- El carácter interesante, motivador y útil para los aprendices. Es decir, las tareas deben ser próximas a las necesidades de la vida real. De esta manera, los intercambios realizados serán reales y pertinentes.
- La negociación, comunicación e interacción debe ser motivada por la tarea.
- Bento (2013) remarca que el aprendizaje a través de tareas estimula el papel del aprendiz que reflexiona.

La naturaleza de las tareas puede variar extremadamente, siendo más o menos cercanas a una producción lingüística. Así pues, la tarea podrá ser creativa (uso de pintura), fundada en habilidades (bricolaje), resolver un problema (puzzle) o un proyecto de discusión por email. Una tarea será simple o compleja dependiendo del número de etapas intermediarias por las que se necesita pasar para completarla. La técnica de trabajo por excelencia será el aprendizaje colaborativo.

Para poder definir la efectividad del uso del juego dramático, es necesario tomar en cuenta la evaluación como *variable dependiente*. Como Herreras (2001) evidencia en su estudio sobre la diferencia entre «lenguas habladas» y «lenguas aprendidas», el aprendizaje escolar de una lengua no garantiza su dominio. Con el propósito de poder evaluar la Lengua Extranjera, el MCER (Consejo de Europa, 2001) propone tres condiciones para *una evaluación objetiva*:

- La *validez* implica que la evaluación debe demostrar que el objetivo de naturaleza lingüística que se está evaluando se representa de manera precisa.
- La *fiabilidad* del test debe ser probada mediante la repetición de calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas de la misma prueba de evaluación. La evaluación debe abarcar un nivel de competencia lingüística que vaya desde A1 hasta C2.

- La *viabilidad* supone que el MCER (Consejo de Europa, 2001) no da unos exámenes específicos, sino unas guías generales de cómo evaluar.

Boquete Martín (2011, p. 139) añade dos criterios a la evaluación:

- La *transparencia* hacia el alumno: este debe conocer el sistema con el que se le evaluará.
- *Discriminación* de los niveles de desarrollo y graduación de cada calificación.

Para que una evaluación sea objetiva, debe realizarse en diferentes momentos del proceso de aprendizaje: de forma continua, en momentos concretos, y de manera formativa y sumativa. Además, debe llevarse a cabo de diversas maneras, tanto directa como indirectamente.

Participantes aceptados

Se aceptaron todas las investigaciones que profundicen en el uso del juego dramático para el aprendizaje de lengua extranjera en el ámbito de educación superior, formal e informal, sin importar la lengua meta.

Tipos de modelos metodológicos

Sin criterio exclusivo. La lectura previa parece evidenciar la escasez de investigaciones sobre el tema, por ello la búsqueda no se limita.

Restricciones temporales

A partir de los años 2000 existe un importante cuestionamiento sujeto a polémica sobre la educación superior con la introducción del Plan Bolonia (Montero Curiel, 2010) y el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018). Por esta razón, la revisión incluyó todos los artículos realizados desde 2001 hasta 2021.

Restricciones geográficas o culturales

Con el objetivo de establecer un marco legislativo similar, esta investigación únicamente se centró en los artículos producidos en la Unión Europea.

Esta revisión se limitó a publicaciones en inglés, español o francés.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de literatura estuvo basada en una variedad de fuentes con el objetivo de asegurar que todas las publicaciones y las futuras publicaciones («grey literature»)

estaban incluidas en esta revisión. El proceso de búsqueda incluyó una búsqueda primaria y una complementaria.

La búsqueda primaria se realizó en las siguientes plataformas:

- Web of Science: Web of Science Core Collection, Current Contents Connect, BIOSIS Citation Index and Previews, MEDLINE, and ScieELO Citation Index.
- Proquest: ABI/INFORM Collection, Accounting, Tax & Banking Collection, EconLit, Entrepreneurship Database, Health & Medical Collection, Nursing & Allied Health Database, Periodicals Archive Online, Periodicals Index Online, PILOTS, PsycARTICLES, PsycCRITIQUES, PsycEXTRA, Psychology Database, PsycINFO, PsycTEST, International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), and Social Science Premium Collection.
- Scopus.

La búsqueda complementaria se llevó a cabo usando las plataformas:

- HAL, archives ouvertes.
- Web search: Google Scholar.
- Conference proceedings: Conference Proceedings Citation Index (Web of Science), Conference Papers Index (ProQuest), and Scopus.
- Dissertations and theses databases: ProQuest Dissertations and Theses Global, and ProQuest Dissertation Abstracts International.

Los términos de búsqueda fueron (communicative competence OR communicative intercultural competence OR competencia comunicativa OR competencia comunicativa intercultural OR communication*) AND (theatre* OR teatr* OR drama* OR jeu dramatique OR juego dramático OR dramatic game) AND (university OR higher education OR college OR professor* OR methodolog* OR metodo*)

EndNote fue el software utilizado para gestionar los resultados de las búsquedas.

4.2.2. Proceso de selección

El proceso de selección se hizo a través de tres escrutinios. El primer escrutinio excluyó estudios claramente irrelevantes: aquellos publicados en otras lenguas que no sean inglés, español o francés, fuera del periodo de tiempo seleccionado (2001-2020) y/o duplicados. Un segundo escrutinio excluyó documentos no pertinentes tras un análisis del título o resumen. Finalmente, el tercer escrutinio consistió en una lectura completa

de los trabajos no excluidos. Como resultado de este tercer escrutinio se establecieron los resultados de esta revisión bibliográfica.

Tabla 2: *Lista de escrutinios de la investigación.*

Primera búsqueda	Criterios de selección	Artículos para lectura completa	Documentos finales
61	20	12	3

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Extracción de datos

Tabla 3: *Extracción de datos de los artículos seleccionados.*

Muestra		Programa				Conclusión
N	Características /Tiempo/ Lengua	Objetivo	Metodología	Instrumento	Evaluación	
Estudio 1: Alonso Aldavero, V. (2007). Drama in the development of oral spontaneous communication. <i>Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas</i> , 17, 40-44.						
NM	Estudiantes 4º Universidad Educación Primaria Bilingüe /Dos semanas/ Inglés	Motivar al alumno a producir comunicaciones espontáneas	1. Proceso creativo de escritura de texto 2. Ensayos 3. Actuación	Análisis cualitativo de las impresiones de los estudiantes	Análisis de grabaciones	<ul style="list-style-type: none"> Resultados positivos en el desarrollo de las actividades de grupo Trabajar en grupos de cuatro recomendado
Estudio 2: Boquete Martín, G. (2011). <i>El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales</i> . (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid.						
213 y 60	213 Estudiantes de español y 60 docentes / 50 horas/ Español	Integrar el juego dramático en la enseñanza oral de la lengua	Investigación- acción	Encuesta compuesta de siete preguntas abiertas y cerradas de múltiple respuesta cualitativa -Observación -Instrumentos de registro de datos	Desarrollada y puesta en relación con la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - El juego dramático desdramatiza las repeticiones orales. - El juego dramático tiene un valor lúdico afectivo.

Tabla 3: Extracción de datos de los artículos seleccionados. Continuación

Muestra		Programa				Conclusión
N	Características /Tiempo/ Lengua	Objetivo	Metodología	Instrumento	Evaluación	
Estudio 3: Boquete Martín, G. (2014). <i>El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera</i> . Porta linguarum, 22						
24	Docentes del instituto cervantes / Un mes de entrenamiento en el juego dramático a docentes/ Español	Iniciar al docente en técnicas de juego dramático y analizar sus opiniones	Sesiones formativas y sesión de evaluación sobre el juego dramático	Encuesta cualitativa basada en tabla de frecuencias, a través de la escala de likert	NM	Los docentes están abiertos a la utilización del juego dramático y la consideran positiva para su clase

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Eventos precedentes al tema de investigación

El propósito de esta investigación es profundizar sobre la incidencia del juego dramático como recurso didáctico en la adquisición del español como lengua extranjera en el contexto francófono. Esta tesis se esfuerza en comprender las diferentes prácticas que los enseñantes están llevando a cabo en referencia al juego dramático. Para ello se establece basado en la lectura previa y como objetivo general: indagar en las concepciones y teorías que los docentes de español en educación superior tienen sobre el juego dramático.

Se ha podido constatar que existe un número destacable de festivales y actividades que utilizan el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera en Europa. Estos eventos dan un contexto más amplio que nos permite observar la presencia del juego dramático y subrayar su valor en el contexto europeo.

El juego dramático se ha utilizado para el desarrollo de la competencia en lengua extranjera, en francés (Stefano, 2018), inglés (Giebert, 2014), alemán (Department of German & Department of Theatre, 2019), español (Festival Don Quijote, 2021), etc. En Europa, existen varios festivales que proponen un encuentro de compañías de diferentes orígenes. Cabe destacar, el Festival « *Starke Stücke* » que desde 1994 propone, en la primavera de cada año, obras de teatro en diferentes lenguas para un público joven (KulturRegion FrankfurtRheinMain, 2021). La organización invita a compañías extranjeras a presentar su candidatura a través de su web y realiza una selección de las mejores obras de teatro para el festival.

Otro festival de envergadura europea, es el festival europeo *Lingue in scena!* que nace en 2000 con la idea de acercar a jóvenes de 15 a 20 años al teatro de otros países como Alemania, Rusia, Francia, República Checa o Italia (Correale, 2014). El festival se celebra en Turín y las obras son interpretadas en la lengua natal de los estudiantes de instituto de los diferentes países (Correale, 2014).

Finalmente, en el contexto francófono destacará el Festival Don Quijote, que propone obras de teatro en español desde 29 ediciones (Festival Don Quijote, 2021). Estas mismas suponen una manera de acercar el español como lengua extranjera al público francés.

En el contexto francófono existe una lista de organismos que intervienen en el sistema educativo y que utilizan el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera:

- *Langues en scène* es una asociación aceptada por el Ministerio de educación nacional francés, que propone intervenciones en escuelas e institutos con profesores de lenguas extranjeras especializados en el teatro bilingüe. Su objetivo es desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas de una manera lúdica. La intervención cuenta con un mínimo de 14 horas. Al final del curso, los alumnos realizan una representación en lengua extranjera. En su página web se comparten videos que permiten visionar su método (France 2, 2011).
- *Les Anachroniques* es un grupo de teatro que pertenece a la *Université de Toulouse* cuyos proyectos son la creación de espectáculos en español y lengua de signos francesa. El grupo propone una intervención artística en el medio escolar, universitario y profesional. A través del teatro, se pretende adquirir nuevas competencias en español o lengua de signos. Su página web está actualmente indisponible.
- *Drama ties* es una compañía que ofrece servicios de aprendizaje de inglés a nivel escolar. Dentro de sus opciones, las escuelas pueden reservar un *show*, un *workshop* o apuntar a sus alumnos a un club de teatro bilingüe en horas extraescolares (Drama Ties, 2021). La compañía ha habilitado una página web, donde explica ampliamente las características de cada servicio y donde se facilita la contratación.
- *Glottodrama* es un método de aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro. En *Ile-de-France, Langues Plurielles* es un organismo de formación lingüística que trabaja con el método Glottodrama (Monvoisin, 2021).

- La compañía *Latinomania* ofrece talleres y espectáculos enfocados al aprendizaje del español para alumnos desde la escuela primaria al *lycée*. El proyecto propone inventar situaciones y personajes a partir de una obra de teatro (Latinomania, 2021). Entre sus objetivos se encuentran los siguientes:
 - a) Utilizar la palabra en relación con la acción para explorar situaciones, emociones y personajes.
 - b) Desarrollar la creatividad y la capacidad de interpretar personajes y situaciones solo o en equipo.
 - c) Desarrollar el sentido crítico sobre su propia actuación y la de los otros (Latinomania, 2021).

La compañía especifica que estos talleres están destinados idealmente a 15 estudiantes o, como máximo, 25 participantes (Latinomania, 2021). Se requiere un espacio libre de al menos 50 metros cuadrados, sin sillas ni mesas y un lector de CD (Latinomania, 2021). El actor traerá el material necesario para realizar el taller.

- El proyecto de *Atelier plurilingues d'expression théâtrale* llevado a cabo entre 2013 y 2018 en *l'Université Paris Est-Créteil* (UPEC) es un ejemplo de antecedente de nuestra propuesta en contexto universitario formal e informal. Este proyecto se inspira en el método Glottodrama (Nofri, 2010) y de la iniciativa IDEA (*Innovation pédagogique, diversification de parcours, évaluation repensé, accompagnement renforcé*) propuesto con al menos dos lenguas extranjeras (Vázquez De Castro, 2017). Estos talleres estaban destinados a todos los estudiantes como opción transversal en *licence*, y de manera ilimitada para los estudiantes del departamento de enseñanza de lenguas, culturas e instituciones francesas para extranjeros (DELCIFE) (Vázquez De Castro, 2017). Los estudiantes internacionales que querían mejorar su nivel de francés eran también invitados a estos talleres (Vázquez De Castro, 2017).
- El proyecto *Artlingo* creado y realizado desde 2016 en la *Université de Strasbourg*. *Artlingo* propone talleres interdisciplinarios cuyos principios se basan en la «libertad, felicidad, creatividad, inmersión en la cultura, corporeidad, confianza en sí mismo y relación humana» (Unistra., s.f.). En estos talleres incluyen proyectos de teatro, música, poesía, etc. para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Asimismo, existen festivales internacionales que fomentan el aprendizaje y la expresión artística en universidades de España y Latinoamérica.

Entre ellos destacan el *Festival Internacional de Teatro Universitario* (FITU) de la Universidad Nacional Autónoma de México, con 31 ediciones celebradas, y el *Festival Internacional de Teatro Universitario* de la Universidad de Santiago de Compostela, con 30 ediciones. En España, también es importante el *Aula-Teatro Juan del Enzina* de la Universidad de Salamanca y el *Festival Internacional de Teatro Universitario de Granada* (FITUG), que celebró su 21ª edición el 11 de marzo de 2024, con un espectáculo de calle, y ya está recibiendo propuestas para la edición de 2025.

4.4. Conclusión

El protocolo sugiere que no existen una gran variedad de antecedentes de investigaciones sobre el juego dramático en el aprendizaje de lengua extranjera en el contexto de la educación superior (tres artículos como resultado).

Descartamos un número considerable de artículos porque se trataban de revisiones bibliográficas que documentaban los beneficios del juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera, en lugar de investigaciones originales.

Encontramos cuatro artículos relacionados con el juego dramático y el aprendizaje del español. Dos de ellos fueron descartados debido a que no cumplían con la condición de ser utilizados en educación superior. No obstante, es remarcable mencionarlos, ya que corresponden a los niveles de educación secundaria:

- La tesis doctoral de Vidard (2014), analiza el juego dramático para el aprendizaje de español en el *collège*. Para ello, el autor ha realizado un trabajo de campo (entre 2008 y 2012) en relación con el aprendizaje del español a través del juego dramático. Las actividades fueron grabadas y visionadas por los alumnos. En la tesis se analiza especialmente la perspectiva del alumno, ya que se le pedirá que haga una autoevaluación de lo que se siente, o no, capaz de hacer en relación a competencias de interacción y el juego dramático (Vidard, 2014, p. 239).

El autor analiza los clichés de los alumnos de 4ème para poder determinar los clichés que puede tener el alumnado sobre el español como lengua extranjera.

- La reflexión del máster de Touze (2015) presenta unas actividades sobre el teatro realizadas en las clases de español en el lycée André Malraux en el año 2015. Los talleres de teatro formaban parte de las actividades de español, y algunos de ellos fueron grabados con fines académicos. Los alumnos han podido observarse y autoevaluarse. El autor determina que entre las dificultades que ha encontrado destaca el miedo del alumno a realizar una

actividad nueva como el teatro, encontrar un espacio adecuado a la actividad y la falta de tiempo para llevar a cabo correctamente un proyecto teatral (Touze, 2015, pp. 26–27).

Entre los artículos aceptados, encontramos dos investigaciones en español y una en inglés. La investigación de Alonso Aldavero (2007), analiza el inglés como lengua extranjera partiendo de la proposición de un taller a estudiantes de cuarto año en el grado de educación primaria bilingüe. Se intentó formar a los futuros docentes de lengua extranjera. Tras dos semanas de formación en el juego dramático para el aprendizaje del inglés, se realizó un análisis cualitativo de las impresiones de los participantes.

Los artículos en español que cumplen con los criterios de exclusión e inclusión previstos provienen de Boquete Martín (2011, 2014). El autor Boquete Martín nos propone dos investigaciones interesantes para nuestra tesis. La primera es su tesis doctoral, que analiza las implicaciones del juego dramático en la competencia oral (Boquete Martín, 2011). Su estudio se lleva a cabo en la Universidad española y la metodología de su proyecto es la investigación acción (Boquete Martín, 2011). Los participantes son alumnos internacionales que asisten a cursos regulares de español, y estudiantes americanos participantes en el *Programa de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá* (Boquete Martín, 2011, p. 232).

Si analizamos las investigaciones aceptadas contamos con dos en español y una en inglés. La revisión de Nicolás Román (2011) concluyó que los recursos teatrales favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en un contexto bilingüe de inglés. En el caso de Uysal y Yavuz (2018), no se especifica una lengua extranjera en particular, pero se enumeran todos los beneficios del juego dramático a nivel cognitivo, lingüístico o pedagógico.

El autor comienza su estudio con una encuesta a docentes realizada con el fin de analizar la importancia que les dan a las destrezas orales. La encuesta se compone de siete preguntas abiertas y cerradas de múltiple respuesta cualitativa (Boquete Martín, 2011, p. 238). La importancia que se les da a las destrezas orales, también se estudia desde la perspectiva del estudiante. Para ello, se ha realizado otra encuesta compuesta por siete preguntas abiertas y cerradas sobre qué consideran más importante desarrollar en clase: destrezas orales, fonética, vocabulario, destrezas escritas o gramática (Boquete Martín, 2011).

La segunda parte de su investigación se compone de una reflexión comparativa con los profesores participantes en el *Curso de Iniciación de la enseñanza de ELE* en el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos, (IUIEN), actual Instituto Benjamin Franklin (Boquete Martín, 2011, p. 232).

El segundo estudio de Boquete Martín (2014) se basa en un análisis hecho durante la formación del profesor en el Instituto Cervantes. Tras realizar unos talleres sobre el juego dramático a los futuros profesores de español, Boquete Martín (2014) entrevista a los docentes sobre sus impresiones del taller. Este estudio tiene un carácter cualitativo y nos será útil para la creación de nuestro instrumento de investigación.

El tipo de metodología por excelencia en las investigaciones es el método investigación-acción y las entrevistas cualitativas. La investigación-acción se centra en la formación de docentes y ha sido crucial para renovar los principios metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en países como Colombia (Quintero et al., 2003). Por su parte, la investigación cualitativa cuenta con diversas técnicas para la comprensión de las prácticas llevadas a cabo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Zhang (2020), dentro de la investigación cualitativa, las entrevistas semiestructuradas son, entre otras, reconocidas como un instrumento que proporciona información veraz gracias a las interacciones verbales y no verbales.

CAPÍTULO VI

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, presentamos de manera detallada el diseño y procedimiento utilizados en la investigación. Este capítulo sigue al análisis bibliográfico basado en el Protocolo de Campbell (2019), ya que el protocolo y la lectura previa han sido esenciales para situar nuestro enfoque y diseño de investigación. Todo el proceso previamente descrito se ha llevado a cabo conforme a nuestro objetivo general de investigación: explorar las concepciones y teorías que los docentes de español en la educación superior tienen sobre el juego dramático. Es esencial garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, lo cual se logra a través de una rigurosa metodología.

En primer lugar, detallaremos los instrumentos elegidos para la obtención de información, especificando su selección y cómo se ajustan a los propósitos del estudio. Es fundamental seleccionar correctamente estos instrumentos para obtener una visión precisa de las percepciones y prácticas de los profesores de español en la educación superior francesa. En nuestro caso, los instrumentos pertinentes serán un *estudio de casos basado en entrevistas telemáticas*, y seguido de *entrevistas cualitativas semiestructuradas*.

En segundo lugar, nombramos los ejes temáticos que son comunes a ambos instrumentos y deducidos de investigaciones precedentes. Estos ejes se han utilizado para crear los ítems de nuestra investigación.

En tercer lugar, describimos las herramientas de análisis de datos y tratamiento de la información utilizadas en la investigación. Estas herramientas están adaptadas a las variables cualitativas y cuantitativas del estudio. Detallamos cómo el *análisis exploratorio y temático* para el estudio de casos y el *análisis comparativo* de las entrevistas cualitativas semiestructuradas garantizan un rigor científico que permite extraer datos pertinentes para la investigación.

En cuarto lugar, presentamos los principios éticos que han orientado el proceso de investigación. Además de asegurar el respeto y la protección de los participantes, la ética en la investigación educativa garantiza la integridad y credibilidad del estudio. Describimos las acciones tomadas para cumplir con dichos principios, incluyendo las consideraciones éticas particulares al contexto del estudio.

Por último, exponemos los procedimientos de validación de los instrumentos. En nuestro caso, nos basamos primeramente en un juicio de expertos que analiza los instrumentos desde una perspectiva cualitativa. Este método de corroboración científica en ciencias sociales consiste en compartir con expertos en el tema los objetivos y los instrumentos de investigación para validar su coherencia (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020). Confirmar que los instrumentos miden con precisión lo que se pretende medir es un proceso esencial de validación (Galicia Alarcón et al., 2017). Para concluir este capítulo, enunciamos los ítems validados por *el juicio de expertos*.

El uso de esta estructura proporcionará una base sólida para interpretar los resultados en los capítulos posteriores, permitiendo una comprensión clara del diseño y procedimiento de la investigación.

1. ELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología e instrumento más utilizados en artículos precedentes sobre el juego dramático han sido el método *investigación acción* y la *entrevista cualitativa*. El contexto de la escritura de esta tesis, entre 2020 y 2021, se ha visto afectado por la crisis del Coronavirus. En consecuencia, no ha sido viable de desarrollar una investigación siguiendo el método de *investigación acción*. No obstante, decidimos interrogar a los docentes que ya han utilizado el juego dramático en sus clases para ver de qué manera lo han hecho y los aportes del mismo. La elección de los instrumentos y herramientas de la investigación toman en consideración las condiciones propias al espacio y tiempo en la que se diseña.

Las investigaciones precedentes muestran que el paradigma por el que se ha investigado sobre el juego dramático desde la perspectiva del docente es cualitativo. En este sentido, se considera primordial tomar decisiones que permitan atribuir a esta tesis un rigor científico que la diferencie de los estudios precedentes. Nos basamos en un *paradigma mixto* que utilizará dos instrumentos en investigación:

- El primero, un *estudio de casos* de docentes de español como lengua extranjera, en el contexto francófono europeo y educación superior que hayan utilizado el juego dramático en sus clases. La herramienta elegida será un *cuestionario telemático estructurado* (utilizando *Google Drive*) que permitirá recopilar datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Este cuestionario tendrá una diversidad de preguntas, siendo estas abiertas, cerradas o de múltiple respuesta.

La posibilidad de hacer esta recopilación de manera telemática permite ampliar el número de docentes a los que se propone esta encuesta. El *estudio de casos* servirá como *estudio exploratorio y temático* con el fin de «desarrollar una teoría o un marco en torno a un fenómeno poco estudiado» (Team Atlas. Ti., 2024b, p. 2). Esta exploración ayudará a la interpretación de datos del segundo instrumento.

- El segundo instrumento es una *entrevista cualitativa semiestructurada*. Se realizará una segunda parte de investigación con el fin de poder completar los elementos del *estudio de casos*. Este instrumento ha sido comúnmente utilizado en investigaciones precedentes. Para elegir los docentes a los que se entrevistará, se incluye dentro del estudio de casos un ítem en el que se pide a los sujetos si aceptan hacer una entrevista de unos 30 minutos para poder profundizar en las respuestas obtenidas. Esta segunda parte de la investigación busca profundizar en las respuestas del profesorado con el fin de ser precisos y pertinentes en las conclusiones de la tesis. La entrevista cualitativa contará con un pequeño *análisis exploratorio*, para en un primer lugar ver las coincidencias entre los dos individuos entrevistados. Tras esto, una visión comparativa de los entrevistados permitirá, según de Verdalle et al. (2012, p. 10, traducción propia), «renovar las escalas de análisis de un problema manteniéndose atento a la singularidad del mismo».

1.1. Cuestionario estructurado

El *cuestionario estructurado* es una manera organizada y normativa de recolectar información sobre un tema específico. Este instrumento resulta especialmente provechoso al momento de querer obtener respuestas coherentes de una gran cantidad de participantes, posibilitando así la comparación directa de los datos (García Alcaraz et al., 2006). El cuestionario se transmite telemáticamente; entre sus variables podemos encontrar preguntas abiertas, cerradas y de respuesta múltiple.

La metodología con relación a este primer instrumento es el *estudio de casos* cuya visión permite deducir principios prácticos sobre un tema concreto (Bruner, 1960), además de ser un método abierto para futuras investigaciones (Stake, 1999). El reducido número de investigaciones sobre el juego dramático en educación superior impide que la comunidad científica pueda tener una visión general sobre el tema. Estimamos que describir las distintas formas en las que se aplica el juego dramático ayudará a ilustrar la diversidad de prácticas y posibilidades inherentes.

La muestra del *estudio de casos* es buscada contactando con los departamentos y los docentes de educación superior formal e informal en el contexto francófono europeo que puedan ser susceptibles a utilizar el juego dramático como recurso didáctico. Nos centramos únicamente en el español como lengua extranjera. En el caso de Francia, por ejemplo han sido contactados docentes procedentes de: *Sección 14 CNU, Traducción y filología, LANSAD* y de formaciones de enseñanza superior que incluyan el español en su currículum. Tomamos la decisión de limitarnos a los docentes de la Unión Europea debido a que la legislación que los rige es similar en educación superior, especialmente después de que el Plan Bolonia (Montero Curiel, 2010) se incluya en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el anexo II adjuntamos el correo electrónico utilizado para contactar a los docentes.

1.2. Entrevista semiestructurada

Basándonos en la revisión bibliográfica, concluimos que una entrevista desde un paradigma cualitativo podría proporcionar una respuesta más completa a las interrogaciones de esta tesis. La *entrevista semiestructurada* es un instrumento presentado como complementario a otros y que permite profundizar partiendo de unas informaciones precedentes (Ibarra Sáiz et al., 2023). Nuestra tesis se realiza desde el contexto francés y español, así pues, la entrevista semiestructurada permite, según Ibarra Sáiz, et al., (2023, p. 503) «adaptarse a distintos marcos teóricos o concepciones epistemológicas».

La *entrevista semiestructurada* es considerada una de las más utilizadas en ciencias sociales (Longhurst, 2009). Este instrumento es reconocido por aportar datos de calidad (Mayorga Fernández, 2004). Prepararse para efectuar una entrevista semiestructurada requiere una amplia lectura previa sobre la temática (Longhurst, 2009). Longhurst (2009, p. 581) establece varias fases para llevar a cabo una *entrevista semiestructurada*:

- Estudio previo del tema sobre el que se investiga. En nuestro caso, el análisis bibliográfico y el estudio de casos, compuesto por las entrevistas estructuradas telemáticas, nos permite tener la información necesaria para programar la entrevista (Kvale, 2011).
- Preparar cuestiones que deben ser tratadas en la entrevista y relacionarlas con una secuencia lógica de preguntas. Las preguntas deben estar redactadas teniendo en cuenta que los entrevistados deben conocer el tema. Las preguntas no deben herir la sensibilidad de los entrevistados.

- Reclutar a los participantes: El reclutamiento se llevará a cabo mediante una preselección basada en el estudio de casos. La última pregunta del cuestionario estructurado telemático será una invitación para participar en una segunda fase de la entrevista. Se explicitará que esta segunda fase será una entrevista vía *Skype*.
- Decidir dónde y de qué manera se llevará a cabo la entrevista, teniendo en cuenta que esta elección debe convenir tanto a entrevistador como a entrevistados. La situación de crisis pandémica con el COVID-19, nos obliga a privilegiar el intercambio por videoconferencia. Se sugiere un intercambio por videollamada utilizando *Skype*.
- La entrevista puede ser grabada con la autorización del entrevistado. El entrevistador puede tomar notas sobre el lenguaje corporal del entrevistado. En nuestro caso, se solicitará un consentimiento explícito para grabar la voz y se anotarán los elementos del lenguaje no verbal que se consideren pertinentes para la interpretación de datos.
- Transcripción de la entrevista y análisis de los datos. En el análisis de la entrevista se tendrá en cuenta la información que la comunicación no verbal pueda proporcionar (Zhang, 2020). La transcripción es realizada de manera natural, eliminando las repeticiones y muletillas para facilitar la comprensión. Una vez transcrita, la entrevista se reenvía al docente entrevistado para que pueda ratificar la precisión de lo que ha sido transcrito. El análisis de las entrevistas se realiza en dos fases: en primer lugar, se describe objetivamente la transcripción del discurso. En segundo lugar, efectuamos un análisis cualitativo de carácter comparativo.

2. EJES TEMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los guiones del *estudio de casos* y la *entrevista semiestructurada* están en relación. Cabe destacar que todo docente que haga la *entrevista* habrá respondido previamente a las preguntas sobre el *estudio de casos*. Nuestras cuestiones se inspiran en los principios de investigación que describe Mayorga Fernández (2004), y en la investigación antecedente de Boquete Martín (2014). El diseño completo de la entrevista se envía a una evaluación por *juicio de expertos*. Este método de corroboración científica en ciencias sociales, consiste en compartir con investigadores los objetivos de la investigación y el instrumento de la misma para verificar si ambos son coherentes (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020; Galicia Alarcón et al., 2017). Si analizamos los diferentes

ejes temáticos, podemos justificar su presencia a través de un razonamiento inductivo, siendo estos (Wijngaarden, 2024):

- **Aspectos biográficos.** Este apartado es diseñado desde la perspectiva de Dubar (2000). Nos interesa comprender los elementos de su identidad como docente de lenguas extranjeras, su biografía lingüística, su historia profesional y sus antecedentes respecto al juego dramático y el teatro (Molinié, 2006). Nos interesamos en una parte de la *identidad profesional* del docente para comprender las experiencias personales, académicas y profesionales que le han llevado a elegir el juego dramático en sus clases (Rámila Díaz, 2018). En su tesis, Rámila Díaz (2018, p. 25) estudia la *identidad profesional* y la describe como «una construcción social y una construcción individual, centrada en las trayectorias individuales y en parte ligada al contexto». Según Bolívar, (2006) la identidad profesional es resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Los aspectos biográficos hacen referencia al estatus construido desde la experiencia vivida por el docente.
- **Perfil del alumnado de ELE en la Universidad.** Uno de los principios básicos de la didáctica es la necesidad de adaptación entre la metodología y el perfil del alumnado (Consejo de Europa, 2001, 2018). Por ello, una mayor comprensión sobre la perspectiva que el docente tiene de sus alumnos puede ayudar a explicar las razones del uso del juego dramático. Tardif y Lessard (1999) describen la multidimensionalidad del trabajo docente proponiendo tres perspectivas para comprenderlo: la «actividad», referida al trabajo tal como es realizado y organizado por los profesores; la «experiencia», que representa la docencia experimentada por los actores involucrados; y el «estatus», que aborda la identidad profesional de los profesores y su relación con su trabajo desde una dimensión social. La percepción del docente en referencia a sus alumnos permite establecer una relación entre actividad, experiencia y estatus respecto al discente.
- **Prácticas relacionadas con el juego dramático y el ELE.** Este bloque es construido en referencia a la programación y uso del juego dramático en la clase de ELE. Se ha configurado basándonos en la investigación precedente de carácter cualitativo de Boquete Martín (2014). Nos interesa primeramente saber si el docente tiene experiencia previa como escritor, espectador o

intérprete teatral. Una vez que conocemos su recorrido personal, exploramos los géneros dramáticos utilizados, el tipo de textos dramáticos y el papel que le da a la improvisación.

Nos preocupamos por encontrar un eco entre la teoría y la práctica. El estado del arte de esta investigación evidencia que las actividades dentro del «juego dramático» son diversas. Así pues, se mostrarán las diferentes actividades que los docentes consideran como juego dramático. Finalmente, cuestionamos si los docentes han realizado grabaciones de sus clases y la razón. La grabación de actividades ha estado presente en investigaciones precedentes como la de Vidard (2014) o Touze (2015).

- **Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase.** Nos enfocamos en las percepciones del docente sobre el uso del juego dramático en clase, explorando las razones de su elección, así como los aspectos positivos y negativos que percibe.
- **Concepción de competencia comunicativa.** Profundizamos en las creencias acerca de la *competencia comunicativa* a través de preguntas formuladas únicamente en la *entrevista cualitativa semiestructurada*. El objetivo de su presencia en la investigación es conocer de qué manera los docentes la incluyen en referencia (o no) al MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018).
- **Evaluación de la práctica.** Este punto está centrado en cómo los docentes se aseguran que los ejercicios en relación con el juego dramático son significativos para el aprendizaje de su alumnado (Consejo de Europa, 2001, 2018). La evaluación de la práctica es importante para conocer el impacto de la metodología del juego dramático en el aprendizaje de la lengua.

3. HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Malan (2024) enuncia los diferentes criterios que deben ser considerados cuando se elige una herramienta de análisis de datos, siendo los siguientes:

- a) Tipos de datos: Se debe determinar si los datos son cualitativos o cuantitativos y, de igual manera, si se analiza texto, audio, video... Esto guiará la selección del software adecuado.
- b) Metodología de investigación: El software utilizado debe estar alineado con el enfoque de investigación, ya sea teoría fundamentada o análisis temático, para asegurar que facilite y apoye adecuadamente el proceso analítico correspondiente.

- c) Tamaño y complejidad del proyecto: El volumen de datos es importante para determinar el software que maneje eficientemente el tamaño y la complejidad.
- d) Necesidades de colaboración: En las investigaciones con trabajo en equipo, el software debe facilitar el trabajo colaborativo y la codificación en tiempo real.
- e) Restricciones presupuestarias: Cada software presenta opciones según el presupuesto, considerando modelos de suscripción, compras únicas o alternativas gratuitas.
- f) Costos y licencias: Se deben examinar los costos recurrentes de suscripción frente a compras únicas y considerar costos adicionales como entrenamiento o soporte técnico.
- g) Requisitos técnicos: El ordenador debe cumplir con los requisitos del sistema del software elegido para evitar problemas de rendimiento.
- h) Seguridad y privacidad de los datos: Conviene elegir herramientas con robustas características de seguridad, como cifrado de datos y controles de acceso, especialmente si se manejan datos sensibles.

En esta investigación se utiliza para el análisis de datos cuantitativos el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) y para los cualitativos, ATLAS.ti. A continuación se describirán cómo serán utilizadas ambas herramientas.

3.1. Análisis cuantitativo: SPSS y variables cuantitativas

SPSS es una herramienta que permite analizar datos cuantitativos y cualitativos. Esta herramienta se aplica en ciencias de la educación con diferentes propósitos (Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2018). En nuestro caso, SPSS nos servirá para analizar si existen correlaciones entre variables de carácter cuantitativo y cualitativas dicotómicas (Hernández Lalinde et al., 2018). Estas correlaciones nos permitirán comprobar si las hipótesis de nuestra tesis son coherentes en relación con un análisis cuantitativo. Finalmente, se establecen en las conclusiones algunas pistas para futuras investigaciones.

Establecer *medias* en los datos cuantitativos, nos permitirá ver *tendencias*. De igual manera, los *moderadores de variables* entrarán en juego en un *análisis de regresión* permitiéndonos comprender la relación entre variables dependientes e independientes. Según, Lavalle et al., (2006, p. 393) «las investigaciones tanto de tipo didáctico como psicológico acerca de la regresión y la correlación son escasas, a pesar de su importancia en la estadística y en el currículum de matemática». Nuestro objetivo es poder dar a la comunidad científica datos sobre el uso del juego dramático que puedan tener un origen cuantitativo y cualitativo, difiriendo de los artículos analizados cuyo paradigma

es únicamente descriptivo y que no utilizan herramientas de análisis para poder comprender en profundidad los datos con los que trabajan.

Cabe destacar que la correlación de dos variables, no siempre es sinónimo de causalidad, por esta razón la validez del instrumento se somete de manera previa al *juicio de expertos* (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020; Galicia Alarcón et al., 2017). Nuestro objetivo es asegurarnos que las preguntas son coherentes en referencia a los objetivos de la investigación. El *juicio de expertos* suele basarse en una *escala Likert* en la que de 1 a 5 el experto clasificará la pertinencia del ítem (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020). En nuestro caso, posibilitamos que los expertos comenten en cada ítem con el fin de tener una perspectiva más profunda sobre la razón de la pertinencia (o no) de cada variable.

Las herramientas de SPSS nos servirán para un análisis de datos cuantitativos de la primera parte de la investigación (estudio de casos con entrevistas telemáticas estructuradas). Cuando se desea evaluar la significancia de las asociaciones entre variables categóricas en tablas de contingencia pequeñas, es posible aplicar la técnica estadística conocida como *prueba exacta de Fisher* (Díaz Pértega y Fernández Pita, 2004; Valdes, 2014). Contrario a *las pruebas chi-cuadrado*, que necesitan una muestra más grande para obtener resultados precisos, la prueba exacta de Fisher es útil cuando se trabaja con muestras pequeñas o datos escasos en las celdas (Díaz Pértega y Fernández Pita, 2004). Se considera como variable cada ítem de carácter cuantitativo y cualitativo dicotómico. En nuestro estudio, esta prueba es empleada para analizar las relaciones significativas entre dos variables.

En ciencia, el valor p en la puntuación obtenida en una prueba estadística, como la *prueba exacta de Fisher*, permite determinar si los resultados observados tienen significancia o si podrían haber surgido por casualidad (Díaz Ballve y Ríos, 2018). Evaluar este valor es fundamental para determinar la importancia estadística y el grado de asociación entre variables. Si el valor ($p < 0,05$), se considera que hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Esto sugiere que la asociación observada entre las variables no es probable que haya ocurrido por azar y se considera estadísticamente significativa (Díaz Ballve y Ríos, 2018, p. 2). Si el Valor ($p \geq 0,05$) no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Esto significa que no se puede concluir con confianza que existe una asociación real entre las variables. El resultado podría ser debido al azar (Díaz Ballve y Ríos, 2018, p. 2).

La segunda prueba estadística que se realiza con SPSS es el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) que se utiliza como un método estadístico para explorar y visualizar

las relaciones entre múltiples variables categóricas en un conjunto de datos (Cardona et al., 2021). En el ACM se disminuye la dimensionalidad de los datos categóricos al convertir las variables en un espacio más reducido, usualmente con dos dimensiones. Esta función facilita la visualización de las relaciones entre las categorías y permite observar su agrupación o dispersión en el espacio multidimensional (Algañaraz y Hugo, 2014). Su propósito es llevar a cabo un análisis y representación gráfica de las asociaciones entre categorías de variables cualitativas dicotómicas y cuantitativas. Esta prueba, revela estructuras y conjuntos en los datos, simplificando la comprensión de cómo se interrelacionan las diversas categorías. El cálculo de la varianza permitirá determinar qué variables son más influyentes en las otras de manera general.

3.2. Análisis cualitativo: ATLAS.ti y variables cualitativas

Esta investigación incluye un estudio de casos, formado por entrevistas telemáticas estructuradas (estudio de casos), y entrevistas cualitativas semiestructuradas. Los datos cualitativos del estudio de casos serán analizados con ATLAS.ti.

ATLAS.ti fue «originado en Alemania a finales de la década de 1980, ATLAS.ti fue concebido y desarrollado por Thomas Muhr, en respuesta a la creciente necesidad de analizar grandes volúmenes de datos textuales cualitativos de manera eficiente» (Schulka Herbst et al., 2024, p. 289). Malan (2024) enumera entre las ventajas de ATLAS.ti:

- a) Flexibilidad y herramientas de codificación robustas: ATLAS.ti ofrece diversas funcionalidades de codificación y opciones de personalización, ideales para investigadores con necesidades analíticas específicas.
- b) Soporte para diversos tipos de datos: Maneja de manera fluida varios formatos de datos, incluidos documentos de texto, grabaciones de audio y videos, lo que lo convierte en una buena opción para proyectos de investigación multimedia.
- c) Características avanzadas: ATLAS.ti cuenta con herramientas poderosas para el análisis de redes, colaboración en equipo y visualizaciones avanzadas, adecuadas para investigaciones cualitativas en profundidad.
- d) Precios asequibles para estudiantes.

Las funcionalidades de ATLAS.ti son diversas. En nuestro caso, lo utilizaremos en el estudio de casos para mostrar de forma visual las palabras más comunes que representan el juego dramático para el enseñante de español que lo utiliza. De igual

manera, sus funciones nos permitirán determinar y clasificar las prácticas sobre el juego dramático utilizando códigos. La creación de códigos se hará de forma inductiva y manual, seguida de un análisis de co-ocurrencias propuesto por el software (Ronzani et al., 2020, p. 296). Ambos procesos nos permitirán compartir con la comunidad científica un análisis más claro de los datos recolectados. Según (Lopezosa et al., 2022, p. 21):

el objetivo básico siempre consiste en conseguir síntesis de tipo integrativo y configurativo, es decir, para alejarnos de síntesis meramente agregativas que añadirían muy poca calidad a nuestro trabajo. En cambio, gracias al uso combinado de la codificación automática o intelectual y de un software de análisis asistido, tenemos la posibilidad de generar síntesis que son más que la suma de las partes y que a la vez gozan de amplias garantías de rigor en todo el proceso.

3.2.1. Análisis exploratorio y temático con ATLAS.TI

Nuestra investigación parte del razonamiento inductivo cuyo objetivo es (Team Atlas.Ti., 2024c, p. 3) «construir teorías a partir de un conjunto de datos que permitan a los investigadores hacer una afirmación general sobre un fenómeno y, al mismo tiempo, abrir nuevas líneas de indagación para futuras investigaciones». Este razonamiento es coherente con la metodología mixta debido a que «suele asociarse a la *investigación cualitativa*, cuyo objetivo es examinar contextos, procesos o significados que no son fácilmente cuantificables» (Team Atlas.Ti., 2024c, p. 3). De igual manera, «las habilidades de razonamiento inductivo pueden utilizarse con métodos cuantitativos para formar hipótesis basadas en los datos» (Team Atlas.Ti., 2024c, p. 3).

Para el diseño de la investigación se sigue el proceso descrito por Salomão (2023, p. 1, traducción propia):

- a) Observamos un fenómeno social: en nuestro caso, el uso del juego dramático como método didáctico en aprendizaje de lenguas.
- b) Recogemos y analizamos datos sobre las razones de su existencia y las tendencias del mismo.
- c) Desarrollamos una teoría de estos datos para explicar el fenómeno social.

En un primer lugar, se utilizará un *análisis exploratorio* para «explorar, entender y evaluar la calidad de los datos es una condición previa al procesamiento de los mismos» (Iniciativa Aporta, 2021, p. 3).

El *análisis exploratorio* se realiza en el capítulo VII *análisis y categorización de la información*. El uso de ATLAS.ti servirá para encontrar frecuencias y temas basados en las palabras utilizadas por el discurso de los docentes de español en el *estudio de casos*.

Según los ejes temáticos la función de ATLAS.ti de *nubes de palabras* nos ayudará a «aplicar el razonamiento inductivo para llegar a una conclusión lógica sobre los patrones de discurso de un orador basándose en las palabras que utiliza con más frecuencia» (Team Atlas.Ti., 2024c). En resumen, las nubes de palabras serán otra manera aparte de los análisis cualitativos y el juicio de expertos para comprobar la pertinencia del instrumento de investigación.

El *análisis temático* es «un método versátil y ampliamente utilizado que consiste en identificar, analizar y presentar patrones (temas) en los datos. Su objetivo principal es destilar amplias áreas de interés en temas concisos y analizables que revelen aspectos significativos de los datos» (Hecker y Kalpokas, 2024, p. 1).

Siguiendo los consejos de Wijngaarden (2024), formadora senior certificada del grupo ATLAS.ti, la *codificación abierta* ayudará a segmentar los datos. La *codificación abierta* sirve para crear y nombrar un nuevo código, las etiquetas deben ser cortas, sencillas y precisas. Cada código debe ser definido sistemáticamente.

El *análisis temático* se discutirá según los ejes temáticos predefinidos. La categorización en códigos nos permite describir tendencias dentro del discurso de los docentes de español que utilizan el juego dramático. La descripción y análisis detallados serán parte del capítulo VIII resultados y discusión.

4. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La reflexión ética en la investigación comenzó en el ámbito médico. Los criterios que se enumeran con respecto a la ética en la investigación provienen de la Organización Médica Mundial y se encuentran en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001). Espinoza Freire y Calva Nagua (2020) describen la necesidad de, como investigadores educativos, tener un compromiso ético con la investigación. Primeramente, con la veracidad de los datos obtenidos y, en segundo lugar, con las personas implicadas en el proceso de investigación (Espinoza Freire y Calva Nagua, 2020).

Sañudo (2006, pp. 91–95) clasifica las cuestiones éticas en tres generaciones:

- a) La primera generación se refiere a las cuestiones que deben resolverse cuando se planea la investigación. Estos aspectos abarcan desde la relevancia y el impacto potencial de la investigación en la sociedad, hasta los aspectos técnicos y los permisos necesarios para su realización. A continuación, se enumeran los derechos del investigador y del sujeto sobre el que se investiga, siendo estos:
 - Los docentes entrevistados lo harán de manera voluntaria y gratuita.
 - Los docentes entrevistados, serán informados del propósito de la investigación, así como de las condiciones de la entrevista.
 - La entrevista semiestructurada se llevará a cabo por Skype, con preferencia se pedirá utilizar la videollamada, para poder explicitar la información de la comunicación no verbal. El tiempo previsto de la entrevista es de 30 minutos.
 - Se protegerá el anonimato del entrevistado. Para ello, previo a la entrevista, el entrevistado elegirá un seudónimo que corresponda a un personaje del teatro hispano.
 - Los entrevistados firmarán un consentimiento que permita utilizar su discurso, siempre desde el anonimato, con fines científicos. De igual manera, se comprometerán a que la información compartida sea veraz.
 - Los entrevistados tendrán una transcripción de la entrevista que se va a publicar en esta tesis para poder verificar que el discurso transcrito corresponde a la realidad.

Dentro del proceso de investigación se garantiza que la presente tesis se ha llevado siguiendo los principios sociales y científicos, siendo los siguientes (World Medical Association, 2001; Yusuf, 2007):

- *Valor social*: Describe el compromiso explícito de nuestra investigación para lograr un impacto positivo en la sociedad, con un enfoque particular en el ámbito educativo.
- *Validez científica*: Esta investigación se ha desarrollado con estricta rigurosidad científica. En primer lugar, estableciendo un protocolo de revisión bibliográfica (*The Campbell Collaboration*, 2019). En segundo lugar, el instrumento de la investigación ha sido validado a través de un juicio de expertos y de un análisis cuantitativo utilizando SPSS.

- Selección equitativa de sujetos de entrevista: En nuestro escrito tomaremos información de todos los agentes educativos que quieran participar. La selección de la muestra seguirá criterios de equidad a nivel económico-social, de sexo y de edad. Con el objetivo de diversificar la visión sobre el uso del juego dramático para el aprendizaje de lenguas, se han incluido referencias a experiencias previas como la descrita en el apartado sobre Thealingua.
 - Relación beneficio-riesgo favorable: En nuestra investigación, consideramos que el riesgo de analizar la práctica didáctica actual es mínimo, dado que garantizamos el anonimato de los interrogados tanto en el estudio de casos, como en las entrevistas.
 - Condiciones para un diálogo auténtico: En el estudio de casos, el testimonio de los docentes no es modificado. Así pues, sus respuestas al cuestionario telemático no se cambian o mejoran. Durante las entrevistas semiestructuradas se utiliza una grabación vocal y se toman notas de los aspectos remarcables en la comunicación no verbal. Siguiendo los consejos descritos por Koren (2008), garantizamos que, durante la realización de nuestras entrevistas:
 - Los entrevistados hablaron libremente, con plena conciencia de que sus palabras podrían ser utilizadas en la investigación.
 - Las transcripciones son veraces y objetivas.
 - Previo a la entrevista efectuamos ejercicios para deconstruir nuestras creencias sobre el juego dramático, con el fin de poder plantear preguntas pertinentes y objetivas durante la entrevista. Nuestra participación durante las discusiones fue neutral. Tuvimos una actitud positiva y receptiva con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible.
 - Evaluación independiente: Garantizamos que no hay conflicto de intereses en el análisis o interpretación de la presente investigación.
 - Garantizamos que la grabación, análisis y difusión de las entrevistas cuentan con el consentimiento de los entrevistados bajo protección de su anonimato.
- b) La segunda generación está centrada en los principios éticos aplicables a comunidades e instituciones específicas. En nuestro estudio, analizamos las prácticas de los docentes en instituciones de educación superior en Francia. Nos comprometemos a evitar cualquier juicio de valor y a proteger el anonimato de cada organización a la que pertenecen los docentes.

- c) La tercera generación conlleva el compromiso de poder facilitar esta tesis a los futuros investigadores con el fin de que puedan usar la información descrita para fines científicos.

5. PROTOCOLO DE JUICIO DE EXPERTOS

5.1. Ítems presentados

A partir de los cinco bloques estructurales, previamente mencionados, se han realizado una serie de preguntas. Dependiendo de la naturaleza de las mismas, hemos tomado decisiones sobre si forman parte de la primera fase de la investigación (*estudio de casos con entrevistas telemáticas*) o de la segunda fase de la investigación (*entrevista semiestructurada*). El contexto, la revisión bibliográfica y las preguntas siguientes fueron enviadas para ser evaluadas por un *juicio de expertos* en didáctica y lengua extranjera en el ámbito universitario francés y español. En el Anexo III, compartimos el mensaje por correo electrónico con el que nos dirigimos a los expertos y la información que se les dio. Las cuestiones inicialmente preparadas fueron las siguientes. Cada pregunta se denomina con un ítem que podrá o no ser validado (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020; Galicia Alarcón et al., 2017). Aceptamos también proposiciones sobre la escritura de las preguntas. Los ítems presentados al juicio de expertos han sido:

BLOQUE 1: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

- 1) *¿Cuál es su edad?*
- 2) *¿Dónde nació?*
- 3) *¿Qué lenguas se hablaban en su familia?*
- 4) *¿Cuántas lenguas habla?*
- 5) *¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?*
- 6) *¿Cuál es su profesión actual?*
- 7) *¿Desde hace cuántos años está en este puesto?*
- 8) *¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como profesor de ELE en Enseñanza Superior?*
- 9) *¿Qué estudios realizó para ser docente de español?*
- 10) *¿Tiene usted formación en teatro como actor?*
- 11) *¿Ha hecho usted algún curso donde estudie el juego dramático?*

- 12) *¿Ha hecho algún curso en el que se utilice el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera?*

BLOQUE 2: PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD

- 13) *¿Considera que en su grupo de alumnos hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua Española?*
- 14) *Si hay un nivel heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece la gestión de esta heterogeneidad?*
- 15) *El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿qué porcentaje de alumnos situaría en cada nivel?*
- 16) *Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece a este grupo?*
- 17) *El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿en qué nivel considera que está su grupo de clase?*
- 18) *¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa es menor que un B1?*
- 19) *¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?*

BLOQUE 3: PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO Y ELE

- 20) *¿Ha tenido usted alguna experiencia remarcable como escritor@ de teatro?*
- 21) *¿Ha tenido usted alguna experiencia remarcable como espectador@ de teatro?*
- 22) *¿Ha tenido alguna experiencia remarcable como intérprete de teatro?*
- 23) *Como estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?*
- 24) *¿Podría señalarme qué géneros suele utilizar para trabajar en sus clases y por qué?*
- 25) *¿Qué prefiere utilizar: textos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones?*
- 26) *¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático? ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?*

- 27) *¿Qué porcentaje de las actividades del año representa aquellas dedicadas al juego dramático?*
- 28) *¿Ha grabado en video las actividades relacionadas con el juego dramático? De ser así, ¿con qué fin lo ha hecho?*

BLOQUE 4: CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO EN CLASE

- 29) *¿Podría explicar por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?*
- 30) *¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?*
- 31) *¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?*
- 32) *¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?*
- 33) *¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el juego dramático para el ELE?*
- 34) *¿Hay alguna dinámica en relación con el juego dramático, que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?*

BLOQUE 5: CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

- 35) *¿Qué implica para usted comunicar?*
- 36) *¿De qué manera su trabajo en clase estimula la comunicación?*
- 37) *El MCER define la competencia comunicativa como (Consejo de Europa, 2001, pp. 13-14):*

«La unión de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema (...)

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...)

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.»

¿De qué manera el juego dramático favorece esta competencia?

BLOQUE 6: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

- 38) *¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos en sus cursos?*
- 39) *Si sí, ¿de qué manera recoge la opinión de sus alumnos?*
- 40) *Si sí, ¿qué opinión tienen sus alumnos de las dinámicas en relación con el juego dramático?*
- 41) *¿Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?*
- 42) *Si sí, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?*

5.1. Nomenclatura en la investigación

5.1.1. Nomenclatura de ítems

Las variables y preguntas serán descritas siguiendo las nomenclaturas presentes en Espinoza Freire (2018).

- a) *Las Categorías Temáticas (CT):* Se refieren a los bloques temáticos de nuestra tesis. Vamos a nombrarlos a partir de ahora usando las etiquetas CT, y numerándolos de la siguiente manera:

Tabla 4: *Nomenclatura de los bloques temáticos.*

Bloque	Categoría temática n°
Aspectos biográficos	CT1
Perfil del alumnado de ELE en la Universidad	CT2
Prácticas relacionadas con el juego dramático en ELE	CT3
Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase	CT4
La competencia comunicativa	CT5
Evaluación de la práctica	CT6

- b) *Identificador de caso:* El correo electrónico pidiendo completar un cuestionario telemático ha sido enviado a unas 120 personas. El estudio de casos se realizó entre 2020 y 2021. Un total de 15 docentes de enseñanza superior en español que utilizan el juego dramático han respondido. Asignamos números y letras a cada caso con el fin de proteger su anonimato. Este modo de proceder está inspirado en la tesis de Santamarina Sancho (2016, p. 312). La muestra final

solo cuenta con docentes procedentes de Francia, siendo estos nombrados de la siguiente manera:

Tabla 5: *Extracción de datos: denominación, género, edad y departamento de procedencia de la muestra.*

Participante	Género	Edad	Ámbito de su departamento
1 - A	Femenino	63	Sección 14 CNU
2 - B	Femenino	42	Sección 14 CNU
3 - C	Masculino	55	14 CNU y LANSAD
4 - D	Femenino	30	Sección 14 CNU
5 - E	Femenino	44	Sección 14 CNU
6 - F	Femenino	37	Sección 14 CNU
7 - G	Femenino	64	LANSAD
8 - H	Masculino	53	INSPE
9 - I	Femenino	65	Sección 14 CNU
10 - J	Femenino	26	LANSAD
11 - K	Femenino	30	Sección 14 CNU
12 - L	Femenino	28	Escuela Internacional de Comercio
13 - M	Femenino	53	Escuela de Negocios
14 - N	Femenino	53	Departamento de Lenguas
15 - Ñ	Femenino	51	LANSAD

- c) Cada ítem que será validado es una variable o un *elemento del caso (EC)*, es decir, una característica que podrá ser analizada en referencia al docente. En el caso de los elementos de casos que están relacionados, el segundo elemento de caso se clasificará con el mismo número. Se toma esta decisión debido a que ambas preguntas están correlacionadas. Por ejemplo, si establecemos como EC9: «¿Tiene usted formación o experiencia como actor?», el EC9.1 podría ser «Si la respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?» En el caso de las variables que pertenecen a la entrevista cualitativa semiestructurada, la numeración será similar, pero añadiremos las siglas ES (Entrevista Semiestructurada) al final de la codificación. Esto permitirá en el análisis distinguir las preguntas procedentes del estudio de casos y de la

entrevista semiestructurada. Así como, EC1 es la *Sección de procedencia* en el estudio de casos, y EC1.ES corresponde a la primera pregunta de la entrevista semiestructurada siendo esta: *¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?* Finalmente, para establecer relaciones entre estudio de casos y entrevista semiestructurada, marcaremos en la definición de elementos de casos si es la precisión de una cuestión precedente. Por ejemplo: EC9.ES / EC20.1: *¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático?* Esto significa, que la pregunta perteneciente a la entrevista semiestructurada está relacionada con la cuestión del estudio de casos EC20: *¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual o integrada en la dinámica de la clase?* Así pues, se describe esta pregunta como respuesta abierta únicamente con el testimonio dado en la entrevista semiestructurada (EC9.ES).

Los *elementos de casos* finales que serán analizados son aquellos que han sido validados por el *juicio de expertos*. El *análisis cuantitativo* realizado con SPSS nos permitirá comprobar la coherencia de los mismos sirviendo a su vez de una segunda validación.

5.1.2. Clasificación de ítems en variables

La toma de decisiones sobre nuestra investigación ha requerido la clasificación de *variables dependientes e independientes* de nuestro estudio en el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019). Para poder utilizar las herramientas de análisis de datos, necesitamos distinguir las variables que pertenecen a un origen cuantitativo o cualitativo. Vamos a clasificarlas según los criterios de Espinoza Freire (2018) en:

- a) *Variables cuantitativas (VC)*: Son aquellas cuyas propiedades pueden medirse a través de un conteo. Estas pueden ser:
 - *Variables continuas (VCC)*: su forma es susceptible de tener infinitos valores dentro de un rango determinado, independientemente del instrumento de medida que se considere. Por ejemplo, la talla que puede tener números decimales.
 - *Variables discretas (VCD)*: es clave para el campo de la educación. Se realiza por conteo y los números son enteros. Los resultados de estas variables «no originan una distribución normal, sino una distribución binomial o de posición, por lo que incumplen el supuesto de normalidad que es indispensable para la utilización de la mayoría de las pruebas de

la estadística paramétrica» (Espinoza Freire, 2018, p. 43). Por citar, el número de años que un docente ha trabajado en el ámbito de la enseñanza del español.

- b) *Variables cualitativas (VQ)*: Utilizadas para la representación de características y valores no numéricos (Espinoza Freire, 2018, p. 44):
- *Ordinales (VQO)*: cuando existe un orden entre las categorías. Para ilustrarlo, en el contexto de nuestro estudio, el nivel de educación.
 - *Nominales (VQN)*: valores que se agrupan en categorías disjuntas y exhaustivas. Pueden ser:
 - *Dicotómicas* se presentan en dos categorías. En el caso del sexo, podemos hablar de *masculino* o *femenino*. Se clasifican como *VQND*.
 - *Politómicas* se manifiestan en más de dos categorías. Por ejemplo, en la procedencia de los docentes de nuestra muestra: LANSAD, CNU 14, traducción...). Se clasifican como *VQNP*.

6. ANÁLISIS DEL JUICIO DE EXPERTOS

Para validar el instrumento hemos comenzado por analizar nuestras preguntas desde una perspectiva cualitativa a través del *juicio de expertos* (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020). A continuación, se compartirá en una tabla cada ítem, el número de miembros del total de seis que lo han validado o no y un resumen de la retroalimentación de los mismos. Finalmente, se escribe si el ítem sigue siendo pertinente y si se utilizará en la parte del estudio de casos o la entrevista semiestructurada. Se distribuirá por *categorías temática (CT)* con el fin de anunciar al final de cada una los *elementos del caso (variables)* validadas para pasar por el segundo filtro compuesto del análisis de cuantitativo utilizando SPPS (*Prueba exacta de Fisher* y ACM). Tras el análisis de juicio de expertos, enumeramos las variables distinguiéndolas del estudio de casos y de la entrevista semiestructurada.

6.1. Juicio de expertos en la categoría temática *Aspectos biográficos*

CT1: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Tabla 6: *Juicio de expertos en Aspectos biográficos.*

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
1. ¿Cuál es su edad?	6	0		Ítem aceptado	Estudio de casos
2. ¿Dónde nació?	4	2	Precisar si hablamos de país o nacionalidad	Reformulado y aceptado: <i>¿En qué país nació?</i>	Estudio de casos
3. ¿Qué lenguas se hablaban en su familia?	2	4	Especificar si hablamos de lenguas que estaban presentes o que tenían un buen dominio. También indicar si hablamos de la historia familiar o de la infancia del entrevistado	Reformulado y aceptado: <i>¿Qué lenguas, con un nivel mínimo de un B2, se hablaban en su familia y contexto en la infancia?</i>	Estudio de casos
4. ¿Cuántas lenguas habla?	5	1	Incluir el nivel de dominio de la lengua	Reformulado y aceptado: <i>¿Qué lenguas, con un nivel mínimo de un B2, habla usted?</i> Con el objetivo de profundizar en la biografía lingüística del docente se prevé para la entrevista semiestructurada: <i>¿Hay otros idiomas con los que haya estado en contacto con un nivel menor a un B2?</i>	Estudio de casos Entrevista semiestructurada

Tabla 6: *Juicio de expertos en Aspectos biográficos.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
5. ¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?	5	1	Un experto indica no saber la razón por la que se realiza esta pregunta. El objetivo es poder encontrar similitudes que validen nuestra muestra con los resultados del estudio de Rámila Díaz (2018) que caracterizan al docente de español en Francia	Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada
6. ¿Cuál es su profesión actual?	6	0		Ítem aceptado	Estudio de casos
7. ¿Desde hace cuántos años está en este puesto?	5	1	Consejo de reformulación: ¿Cuántos años hace que...?	Rechazado, será utilizado en la entrevista semiestructurada si se considera oportuno con el fin de profundizar en una información. Se reduce así el número de cuestiones propuesto.	
8. ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como profesor de ELE en Enseñanza Superior?	4	2	Existe una redundancia entre el ítem 7 y 8. Esto no es cierto debido a que, dependiendo de la trayectoria profesional del docente, puede haber una diferencia entre el tiempo que lleva como docente en general o profesor de ELE en Enseñanza Superior	Reformulado según el interés de nuestra tesis fusionando el ítem 7 y 8. Se incluye como: <i>¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como profesor de ELE en Enseñanza Superior?</i>	Estudio de casos

Tabla 6: Juicio de expertos en Aspectos biográficos. Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
9. ¿Qué estudios realizó para ser docente de español?	3	3	Necesidad de clarificar lo que se entiende por «estudios»	Reformulado y aceptado: <i>¿Qué formaciones realizó para ser docente de español? Se entiende por formaciones, grado, posgrado o cursos de especialización</i>	Estudio de casos
10. ¿Tiene usted formación en teatro como actor?	3	3	Dos expertos piden que añadamos la experiencia. Además uno de ellos precisa que sería necesario incluir el organismo de formación si la respuesta es positiva	Reformulado y aceptado: <i>¿Tiene usted formación o experiencia como actor de teatro? Se incluye también la pregunta: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?</i>	Estudio de casos
11. ¿Ha hecho usted algún curso donde estudie el juego dramático?	3	3	Existen problemas en la formulación de la pregunta	Rechazado	
12. ¿Ha hecho algún curso en el que se utilice el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera?	4	2	Hay una redundancia con el ítem 11 por lo que decidimos unir ambos en un enunciado más claro y en mayor relación con las interrogaciones de este estudio	Reformulado y aceptado: <i>¿Ha recibido formación en la que se utilice el juego dramático, para el aprendizaje de la lengua extranjera? Creamos también la pregunta: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?</i>	Estudio de casos

La primera pregunta del estudio de casos es el correo electrónico. Esta pregunta no se analiza, sirve únicamente para contactar a los docentes que acepten ser contactados para una entrevista semiestructurada. Se pregunta también si la universidad de procedencia es de Francia, Suiza o Bélgica. No obstante, solo se han recibido respuestas de Francia por lo que esta pregunta no será analizada. Los elementos de caso finales, su clasificación en variables y cómo se formularon son:

Variables de CT1 (Aspectos biográficos) y su clasificación para el estudio de casos

Tabla 7: Elementos de caso en Aspectos biográficos y estudio de casos.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC1	VQNP	<i>Sección de procedencia: CNU 14/ Traducción y filología / LANSAD/ Otro</i>
EC2	VCD	<i>¿Cuál es su edad?</i>
EC3	VQNP	<i>¿En qué país nació?</i>
EC4	Esta variable puede ser analizada como una VQNP y ser comparada con el siguiente ECT5 si la visualizamos como una VCD	<i>¿Qué lenguas con un nivel mínimo de B2 se hablaban en su familia y en su contexto en la infancia?</i>
EC5	Esta variable puede ser analizada como una VQNP y ser comparada con el siguiente ECT4 si la visualizamos como una VCD	<i>¿Qué lenguas, con un nivel mínimo de un B2 habla usted?</i>
EC6	VQN	<i>¿Cuál es su profesión actual?</i>
EC7	VCD	<i>¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como docente de ELE en Enseñanza Superior?</i>
EC8	VQN	<i>¿Qué formaciones realizó para ser docente de español? Se entiende por formaciones, grado, posgrado o cursos de especialización</i>
EC9	VQND	<i>¿Tiene usted formación o experiencia como actor de teatro?</i>

Tabla 7: Elementos de caso en Aspecto biográficos y estudio de casos. Continuación

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC9.1	VQN	<i>Si la respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?</i>
EC10	VQND	<i>¿Ha recibido formación en la que se utilice el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera?</i>
EC10.1	VQN	<i>Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?</i>
EC11	VQND	<i>¿Ha recibido formación en español como lengua extranjera (ELE)?</i>
EC11.1	VQN	<i>Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?</i>

Variables de CT1 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 8: Elementos de caso en Aspectos biográficos y entrevista semiestructurada.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC1.ES	VQN	<i>¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?</i>
EC2.ES	VQN	<i>¿Hay otros idiomas con los que haya estado en contacto con un nivel menor a un B2?</i>

6.2. Juicio de expertos en la categoría temática *Perfil del alumnado de ELE en la universidad*

CT2: PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD

Tabla 9: Juicio de expertos en Perfil del alumnado.

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
13. ¿Considera que en su grupo de alumnos hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua española?	5	1	Definir lo que se considera homogeneidad y heterogeneidad	Tomamos como referencia el MCER (2001). Reformulado y aceptado: <i>El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001 y 2018) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, considera que en su alumnado hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua española?</i>	Estudio de casos
14. Si hay un nivel heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece la gestión de esta heterogeneidad?	4	2	Preguntar por la influencia del juego dramático frente a un grupo con un nivel homogéneo	Reformulado y aceptado. La pregunta se hará o no dependiendo de la respuesta precedente que la persona entrevistada haya dado en el cuestionario del estudio de casos. El nuevo ítem será: <i>Si hay un grupo heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?</i>	Entrevista semiestructurada

Tabla 9: Juicio de expertos en Perfil del alumnado. Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
15. El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿qué porcentaje de alumnos situaría en cada nivel?	2	4	La validez científica de este ítem se pone en cuestión debido a que no sabemos cómo han podido constatar esta información los docentes	Rechazado	
16. Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece a este grupo?	4	2	Este ítem debe seguir con el ítem 14 y ser unificado en la manera en la que se escribe	Es reformulado y aceptado. La pregunta se hará o no dependiendo de la respuesta precedente que la persona entrevistada haya dado en el cuestionario del estudio de casos. El nuevo ítem es: <i>Si hay un grupo homogeneidad, ¿de qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta homogeneidad?</i>	Entrevista semiestructurada
17. El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿en qué nivel considera que está su clase?	3	3	La validez científica de este ítem se pone en cuestión debido a que no sabemos cómo han podido constatar esta información los docentes. Los expertos lo asemejan al ítem 15.	Rechazado	

Tabla 9: *Juicio de expertos en Perfil del alumnado.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
18. ¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa es menor que un B1?	6	0		Ítem aceptado, es reformulado para que sea más académico: <i>¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa del alumnado es inferior a un B1?</i>	Estudio de casos
19. ¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación donde es docente?	5	1	La palabra «dinámica» parece no ser comprensible	Ítem aceptado. Es reformulado a <i>¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?</i> Como está dirigido a la entrevista, se precisará al inicio de la misma que todo término que no se entienda podrá ser clarificado. Utilizamos la palabra «dinámicas» debido a que el juego dramático puede incluir una cantidad de actividades y prácticas considerable y este término busca englobarlas a todas.	Entrevista semiestructurada

Variables de CT2 y su clasificación para el estudio de casos

Tabla 10: Elementos de caso en Perfil del alumnado y estudio de casos.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC12	VQND	<i>El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001 y 2018) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿considera que en su alumnado hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua española?</i>
EC13	VQND	<i>¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa del alumnado es inferior a un B1?</i>

Variables de CT2 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 11: Elementos de caso en Perfil del alumnado y entrevista semiestructurada.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC3.ES EC12.1	VQN	Dependiendo de la respuesta precedente se preguntará: «Si hay un grupo heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?» o «Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de este grupo?»
EC4.ES	VQN	<i>¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?</i>

6.3. Juicio de expertos en la categoría temática *Prácticas relacionadas con el juego dramático en ELE*

CT3: PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE

Tabla 12: *Juicio de expertos en Prácticas del juego dramático.*

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
<p>20. ¿Ha tenido usted alguna experiencia como escritor@ dramático?</p> <p>21. ¿Ha tenido usted alguna experiencia como espectador@ de teatro?</p> <p>22. ¿Ha tenido usted alguna experiencia como intérprete de teatro?</p>	4	2	Un experto cuestiona el uso del @	<p>Como todas las preguntas son enunciadas de manera similar, las modificamos y aceptamos siendo la redacción final:</p> <p>¿Ha tenido usted alguna experiencia en escritura teatral?</p> <p>¿Ha tenido usted alguna experiencia como público en espectáculos de teatro?</p> <p>La pregunta ¿Ha tenido usted alguna experiencia como intérprete de teatro? no cambia</p>	Estudio de casos
23. Como estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?	4	2	Reformular teniendo en cuenta que el cuestionario se dirige a docentes y no a estudiantes	<p>Reformulado y aceptado: <i>Cuando usted ha sido estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?</i></p> <p>Dependiendo de la respuesta se hará o no una nueva pregunta, en este caso en la entrevista semiestructurada, siendo esta: <i>De haber tenido una experiencia precedente como escritor, espectador o intérprete, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?</i></p>	Entrevista semiestructurada

Tabla 12: *Juicio de expertos en Prácticas del juego dramático.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
24. ¿Podría señalarme qué géneros suele utilizar para trabajar en sus clases y por qué?	5	1	Sustituir la palabra «géneros»	Reformulado y aceptado: <i>¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.</i>	Estudio de casos
25. ¿Qué prefiere utilizar: textos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones?	4	2	Clarificar el punto de vista desde el que se pide la opinión (docente o estudiante). Igualmente, incluir dentro de las opciones los textos de autores no consagrados	Reformulado y aceptado: <i>Como docente, ¿qué prefiere utilizar en sus clases: textos escritos de autor consagrado, no consagrados, creados por sus alumnos o improvisaciones orales?</i>	Estudio de casos
26. ¿En qué momento utiliza las dinámicas del juego dramático? ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	4	2	El ítem incluye dos preguntas, se necesita unificarlas o crear un ítem nuevo	Reformulado y aceptado: <i>¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual o integrada en la dinámica de la clase?</i> Para la entrevista semiestructurada creamos una pregunta cuyo objetivo es que el docente explique específicamente cómo integra el juego dramático en sus clases. La formulación puede variar dependiendo de la discusión pero será similar a: <i>¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático?</i>	Estudio de casos Entrevista semiestructurada
27. ¿Qué porcentaje de las actividades del año representa aquellas dedicadas al juego dramático?	4	2	Este tipo de porcentajes parece no tener validez científica	Tras estudiar la literatura científica sobre el tema el ítem es eliminado	Estudio de casos

Tabla 12: *Juicio de expertos en Prácticas del juego dramático.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
28. ¿Ha grabado en video las actividades relacionadas con el juego dramático? De ser así, ¿con qué fin lo ha hecho?	5	1	Reformular, la pregunta parece muy imperativa	Reformulado y aceptado, este ítem tiene una correlación con una pregunta en el CT6, y servirá para ver si la respuesta de los docentes es coherente. La cuestión será: <i>¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?</i> <i>Añadimos la pregunta: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?</i>	Estudio de casos

Variables de CT3 y su clasificación para el estudio de casos

Tabla 13: *Elementos de caso en Prácticas del juego dramático y estudio de casos.*

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC14	VQND	<i>¿Ha tenido usted alguna experiencia en escritura teatral?</i>
EC15	VQND	<i>¿Ha tenido usted alguna experiencia como público en espectáculos de teatro?</i>
EC16	VQND	<i>¿Ha tenido usted alguna experiencia como intérprete de teatro?</i>
EC17	VQND	<i>Cuando usted ha sido estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?</i>
EC18	VQN	<i>¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.</i>
EC19	VQNP	<i>Como docente, ¿qué prefiere utilizar en sus clases: textos escritos de autor consagrado, no consagrados, creados por sus alumnos, improvisaciones orales, u otro?</i>
EC20	VQND	<i>¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual o integrada en la dinámica de la clase?</i>

Tabla 13: *Elementos de caso en Prácticas del juego dramático y estudio de casos.*

Continuación

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC21	VQND	¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
EC21.1.	VQN	Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?

Variables de CT3 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 14: *Elementos de caso en Prácticas del juego dramático y entrevista semiestructurada.*

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC5.ES	VQN	<i>De haber tenido una experiencia precedente como escritor, espectador o intérprete, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?</i>
EC6.ES EC20.1	VQN	<i>¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático?</i>

6.4. Juicio de expertos en la categoría temática *Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase*

CT4: CONCEPCIONES DEL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO EN CLASE

Tabla 15: *Juicio de expertos en Concepciones del juego dramático.*

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
29. ¿Podría explicar por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	6	0		Ítem aceptado. Se simplifica en <i>¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?</i>	Estudio de casos
30. ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?	6	0		Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada
31. ¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?	5	1	Cambiar «inconvenientes» por «mejoras»	Reformulado y se aceptado: <i>¿Qué mejoras considera que podría tener el uso de estas prácticas en clase?</i>	Entrevista semiestructurada
32. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?	6	0		Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada
33. ¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el juego dramático para el ELE?	6	0		Ítem aceptado	Estudio de casos

Tabla 15: *Juicio de expertos en Concepciones del juego dramático.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
34. ¿Hay alguna actividad en relación con el juego dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?	6	0		Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada

Variables de CT4 y su clasificación para el estudio de casos

Tabla 16: *Elementos de caso en Concepciones del juego dramático y estudio de casos.*

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC22	VQN	<i>¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?</i>
EC23	VQN	<i>¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?</i>

Variables de CT4 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 17: *Elementos de caso en Concepciones del juego dramático y entrevista semiestructurada*

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC7.ES	VQN	<i>¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?</i>
EC8.ES	VQN	<i>¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?</i>
EC9.ES	VQN	<i>¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?</i>
EC10.ES	VQN	<i>¿Hay alguna actividad en relación con el dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?</i>

6.5. Juicio de expertos en la categoría temática *Concepto de competencia comunicativa*

CT5: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tabla 18: *Juicio de expertos en Competencia Comunicativa*

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
35. ¿Qué implica para usted comunicar?	0	6	El ítem es demasiado amplio. Es necesario matizar si hablamos de comunicar o comunicarse	Matizamos el ítem y es aceptado. Reformulamos como <i>¿Qué implica para usted comunicarse?</i> Este ítem permite dar elementos contextuales para los siguientes	Entrevista semiestructurada
36. ¿De qué manera su trabajo en clase estimula la comunicación?	5	1	Un experto plantea que esta pregunta sea redundante con el ítem siguiente	Aceptado y reformulado centrándonos en nuestro tema de investigación: <i>¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?</i>	
37. El MCER define la competencia comunicativa cómo (Consejo de Europa, 2001, pp. 13-14): «La unión de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema (...) Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...) Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos». ¿de qué manera el juego dramático favorece esta competencia?	3	3	La pregunta es demasiado larga y puede aparecer en conflicto con las anteriores	Debido a la polémica sobre el MCER se considera que es importante guardar este ítem. No obstante, se modifica para analizarlo desde un punto de vista más general con la pregunta <i>¿Qué es ser competente comunicativamente?</i>	Entrevista semiestructurada

Variables de CT5 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 19: Elementos de caso en Competencia comunicativa y entrevista semiestructurada.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC11.ES	VQN	¿Qué implica para usted comunicarse?
EC12.ES	VQN	¿Qué es ser competente comunicativamente?
EC13.ES	VQN	¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?

6.6. Juicio de expertos en la categoría temática *Evaluación de la práctica*

CT6: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Tabla 20: Juicio de expertos en Evaluación de la práctica.

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
38. ¿Ha establecido algún instrumento de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases?	3	3	La palabra «instrumento» se debería cambiar por «método»	Mantenemos el ítem debido a que está en relación con el EC21. Se modifica y se acepta <i>¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases?</i>	Estudio de casos
39. En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?	6	0		Ítem aceptado	Estudio de casos

Tabla 20: *Juicio de expertos en Evaluación de la práctica.* Continuación

ITEM	Validado por	No validado por	Comentarios	Decisión	Estudio de casos o entrevista semiestructurada
40. En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene su alumnado sobre las dinámicas en relación con el dramático?	5	1	Uno de los expertos se interroga sobre la modalidad de respuesta de la pregunta, como será en entrevista semiestructurada en caso de duda podremos clarificarla al docente	Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada
41. ¿Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?	6	0		Ítem aceptado	Estudio de casos
42. En caso afirmativo, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?	6	0		Ítem aceptado	Entrevista semiestructurada

Variables de CT6 y su clasificación para el estudio de casos

Tabla 21: *Elementos de caso en Evaluación de la práctica y estudio de casos.*

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC24	VQND	¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases?
EC24.1	VQN	<i>En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?</i>
EC25	VQND	¿Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?

Variables de CT6 y su clasificación para la entrevista semiestructurada

Tabla 22: Elementos de caso en Evaluación de la práctica y entrevista semiestructurada.

Elemento de Caso (EC)	Tipo de Variable	Pregunta final
EC14.ES EC25.1	VQN	<i>En caso afirmativo, ¿qué opinión tienen su alumnado sobre las dinámicas en relación con el dramático?</i>
EC15.ES EC25.1	VQN	<i>En caso afirmativo, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?</i>

7. ÍTEMS FINALES

Las variables finales, de acuerdo con el *juicio de expertos* son las siguientes:

7.1. Estudio de Casos (EC)

Variables de CT1 (Aspectos Biográficos)

EC1: Sección de procedencia: CNU 14/ Traducción y filología / LANSAD/ Otra

EC2: ¿Cuál es su edad?

EC3: ¿En qué país nació?

EC4: ¿Qué lenguas con un nivel mínimo de B2 se hablaban en su familia y en su contexto en la infancia?

EC5: ¿Qué lenguas, con un nivel mínimo de un B2, habla usted?

EC6: ¿Cuál es su profesión actual?

EC7: ¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como docente de ELE en Enseñanza Superior?

EC8: ¿Qué formaciones realizó para ser docente de español? *Se entiende por formaciones, grado, posgrado o cursos de especialización*

EC9: ¿Tiene usted formación o experiencia como actor de teatro?

EC9.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

EC10: ¿Ha recibido formación en la que se utilice el juego dramático, para el aprendizaje de la lengua extranjera?

EC10.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

EC11: ¿Ha recibido formación en español como lengua extranjera (ELE)?

EC11.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

Variables de CT2 (Perfil del Alumnado de ELE en la Universidad)

EC12: El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001 y 2018) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿considera que en su alumnado hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua española?

EC13: ¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa del alumnado es inferior a un B1?

Variables de CT3 (Prácticas relacionadas con el Juego Dramático en ELE)

EC14: ¿Ha tenido usted alguna experiencia en escritura teatral?

EC15: ¿Ha tenido usted alguna experiencia como público en espectáculos de teatro?

EC16: ¿Ha tenido usted alguna experiencia como intérprete de teatro?

EC17: Cuando usted ha sido estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?

EC18: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.

EC19: Como docente, ¿qué prefiere utilizar en sus clases: textos escritos de autor consagrado, no consagrados, creados por sus alumnos, improvisaciones orales, u otro?

EC20: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual o integrada en la dinámica de la clase?

EC21: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?

EC21.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?

Variables de CT4

(Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase)

EC22: ¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?

EC23: ¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?

Variables de CT6 (Evaluación de la Práctica)

EC24: ¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases?

EC24.1: En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?

EC25: ¿Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?

7.2. Entrevista semiestructurada

CT1: Aspectos biográficos

EC1.ES: ¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?

EC2.ES: ¿Hay otros idiomas con los que haya estado en contacto con un nivel menor a un B2?

CT2: Perfil del alumnado de ELE en la Universidad

EC3.ES / EC12.1: Dependiendo de la respuesta precedente, se preguntará: «Si hay un grupo heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?» o «Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de este grupo?»

EC4.ES: ¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?

CT3: Prácticas relacionadas con el juego dramático en ELE

EC5.ES: De haber tenido una experiencia precedente como escritor, espectador o intérprete, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

EC6.ES / EC20.1: ¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático?

CT4: Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase

EC7.ES: ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

EC8.ES: ¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

EC9.ES: ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

EC10.ES: ¿Hay alguna actividad en relación con el juego dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?

CT5: La competencia comunicativa

EC11.ES: ¿Qué implica para usted comunicarse?

EC12.ES: ¿Qué es ser competente comunicativamente?

EC13.ES: ¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?

CT6: Evaluación de la práctica

EC14.ES / EC25.1: En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene su alumnado sobre las dinámicas en relación con el juego dramático?

EC15.ES / EC25.1: En caso afirmativo, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?

TERCERA PARTE

RESULTADOS

TERCERA PARTE

RESULTADOS

Una parte del análisis cuantitativo del estudio de casos será propuesta en forma de artículo científico para revistas de Ciencias de la Educación con coautoría del investigador José Manuel Marquínez Rengifo, doctor en la Universidad Rey Juan Carlos.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores hemos descrito las bases teóricas y los antecedentes de la investigación, basados en el objetivo principal de la tesis: indagar en las concepciones y teorías de los docentes de español que utilizan el juego dramático en la educación superior francesa.

Para la toma de decisiones, hemos realizado una revisión bibliográfica siguiendo el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019) que ha concluido que existe un número reducido de investigaciones que analizan la forma en la que el juego dramático se utiliza en enseñanza superior para el aprendizaje de las lenguas. La revisión bibliográfica sugiere que la metodología de estas investigaciones es cualitativa y que no hay artículos precedentes con un *enfoque de métodos mixto* (compuesto con datos cuantitativos y cualitativos). En consecuencia, se ha decidido que los instrumentos para la investigación serán un *estudio de casos*, compuesto por entrevistas telemáticas estructuradas, incluyendo variables cuantitativas y cualitativas. Y *entrevistas semiestructuradas* con variables cualitativas. En las siguientes páginas se comparte la categorización de la información de ambos instrumentos. El objetivo de esta categorización es facilitar la interpretación de datos en el próximo capítulo, partiendo del paradigma *interpretativo* y *empírico*.

Para la búsqueda de participantes, enviamos un correo electrónico a unos 120 docentes procedentes de secciones en enseñanza superior en las que estuviera presente el español. Aunque en un principio buscamos en el contexto francófono europeo (Bélgica, Suiza y Francia), solo se recibió respuesta de docentes procedentes de Francia.

El estudio de casos se realizó entre 2020 y 2021. Un total de 17 docentes de enseñanza superior en español que utilizan el juego dramático respondieron. De esos 17 docentes, dos se descartaron debido a que cuando respondieron a las cuestiones verbalizaron que «no consideraban sus prácticas como juego dramático». Se describen los participantes descartados con el objetivo de profundizar en los conceptos sobre el juego dramático del profesorado de ELE en educación superior francesa.

El estudio de casos es analizado desde un punto de vista cuantitativo implicando la *prueba exacta de Fisher* y el ACM. La *prueba exacta de Fisher* nos permitirá ver las variables que están relacionadas. Por su parte, el ACM permite identificar cuáles son los grupos de variables más influyentes sobre las demás.

El estudio de casos es descrito también desde un punto de vista cualitativo, en una serie de ítems que formarán parte de un *análisis exploratorio*, con el fin de comprender mejor los datos disponibles, identificar patrones, tendencias, y relaciones preliminares (Iniciativa Aporta., 2021). Este análisis es realizado utilizando ATLAS.ti. La primera categorización permitirá establecer códigos que unificarán el tipo de prácticas y concepciones sobre el juego dramático del docente de español en educación superior francesa.

Para el estudio de casos, decidimos distinguir los datos de carácter cuantitativo y cualitativo para facilitar la discusión según ejes temáticos en el capítulo VIII. En el estudio de casos, siete enseñantes aceptaron ser entrevistados, pero solo dos de ellos respondieron finalmente a la entrevista. Las entrevistas cualitativas semiestructuradas se llevaron a cabo entre septiembre y diciembre de 2022.

Las entrevistas cualitativas serán analizadas y descritas en este capítulo de manera objetiva. Esto facilitará para el próximo capítulo el análisis a través del *método comparativo* por el cual ambas maneras de llevar el juego dramático para el aprendizaje del español serán confrontadas. Según Hernández Assemat (2010, p. 70), este método implica el «uso de parámetros y el empleo de categorías de análisis que son derivadas de un esquema conceptual o de una teoría general». Seguimos el método inductivo para el análisis de ambos instrumentos de investigación. Para finalizar, en las conclusiones se analizarán las relaciones entre los datos de nuestro estudio de casos y nuestras entrevistas semiestructuradas.

1. PARADIGMA, METODOLOGÍA Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma en una investigación se define según Riazi y Candlin (2014, p. 136, traducción propia) como «una visión del mundo general o un conjunto de creencias y principios que da lugar a diseños de investigación». Guba y Lincoln (1994, p. 104) lo describen como «el sistema de creencias básicas o la cosmovisión que guía al investigador, no solo en la elección del método, sino de manera fundamental en aspectos ontológicos y epistemológicos». La relación entre *paradigma*, *metodología* y *método* se concreta en

este capítulo precedentemente a la interpretación de datos. Tashakkori et al. (2020) describen la relación entre estos tres términos de manera progresiva. El paradigma es el concepto más abstracto en el que se debe planificar una metodología, siendo esta los procesos racionales por los que se alcanzan los objetivos de la investigación. Finalmente, el método son las técnicas y herramientas que se utilizan para poder extraer los datos.

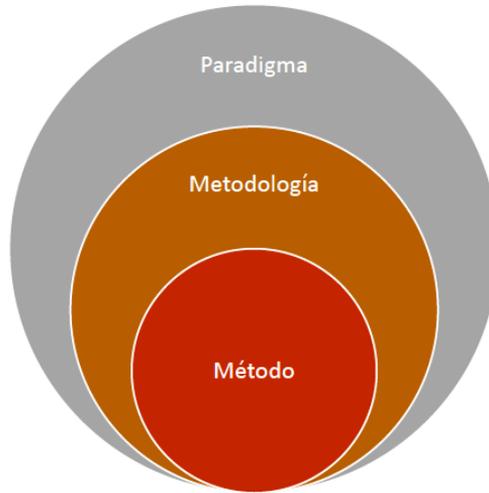


Imagen 6: Relación entre paradigma, metodología y método. Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación está basada en el *paradigma interpretativo y empírico*. Dentro de la metodología, se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019). Esta revisión, así como la construcción del estado del arte, han permitido conocer cómo se presenta el juego dramático para el aprendizaje del español en contexto francófono. La revisión bibliográfica ha clarificado la necesidad de investigar en el ámbito de la educación superior.

Las fases de Creswell y Plano Clark (2017) se concretan en esta investigación de la siguiente manera:

Tabla 23: *Fases de la investigación según Creswell y Plano Clark (2017) y aplicación a nuestra investigación.*

Fase	Nuestro estudio
<p>1. Recopilación y análisis riguroso de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, basados en las preguntas de investigación.</p>	<p>Hemos realizado una revisión bibliográfica (<i>The Campbell Collaboration</i>, 2019) con el objetivo de comprender el estado del arte y las investigaciones previas sobre el tema de la tesis. Hemos creado unas preguntas de investigación para paliar la parte de la investigación que no ha sido analizada con anterioridad. En nuestro caso, existen pocos estudios que analicen la presencia del juego dramático para el aprendizaje de lenguas extranjeras en enseñanza superior. De igual manera, se incluyen en esta investigación tanto datos cualitativos como cuantitativos.</p>
<p>2. Integración o relación de ambos tipos de datos, ya sea de manera simultánea, fusionándolos, o secuencial, privilegiando uno sobre el otro o insertando uno dentro del otro.</p>	<p>La relación entre datos se ha establecido según seis ejes temáticos basados en investigaciones precedentes con preguntas de investigación similares a la nuestra. Los datos de carácter cuantitativo y cualitativo pueden encontrarse en un mismo eje temático.</p>
<p>3. Dar prioridad a uno de los enfoques o encontrar un equilibrio entre ambos.</p>	<p>Para el análisis de los datos seguimos el <i>paradigma interpretativo</i>, pero contamos con algunos elementos del <i>paradigma empírico</i>. Para el análisis de las entrevistas telemáticas estructuradas (estudio de casos), no se prioriza los datos cuantitativos o cualitativos, al contrario, se considera que ambos son necesarios para comprender la realidad sobre el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas. En las entrevistas cualitativas semiestructuradas, utilizamos el <i>método comparativo</i> que pondrá en relación las dos participantes entrevistadas (Hernández Assemat, 2010).</p>

Tabla 23: Fases de la investigación según Creswell y Plano Clark (2017) y aplicación a nuestra investigación. Continuación

Fase	Nuestro estudio
4. Emplear estos enfoques en un estudio o en diferentes fases de un programa de investigación.	Los enfoques se dividen en el método y más particularmente en las herramientas para el análisis de datos. En el caso de las variables cuantitativas, se utiliza SPSS, para las variables cualitativas ATLAS.ti. Por consiguiente, dentro de la <i>operacionalización de la metodología</i> , la extracción de datos depende de un programa u otro según el tipo de variable (Núñez Moscoso, 2017, pp. 10-11). No obstante, el análisis de datos se hace de manera general, primero describiendo las respuestas de manera objetiva y en segundo lugar, intentando crear categorías que puedan ser identificadas en las conclusiones con investigaciones precedentes. Esta manera de proceder corresponde al <i>análisis exploratorio y temático</i> .
5. Considerar la complejidad del mundo y los marcos teóricos utilizados al incorporar estos enfoques.	La elección del paradigma, la metodología y los métodos se fundamentan en una reflexión propia basada en investigaciones precedentes teniendo en cuenta la complejidad de la realidad descrita. En este sentido, dedicamos una parte de la investigación a la descripción detallada de la cohesión entre el paradigma, la metodología y los métodos.
6. Combinar estos enfoques dentro de las concepciones específicas de la investigación, en conexión directa con el plan que guía el estudio.	Esta investigación pretende realizar un análisis siguiendo un razonamiento válido desde el punto de vista epistemológico de la universidad española y francesa. Para ello, la tesis ha sido revisada por comités científicos al final de cada año escolar en ambos países. De igual manera, se han realizado formaciones sobre la epistemología de la investigación tanto en España como en Francia.

Las variables de esta investigación han sido validadas a nivel cualitativo con el *juicio de expertos* (Cruz Villegas y Gordillo Fuentes, 2020). A continuación se describe su validez a nivel cuantitativo con la *prueba exacta de Fisher* y el *ACM* (Díaz Pértega y Fernández Pita, 2004). Nuestra metodología y método de investigación nos han aportado datos procedentes de variables cuantitativas y cualitativas que son analizadas desde un paradigma mixto. La *metodología mixta* en el análisis de datos tiene como objetivo proporcionar rigor científico al análisis de datos y una comprensión más detallada del objeto de estudio (Shannon-Baker, 2016).

2. ESTUDIO DE CASOS

En el anexo IV se encuentra la tabla Excel en la que se reflejan las variables cuantitativas que han sido analizadas con SPSS y las variables cualitativas en relación con el estudio de casos analizados con ATLAS.ti. En el anexo V cada caso es separado en una tabla de manera individualizada. El anexo VI incluye los datos en tablas de los participantes que han sido descartados.

2.1. Análisis cuantitativo

En el estudio participaron un total de 15 individuos, 13 mujeres y 2 hombres, con una edad media de 46,27 años (SD: 13.53). El país de procedencia para siete de ellos era España, otros siete de Francia y uno de Venezuela.

Las lenguas habladas en el contexto familiar en tres de los participantes eran español, francés e inglés. En cuatro de los participantes eran el español y el francés. En cinco de ellos solo español, y en tres solo el francés. Sin embargo, el número de lenguas que dominaban cuatro de los participantes eran cuatro, otros siete dominaban tres lenguas y cuatro de ellos dos lenguas.

Los años de experiencia de los participantes estuvieron comprendidos entre los 3 y los 32 años, con una media de 23,46 años (SD: 7.84). En cuanto a la formación o experiencia como actor, 10 de los participantes no tenían y cinco de ellos sí. Y en la formación en juego dramático para el aprendizaje de las lenguas, 12 no tenían experiencia, mientras tres de ellos sí.

2.1.1. Prueba exacta de Fisher y correlación entre variables

Aplicamos en primer lugar la *prueba exacta de Fisher* cuya tabla de correspondencias se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 24: *Prueba exacta de Fisher.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
País												
Formación o experiencia como actor	0,12											
Formación en juego dramático para el aprendizaje de las lenguas	0,57	0,24										
Formación en español como lengua extranjera	0,62	1,00	1,00									
Nivel en el dominio de la lengua española	1,00	1,00	1,00	0,47								
Experiencia en escritura dramática	0,32	0,09	0,53	0,12	1,00							
Experiencia como público dramático	0,57	0,23	0,52	0,57	0,27	1,00						
Experiencia como intérprete de teatro	0,04	0,03	1,00	1,00	1,00	0,12	1,00					
Experiencia como aprendiz a través del teatro siendo estudiante	0,61	0,04	1,00	1,00	1,00	0,29	1,00	0,04				
Momento de práctica de juego dramático	0,28	0,60	1,00	1,00	0,33	0,58	0,56	0,68	1,00			
Grabación de video de las actividades	0,04	0,03	0,20	0,62	0,47	0,12	0,28	0,13	1,00	0,12		
Retroalimentación sobre la dinámica de su clase	0,61	0,58	1,00	0,04	0,40	0,03	0,60	1,00	0,62	1,00	0,32	
Evaluación de juego dramático	0,61	0,58	0,23	0,32	0,40	0,29	0,24	1,00	1,00	0,33	0,04	0,14

La *prueba exacta de Fisher* nos muestra que existen relaciones entre múltiples variables. Observamos que existe relación entre las variables *Experiencia como intérprete de teatro*, *País de procedencia del participante* (0,041) y la *Formación o experiencia como actor* (0,026). También existe una conexión entre *Grabación de video* de las actividades, *País de procedencia del participante* (0,041) y la *Formación o experiencia como actor* (0,026).

La variable *Retroalimentación sobre la dinámica de su clase* está relacionada con la *Formación en español como lengua extranjera* (0,04) y la *Experiencia en escritura dramática* (0,028). La *Experiencia como aprendiz a través del teatro siendo estudiante* está vinculada con la *Experiencia como intérprete de teatro* (0,041). Por último, la *Evaluación de juego dramático* guarda relación con la *Grabación de video de las actividades*.

3.1.2. ACM, variables categóricas y varianza

Posteriormente, realizamos el *Análisis de Correspondencias Múltiples* (ACM), aproximado mediante el *Análisis de Componentes Principales* (ACP). En el siguiente gráfico visualizamos las relaciones entre las variables categóricas en un espacio de dos dimensiones:

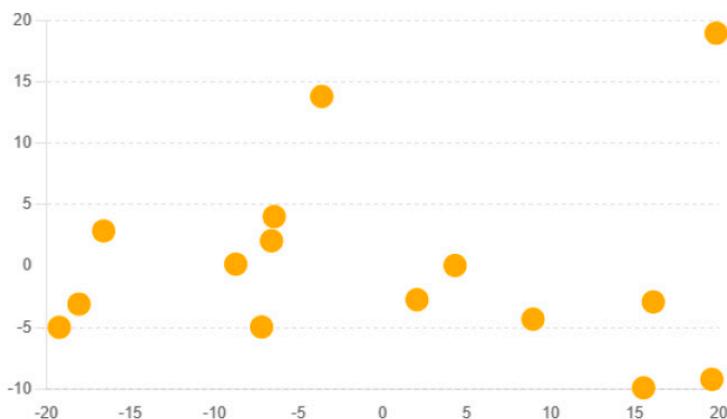


Gráfico 1: ACM sobre el estudio de casos

Los puntos cercanos en el gráfico significan que las categorías y observaciones son similares entre sí en términos de las variables consideradas. Mientras que los puntos lejanos significan que las categorías y observaciones son diferentes entre sí.

Después, procedimos a calcular y visualizar la cantidad de varianza explicada por cada componente. Y luego, analizamos las contribuciones de las variables originales a los componentes principales. Todo ello se muestra a continuación:

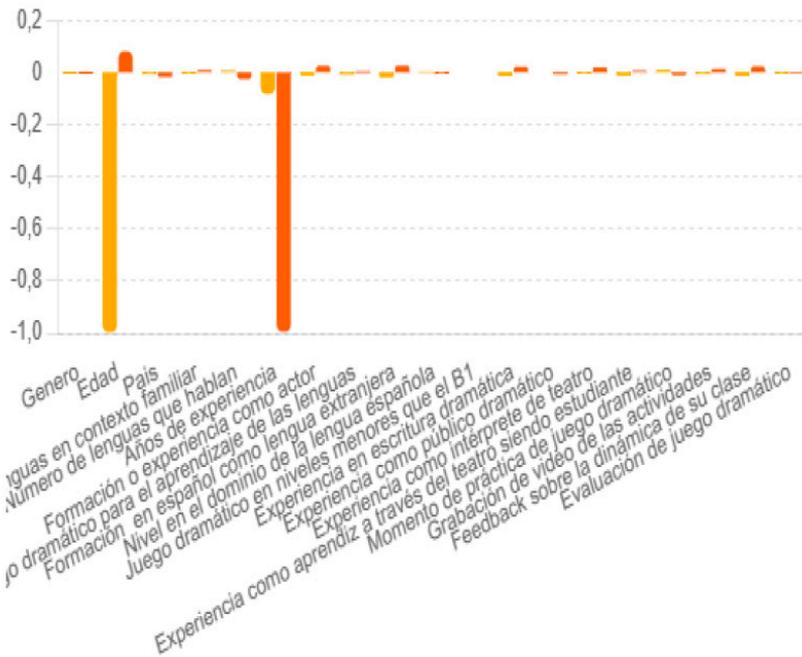


Gráfico 2: *Varianzas y componentes del ACM*

El gráfico de varianza explicada muestra la cantidad de varianza capturada por cada componente principal. En este caso, los primeros dos componentes explican una cantidad significativa de la varianza en los datos, lo que justifica el uso de estos dos componentes para la visualización y análisis.

El gráfico de cargas muestra cómo las variables originales contribuyen a los dos componentes principales. Las cargas indican la correlación de cada variable original con los componentes principales. Las cargas positivas altas en un componente sugieren que la variable contribuye significativamente a ese componente. Y las cargas negativas altas sugieren una contribución negativa.

Las variables con las cargas más altas en los dos primeros componentes principales son:

Para el Componente Principal 1 (PC1):

Tabla 25: *Variables y cargas del PC1.*

	PC1
Edad	0.995825
Años de experiencia	0.082837
Formación en español como lengua extranjera	0.019138
Retroalimentación sobre la dinámica de su clase	0.014833
Experiencia en escritura dramática	0.014032
Experiencia como aprendiz a través del teatro siendo estudiante	0.012136
Formación o experiencia como actor	0.012069
Momento de práctica de juego dramático	0.009685
Formación en juego dramático para el aprendizaje de las lenguas	0.008132
País	0.006675

Para el Componente Principal 2 (PC2):

Tabla 26: *Variables y cargas del PC2.*

	PC2
Años de experiencia	0.994620
Edad	0.080833
Número de lenguas que hablan	0.026245
Formación en español como lengua extranjera	0.025782
Formación o experiencia como actor	0.024687
Retroalimentación sobre la dinámica de su clase	0.022931
Experiencia en escritura dramática	0.021130
País	0.018766
Experiencia como intérprete de teatro	0.018679
Grabación de video de las actividades	0.013158

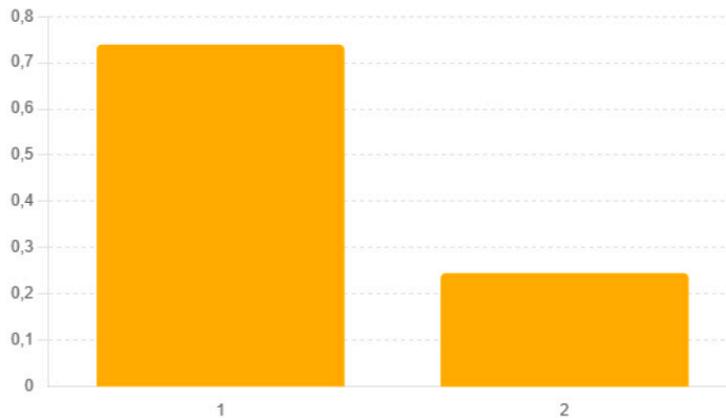


Gráfico 3: Resultados del PCI y PC2.

La interpretación de las variables clave indica que la *Edad* y los *Años de experiencia* son las que más contribuyen a ambos componentes principales del análisis. Esto sugiere que capturan gran parte de la varianza en los datos, siendo cruciales para entender las dimensiones principales.

VARIABLES como *Formación en español como lengua extranjera*, *Retroalimentación sobre la dinámica de clase*, y *Experiencia en escritura dramática* también contribuyen, pero en menor medida. En el primer componente principal (PC1), la *Edad* muestra una carga muy alta, lo que sugiere una fuerte asociación con la edad de los sujetos, mientras que los *Años de experiencia* también tienen una carga significativa, indicando una relación lógica entre ambos factores.

El segundo componente principal (PC2) también está fuertemente influido por los *Años de experiencia*, aunque de manera distinta a PC1. La *Edad* continúa siendo relevante, y otras variables como el *Número de lenguas que hablan* y la *Formación en español como lengua extranjera* tienen un impacto notable.

En resumen, *Edad* y *Años de experiencia* son las variables más influyentes, dominando la estructura subyacente de los datos. Las variables relacionadas con la *Formación* y la *experiencia en juego dramático* y *Aprendizaje de lenguas* también tienen un impacto, aunque menor. Estos resultados destacan la importancia de la edad y la experiencia en la diferenciación de los sujetos en el análisis, sugiriendo una conexión clave entre estas características y otras variables en el contexto del juego dramático y el aprendizaje de lenguas.

2.2. Análisis cualitativo

2.2.1. Descripciones de los casos

Cada caso se encuentra en el anexo V, a continuación se describirán sin aportar ningún elemento fruto de la subjetividad.

Participante 1 - A

La participante 1 - A es una profesora investigadora de 63 años, originaria de España. En su contexto familiar se habla el español y el francés. Actualmente, habla cuatro idiomas: español, francés, inglés y catalán. Actualmente, trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 22 años de experiencia en la enseñanza del ELE en la educación superior. Tiene formación en ELE en el departamento de español de Paris IV Sorbona. Posee un doctorado y una HDR, y además, ha recibido formación en teatro a través del método Glottodrama en Tuturs, Roma.

La participante 1 - A tiene experiencia como escritora, público e intérprete de teatro. En su etapa como alumna también ha experimentado el juego dramático para el aprendizaje de la lengua. Ella considera que su grupo clase posee un nivel heterogéneo. En su práctica docente, implementa actividades de improvisación seguidas de escritura creativa, utilizando textos creados por los alumnos. Estas actividades se realizan de manera puntual y suelen ser grabadas en video para «estudio» y como «recuerdo para los participantes».

La participante 1 - A valora el juego dramático por su capacidad para mejorar la competencia comunicativa y el «nivel de lengua hablada y escrita de los estudiantes». Prefiere dinámicas de improvisación y puesta en común de un mismo tema, y regularmente obtiene *retroalimentación* mediante balance final y encuestas anónimas de la universidad. Además, evalúa las actividades de juego dramático que implementa.

Participante 2 - B

La participante 2 - B es una profesora universitaria titular de 42 años, nacida en Francia. Pertenece a la Sección 14 del CNU y tiene 20 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba francés, español e inglés, y estas son las lenguas en las que es competente actualmente. Ha completado una amplia formación académica, incluyendo una licenciatura en Lengua, Literatura y Civilización Hispánicas, una Maestría en Estudios Hispánicos, *Agrégation d'espagnol*, un DEA en Estudios Hispánicos y un doctorado.

La participante 2 – B tiene experiencia como público de teatro. Aunque no tiene formación específica en juego dramático para el aprendizaje de lenguas, utiliza improvisaciones de manera puntual en su práctica docente para abordar problemáticas históricas, permitiendo que los estudiantes reflexionen y asuman roles que facilitan la expresión sin tener que hablar en nombre propio. Ella considera que su grupo clase tiene un nivel heterogéneo en español.

No graba las actividades en video, ya que no lo considera necesario. La razón principal para utilizar el juego dramático en su clase es su naturaleza espontánea y su capacidad para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, liberando su palabra al no tener que hablar en primera persona. No obtiene *retroalimentación* formal sobre la dinámica de su clase, ni evalúa específicamente las actividades de juego dramático.

Participante 3 - C

El participante 3 - C es un profesor universitario titular de 55 años, originario de España. Trabaja en la Sección 14 del CNU y del LANSAD. Habla español, francés e inglés aunque en su contexto familiar solo se hablaba el español. Cuenta con 20 años de experiencia en la enseñanza del ELE en la educación superior. En referencia a su formación académica el docente especifica únicamente que posee un posgrado.

El participante 3 – C admite haber vivido una experiencia como discente en la cual se utilice el juego dramático para el aprendizaje de lenguas. Igualmente, ha tenido experiencia como público de teatro y como actor en su etapa de instituto.

Él considera que su grupo clase tiene un nivel heterogéneo en español. Durante el año académico, suele montar obras cortas y largas procedentes de autores consagrados. Estas actividades están integradas a la dinámica de clase y son susceptibles de ser grabadas para que los estudiantes se vieran actuando o para «el recuerdo».

Utiliza el juego dramático por su lado lúdico y de trabajo en equipo. El participante 3 – C considera que «es un reto empezar de la nada y acabar el montaje de una obra en todas sus facetas». Una de sus dinámicas preferidas es implicar a los estudiantes en la elección de obra y distribución de roles. Aunque no pide *retroalimentación* de este método, afirma que «a veces me escriben muchos años después y me comentan que el teatro en español es uno de los mejores recuerdos de la universidad».

Participante 4 - D

La participante 4 - D es una profesora universitaria de 30 años, nacida en España. Trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 3 años de experiencia en la enseñanza del

ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaban catalán y español. Actualmente, habla cuatro idiomas: catalán, español, francés e inglés. Su formación académica incluye *Agrégation d'espagnol* y Master 2 MEEF especialidad español.

La participante 4 – D tiene experiencia como público, intérprete de teatro y ha experimentado el juego dramático para el aprendizaje de lenguas, siendo ella alumna. No tiene formación específica en juego dramático, pero ha utilizado técnicas similares en su práctica docente, como diálogos de «puesta en situación» (fingir entrevistas o conversaciones). Estas actividades están integradas en la dinámica de clase. Ella considera que su grupo clase tiene un nivel heterogéneo en español.

Dentro de los tipos de textos utiliza textos de autor consagrado y no consagrado, textos creados por los alumnos e improvisaciones orales. Valora estas técnicas por su capacidad para fomentar la práctica de la lengua oral, aunque hasta ahora no ha encontrado un ejercicio completamente satisfactorio. La participante 4 – A admite no haber trabajado sobre un texto teatral o con «prácticas más creativas». No solicita *retroalimentación* formal sobre estas actividades ni las evalúa de manera específica.

Participante 5 - E

La participante 5 - E es una profesora universitaria de 44 años, nacida en Francia. Trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 3 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba francés, y actualmente es competente en francés y español. Posee un máster y un doctorado.

La participante 5 - E tiene experiencia como público de teatro y ha recibido formación en juego dramático y en ELE en *l'Education Nationale*. Ella considera que su grupo clase tiene un nivel heterogéneo en español.

Utiliza técnicas de improvisación en su práctica docente. Estas actividades están integradas en la dinámica de clase y suelen ser grabadas para su posterior corrección y como ejemplos para futuros estudiantes. Valora el juego dramático por su capacidad para «dinamizar los intercambios y desarrollar el uso de expresiones coloquiales». No solicita *retroalimentación* formal sobre estas actividades pero las evalúa de manera específica.

Participante 6 - F

La participante 6 - F es una profesora universitaria de 37 años, nacida en Francia. Trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 12 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaban francés y español.

Actualmente, habla francés, español e inglés. Su formación académica incluye un Máster LLCER, *Agrégation d'espagnol* y un doctorado.

La participante 6 – F tiene experiencia como intérprete de teatro y ya ha vivido el juego dramático como alumna en clase de lenguas. No tiene formación específica en juego dramático, pero utiliza lecturas de textos consagrados y no consagrados en sus clases. Considera que su grupo de alumnos tiene un nivel homogéneo. Las actividades de lectura de textos dramáticos las realiza de manera puntual y no se graban. Valora estas técnicas por permitir un acceso más accesible a los textos literarios. No solicita *retroalimentación* formal sobre estas actividades ni las evalúa de manera específica.

Participante 7 - G

La participante 7 - G es una profesora universitaria de 64 años, nacida en Francia. Trabaja en LANSAD y tiene 21 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaban francés, español e inglés. Actualmente, es competente en estos tres idiomas. Su formación académica incluye una *Licence*, *CAPES* y *Agrégation d'espagnol*. Está especializada en ELE con una formación variada realizada en el *Institut de Formations de Professeurs*, en la *Université Poitiers Angers* y en el *CNED*.

La participante 7 - G considera que sus alumnos tienen un nivel heterogéneo. Tiene experiencia como público de teatro y ya ha experimentado el juego dramático en clase de lenguas, siendo ella alumna. Utiliza la interpretación de obras como *La Zapatera prodigiosa* o *La casa de Bernarda Alba* en su práctica docente, aunque no especifica si realiza la integralidad de las mismas o solo una parte. Estas actividades se realizan de manera puntual y no se graban. Valora el juego dramático porque dinamiza la clase al permitir a los estudiantes desempeñar roles concretos. Solicita *retroalimentación* a través de debates al final de las actividades y evalúa estas dinámicas.

Participante 8 - H

El participante 8 - H es un profesor universitario de 53 años, nacido en Francia. Trabaja en el INSPE y tiene 10 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba francés, y actualmente es competente en francés y español. Su formación académica incluye una licenciatura, máster, *CAPES* y *Agrégation*. En su formación universitaria se especializó en ELE.

El participante 8 – H considera que su grupo de clase tiene un nivel heterogéneo. Ha tenido experiencia en escritura teatral y ha vivido el método del juego dramático como aprendiz de una lengua extranjera. Utiliza secuencias escenificadas (como

actividades integradas en la dinámica de clase) y *escapes games* (de manera puntal) en su práctica docente. Ninguna de estas actividades se graban. Dentro de los tipos de textos utilizados incluye los de autor consagrado (y no), los creados por los alumnos y las improvisaciones orales. Valora el juego dramático por «razones de motivación, su aspecto lúdico, la creatividad que permite y el desarrollo de la oralidad». Solicita *retroalimentación* a través de debates, pero no evalúa estas dinámicas.

Participante 9 - I

La participante 9 - I es una profesora universitaria de 65 años, nacida en Francia. Trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 29 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba francés, y actualmente es competente en francés, español, italiano y hebreo. Tiene formación de grado, posgrado, doctorado y HDR. Posee formación específica en ELE.

La participante 9 - I tiene experiencia personal como intérprete de teatro, escritora y público. Además, ha experimentado el método del juego dramático como alumna de una clase de lengua extranjera.

Considera que sus alumnos tienen un nivel heterogéneo. En sus clases incluye una gran variedad de textos de autores consagrados (o no), creados por sus alumnos de manera colectiva, suyos propios e improvisaciones orales. Utiliza ejercicios de «preparación para la confianza, lectura de textos, práctica teatral, escritura colectiva y juegos en sus clases». Estas actividades están integradas en la dinámica de clase y suelen ser grabadas para que los estudiantes «puedan verse» y tener un registro. Valora el juego dramático porque permite a los estudiantes «vivir el español en vez de solo aprenderlo». Solicita *retroalimentación* por escrito y evalúa estas dinámicas.

Participante 10 - J

La participante 10 - J es una profesora universitaria de 26 años, nacida en España. Trabaja en LANSAD y tiene 3 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba español, y actualmente es competente en español, inglés, francés e italiano. Su formación académica incluye un máster LLCER español y un máster en Formación del Profesorado (realizado en España).

La participante 10 - J tiene experiencia únicamente como espectadora de teatro. Considera que sus alumnos tienen un nivel heterogéneo, utiliza juegos de rol e improvisaciones orales en sus clases. Estas actividades están integradas en la dinámica

de clase y suelen ser grabadas para «reutilizarlas como comprensiones orales». Valora el juego dramático porque permite practicar la lengua de manera divertida. Solicita *retroalimentación* a través de preguntas escritas anónimas y evalúa estas dinámicas.

Participante 11 - K

La participante 11 - K es una profesora universitaria de 30 años, nacida en Francia. Trabaja en la Sección 14 del CNU y tiene 5 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaban francés y español. Actualmente, es competente en estos dos idiomas, además del inglés. Su formación académica incluye una *Licence en Langues, Literatures y Civilisations Extranjeras y Regionales (LLCER)*, y un máster de investigación.

Considera que su grupo tiene un nivel heterogéneo. La participante 11 - K ha sido público en un espectáculo de teatro. Utiliza talleres de teatro donde los «estudiantes ponen en escena un texto escrito» procedente de autores consagrados. Para ella, «este taller tiene un triple objetivo: enseñar el funcionamiento del género teatral desde la práctica, fomentar la participación oral y proponer una iniciación al teatro español contemporáneo». Estas actividades están integradas en la dinámica de clase y no se graban. Valora el juego dramático porque es una manera lúdica de acercarse a la literatura dramática y de aprender un idioma. No solicita *retroalimentación* formal, pero evalúa estas dinámicas.

Participante 12 - L

La participante 12 - L es una profesora universitaria de 28 años, nacida en España. Trabaja en la Escuela Internacional de Comercio y tiene 3 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba español, y actualmente es competente en español, inglés y francés. Su formación académica incluye una licenciatura en Filología Hispánica y un doctorado en Lingüística. Tiene formación en ELE realizada en la *Université Lille 3*.

Considera que su clase tiene un nivel heterogéneo. La participante 12 - L ha tenido experiencia como público de teatro y como actriz en su juventud. También ha realizado escritura dramática y ha experimentado el método del juego dramático para la enseñanza de lenguas, siendo ella alumna. Las razones de la elección de este método parten de su experiencia propia. Ella afirma que «como alumna a mí me gustaba el teatro, creo que permite aprender de una forma diferente: dinámica, divertida, con casos que pueden darse en la vida diaria.». Desde un punto de vista académico,

incluye que el juego dramático, «permite la adquisición de nuevo vocabulario y poner en práctica lo aprendido automatizándolo. Mejora la pronunciación y la entonación...»

En su práctica docente y de manera integrada a la dinámica de su clase, utiliza diálogos, juegos de improvisación y *sketch*. Incluye textos de autor no consagrado, textos creados por sus alumnos e improvisaciones orales. Estas actividades se graban y según la participante son «los alumnos los que se grababan» ya que estas actividades eran «un ejercicio de evaluación que contaba un 10 % de la nota y entraba dentro de la prueba de digitalización».

Entre las actividades que realiza describe «un juego de improvisación con nivel B1 en el que hacían un *Blind date* (disparatado) con personalidades completamente opuestas». Antes de la actividad, la docente distribuía a los alumnos «las características de cada personaje y el objetivo gramatical del ejercicio».

Obtiene *retroalimentación* formal de los estudiantes a través de un cuestionario el último día de clase y evalúa estas prácticas.

Participante 13 - M

La participante 13 - M es una profesora universitaria de 53 años, nacida en España. Trabaja en la Escuela de Negocios y tiene 20 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba español. Actualmente, es competente en español, inglés y francés. Posee un diploma de *Técnico de empresas y actividades turísticas* y ha realizado un año de literatura inglesa.

La participante 13 - M tiene formación y experiencia en teatro, incluyendo un año en la escuela de Arte dramático en Burgos y 35 años de teatro amateur en Burgos. Dentro de sus vivencias personales ha sido público, escritora dramática y ha vivido el juego dramático para el aprendizaje de las lenguas como alumna. Tiene formación sobre el juego dramático para la enseñanza de las lenguas con la asociación *Uplegess*.

Considera que su grupo de clase tiene un nivel heterogéneo. Utiliza «actividades de comunicación creando un ambiente, un tema y personajes con un principio y un final». Estas actividades están integradas en la dinámica de clase y los estudiantes se graban para obtener una nota. En ellas se trabajan con textos creados por alumnos siguiendo pautas que la docente da e improvisaciones orales. Valora el juego dramático porque «dinamiza y motiva a hablar». Una de sus actividades preferidas es la «creación de una comedia musical con un tema para el vocabulario (por ejemplo el tiempo), o personas que conviven y tienen problemas». La docente afirma que los «medios» actuales permiten crear producciones muy interesantes. De igual manera,

manifiesta la dificultad de la «comunicación entre ellos» pero la preparación de la actividad permite que les guste más.

Solicita *retroalimentación* directamente y de manera oral a los estudiantes y evalúa estas dinámicas.

Participante 14 - N

La participante 14 - N es una profesora universitaria de 53 años, nacida en España. Trabaja en el Departamento de Lenguas y tiene 22 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaba español. Actualmente, es competente en español y francés. Su formación académica incluye traducción e interpretación y filología hispánica y una formación en ELE en la Universidad de Granada y el *Centro de estudios Tía Tula* del Instituto Cervantes.

Considera que su grupo de clase tiene un nivel heterogéneo. La participante 14 - N tiene experiencia en escritura dramática y como intérprete de teatro. No tiene formación específica en juego dramático para el aprendizaje de lenguas, pero utiliza sketch y situaciones de la vida cotidiana en sus clases. Utiliza textos creados por los alumnos e improvisaciones orales. La participante 14 - N explica que, antes de poner al alumnado a improvisar, les da un pequeño tiempo de preparación.

Estas actividades están integradas en la dinámica de clase y se graban como trabajo de grupo para actividades digitales. Valora el juego dramático porque facilita la práctica oral. Solicita *retroalimentación* a través de la evaluación institucional de la escuela y evalúa estas dinámicas.

Participante 15 - Ñ

El participante 15 - Ñ es una profesora universitaria de 51 años, nacida en Venezuela. Trabaja en LANSAD y tiene 10 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior. En su contexto familiar se hablaban inglés, francés y español. Actualmente, es competente en español y francés. Su formación académica incluye ser examinador DELE y formación en el Instituto Cervantes para la cualificación como docente de ELE.

Considera que su grupo de clase es heterogéneo. El participante 15 - Ñ utiliza «cortometrajes sobre temas precisos». Para ello se incluyen textos escritos de autor consagrado e improvisaciones orales. La preparación de estas actividades se realizan de manera puntual y no se graban. Valora el juego dramático porque permite «trabajar el oral de forma improvisada».

Solicita *retroalimentación* discutiendo sobre la actividad después de su realización, pero no evalúa estas dinámicas de manera formal.

2.2.2. Participantes descartados

Diecisiete docentes de español en Francia que utilizan el juego dramático en sus prácticas respondieron al cuestionario. No obstante, por principio ético nos vemos en la obligación de descartar a dos participantes que verbalizan en sus respuestas «no utilizar el juego dramático». Se describe en esta parte cada caso con el fin de poder ser utilizado y analizado en el capítulo dedicado a las conclusiones. En el anexo VI se encuentran las respuestas al estudio de casos de estos docentes.

Participante descartada 1

La participante descartada 1 es una profesora de español de 42 años, nacida en España, que trabaja en el departamento de LANSAD. En su contexto familiar se habla español, y actualmente es competente en francés, tiene un nivel B1-B2 en inglés y comprende el portugués y el italiano. Tiene 15 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior y ha completado una licenciatura en Filología Francesa, un máster en Didáctica de Lenguas, y está cursando un doctorado en Ciencias del Lenguaje.

Aunque no ha recibido formación específica en juego dramático para la enseñanza, ha integrado «procesos creativos en el aula a través del teatro, el cine y cortometrajes, gracias a su práctica artística en danza contemporánea y su formación en teatro sensorial con la compañía del Teatro de los Sentidos, así como en otras formaciones teatrales». Ha compartido estas experiencias en formaciones de docentes y ha realizado diversas actividades relacionadas con el juego dramático en sus clases, incluyendo propuestas performativas y juegos poéticos inspirados en el Teatro de los Sentidos. Estas actividades se integran en la dinámica de clase y suelen ser grabadas para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y para la recogida de datos durante su tesis doctoral.

La participante no considera que lo que realiza se enmarque estrictamente dentro del «juego dramático», por lo que no puede dar ejemplos específicos de dinámicas preferidas. Menciona que utiliza textos escritos de autores consagrados (o no consagrados), textos creados por los alumnos e improvisaciones orales. Sin embargo, valora la incorporación de elementos performativos y poéticos en sus clases para implicar a los estudiantes de manera creativa y corporal.

La participante utiliza varios métodos para conocer la opinión de sus alumnos sobre estas actividades, incluyendo *retroalimentación*, balances y entrevistas de explicación. Evalúa el impacto de estas actividades en sus estudiantes y está dispuesta a participar en entrevistas cualitativas para profundizar en sus prácticas.

Participante descartado 2

El participante descartado 2 es un profesor titular de 62 años, nacido en Francia, que trabaja en la Sección 14 del CNU. En su contexto familiar se hablaba francés y actualmente es competente en francés y español. Tiene 30 años de experiencia en la enseñanza del ELE en educación superior y ha completado concursos como CAPES y *Agrégation*, así como una tesis doctoral.

Aunque no tiene formación específica en teatro ni en juego dramático para la enseñanza, ha participado como público y como intérprete de teatro. En su práctica docente, se enfoca en el análisis literario de textos de teatro, pero no lleva a cabo actividades teatrales propiamente dichas. Utiliza textos escritos de autores consagrados y estas actividades se realizan de manera puntual, sin grabaciones.

El participante precisa no utilizar el juego dramático en su enseñanza y considera que esta metodología no se aplica en su práctica docente. En consecuencia, no puede proporcionar ejemplos de dinámicas preferidas ni justificar el uso de esta técnica en sus clases.

El participante no evalúa el juego dramático, ya que no lo utiliza. Para conocer la opinión de sus alumnos, recurre a exámenes formales, pero no obtiene *retroalimentación* específica sobre actividades dramáticas. Tampoco está dispuesto a participar en entrevistas cualitativas.

2.2.3. Ítems del análisis cualitativo

Las variables cualitativas que se discutirán en el capítulo próximo y que se analizan desde un punto de vista cualitativo son las siguientes:

Variables de CT1 (Aspectos Biográficos)

EC6: ¿Cuál es su profesión actual?

EC8: ¿Qué formaciones realizó para ser docente de español? *Se entiende por formaciones, grado, posgrado o cursos de especialización*

EC9: ¿Tiene usted formación o experiencia como actor de teatro? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC9.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

EC10: ¿Ha recibido formación en la que se utilice el juego dramático, para el aprendizaje de la lengua extranjera? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC10.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

EC11: ¿Ha recibido formación en español como lengua extranjera (ELE)? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC11.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué organismo?

Variables de CT3 (Prácticas relacionadas con el Juego Dramático en ELE)

EC18: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.

EC19: Como docente, ¿qué prefiere utilizar en sus clases: textos escritos de autor consagrado, no consagrados, creados por sus alumnos, improvisaciones orales, u otro?

EC21: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC21.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?

Variables de CT4

(Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase)

EC22: ¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?

EC23: ¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el juego dramático para el ELE?

Variables de CT6 (Evaluación de la Práctica)

EC24: ¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC24.1: En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?

2.3. Análisis exploratorio y temático con ATLAS.ti

El análisis exploratorio es realizado con el fin de comprender mejor los datos disponibles, identificar patrones, tendencias, y relaciones preliminares, así como detectar posibles anomalías o puntos de interés que merezcan un estudio más detallado.

Parte de un razonamiento inductivo con el objetivo de reutilizar las categorías establecidas en un análisis de contenido mucho más pertinente para la segunda parte de la investigación compuesta por entrevistas cualitativas semiestructuradas. Partiendo del paradigma interpretativo, nuestra visión busca comprender la experiencia subjetiva y en la interpretación del mundo desde la perspectiva de los docentes. Realizamos un doble análisis minucioso para el estudio de casos:

- En primer lugar, un análisis exploratorio que busca no solamente familiarizarse con los datos, sino también comprobar que los primeros resultados son pertinentes con los objetivos de investigación. Se siguen los tutoriales de ATLAS.ti para la realización del análisis exploratorio (Schulka Herbst et al., 2024; Team Atlas.Ti., 2024c, 2024a; Wijngaarden, 2024). Las palabras que se repitan en mayor medida muestran aquellas que el docente de español estima en referencia a la descripción y concepción del juego dramático.
- En segundo lugar, se codifican los testimonios de los docentes, creando una serie de códigos útiles para llevar a cabo un análisis temático (Team Atlas.Ti., 2024a). Estos códigos se incluyen dentro de las Categorías Temáticas de nuestra investigación.
- Finalmente, efectuamos un análisis de coocurrencias (Stewart, 2024). Estos códigos, así como el análisis de coocurrencias, «ayudan a crear una narrativa significativa a partir de la multitud de respuestas recogidas en un estudio» (Stewart, 2024, p. 1).

Nos centramos en la ejecución del proceso descrito anteriormente. En primer lugar, incluimos nuestros datos como una encuesta en la herramienta ATLAS.Ti,

programando el tipo de variable y la respuesta importando el documento desde el programa Excel.

Clasificamos en «Nombre» para determinar a los participantes. «Pregunta abierta» son las variables en las que el docente ha podido escribir libremente (EC18, EC21.1, EC22, EC23, EC24.1). Aquellas de «Pregunta de una sola respuesta» corresponden al EC20, EC24, EC21. La «Pregunta de respuesta múltiple» corresponde únicamente al EC19. Las preguntas EC21, y EC24, son de carácter cuantitativo pero se incluyen debido a que su respuesta condiciona las EC21.1 y EC24.1. El software ATLAS.ti reconoce en nuestra investigación las CT que hemos establecido con antelación debido a que el Excel (que se encuentra en el anexo X) está programado para que el software pueda identificar estas categorías. De esta manera la categorización se facilita. A continuación se muestra la imagen con los primeros pasos para la categorización de una encuesta:

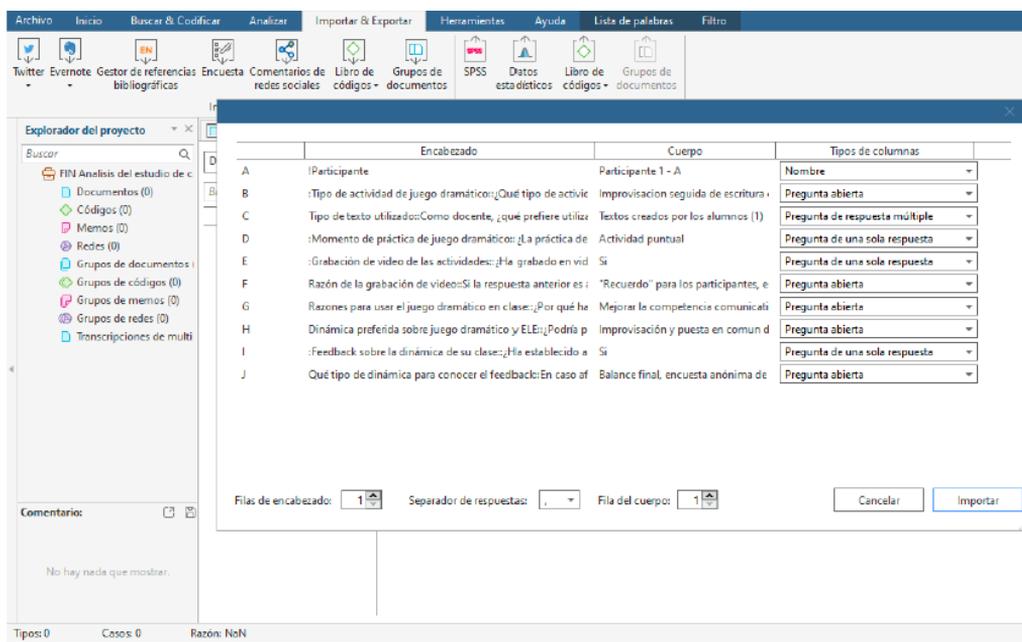


Imagen 7: ATLAS.ti categorización de variables.

Efectuamos un análisis exploratorio que comienza con una lista de palabras, en las que se puede observar la frecuencia de las mismas. Cada una de ellas es analizada dentro del texto y se eligen las pertinentes, asegurándonos que su uso corresponde a la respuesta de los docentes y no a las preguntas formuladas. Se eliminan palabras conectores como «de», «con», «al», etc.

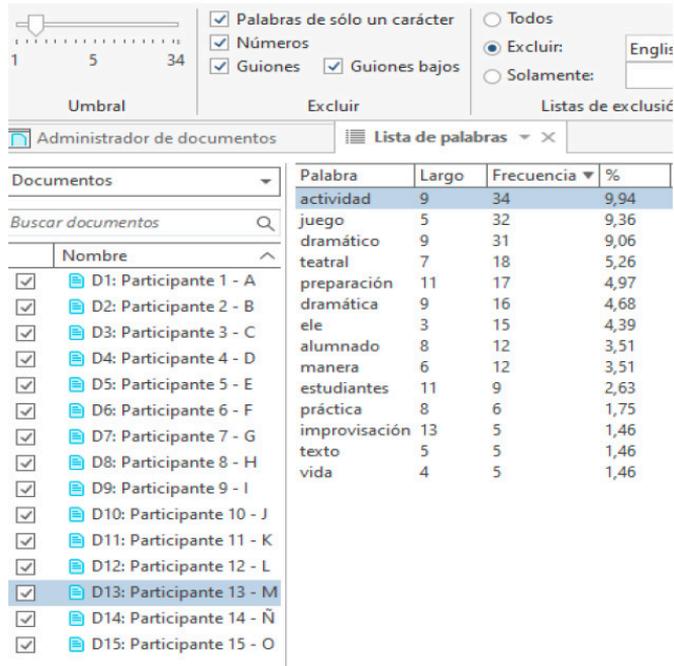


Imagen 8: ATLAS.ti creación de nube de palabras.

Se crea una nube de palabras que representa aquellas que los docentes utilizan con mayor regularidad para hablar de sus prácticas y concepciones sobre el juego dramático. La nube de palabras corresponde a la siguiente imagen:



Imagen 9: Nube de palabras del estudio de casos. Fuente. ATLAS.ti.

El tamaño de las palabras depende del número de veces que se repiten. Entre estas palabras, algunas proceden del mismo campo semántico como «dramático o dramática».

Partimos del análisis cuantitativo, cuyos resultados sugieren que existe una influencia considerable en la edad y los años de experiencia como docente de ELE. Ambas variables son directamente proporcionales. Tras una relectura exhaustiva de las respuestas de los docentes, se pueden establecer dos tendencias principales: los docentes que trabajan el juego dramático de manera más «clásica» partiendo de textos, y aquellos que se centran más en la improvisación.

Sabariego Puig et al. (2014, p. 120) clarifica que dentro del proceso de análisis debemos tener en cuenta «la reducción de la información, la disposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones». De manera precedente, se han creado Categorías Temáticas (CT) basadas en investigaciones anteriores. Tras ello, y de manera inductiva, se codifican citas en el estudio de casos. Estas codificaciones pueden pertenecer a una CT o estar presentes en varias dentro de la sistematización de datos. En el próximo capítulo, el proceso se orientará hacia un análisis de la información basado en una codificación más teórica, enfocándose en resolver las cuestiones relevantes de nuestra investigación (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Una misma frase puede incluir varias codificaciones como se puede observar en la siguiente imagen sobre la codificación del Participante 9 - I:

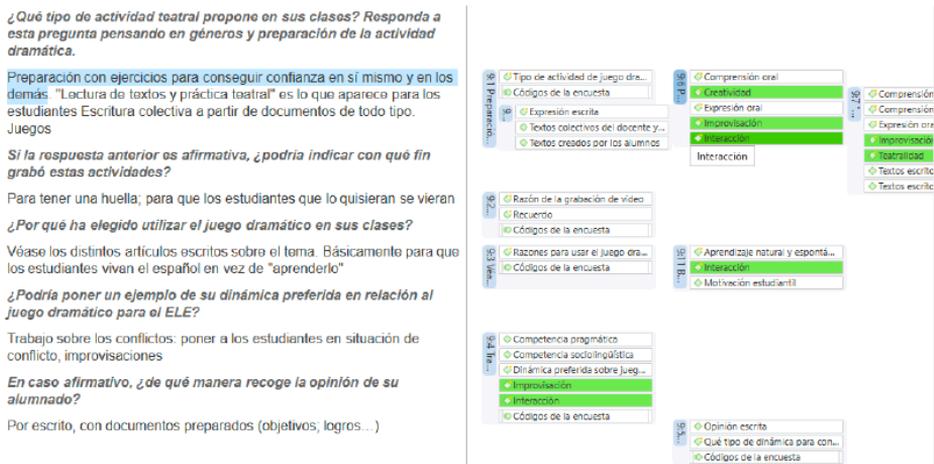


Imagen 10: ATLAS.ti codificación de entrevistas.

Una vez codificada la integralidad del estudio de casos, establecemos relaciones entre las codificaciones y las Categorías Temáticas. El software propone relaciones predeterminadas, aunque se pueden añadir otras. Los vínculos entre códigos ayudarán a la creación de redes que mostrarán las relaciones intrínsecas entre las CT de nuestra investigación. Los enlaces propuestos por defecto son los siguientes:

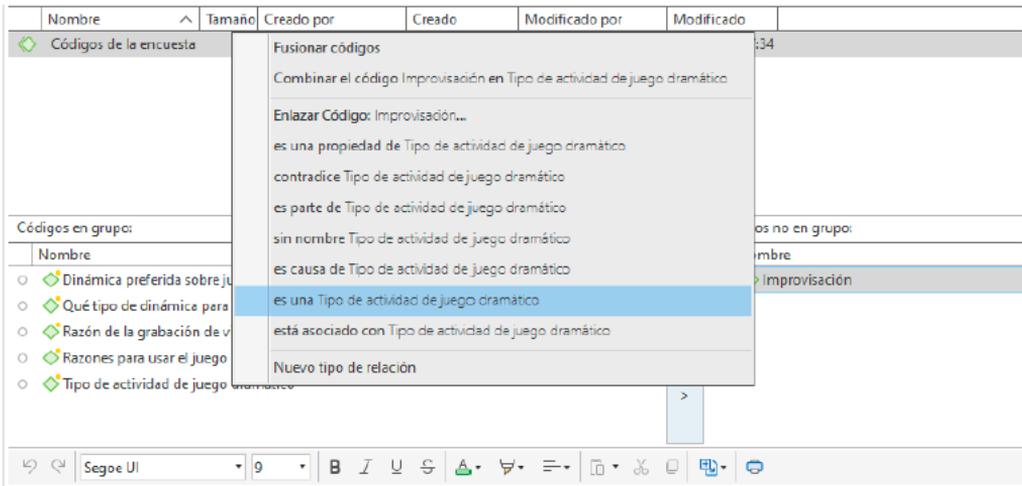


Imagen 11: ATLAS.ti asociación entre códigos.

Una vez todas las relaciones han sido establecidas entre los códigos, creamos derivaciones en redes para establecer una representación visual de los códigos que influyen en cada categoría temática.

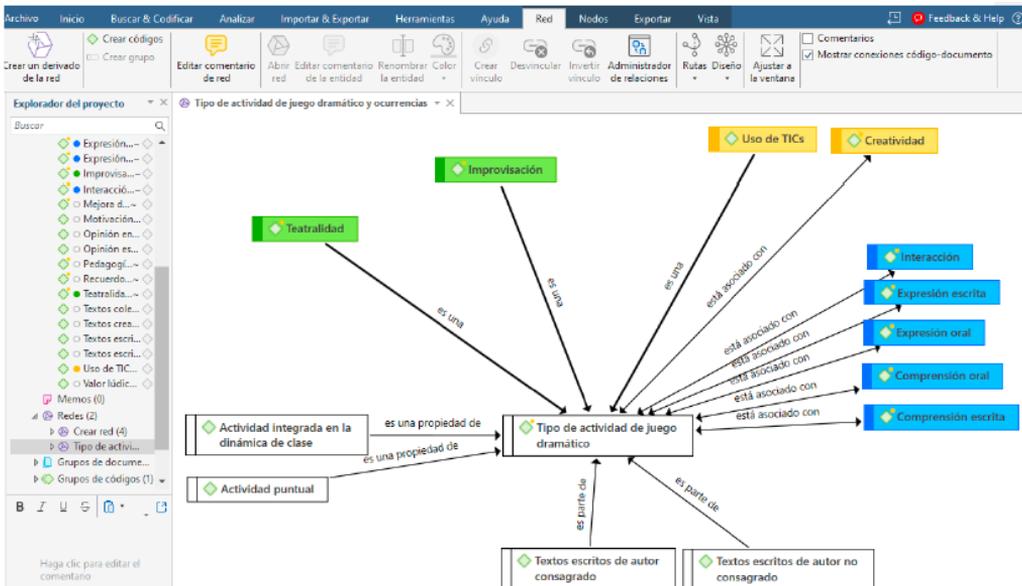


Imagen 12: ATLAS.ti creación de redes.

A cada código que está coloreado le añadimos códigos coocurrentes con el objetivo de establecer relaciones entre Categorías Temáticas y códigos (Stewart, 2024).

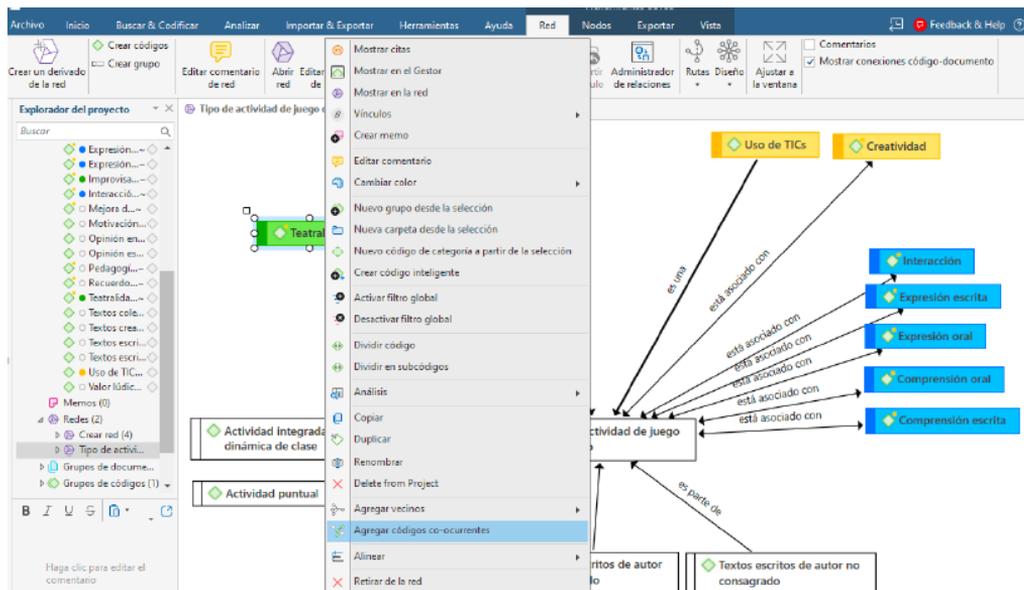


Imagen 13: ATLAS.ti desarrollo de coocurrencias.

Tras esto eliminamos aquellos códigos coocurrentes que no están relacionados con la red. La última parte del *análisis temático* es la definición de temas, y la elaboración de informes que se realizará en el próximo capítulo sirviéndonos de las relaciones de coocurrencias (Stewart, 2024).

2.3.1. Categorización de variables en ATLAS.TI

Las variables que serán analizadas en ATLAS.ti son aquellas pertenecientes al CT3 (*Prácticas relacionadas con el Juego Dramático en ELE*) y CT4 (*Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase*). A continuación se mostrarán los criterios utilizados para la creación de códigos en ATLAS.TI.

EC18: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática

En esta pregunta prevalecen dos tipos de respuestas. En un primer lugar, aquellas en las que la improvisación tiene un papel fundamental. En un segundo lugar, algunas respuestas se aproximan más a una utilización del juego dramático de manera más teatral y basada en la lectura. Para poder clasificarlas nos basaremos en los siguientes códigos y sus definiciones:

- *Improvisación*: Actividades que implican o especifican la improvisación.

- *Teatralización*: Actividades que requieren el uso de texto dramático sin importar la procedencia del mismo (creado por los alumnos, de autores consagrados...).

Damos prioridad a la actividad principal que se realiza. Las lecturas previas sugieren que el trabajo en juego dramático prioriza las habilidades orales (Pérez Rodríguez, 2004). Con el propósito de verificar la frecuencia de cada actividad, leemos la integralidad de la propuesta docente y clasificamos según el tipo de habilidad lingüística con la que trabajan. Los códigos concebidos en referencia al tipo de habilidad lingüística trabajada son:

- *Comprensión oral.*
- *Expresión oral.*
- *Interacción*: Referida a la habilidad comunicativa descrita por el MCER (Consejo de Europa, 2001) como la capacidad para participar en intercambios comunicativos bidireccionales.
- *Comprensión escrita.*
- *Expresión escrita.*

Entre las características de las actividades podemos hablar de:

- *Creatividad*: El docente utiliza la palabra, o la actividad propuesta es poco común, según la lectura previa, pudiéndose incluir dentro de esta categoría.

Incluimos como códigos cada variable del EC19 (tipo de textos) y EC20 (momento en el que se llevan a cabo las actividades).

EC21: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC21.1: Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?

Ocho docentes realizan grabaciones de las actividades de juego dramático. De manera inductiva, codificamos las explicaciones sobre el EC21.1 en:

- *Recuerdo*: El objetivo es guardar la grabación para ser mostrada a los alumnos o para el docente.
- *Pedagogía*: La grabación forma parte de una actividad evaluable.

- *Análisis*: El fin de la grabación es ser analizada para un estudio científico.
- *Motivación estudiantil*: Hace referencia a la grabación cuya voluntad viene del estudiante. Esta categoría será reutilizada para señalar los elementos que son susceptibles de motivar al alumnado según el testimonio del docente.

EC22: ¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?

Los códigos que se han inducido dependiendo de las respuestas de los docentes son:

- *Mejora de la competencia comunicativa*.
- *Aprendizaje natural y espontáneo*: El juego dramático se relaciona con una manera que se aproxima a la realidad para el aprendizaje de las lenguas.
- *Desdramatización del error*: El juego dramático permite una posición menos estricta frente a los errores lingüísticos.
- *Aprendizaje colaborativo*: Describe el valor dado a la influencia del grupo en las prácticas de juego dramático.
- *Valor lúdico*.
- *Competencia sociolingüística*: Hace referencia a esta competencia, por ejemplo, un docente cita el uso de «expresiones coloquiales».
- *Competencia pragmática*: Hace referencia a la competencia, por instancia, la creación de textos requiere el uso de la *competencia discursiva* que forma parte de la pragmática.

EC23: ¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el juego dramático para el ELE?

La pregunta permite la reutilización de categorías precedentes y no se crea ninguna nueva en la misma. En el análisis se describirán la diversidad de estas prácticas que permiten ilustrar el tipo de actividades dramáticas que realiza el docente de lengua española en educación superior en Francia.

EC24: ¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de su alumnado sobre sus clases? (No se analiza, pero es determinante para ver si la siguiente variable es pertinente)

EC24.1: En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?

- *Opinión en intercambio informal.*
- *Opinión escrita.*

3. ENTREVISTA CUALITATIVA SEMIESTRUCTURADA

Las entrevistas semiestructuradas son, según Walsh (2012, p. 1), «la mejor manera de averiguar las motivaciones que subyacen detrás de las decisiones y los comportamientos de las personas, así como sus actitudes y creencias». Presentada en forma de una conversación, en nuestro caso contamos con elementos previos sobre la persona entrevistada pertenecientes al estudio de casos.

Los docentes que respondieron en el estudio de casos que estarían disponibles para una entrevista semiestructurada fueron siete. De todos ellos, solo dos aceptaron ser entrevistados. En el anexo VII se encuentra por el correo con el que los invitamos a realizar la segunda parte del estudio.

Previo a la entrevista semiestructurada con los participantes, analizamos sus respuestas y preparamos una serie de preguntas pertinentes para la misma. La entrevista será descrita siguiendo un enfoque tanto *descriptivo* como *interpretativo*. Para ello, y de acuerdo con los principios de Maxwell (2019), se proporcionó un marco conceptual que guió la formulación de las preguntas de investigación y el establecimiento de los objetivos. Estas premisas se abordaron mediante la implementación de una metodología de investigación, la cual fue validada por un juicio de expertos.

Partimos de una *visión fenomenológica* en esta entrevista, «tomando en cuenta las percepciones de los sujetos, a partir de sus experiencias vividas y no construidas por los saberes y teorías» (Calle Mollo, 2023, p. 1872). Lo analizado anteriormente, no se excluye, pero se cuestiona, por ello el modelo de entrevista semiestructurada permite poder incluir cuestiones según la propia experiencia del individuo entrevistado. El investigador deja en suspenso sus concepciones personales, con el fin de comprender lo que dicen las otras visiones, sobre una temática en cuestión.

3.1. Categorización de las interacciones en la entrevista

El objetivo de esta segunda parte de la investigación es profundizar en las concepciones y teorías que los docentes de español en educación superior tienen sobre el uso del juego dramático, a través de un enfoque cualitativo. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a dos participantes, seleccionadas de manera intencional debido a sus contextos educativos y experiencias diferenciadas en España y Francia. Ambas

participantes, denominadas Velistá (participante 11 - K) y La Celestina (participante 14 - N), representan perfiles distintos en cuanto a la edad, contexto educativo y forma en que aplican el juego dramático.

Sus respuestas fueron transcritas siguiendo un método de *transcripción literal limpia*, definido por Hecker y Kalpokas (2024, p. 1) como un enfoque que recoge todas las palabras pronunciadas, pero omite las pausas, tartamudeos y falsos comienzos. Este proceso fue realizado manualmente para garantizar una escucha atenta y un análisis más profundo del discurso.

La entrevista cualitativa no tiene un modelo de transcripción unitario (Sánchez Gómez & Revuelta Domínguez, 2005). Decidimos no utilizar ATLAS.ti y realizar una transcripción manual de las entrevistas para captar los matices de las respuestas, permitiendo múltiples escuchas que favorecieron la inmersión en los datos. Cada respuesta del entrevistado fue marcada con un guion y las preguntas están escritas en negrita. Las intervenciones del entrevistador fueron clasificadas en función de su objetivo y el tipo de pregunta formulada, y se codificaron con diferentes siglas para facilitar su posterior análisis:

- Elemento de Caso: Preguntas validadas previamente por el juicio de expertos, se numeran sin ningún tipo de código.
- Elemento de Caso Modificado (M): Preguntas reformuladas en función de las respuestas obtenidas durante la entrevista.
- Elemento Personalizado (P): Preguntas personalizadas preparadas basándonos en las respuestas dadas por los participantes en el estudio de casos.
- Elemento de Clarificación al Docente (E.C.D): Preguntas realizadas para aclarar una cuestión planteada al docente.
- Elemento de Clarificación al Investigador (E.C.I): Preguntas espontáneas que clarifican o profundizan en las respuestas del entrevistado.

El guion de las entrevistas comenzó con la obtención del consentimiento de las docentes para grabar la conversación, seguido de la elección de un avatar para proteger su identidad. Posteriormente, se explicó la estructura de la entrevista, basada en temas previamente establecidos, y se invitó a las participantes a solicitar aclaraciones si fuese necesario.

En los anexos VIII (Velistá) y IX (La Celestina) se encuentran las transcripciones completas de ambas entrevistas, incluyendo el guion planificado tras el análisis de sus respuestas en el estudio de casos.

3.2. Descripción de las entrevistas

En primer lugar, realizamos una descripción objetiva de cada entrevistada sin aportar ningún juicio de valor y priorizando las citas literales provenientes de su propio discurso. Esto permite familiarizarnos con los datos. En el siguiente capítulo, siguiendo el método comparativo y los ejes temáticos, ponemos en común ambas descripciones de la práctica.

3.2.1. *Velista*

Tabla 27: *Ficha de respuestas de Velista.*

Ficha de respuestas entrevista de: Velista (correspondiente al participante 11 – K)	
Fecha de entrevista	29 de Septiembre de 2022
Edad	30
Sección procedencia	Sección 14 CNU
Duración	29 minutos 32 segundos
Contexto	Entrevista realizada por Skype en un horario acordado entre investigador y docente

Velista es docente de español en la sección 14 del CNU, más particularmente en las licencias LEA y LLCER. Habla español y francés como lenguas de primera socialización y aprendió inglés en bachillerato y a través de diversos medios como *podcasts* y series. Ella precisa:

En primer lugar, en inglés tengo un nivel muy básico. Creo que lo puse así porque, aunque no lo hable de forma fluida, lo aprendí en las clases, en bachillerato principalmente. Luego, a través de todos los documentos que encontramos hoy en día: podcast, series y eso.

Con un nivel menor al B2, la participante también tiene conocimientos básicos de chino. Posee un máster de investigación y un doctorado en literatura española contemporánea, obtenido en Francia. Trabaja como ATER en las formaciones de LEA y LLCER. Los talleres de teatro que realiza tienen créditos ECTS adjudicados para estas formaciones, suponiendo una hora y media de clases durante seis semanas.

En su preparación como docente, nunca había escuchado sobre el uso del juego dramático como recurso pedagógico para el aprendizaje de lenguas, pero se adaptó a su

uso cuando fue necesario: «la idea me fue impuesta porque era una clase de «teatro para el aula» ya pensada como tal y me tuve que adaptar». Velista también menciona que la imposición inicial de la clase de teatro fue un reto que acabó disfrutando:

Al principio era impuesta y lo tomé como un reto, porque no sabía cómo me iba a salir y fue una de las clases que más me gustó impartir. Me encanta esta clase, la veo como una manera también de estar en otra dinámica con los alumnos, de crear otro vínculo y de romper el hielo un poco con lo que es la universidad.

En su práctica se propone a los alumnos a interpretar obras de autor consagrado en las cuales ella misma distribuye los papeles y el texto que les toca interpretar. Justifica esta elección puesto que la asignatura se da en el «primer trimestre del primer año de grado, no se conocen y es también una buena manera para romper un poco el hielo y hacer que estén en contacto un poco todos». La talla del texto a memorizar es alrededor de «dos páginas o dos páginas y media como máximo». Aunque le hubiese gustado llevar a cabo ejercicios de improvisación en su clase, no lo hace debido al número reducido de horas de su asignatura. Afirmo que espera que los alumnos practiquen el texto antes de la representación final, pero que no es consciente si ensayan o no fuera del contexto escolar.

Velista considera que su grupo de estudiantes es heterogéneo y que el juego dramático ayuda a gestionar esta heterogeneidad al permitir que los estudiantes de nivel más alto ayuden a los de nivel más bajo. Afirmo que el juego dramático no borra la heterogeneidad, pero sí ayuda a mejorar la confianza y la toma de palabra en público:

En primer lugar, como le impongo trabajar en grupos de dos, yo creo que los que tienen un nivel de lengua más alto, ayudan a los que tienen un nivel de lengua un poco más flojo. Se corrigen los errores, etc. Y en segundo lugar, no borra la heterogeneidad porque seguirá existiendo, pero creo que ayuda a mejorar. Desde el nivel base que tienen, sí que ayuda a mejorar, a quitarles el miedo a la toma de palabra en público.

Nunca ha tenido un grupo completamente homogéneo y considera que el juego dramático sería útil en cualquier caso, aunque no osa afirmarlo categóricamente: «Podría ser... como nunca me he enfrentado a este caso, no podría contestar de forma tan relevante. Pero creo que sí que podría ser, siempre es útil el juego dramático».

Para ella, es indiferente tener un grupo homogéneo o heterogéneo para las dinámicas de juego dramático, ya que la actividad ayuda a borrar rasgos de personalidad como la timidez. Ella precisa que la timidez «puede evolucionar».

En cuanto al rechazo de los estudiantes a realizar juego dramático, según la experiencia de Velistá, las razones se debían a factores externos, a la dinámica de la actividad. Explica la anécdota de la siguiente manera: « Una chica que se negó porque iba a abandonar la carrera, básicamente tampoco le interesaba la nota».

Ha habido casos de estudiantes que se han mostrado reticentes a participar, pero Velistá ha insistido en que los hagan. En referencia a este grupo de estudiantes, encontramos dos perfiles, ella describe:

Algunos a los que «obligué», pero que lo hicieron bien. Entre ellos algunos alumnos muy tímidos y creo que fue un ejercicio de sufrimiento pero muy bueno a la larga para ellos.

Los que lo hicieron a regañadientes no querían hacerlo, les «obligué» a hacerlo, porque querían tener una nota, estos no le sacaron ningún provecho al ejercicio. Básicamente, empezaron a intentar declarar un texto que no habían aprendido, y se basaban en lo que les decía el apuntador y no le aportaba nada porque realmente lo que hacían era repetir las palabras que estaban pronunciando al lado. Así que no tuvo ningún tipo de repercusión en su vida positiva o negativa.

Las actividades de juego dramático están relacionadas con el contenido específico de la formación, tienen objetivos lingüísticos y culturales. Velistá especifica para cada uno de ellos:

La primera meta sería la meta lingüística: ir practicando el español e ir hablando delante del público, delante de gente... La segunda meta era más bien cultural: empezar a formar a los estudiantes en teatro español contemporáneo, basándose en algunos textos emblemáticos de la dramaturgia contemporánea.

En cuanto a la planificación y la práctica, Velistá nota un desfase entre lo planeado y lo que realmente ocurre en clase por la dinámica del grupo, frente a la cual se encuentra imposibilitada:

Siempre hay un desfase entre lo que te planteas y lo que ves. En parte depende de los grupos, hay una dinámica de grupo que se va imponiendo y tú (sonríe) no puedes hacer nada frente a esta dinámica de grupo.

Algunas actividades no han tenido los resultados esperados debido a la falta de preparación de los estudiantes respecto a la memorización de texto, lo que puede alargar el tiempo de sus réplicas. Ella precisa: «podemos tirarnos un cuarto de hora con un texto cortito porque no conocen sus réplicas».

En relación con la competencia comunicativa, destaca la importancia de la transmisión efectiva de información y el uso de aspectos no verbales y paraverbales. En este sentido, ejemplifica que: «(...) no prestamos mucha atención y creo que en estos momentos nos damos cuenta de la importancia del movimiento de las manos, la mirada...».

No pide retroalimentación sobre su práctica. No obstante, sonriendo confiesa que sabe que al principio una parte del alumnado no aprecia la actividad; sin embargo, con perspectiva de futuro, los alumnos afirman haber disfrutado del ejercicio. Es una asignatura que se vuelve a tener al año siguiente en la formación, por lo que tiene la oportunidad de manera informal de recibir comentarios. Describe que según sus alumnos: «ha sido un ejercicio provechoso y que le han sacado muchas cosas positivas al final».

Finalmente, en términos de evaluación, utiliza una tabla de criterios que incluye la memorización del texto, adaptación de las anotaciones, riqueza de la expresión oral, claridad de la expresión, y la interacción entre los estudiantes. Con su parrilla de evaluación lee los criterios, siendo los siguientes:

El primer criterio, aprendizaje del texto y memorización. Segundo criterio, adaptación de las anotaciones. Tercer criterio, riqueza de la expresión oral. Cuarto criterio, la lengua dónde se incluye también la claridad de la expresión oral, los acentos, etc. Y otro criterio es la comprensión de lo que está en juego en el texto. El último criterio es la interacción entre los dos estudiantes que actúan.

No graba las actividades de juego dramático por miedo a represalias por el derecho de imagen, además de no querer cohibir a los estudiantes más tímidos. En consecuencia, toma nota de las representaciones. Se fija particularmente en la coherencia entre lenguaje verbal y paravebal. Así pues, explica:

Lo que suelo hacer es apuntar, repartir los comentarios en dos columnas. Una parte sobre todo lo que concierne a la actuación en sí: las acotaciones, la memorización del texto...los aspectos digamos de actuación. Y en la segunda columna, apunto los temas de lengua: si desplazan los acentos, si deforman las palabras, si hay fallos en alguna palabra, si se nota que al pronunciar una palabra el estudiante o la estudiante no entiende esa palabra... Eso se nota mucho también. Pues eso lo suelo apuntar.

Velista define el juego dramático como un medio para mejorar la comunicación y la expresión oral de los estudiantes, enfatizando la importancia de la expresión corporal y gestual.

En mi caso tiene un sentido muy estricto porque me baso en textos dramáticos, pero de una forma un poco más amplia... yo creo que toda puesta en situación, toda repetición de una situación real, imaginaria o imitación es juego dramático.

Al finalizar la entrevista, Velista expresa su interés en la tesis y el deseo de leerla una vez completada.

3.2.2. *La Celestina*

Tabla 28: *Ficha de respuestas de La Celestina.*

Ficha de respuestas entrevista de: La Celestina (correspondiente al participante 14 – N)	
Fecha de entrevista	22 de Septiembre de 2022
Edad	53
Sección procedencia	Departamento de lenguas de una escuela de comercio
Duración	32 minutos 7 segundos
Contexto	Entrevista realizada por Skype en un horario acordado entre investigador y docente

La Celestina es docente de español en una escuela de comercio, habla español como lengua materna y aprendió francés desde sexto de primaria gracias a un profesor que le transmitió la pasión por el idioma. Según ella:

El español es mi lengua materna. Y el francés empecé a aprenderlo cuando estaba en sexto de GB. [...] No sé, me transmitió esa pasión por la lengua y desde siempre ha sido un idioma que me ha encantado.

Se describe competente en francés, aunque afirma: «no me considero exactamente bilingüe porque pienso que he conservado mi acento. Y espero no perder mi acento español».

Con un nivel menor al B2 la participante tiene conocimientos de inglés a nivel A2-B1, utilizándolo como lengua de trabajo.

En su formación en ELE en la Universidad de Granada y el centro de estudios Tía Tula, no se mencionó específicamente el juego dramático. No obstante, evidencia una relación entre otras actividades y el juego dramático: «Quizás lo que hagan referencias serán a *juegos de rol* y hagan referencia a *sketch*, pero no utilizan la terminología de *juego dramático*».

La Celestina considera que su grupo de estudiantes es heterogéneo y que el juego dramático ayuda a gestionar esta heterogeneidad al permitir que cada estudiante se exprese a su manera, favoreciendo la participación y superación de la timidez. Ella describe una predisposición natural en los estudiantes para las habilidades orales:

Cuando hacen, por ejemplo, un sketch o les pedimos que intenten improvisar una situación, siempre se ve que hay algunos que tienen más facilidad a la hora de expresarse: más fluidez o que tienen mejor pronunciación unos que otros.

No considera haber tenido nunca un grupo totalmente homogéneo, ya que en sus palabras: «siempre tienes algunos que se expresan mejor que otros o que comprenden mejor que otros».

Para ella, el nivel de corrección lingüística es menos importante que la capacidad de comunicación. En referencia a los errores lingüísticos, la docente explica que: «A partir de que se entiende lo que están diciendo, el nivel de expresión es lo menos importante. Los errores es lo menos importante». Aunque reconoce que no sería ideal mezclar principiantes con avanzados, afirma que: «no tener exactamente el mismo nivel es lo menos importante».

Entre su alumnado, algunos han podido expresar vergüenza, pero el trabajo de grupo y la repetición de la actividad les permite ganar confianza. Lo describe así en

la siguiente cita cuando se le pregunta sobre si algún discente se ha negado a llevar a cabo una actividad de juego dramático:

No, negarse, no. Algunos son más reticentes porque al principio les puede dar vergüenza, pero luego yo pienso que al estar en grupo creo que eso sirve para motivar el uno al otro. Además, un poco con el tiempo se acostumbran a hacer este tipo de ejercicio y no se sienten cohibidos. Pero claro, la primera vez para los que son más tímidos no es tan fácil.

Las actividades de juego dramático que propone están directamente relacionadas con el contenido específico de la formación en enseñanza superior. La comunicación se ve como una negociación interlingüística. La participante describe que «su formación consiste en negociar, en saber dirigir un equipo... Entonces tienen que ser capaces de hacerlo no solamente en francés, sino en cualquier otro idioma».

En cuanto a las técnicas utilizadas, La Celestina define un sketch como una especie de juego de rol donde cada estudiante tiene una función específica. Ella da varios ejemplos en el ámbito del comercio:

Por ejemplo, imaginemos que la situación consiste en el restaurante. Pues tienen que ir al restaurante, cada uno va a tener un papel determinado: uno es el camarero, otro es el cliente y tienen que conseguir, pues, comunicar entre ellos, ponerse de acuerdo y hacerse entender.

La improvisación también juega un papel importante en su metodología, aunque normalmente les proporciona una situación inicial y les permite escribir notas y distribuir los papeles. Así pues, los alumnos ejercen su autonomía en la clase.

En referencia a las situaciones, la docente decidirá de manera espontánea si todos trabajarán con «la misma» o con «situaciones diferentes».

En lo que se refiere a su experiencia previa como intérprete de teatro, La Celestina menciona que esto ha influido positivamente en su práctica docente:

La verdad es que el teatro dentro de la enseñanza, no sirve solamente para practicar el caso en idiomas, pero también sirve... (Reflexiona, pausa) Bueno, como decimos «el profesor es como un actor» cuando está en clase. Si has hecho teatro alguna vez, pues quieras que no, te ayuda mucho a la hora de llevar una clase. Los alumnos son como el público,

y tú eres como el actor que tienes que presentarle, la clase, la actividad, el mensaje que le quieres transmitir...

La Celestina ha tenido alguna experiencia con el teatro en su vida estudiantil, aunque no profesionalmente.

En cuanto al uso del teatro y el juego dramático en clase, destaca su utilidad para ayudar a los estudiantes más tímidos cuando la actividad se practica durante un tiempo y de manera consistente. Entre las ventajas también evoca puntos positivos para el futuro. La participante explica que «el hecho de que durante el año tengan que hacer juegos de rol, o que deban hacer representaciones delante de la clase, creo que les ayuda cuando tienen que hacer una prueba final de manera oral».

La Celestina ha experimentado el juego dramático en aprendizaje de lenguas siendo ella estudiante en niveles de «primaria» y «secundaria». Clarifica:

En educación superior no. Eso es más de ahora. Antes en mi época era más a la antigua. O sea, el profesor va dando los ejercicios con explicaciones. Estaba menos de moda eso del oral, de que el estudiante hiciera representaciones.

La Celestina describe cómo realiza la transición para las dinámicas de juego dramático en clase, empezando con situaciones simples y aumentando la complejidad según el nivel de los estudiantes:

Por ejemplo, para los principiantes imaginemos que el primer tema de clase va a ser aprender a presentarse. Primero se le da el vocabulario, se le dan ejemplos. Justamente después, lo que se les va a pedir es que ellos mismos sean capaces de presentarse entre ellos y hacerle preguntas a los demás. Siempre que se introduce un tema nuevo, pues hay una parte que se suele poner un vídeo en el que se encuentra ese tema nuevo. Luego se intenta que ellos mismos imaginen esa misma situación y la representen entre ellos.

Cuando son principiantes, son situaciones muy cortitas, diálogos muy cortitos, pero poco a poco según el nivel, pues sí se les puede pedir incluso que representen una negociación: que negocien entre ellos, un problema o una situación profesional, que lo hagan como si fuera un hecho real. Hacemos entrevistas de trabajo, los niveles más avanzados tienen que

resolver un conflicto en el trabajo, por ejemplo. Entonces, todo eso lo tienen que preparar y hacer una simulación como si estuvieran en una situación real.

Existe una preparación de la actividad que puede ser posible dependiendo del nivel, por lo que no hay una dinámica en la que se imponga un diálogo a través de la improvisación. Se pasa de manera casi sistemática por la expresión escrita antes de la expresión oral. Es más que un guión, un apoyo para el alumnado.

Las grabaciones de las actividades forman parte de un proyecto de digitalización en el que el alumnado puede usar técnicas de juego dramático. El docente los anima a «ser todos los originales que puedan ser».

En términos de ventajas y desventajas, La Celestina menciona que las prácticas de juego dramático ayudan a mejorar la expresión oral y superar la timidez, aunque pueden penalizar a otros si un estudiante tiene dificultades: «Una persona que es tímida, si por ejemplo tiene que hacer un sketch en grupo y no se atreve o tiene dificultades para justamente seguir el ritmo del diálogo de la situación, puede poner en dificultad a los demás».

Además, destaca la importancia de la improvisación y cómo esta puede cambiar el ritmo de la clase. Existe una diferencia entre la actividad planificada y la que puede realizar:

Lo mismo tú has preparado tu clase teniendo en cuenta las situaciones que tienen que preparar y resulta que después, llegas y algunos no lo han hecho. Entonces tú has preparado menos de lo que pensabas, porque el otro tiempo lo habías dejado para la producción oral que no han preparado. Entonces tienes que improvisar.

La Celestina también señala que no todas las actividades tienen el resultado esperado:

Siempre hay actividades que salen mejor que otras. Algunas veces te puedes encontrar con una actividad que has dicho «pues esta no ha funcionado, no la voy a hacer más». Y no ha funcionado porque, a lo mejor, los estudiantes no la han entendido bien, o el tema no les ha gustado y no les ha motivado.

En relación con la competencia comunicativa, explica que la clave es que los estudiantes se entiendan entre sí y que la comunicación sea efectiva: «lo más importante

cuando comunicamos es que el otro te entienda y que comprenda lo que estás diciendo». Es decir, en la comunicación es importante el nivel de comprensión y el intercambio».

Ser competente comunicativamente implica para La Celestina adaptarse al nivel del interlocutor, también desde un punto de vista sociolingüístico y pragmático: «Ser competente es una persona que se hace comprender fácilmente, que se expresa con fluidez y consigue ponerse a la altura de la otra persona.»

El juego dramático estimula la comunicación porque los estudiantes deben improvisar y responder en tiempo real: «Tienen que ser capaces de improvisar cuando sea necesario y para improvisar tienen que seguir el hilo de la conversación de la otra persona».

Aunque no es parte de una actividad dramática cuando se pregunta a la participante sobre otras actividades de improvisación, La Celestina afirma que la improvisación que han practicado durante los juegos de roles puede ayudarles cuando «hacen presentaciones de grupo sobre un tema». Por ejemplo, según ella: «el power point les va a servir de chuleta, de guía, pero dentro de la explicación, si conocen el tema, tienen ellos que ser capaces de explicarse sin necesidad de tener un texto delante».

En cuanto a la retroalimentación de los estudiantes sobre las prácticas de juego dramático, suelen apreciarlas y encontrar valor en la retroalimentación. La Celestina indica que: «Primero, me dicen que soy exigente (ríe) a la hora de corregirles y del trabajo que les pido. Les gusta el feedback». La docente continúa haciendo referencia a las indicaciones que les da a los alumnos. La autocorrección del alumnado se pone en práctica y esta prima a la transmisión del mensaje de manera correcta frente a la perfección gramatical:

A partir del momento en que yo entiendo lo que están diciendo no hay ningún problema. Lo que luego sí hago es que, para que ellos puedan corregirse mejor, pues yo, siempre les tomo notas de los errores que cometen, para que después ellos puedan autocorregirse. Esos errores no los van a penalizar si han hecho todo el trabajo, toda la representación y la comunicación ha pasado sin problema.

En referencia a su respuesta al estudio de casos, sabemos que la universidad recoge opinión de los alumnados sobre su práctica docente. La entrevista sugiere que de manera informal los alumnos le comentan que «los sketches les suele gustar bastante».

Entre la evaluación de estas actividades se incluyen grabaciones digitales, donde los estudiantes deben realizar proyectos como blogs o programas de televisión simulados: «Ellos tienen que preparar hacer un trabajo de grupo y lo hacen fuera de clase. Luego, tienen que utilizar un soporte digital: un vídeo, crear una página web en la que introduce un vídeo...». En la clase La Celestina da situaciones que preparan a esta actividad final. Para evaluar las actividades de juego dramático, utiliza una parrilla de criterios que incluyen la fluidez, la improvisación y la interacción. Ella precisa: «esta parrilla evalúa la fluidez, el hecho de que no utilicen papel y que sea espontáneo».

Finalmente, La Celestina define el juego dramático como un medio para mejorar la comunicación y la expresión oral, resaltando la importancia de la expresión corporal y gestual:

«Aunque no sean actores, o no sea una pieza de teatro profesional, la expresión corporal y gestual también son importantes porque ayudan en la comunicación».

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

INTRODUCCIÓN

Para comprender los resultados y la discusión de nuestra investigación, es fundamental contextualizar el proceso científico seguido. Este proceso se desarrolla en tres etapas interrelacionadas que combinan un *enfoque empírico* con un *paradigma interpretativo* para una comprensión más profunda y matizada de los datos obtenidos:

- a) En primer lugar, en el capítulo VII presentamos los datos de manera objetiva, basándonos en el *paradigma empírico*. Nuestro enfoque no busca establecer necesariamente una relación de causalidad, sino que prioriza el *paradigma interpretativo*.
- b) En segundo lugar, admitimos que existen variables que pueden ser más influyentes que otras. Para ello, realizamos la *prueba exacta de Fisher* y el ACM. Estos cálculos matemáticos nos permitirán comprender las influencias intrínsecas a nuestro estudio con el fin de poder ser analizadas. Los datos cualitativos se analizan con ATLAS.ti y se categorizan en códigos, que se interrelacionan creando coocurrencias para facilitar su análisis.
- c) En tercer lugar, como parte de los resultados y la discusión describimos, siguiendo los ejes temáticos, cada variable e interpretamos los resultados. Para la interpretación se ha categorizado la información con el *análisis exploratorio y temático* para el estudio de casos. En el caso de las entrevistas, el testimonio de ambas participantes será analizado en este capítulo a través del *método comparativo* (Hernández Assemat, 2010).

Hemos establecido categorías temáticas basadas en estudios precedentes que nos permiten una visión completa sobre los parámetros que condicionan la aplicación del juego dramático en el aprendizaje de lenguas. Esta *visión comparativa* es necesaria debido a que la realidad compleja requiere ser confrontada mediante diferentes ángulos y perspectivas (Hernández Assemat, 2010, pp. 71–72). Las participantes 11 – K y 14 – Ñ han efectuado las entrevistas semiestructuradas. Según el ACM, la edad, el país de nacimiento y los años de experiencia en ELE son determinantes respecto al resto de variables sobre las prácticas y conceptos del juego dramático para el aprendizaje

de lenguas. Las participantes son originarias de diferentes países (Francia y España), tienen veintitrés años de diferencia de edad y su experiencia en ELE es de 3 y 22 años respectivamente. Su análisis exhaustivo tiene la intención de crear una relación intrínseca entre el *estudio de casos* y las *entrevistas*. Esta relación, así como el análisis del estudio de casos, nos ayudarán a establecer las conclusiones de esta tesis.

1. ESTUDIO DE CASOS

La integralidad de las gráficas incluidas en este apartado ha sido realizadas con SPSS. Nuestra intención es aportar al análisis cualitativo algunos datos matemáticos que podrían ser pertinentes para la comunidad científica.

Las variables nominales dicotómicas se han clasificado en variables cuantitativas dicotómicas. Para facilitar la comprensión de las gráficas, se añadirá un texto mencionando la variable nominal a la que hace referencia. Somos conscientes de que esta presentación de los gráficos no es la más convencional; sin embargo, consideramos que los datos son más accesibles a una mayor parte de la comunidad científica presentados de esta manera.

Las imágenes procedentes del análisis cualitativo han sido generadas por la herramienta ATLAS.ti.

1.1. Aspectos biográficos

En el estudio participaron un total de 15 individuos, 13 mujeres y 2 hombres, con una edad media de 46,27 años. Esta mayoría femenina y distribución de edad están en acuerdo con los datos extraídos en la tesis de Rámila Díaz (2018, pp. 233–234) cuyos resultados estiman la tasa de feminización del docente de español a 76,44 %.

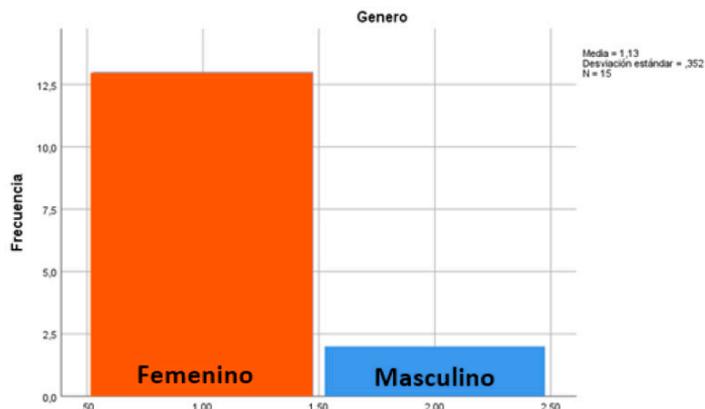


Gráfico 4: Género de los docentes del estudio de casos.

Además, la distribución de edad se alinea con la mayor concentración de docentes de español, que se encuentra entre los cuarenta y cincuenta años (Rámila Díaz, 2018).

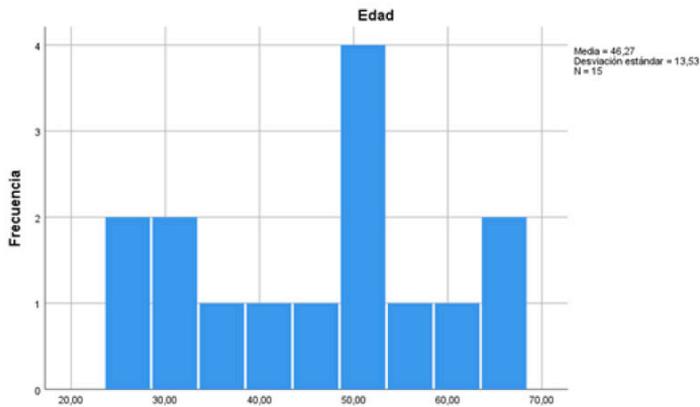


Gráfico 5: *Edad de los docentes del estudio de casos.*

El país de procedencia de siete de los participantes es España, otros siete son de Francia y uno de Venezuela. La mayoría de los docentes provienen de un país hispanófono. La literatura que analiza los docentes de español en Francia señala la creciente presencia de docentes nativos gracias a las migraciones a partir del siglo XX (Nogues, 2000; Rámila Díaz, 2018).

En 10 de los 15 casos, al menos una lengua en el contexto de primera socialización es el español. Esto supone un 66,67 % de la muestra. Estos datos son aproximativos a los de la tesis de Rámila Díaz (2018, p. 243) que estima que un 77,69 % de los docentes de ELE en Francia adquieren el español como lengua materna de primera socialización.

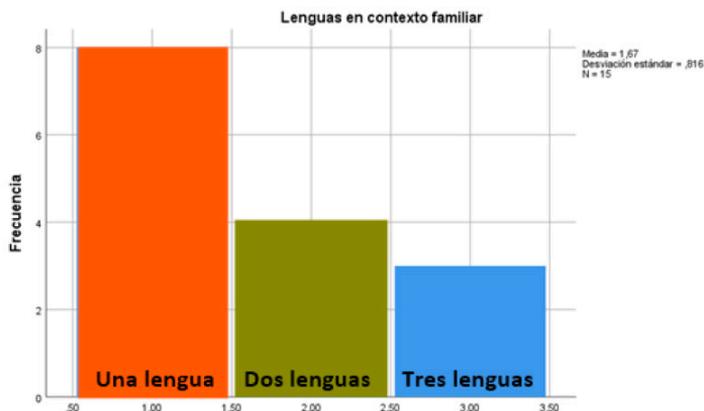


Gráfico 6: *Lenguas en contexto familiar de los docentes del estudio de casos.*

En referencia a la diversidad de lenguas en el contexto familiar: tres de los participantes han tenido relación con el *español, francés e inglés* y cuatro de los participantes con el *español y francés*. Ocho de los docentes provienen de familias monolingües, cinco de ellas de lengua *española* y tres *francesa*.

En referencia a las lenguas que el docente de español domina actualmente, en 11 de los 15 casos los docentes dominan al menos una lengua más. Esto evidencia el perfil plurilingüe del docente de español. Así pues, el uso del juego dramático para el aprendizaje de las lenguas se puede explicar dentro de la propia experiencia del docente, que en la mayoría de casos, se ha visto confrontado al aprendizaje de una lengua extranjera. El perfil plurilingüe del docente tiene un impacto positivo en su *competencia plurilingüe y pluricultural* (Wlosowicz, 2015). En la siguiente gráfica observamos el número de lenguas que dominan los docentes de nuestra muestra:



Gráfico 7: Número de lenguas que dominan los docentes del estudio de casos.

Los años de experiencia en docencia de los participantes están comprendidos entre los 3 y los 32 años, con una media de 23.46 años (SD: 7.84). Estos datos son coherentes con aquellos referentes a la edad de los participantes. Así pues, ambas variables son directamente proporcionales: a mayor edad, más posibilidad de tener experiencia en la enseñanza del español.

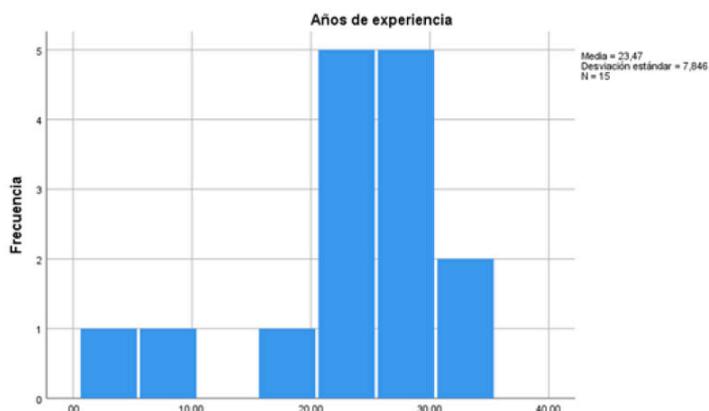


Gráfico 8: Años de experiencia en ELE de los docentes del estudio de casos.

Las profesiones actuales de los docentes de ELE en enseñanza superior incluyen desde profesores investigadores, ATER, formadores de maestros e incluso formadores en Escuelas Superiores. Esto muestra la variedad de docentes en educación superior que utilizan el juego dramático. Aunque la muestra de 15 docentes puede parecer modesta, el estudio de casos ha logrado reunir a profesores de diversas formaciones de educación superior en Francia. Entre ellos, siete participantes pertenecen a la sección 14 del CNU, tres a LANSAD, y otro es docente en ambas. Además, hay tres participantes provenientes de escuelas superiores y uno del INSPE.

1.1.1. Formaciones académicas

La formación académica de los docentes va desde licenciaturas, maestrías, doctorados y HDR, hasta formaciones específicas en ELE. Esto indica un alto nivel de preparación académica entre los docentes de español que utilizan el juego dramático en educación superior, 8 de los 15 han sido formados específicamente en ELE.



Gráfico 9: Formación en ELE del estudio de casos.

Los organismos donde realizan su formación son variados, siendo estos en tres casos la carrera universitaria. Mencionan las Universidades de Poitiers, Paris IV Sorbona o Lille 3 en Francia. De igual manera, el participante 5 – E habla de una formación a través de cursos en la Educación Nacional francesa. La presencia de cursos de ELE destinados a docentes en diferentes instituciones francesas puede sugerir el interés creciente por el español en Francia.

La participante 14 – N se ha formado en la Universidad de Granada y con el centro de estudios Tía Tula perteneciente al Instituto Cervantes. El Instituto Cervantes ha sido mencionado como centro de formación en ELE por el participante 15 – Ñ. Estos datos quedan en coherencia con los organismos que han utilizado el juego dramático para el aprendizaje del español, siendo el Instituto Cervantes uno de los organismos que financian el Festival Don Quijote (Festival Don Quijote, 2021).

Según la *prueba exacta de Fisher* la variable *formación en ELE* está en relación con el ítem EC26 que se interroga sobre si los docentes piden *retroalimentación a sus alumnos en referencia a las actividades realizadas en clase*. Zamora Galindo y Mass Sosa (2021, p. 889) destacan la necesidad de retroalimentación entre docentes y alumnos durante el período de COVID-19, considerándola un indicador clave de la calidad educativa. Así pues, parece lógica la relación entre ambas variables, ya que los docentes formados en ELE pueden haber incluido la *retroalimentación* en su dinámica de clase siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica.

Únicamente, 3 de los 15 participantes se han formado en juego dramático para el aprendizaje de lenguas. Entre los organismos de formación, volvemos a encontrar cursos procedentes de la Educación Nacional francesa, la asociación de docentes *Uplegess* y el método glottodrama.



Gráfico 10: Formación en juego dramático de la muestra del estudio de casos.

El método glottodrama ha sido mencionado en la primera parte de la investigación. Su presencia entre los organismos que forman a los docentes de español que utilizan el juego dramático muestra que su importancia sigue estando presente actualmente en enseñanza superior.

No resulta inesperado constatar que la Educación Nacional francesa proponga cursos destinados a docentes para entrenarle sobre el método del juego dramático, debido a que su presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras está recomendada en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018).

Uplegess, es una asociación fundada en 1975 que representa una comunidad de enseñantes con un interés por el método investigación-acción (Uplegess, 2018). La revisión bibliográfica, siguiendo el protocolo de *The Campbell Collaboration* (2019), muestra que la investigación-acción es uno de los métodos más utilizados en las investigaciones precedentes que analizan el impacto del juego dramático para el aprendizaje de la lengua. Esta organización ofrece formaciones sobre el juego dramático, probablemente debido a que una parte del análisis propuesto a la comunidad científica sobre esta metodología se basa en el método investigación-acción, uno de sus principales enfoques.

Consideramos relevante identificar si los participantes tienen formación o experiencia como actores de teatro (EC9). Esta variable está directamente vinculada a la variable relacionada con la experiencia previa como intérpretes teatrales (EC16).

Esta variable forma parte de la formación académica precedente, ya que una experiencia de actor de teatro implica también el aprendizaje de técnicas de interpretación que son susceptibles a ser utilizadas en la didáctica de las lenguas. En esta variable, 10

participantes declaran no haber tenido formación o experiencia como actor frente a 5 que afirman haberla tenido.

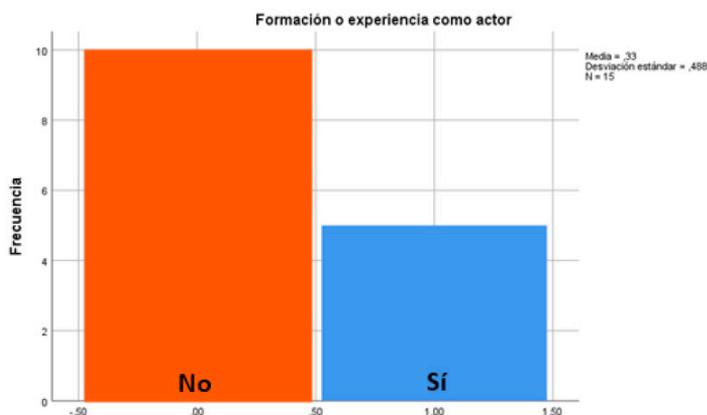


Gráfico 11: Formación o experiencia como actor de la muestra del estudio de casos.

Entre los cinco que han dado una respuesta positiva destacamos la participante 1 – A que considera su formación dentro del método glottodrama como una formación también de intérprete. Esto parece sugerir que dentro del método glottodrama existen nociones intrínsecas propias al teatro que podrían ayudar a la formación de actor. El resto de los cuatro participantes que han respondido de manera afirmativa precisan realizan la actividad de actor de manera *amateur*. Cabe subrayar la experiencia remarcable del participante 13 – M que declara haber realizado «un año de la escuela de arte dramático en Burgos y 35 años de teatro amateur en Burgos».

Si nos adelantamos al análisis de práctica, cabe destacar que, si bien los participantes 4 – D, 6 – F, y 14 – N han respondido «no» a esta pregunta, en el ítem EC16, todos ellos afirman haber tenido experiencia como intérprete de teatro. Esto parece mostrar la dificultad del docente para nombrar qué aspectos de la experiencia propia son destacables para la descripción de sus prácticas. La *prueba exacta de Fisher* constata que existe una relación entre ambas variables, lo que valida el razonamiento y la relación interna entre estos ítems del estudio de casos.

1.2. Perfil del alumnado de ELE

Los docentes de enseñanza superior que utilizan el juego dramático para el aprendizaje de ELE, consideran en su mayoría que el nivel de sus alumnos en relación con la competencia lingüística según el MCER es heterogéneo. Únicamente el participante 6 – F considera su grupo clase como homogéneo.



Gráfico 12: Nivel de dominio del español del alumnado según los docentes de la muestra.

Según la literatura académica, entre las desventajas del juego dramático para el aprendizaje de lenguas se menciona la inquietud sobre cómo las diferentes personalidades y características personales pueden reflejarse en la actividad, creando un desequilibrio en el tiempo de palabra entre los alumnos (Pérez Rodríguez, 2004; Santamaría Martín et al., 2014). Uno de los factores que puede influir en la toma de palabra en una lengua extranjera es el dominio de la misma. Así, aunque los docentes consideren que su grupo es heterogéneo en cuanto al nivel lingüístico, continúan eligiendo el método del juego dramático en sus clases. El trabajo de grupo en juego dramático estimula la interacción y diversifica los turnos de palabra (Boquete Martín, 2014).

Finalmente, el ítem EC13 interroga a los docentes sobre su creencia en el impacto positivo del juego dramático en los grupos cuyo nivel de base es menor a un B1. La integralidad de los interrogados afirma considerar pertinente el uso del juego dramático, incluso con los alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es menor que el B1. Esta variable se convierte con una respuesta afirmativa unitaria en una variable constante, cuyo análisis se ha excluido del análisis cuantitativo.

1.3. Prácticas relacionadas con el Juego Dramático en ELE

1.3.1. Vivencias previas en relación con el dramático

Para analizar las prácticas llevadas a cabo utilizando el método del juego dramático, hay que comprender la trayectoria personal del docente. Esta misma podrá suponer una fuente de motivación e inspiración para el uso de estas prácticas.

Según la perspectiva del método Thealingua el docente que utiliza el juego dramático debe tener competencias, lingüísticas, pedagógicas y artísticas (Viader, 2018). Dentro

de las competencias artísticas se le da una especial importancia a la habilidad para reescribir las producciones de los alumnos, la capacidad de ayudarles a montar un espectáculo coherente visualmente y la habilidad para guiarles en el trabajo como actores. Estos tres aspectos se ven reflejados respectivamente en los ítems EC14, EC15 y EC16.

Por su parte, el ítem EC17, se focaliza en la vivencia personal del docente como alumno de clase de lengua extranjera en la que se utilice el juego dramático. Consideramos que la trayectoria académica es parte de la *experiencia sensible* del docente que puede tener una influencia en sus clases.

En términos de escritura teatral, 9 de 15 participantes niegan haber realizado escritura dramática. Las actividades que los docentes proponen se han analizado respecto a las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral u escrita) que se trabajan. Los docentes que han respondido sí a esta pregunta han sido los participantes 1 – A, 8 – H, 9 – I, 12 – L, 13 – M y 14 – Ñ.

Tras hacer un análisis de datos con ATLAS.ti, podemos afirmar que, dentro de las actividades de juego dramático que proponen estos participantes, ellos trabajan con al menos una de las habilidades escritas (comprensión o expresión). Los docentes que describen al menos una actividad con una habilidad escrita proponen una mayor diversidad de prácticas. La *experiencia previa en escritura dramática* es, según el ACM, una de las variables del segundo grupo de mayor influencia para la aplicación del juego dramático en clase. El análisis cualitativo confirma así los datos del análisis cuantitativo en esta variable.



Gráfico 13: *Experiencia en escritura dramática de la muestra del estudio de casos.*

11 de los 15 docentes afirman haber sido espectadores de teatro al menos una vez en su vida.



Gráfico 14: Experiencia como público de la muestra del estudio de casos.

8 de cada 15 docentes ha tenido experiencia como intérprete de teatro en su vida personal.



Gráfico 15: Experiencia como intérprete de la muestra del estudio de casos.

Finalmente, 9 de cada 15 docentes han experimentado el juego dramático como alumnos que aprendían una lengua extranjera.

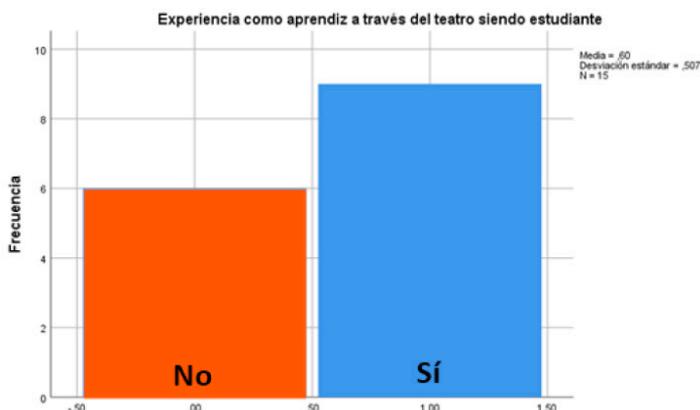


Gráfico 16: *Vivencias en juego dramático como estudiante muestra del estudio de casos.*

Si analizamos el conjunto de los ítems EC14, EC15, EC16 y EC17, podemos constatar que la utilización del método del juego dramático no es casualidad. Al menos en una de estas variables, el docente ha respondido afirmativamente, siendo la experiencia previa determinante para la selección de esta metodología en el transcurso de sus clases.

1.3.2. Juego dramático: Una variedad de proposiciones

Dentro de las bases teóricas de esta investigación se ha constatado que existe un gran número de actividades que podrían considerarse juego dramático. Como se verá en las siguientes páginas, nos centramos en conocer el papel que tienen el tipo de actividades (EC18), los textos (EC19), su presencia en la clase (EC20) y la grabación de las actividades (EC21).

Estas variables son analizadas con ATLAS.ti. El conteo total de códigos presentes en cada participante se genera en la siguiente tabla gracias al «análisis código documento» propuesto por el software:

Tabla 29: Análisis código-documento del estudio de casos.

Participante	1 - A Gr=9	2 - B Gr=10	3 - C Gr=10	4 - D Gr=4	5 - E Gr=6	6 - F Gr=3	7 - G Gr=4	8 - H Gr=10	9 - I Gr=10	10 - J Gr=7	11 - K Gr=4	12 - L Gr=12	13 - M Gr=9	14 - N Gr=5	15 - O Gr=4
○ Actividad integrada en la dinámica de clase Gr=9	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
○ Actividad puntual Gr=5	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
○ Análisis Gr=1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
○ Aprendizaje colaborativo Gr=6	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0
○ Aprendizaje natural y espontáneo Gr=9	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1
○ Competencia pragmática Gr=5	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
○ Competencia sociolingüística Gr=6	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
○ Comprensión escrita Gr=13	1	0	1	0	0	2	1	1	1	0	2	1	1	1	1
○ Comprensión oral Gr=22	2	1	1	2	1	0	1	2	2	2	1	2	1	2	2
● Creatividad Gr=12	1	1	0	0	0	0	0	3	2	0	1	2	2	0	0
○ Desdramatización del error Gr=4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
○ Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE Gr=15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
○ Expresión escrita Gr=7	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	1	0
○ Expresión oral Gr=25	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2

Tabla 29: Análisis código-documento del estudio de casos. Continuación

Participante	1 - A Gr=9	2 - B Gr=10	3 - C Gr=10	4 - D Gr=4	5 - E Gr=6	6 - F Gr=3	7 - G Gr=4	8 - H Gr=10	9 - I Gr=10	10 - J Gr=7	11 - K Gr=4	12 - L Gr=12	13 - M Gr=9	14 - N Gr=5	15 - O Gr=4
● Improvisación Gr=19	2	2	0	1	1	0	1	1	3	2	1	1	1	2	1
● Interacción Gr=17	1	1	0	1	2	0	1	1	3	2	0	2	1	2	0
○ Mejora de la competencia comunicativa Gr=3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
○ Motivación estudiantil Gr=9	0	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	1	2	0	0
○ Opinión en intercambio informal Gr=6	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
○ Opinión escrita Gr=5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0
○ Pedagogía Gr=5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0
○ Preguntas de la encuesta Gr=63	5	3	5	3	4	3	4	4	5	5	3	5	5	5	4
○ Qué tipo de dinámica para conocer el feedback Gr=10	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
○ Razón de la grabación de video Gr=8	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0
○ Razones para usar el juego dramático en clase Gr=15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
○ Recuerdo Gr=4	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
● Teatralidad Gr=7	0	0	2	0	0	1	1	0	1	0	2	0	0	0	0
○ Textos colectivos del docente y los alumnos Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Tabla 29: *Análisis código-documento del estudio de casos.* Continuación

Participante	1 - A Gr=9	2 - B Gr=10	3 - C Gr=10	4 - D Gr=4	5 - E Gr=6	6 - F Gr=3	7 - G Gr=4	8 - H Gr=10	9 - I Gr=10	10 - J Gr=7	11 - K Gr=4	12 - L Gr=12	13 - M Gr=9	14 - Ñ Gr=5	15 - O Gr=4
○ Textos creados por los alumnos Gr=5	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
○ Textos escritos de autor consagrado Gr=6	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0
○ Textos escritos de autor no consagrado Gr=4	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0
○ Tipo de actividad de juego dramático Gr=15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
○ Uso de TICs Gr=7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	1
○ Valor lúdico Gr=5	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Totales	29	17	24	14	18	15	22	26	35	23	20	31	33	26	20

Gr en la tabla representa la palabra «Groundedness» o «Arraigamiento». Este indicador muestra la frecuencia con la que un código ha sido aplicado a segmentos de datos. Esta medida nos proporciona una idea de la relevancia o importancia de ciertos temas dentro del análisis cualitativo.

Esta tabla nos permite conocer qué participantes han sido mayormente codificados. Tal y como se describe en el capítulo anterior, los participantes 8 – H, 9 – I, 12 -L y 13 – M incluyen las habilidades escritas en sus prácticas de juego dramático y tienen el mayor número de codificaciones. Esto nos sugiere que sus descripciones de actividades son las más variadas.

La teatralidad aparece siete veces en el estudio y la improvisación 19. Entre las características del juego dramático que los docentes incluyen de manera más remarcable en la descripción de sus prácticas el código *interacción* se repite 17 veces.

Respecto a las habilidades en relación con la competencia comunicativa, las habilidades de expresión aparecen 32 veces. Las habilidades de comprensión aparecen 35 veces. Esta diferencia entre ambas codificaciones se explica debido a que la expresión escrita es la habilidad menos utilizada en relación con el juego dramático (codificada únicamente siete veces).

Si pasamos al análisis cualitativo con ATLAS.ti, las redes y coocurrencias han proporcionado la siguiente imagen:

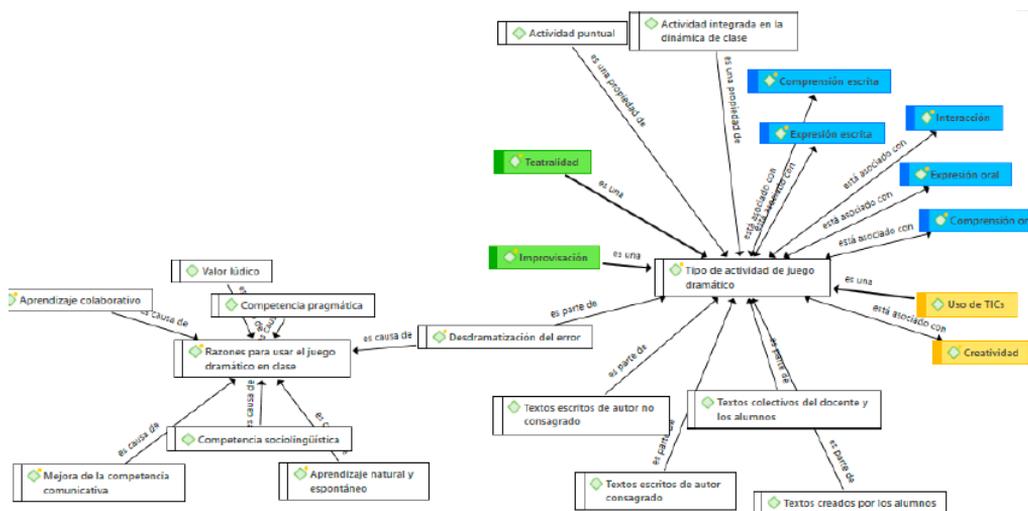


Imagen 14: Red de coocurrencias sobre el tipo de actividad de juego dramático

En un principio, las *razones del uso del juego dramático* no son parte del *tipo de actividades*. No obstante, podemos ver que su relación es directa gracias a la *desdramatización del error*, que es una característica fundamental dentro del tipo de actividades propuestas por los docentes. Esta relación es coherente en referencia a los artículos científicos que enuncian la desdramatización como una de las ventajas inherentes del juego dramático (González Cobas et al., 2014, p. 123).

Respecto al tipo de textos utilizados (EC19), 7 de cada 15 docentes trabaja con una sola variedad de textos, mientras que los ocho restantes utilizan entre dos y cinco variedades.

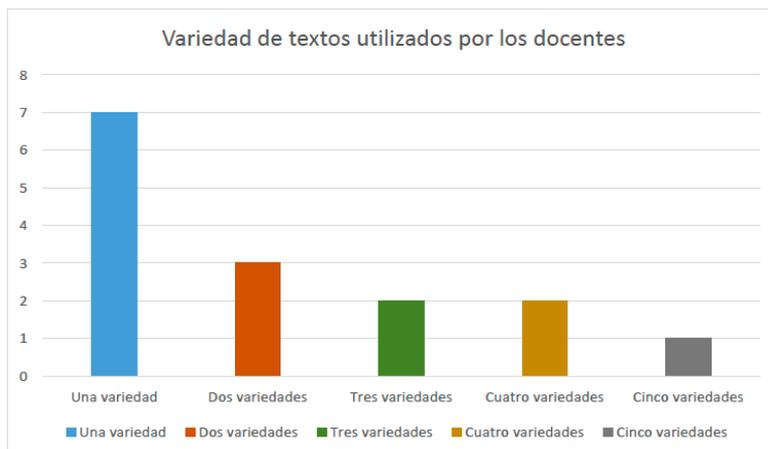


Gráfico 17: *Variedad de textos utilizados por los docentes de la muestra.*

Entre el tipo de textos utilizados, las improvisaciones están presentes en 10 de los 15 docentes, seguidas de los textos de autor consagrado (8 de cada 15), los textos creados por alumnos (7 de cada 15), los textos de autor no consagrado (5 de cada 15) y otro tipo de textos (2 de cada 15). Dentro de estos, los docentes precisan que son textos en los que se dan pautas precisas para la escritura por parte del alumno. En este sentido, se podría considerar también como parte de los textos creados por alumnos.

Esta distribución del tipo de textos parece seguir dos tendencias opuestas en el método del juego dramático por el aprendizaje de las lenguas: Una primera en la que la improvisación y la creatividad se ponen en valor siguiendo las recomendaciones del MCER. Otra más clásica, basada en lecturas dramatizadas, en la que se utilizan textos de autores.

Las mismas tendencias están en coherencia con el análisis cualitativo de ATLAS.ti: las habilidades orales aparecen codificadas 47 veces. Si incluimos la interacción, el número de veces que se encuentran en el texto aumenta a 64. Inversamente, las habilidades escritas, que están más en relación con el trabajo de juego dramático desde la teatralización, aparecen 20 veces.

Entre las desventajas que se enumeran por el uso del juego dramático se menciona la prioridad que se le da a las actividades orales (Pérez Rodríguez, 2004). En investigaciones previas como la de Boquete Martín (2011) el análisis del juego dramático está centrado en las habilidades orales. Nuestra investigación parece sugerir que las habilidades orales tienen una importancia mayor según la práctica y perspectiva del docente de español. No obstante, los resultados evidencian que se utilizan textos escritos de diferentes fuentes. En comparación a otros niveles educativos, en enseñanza superior el trabajo de

las habilidades escritas (Gr-20) se realiza mayoritariamente a través de la comprensión escrita (Gr-13).

La siguiente gráfica muestra la diversidad de tipo de textos que utilizan los docentes de nuestra muestra:

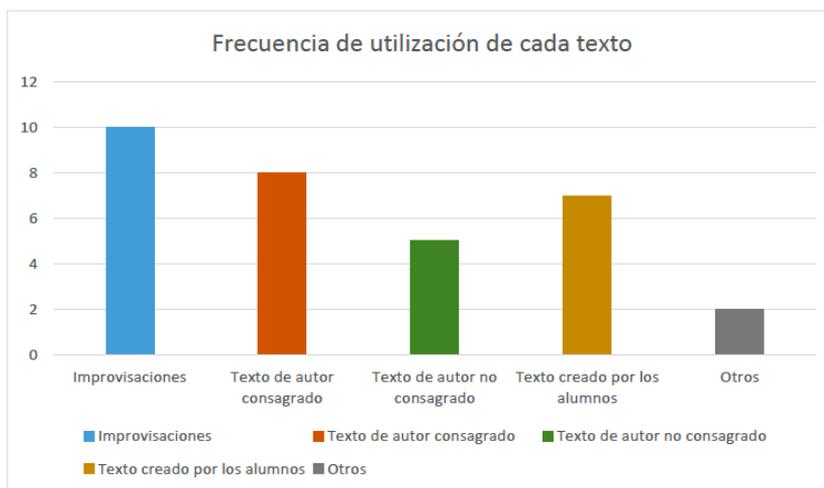


Gráfico 18: Tipo de texto dramático utilizado por los docentes de la muestra.

Nos cuestionamos si el juego dramático se utiliza como una *actividad puntual* o *integrada a la dinámica de la clase*. En la lectura previa encontramos una predilección al uso del juego dramático como actividad puntual. En referencia a la enseñanza del español en estudios superiores en Francia, el estudio de casos parece sugerir que la actividad es recurrente, siendo integrada en la dinámica de clase para 10 de los 15 docentes.

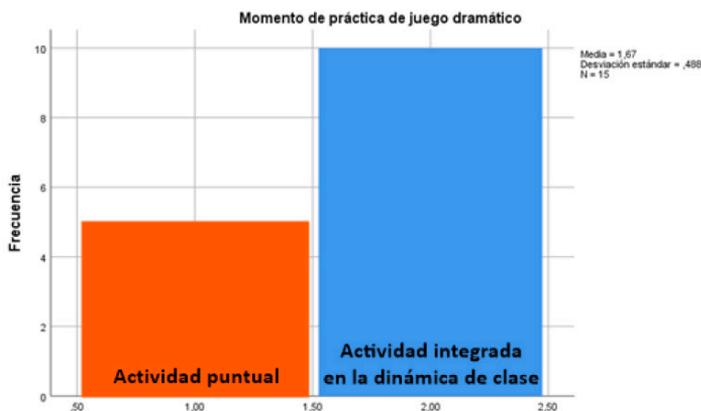


Gráfico 19: Momento en el que se utiliza el juego dramático.

El análisis cualitativo realizado con ATLAS.ti evidencia que los docentes que integran actividades en su dinámica de clase tienden a describir un mayor número de propuestas. Entre las actividades mencionadas, tres de cada cuatro están relacionadas, al menos parcialmente, con la teatralización. De este modo, el juego dramático aplicado a través de la representación teatral parece ser más accesible, dado que la lectura no requiere preparación previa.

En las experiencias previas de Touze (2015) y Vidard (2014) la grabación de las actividades de juego dramático es parte del proceso de enseñanza. 8 de los 15 docentes de nuestra muestra decide grabar las actividades de juego dramático.



Gráfico 20: Grabación de las actividades de juego dramático.

Las grabaciones están, según la *prueba exacta de Fisher*, en relación con el *país de procedencia* (EC3) y la *formación o experiencia como actor* (EC9). Respecto a la primera correlación, la práctica propia del docente depende en parte de la formación, que está íntimamente relacionada con el país de procedencia.

La experiencia como actor facilita la comprensión del hecho que, una de las partes fundamentales del trabajo interpretativo es analizar lo producido para evaluar el desempeño actoral. La grabación permite tener un elemento acústico y visual que sirve para proporcionar retroalimentación al alumnado. Esta puede ser una de las razones por las cuales esta variable está, según la *prueba exacta de Fisher*, también en relación con el ítem EC25 sobre la *evaluación del juego dramático en ELE*.

Según el análisis realizado por ATLAS.ti entre las razones de la grabación destacan la siguiente nube de palabras:



Imagen 15: Nube de palabras sobre las razones de la grabación de juego dramático.
Fuente: ATLAS.ti.

En esta imagen, en morado, podemos observar las codificaciones inducidas para esta variable y sus relaciones con los participantes. La motivación estudiantil y la pedagogía hacen eco a las razones por las que se elige el juego dramático en clases de lengua extranjera. El análisis de la práctica y el recuerdo para los participantes permite fomentar un aprendizaje significativo. Esto se debe a que las situaciones de juego dramático se focalizan en una tarea final cuya grabación permite dejar una huella tangible.

La mayoría de los participantes dan varias explicaciones sobre las razones por las que graban las actividades de juego dramático. En la siguiente imagen generada por ATLAS.ti podemos ver las diferentes razones y las relaciones intrínsecas que existen entre los participantes que graban las actividades de juego dramático:

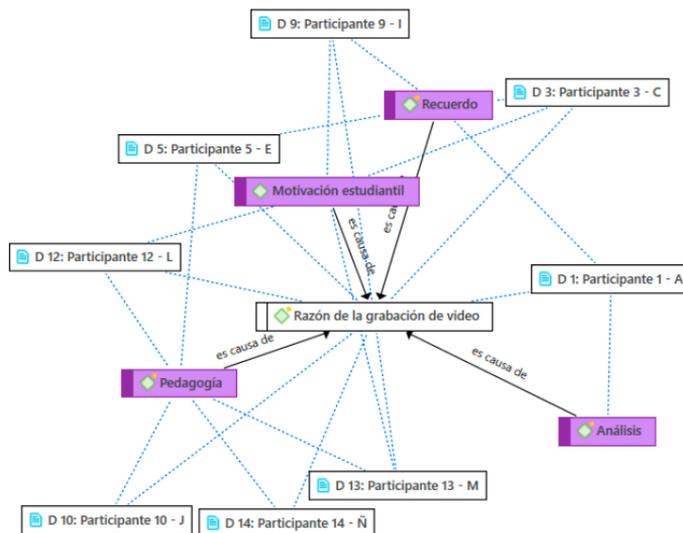


Imagen 16: Red de coocurrencias sobre las razones de grabación del juego dramático.
Fuente: ATLAS.ti.

1.4. Concepciones sobre el Juego Dramático y el Teatro en clase

Las razones por las que se usa el juego dramático han sido determinadas de manera inductiva siendo estas: *mejora de la competencia comunicativa; aprendizaje natural y espontáneo; desdramatización del error; aprendizaje colaborativo; valor lúdico; competencia sociolingüística y competencia pragmática*. La siguiente imagen muestra una representación gráfica de las razones del uso del juego dramático y de sus coocurrencias:

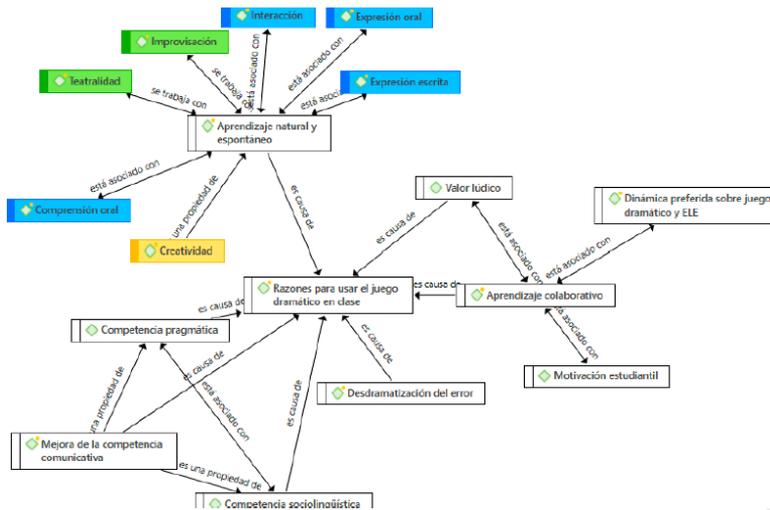


Imagen 17: Red de coocurrencias sobre las razones de utilización del juego dramático.
Fuente: ATLAS.ti.

En el contexto del aprendizaje natural y espontáneo, se observa el mayor número de coocurrencias en todo el análisis cualitativo. De acuerdo con el MCER (2001, Consejo de Europa), el aprendizaje auténtico de la lengua es un factor clave dentro del enfoque orientado a la acción. La creatividad resulta fundamental para afrontar la imprevisibilidad inherente al juego dramático.

Entre las habilidades relacionadas con el aprendizaje natural, la comprensión escrita no se explicita, ya que ninguna frase ha sido codificada bajo ambas categorías. Esto se debe a que, incluso para los docentes que priorizan la interpretación de textos escritos, su enfoque principal está en la interacción. Aunque la comprensión escrita es una condición necesaria para la teatralización, la atención del docente se centra en la acción. El participante 2-B, al describir su práctica basada en la teatralidad, señala que los estudiantes parten de un aprendizaje colaborativo para «asumir papeles que liberen su palabra». Esta noción de «asumir» confiere al juego dramático una perspectiva holística que puede explicarse desde el paradigma de la enacción. La liberación de la palabra

muestra que, de una cierta manera, partir de un texto les da seguridad para poder motivar la producción espontánea del alumnado.

El aprendizaje colaborativo promueve la motivación del alumnado, ya que contribuye a un aprendizaje lúdico. Esta característica está presente tanto en los docentes que utilizan las prácticas de improvisación y en aquellos que se centran mayormente en la teatralización. El participante 3 – C describe que el juego dramático implica «aprender divirtiéndose y en equipo». El participante justifica que este permite «empezar de la nada y acabar el montaje de una obra en todas sus facetas». Esta perspectiva muestra el interés del docente por el aprendizaje enfocado en tareas en las que el alumnado trabaja con un objetivo final preciso.

A través del juego dramático trabajamos en la competencia comunicativa de manera general. No obstante, existen docentes cuya aplicación del juego dramático está asociada a la competencia pragmática o sociolingüística. La participante 5 – E explicita que el uso del juego dramático ayuda a «dinamizar los intercambios y desarrollar el uso de expresiones coloquiales». La participante 6 – F menciona de «un descubrimiento más accesible a los textos literarios». La mayoría de las ventajas enunciadas por los docentes implican el trabajo de las habilidades orales y la interacción. No obstante, en contraposición a lo explicitado en la revisión bibliográfica, una parte de los docentes incluyen un trabajo explícito de las habilidades escritas utilizando el juego dramático. El juego dramático no se limita al trabajo oral, sino que, en enseñanza superior, también implica las habilidades escritas.

3 de los 15 entrevistados no han descrito una de sus actividades preferidas en el juego dramático. Entre aquellos que sí lo han hecho, constatamos de nuevo dos tendencias muy claras: La primera se basa en la utilización de textos, partiendo de la representación teatral, lo que representa al menos 6 de los 15 docentes. Por ejemplo, el participante 3 – C describe que prioriza la desdramatización de la lengua y la autonomía de los alumnos para tomar sus propias decisiones en respecto al juego dramático: «desde escoger la obra hasta distribuir los papeles». Los docentes valoran el uso de dramaturgia de autor consagrado, por ejemplo, la participante 7 – G prepara obras de Federico García Lorca como *La zapatera prodigiosa* o *La casa de Bernarda Alba*.

La participante 4 – D concuerda con la diferencia entre teatro e improvisación que ha sido analizada en el estado del arte. Especifica: «nunca he propuesto actividades teatrales. Lo más parecido son diálogos de *puesta en situación* (por ejemplo, fingir una entrevista, o una conversación)». El juego dramático engloba ambas propuestas siendo valorizado desde unipunto de vista en el que los recursos dramáticos se utilizan

para la adquisición de la competencia comunicativa y la transmisión de los elementos culturales.

9 de cada 15 docentes incluyen dentro de sus actividades preferidas en el juego dramático, la improvisación. Esta es utilizada como medio para un objetivo mayor. Por ejemplo, la participante 1 – A utiliza la «improvisación seguida de una escritura creativa». La improvisación es también descrita como una de las prácticas cuyo fin único es el juego dramático a través de ella.

1.5. Evaluación del Juego Dramático en ELE

Dentro de la evaluación del juego dramático, es interesante conocer la valoración del alumnado de la práctica docente y aquella destinada a las competencias comunicativas.

La retroalimentación sobre la elección de este método es evaluada por 9 de cada 15 participantes:



Gráfico 21: Retroalimentación del alumnado sobre la dinámica de clase.

Esta retroalimentación se realiza según el análisis de ATLAS.ti por medio de *opinión escrita* (cinco veces) y de *opiniones en un intercambio informal* (seis veces). Dos de los participantes utilizan ambos métodos para obtener feedback sobre la opinión de los alumnos del juego dramático.

Entre las herramientas para recolectar esta información, los docentes destacan los debates, las encuestas finales (anónimas o no) y los cuestionarios. Esto puede demostrar el interés del docente de español por llevar a cabo actividades motivantes para el estudiante. De nuevo, según el análisis cualitativo de las respuestas de los docentes, motivar al alumnado es una de las razones de la elección del juego dramático en enseñanza superior.

Finalmente, como se puede ver en la siguiente gráfica, son también 9 de cada 15 participantes evalúan las actividades del juego dramático:

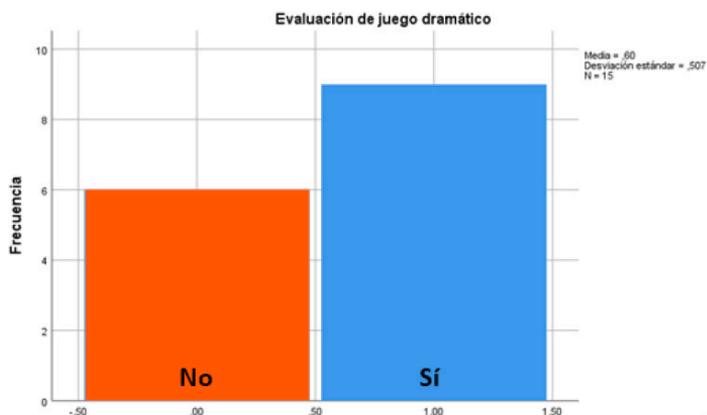


Gráfico 22: *Evaluación de las prácticas del juego dramático por los docentes de la muestra.*

Este resultado refleja una clara tendencia hacia la valoración favorable de este enfoque pedagógico, subrayando su impacto en la participación y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Las actividades basadas en el juego dramático parecen no solo facilitar el aprendizaje, sino también fomentar un ambiente colaborativo y dinámico en el aula.

2. ENTREVISTAS CUALITATIVAS SEMIESTRUCTURADA

En esta sección, presentamos los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes Velista y La Celestina, cuyos perfiles ya han sido previamente estudiados. Los resultados han sido analizados utilizando la herramienta Código-Documento en ATLAS.ti, lo que ha permitido identificar patrones clave en sus respuestas, relacionados con la aplicación del juego dramático en sus clases. Además, los resultados se comparan con los datos extraídos del ACM realizado en el estudio de casos, el cual destaca que la edad y es uno de los factores más influyentes en la forma en que aplican el juego dramático en la enseñanza de lenguas. En este caso, nuestras participantes tienen 23 años de diferencia: Velista, de 30 años, es de Francia, mientras que La Celestina, de 53 años, es de España. Estos factores culturales y generacionales ofrecen perspectivas contrastantes sobre cómo entienden y aplican el juego dramático en sus clases.

Ambas docentes coinciden en reconocer las ventajas del juego dramático para el desarrollo de la competencia comunicativa, pero sus enfoques difieren, lo que permite

evidenciar la influencia de las variables antes mencionadas. Para La Celestina, el juego dramático es «un medio para mejorar la comunicación y la expresión oral de los estudiantes», destacando además la importancia de la expresión corporal y gestual como una parte esencial del proceso interactivo en el aula. Esta visión se alinea con la hipótesis central de esta tesis, que sostiene que el juego dramático es una herramienta poderosa para desarrollar la competencia comunicativa de manera integral.

Por su parte, Velistá tiene una visión más amplia del juego dramático, señalando que «toda repetición de una situación real, imaginaria o imitación es juego dramático». A pesar de que trabaja de manera más estricta con textos dramáticos, su concepción se acerca a los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que busca fomentar la recreación de situaciones reales en el aprendizaje de lenguas. En este sentido, Velistá también reconoce el valor del juego dramático para la interacción en clase, pero señala la falta de tiempo como una limitación para trabajar más a fondo aspectos no verbales y paraverbales.

El *análisis comparativo* de estos dos perfiles confirma la hipótesis de que la edad y el contexto cultural (país de procedencia) influyen significativamente en la forma en que los docentes aplican el juego dramático. Mientras que La Celestina, con más experiencia y habiendo crecido en un contexto hispanohablante, prioriza la improvisación y la comunicación espontánea, Velistá, influenciada por su formación en Francia y un enfoque más estructurado, trabaja con mayor énfasis en la interpretación de textos dramáticos.

A continuación presentamos el análisis detallado siguiendo los ejes temáticos enunciados en la investigación.

2.1. Análisis del perfil biográfico de los docentes

Las docentes Velistá y Celestina tienen 30 y 53 años, respectivamente. Velistá realizó sus estudios en Francia, mientras que Celestina los completó en Granada. Ambas comparten el español como lengua materna; sin embargo, es relevante señalar que Velistá creció en Francia, lo que introduce una diferencia en su percepción sociocultural del español. Colomé Medina y Fernández Fernández (2017) subrayan la influencia del contexto en el que se aprende una lengua y el papel de la escuela como un «medio esencial de comunicación social y expresión de la identidad nacional». En este sentido, según las respuestas de ambas docentes, Celestina (de origen español) prioriza la improvisación, mientras que Velistá fundamenta su práctica en la interpretación textual.

En la primera parte de la entrevista semiestructurada, nos centramos en la biografía lingüística de las docentes (Molinié, 2006). Ambas compartieron su experiencia como alumnas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, expresando su interés por las lenguas desde un punto de vista emocional. Celestina comenta: «...yo preferí elegir el francés». Fue gracias al profesor que tuve, que lo tuve desde sexto hasta lo que antes era tercero». Este testimonio destaca el impacto del docente en el interés del alumnado. En el caso de Velista, su aprendizaje del chino parece ser resultado de una motivación personal.

El inglés aparece en ambos casos como *lingua franca*. La forma en que cada una lo aprendió está marcada por la generación a la que pertenecen. Para Celestina, el inglés fue aprendido en un contexto profesional, mientras que Velista menciona un contexto escolar y, además, señala el uso de nuevas tecnologías como «*podcasts* y series» para su aprendizaje.

2.2. Perfil del alumnado de ELE

Las participantes reconocen la heterogeneidad de sus grupos de alumnos y consideran que las dinámicas del juego dramático contribuyen a superar ciertas barreras derivadas de esta diversidad. Ambas expresan que, aunque no han encontrado grupos homogéneos en cuanto al nivel de competencia lingüística, creen que el juego dramático puede ayudar a los estudiantes a progresar también en este caso.

Entre las desventajas del juego dramático para el aprendizaje de lenguas, algunos autores mencionan la preocupación por cómo las diferentes personalidades y características personales pueden influir en la actividad, creando, entre otras cosas, un desequilibrio en el tiempo de palabra del alumnado (Pérez Rodríguez, 2004; Santamaría Martín et al., 2014). Este perfil de alumnado, en el que la timidez es un rasgo destacado, se beneficia del juego dramático gracias a la naturaleza grupal de la actividad y al progreso paulatino.

Celestina señala que «con el tiempo se acostumbran a hacer este tipo de ejercicio y no se sienten cohibidos». Velista respalda esta idea, afirmando en su entrevista: «la timidez yo creo que es algo que puede evolucionar». Además, comenta que «alumnos muy tímidos... creo que fue un ejercicio de sufrimiento, pero muy bueno a la larga para ellos». La noción de tiempo parece ser un factor clave para ambas docentes, ya que favorece la toma de palabra en español mediante el uso del juego dramático.

Cada docente de español se enfoca en un aspecto diferente de la oralidad. Velista destaca los beneficios del aprendizaje grupal, subrayando que «aquellos alumnos con mayor nivel lingüístico ayudan a los demás». Por su parte, Celestina enfatiza que, aunque

algunos estudiantes tengan «más fluidez o mejor pronunciación», lo más importante es que sean «capaces de comunicarse y entenderse». Velistá también resalta la importancia del trabajo en grupo en un contexto de diversidad, afirmando que «como les impongo trabajar en grupos de dos, creo que los que tienen un nivel de lengua más alto ayudan a los que tienen un nivel un poco más bajo».

2.3. Prácticas relacionadas con el Juego Dramático y el Teatro

Velistá nació en Francia y, en su caso, la elección del juego dramático fue impuesta por la universidad. Esto parece demostrar que, a nivel universitario, se reconocen las ventajas del juego dramático para el aprendizaje de lenguas. Por otro lado, Celestina decide incorporar los sketches en su práctica docente. El hecho de haber crecido en un contexto hispanohablante, a diferencia de Velistá, podría haberla motivado a utilizar esta metodología para destacar los elementos de la comunicación no verbal.

Las dos participantes toman decisiones sobre los textos para el juego dramático o las situaciones que proponen para la improvisación. El papel del docente como guía en la clase, incluso en el juego dramático, queda claro en la explicación de Celestina, quien afirma: «si has hecho teatro alguna vez, pues quieras que no, te ayuda mucho a la hora de llevar una clase». Celestina asocia el juego dramático con una didáctica más innovadora, alejándose de los métodos tradicionales. Como la entrevistada de mayor edad, su opinión podría reflejar el impacto positivo del MCER (Consejo de Europa, 2001) en la enseñanza, rompiendo con enfoques más tradicionales.

Velistá admite que nunca experimentó este tipo de ejercicios para el aprendizaje de lenguas, pero reconoce que le habrían sido útiles, comentando: «Es un ejercicio que a lo mejor no me hubiese gustado como estudiante, pero que hubiese hecho y que hubiese sido provechoso, seguro».

Además, Velistá menciona que tanto la asignatura como las obras de teatro están impuestas al alumnado. También señala la falta de tiempo para trabajar con la improvisación, aunque muestra interés en implementarla. No está segura de si los estudiantes ensayan fuera del aula, pero afirma que esto se nota durante la representación. A diferencia de la evidencia en el estudio de casos, la actividad teatral se realiza de manera integrada a la dinámica de clase porque es el contenido íntegro de la asignatura.

Por su parte, Celestina realiza juegos de rol de forma puntual. Se enfoca en la progresión, comenzando por temas en los que los estudiantes ya dominan el vocabulario. Explica: «Primero se les da el vocabulario, se les dan ejemplos. Justamente

después, lo que se les va a pedir es que ellos mismos sean capaces de presentarse entre ellos y hacerle preguntas a los demás». La docente permite que los alumnos partan de una base escrita para desarrollar la improvisación, y les proporciona vocabulario de apoyo. «Siempre que se introduce un tema nuevo, se les suele poner un vídeo en el que aparece ese tema. Luego se intenta que ellos mismos imaginen esa misma situación y la representen entre ellos».

Una de las diferencias entre ambas docentes es el uso de grabaciones. Velista prioriza la toma de notas y evita grabar debido a la ley de protección de datos. En cambio, en el caso de Celestina, la formación en comercio incluye competencias digitales que se trabajan de manera transversal, utilizando herramientas que el juego dramático proporciona.

2.4. Concepciones sobre el Juego Dramático

Ambos profesores subrayan los beneficios del juego dramático en el desarrollo de la expresión oral y la superación de la timidez en los estudiantes.

Dentro de las ventajas del juego dramático para el aprendizaje del español, La Celestina destaca que estas prácticas «le ayudan a superar esa timidez que muchas veces puede jugarle una mala pasada», lo que permite a los estudiantes mejorar su confianza al hablar en público y, en última instancia, su nivel de competencia comunicativa en español. Esto refleja el impacto emocional positivo que el juego dramático puede tener en estudiantes que inicialmente se sienten inseguros o cohibidos. Sin embargo, La Celestina también señala que la timidez puede convertirse en una desventaja del juego dramático, ya que las dificultades de algunos estudiantes tímidos «pueden poner en dificultad a los demás» si no logran adaptarse al ritmo de la actividad grupal, lo que puede afectar negativamente al desempeño de otros.

Velista comparte esta preocupación, poniendo su propio ejemplo y afirmando que su timidez le podría haber hecho «odiar» esta dinámica, aunque reconoce que a largo plazo sería beneficiosa para la esfera personal del alumnado. Además, Velista resalta la importancia de esta metodología para que los estudiantes tomen conciencia de los diferentes aspectos del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. Según ella, el juego dramático permite que los estudiantes comprendan «la importancia que tiene el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal en la expresión oral», destacando los componentes comunicativos integrales de la actuación, que van más allá del uso de las palabras.

El uso del juego dramático por parte de Velistá está impuesto por la universidad. Aunque reconoce las ventajas de esta metodología en cuanto a la expresión no verbal y paraverbal, señala que no dispone de tiempo suficiente para trabajar estos elementos en clase. Si bien no menciona un impacto negativo directo en el grupo, subraya la necesidad de mayor preparación para que los estudiantes puedan aplicar correctamente las técnicas teatrales.

Ambos profesores coinciden en que, a menudo, existe una diferencia entre lo que planifican y lo que finalmente ocurre en clase, lo que atribuyen a la actitud y motivación del alumnado frente a la tarea dramática. La Celestina menciona que las dinámicas pueden interferir con el ritmo de la clase, ya que «lo que hayas preparado, al final, no lo puedes hacer tal y como lo habías previsto». Esto resalta la imprevisibilidad de las actividades dramáticas y la necesidad de flexibilidad por parte del docente.

De manera similar, Velistá reconoce que «siempre hay un desfase entre lo que te planteas y lo que ves», subrayando la importancia de la dinámica de grupo en el éxito o fracaso de una actividad. A diferencia de La Celestina, Velistá pone mayor énfasis en la actitud y motivación de los estudiantes para preparar los textos en casa.

En cuanto a las razones por las cuales las actividades basadas en el juego dramático no funcionan, La Celestina indica que esto puede deberse a la falta de comprensión o motivación por parte del alumnado. La desconexión emocional o falta de interés en el contenido puede hacer que una actividad fracase, llevándola a decidir no repetirla. Por otro lado, Velistá expresa frustración cuando los estudiantes no memorizan los textos, lo que genera problemas en la ejecución: «cuando deciden los alumnos no aprender el texto de memoria, vamos muy mal». Este obstáculo práctico puede ralentizar el ritmo de la clase y afectar la fluidez de las representaciones.

Finalmente, Velistá menciona que esta metodología le ha permitido crear «otro vínculo» con los estudiantes, ya que el juego dramático ayuda a «romper el hielo» y establecer un ambiente más colaborativo y menos formal en comparación con las clases tradicionales, favoreciendo una mayor interacción y cercanía entre docente y alumnado.

2.5. Competencia comunicativa

Ambos entrevistados coinciden en la importancia de la *comunicación efectiva* y la *competencia sociolingüística* en el aula, aunque abordan el tema desde perspectivas diferentes.

La Celestina define la competencia comunicativa como la capacidad de hacerse entender y adaptarse al nivel del interlocutor: «Ser competente es una persona que se hace comprender fácilmente, que se expresa con fluidez y consigue ponerse a la altura de la otra persona». Esta idea de «ponerse a la altura» alude directamente a la competencia sociolingüística, ya que implica la habilidad de ajustar el lenguaje y la interacción en función de la audiencia. Su visión se basa en la interacción, un elemento central en su práctica de los *sketches*, donde la improvisación desempeña un papel fundamental en el ejercicio dramático.

Por su parte, Velista incorpora la *competencia sociolingüística* desde una perspectiva más enfocada en el ajuste de la corporeidad y el contexto propio del texto dramático, señalando que comunicar es «adaptar unos gestos, adaptar unas expresiones que hayamos escuchado en un contexto y volver a emplearlas». Aquí se aprecia la relevancia de la reutilización de estructuras y comportamientos aprendidos en clase, integrando tanto el lenguaje verbal como el no verbal en el proceso de comunicación.

Desde un enfoque más amplio, para La Celestina la comunicación no solo implica la transmisión de un mensaje, sino también una respuesta del interlocutor, lo cual es clave en las dinámicas de juego dramático. Según ella, «tienen que ser capaces de improvisar cuando sea necesario [...] Entre ellos se van a ayudar a contestar y a preguntar». Celestina subraya la importancia de la interacción en el proceso comunicativo.

En el caso de Velista, ser competente comunicativamente implica «conseguir que la información le llegue al otro casi como la habíamos pensado nosotros», lo que destaca el papel de los aspectos no verbales y paraverbales trabajados en el juego dramático a través de la teatralidad.

Ambas perspectivas comparten un enfoque en la interacción, un elemento muy valorado en el MCER (Consejo de Europa, 2001), que sitúa la competencia comunicativa en el centro del aprendizaje de lenguas, integrando tanto los componentes verbales como los contextos sociales y culturales en los que ocurre la comunicación. En la descripción de la competencia comunicativa podemos ver que existen ecos a sus propias dinámicas en clase, en las que el juego dramático está implicado.

2.6. Evaluación del Juego Dramático en ELE

Las entrevistadas evalúan la práctica del juego dramático, aunque los criterios de la evaluación son diferentes. En referencia a los instrumentos de evaluación, las participantes coinciden en la «parrilla de evaluación».

La Celestina utiliza una «parrilla de evaluación» que incluye la fluidez, la improvisación, la parte gestual y la interacción entre los estudiantes, pero minimiza la importancia de los errores gramaticales. Ella confirma que: «lo menos importante son las faltas que han cometido». Lo que realmente valora es la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente, sin centrarse demasiado en la corrección lingüística. Su evaluación está en coherencia a su definición de competencia comunicativa que subraya la capacidad de «hacerse comprender». Esta capacidad puede servir de los elementos paraverbal y no verbales para clarificar el mensaje.

Velista, en cambio, evalúa tanto los aspectos de actuación como los elementos lingüísticos. No graba a los estudiantes por temor a aumentar su timidez y por cuestiones de protección de datos, pero lleva un registro escrito de las actuaciones. Evalúa, por ejemplo, «el aprendizaje del texto y memorización», la claridad de la expresión oral y la «interacción entre los dos estudiantes que actúan». En su caso, los errores en la lengua son un criterio importante, ya que se fija en cómo los estudiantes pronuncian y entienden las palabras. Entre sus criterios, cabe destacar que la teatralización no se basa únicamente en decir un texto, sino que también deben comprender lo que dicen. Señala que, dentro de la interpretación, el lenguaje no verbal evidencia cuando el alumno no comprende lo que está diciendo.

Ambas docentes mencionan que la retroalimentación sobre sus prácticas de juego dramático se realiza de forma informal a través de comentarios. En los dos casos, los estudiantes hablan de manera positiva sobre las dinámicas de juego dramático para el aprendizaje del español.

CUARTA PARTE

**CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN**

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una parte del análisis de datos, centrada en el eje «prácticas en relación al juego dramático», así como algunas de las conclusiones de esta tesis, serán publicadas en el número 44 de la revista científica *Porta Linguarum*, programado para junio de 2025. Este artículo, titulado «Le jeu dramatique: sémiotique et dérivation», explora los aspectos semióticos y sus derivaciones en el contexto del juego dramático, y ofrece una perspectiva sobre las implicaciones de estas prácticas en el ámbito educativo y cultural (Muñoz Medina y Rienda Polo, 2025).

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

Las conclusiones de esta tesis tienen como objetivo sintetizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, basándonos en el análisis del estudio de casos y las entrevistas cualitativas semiestructuradas. El propósito es verificar las hipótesis planteadas inicialmente y exponer las principales aportaciones de esta investigación a la comunidad científica.

Es importante destacar que, de los 17 docentes seleccionados, dos fueron descartados al expresar que no consideraban sus prácticas dentro del juego dramático. Este hecho refuerza una de las premisas fundamentales de la primera parte de esta tesis: la ausencia de una definición común y compartida sobre el concepto de juego dramático en el ámbito educativo. Este vacío conceptual resalta la necesidad de una definición abierta y flexible que abarque las diversas formas de implementación de esta metodología pedagógica.

La combinación del estudio de casos con las entrevistas semiestructuradas ha permitido obtener información de calidad sobre el uso del juego dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto francés. Este enfoque metodológico mixto ha sido clave para profundizar en la comprensión de cómo los docentes perciben y aplican el juego dramático en sus aulas, permitiéndonos identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora. La *calidad de la información obtenida*, con la utilización de varias herramientas desde una metodología mixta, es un criterio primordial para producir una obra de calidad científica (Sabariego Puig et al., 2014, p. 121).

En las siguientes páginas, verificaremos las hipótesis enunciadas, destacaremos los aportes de esta investigación al campo de la didáctica de lenguas, y abordaremos las limitaciones encontradas a lo largo del proceso. Finalmente, plantharemos recomendaciones y posibles líneas de investigación futuras, que contribuirán a seguir enriqueciendo el estudio del juego dramático para el aprendizaje del español.

1. VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Para la verificación de la hipótesis, integramos los resultados del estudio de casos con los hallazgos de las entrevistas cualitativas. Podemos observar que el juego dramático es una metodología innovadora en la enseñanza de lenguas, pero que una parte poco representativa de los docentes han vivido experiencias de juego dramático cuando eran estudiantes.

Este hecho pone en evidencia que en enseñanza superior las recomendaciones del MCER (Consejo de Europa, 2001) están siendo aplicadas en relación con las prácticas del juego dramático. Las opiniones recogidas reflejan una percepción positiva del juego dramático, lo que subraya su potencial como herramienta pedagógica. No obstante, aunque algunos grupos como *Glottodrama* y *Thealingua* trabajan sobre esta metodología, no existe un número representativo de docentes de español que se hayan formado en ellos u otros similares.

Uno de los aspectos más destacables es el perfil heterogéneo del alumnado en la enseñanza superior, lo que plantea el desafío de cómo adaptar el juego dramático para estudiantes con diferentes niveles de competencia comunicativa. En este sentido, el juego dramático podría actuar como un catalizador para equilibrar estas diferencias, al ofrecer oportunidades de interacción, fomentando la participación de estudiantes.

Entre las hipótesis planteadas en este estudio sosteníamos que en la diversidad de prácticas implementadas por los docentes prevalecen las habilidades orales. Este aspecto ha sido confirmado, ya que el análisis *código-documento* de ATLAS.ti en el estudio de casos muestra que las habilidades orales son mencionadas 64 veces en las respuestas de los docentes, mientras que las habilidades escritas solo se mencionan 20 veces. Esto evidencia la predominancia de las habilidades orales.

Sin embargo, cabe destacar que en enseñanza superior también se ha identificado el uso de habilidades escritas. El uso de estas habilidades en producción escrita puede servir como preparación para las actividades dramáticas o como conclusión de actividad. En el caso de *Celestina* y el vocabulario que se da a los alumnos antes de realizar *sketches*. En el estudio de casos, la participante 9-I, efectúa actividades de «escritura colectiva» tras la improvisación.

En cuanto a las prácticas observadas, se distinguen dos enfoques principales. Por un lado, están los docentes que integran el juego dramático desde un punto de vista teatral, con un enfoque más estructurado en la representación de textos. Por otro

lado, algunos docentes colocan la improvisación en el centro de su práctica, lo que fomenta un mayor grado de espontaneidad y flexibilidad en el aula.

Aunque existe una diversidad considerable en la definición y aplicación del juego dramático, esta variabilidad puede considerarse una fortaleza. Los docentes adaptan las técnicas dramáticas a sus contextos específicos (provenientes de diferentes sectores de enseñanza superior) y a las necesidades de sus estudiantes, lo que enriquece la enseñanza del ELE con una gama amplia de prácticas creativas y dinámicas.

En la entrevista cualitativa, podemos analizar ambas perspectivas, las dos docentes señalan la falta de tiempo como una limitación para desarrollar plenamente estas actividades. Esto ha podido llevar a que en 5 de los 15 docentes del estudio de casos, la actividad de juego dramático se realiza de manera puntual, lo que sugiere que, aunque su integración es accesible, sigue habiendo barreras que impiden su aplicación más extensiva.

La noción de juego dramático no parece ser unitaria dentro de la comunidad científica en la enseñanza superior del ELE. Esto puede deberse a la diversidad de prácticas del juego dramático que los docentes han descrito en el estudio de casos. En consecuencia, se necesita una noción más amplia que pueda integrar todas las dinámicas de juego dramático en una esfera internacional.

Además, al comparar los dos participantes descartados del análisis, se pone en evidencia la percepción del docente sobre esta metodología. Por un lado, la participante descartada uno ha encontrado maneras creativas de integrar elementos performativos y teatrales en sus clases, a pesar de no haber recibido formación específica en juego dramático. Esta participante ha utilizado una variedad de métodos como el teatro sensorial, el teatro social y el teatro del movimiento, reflejando una visión amplia y flexible de lo que constituye el juego dramático. Sin embargo, cuando se le interroga sobre las razones por elegir el juego dramático la docente descartada uno concluye que ella «no diría que es el juego dramático».

Por otro lado, el participante descartado dos, dentro de las razones por las que utiliza el juego dramático expresa: «No lo utilizo. La pregunta, pues, no viene al caso». Este docente describe su práctica desde un método más tradicional como el análisis literario de textos dramáticos. Así pues, consideramos que, la implicación del juego dramático para el aprendizaje del español requiere el papel activo del alumnado en su aprendizaje a través de la interpretación tal y como se describe en el *capítulo II punto 4. Juego dramático: proposición de una noción común.*

La diversidad en las concepciones sobre lo que es (o no) juego dramático pone de manifiesto que su definición no es homogénea y depende en gran medida de las experiencias personales, la formación y el contexto educativo de cada docente. Estas variables están en coherencia con aquellas del análisis ACM como las que influyen en mayor medida la manera en la que las actividades del juego dramático se aplican. La noción y aplicación del juego dramático en clase de español en educación superior están íntimamente relacionadas.

La evaluación y retroalimentación varían considerablemente entre los docentes, sin un consenso claro sobre cómo medir de manera uniforme el impacto del juego dramático en el aprendizaje del ELE. La mayoría de los profesores solicita retroalimentación sobre sus prácticas y evalúa el uso del juego dramático en sus clases. Según el análisis cuantitativo, la evaluación es una de las variables clave que influye en cómo se implementa el juego dramático en las aulas de español.

Este hecho puede explicarse porque el objetivo principal de los docentes de lenguas es promover el desarrollo de la competencia comunicativa y transmitir los aspectos culturales vinculados a esta competencia. Por lo tanto, la evaluación debe reflejar estos objetivos, que se trabajan a lo largo de las clases a través de diversas actividades dramáticas. La necesidad de medir no solo la fluidez y precisión lingüística, sino también el uso de elementos no verbales y culturales en las interacciones, hace que la evaluación de estas prácticas sea diversa y compleja. Esto refuerza la importancia de que la evaluación no solo se centre en los resultados, sino también en el proceso y en cómo el juego dramático contribuye al desarrollo integral de las habilidades comunicativas del estudiante.

2. APORTES A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

El perfil de los docentes de español en nuestra muestra es diverso, dividiéndose a partes iguales entre aquellos de origen hispanohablante y de origen francés, con una mayoría de mujeres. En investigaciones previas, la metodología cualitativa ha sido la predominante, pero esta investigación aporta un enfoque novedoso al incluir el uso de métodos cuantitativos. El uso de la *prueba exacta de Fisher* y el *Análisis de Correspondencias Múltiples* (ACM) proporciona a la comunidad científica no solo datos cuantitativos, sino también elementos que explican los factores que influyen en las decisiones pedagógicas de los docentes.

El análisis cuantitativo realizado mediante el ACM proporciona información valiosa sobre las relaciones entre variables dentro del conjunto de datos. Según Lavalle et al.

(2006, p. 393), «las investigaciones tanto de tipo didáctico como psicológico acerca de la regresión y la correlación son escasas, a pesar de su importancia en la estadística y en el currículum de matemática». Entre las conclusiones más relevantes de nuestro estudio cuantitativo, destacamos que las variables de *edad* y *años de experiencia* son las que muestran las correlaciones subyacentes más significativas respecto a otras variables. Esto implica que las elecciones didácticas de los docentes están relacionadas con la generación a la que pertenecen. Esto puede explicarse por la experiencia propia del docente y la formación sobre la didáctica de las lenguas.

La visión del juego dramático como método para el aprendizaje de lenguas está estrechamente vinculada a la evolución de la didáctica de las lenguas. Como se discutió en la primera parte de esta tesis, el uso del juego dramático con fines pedagógicos se remonta a siglos atrás. No obstante, se pueden encontrar elementos de esta metodología en todas las principales corrientes de la enseñanza de lenguas. Nuestro análisis muestra que los docentes que incluyen al menos una actividad relacionada con habilidades escritas tienden a proponer una mayor diversidad de prácticas. Aunque el juego dramático se asocia comúnmente con el trabajo oral, en la enseñanza superior también se observa su aplicación en el desarrollo de habilidades escritas, aunque en menor medida.

Según los docentes de nuestra muestra, la mayoría de alumnos de español en enseñanza superior tienen un nivel heterogéneo en referencia a términos de competencia comunicativa.

Las actividades que más enfatizan la improvisación y la creatividad parecen contribuir de manera más efectiva al desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática, debido a la diversidad de propuestas. Al comparar los testimonios de *Velista* y *La Celestina* en relación con la competencia comunicativa, se puede verificar que *La Celestina* incorpora inferencias sobre ambas competencias, destacando su enfoque en la adaptabilidad y comunicación espontánea.

Ambas docentes utilizan parrillas de evaluación que se centran en la expresión oral, aunque en el caso de *La Celestina* también se requiere trabajo en expresión escrita como parte de la preparación de las actividades. Esto refleja que, aunque la prioridad está en las habilidades orales, las habilidades escritas tienen una presencia importante, representando aproximadamente un tercio de la diversidad de prácticas.

Un tema recurrente en las entrevistas es el papel de la personalidad del alumnado, especialmente en aquellos estudiantes que son tímidos. Tanto *Velista* como *La Celestina* sugieren que, con el tiempo, los estudiantes más tímidos desarrollan habilidades valiosas

gracias al juego dramático. Estas habilidades pueden ser transferibles a otras áreas del aprendizaje.

Finalmente, un desafío importante del juego dramático es la implicación del alumnado. Ambas docentes destacan la importancia del texto o la preparación previa como requisito para el éxito de la actividad. Los estudiantes que no preparan adecuadamente el trabajo en casa pueden perjudicar el desarrollo de la actividad en clase. En este sentido, la motivación del alumnado parece ser un factor clave.

La evaluación y retroalimentación son prácticas comunes entre la mayoría de los docentes de español que utilizan el juego dramático, lo que sugiere una valoración positiva de esta metodología en su práctica docente.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la verificación de las hipótesis y los aportes realizados a la comunidad científica, es necesario abordar las limitaciones de este estudio, que enmarcan tanto los resultados obtenidos como su aplicabilidad. Una de las primeras limitaciones de este estudio, y quizás la más evidente, radica en el tamaño de la muestra utilizada. No se sabe con certeza si la baja participación de docentes en el cuestionario se debe a una falta de interés por el tema o al hecho de que un número reducido de docentes en la enseñanza del español en la educación superior trabaja con el método del juego dramático. Esto plantea una incógnita sobre el alcance real de la metodología en el contexto académico.

En segundo lugar, las entrevistas cualitativas semiestructuradas han permitido llevar a cabo un análisis comparativo útil, sobre todo considerando los perfiles contrastantes de Velista y Celestina. No obstante, es importante señalar que siete docentes habían manifestado su interés en participar en esta segunda fase de la investigación, pero finalmente no respondieron. Las razones de esta falta de respuesta no son claras, aunque se sospecha que el elevado nivel de trabajo de los docentes de español en la educación superior en Francia puede haber sido un factor determinante. Esta sospecha se formula tras numerosos intercambios informales con docentes de español en coloquios científicos en Francia.

Otro aspecto relevante entre las limitaciones es la falta de conocimiento generalizado sobre el juego dramático, su noción y su aplicación diversa en el aula. Esto podría haber afectado la tasa de respuesta al primer cuestionario. Un ejemplo concreto son los dos docentes que fueron descartados del análisis, ya que, al completar sus respuestas, especificaron que no consideraban que sus prácticas pertenecieran al ámbito del juego

dramático. A pesar de ello, la participante descartada uno, accedió a participar en una conversación informal sobre sus prácticas. Esta interacción reveló que su enfoque podría estar alineado con el paradigma de la enacción, aunque no lo habría identificado como juego dramático. Este caso destaca la necesidad de definir y divulgar el juego dramático como una noción abierta y en construcción, que pueda ser comprendida e incorporada más ampliamente por la comunidad docente. La enacción, aunque ha sido analizada como una puerta paradigmática interesante en nuestra tesis, no ha podido ser estudiada y relacionada debido al momento tardío en el que nos planteamos la cuestión.

En cuanto al análisis de datos del estudio de casos, sabemos que los cuestionarios telemáticos tienen una respuesta menos precisa a las cuestiones. En consecuencia, la priorización de la interacción oral hubiese facilitado una mejor comprensión de cómo se implementa el juego dramático en el aula.

Para ilustrar, en algunos casos, como el del Participante 2-B en el análisis cualitativo, se indica que el juego dramático se utiliza para «aprender historia de manera natural», aunque no se especifica si se realiza una preparación escrita previa. Esta falta de precisión limita la comprensión completa de las prácticas docentes. La codificación de las habilidades en relación con la competencia lingüística ha sido detallada, centrada en los testimonios escritos y evitando extrapolaciones que pudieran llevar a conclusiones incorrectas.

Finalmente, la implementación de un enfoque mixto en este proyecto, combinando paradigmas y metodologías cualitativas y cuantitativas, ha supuesto un estudio intensivo de las herramientas de explotación de datos. Durante nuestra formación doctoral, hemos aprendido a utilizar estas herramientas, pero reconocemos que sus posibilidades son potencialmente mucho más amplias de lo que se puede abarcar en sesiones formativas de unas pocas horas. Esta limitación señala no solo un camino a seguir en futuras investigaciones, sino que también invita a los programas de formación de grado y máster para docentes a incluir módulos más específicos y profundos sobre el uso de tecnologías para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

Estas limitaciones identifican áreas clave para el desarrollo futuro, tanto en la investigación como en la formación de los docentes. A continuación precisamos todas las puertas que este estudio podría abrir para futuras investigaciones.

4. PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las pistas para futuras investigaciones son clave para ampliar las perspectivas sobre el juego dramático en la enseñanza del español, ya que ofrecen la oportunidad de abrir nuevas líneas de estudio y optimizar la práctica pedagógica.

En primer lugar, aunque el juego dramático se asocia principalmente con el desarrollo de habilidades orales, en la enseñanza superior también se ha utilizado para trabajar las habilidades escritas. Sería valioso investigar con mayor profundidad cómo estas habilidades pueden integrarse y potenciarse mediante el juego dramático, especialmente en contextos donde las competencias orales ya están bien desarrolladas. Este enfoque ayudaría a comprender cómo las actividades dramáticas pueden influir en la escritura, un aspecto que hasta ahora ha sido menos explorado.

Nuestra investigación ha propuesto una definición amplia del juego dramático y ha evidenciado la diversidad de enfoques encontrados en el estudio de casos. Sin embargo, sería relevante investigar la coherencia entre las prácticas utilizadas por los docentes y los objetivos pedagógicos que persiguen. La disparidad en la evaluación de las actividades dramáticas, con algunos docentes que no evalúan formalmente estas prácticas a pesar de reconocer su utilidad, plantea la necesidad de explorar las razones por las que algunos docentes no llevan a cabo evaluaciones sistemáticas.

El análisis de datos también se alinea con estudios previos sobre la identidad profesional de los docentes, que está influenciada por factores como la trayectoria personal y el contexto sociocultural en el que ejercen su función. Las variables de edad y años de experiencia en didáctica de las lenguas juegan un papel importante en la forma en que los docentes perciben y aplican el juego dramático. Futuras investigaciones podrían centrarse en cómo estas variables afectan no solo la percepción del alumnado, sino también las elecciones didácticas que los docentes realizan en función de su generación y experiencia. Esto es especialmente relevante en cuanto al uso del juego dramático en niveles de competencia lingüística inferiores a B1, donde los docentes coinciden en su utilidad. Podría ser importante analizar cómo estas actividades pueden adaptarse a grupos de estudiantes homogéneos a todos los niveles de competencia lingüística.

Hemos tenido una visión general de la manera en la que el juego dramático está siendo aplicado en enseñanza superior del español desde la perspectiva del docente. No obstante, es importante investigar más a fondo las implicaciones del lenguaje no verbal y paraverbal en el juego dramático. Estas áreas son cruciales en la adquisición

de una lengua y podrían beneficiarse de un enfoque más detallado, especialmente en el contexto de la enseñanza superior. La visión debería incluir tanto los aspectos de la comunicación no verbal, como el impacto en la implicación cultural.

Según la revisión bibliográfica y el testimonio de varios docentes, el método Glottodrama parece ser un enfoque efectivo para la enseñanza del ELE con la utilización de juego dramático. Sería pertinente investigar lo que otros métodos más recientes, como el método Thealingua, pueden ofrecer al juego dramático en términos de desarrollo de la competencia comunicativa. Comparar estos enfoques ayudaría a proporcionar una visión más amplia sobre cómo se pueden integrar y mejorar las prácticas dramáticas en el aula.

Otro aspecto clave que merece atención en futuras investigaciones es la perspectiva del alumnado. Investigaciones precedentes se han concentrado en la importancia de la opinión del alumno sobre la pedagogía docente (Boquete Martín, 2011; Touze, 2015; Vidard, 2014; Zaščerinska, 2010). Si bien este estudio se ha centrado en la visión de los docentes, sería esencial integrar la percepción de los estudiantes sobre el juego dramático en el aprendizaje del ELE. En tales investigaciones se expone desde una metodología cualitativa, la conexión entre la perspectiva de los alumnos y del docente en el contexto educativo. El alumnado es un actor activo de su aprendizaje, por lo tanto, se debería considerar su perspectiva para poder evaluar también la pertinencia del juego dramático dentro de la clase de ELE. Para ello, sabemos que las encuestas al alumnado se consideran un elemento de vital importancia para evaluar y mejorar el desarrollo de la práctica docente y, siguiendo el artículo de Barrado et al. (2000), conocemos además cómo deben realizarse estas encuestas y qué aspectos deben ser tomados en consideración. Siguiendo estos principios, así como aquellos otros que hemos podido discernir en Boquete (2014) y en la investigación de Zaščerinska (2010, pp.8-9), podemos adelantar algunos de los aspectos que deberían estar presentes en futuras investigaciones destinadas a estudiantes, siendo los siguientes:

- a) Razones por las que ha elegido aprender ELE.
- b) Nivel de interés en las actividades en torno al juego dramático.
- c) Nivel de beneficios que se considera que este tipo de actividades dan al aprendizaje de español.
- d) Recomendaciones del alumno dirigidas al docente para tener en cuenta en las dinámicas de juego dramático.

Mediante cuestionarios y entrevistas, sería posible comprender cómo los estudiantes perciben estas actividades y qué impacto creen que tienen en su proceso de aprendizaje. La integración de la perspectiva del alumno con la del docente permitiría una evaluación más completa de las prácticas pedagógicas, ayudando a mejorar su eficacia.

Finalmente, se observó que, en muchos casos, los docentes guían las dinámicas del juego dramático, pero desconocemos cómo empoderar al alumnado para que asuma un rol más autónomo en estas actividades. Métodos como *Thealingua*, que proponen un mayor protagonismo a los estudiantes, podrían servir de referencia para explorar el impacto de un mayor control por parte del discente en el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

En conclusión, este estudio ha proporcionado una visión general sobre cómo el juego dramático se aplica en la enseñanza superior del español en Francia, pero aún queda mucho por investigar, especialmente en cuanto a las habilidades escritas, el lenguaje no verbal y la autonomía del estudiante en el uso de esta metodología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01>
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. *Pour Un Théâtre-Monde*, 109–123. <https://doi.org/10.4000/books.pub.34923>
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101–110. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 422–437). Édition des archives contemporaines.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 14(1), 0–14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Aguilar Río, J. I. (2016). L' éthique dans la formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, 4. <https://hal.science/hal-01416369/document>
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–23. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alemi, M., y Tavakoli, E. (2016). Audio Lingual Method. *3rd International Conference on Applied Research in Language Studies Audio*, Enero, 1–5. https://www.researchgate.net/publication/293731529_Audio_Lingual_Method
- Algañaraz, S., y Hugo, V. (2014). El «Análisis de Correspondencias Múltiples» como herramienta metodológica de síntesis teórica y empírica. Su aporte al estudio del locus universitario privado argentino (1955-1983). *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 1–19. <https://www.aacademica.org/000-099/102.pdf>

- Alonso Aldavero, V. A. (2007). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 17, 40–43.
- Anacours. (2019). *Choix de la deuxième langue au collège: allemand ou espagnol?* <https://www.anacours.com/magazine/choix-de-la-deuxieme-langue-au-college-allemand-ou-espagnol/>
- Anderson, J. L. (2008). Transforming the teacher's role: Teacher as facilitator of interpretive communities. *Theory into Practice*, 47(4), 305–311.
- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48(73), 349–363. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200005&lng=es&tlng=es
- Arpin, L., y Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets* (Chenelière/McGraw-Hill (ed.)). Chenelière Éducation.
- Arzola Franco, D. M. (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Biblioteca Rediech. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=736410>
- Auzanneau, M., y Boutet, J. (2021). Interaction. *Langage et Société, HS1*, 179–183. <https://doi.org/10.3917/lhs.hs01.0180>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. In *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105–127). Edelsa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574835>
- Baecker, D. (2017). Teorías sistémicas de la comunicación. *Revista Del Magister En Análisis Sistémico Aplicado a La Sociedad*, 37, 1–20.
- Balchin, K., y O'Neill, C. (2014). The role of interpretive communities in drama pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 57–72.
- Ballesté Isern, E. (2017). Espacios migrantes y nuevos movimientos sociales: El caso de Marea Granate. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 51–57. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.01.001.06>
- Balleux, A. (2000). Évolution De La Notion D'Apprentissage Expérientiel En Éducation Des Adultes: Vingt-Cinq Ans De Recherche. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 26(2), 263–286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baralo, M. (1998). Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera. *Lengua y Cultura En La Enseñanza Del Español a Extranjeros: Actas Del VII Congreso de ASELE*, 123–128. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf
- Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 13(2), 0–20. <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>
- Barrado, C., Gallego, I., y Valero García, M. (2000). Usemos las encuestas a los alumnos para mejorar nuestra docencia. *Jornades de Docència Del Departament d'Arquitectura de Computadors*, 1–22.
- Barragán, C. J., y González, R. I. (2020). El papel e importancia de la investigación educativa. *Revista Daena*, 15(1), 127–141. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A8.15\(1\)127-141.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A8.15(1)127-141.pdf)
- Barroso García, C., y Fontecha López, M. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. *ASELE*, 107–114. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- Beljić, I. (2015). La construcción de las identidades lingüísticas: el caso de la variedad andaluza del español y las modalidades meridionales del serbio. *Verba Hispánica XXIII*, 23(1), 87–105. <https://doi.org/10.4312/vh.23.1.87-105>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et Didactique*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Berenguer Román, I., Roca, M., y Torres, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio De Las Ciencias*, 2(2), 25–31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761589.pdf>
- Berk, L. E. (2018). El papel del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación. *Enciclopedia Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia*.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quorum Académico*, 8(15), 95–110. <file:///C:/Users/Djota/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativa-3998947.pdf>

- Bestard Monroig, J. (1994). El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 6, 85–96. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110085A>
- Billíková, A., y Kiššová, M. (2013). *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Constantine the Philosopher University in Nitra.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. CISSPRAXIS.
- Blanchet, P. (2016). Discriminations: combattre la glottophobie. *Langage et Société*, 2(156), 133–136. <https://doi.org/10.3917/l5.156.0133>.
- Bloomfield, L. (1939). *Linguistics Aspects of Science*. University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Editorial Hora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80, 99–131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 45–62). Springer International Handbook of Research in Arts Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_4
- Bonnardel, N., Girandola, F., Bonetto, E., y Lubard, T. (2023). *La créativité en situations*. Dunod.
- Boquete Martín, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales [Universidad de Alcalá]. In *Tesis Doctoral*. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/16981>
- Boquete Martín, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de Español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267–283. <https://doi.org/10.30827/digibug.53747>
- Borrueco Rosa, M. A. (2019). Aportaciones de la neurociencia cognitiva al aprendizaje de la l2 en el aula infantil. Estudio aplicado al alemán como lengua extranjera. *AILIJ. Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 35–54. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i17.1423>

- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58–73. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25–41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership & Management*, 20. <https://doi.org/10.1080/13632430050128363>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Cacioppo, J. T., y Freberg, L. (2018). *Discovering Psychology: The Science of Mind*. Cengage Learning.
- Caldwell Cook, H. (1917). *The play way; an essay in educational method*. Frederick A. Stokes Company Collection.
- Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865–1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Mayo-Agosto. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.htm>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cañas, L. A., y Chacón, C. T. (2015). Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés. *Acción Pedagógica*, 24(1), 52–61. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6224811.pdf>

- Cando Guanolouisa, F., y Drobchak Drobchak, V. (2017). Selección de un tema de investigación: De la idea inicial al enunciado. In *Universidad Técnica de Cotpax* (pp. 71–82). https://www.researchgate.net/publication/344287977_Seleccion_de_un_tema_de_Investigacion_De_la_idea_inicial_al_enunciado
- Cardona, C., Padilla, L., y Gutierrez, J. (2021). *Análisis de Correspondencia Múltiple (ACM)*. <https://rpubs.com/ocamilocardona/813536>
- Carnegie, D. (2011). *La comunicación: tu camino hacia el éxito*. Ediciones Obelisco.
- Castro, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. In Universidad Carlos III de Madrid (Ed.), *La Enseñanza de ELE Centrada en el Alumno* (pp. 213–220). XXV Congreso de ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425849>
- Celce Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. <https://archive.org/details/teachingpronunci0000celc>
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Norma lingüística y variedades del español*. Plan Curricular. Retrieved July 5, 2024, from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm
- Cervera, J. (1993). Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y Textos*, 4, 101–110.
- Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Estudios de Lingüística*, 28, 125–150. <https://doi.org/10.14198/ELUA2014.28.05>
- Charlot, B. (2011). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & Éducatons*, 1. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.455>
- Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(2), 0–17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1958>
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language*, 35(1), 26–58. <https://web-archive.southampton.ac.uk/cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149–150, 41–55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 57–72. <https://doi.org/10.5209/dida.61954>
- Colome Medina, J., y Fernández Fernández, A. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 1(37), 139–150. <http://hdl.handle.net/10810/29279>
- Commission., E., EACEA., y Eurydice. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa*. <https://doi.org/10.2797/13938>
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. In *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas* (Didier). http://cvc.cervantes.es/obref/marco_%0Ahttp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume With New Descriptors. In *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume With New Descriptors*.
- Contreras Moreno, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 285–295.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La «dramatización» como modelo y acción. In *Didáctica. Lengua y Literatura* (Vol. 25, pp. 117–134). https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42238
- Corrales Navarro, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, 20(1), 46–51. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943007.pdf>

- Correale, C. (2014). THEATRE PLURILINGUE - Lingue in scena : une expérience unique en son genre. *Le Petit Journal*. <https://lepetitjournal.com/turin/a-voir-a-faire/theatre-plurilingue-lingue-scena-une-experience-unique-en-son-genre-54780>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Cruz, P., y Martín, C. (2019). El uso del juego dramático como estrategia metodológica gamificada para el acercamiento al proceso lectoescritor. *Sexto Congreso Internacional de Educación Online*.
- Cruz Villegas, V., y Gordillo Fuentes, E. J. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *RIDE: Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.710>
- Cunico, S. (2007). Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource. *The Language Learning Journal*, 31(1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/09571730585200051>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Universidad de Murcia*. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42889/1/El teatro y la pedagogia en la historia.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42889/1/El%20teatro%20y%20la%20pedagogia%20en%20la%20historia.pdf)
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Andres Bello. <https://archive.org/details/DamasioElErrorDeDescartescompleto>
- Dawadi, S. (2017). Are quantitative and qualitative approaches to educational research compatible? *The Warwick ELT*, 3(6th Issue). https://www.researchgate.net/publication/321825678_Are_quantitative_and_qualitative_approaches_to_educational_research_compatible
- de Verdalle, L., Vigour, C., y Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. *Terrains & Travaux*, 2(21), 5–21. <https://doi.org/10.3917/tt.021.0005>
- Décret N° 2002-1010 Du 19 Juillet 2002 Relatif Aux Modalités d'enseignement Des Langues Étrangères (2002). <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>

- Del Rey, A., y Sánchez Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15(julio-diciembre), 233–246. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes. *Trema*, 30, 101–111. <https://doi.org/10.4000/trema.427>
- Department of German & Department of Theatre. (2019). *Scenario*. <https://www.ucc.ie/en/scenario/>
- Derivry Plard, M. (2013). Les enseignants «natifs» et «non-natifs» de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale? *Travaux de Didactique Du FLE*, 55, 100–108. <https://hal.science/hal-00832237/document>
- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 53–62. <https://fr.slideshare.net/slideshow/article-1-35777313/35777313>
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., y Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Díaz Ballve, L. P., y Ríos, F. (2018). El valor p. Interpretación, orígenes y su utilización actual. *Revista Argentina de Terapia Intensiva*, 35(3), 1–5.
- Díaz Corralejo, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, 8, 87–103. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9696110087A/19938/>
- Díaz Pérttega, S., y Fernández Pita, S. (2004). Asociación de variables cualitativas: El test exacto de Fisher y el test de McNemar. *Cuadernos de Atención Primaria*, 11, 304–308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2329504>
- Dimbleby, R., y Burton, G. (1998). *More than words: An introduction to communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003060284>
- Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea. (2022). *Lenguas, multilingüismo, régimen lingüístico*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_es

- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). Didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 117-141. C. en. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0909110117A/18815/>
- Doñas, A. (2015). *La puerta de las lenguas: Comenius y la renovación de la enseñanza de las lenguas*. Ministerio de educación cultura y deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/republicacheca/dam/jcr:93587ee2-1163-4c4a-a502-6d4dc2a989ed/la-puerta-de-las-lenguas--online.pdf>
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Drama Ties. (2021). *Drama ties: English language theatre in France*. <https://dramaties.com/>
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation*. Armand Colin.
- Dubois, J. (1969). Grammaire distributionnelle. In *Langue française* (Vol. 1, Issue 1, pp. 41-48). <https://doi.org/10.3406/lfr.1969.5396>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. <https://journals.openedition.org/apliut/3696>
- Escartín Arilla, A. (2018). Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale: le cas des masters en France. *ILCEA*, 32, 12. <https://doi.org/10.4000/ilcea.4800>
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. *E-CRINI - La Revue Électronique Du Centre de Recherche Sur Les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6, 1-24. <https://doi.org/1760-4753>
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500039&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Espinoza Freire, E. E., y Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <https://doi.org/10.21676/9789587462913>

- European Commission., EACEA., & Eurydice. (2019). *Structures des systèmes éducatifs européens*. <https://doi.org/10.2797/355329>
- Feldman, D. (1981). Beyond Universals: Toward a Developmental Psychology of Education. *American Educational Research Association*, 10(9), 21–31. <https://doi.org/10.2307/1174732>
- Fernández García, A., y López Izquierdo, M. (2020). Lenguas en contacto con el español y desafíos sociales. Presentación. *HispanismeS*, 16, 0–16. <https://doi.org/10.4000/hispanismes.733>
- Fernández, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Universidad Complutense de Madrid]. https://www.academia.edu/9272231/Interlengua_y_análisis_de_errores_en_el_aprendizaje_del_español_como_lengua_extranjera
- Fernández Vitores, D. (2023). *Español: una lengua viva*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm
- Festival Don Quijote. (2021). *Zorongo*. <https://festivaldonquijote.fr/>
- Finocchiaro, M. (1977). Developing Communicative Competence. *English Teaching Forum*, 15(2), 2–7.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Fish, S. (1992). *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*. Destino.
- Fonio, F., y Masperi, M. (2015). Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues. *Lidil: Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, 52. <https://doi.org/10.4000/lidil.3796>
- Fonseca Mora, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. In *Nuevas Tendencias en Lingüística Aplicada* (pp. 55–79). Servicio Publicaciones UCAM.
- France 2. (2011). *Langues en scène: L'apprentissage des langues par le théâtre*. INA. https://www.langues-en-scene.com/presentation_projet.pdf
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México Siglo XXI.
- Galand, B., y Frenay, M. (2005). *L'approche par projets et par problèmes dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis [Project and problem based approaches in higher education: Impact, issues and challenges]*. Presses Universitaires de Louvain.

- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Education et Francophonie*, 30(2), 188–219. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- García Riaza, B., y Sánchez Gómez, M. C. (2018). La comunidad interpretativa en el aula de ELE: una propuesta didáctica basada en la lectura compartida. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de La Esfera Digital*, 7(2), 113–132.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold.
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 138–150. <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>
- Giraldo Gutiérrez, F. L., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 163–178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n29.2017.5858>
- Gómez, D. (1988). Acto de comunicación, señal y figura. *CAUCE, Revista de Filología y Su Didáctica*, 11, 23–42. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce11/cauce_11_003.pdf
- González Cobas, J., Serradilla Castaño, A., Alonso Zarza, M. Á., Pazó Espinosa, J., y García González, J. (2014). *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (redELE). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros_Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729
- González García, J. (2021). El desarrollo cognitivo a través del juego dramático. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 1(16), 89–98. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.589>

- González, J., y Algara, A. (2010). Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia. *Lengua y Habla*, 14, 25–44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4003819.pdf>
- Graham, C. R. (1984). Integrative Motivation: The Development and Influence of Assimilative Motivation. In *A Brave New World. Selected Papers from the Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 75–87). ERIC Clearing House. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274173.pdf>
- Greco, L. (2021). Performance. *Langage et Société*, 1, 259–262. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0260>
- Gualdrón, E., y Castillo, E. (2018). Theater for language teaching and learning: The E theater, a holistic methodology. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 211–227. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63969>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of Quantitative Research* (pp. 191–215). Sage Publications.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos* (Sexta). Cátedra.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Hodder. <https://doi.org/0713117389>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragalingüístico*. Gredos.
- Hecker, J., y Kalpokas, N. (2024). *Análisis Temático vs. Análisis del Discurso*. <https://atlasti.com/es/guias/analisis-tematico/analisis-tematico-vs-analisis-del-discurso>
- Hennel Brzozowska, A. (2008). La communication non-verbale et paraverbale -perspective d'un psychologue-. *Synergies Pologne*, 5, 21–30. <https://gerflint.fr/Base/Pologne5/brzozowska.pdf>
- Hernández Assemat, J. E. (2010). Los estudios de caso y el método comparativo: una estrategia en la Investigación Educativa. *Foro de Investigación Educativa V*, 70–74.
- Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M., y Bermúdez

- Pirela, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 586–601. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16165
- Herreras, J. C. (2001). De l'apprentissage à la maîtrise des langues étrangères en Europe. *ÉLA: Études De Linguistique Appliquée*, 124(3), 313–323. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0313>
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. Longman.
- Hornberger, B., & Rangu, S. (2020). Designing inclusion and exclusion criteria. *University of Pennsylvania: Scholarly Commons*, 3–13. <https://repository.upenn.edu/crp/1>
- Hubbard, P., Jonas, H. R., Thornton, B., y Wheeler, R. (1986). *A training course for TEFL*. Oxford University Press.
- Huc, P., y Vincent Smith, B. (2011). *Neurodidactique, Imagerie Cérébrale Fonctionnelle et Langues Secondes*. Editions Universitaires Européennes.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Ibarra Sáiz, M., González Elorza, A., y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*, 6(1), 23–37. <https://doi.org/10.15381/idata.v6i1.5938>
- Iniciativa Aporta. (2021). *Guía práctica de introducción al Análisis Exploratorio de Datos* (pp. 1–27). Ministerio de Asuntos Económicos y transformación digital. https://datos.gob.es/sites/default/files/doc/file/analisis_exploratorio_de_datos_2021_v6.pdf
- Iñiguez Berrozpe, T., y Marcaletti, F. (2018). Modelos lineales multinivel en SPSS y su aplicación en investigación educativa. *REIRE: Revista d Innovació i Recerca En Educació*, 11(1). <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.118984>
- Iño Daza, W. G. (2018). Vista de Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método | Voces de la educación. *Voces De La*

- Educación*, 3(6), 93–110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110>
- Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Ariel.
- Jara, V. (2012). Development of thinking and cognitive theories for teaching thought and generating knowledge. *Colección de Filosofía de La Educación*, 12, 53–66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf%0A>
- Jérez Martínez, I., y Encabo Fernández, E. (2005). Aspectos no verbales de la expresión. oral: el lado oscuro de la lingüística. *Interlingüística*, 16(2), 611–619.
- Jiménez Izquierdo, M. L. (2010). Didáctica De Las Lenguas Extranjeras. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1–9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/MARIA_LUISA_JIMENEZ_IZQUIERDO_01.pdf
- Juillard, C. (2007). Plurilingualism as an object of descriptive sociolinguistics. *Langage et Société*, 121–122(3), 235–245. <https://doi.org/10.3917/lS.121.0235>
- Kapur, R. (2018). *Significance of Research in Education*. https://www.researchgate.net/publication/323833808_Significance_of_Research_in_Education
- Kapur, R. (2020). *The Elements of Communication*. https://www.researchgate.net/publication/344215245_The_Elements_of_Communication
- Kerbrat Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. A. Colin.
- Khasinah, S. (2014). Factors Influencing Second Language Acquisition. *Englisia Journal*, 1(2), 256–268. <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3(3), 519–541. <https://doi.org/10.1177/2096531120936693>
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Paidós.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. *Journal of Business Ethics*, 1, 20–38. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- Koren, R. (2008). Pour une éthique du discours: prise de position et rationalité axiologique. *Argumentation et Analyse Du Discours*, 1. <https://doi.org/10.4000/aad.263>

- Koszla Szvmanka, M. (2003). Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española. *XXXVIII Congreso Internacional de La Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 319–339. [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Refranes %2520Populares/\[PD\] %2520Documentos %2520- %2520Los %25](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Refranes%20Populares/[PD]%20Documentos%20-%20Los%20)
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press. <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf>
- KulturRegion FrankfurtRheinMain. (2021). *Starke Stücke*. <http://www.starke-stuecke.net/de/festival/uber-uns/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Editorial Morata. <https://archive.org/details/las-entrevistas-en-investigacion-cualitativa/page/n155/mode/2up>
- Lara Coronado, J. (2019). Vista de las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas. *Revista Stultifera*, 2(1), 90–111. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-06>
- Larsen Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/techniquesprinci0002lars>
- Latinomania. (2021). *Compagnie Latinomania: Diffusion du théâtre en espagnol et en français depuis 2001*. <https://www.latinomania.fr/>
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Lavalle, A. L., Micheli, E. B., y Rubio, N. (2006). Análisis didáctico de regresión y correlación para la enseñanza media. *Relime*, 9(3), 383–406. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000300004
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- Lenneberg, E. H., Chomsky, N., y Marx, O. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Universidad.
- Lillo, N. (2006). La emigración española a Francia a lo largo del siglo XX: una historia que queda por profundizar. *Migraciones y Exilios*, 7, 159–180.
- Llobera Cànaves, M. (1995). *Competencia comunicativa : documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.

- Loi N°2013-595 Du 8 Juillet 2013 d'orientation et de Programmation Pour La Refondation de l'École de La République (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorff/id/JORFTEXT000027677984/>
- Longhurst, R. (2009). Interviews: in-depth, semi-structured. In *Encyclopedia of Human Geography* (pp. 580–584). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00458-2>
- Lope Blanch, J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, 29–46. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/viewFile/267/266>
- López Ibarra, A. (2008). Origen y fundamentación de la educación basada en competencias. *Xihmai*, 3(5). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.117>
- Lopezosa, C., Codina, L., y Freixa, P. (2022). *Atlas.ti para entrevistas*. DigiDoc Research Group. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/52848/Codina_atlas.pdf?sequence=1
- Luján Castro, J. (2002). La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora. *El Español En El Mundo: Anuario Del Instituto Cervantes 2002*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p01.htm
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
- Macaire, D. (2018). Le CECRL: quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures. *Hypothèses*. <https://ajccrem.hypotheses.org/760>
- Magariño, C. (1996). Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación. In R. Ruiz (Ed.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral* (pp. 153–170). Universidad de Granada.
- Malan, D. (2024). *Comparing qualitative data analysis software: Key factors to consider*. Tech Reviewer. <https://techreviewer.co/blog/comparing-qualitative-data-analysis-software-key-factors-to-consider>
- Marina, J. A. (1993). *La teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Martí Sánchez, M. (2000). Los fines del hablar (reflexiones acerca de las funciones del lenguaje, las lenguas y el uso lingüístico). *LynX Documentos de Trabajo*, 29. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6886/Fines_hablar.pdf

- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *History of Foreign Language Teaching Methodology. Tèjuelo*, 5, 54–70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf> ISSN 1988-8430
- Martínez Lagares, M. (2015). De la comunicación intercultural al aprendizaje intercultural en la clase de español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 6–13.
- Maslow, A. H. (2017). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (13ª Edición). Kairós.
- Mateo, J. A. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. In *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Universidad de Barcelona. [http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2646/La evaluación educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2646/La%20evaluaci3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mattevi, Y. (2005). *Using Drama in the classroom: the educational values of theatre in second language acquisition* [Stony Brook University]. <https://doi.org/3189394>
- Maurer, B., y Puren, C. (2019). CECR : par ici la sortie ! In *CECR : par ici la sortie !* (Issue December 2019). Éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño cualitativo de la investigación*. Editorial Gedisa.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23–39. <https://doi.org/10.7203/relieve.10.1.4330>
- Mballa, L. V. (2020). Understanding the concept of community in the traditional black-African universe. *Estudios de Asia y Africa*, 55(2), 295–324. <https://doi.org/10.24201/EAA.V55I2.2488>
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Editorial Arique.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth Publishing Company.
- Méndez López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 5, 27–46. <https://doi.org/10.17345/rile5.27-46>

- Mendoza, A. L., & Bautista, L. (2015). Interpretive Communities in Language Teaching and Learning: Insights from a Classroom-Based Research in the Philippines. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 98–107.
- Mendoza, R. (2010). El teatro: acercamiento a la estética política. *Polis*, 27, 463–479. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000300021>
- Mendoza Zazueta, J. E. (2017). Sobre teatro y lo indefinible: Una perspectiva sobre la des-limitación del teatro. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.134>
- Mercier, G. (2023). *Entretenir sa créativité, ça s'apprend*. https://www.lepoint.fr/psychologie/entretenir-sa-creativite-ca-s-apprend-29-06-2023-2526714_4742.php#11
- Merino, A. (2022). *La radiografía de la inmigración en Francia*. El Orden Mundial. <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/radiografia-inmigracion-francia/>
- Ministère de l'Éducation National de la jeunesse et le sport. (2021). *Choisir ses langues vivantes*. [https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes#:~:text=72.2 %25 des élèves choisissent l,élèves suivent une LV2 allemand.](https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes#:~:text=72.2%20%25%20des%20élèves%20choisissent%20l,élèves%20suivent%20une%20LV2%20allemand.)
- Ministère de l'Éducation National de la jeunesse et le sport. (2021). *Organisation de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et sport. (2021). *Certifications en langues vivantes étrangères*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1441/certifications-en-langues-vivantes-etrangeres>
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Clé international.
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français Dans Le Monde: Recherches et Applications*, 39, 143. [https://shs.hal.science/halshs-01224908#:~:text=La biographie langagière repose sur,les domaines linguistique et culturel.](https://shs.hal.science/halshs-01224908#:~:text=La%20biographie%20langagière%20repose%20sur,les%20domaines%20linguistique%20et%20culturel.)
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19–37. <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=619478>
- Montero, J. (2009). Enacción, filosofía de la mente y el yo. *Franciscanum. Revista de Las Ciencias Del Espíritu*, LI(152), 133–179. <https://www.redalyc.org/pdf/3435/343529072005.pdf>

- Monvoisin, M. (2021). *Glottodrama*. Langues Plurielles. <https://langues-plurielles.fr/index.php/nos-projets/glottodrama>
- Moreno García, M. E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, 8, 120–126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628022.pdf>
- Moro, B. (2022). América Latina, región relegada de la política y diplomacia francesa. *France 24*. <https://www.france24.com/es/programas/escala-en-paris/20220306-latinoamerica-francia-macron-relaciones-diplomacia>
- Morris, C. G. (2001). *Introducción a la Psicología*. Pearson Education. <https://archive.org/details/introduccionlaps0000morr>
- Mouchet, A., y Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche & Formation*, 80, 9–16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2485>
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós Ibérica.
- Muñoz Medina, M. y Rienda Polo, J. (2025). Le jeu dramatique: sémiotique et dérivation. *Porta Linguarum*, 44. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.31744>
- Nadal, M., Bourrain, S., Dupayage, V., & Walgenwitz, G. (2021). *Le corps au cœur des apprentissages*. Presses Universitaires Grenoble.
- Nadal, M., y Poinard, D. (2020). *Répertoire de 99 exercices pour la création théâtrale*. Books On Demands.
- Nadal, M., Poinard, D., & Bourrain, S. (2019). *Théâtraliser un conte. Guide: du texte à la scène*. Books On Demands.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nicolás Román, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 20, 102–108. <http://0-dialnet.unirioja.es.ubucatu.ubu.es/servlet/articulo?codigo=4054850&orden=365200&info=link%5Cnhttp://0-dialnet.unirioja.es.ubucatu.ubu.es/servlet/extart?codigo=4054850>
- Nizet, I. (2016). The development of professional competencies by practicing teachers. *Education et Francophonie*, 44(2), 109–125. <https://doi.org/10.7202/1039024ar>

- No Van Esch, C., y Choppin, J. (2017). Interpretive communities and curricular change: An analysis of the C3 Framework for social studies state standards. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 167–196.
- Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Nofri, C., Drago, C., Masella, M., y Stracci, M. (2014). *Manuel Pratique*. Langues plurielles Editions. <https://langues-plurielles.fr/images/docpdf/ManuelpratiqedelamthodeGlottodramafvrier2015.pdf>
- Nogues, S. (2000). Aspectos de la enseñanza del español en Francia. *Actas Del Coloquio Internacional AEPE*, 59–62. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2000/coloquio_2000_13.pdf
- Nordby, H. (2008). Wittgenstein's theory of conceptual competence and virtue analyses of ethical dilemmas in nursing practice. *Online Journal of Health Ethics*, 5(1). <https://doi.org/10.18785/ojhe.0501.09>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Ogden, C. K., y Richards, I. A. (1964). *El significado del significado*. Paidós.
- ONISEP. (2023). *Les langues au lycée*. <https://www.onisep.fr/orientation/le-lycee/etudier-les-langues-au-lycee/les-langues-au-lycee>
- Orden de 17 de Marzo de 2015, Por La Que Se Desarrolla El Currículo Correspondiente a La Educación Primaria En Andalucía (2015).
- Ospina Ospina, S. A., y Gallego Henao, A. M. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 17, 95–113.
- OspinaRave, B.E. (2008). La Educación Como Escenario Para el Desarrollo Humano. *Investigación y Educación En Enfermería*, 26(2), 12–15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001%0A&https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5299336
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2023). *Drama*. Oxford's Learners Dictionaries. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/drama>

- Page, C. (2005). Le jeu dramatique: une rencontre entre théâtre et éducation. *Études Théâtrales*, N° 34(2), 78–84. <https://doi.org/10.3917/etth.034.0078>
- Paliard, C. (2021). Écriture inclusive, la proposition de loi qui divise. *Valeurs*. <https://www.valeursactuelles.com/clubvaleurs/societe/ecriture-inclusive-la-proposition-de-loi-qui-divise>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología Del Desarrollo. De La Infancia A La Adolescencia*. McGraw-Hill. <https://archive.org/details/papalia-d.-psicologia-del-desarrollo.-de-la-infancia-a-la-adolescencia/page/n9/mode/2up>
- Pascuala Morote, M., y Labrador Piquer, M. J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*, 17–28. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>
- Pato, E., y Fantechi, G. (2011). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y Lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada, Diciembre-*. <https://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pavis, P. (2019). *Dictionnaire du théâtre*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pavis.2019.02>
- Pérez Rodríguez, P. M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>
- Peterson, P. L., Marx, R. W., y Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their interpretive communities. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 213–222. <https://doi.org/10.3102/00028312015003417>
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica. Revue de l'Association Pour La Recherche Cognitive*, 1(43), 85–92. <https://doi.org/10.3406/intel.2006.1333>
- Petrescu, L., Colibaba, S., y Colibaba, C. (2011). Non formal education and its empowering role. *Lucrări Stiințifice*, 54(2), 441–444. http://www.uaiasi.ro/revagrois/PDF/2011-2/paper/pagini_441-444_Petrescu.pdf
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Alcan.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arco Libros.

- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Nuevas perspectivas en novela y teatro y su traducción*. Istmo.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines: Volume 1: Culture, sensory interaction, speech, conversation*. John Benjamins Publishing.
- Pretorius, L., Podorova, A., Chowdhury, R., Viete, R., y March, S. (2024). *Writing Proposals and Theses in Education*. Monash University. www.monash.edu/education/current
- Privas Bréauté, V. (2013). *Le jeu dramatique dans l' apprentissage des langues à interculturelle*. HAL Open Science. https://shs.hal.science/file/index/docid/1071471/filename/le_jeu_dramatique_Privas-Breaute.pdf
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International.
- Quintero, C. J., Zuluaga, C. C., y López, P. M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 39–56. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3178>
- Rámila Díaz, N. (2018). *L'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne: état des lieux*. Paris 10, Nanterre.
- Rastelli, S. (2018). Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research*, 34(1), 103–123. <https://doi.org/10.1177/0267658316681377>
- Raven, J., y Stephenson, J. (2001). The McClelland/McBer Competency Models. In *Competence in the Learning Society* (pp. 225–235). Peter Lang.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, Por El Que Se Establece El Currículo Básico de La Educación Primaria (2014).
- Revermann, M. (2017). *A cultural history of the theatre in antiquity: Volume I*. Bloomsbury Academic.
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une «bonne» recherche en education? *HAL*. <https://shs.hal.science/halshs-00115861/document>
- Riazi, A. M., y Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135–173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>

- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cci>
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle. *Education & Formation*, 292, 129–142. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>
- Robertovna Gozalova, M., Gazilovich Gazilov, M., Victorovna Kobeleva, O., Igorevna Seredina, M., y Sergeevna Loseva, E. (2016). Non-Verbal Communication in the Modern World. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, 7(4), 553–558. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p553>
- Robles Garrote, P., y del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Ronzani, C. M., Rezende da Costa, P., Ferreira da Silva, L., Pigola, A., y Martins de Paiva, E. (2020). Qualitative methods of analysis: an example of Atlas.TI™ Software usage. *Gestao & Tecnologia*, 20(4), 284–311. https://www.academia.edu/57002765/Qualitative_methods_of_analysis_an_example_of_Atlas_TI_Software_usage
- Rosen, Y. (2009). The effects of an animation-based on-line learning environment on transfer of knowledge and on motivation for science and technology learning. *Journal of Educational Computing Research*, 40(4), 451–467. <https://doi.org/10.2190/EC.40.4.d>
- Roulet, E. (1991). *L'articulation du discours en francais contemporain* (3a (ed.)). Peter Lang S.A.
- Rubio, M. C. (2011). Factores Que Intervienen En El Aprendizaje De Una Segunda Lengua. *CSIF Revista*, 46, 1–9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf

- Ruiz, J. J. (2013). Política y adoctrinamiento religioso en el teatro de Pedro Calderón de la Barca. *Lingüística y Literatura*, 63, 35–47. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.16162>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruvolo, A. P., y Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95–124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Sabariego Puig, M., Sandín Esteban, R., y Vilà Baños, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE: Revista d Innovació i Recerca En Educació*, 7(2), 119–133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sáez Carreras, J. (1989). El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. *Anales de Pedagogía*, 7, 7–32. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/download/287761/209031/988491>
- Salaberri Ramiro, M. S. (2007). Competencia Comunicativa Intercultural. *Junta de Andalucía: Opiniones*, 61–76. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>
- Salcedo, P. (2018). Neuroeducación: Incorporación de enseñanza basada en el funcionamiento del cerebro. WBT en la metodología CLIL. *Publicaciones Didácticas*, 90(1), 397–430.
- Salomão, A. (2023). *El arte de interpretar: Un viaje a través del análisis temático*. <https://mindthegraph.com/blog/es/analisis-tematico/>
- Sancha Fernández, E. (2016). *El Teatro de la Comedia de Madrid (1875-1915) su historia y reconstrucción de la cartelera* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65400>
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.
- Sánchez Gómez, M. C., y Revuelta Domínguez, J. I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza*, 23, 367–386. <https://gredos.usal.es/handle/10366/70794#:~:text=%5BES%5D%5D> Con el presente artículo queremos señalar la,un proceso complicado y fundamental en nuestras investigaciones.

- Sánchez Meca, J., Boruch, R. F., Petrosino, A., y Rosa Alcázar, A. I. (2002). La colaboración Campbell y la práctica basada en la evidencia. *Papeles Del Psicólogo*, 83, 44–48. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808306.pdf>
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinaria*, 16, 91–102. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_de_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-de-las-leyes-subyace
- Santamaría Martín, A., Gómez Gómez, F., Ruiz Pérez, F., Boquete Martín, G., Vaqueiro Romero, M. M., Martín-Peñasco Hurtado, M. R., Moreda Leirado, M., Comba Otero, M., Fernández Ávila, M., y Hidalgo Martín, V. (2014). Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el Teatro. In *Warisata - Revista de Educación* (Vol. 3, Issue 8). <https://doi.org/10.33996/warisata.v3i8.566>
- Santamarina Sancho, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de casos* [Universidad de Granada]. <https://doi.org/9788491630395>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la producción educativa. *Revista Hallazgos*, 6, 83–98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006> - ISSN 1794-3841 - Sañudo Lya Esther
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique generale*. Payot.
- Schulka Herbst, R., Teresinha Frizzarini, S., y Mauro Herbst, G. (2024). ATLAS. ti in qualitative research: Expanding horizons in oral history analysis. In *Interconnections of Knowledge: Multidisciplinary Approaches*. Seven Editora. <https://doi.org/10.56238/sevened2024.010-062>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación En Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109–139. http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL_4_NUM_2/TEXT0_7.pdf
- Seliger, H. W. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 16(3), 307–314. <https://doi.org/10.2307/3586630>

- Senat. (2004). *commission des Affaires culturelles SENAT (2003) l'enseignement des langues etrangers en France*.
- Sevilla Muñoz, J., y Gonzalez Rodríguez, A. (1994). La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español). *Équivalences*, 24(2), 171–182. <https://doi.org/10.3406/equiv.1994.1194>
- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Shannon, C. E., y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York. <https://doi.org/10.1037/11256-000s>
- Skinner, J. B. (1974). *About Behaviorism*. Knopf.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos* (Segunda). Morata. https://archive.org/details/STAKE_201812/page/n151/mode/2up
- Stamatis, P. J. (2011). Comunicación no verbal en las interacciones de aula: una perspectiva pedagógica sobre el contacto físico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1427–1442. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4758647>
- Stefano, M. (2018). Le théâtre au service du FLE. *Revue Internationale de Méthodologie de l'Enseignement/Apprentissage Des Langues*, 2. https://www.academia.edu/37162625/Le_th%C3%AAtre_au_service_du_FLE?email_work_card=title
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stewart, L. (2024). *Análisis de Co-ocurrencia con ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-co-ocurrencia-con-atlas-ti>
- Stratilaki, S. (2012). Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644559>

- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281–1304. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a12.pdf>
- Tardif, M., y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Tashakkori, A., Burke Johnson, R., y Teddlie, C. (2020). *Foundations of Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Team Atlas.Ti. (2024a). *Análisis temático*. Guía Definitiva de La Investigación Cualitativa - Parte 2: Tratamiento de Datos Cualitativos. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/analisis-tematico>
- Team Atlas.Ti. (2024b). *Estudios de casos*. Guía Fundamental de La Investigación Cualitativa - Parte 1: Conceptos Básicos. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/casos-practicos#:~:text=El análisis de casos ofrece a los investigadores,de casos puede contribuir al desarrollo del conocimiento.>
- Team Atlas.Ti. (2024c). *Razonamiento y análisis inductivos*. Guía Definitiva de La Investigación Cualitativa - Parte 2: Tratamiento de Datos Cualitativos. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/razonamiento-analisis>
- The Campbell Collaboration. (2019). *Campbell Policies and Guidelines Series No. 1 Campbell systematic reviews: policies and guidelines Colophon Title Campbell systematic reviews: policies and guidelines*. 1, 1–45. <https://doi.org/10.4073/cpg.2016.1>
- Thomas, I. (2006). Les intelligences multiples et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergie Venezuela*, 2, 174–191. <https://gerflint.fr/Base/venezuela2/synergies-11.htm>
- Tobón, S. (2005). *Educación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. http://www.scienceopen.com/review?vid=a1ce2f60-5c32-4a50-b0a9-9cee40224305_LK-link%7Chttp://www.scienceopen.com/review?vid=a1ce2f60-5c32-4a50-b0a9-9cee40224305_SRC-BaiduScholar-FG-0

- Touze, Y. (2015). *To cite this version : Le théâtre en cours de langue vivante L ' activité théâtrale proposée en cours de langue*. Université de Nantes; Université Angers.
- Trapero Llobera, P. (2002). El teatro, texto o espectáculo: ¿un debate siempre vivo? *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 18(2), 295–306. <https://doi.org/10.15581/008.18.26737>
- Triglia, A., Regader, B., y García Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando: Un recorrido por las maravillas de la mente*. Ediciones Paidós.
- Trimaille, C., y Masquelier, B. (2012). Dell Hymes : héritages et débats. *Langage & Société*, 139.
- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Cincel.
- Ullmann, S. (1959). *The Principles of Semantics*. Jackson.
- Umma, K. Z. (2015). Ferdinand de Saussure: Structuralism and his Role in Modern Linguistics. *Journal Lisanu Ad-Dhad*, 2(1), 357–376. <https://doi.org/10.21111/lisanudhad.v2i1.469>
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. In *Affect in Language Learning* (pp. 125–141). Cambridge University Press.
- Unistra. (n.d.). *Artlingo*. Retrieved June 6, 2024, from <https://langues.unistra.fr/formation/ue-douverture-ue5/artlingo/>
- Uplegess. (2018). *Qui sommes nous?* <https://www.kananas.com/uplegess/uplegess/qui-sommes-nous/>
- Uysal, N. D., y Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning*, 10(4), 376–380. <https://doi.org/10.18844/IJLT.V10I4.766>
- Valdes, L. (2014). Prueba exacta de Fisher comentada. *Universidad Autónoma Del Estado de México*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20262.80961>
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE*, 8(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>
- Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.

- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 16–33. <https://doi.org/10.1177/0022167802422003>
- Vázquez De Castro, I. (2017). Enjeux de l'improvisation théâtrale en cours de langues. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5707>
- Vázquez de Castro, I., y Muñoz Medina, M. (2024). Saying and Writing in Multilingual Drama Workshops: Some Teachings in Theatrical or Performative Experiences. In *Multilingualism in Its Multiple Dimensions*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1005574>
- Vera, A., y Coatt, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución al prácticum en la formación docente. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1–24. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2509>
- Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política. In *Lenguaje y Comunicación Social* (pp. 1–12). Nueva Visión. <https://periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/veron.pdf>
- Viader, M. (2018). *Entretien: Le théâtre en cours de FLE Marjorie Nadal*. Culture FLE. <https://culture-fle.de/interview-de-marjorie-nadal-cofondatrice-de-thealingual/>
- Vidard, V. (2014). *DramAula : les apports des activités dramatiques dans la compétence d'interaction orale en espagnol langue étrangère au collège* [Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, Toulouse]. <https://theses.hal.science/tel-01127404/document>
- Vieites, M. F. (2014). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 33, 325–350.
- Vieites, M. F. (2016). Teatro y comunicación. Un enfoque teórico. *Revista Signa*, 25(2016), 1153–1178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476814.pdf>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., Fritz, I., y Milburn, E. A. (2019). Language and perception: Introduction to the Special Issue «Speakers and Listeners in the Visual World.» *Journal of Cultural Cognitive Science*, 3(2), 103–112. <https://doi.org/10.1007/s41809-019-00047-z>

- Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wallace, A. (2017). Cómo y cuándo llegó Francia a ser tanto o más importante que Estados Unidos para América Latina (y qué queda de esa relación «especial»). *BBC World*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39636125>
- Walsh, M. (2012). *Realizar entrevistas semi-estructuradas*. Oxford Research Guidelines. https://www.academia.edu/38713956/Realizar_entrevistas_semi_estructuradas?auto=download
- Ward, W. (1933). Creative dramatics as a medium for teaching literature. *The Elementary English Review*, 10(2), 40–44. <https://www.jstor.org/stable/41381557>
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. B., y Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder Editorial. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k0tj>
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.
- Wijngaarden, V. (2024). *El enfoque inductivo*. La Aplicación de ATLAS.Ti En Diferentes Estrategias de Análisis de Datos Cualitativos. <https://atlasti.com/es/research-hub/la-aplicacion-de-atlas-ti-en-diferentes-estrategias-de-analisis-de-datos-cualitativos#el-enfoque-inductivo>
- Williams, M., y Burden, R. (1997). Motivation in language learning : a social constructivist approach. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>
- Wlosowicz, T. M. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle: Quels enjeux pour la didactique des langues et pour la recherche? *Synergies Espagne*, 8, 123–134.
- World Medical Association. (2001). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373–374. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/268312/PMC2566407.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yusuf, A. A. (2007). *L'action normative à l'UNESCO: Élaboration de règles internationales sur l'éducation, la science et la culture*. Edition UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154370_fr

- Zamora Galindo, J., y Mass Sosa, L. A. (2021). La retroalimentación en la evaluación de actividades docentes y su influencia sobre la pesquisa. *MediSur*, 19(5), 887–890. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2021000500887&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zapata Ros, M. (2015). El diseño instruccional de los MOOC y el de los nuevos cursos abiertos personalizados. *Revista De Educación a Distancia*, 45, 1–49. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>
- Zaščerinska, J. (2010). Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance. *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference*, 1–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529816.pdf>
- Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sino hablantes de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92161847008/html/index.html>
- Zohar, D., y Marshall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Plaza y Janés.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I



INFOS PRATIQUES

BUREAU COURS ET JARDINS gUG

Skalitzer Straße 27, D - 10999 Berlin
0049 30 499 670 91

Damien Poinard

+ 49 176 82309465

Police

110

Pompiers

112

En cas d'urgence médicale

116 117

Site web

www.thealingua.com



En Allemagne, Thealingua est porté par



En France, Thealingua est porté par



Les thealinguistes

VENU.E.S DE FRANCE

Olivier **AILLAUD**
Denis **AUBERT**
Claire **GARNIER**
Marie **KARAS-DELCOURT**
Gaelle **KARCHER**
Maite **MUÑOZ MEDINA**
Alessandra **MORETTI**
Marjorie **NADAL**
Jana **QUINTE**
Emma **ROUCHON**
Olivia **VAN RIESEN**

VENU.E.S D'ALLEMAGNE

Anaïs **CAILLAUD**
Katharina **HAGEMANN**
Isma **KRACHENI**
Damien **POINSARD**
Mara **POLACCHI**
Vanessa **REMENDAER**
Zineddine **SMAIN**

Le projet

Cher.e.s Thealinguistes et membres de la communauté apprenante, bienvenue à Berlin pour cette première phase de **Thealingua Europa**, un partenariat **Erasmus +** qui aura lieu sur 2 ans (2023-2025) et sera porté par l'association **Centre CREAL** en France et **Cours et Jardins gUG** à Berlin.

Nous tenons tout particulièrement à remercier Erasmus + pour le financement de ce projet et nous avoir aidé à lui faire voir le jour.

Thealingua Europa, c'est **3 rencontres** entre des **thealinguistes** et autres adeptes des méthodes pédagogiques innovantes fondées sur le **théâtre et le corps** afin d'échanger, tester et célébrer des activités issues de la méthode Thealingua.

LES OBJECTIFS

- Enrichir la méthode par le côté pédagogique, artistique et linguistique
- Fortifier une communauté
- Développer une plateforme éthique de partage de ressources sur la pédagogie théâtrale en langue étrangère

Dans ce premier temps À Berlin, nous allons mettre en place le projets, les propositions sur lesquelles nous allons travailler pendant 2 ans. Nous allons aussi mieux nous connaître mieux nous comprendre et enrichir et faire évoluer notre pratique

Jour 1 - Mardi 27 février

Hôtel Continental - Art Space in Exile
Elsenstraße 87, 12435 Berlin

9h - 9h30	Accueil, café. Découverte du lieu
9h30 - 10h	Présentation générale
10h - 10h30	Échauffement, prise de contact
Pause café	
11h - 12h30	THEALINGUA EUROPA, c'est quoi ?
Repos et café	
14h30 - 17h	Ateliers tournants 3*45 mn WORLD CAFÉ 1 - Diversifier fortifier l'usage de plusieurs langues dans Thealingua : comment et avec quels outils ? 2 - Comment fortifier une communauté apprenante et avec quel outils ? 3 - La valise Thealingua : quels manques et besoins ?
Option	Visite de l'atelier de théâtre pour apprendre l'allemand "Auf die Bühne" avec Katharina Hagemann au Theater Spiel Raum, Bethanien Kreuzberg. Mariannepol.28, 10297 Berlin

Jour 2 - Mercredi 28 février

Hôtel Continental - Art Space in Exile Elsenstraße 87, 12435 Berlin

9h - 9h30	Accueil, café.
9h30 - 10h30	Restitution des ateliers du mardi
Pause café	
11h - 12h30	Partages d'expériences et paroles de Thealinguistes.
Repas et café	
14h30 - 17h	Atelier : accompagnement à la communication digitale Qui sommes-nous ? Pourquoi communiquer et comment ? (avec Zoomacom, partie 1)

Jour 5 - Jeudi 29 février

Hôtel Continental - Art Space in Exile
Elsenstraße 87, 12435 Berlin

9h - 9h30	Accueil, café.
9h30 - 10h30	Atelier : accompagnement à la communication digitale Qui sommes-nous - Pourquoi communiquer et comment ? (avec Zoomacom, partie 2)
Pause café	
11h - 12h30	Atelier : accompagnement à la communication digitale Qui sommes-nous - Pourquoi communiquer et comment ? (avec Zoomacom, partie 3)
Repas et café	
14h30 - 17h	Bilan Discussion encadrée sur la suite du projet Questions/réponses Agenda Fin de partie - clôture
Option 16h30	Invitation à se détendre dans le bar Wendel Schlesische Str. 49, 10997 Berlin

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude pour votre engagement et votre talent au cours de toutes ces années, qui ont considérablement **enrichi** Thealingua. Nous sommes extrêmement fier.e.s de la création de ce réseau de professionnel.le.s vaste et diversifié, provenant des domaines de la science de l'éducation, de la didactique des langues et de la pratique théâtrale.

Merci d'être les porteur.euse.s de cette méthode à travers l'Europe, soutenant ainsi la diversité linguistique et la rencontre des cultures, émancipant par l'expérience du collectif enfants, adolescents et adultes. Votre contribution est cruciale dans l'évolution de cette approche vivante.

Cette **réflexion collective** est inestimable, et nous sommes impatient.e.s de nous retrouver lors des rencontres saisonnières programmées en ligne sur deux années, deux ans durant lesquelles nous enrichirons ensemble notre méthode, la traduirons en allemand et élargirons nos horizons en partageant nos pratiques et nos idées, tout en renforçant **notre communauté apprenante**.



thea lingua
Europa

Un partenariat validé
pour 2 ans

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Programme

Rencontre à Berlin - Los!
27 - 29 février 2024



ANEXO II

Correo electrónico tipo enviado a directores de laboratorio y docentes en particular

Madame/ Monsieur (*nom de famille*)

Je m'appelle Maite Muñoz Medina et je suis étudiante de doctorat en cotutelle de l'Université de Paris Est (UPEC) et l'Université de Grenade (UGR).

Je voudrais inviter aux enseignants d'espagnol à participer dans une enquête, dans le cadre de ma recherche de thèse doctorale, sous la supervision d'Isabel Vázquez de Castro à l'UPEC, et José Rienda Polo à l'UGR.

Ce projet d'enquête est destiné à connaître l'implication du jeu dramatique dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère en éducation supérieure en contexte francophone. Pour ce propos, je vous prie de renvoyer ce mail à toutes les enseignantes d'espagnol dans votre département qui ont pu utiliser le jeu dramatique lors du développement de leurs classes.

Si vous acceptez de participer à cette enquête, vous devez savoir que :

- Cette enquête est mise en œuvre après évaluation par un comité scientifique et elle a été conçue de manière éthique.
- Si vous acceptez de participer à notre enquête, nous vous remercions de bien vouloir remplir le questionnaire *google form* <https://forms.gle/14xAk7Ni49v9AkDx5> à votre meilleure convenance. Remplir ce questionnaire ne devrait pas vous prendre plus de 10 minutes.
- Les données recueillies sont confidentielles et votre anonymat pour l'analyse de données est garanti.
- Vous pouvez toujours me contacter par mail (phd.maite@gmail.com) si vous avez besoin d'informations complémentaires.

Je vous remercie en avance de la diffusion de ce mail. Le progrès scientifique en science sociale ne pourra pas être atteint sans la participation des enquêteurs.

Je vous prie, Madame/Monsieur (*nom de famille*) d'agréer mes plus cordiales salutations,
Muñoz Medina

ANEXO III

Validación del instrumento de investigación

Correo electrónico tipo:

Estimado/a investigador/a [apellido]:

Mi nombre es Maite Muñoz Medina, estudiante de segundo año de doctorado en cotutela de la Universidad de Granada (doctor José Rienda Polo) y Paris Est Créteil (doctora Isabel Vázquez de Castro). Le remito este cuestionario con el propósito de que, si es tan amable, emita un informe de expertos con vistas a la validación del instrumento de investigación con el que deseamos trabajar. A través del <https://forms.gle/y4PptWb6vWRRGCs47> accederá a los ítems, espacio en el que se ha habilitado igualmente un desplegable para su validación más las pertinentes, si lo considera oportuno, indicaciones de mejora.

Objetivo general

Indagar en las concepciones y teorías que los docentes de español en educación superior tienen sobre el juego dramático.

Instrumento de investigación

Se propone una encuesta de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) y tras esto una entrevista de carácter semiestructurado inspirada en los principios de investigación descritos por Mayorga (2004) y Boquete (2014). Los aspectos desarrollados son:

- **Aspectos biográficos:** aborda elementos objetivos de la identidad como docente (Dubar, 2000), trayectoria profesional y biografía lingüística.
- **Perfil del alumnado de ELE en la universidad:** determinará procedimientos para la planificación y programación docente.
- **Prácticas docentes relacionadas con el juego dramático y ELE:** se indagará sobre estrategias y motivación, tomando como referencia entre otros, los trabajos de Boquete (2014) Vidard (2014) y Touze (2015).
- **Concepciones del docente sobre el juego dramático en clase.**
- **Concepción de competencia comunicativa.** Se profundiza sobre las creencias y concepciones sobre la comunicación.
- **Evaluación de la práctica:** se hará énfasis en el aprendizaje significativo.

A partir de estos cinco bloques estructurales se conforma el instrumento de investigación y/o protocolo de entrevista. Este protocolo sigue los principios éticos estipulados por la Universidad de Granada y l'Université Paris Est Créteil, así como por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001). El entrevistado elegirá un avatar basado en un personaje de teatro español para proteger su anonimato.

ITEM 1: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

- 1) *¿Cuál es su edad?*
- 2) *¿Dónde nació?*
- 3) *¿Qué lenguas se hablaban en su familia?*
- 4) *¿Cuántas lenguas habla?*
- 5) *¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?*
- 6) *¿Cuál es su profesión actual?*
- 7) *¿Desde hace cuántos años está en este puesto?*
- 8) *¿Cuánto tiempo de experiencia tiene como profesor de ELE en Enseñanza Superior?*
- 9) *¿Qué estudios realizó para ser docente de español?*
- 10) *¿Tiene usted formación en teatro como actor?*
- 11) *¿Ha hecho usted algún curso dónde estudie el juego dramático?*
- 12) *¿Ha hecho algún curso en el que se utilice el juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera?*

ITEM 2: PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD

- 13) *¿Considera que en su grupo de alumnos hay un nivel homogéneo o heterogéneo en el dominio de la lengua Española?*
 - Si hay un grupo heterogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece la gestión de esta heterogeneidad?
 - El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿qué porcentaje de alumnos situaría en cada nivel?
 - Si hay un grupo homogéneo, ¿de qué manera el juego dramático favorece a este grupo?

- El MCER (2001) enumera los niveles de competencia comunicativa del alumnado de A1 a C2, ¿en qué nivel considera que está su grupo de clase?
 - ¿Cree que es posible establecer dinámicas de juego dramático cuando el nivel de competencia comunicativa es menor que un B1?
- 14) *¿De qué manera su dinámica de juego dramático está en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior?*

ITEM 3: PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO Y ELE

- 15) *¿Ha tenido usted alguna experiencia remarcable como espectador de teatro?*
- 16) *¿Ha tenido usted alguna experiencia remarcable como actor de teatro?*
- 17) *Como estudiante, ¿ha tenido alguna experiencia en la que el juego dramático se utilice en una clase?*
- 18) *¿Podría señalarme qué géneros suele utilizar para trabajar en sus clases y por qué?*
- 19) *¿Qué prefiere utilizar: textos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones?*
- 20) *¿En qué momento utiliza las dinámicas de juego dramático? ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?*
- 21) *¿Qué porcentaje de las actividades del año representa aquellas dedicadas al juego dramático?*
- 22) *¿Ha grabado en video las actividades relacionadas con el juego dramático? De ser así, ¿con qué fin lo ha hecho?*

ITEM 4: CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO EN CLASE

- 23) *¿Podría explicar por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?*
- 24) *¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?*
- 25) *¿Qué inconvenientes considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?*
- 26) *¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?*

- 27) *¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el juego dramático para el ELE?*
- 28) *¿Hay alguna dinámica en relación con el juego dramático, que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?*

ITEM 5: CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

- 29) *¿Qué implica para usted comunicar?*
- 30) *¿De qué manera su trabajo en clase estimula la comunicación?*
- 31) *El MCER define la competencia comunicativa como (Consejo de Europa, 2001, pp. 13-14):*

«La unión de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema (...)

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...)

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.»

¿de qué manera el juego dramático favorece esta competencia?

ITEM 6: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

- 32) *¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos en sus cursos?*
- *Si sí, ¿de qué manera recoge la opinión de sus alumnos?*
 - *Si sí, ¿qué opinión tienen sus alumnos de las dinámicas en relación con el juego dramático?*
 - *Evalúa las dinámicas respecto al juego dramático?*
 - *Si sí, ¿cómo evalúa las dinámicas en las que el juego dramático está involucrado?*

ANEXO IV

¿Género	¿Participante	Departamento de origen	Edad	¿Cuál es su edad	¿En qué país nació?
Femenino	Participante 1 - A	Sección 14 CNU	63		España
Femenino	Participante 2 - B	Sección 14 CNU	42		Francia
Masculino	Participante 3 - C	14 CNU y LANSAD	55		España
Femenino	Participante 4 - D	Sección 14 CNU	30		España
Femenino	Participante 5 - E	Sección 14 CNU	44		Francia
Femenino	Participante 6 - F	Sección 14 CNU	37		Francia
Femenino	Participante 7 - G	LANSAD	64		Francia
Masculino	Participante 8 - H	INSPE	53		Francia
Femenino	Participante 9 - I	Sección 14 CNU	65		Francia
Femenino	Participante 10 - J	LANSAD	26		España
Femenino	Participante 11 - K	Sección 14 CNU	30		Francia
Femenino	Participante 12 - L	Escuela Internacional d		28	España
Femenino	Participante 13 - M	Escuela de Negocios		53	España
Femenino	Participante 14 - Ñ	Departamento de Leng		53	España
Femenino	Participante 15 - O	LANSAD		51	Venezuela

1. lenguas en contexto f.	Número de lenguas que	Profesión actual: ¿	Cuál	Años de experiencia e	Formaciones para ser
Español / Francés (2)	Español / Francés / Ing	Profesora investigadora	22 años	Doctorado y HDR	
Francoés / Español / Ing	Francoés / Español / Ing	Profesora universitaria	20 años	Licenciatura de Lengua	
Español (1)	Francoés / Español / Ing	Docente	20 años	Posgrado	
Catalán / Español (2)	Catalán / Español / Fra	Docenda con contrato	3 años	Agrégation d'espagnol	
Francoés (1)	Español / Francés (2)	Profesora de español	3 años	Master y doctorado	
Francoés / Español (2)	Francoés / Español / Ing	Maître de conférences	12 años	Master LLCEB / agréég	
Francoés / Español / Ing	Francoés / Español / Ing	Profesora agregada de 21 años		Licence, CAPES, Agréég	
Francoés (1)	Francoés / Español (2)	Maître formateur (d'ida	10 años	Licenciatura - master -	
Francoés (1)	Francoés / Español / Ita	Docente investigadora	29 años	Grado; posgrado; doct	
Español (1)	Inglés / Francés / Italia	Profesora	3 años	Master LLCEB es pagn	
Francoés / Español (2)	Francoés / Español / Ing	Attachée Temporaire d	5 años	Grado (Licence Langue	
Español (1)	Inglés (3)	Profesor	3 años	Grado	
Español (1)	Inglés (3)	Profesora	20 años	de empresas y	
Español (1)	Español / Francés (2)	Profesora	22 años	interpretación y	
Inglés (3)	Español / Francés (2)	Profesor de español	10 años	DELE	

Formador o experiencia		Lugar de la formación		Formación en Juego de Organización de formación		Formación en ELE-2		Organismo de Formación		Nivel heterogéneo u/h		Juego dramático en el		Experiencia en este	
SI	No	Clubs	SI	Tuarek en Roma	SI	SI	SI	Departamento de español de París IV Sorbona	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No
SI	No	Instituto y Universidad	No		No	No	No								No
No	No		SI	Quintas de la Escuela	SI	No	SI	Quintas de la Escuela	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No
No	No		No		No	No	No								No
No	No		No		SI	SI	SI	Instituto de Formación	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No
SI	No	Ningún organismo (Esp)	No		SI	SI	SI	Carrer a universitat	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
No	No		No		No	No	No	Instituto, Universidad	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No
SI	No	Grupos amateur	No		SI	SI	SI	Universitat LM 3	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No
SI	No	de Ato de amical en	SI	Urbegues	No	SI	SI	Granada (UGR)	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
No	No		No		SI	SI	SI	Instituto Cervantes	SI	SI	SI	SI	SI	SI	No

#	Experiencia como púb	Experiencia como intér	Experiencia como apret	Tipo de actividad de m	Tipo de texto utilizado	Momento de práctica
SI	SI	SI	SI	Improvisación seguida	Textos creados por los alumnos	Actividad puntual
SI	No	No	No	Improvisaciones que se montan	Improvisaciones orales	Actividad puntual
SI	SI	SI	SI	Hemos montado obras	Textos escritos de autor	Actividad integrada en
SI	SI	SI	SI	Nunca he propuesto actividades	Textos escritos de autor	Actividad integrada en
SI	No	No	No	Improvisación	Improvisaciones orales	Actividad integrada en
No	SI	SI	SI	Lecturas	Textos escritos de autor	Actividad puntual
SI	No	No	SI	Obras como La Zapate	Textos escritos de autor	Actividad puntual
No	No	No	SI	Secuencias escenarizadas	Textos escritos de autor	Actividad integrada en
SI	SI	SI	SI	Preparación con ejercicios	Textos escritos de autor	Actividad integrada en
SI	No	No	No	Juegos de rol	Improvisaciones orales	Actividad integrada en
SI	No	No	No	Taller de teatro en el aula	Textos escritos de autor	Actividad integrada en
SI	SI	SI	SI	Improvisación, sketch	autor no consagrado,	la dinámica de clase
SI	SI	SI	SI	comunicación creando	los alumnos,	la dinámica de clase
No	SI	SI	No	de la vida cotidiana	los alumnos,	la dinámica de clase
No	No	No	No	conometrías sobre	autor consagrado,	Actividad puntual

: Grabación de video de		Razón de la grabación	Razones para usar el juego dramático	Dinámica preferida	Feedback sobre la dir
Si	"Recuerdo" para los pa	Mejorar la competencia	Improvisación y puesta	Si	
No		Porque el juego dramático		No	
Si	Para que los estudiante	Porque es un buena mé	Implicar a los estudiante	No	
No		Para fomentar la prácti	No tengo una dinámica	No	
Si	Para corregirlas despu	Para dinamizar los inter	Crear una situación de	No	
No		Por permitir un descubri	no	No	
No		El estudiante desempeñ	La Zapatera prodigios	Si	
No		Por razones de motivac	Escape game	Si	
Si	Para tener una huella:	Véase los distintos artí	Trabajo sobre los confi	Si	
Si	Para reutilizar sus actu	Para poner en práctica	Probablemente sea la i	Si	
No		Es una manera lúdica d	Los estudiantes no se c	No	
Si	que se grababan y era	gustaba el teatro, creo	preferida, pero este	Si	
Si	estudiantes los que se	motiva a hablar	comedia musical con	Si	
Si	actividades digitales	oral	cotidiana para las que	Si	
No		de forma improvisada	Resolver un conflicto	Si	

¿Qué tipo de dinámica p...?	Evaluación de juego dr	Acepta llevar una entre
Balance final, encuesta	Si	Si
	No	No
Me escriben a veces r	No	No
	No	No
	Si	Si
	No	No
Un debate como un bal	Si	No
Debate	No	Si
Por escrito, con docum	Si	Si
Suelo hacerles pregunt	Si	Si
	Si	Si
cuestionario el último	Si	No
directamente, por	Si	Si
encarga de ello al final	Si	Si
después de la	No	No

ANEXO V

Variable. Pregunta	Participante 1 - A
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección 14 CNU
EC2. Edad	63
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español / Francés (2)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Español / Francés / Inglés / Catalán (4)
EC6. Profesión actual	Profesora investigadora
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	22 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Doctorado y HDR
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
EC9.1. Organismo	Glottodrama
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	Sí
EC10.1. Institución	Tutors in Rome y Glottodrama
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	Departamento de español de Paris IV Sorbona
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí

EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Improvisación seguida de escritura creativa
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos creados por los alumnos
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	«Recuerdo» para los participantes o estudio
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Mejorar la competencia comunicativa y el nivel de la lengua hablada y escrita
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Improvisación y puesta en común de un mismo tema
EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Balance final y encuesta anónima de la universidad
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante 2 – B
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección CNU 14
EC2. Edad	42
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés / Español / Inglés (3)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español / Inglés (3)
EC6. Profesión actual	Profesora universitaria titular
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	20 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Licenciatura de Lengua, Literatura y Civilización hispánicas, Maestría de Estudios Hispánicos, Agrégation d'espagnol, DEA de Estudios Hispánicos, Doctorado, Centro de Iniciación a la Enseñanza Superior de París
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No

EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Improvisaciones que tiendan a llevar al alumnado a reflexionar sobre una problemática histórica como si fuese actor de esa
EC19. Tipo de textos utilizados	Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC21.1. Razones de la grabación	Porque el juego dramático me parece algo natural y espontáneo para el docente, actor en su clase, y que permite involucrar al alumnado en su aprendizaje, desenfocándole del caso individual para asumir papeles que liberen su palabra al no tener que hablar en nombre propio
EC22. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	No

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC23. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC24. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

Variable. Pregunta	Participante 3 - C
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Otro: CNU14 y LANSAD
EC2. Edad	55
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español / Inglés (3)
EC6. Profesión actual	Docente
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	20 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Posgrado
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
EC9.1. Organismo	Instituto y Universidad
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Nivel heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Hemos montado obras cortas y largas completas durante un curso académico
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Para que los estudiantes se vieran actuando, para el recuerdo
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Porque es una buena manera de aprender divirtiéndose y en equipo, porque es un reto empezar de la nada y acabar el montaje de una obra en todas sus facetas
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Implicar a los estudiantes para que sea estimulante y pierdan los complejos, desde escoger la obra hasta distribuir los papeles
EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC24.1. Qué método de control	Me escriben a veces muchos años después y me comentan que el teatro en español es, para algunos, uno de los mejores recuerdos de la universidad
EC25. Evalúa el juego dramático	No
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No	

Variable. Pregunta	Participante 4 - D
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección CNU14
EC2. Edad	30
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Catalán / Español (2)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Catalán / Español / Francés / Inglés(4)
EC6. Profesión actual	Doctoranda con contrato
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	3 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	<i>Agrégation d'espagnol</i> y M2 MEEF especialidad español
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Nivel heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí

EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Nunca he propuesto actividades teatrales. Lo más parecido son diálogos de «puesta en situación» (por ejemplo, fingir una entrevista, o una conversación).
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado Textos escritos de autor no consagrado Textos creados por los alumnos Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Para fomentar la práctica de la lengua oral
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	No tengo una dinámica preferida, hasta ahora he ensayado un tipo de ejercicio bastante escolar que no acaba de convencerme (fingir una conversación, por ejemplo). No he probado prácticas más creativas como trabajar sobre un texto teatral o pedir a los alumnos que escriban uno

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC25. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

Variable. Pregunta	Participante 5 - E
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección CNU14
EC2. Edad	44
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español (2)
EC6. Profesión actual	Profesora de español
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	3 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Master y doctorado
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	Sí
11.5. Institución	Cursillos de la Educación Nacional
EC11. Formación en ELE	Sí
12.5. Institución	Cursillos de la Educación Nacional
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Improvisación
EC19. Tipo de textos utilizados	Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Para corregirlas después y que sirvan de ejemplo en años posteriores

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Para dinamizar los intercambios y desarrollar el uso de expresiones coloquiales
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Crear una situación de la vida real en una empresa (entrevista de trabajo)

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí

Variable. Pregunta	Participante 6 - F
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección 14 CNU
EC2. Edad	37
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés / Español (2)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español / Inglés (3)
EC6. Profesión actual	<i>Maitre de conférences</i>
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	12 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Master LLCER / <i>Agrégation Espagnol</i> / Doctorat
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Homogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	No
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí

EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Lecturas
EC19. Tipo de textos utilizados	Autores de textos consagrados Autores de textos no consagrados
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Por permitir un descubrimiento más accesible a los textos literarios
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	No

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC25. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

Variable. Pregunta	Participante 7 - G
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	LANSAD
EC2. Edad	64
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés / Español / Inglés (3)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español / Inglés (3)
EC6. Profesión actual	Profesora agregada de español
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	21 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	<i>Licence, CAPES, Agrégation d'Espagnol</i>
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	<i>Institut de Formations de Professeurs + Université Poitiers Angers + CNED</i>
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Obras como La Zapatera prodigiosa o La Casa de Bernalda Alba
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	El estudiante desempeña un papel concreto que dinamiza la clase
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	La Zapatera prodigiosa nos gusta mucho

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Un debate como un balance al final de las actividades propuestas
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

Variable. Pregunta	Participante 8 - H
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	INSPE
EC2. Edad	53
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español (2)
EC6. Profesión actual	<i>Maître formateur (didactique des langues - espagnol)</i>
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	10 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Licenciatura - Master - CAPES - <i>Agrégation</i>
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	Carrera universitaria
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí
EC15. Experiencia público de teatro	No

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Séquences scénarisées - Séquences escape game - activités ponctuelles
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado Textos escritos de autor no consagrado Textos creados por los alumnos Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Por razones de motivación, por el aspecto lúdico, por la creatividad que permite, para el desarrollo de la oralidad
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	<i>Escape game</i>

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Debate
EC25. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí

Variable. Pregunta	Participante 9 - I
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección CNU 14
EC2. Edad	65
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español / Italiano / Hebreo (4)
EC6. Profesión actual	Docente investigadora
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	29 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Grado; posgrado; doctorado; HDR
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
EC9.1. Organismo	Ningún organismo (Experiencia personal)
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
12.5. Institución	Instituto. Universidad
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí
EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí

EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Preparación con ejercicios para conseguir confianza en sí mismo y en los demás. «Lectura de textos y práctica teatral» es lo que aparece para los estudiantes. Escritura colectiva a partir de documentos de todo tipo. Juegos
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado Textos escritos de autor no consagrado Textos creados por los alumnos Improvisaciones orales Otro: Textos colectivos, míos y de los alumnos
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Para tener una huella; para que los estudiantes que lo quisieran se vieran
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Véase los distintos artículos escritos sobre el tema. Básicamente para que los estudiantes vivan el español en vez de «aprenderlo»
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Trabajo sobre los conflictos: poner a los estudiantes en situación de conflicto, improvisaciones
EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Por escrito, con documentos preparados (objetivos; logros...)
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante 10 - J
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	LANSAD
EC2. Edad	26 años
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Inglés / Francés / Italiano / Español (4)
EC6. Profesión actual	Profesora
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	Tres años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Máster LLCER español y máster en Formación del Profesorado (en España)
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No

EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Juegos de rol
EC19. Tipo de textos utilizados	Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Para reutilizar sus actuaciones como comprensiones orales
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Para poner en práctica la lengua, olvidar la «seriedad» del marco en el que se trabaja y divertirse aprendiendo
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Probablemente sea la improvisación
EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Suelo hacerles preguntas escritas de forma anónima el último día de clase
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante 11 - K
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Sección 14 CNU
EC2. Edad	30
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	El francés y el español (mis abuelos nacieron en Córdoba)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés, español e inglés
EC6. Profesión actual	<i>Attachée Temporaire d'enseignement et de Recherche</i>
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	5 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Grado (Licence Langues Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales) y Máster de investigación
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	Sí

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Taller de teatro en el que los estudiantes tienen que poner en escena un texto escrito. Este taller tiene un triple objetivo: enseñar el funcionamiento del género teatral desde la práctica, fomentar la participación oral y proponer una iniciación al teatro español contemporáneo.
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Es una manera lúdica de acercarse a la literatura dramática y de aprender un idioma
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Los estudiantes no se contentan con recitar el texto aprendido de memoria. Antes de actuar, se hacen muchas preguntas, cómo darle vida al texto para que el mensaje le llegue al público. Tienen una actitud activa frente al texto.

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	No
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí

Variable. Pregunta	Participante 12 - L
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Escuela Internacional de Comercio
EC2. Edad	28
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Inglés / Francés / Español (3)
EC6. Profesión actual	Profesor
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	3 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Grado
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
EC9.1. Organismo	Grupos amateur
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
12.5. Institución	Université Lille 3
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí
EC15. Experiencia público de teatro	Sí

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Diálogos , juegos de improvisación, sketch
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor no consagrado, Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Eran los alumnos los que se grababan y era un ejercicio de evaluación que contaba un 10 % de la nota y entraba dentro de la prueba de digitalización

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Como alumna a mí me gustaba el teatro, creo que permite aprender de una forma diferente: dinámica, divertida, con casos que pueden darse en la vida diaria. Permite la adquisición de nuevo vocabulario y poner en práctica lo aprendido automatizándolo. Mejora la pronunciación y la entonación...
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	No tengo una dinámica preferida, pero este año me ha funcionado muy bien un juego de improvisación con nivel B1 en el que hacían un Blind date (disparatado) con personalidades completamente opuestas. Antes de la actividad yo les distribuía las características de cada personaje y el objetivo gramatical del ejercicio

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
---	----

EC24.1. Qué método de control	A través de un cuestionario el último día de clase
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No	

Variable. Pregunta	Participante 13 - M
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Escuela de Negocios
EC2. Edad	53
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Inglés / Francés / Español (3)
EC6. Profesión actual	Profesora
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	20 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Diploma de Técnico de empresas y actividades turísticas (4 años), escuelas de idiomas (nivel B2 y C1 de francés e inglés), un año de literatura inglesa
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
10.5. Organismo	Un año de la escuela de Arte dramático en Burgos y 35 años de teatro amateur Burgos
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	Sí
11.5. Institución	Uplegess
EC11. Formación en ELE	No
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí

EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Actividades de comunicación creando un ambiente, un tema, personajes, con un principio y un final etc.
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales, Textos creados siguiendo unas pautas mías
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	En realidad, son los estudiantes los que se graban. Preparan bien una actividad y me la enseñan, en general para tener una nota

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Porque dinamiza y motiva a hablar
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Creación de una comedia musical con un tema para el vocabulario (por ejemplo el tiempo), o personas que conviven y tienen problemas, etc. Con los medios que tenemos ahora, pueden hacer cosas muy interesantes. La comunicación entre ellos y sentirse a gusto en un contexto difícil pero bien preparado, les gusta

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
---	----

EC24.1. Qué método de control	Les pregunto directamente, por ejemplo para saber qué actividad del año han preferido etc.
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante 14 - N
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	Departamento de Lenguas
EC2. Edad	53 años
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español (2)
EC6. Profesión actual	Profesora
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	22 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Traducción e interpretación y filología hispánica
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	Universidad de Granada (UGR) Centro de estudios Tia Tula (Instituto Cervantes)
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí
EC15. Experiencia público de teatro	No

EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Sketch y situaciones de la vida cotidiana y/o profesional
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Trabajo de grupo para actividades digitales
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Para la práctica del oral
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Situaciones de la vida cotidiana para las que se requiere la espontaneidad, la improvisación y por lo tanto una breve preparación
EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	La escuela/facultad se encarga de ello al final de cada semestre
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante 15 - Ñ
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
EC1. Ámbito del departamento	LANSAD
EC2. Edad	51 años
EC3. País de nacimiento	Venezuela
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Inglés / Francés / Español (3)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español (2)
EC6. Profesión actual	Profesor de español
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	10 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Examinadora DELE
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	Instituto Cervantes
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No
EC15. Experiencia público de teatro	No
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	No

EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Solamente hacer cortometrajes sobre temas precisos
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado, Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	Para trabajar el oral de forma improvisada
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Resolver un conflicto

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	He recogido su opinión después de la actividad discutiendo sobre ella
EC25. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

ANEXO VI

Participantes descartados

Variable. Pregunta	Participante descartado 1
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
Género	Femenino
EC1. Ámbito del departamento	LANSAD
EC2. Edad	42 años
EC3. País de nacimiento	España
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Español
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés, B1-B2 inglés, comprensión del portugués y del italiano
EC6. Profesión actual	Profesora de español
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	15 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Licenciatura en Filología Francesa, Master en Didáctica de Lenguas, Doctorado (en curso) en Ciencias del Lenguaje
EC9. Formación o experiencia en teatro	Sí
EC9.1. Organismo	Mi práctica artística es la danza contemporánea, he participado en diferentes performances. También me he formado en teatro sensorial con la compañía del Teatro de los Sentidos y he participado en otras formaciones teatrales como el teatro Social con Hector Aristizabal, el teatro del movimiento de Jacques Lecoq, talleres de cuento, etc.
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No

EC10.1. Institución	No he hecho cursos pero he integrado procesos creativos en el aula a través del teatro, del cine, cortometrajes, etc. En lengua extranjera lo he integrado en el terreno y he compartido esas experiencias en formaciones de docentes
EC11. Formación en ELE	No
EC11.1. Institución	No, pero he realizado un Master en didáctica de Lenguas extranjeras. Mi formación en filología, el Master en didáctica y la experiencia de terreno me llevaron a reflexionar igualmente sobre las especificidades de la enseñanza de ELE. También citaría los intercambios y los talleres que tuve durante años con la asociación de docentes de lenguas del GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) dirigido por Maria Alice Medioni de la universidad de Lyon donde fui docente. Y mi actual trabajo de investigación de doctorado.

PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD

EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	No
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí

PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE

EC14. Experiencia en escritura teatral	Sí
EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	Sí

EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Durante 20 años las experiencias han sido muy variadas, necesitaría una conversación para responder. Diría que en estos últimos años, gracias a mi tesis doctoral, hago propuestas performativas implicando el cuerpo en movimiento en el aula y propongo juegos poéticos inspirados del Teatro de los Sentidos.
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado Textos escritos de autor no consagrado Textos creados por los alumnos Improvisaciones orales
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad integrada en la dinámica de clase
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	Sí
EC21.1. Razones de la grabación	Las primeras grabaciones creo que las hice durante mi año de stage en un liceo con mi tablet (2013-2014), trabajamos a partir de cortometrajes por lo que el corto requería una grabación para que fuera más auténtico, se hizo de manera natural con las autorizaciones necesarias, después seguimos grabando algunas de las actividades de creación. En la universidad de Lille también grabé con la autorización de los estudiantes, al principio fue reflexionando sobre mis prácticas pedagógicas y viendo lo que sucedía en el aula. Durante mi tesis grabé para la recogida de datos. Después de la tesis, en algunas actividades de creación han sido los estudiantes que han querido grabar las exploraciones-creaciones con sus teléfonos móviles.
CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO	
EC22. Razón de la elección del juego dramático	Yo no diría que es el juego dramático
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	Difícil responder aquí

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO	
EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Retroalimentación, balances, entrevistas de explicación
EC25. Evalúa el juego dramático	Sí
DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: Sí	

Variable. Pregunta	Participante descartado 2
ASPECTOS BIOGRÁFICOS	
Género	Masculino
EC1. Ámbito del departamento	Sección 14 CNU
EC2. Edad	62 años
EC3. País de nacimiento	Francia
EC4. Lenguas con un nivel de B2 en su contexto	Francés (1)
EC5. Lenguas con un nivel de B2 que habla actualmente	Francés / Español (2)
EC6. Profesión actual	Profesor titular
EC7. Tiempo de experiencia como docente de ELE en E.S	30 años
EC8. Formaciones para ser docente de ELE	Concursos (CAPES, <i>Agrégation</i>) / Tesis doctoral
EC9. Formación o experiencia en teatro	No
EC9.1. Organismo	
EC10. Formación de juego dramático para la enseñanza	No
EC10.1. Institución	
EC11. Formación en ELE	Sí
EC11.1. Institución	Instituto e Universidad
PERFIL DEL ALUMNADO DE ELE EN LA UNIVERSIDAD	
EC12. Nivel homogéneo o heterogéneo de competencia comunicativa	Nivel heterogéneo
EC13. Juego dramático en nivel menor a un B1	Sí
PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL JUEGO DRAMÁTICO EN ELE	
EC14. Experiencia en escritura teatral	No

EC15. Experiencia público de teatro	Sí
EC16. Experiencia como intérprete de teatro	Sí
EC17. Experiencia pasada sobre juego dramático en clase	No
EC18. Tipo de actividad de juego dramático en las clases	Análisis literario de textos de teatro; pero no es exactamente «actividad teatral»
EC19. Tipo de textos utilizados	Textos escritos de autor consagrado
EC20. Tiempo consagrado al juego dramático en clase	Actividad puntual
EC21. Grabación de actividades relacionadas con el juego dramático	No
EC21.1. Razones de la grabación	

CONCEPCIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO

EC22. Razón de la elección del juego dramático	No lo utilizo. La pregunta pues no viene al caso.
EC23. Ejemplo de dinámica preferida en juego dramático	No puedo, pues, proponer ejemplo.

EVALUACIÓN DEL JUEGO DRAMÁTICO

EC24. Método de control para conocer la opinión de los alumnos de su clase	Sí
EC24.1. Qué método de control	Exámenes
EC25. Evalúa el juego dramático	No

DISPONIBILIDAD PARA UNA ENTREVISTA CUALITATIVA: No

ANEXO VII

Madame, Monsieur,

l'année dernière, vous avez répondu à une enquête qui portait sur le jeu dramatique en classe d'espagnol dans l'Enseignement Supérieur. Tout d'abord, je tiens à vous exprimer ma profonde reconnaissance, car sans votre réponse, je n'aurai pas pu mener la première partie de ma recherche. Je tiens à vous rappeler mon profile et ma recherche dans le lien suivant <https://imager.u-pec.fr/membres/doctorants/munoz-medina-maite> Vous aviez aussi accepté d'être contacté pour convenir d'un rendez-vous plus approfondi, avec un entretien semi-dirigé anonyme par la suite. Je me permets de vous contacter pour vous demander vos disponibilités à partir du 20 septembre. Je suis consciente que votre emploi du temps peut être chargé. Je suis prête à me déplacer pour mener l'entretien sur votre activité, cet entretien pourrait se mener aussi via zoom. Cela nous prendrait environ 20 minutes. En vous remerciant par avance et dans l'attente de votre réponse. Bien cordialement,

Muñoz Medina

ANEXO VIII

GUION DE LA ENTREVISTA

Le agradezco su presencia. Vamos a pasar a la primera parte de la entrevista que tiene como objetivo clarificar y establecer las bases éticas que ya le expresé en nuestro intercambio precedente. Antes que nada: ¿Permite que grabe esta conversación?

-

¿Puede confirmarme que es consciente de que esta conversación será transcrita y será parte de una tesis doctoral que podrá ser susceptible de ser utilizada para un artículo científico?

-

¿Puede confirmarme que antes de esta entrevista ha validado las respuestas que otorgó al cuestionario de Google Drive?

-

1. Durante esta entrevista me dirigiré a usted a través de un avatar para proteger su identidad. ¿Podría elegir un avatar basado en una obra dramática hispanófona?

-

2. ¿Por qué ha elegido este avatar?

-

La entrevista está compuesta de seis bloques temáticos. En el primero me intereso por sus «datos biográficos e historia educativa», en el segundo vamos a hablar de su «percepción sobre sus estudiantes». El tercer y cuarto bloque trata del juego dramático en la clase de español. El quinto bloque se centra en la competencia comunicativa. El sexto y último bloque se basa en la elección de la evaluación y la retroalimentación de sus alumnos sobre sus prácticas del juego de dramático. No dude en pedirme una clarificación si no comprende una pregunta.

CT1: Datos biográficos e historia educativa

3. En el cuestionario Google nos afirma que habla español, inglés y francés. Sabiendo que el español y el francés los ha aprendido de manera natural en su contexto familiar. ¿Podría decirnos cómo ha aprendido el inglés?

4. ¿Hay otros idiomas en los que se considere competente con un nivel menor a un B2?

P1. En 2021 usted era «Attachée Temporaire d'enseignement et de Recherche». Usted posee un master de investigación, ¿tiene también un doctorado?

P2. ¿En qué formación universitaria trabaja usted como «Attachée Temporaire d'enseignement et de Recherche»?

1.1. Aspectos biográficos sobre el juego dramático

P3. ¿En alguna formación se ha mencionado el juego dramático como recurso pedagógico para el aprendizaje de la lengua extranjera?

P3a. Si sí, ¿cuál?

P3b. Si no, ¿cómo tuvo la idea de utilizar el juego dramático en sus cursos?

CT2: Percepción sobre los estudiantes

6. Según su respuesta a la encuesta de Google Drive usted considera que su grupo es heterogéneo. ¿De qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?

7. ¿Alguna vez se ha encontrado enfrente de un grupo de alumnos que definiría como homogéneo?

7a. Si es así, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de un grupo homogéneo?

7b. Si no es así, ¿podría imaginar de qué manera el juego dramático incidiría en la evolución de un grupo homogéneo?

8. Para las dinámicas que propone en juego dramático, ¿considera que es preferible tener un grupo homogéneo, heterogéneo o indiferente?

9. Según los autores, la diferente personalidad puede ayudar en mayor o menor medida a las dinámicas de juego dramático ¿Estaría de acuerdo con esta frase?

9a. ¿Por qué?

10. En algún momento de su carrera como docente, ¿ha habido algún estudiante que se negase a llevar a cabo una actividad que implicase el juego dramático?

11. ¿De qué manera las actividades que propone de juego dramático están en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior? Le invito a ejemplificar esta pregunta con un caso específico de su carrera profesional.

CT3: Percepción y representaciones de la práctica

Vamos a pasar al tercer bloque sobre la percepción y representaciones de su práctica. Empezaremos hablando de su experiencia con el teatro.

12b. Ha tenido una experiencia precedente como espectador, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

13. ¿De qué manera su experiencia como discente de clase de lengua extranjera le ha motivado (o no) a utilizar el juego dramático en sus clases?

Hablemos ahora de su práctica actual en clase...

P4. Usted propone un «. Taller de teatro en el que los estudiantes tienen que poner en escena un texto escrito. Este taller tiene un triple objetivo: enseñar el funcionamiento del género teatral desde la práctica, fomentar la participación oral y proponer una iniciación al teatro español contemporáneo.» ¿La escena es parte de un taller en horario lectivo o voluntario y posterior?

P5. ¿Los textos escritos son siempre de autores consagrados?

P6. ¿De quién depende la elección de estos textos?

P7. Usted afirma que los alumnos «no se contentan con recitar el texto aprendido de memoria. Antes de actuar, se hacen muchas preguntas, cómo darle vida al texto para que el mensaje le llegue al público. Tienen una actitud activa frente al texto.» ¿El texto se representa frente a un público?

P8. Respecto a la interpretación del texto. ¿Lleva a cabo actividades en clase que permitan desarrollar el lenguaje no verbal propio de un actor?

14b. Según su encuesta, usted utiliza el juego dramático como una actividad integrada en la dinámica de clase. ¿De qué forma realiza la transición para las dinámicas de juego dramático?

CT4: Concepciones sobre Juego Dramático y el Teatro en clase

15. ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

16. ¿Qué desventajas considera que podría tener el uso de estas prácticas en clase?

17. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

18. *¿Hay alguna actividad en relación con el dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?*

CT5: La competencia comunicativa

No se le ha preguntado sobre cuestiones respecto a la competencia comunicativa debido a que este ha sido un punto de reflexión en la tesis. Aun siendo consciente de que el papel de las competencias está siendo puesto en cuestión, en este proyecto el juego dramático se entrelaza con la lengua. No es ni un medio, ni fin, más una condición necesaria para poder acercar un contexto real al alumnado. El objetivo de estas preguntas es el de comprender su punto de vista sobre la comunicación y en ningún caso el de evaluarle.

19. *¿Qué implica para usted comunicarse?*

20. *¿Qué es ser competente comunicativamente?*

21. *¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?*

CT6: Evaluación y retroalimentación de sus alumnos

22b. *Usted afirma no haber pedido a sus alumnos una retroalimentación sobre sus prácticas de juego dramático, ¿ha tenido algún comentario de manera informal sobre las actividades en relación con el dramático?*

23a. *Usted afirma evaluar las dinámicas de juego dramático ¿Qué instrumento utiliza para evaluar este tipo de prácticas? ¿Qué criterios utiliza para evaluar este tipo de prácticas?*

24. *Para terminar, durante la primera fase de esta investigación he podido comprobar que la definición de juego dramático puede variar dependiendo del autor y su país de procedencia. Me interesa conocer la perspectiva de las personas que utilizan el juego dramático en las clases de español. Me permito, terminar esta entrevista, preguntándole por la definición que le otorgaría usted al juego dramático en el aprendizaje de lenguas.*

Eso es todo, muchas gracias por la participación. Me comprometo a enviarle la transcripción de esta entrevista para que sea validada por usted antes de utilizarla en el análisis científico.

25. *¿Hay algo que quiera añadir o aportar a la entrevista sobre la utilización del juego dramático para el aprendizaje del español en educación superior y contexto francés?*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Le agradezco su presencia. Vamos a pasar a la primera parte de la entrevista que tiene como objetivo clarificar y establecer las bases éticas que ya le expresé en nuestro intercambio precedente. Antes que nada: ¿Permite que grabe esta conversación?

- Sí.

¿Puede confirmarme que es consciente que esta conversación será transcrita y será parte de una tesis doctoral que podrá ser susceptible de ser utilizada para un artículo científico?

- Sí.

¿Puede confirmarme que antes de esta entrevista ha validado las respuestas que otorgó al cuestionario de Google Drive?

- Sí.

1. Durante esta entrevista me dirigiré a usted a través de un avatar para proteger su identidad. ¿Podría elegir un avatar basado en una obra dramática hispanófono?

- Velista.

2. ¿Por qué ha elegido este avatar?

- Buena pregunta. Es un personaje teatral que me parece distinto a los demás. Es un personaje femenino que tiene mucha libertad, un personaje muy libre desde un punto de vista emotivo, pero también desde el punto de vista poético. Desde el punto de vista verbal es un personaje que se expresa desde la metáfora. Y no sé, es un personaje que me parece conmovedor. Me gustó. El nombre también me parece muy estético.

La entrevista está compuesta de seis bloques temáticos. En el primero me intereso a sus «datos biográficos e historia educativa», en el segundo vamos a hablar de su «percepción sobre sus estudiantes». El tercer y cuarto bloque trata del juego dramático en la clase de español. El quinto bloque se centra en la competencia comunicativa. El sexto y último bloque se basa en la elección de la evaluación y la retroalimentación de sus alumnos sobre sus prácticas del juego de dramático. No dude en pedirme una clarificación si no comprende una pregunta.

CT1: Datos biográficos e historia educativa

3. En el cuestionario Google nos afirma que habla español, inglés y francés. Sabiendo que el español y el francés los ha aprendido de manera natural en su contexto familiar. ¿Podría decirnos cómo ha aprendido el inglés?

- En primer lugar, en inglés tengo un nivel muy básico. Creo que lo puse así porque aunque no lo hable de forma fluida, lo aprendí en las clases, en bachillerato principalmente. Luego, a través de todos los documentos que encontramos hoy en día: *podcast*, series y eso.

4. ¿Hay otros idiomas en los que se considere competente con un nivel menor a un B2?

- Sí, estudié el chino hace tiempo.

P1. En 2021 usted era «Attachée Temporaire d'enseignement et de Recherche». Usted posee un master de investigación, ¿tiene también un doctorado?

- Sí.

P1.E.C.I. ¿En qué dominio?

- En literatura española contemporánea.

P1.E.C.I.- ¿Lo hizo en Francia o en España?

- En Francia, sí.

P2. ¿En qué formación universitaria trabaja usted como «Attachée Temporaire d'enseignement et de Recherche»?

- En las dos formaciones en la de LEA y en la de LLCER.

P3. ¿En alguna formación se ha mencionado el juego dramático como recurso pedagógico para el aprendizaje de la lengua extranjera?

- ¿Cuándo yo era estudiante? No, nunca.

P3.E.C.I. ¿Y cuándo usted se preparaba para ser docente?

- No, cuando me preparaba no.

P3a. Si, sí ¿cuál?**P3.E.C.I. Si nunca había escuchado esto en su preparación, ¿cómo tuvo la idea de utilizar el juego dramático en sus cursos?**

- La idea me fue impuesta porque era una clase de «teatro para el aula» ya pensada como tal y me tuve que adaptar.

CT2: Percepción sobre el alumnado de ELE**6. Según su respuesta a la encuesta de Google Drive usted considera que su grupo es heterogéneo. ¿De qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?**

- En primer lugar, como le impongo trabajar en grupos de dos, yo creo que los que tienen un nivel de lengua más alto, ayudan a los que tienen un nivel de lengua un poco más flojo. Se corrigen los errores, etc. Y en segundo lugar, no borra la heterogeneidad porque seguirá existiendo, pero creo que ayuda a mejorar. Desde el nivel base que tienen sí que ayuda a mejorar, a quitarles el miedo a la toma de palabra en público.

7. ¿Alguna vez se ha encontrado enfrente de un grupo de alumnos que definiría como homogéneo?

- No, nunca.

7a. Si es así, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de un grupo homogéneo?**7b. Si no es así, ¿podría imaginar de qué manera el juego dramático incidiría en la evolución de un grupo homogéneo?**

- Podría ser... como nunca me he enfrentado a este caso, no podría contestar de forma tan relevante. Pero creo que sí, que podría ser, siempre es útil el juego dramático.

8. Para las dinámicas que propone en juego dramático, ¿considera que es preferible tener un grupo homogéneo, heterogéneo o indiferente?

- Yo diría que es indiferente.

9. Según los autores, la diferente personalidad puede ayudar en mayor o menor medida a las dinámicas de juego dramático ¿Estaría de acuerdo con esta frase?

- Sí y no. Sí que influye la personalidad, pero yo creo que a partir del juego conseguimos borrar algunos rasgos de la personalidad. La timidez yo creo que es algo que puede evolucionar.

9a. ¿Por qué?

10. En algún momento de su carrera como docente, ¿ha habido algún estudiante que se negase a llevar a cabo una actividad que implicase el juego dramático?

- Negarse una. Una chica que se negó porque iba a abandonar la carrera, básicamente tampoco le interesaba la nota. Y otros que intentaron... (ríe) o evitarlo y tuvieron que hacerlo. Les obligué básicamente a hacerlo.

10.E.C.I. Y, finalmente, ¿qué retorno tuvo de esas personas a las que «obligó» a llevar a cabo este tipo de actividad?

- Creo que hubo dos tipos de perfiles. Algunos a los que «obligué» pero que lo hicieron bien. Entre ellos algunos alumnos muy tímidos y creo que fue un ejercicio de sufrimiento pero muy bueno a la larga para ellos.

Los que lo hicieron a regañadientes no querían hacerlo, les «obligué» a hacerlo, porque querían tener una nota, estos no le sacaron ningún provecho al ejercicio. Básicamente, empezaron a intentar declarar un texto que no habían aprendido, y se basaban en lo que les decía el apuntador y no le aportaba nada porque realmente lo que hacían era repetir las palabras que estaban pronunciando al lado. Así que no tuvo ningún tipo de repercusión en su vida positiva o negativa.

11. ¿De qué manera las actividades que propone de juego dramático están en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior? Le invito a ejemplificar esta pregunta con un caso específico de su carrera profesional.

- En concreto, esta asignatura tiene, como lo expliqué en el cuestionario primero, una doble meta. La primera meta sería la meta lingüística: ir practicando el español e ir hablando delante del público, delante de gente... La segunda meta era más bien cultural: empezar a formar los estudiantes en teatro español contemporáneo, basándose en algunos textos emblemáticos de la dramaturgia contemporánea.

CT3: Percepción y representaciones de la práctica

Vamos a pasar al tercer bloque sobre la percepción y representaciones de su práctica. Empezaremos hablando de su experiencia con el teatro.

12b. Ha tenido una experiencia precedente como espectador, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

- ¿Práctica como espectadora?

12b.E.C.D. Sí, ¿ha influido?

- Si ha influido, no me he dado cuenta, creo (dubitativa).

13. ¿De qué manera su experiencia como discente de clase de lengua extranjera le ha motivado (o no) a utilizar el juego dramático en sus clases?

- Ningún docente mío lo había hecho y yo creo que hubiera sufrido en esa clase, pero es un sufrimiento al fin y al cabo positivo porque te anima a superarte, a hacer cosas que no pensabas poder hacer y permite también romper con esta timidez y este temor a lanzarte a hablar un idioma que no es tuyo. Es un ejercicio que a lo mejor no me hubiese gustado como estudiante, pero que hubiese hecho y que hubiese sido provechoso, seguro.

Hablemos ahora de su práctica actual en clase...

P4. Usted propone un «Taller de teatro en el que los estudiantes tienen que poner en escena un texto escrito. Este taller tiene un triple objetivo: enseñar el funcionamiento del género teatral desde la práctica, fomentar la participación oral y proponer una iniciación al teatro español contemporáneo» ¿La escena es parte de un taller en horario lectivo o voluntario y posterior?

- No es voluntario. Tiene unos créditos ECTS asignados y forma parte de lo que es el grado.

P5. ¿Los textos escritos son siempre de autores consagrados?

- Lo he elegido así, de forma general son autores bastante reconocidos.

P6.M. Entiendo que la elección de estos textos depende de usted...

- Sí.

P6.E.C.I. ¿Cómo hace para distribuir el papel de los textos, incluso los textos en sí? ¿Son los alumnos que eligen?

- No, les impongo todo a los alumnos.

P6.E.C.I. ¿Incluso los papeles?

- Los papeles y el texto que les toca presentar. Lo elijo todo porque como es el primer trimestre del primer año de grado, no se conocen y es también una buena manera para romper un poco el hielo y hacer que estén en contacto un poco todos.

P6.E.C.I. Los alumnos, ¿deben memorizar el texto?

- Sí, enteramente.

P6.E.C.I. ¿Cuántas páginas hay de texto?

- ¿Tienes un segundo, voy a por el papel que está aquí al lado? (Se levanta y busca).

Va variando el texto. Al principio, como solo tienen una semana para memorizarlo, mide exactamente dos páginas. Luego el último texto es un poco más largo, son dos páginas y media.

P7.M. Usted afirma que los alumnos «no se contentan con recitar el texto aprendido de memoria. Antes de actuar, se hacen muchas preguntas, cómo darle vida al texto para que el mensaje le llegue al público. Tienen una actitud activa frente al texto.» ¿El texto se representa frente a un público externo o en clase?

- En clase.

P8. Respecto a la interpretación del texto. ¿Lleva a cabo actividades en clase que permitan desarrollar el lenguaje no verbal propio de un actor?

- Me hubiese gustado, pero solo tenemos una hora y media a la semana, durante seis semanas. Por lo cual es un tiempo muy reducido y no nos da tiempo a hacer este tipo de actividades. Eso sí, después de cada representación lo que hago es un *feedback* y les voy diciendo lo que ha funcionado, lo que no y lo que pueden mejorar en cada representación. Como esa asignatura la volvemos a tener en el segundo trimestre, para que haya una evolución.

P8.E.C.I. ¿Podría decir que hay ensayos antes de la «versión final»?

- Pues espero que sí, yo no lo sé. No sigo los ensayos entre los alumnos o los estudiantes, pero yo creo que si lo hay algunos si lo hacen y lo preparan juntos. Y a veces... y fue el caso de esta mañana hubo una representación. La hicieron se equivocaron y lo volvieron a retomar desde el inicio.

14b.M. Según su encuesta, usted utiliza el juego dramático como una actividad integrada en la dinámica de clase. Ahora que hablo con usted me doy cuenta de que es realmente una primera parte de una asignatura y que la asignatura se basa en las representaciones teatrales, ¿me equivoco?

- No, sería así.

CT4: Concepciones sobre Juego Dramático y el Teatro en clase

15. ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

- Muchísimas, primero favorecer la toma de palabra en público. En segundo lugar, hablar en español... la meta lingüística. En tercer lugar, tomar conciencia de la importancia que tiene el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal en la expresión oral. No se dan cuenta hasta qué punto significa el mero hecho de mover las manos un poco, de girar la cabeza, de acercarse al otro, lo que puede significar en lo que es la comunicación general.

16. ¿Qué desventajas considera que podría tener el uso de estas prácticas en clase?

- Podríamos, como decía antes, hacer unos talleres previos, enfocados en unos de los aspectos en particular, cómo adaptar por ejemplo una acotación, cómo adaptar su lenguaje paraverbal al texto en particular... Una serie de consejos para expresión corporal y expresión oral que no me da tiempo a dar en clase.

16.E.C.I. ¿Los alumnos se disfrazan?

- Les dejo la opción.

16.E.C.I. ¿Es común que se disfracen?

- Lo suelen hacer. A lo mejor no se disfrazan del todo, pero siempre llevan algo. Por ejemplo, hoy tocaba la representación de *La casa de Bernarda Alba*, y una chica vino enteramente de negro, otra vino con un delantal... Intentan un poco adaptarse a lo que les toca. Otros que se niegan totalmente a disfrazarse y vienen como pensaban ir vestidos ese día. Pero, la mayoría suele ir aunque sea con un accesorio.

17. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

- Siempre hay un desfase entre lo que te planteas y lo que ves. En parte depende de los grupos, hay una dinámica de grupo que se va imponiendo y tú (sonríe) no puedes hacer nada frente a esta dinámica de grupo.

El año pasado, por ejemplo; noté una dinámica muy positiva, muchos comentarios después de la representación, etc. Este año noto que no se atreven mucho a tomar la palabra después de la representación para decir lo que les parece interesante. O incluso, desde un punto de vista simbólico, qué puede representar una botella medio vacía, ese tipo de cosas no les noto muy entusiasmados...

18. ¿Hay alguna actividad en relación con el dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?

- Sí, en algunos casos, cuando deciden los alumnos no aprender el texto de memoria, o sea no respetar las reglas impuestas, vamos muy mal. Muy mal porque podemos tirarnos un cuarto de hora con un texto cortito porque no conocen sus réplicas.

18.E.C.I. Dice que es una actividad que al principio era impuesta, ¿sigue siendo impuesta por la universidad?

- Sigue formando parte de la oferta del grado y creo que seguirá así porque le notamos la utilidad que tiene.

18.E.C.I. Y para usted ¿tiene algún tipo de placer en llevar a cabo este tipo de dinámica ya que al principio era impuesta?

- Al principio era impuesta y lo tomé como un reto, porque no sabía cómo me iba a salir y fue una de las clases que más me gustó impartir. Me encanta esta clase, la veo como una manera también de estar en otra dinámica con los alumnos, de crear otro vínculo y de romper el hielo un poco con lo que es la universidad. Nos permite crear un ambiente benevolente en clase de respeto hacia los demás, hacia los errores que cometemos todos, una manera de tomar libremente la palabra en público... y es una clase que sí me ha gustado mucho impartir.

CT5: Competencia comunicativa

No se le ha preguntado sobre cuestiones respecto a la competencia comunicativa debido a que este ha sido un punto de reflexión en la tesis. Aun siendo consciente de que el papel de las competencias está siendo puesto en cuestión, en este proyecto el juego dramático se entrelaza con la lengua. No es ni un medio, ni fin, más una condición necesaria para poder acercar un contexto real al alumnado. El objetivo de estas preguntas es el de comprender su punto de vista sobre la comunicación y en ningún caso el de evaluarle.

19.M. Me gustaría saber, ¿qué implica para usted comunicarse?

- (Pausa) Pues no puedo estar más de acuerdo con usted, es lo que acaba de decir. Comunicar es desempeñar un papel, es copiar algunas actitudes que hayamos observado anteriormente e intentar adaptarlas también a nuestra forma de ser. Adaptar unos gestos, adaptar unas expresiones que hayamos escuchado en un contexto y volver a emplearlas. Y también intentar transmitir, comunicar es transmitir un determinado contenido informativo.

20. ¿Qué es ser competente comunicativamente?

- Conseguir que la información le llegue al otro casi como la habíamos pensado nosotros.

21. ¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?

- Yo creo que enfatizar los aspectos no verbales y paraverbales a los que no prestamos mucha atención y creo que en estos momentos nos damos cuenta de la importancia del movimiento de las manos, la mirada... Muchas veces actúan en frente de lo que es la pizarra y en este caso, la verdad es que no resulta comunicativo. Se ponen a hablar contra una pared. Siempre volvemos a este tema después de la actuación qué es lo que provoca el no hablar frente a un público, etc.

CT6: Evaluación y retroalimentación de sus alumnos

22b. Usted afirma no haber pedido a sus alumnos una retroalimentación sobre sus prácticas de juego dramático, ¿ha tenido algún comentario de manera informal sobre las actividades en relación con el dramático?

- En el momento creo que lo odian realmente. (Reímos) Lo odian porque los

ponen ante un ejercicio al que no quieren enfrentarse. Tener que hablar delante de los demás es un ejercicio terrorífico para ellos y no lo quieren enfrentar. Pero después al año siguiente siempre dicen que ha sido un ejercicio provechoso y que le han sacado muchas cosas positivas al final.

23a. Usted afirma evaluar las dinámicas de juego dramático ¿Qué instrumento utiliza para evaluar este tipo de prácticas? ¿Qué criterios utiliza para evaluar este tipo de prácticas?

- El instrumento es simplemente escuchar, no los grabo, no me atrevo a hacerlo por derechos de imagen. Encima, si ya les veo con muchísimo recelo, muchísima timidez, si me pongo a grabarles yo creo que sería muy negativo para lo que es la producción en sí.

Lo que suelo hacer es apuntar, repartir los comentarios en dos columnas. Una parte sobre todo lo que concierne la actuación en sí: las acotaciones, la memorización del texto... los aspectos digamos de actuación. Y en la segunda columna, apunto los temas de lengua: si desplazan los acentos, si deforman las palabras, si hay fallos en alguna palabra, si se nota que al pronunciar una palabra el estudiante o la estudiante no entiende esa palabra... Eso se nota mucho también. Pues eso lo suelo apuntar.

Y luego en casa lo suelo hacer ya unos días después con más distancia, tengo como una tabla para evaluarlos con todos los criterios. De una semana a otra suelo evaluarlo porque luego se me olvida un poco la presentación en sí. Apunto todos los comentarios y luego voy tachando por casilla según los criterios de evaluación. La tengo aquí la tabla porque lo he evaluado hace poco. (Lee sobre su ordenador) Los criterios, por ejemplo... el primer criterio aprendizaje del texto y memorización. Segundo criterio adaptación de las anotaciones. Tercer criterio riqueza de la expresión oral. Cuarto criterio, la lengua dónde se incluye también la claridad de la expresión oral, los acentos, etc. Y otro criterio es la comprensión de lo que está en juego en el texto. El último criterio es la interacción entre los dos estudiantes que actúan.

23.E.C.I. ¿Cuántos alumnos tiene?

- Este año entre 20 – 25 en el grado.

24. Para terminar, durante la primera fase de esta investigación he podido comprobar que la definición de juego dramático puede variar dependiendo del autor

y su país de procedencia. Me interesa conocer la perspectiva de las personas que utilizan el juego dramático en las clases de español. Me permito, terminar esta entrevista, preguntándole por la definición que le otorgaría usted al juego dramático en el aprendizaje de lenguas.

- En mi caso tiene un sentido muy estricto porque me baso en textos dramáticos, pero de una forma un poco más amplia... yo creo que toda puesta en situación, toda repetición de una situación real, imaginaria o imitación, es juego dramático. Es una concepción un poco más amplia de la que suelo aplicar en clase.

Eso es todo, muchas gracias por la participación. Me comprometo a enviarle la transcripción de esta entrevista para que sea validada por usted antes de utilizarla en el análisis científico.

25. ¿Hay algo que quiera añadir o aportar a la entrevista sobre la utilización del juego dramático para el aprendizaje del español en educación superior y contexto francés?

- Creo que no se me ocurre nada, pero enhorabuena por la tesis que vas a hacer y estoy deseando leerlo.

ANEXO IX

GUION DE LA ENTREVISTA

Le agradezco su presencia. Vamos a pasar a la primera parte de la entrevista que tiene como objetivo clarificar y establecer las bases éticas que ya le expresé en nuestro intercambio precedente. Antes que nada: ¿Permite que grabe esta conversación?

-

¿Puede confirmarme que es consciente que esta conversación será transcrita y será parte de una tesis doctoral que podrá ser susceptible de ser utilizada para un artículo científico?

-

¿Puede confirmarme que antes de esta entrevista ha validado las respuestas que otorgó al cuestionario de Google Drive?

-

1. Durante esta entrevista me dirigiré a usted a través de un avatar para proteger su identidad. ¿Podría elegir un avatar basado en una obra dramática hispanófono?

-

2. ¿Por qué ha elegido este avatar?

-

La entrevista está compuesta de seis bloques temáticos. En el primero me intereso a sus «datos biográficos e historia educativa», en el segundo vamos a hablar de su «percepción sobre sus estudiantes». En el tercer y cuarto bloque trataremos el juego dramático en la clase de español. El quinto bloque se centra en la competencia comunicativa. El sexto y último bloque se basa en la elección de la evaluación y el feedback de sus alumnos sobre las prácticas del juego de dramático. No dude en pedirme alguna clarificación si lo necesita.

CT1: Datos biográficos e historia educativa

3. En el cuestionario Google nos afirma que habla español y francés. ¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?

4. ¿Hay otros idiomas en los que se considere competente con un nivel menor a un B2?

La pregunta 5 debe ser personalizada según las características de cada individuo. Nos centraremos en comprender cómo la formación de actor, de docente o de profesor de ELE ha podido ayudar o presentar la técnica del juego dramático. En relación con su formación. Se analizan las respuestas sobre el punto 1.1. Aspectos biográficos sobre el juego dramático.

5d. En su formación de ELE realizada en la Universidad de Granada y el centro de estudios Tía Tula (Instituto Cervantes), ¿se menciona el juego dramático para el aprendizaje del español?

P1.. Referente a su profesión actual, usted indicó que era profesora, ¿en qué formación?

CT2: Percepción sobre los estudiantes

6. Según su respuesta a la encuesta de Google Drive usted considera que su grupo es heterogéneo. ¿De qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?

7. ¿Alguna vez se ha encontrado enfrente de un grupo de alumnos que definiría como homogéneo?

7a. Si es así, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de un grupo homogéneo?

7b. Si no es así, ¿podría imaginar de qué manera el juego dramático incidiría en la evolución de un grupo homogéneo?

8. Para las dinámicas que propone en juego dramático, ¿considera que es preferible tener un grupo homogéneo, heterogéneo o indiferente?

9. Según los autores, la diferente personalidad puede ayudar en mayor o menor medida a las dinámicas de juego dramático ¿Estaría de acuerdo con esta frase?

9a. ¿Por qué?

10. En algún momento de su carrera como docente, ¿ha habido algún estudiante que se negase a llevar a cabo una actividad que implicase el juego dramático?

11. ¿De qué manera las actividades que propone de juego dramático están en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior? Le invito a ejemplificar esta pregunta con un caso específico de su carrera profesional.

P2. Usted afirma utilizar «sketch y situaciones de la vida cotidiana y/o profesional». Deduzco que realiza sketch con los alumnos sobre situaciones de la vida cotidiana y/o profesional. ¿Podría definir que es un sketch para usted?

P3. El sketch ¿parte de una improvisación?

CT3: Percepción y representaciones de la práctica

En las preguntas 12 solo se realizarán aquellas en las que se haya respondido de forma afirmativa.

12a. Ha tenido una experiencia precedente como intérprete de teatro, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

13. Ha tenido una experiencia precedente como discente que ha vivido el juego dramático en clase, ¿de qué manera esta experiencia le ha motivado a utilizar el juego dramático en sus clases?

Hablemos ahora de su práctica actual en clase...

14b. Según su encuesta, usted utiliza el juego dramático como una actividad integrada en la dinámica de clase. ¿De qué forma realiza la transición para las dinámicas de juego dramático?

P4. Afirma haber grabado las dinámicas de juego dramático como un «trabajo de grupo para actividades digitales». ¿Podría especificar el proyecto? ¿Qué considera una actividad digital?

CT4: Concepciones del Juego Dramático en Clase

15. ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

16. ¿Qué desventajas considera que podría tener el uso de estas prácticas en clase?

17. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

18. ¿Hay alguna actividad en relación con el dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?

CT5: La competencia comunicativa

No se le ha preguntado sobre cuestiones respecto a la competencia comunicativa debido a que este ha sido un punto de reflexión en la tesis. Aun siendo consciente que el papel de las competencias está siendo puesto en cuestión, en este proyecto el juego dramático se entrelaza con la lengua. No es ni un medio, ni fin, más una condición necesaria para poder acercarse a un contexto real al alumnado. El objetivo de estas preguntas es el de comprender su punto de vista sobre la comunicación y en ningún caso el de evaluarle

19. *¿Qué implica para usted comunicarse?*

20. *¿Qué es ser competente comunicativamente?*

21. *¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?*

CT6: Evaluación y retroalimentación de sus alumnos

22a. *Usted afirma pedir a sus alumnos una retroalimentación sobre sus prácticas de juego dramático, ¿qué opinión tienen su alumnado sobre las dinámicas en relación con el dramático?*

23a. *Usted afirma evaluar las dinámicas de juego dramático ¿Qué instrumento utiliza para evaluar este tipo de prácticas? ¿Qué criterios utiliza para evaluar este tipo de prácticas?*

24. *Para terminar, durante la primera fase de esta investigación he podido comprobar que la definición de juego dramático puede variar dependiendo del autor y su país de procedencia. Me interesa conocer la perspectiva de las personas que utilizan el juego dramático en las clases de español. Me permito, terminar esta entrevista, preguntándole por la definición que le otorgaría usted al juego dramático en el aprendizaje de lenguas.*

Eso es todo, muchas gracias por la participación. Me comprometo a enviarle la transcripción de esta entrevista para que sea validada por usted antes de utilizarla en el análisis científico.

25. *¿Hay algo que quiera añadir o aportar a la entrevista sobre la utilización del juego dramático para el aprendizaje del español en educación superior y contexto francés?*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

Le agradezco su presencia. Vamos a pasar a la primera parte de la entrevista que tiene como objetivo clarificar y establecer las bases éticas que ya le expresé en nuestro intercambio precedente. Antes que nada: ¿Permite que grabe esta conversación?

- Sí, no hay problema, sí, sí. (sonrisa).

¿Puede confirmarme que es consciente que esta conversación será transcrita y será parte de una tesis doctoral que podrá ser susceptible de ser utilizada para un artículo científico?

- (Afirma con la cabeza) Sí.

¿Puede confirmarme que antes de esta entrevista ha validado las respuestas que otorgó al cuestionario de Google Drive?

- Sí.

1. Durante esta entrevista me dirigiré a usted a través de un avatar para proteger su identidad. ¿Podría elegir un avatar basado en una obra dramática hispanófono?

- (cara dubitativa)

1.1.E.C.D. O literaria (Sonrío).

- (Ríe) De una obra literaria, bueno, ¿una cualquiera?

1.2.E.C.D. Sí, un personaje

- Una que se me venga ahora mismo a la memoria puede ser La Celestina.

2. M. ¿Ha elegido este personaje porque es el que se le ha ocurrido?

- Es la que se me ha venido a la memoria.

La entrevista está compuesta de seis bloques temáticos. En el primero me intereso a sus «datos biográficos e historia educativa», en el segundo vamos a hablar de su «percepción sobre sus estudiantes». En el tercer y cuarto bloque trataremos el juego dramático en la clase de español. El quinto bloque se centra en la competencia comunicativa. El sexto y último bloque se basa en la elección de la evaluación y la retroalimentación de sus alumnos sobre sus prácticas en juego dramático. No dude en pedirme alguna clarificación si lo necesita.

CT1: Datos biográficos e historia educativa

1. En el cuestionario Google nos afirma que habla español y francés. ¿Cómo ha aprendido cada una de estas lenguas?

- El español es mi lengua materna. Y el francés empecé a aprenderlo cuando estaba en sexto de GB. Porque antes se podía elegir o francesa o inglés, y yo elegí el francés. No sé por qué me llamaba... Todo el mundo elegía inglés, y yo no, pues yo preferí elegir el francés. Fue gracias al profesor que tuve, que lo tuve desde sexto hasta lo que antes era tercero. Y no sé, me transmitió, esa pasión por la lengua y desde siempre ha sido un idioma que me ha encantado.

Y nada, (ríe) tampoco me considero bilingüe, o sea, sé que me expreso correctamente en francés al oral y al escrito pero, vaya... no me considero exactamente bilingüe porque pienso que he conservado mi acento. Y espero no perder mi acento español (ríe).

2. ¿Hay otros idiomas en los que se considere competente con un nivel menor a un B2?

- Sí, el inglés porque es mi lengua de trabajo y me lo exigen. Pero, claro, no tengo el mismo nivel que tengo en francés. En inglés tendré un nivel A2-B1.

La pregunta 5 deben ser personalizadas según las características de cada individuo. Nos centraremos en comprender como la formación de actor, de docente o de profesor de ELE ha podido ayudar o presentar la técnica del juego dramático. En relación con su formación. Se analizan las respuestas sobre el punto 1.1. Aspectos biográficos sobre el juego dramático.

5d. En su formación de ELE realizada en la Universidad de Granada y el centro de estudios Tía Tula (Instituto Cervantes), ¿se menciona el juego dramático para el aprendizaje del español?

- No. Quizás lo que hagan referencias serán a «juegos de rol», y hagan referencia a «sketch» pero no. No utilizan la terminología de «juego dramático».

P1. Referente a su profesión actual, usted indicó que era profesora, ¿en qué formación?

- Soy docente de español en una escuela de comercio.

CT2: Percepción sobre los estudiantes

6.M. Interesante. Según su respuesta a la encuesta de Google Drive usted considera que su grupo es heterogéneo. ¿De qué manera el juego dramático incide en la gestión de esta heterogeneidad?

- Cuando hacen, por ejemplo, un *sketch* o les pedimos que intenten improvisar una situación, siempre se ve que hay algunos que tienen más facilidad a la hora de expresarse: más fluidez, o que tiene mejor pronunciación que otros. A lo mejor tienen el mismo nivel de comprensión, pero no es el mismo nivel de expresión.

7. ¿Alguna vez se ha encontrado frente de un grupo de alumnos que definiría como homogéneo?

- Es que es muy difícil. Homogéneo sería que tengan todos exactamente el mismo nivel y siempre tienes algunos que se expresan mejor que otros, o que comprenden mejor que otros. Al 100 % no.

7a. Si es así, ¿de qué manera el juego dramático incide en la evolución de un grupo homogéneo?

7b. Si no es así, ¿podría imaginar de qué manera el juego dramático incidiría en la evolución de un grupo homogéneo?

8. Para las dinámicas que propone en juego dramático, ¿considera que es preferible tener un grupo homogéneo, heterogéneo o indiferente?

- Es lo que digo yo siempre: a partir que consiguen comunicarse y se entiende lo que están diciendo, el nivel de expresión es lo menos importante. Los errores es lo menos importante.

8.1.E.C.I. O sea, que le sería indiferente encontrarse en frente de un grupo que tenga un nivel homogéneo o heterogéneo siempre... (interrupción)

- ... (continúa) sería indiferente, hombre, tampoco puedo mezclar un principiante con un avanzado, pero que no tengan exactamente el mismo nivel es lo menos importante.

9. Según los autores, la diferente personalidad puede ayudar en mayor o menor medida a las dinámicas de juego dramático. ¿Estaría de acuerdo con esta frase?

- Bueno, sí, por qué no. Sí, sí.

10. En algún momento de su carrera como docente, ¿ha habido algún estudiante que se negase a llevar a cabo una actividad que implicase el juego dramático?

- No, negarse, no. Algunos son más reticentes porque al principio les puede dar vergüenza, pero luego yo pienso que al estar en grupo creo que eso sirve para motivar el uno al otro. Además, un poco con el tiempo se acostumbran a hacer este tipo de ejercicio y no se sienten cohibidos. Pero claro, la primera vez para los que son más tímidos no es tan fácil.

11.M. Entiendo. ¿De qué manera las actividades que propone de juego dramático están en relación con el contenido específico de la formación de enseñanza superior? Le invito a ejemplificar esta pregunta con un caso específico de su carrera profesional.

- Su formación consiste en negociar, en saber dirigir un equipo... Entonces tienen que ser capaces de hacerlo no solamente en francés, sino en cualquier otro idioma. Eso siempre también ayuda.

P2. Esta pregunta la escribí antes de la entrevista y me queda un poco más clara tras nuestra conversación. Usted afirma utilizar «sketch y situaciones de la vida cotidiana y/o profesional». Deduzco que realiza sketch con los alumnos sobre situaciones de la vida cotidiana y/o profesional. ¿Podría definir qué es un *sketch* para usted?

- Un *sketch* que es para mí una especie de juego de rol, en el que cada uno de ellos tiene una función. Por ejemplo, imaginemos que la situación consiste en el restaurante. Pues tienen que ir al restaurante, cada uno va a tener un papel determinado: uno es el camarero, otro es el cliente y tienen que conseguir, pues comunicar entre ellos, ponerse de acuerdo y hacerse entender. Un ejemplo puede ser ir al restaurante o cualquier tipo de comercio, e intentar pedir una información y obtener esa información.

P3. El sketch ¿parte de una improvisación?

-Normalmente, les suelo dar una situación. Por ejemplo, vosotros estáis en el restaurante, les digo en qué sitio se encuentran y ellos pueden decidir quién se ocupa de hacer un papel u otro.

11.E.C.I. Cuando tiene una clase con varios grupos a la vez, ¿cada grupo suele trabajar con diferentes situaciones o toda la clase trabaja en la misma?

-Depende, a veces puede ser la misma o a veces puedes poner situaciones diferentes.

CT3: Percepción y representaciones de la práctica

En las preguntas 12 solo se realizarán aquellas en las que se haya respondido de forma afirmativa.

12a. Ha tenido una experiencia precedente como intérprete de teatro, ¿de qué manera ha influido en su práctica docente?

- La verdad que el teatro, dentro de la enseñanza, no sirve solamente para practicar el caso en idiomas, pero también sirve... (Reflexiona, pausa) Bueno, como decimos «el profesor es como un actor» cuando está en clase. Si has hecho teatro alguna vez, pues quieras que no, te ayuda mucho a la hora de llevar una clase. Los alumnos son como el público, y tú eres como el actor que tienes que presentarle, la clase, la actividad, el mensaje que le quieres transmitir...

12.E.C.I. ¿En qué contexto ha sido actriz de teatro?

- Tampoco como profesional, pero he hecho un poco de teatro en el colegio y en el instituto.

13. Ha tenido una experiencia precedente como discente que ha vivido el juego dramático en clase, ¿de qué manera esta experiencia le ha motivado a utilizar el juego dramático en sus clases?

- Para mí el teatro va a ayudar a los estudiantes que son más tímidos. Los ayuda incluso a serlo menos. Los ayuda a que no se bloqueen y que no se encuentren cohibidos. El teatro les va a ayudar justamente a superar esa timidez. Cuando tienen que hacer una presentación oral en clase o un examen oral. El hecho de que durante el año tengan que hacer juegos de rol, o que deban hacer representaciones delante de la clase, creo que les ayuda cuando tienen que hacer una prueba final de manera oral.

13.E.C.I. Vale, ¿en qué momento de su vida de estudiante usted ha vivido una clase en la que se utilice el teatro o el juego dramático?

- Yo como alumna ese tipo de situaciones lo he vivido en la primaria y en la secundaria. Después, es verdad que en el superior no. Eso es más de ahora. Antes en mi época era más «a la antigua». O sea, el profesor va dando los ejercicios con explicaciones. Estaba menos de moda eso del oral, de que el estudiante hiciera representaciones... El juego de rol es más actual, se adapta menos a lo que es la enseñanza «a la antigua». El profesor no decía «bueno, ahora vamos a hacer un grupo, os voy a dar una situación y vosotros tenéis que representarme la situación».

Hablemos ahora de su práctica actual en clase...

14b. Según su encuesta, usted utiliza el juego dramático como una actividad integrada en la dinámica de clase. ¿De qué forma realiza la transición para las dinámicas de juego dramático?

- Por ejemplo, para los principiantes imaginemos que el primer tema de clase va a ser aprender a presentarse. Primero se le da el vocabulario, se le dan ejemplos. Justamente después, lo que se les va a pedir es que ellos mismos sean capaces de presentarse entre ellos y hacerle preguntas a los demás. Siempre que se introduce un tema nuevo, pues hay una parte se le suele poner un vídeo en el que se encuentra ese tema nuevo. Luego se intenta que ellos mismos imaginen esa misma situación y la representen entre ellos.

Cuando son principiantes son situaciones muy cortitas, diálogos muy cortitos, pero poco a poco según el nivel, pues sí se les puede pedir incluso que representen una negociación: que negocien entre ellos, un problema o una situación profesional, que lo hagan como si fuera un hecho real. Hacemos entrevistas de trabajo, los niveles más avanzados tienen que resolver un conflicto en el trabajo, por ejemplo. Entonces, todo eso lo tienen que preparar y hacer una simulación como si estuvieran en una situación real.

14b.E.C.I. ¿Lo preparan en clase o en su casa?

- Pues depende del nivel, y si necesitan mucha preparación, lo pueden preparar fuera de clase y luego lo representan en clase. De hecho, tienen a veces un examen que es lo que se llama un «gran oral». Normalmente, es en grupo,

y ellos van a representar una situación que podrían encontrarse en el mundo empresarial. Tienen que representarla como si se encontrasen en esa situación.

P4. Afirma haber grabado las dinámicas de juego dramático como un «trabajo de grupo para actividades digitales». ¿Podría especificar el proyecto? ¿Qué considera una actividad digital?

- O sea, ellos hay una parte del programa, que es lo que se llama «digitalización», es decir, que ellos tienen que preparar, hacer un trabajo de grupo y lo hacen fuera de clase. Luego, tienen que utilizar un soporte digital: un vídeo, crear una página web en la que introduce un vídeo...

Por ejemplo, puede ser un blog o un programa de televisión que van a hacer como si estuvieran en un plato de televisión. Lo graban y la grabación la depositan en la página de la escuela.

14.E.C.I. Vale. Es decir, que dentro de esa grabación puede haber juego dramático...

- En esa grabación puede haber una entrevista como si fueran periodistas en televisión. Puede ser: una publicidad que han hecho entre ellos, grabar vídeos sobre un producto o sobre un servicio, un blog... En un blog incluso pueden tener que introducir cualquier tipo de vídeo como una entrevista y ya ahí a ellos se les pide que sean todos los originales que puedan ser. O sea que pueden poner música...

CT4: Concepciones del Juego Dramático en Clase

15. ¿Qué ventajas considera que tiene el uso de estas prácticas en clase?

- En clase el hecho de representar sketch y juegos de rol es como le he dicho antes. Primero, darle la impresión de que practican el idioma y que esa práctica con el paso del tiempo, pues le ayuda a mejorar la expresión y a mejorar el nivel de lengua.

Pienso que le ayudan a superar esa timidez que muchas veces puede jugarle una mala pasada. Por ejemplo, sacar una mala nota por culpa de la timidez por no haber sido capaces de hacerlo mejor... Quizás al principio, para algunos yo me di cuenta de que es un problema, pero al final de curso consiguen superarlo y no le resulta tan difícil.

16.M. Entiendo que esa dificultad para algunos dependiendo de la personalidad es una de las desventajas que podría considerarse en este tipo de dinámicas. ¿Qué otras desventajas considera que podría tener el uso de estas prácticas en clase?

- Las desventajas no sé... Una persona que es tímida, si por ejemplo tiene que hacer un sketch en grupo y no se atreve o tiene dificultades para justamente seguir el ritmo del diálogo de la situación, puede poner en dificultad a los demás. Impedir que lleven a cabo el trabajo como a ellos les gustaría. O sea, que puede un poco penalizar a los demás, según como se mire. Ese sería la desventaja.

Y la ventaja es que bueno, la persona al principio, aunque le sea difícil, pero yo pienso que con el tiempo y si es algo que lo hace con una cierta regularidad les hace superarse y evitar que les siga ocurriendo en otras situaciones.

17. ¿Qué diferencias ha encontrado entre la planificación y la puesta en práctica de las dinámicas de juego dramático?

- Eso puede quizás interferir en el desarrollo de la clase. Lo que hayas preparado, al final, no lo puedes hacer tal y como lo habías previsto, o incluso puede cambiarte el ritmo de la clase. Depende, pero son cosas que no se pueden prever.

17. E.C.I. Entiendo que «con el cambio de ritmo» se refiere a que a lo mejor la actividad toma más tiempo que el previsto.

- Claro, toma más tiempo. Lo mismo tú has preparado tu clase teniendo en cuenta las situaciones que tienen que preparar y resulta que después, llegas y algunos no lo han hecho. Entonces tú has preparado menos de lo que pensabas, porque el otro tiempo lo habías dejado para la producción oral que no han preparado. Entonces tienes que improvisar.

18. ¿Hay alguna actividad en relación con el juego dramático que no haya tenido los resultados esperados en su puesta en práctica?

- Siempre hay actividades que salen mejor que otras. Algunas veces te pueden encontrar con una actividad que has dicho «pues esta no ha funcionado, no la voy a hacer más». Y no ha funcionado porque a lo mejor los estudiantes no la han entendido bien, o el tema no les ha gustado y no les ha motivado. Eso sirve también para saber si funcionan o no funcionan; qué actividades gustan más, que otras más que menos. Siempre te encuentras con alguna actividad que

piensas que te va a salir mejor, o que va a gustar, y luego pues no. Al final te dices «no funcionan ya no la vuelvo a hacer».

CT5: La competencia comunicativa

No se le ha preguntado sobre cuestiones respecto a la competencia comunicativa debido a que este ha sido un punto de reflexión en la tesis. Aun siendo consciente que el papel de las competencias está siendo puesto en cuestión, en este proyecto el juego dramático se entrelaza con la lengua. No es ni un medio, ni fin, más una condición necesaria para poder acercar un contexto real al alumnado. El objetivo de estas preguntas es el de comprender su punto de vista sobre la comunicación y en ningún caso el de evaluarle.

19. ¿Qué implica para usted comunicarse?

- (Dubitativa) Lo más importante cuando comunicamos es que el otro te entienda y que comprenda lo que estás diciendo. Es decir, en la comunicación es importante el nivel de comprensión y el intercambio. Cuando tú comunicas, no solamente tienes que transmitir un mensaje, sino que piensas que la otra persona va a contestar. Siempre se espera una respuesta al mensaje que tú estás transmitiendo, si no, no hay comunicación.

20. ¿Qué es ser competente comunicativamente?

- Ser competente es una persona que se hace comprender fácilmente, que se expresa con fluidez y consigue ponerse a la altura de la otra persona. O sea, depende del nivel de comprensión de la otra persona, también hay que tenerlo en cuenta. Tú no puedes hablarle con el mismo nivel de lenguaje a una persona y a otra. A una persona que no tiene un bagaje cultural muy amplio o importante, no vas a poder hablarle de la misma forma que una persona que es muy culta. Para comunicar hay que saber ponerse a la altura de la persona con la que estás comunicando.

21. ¿De qué manera el juego dramático estimula la comunicación?

- Cuando haces teatro, o cuando los estudiantes ponen en práctica una actividad, ellos tienen que comunicar, pero esperan también que la otra persona conteste. Cuando hacemos un ejercicio oral que han preparado, no se trata de leer un texto que antes ya han preparado. Si tienen que hacer un diálogo, no consiste en haber escrito antes y leerlo. Tienen que ser capaces de improvisar

cuando sea necesario y para improvisar tienen que seguir el hilo de la conversación de la otra persona. La comunicación de la otra persona tiene que ayudarles a continuar la otra comunicación. Entre ellos se van a ayudar a contestar y a preguntar.

21.E.C.I. ¿Hace algún ejercicio de improvisación más allá del sketch? Me refiero a un ejercicio para entrenarlos a improvisar. ¿Está esto dentro de su práctica?

- Cuando dices más allá del sketch, ¿qué quieres decir?

21.E.C.D. Me refiero a actividades en grupo donde hay dinámicas como presentaciones, ensayos de teatro, trabajo de cuerpo o voz...

- Por ejemplo, cuando hacen presentaciones de grupo sobre un tema. Yo les digo que pueden utilizar un PowerPoint para ayudarse, no perder el hilo de la presentación y conocer el orden de cada uno de los puntos que van a presentar. No tienen tampoco que coger y escribirlo todo en el PowerPoint para leerlo, o coger el papel que han escrito.

El PowerPoint les va a servir de chuleta de guía, pero dentro de la explicación, si conocen el tema, tienen ellos que ser capaces de explicarse sin necesidad de tener un texto delante.

CT6: Evaluación y retroalimentación de sus alumnos

22a. Usted afirma pedir a sus alumnos una retroalimentación sobre las prácticas de juego dramático, ¿qué opinión tiene su alumnado sobre las dinámicas en relación con el juego dramático?

-Primero, me dicen que soy exigente (ríe) a la hora de corregirles y del trabajo que les pido. Les gusta el *feedback*. Yo les digo que no es importante a la hora de comunicar los errores que comentan, lo más importante es que yo entienda todo lo que me están diciendo. Si cometen errores, no importa. Es normal que haya errores porque son estudiantes. Si no cometieran errores, no estarían en ninguna clase de español. No tendría sentido que estudiaran la lengua.

A partir del momento en que yo entiendo lo que están diciendo, no hay ningún problema. Lo que luego sí hago es que, para que ellos puedan corregirse mejor, pues yo siempre les tomo notas de los errores que cometen, para que después ellos puedan autocorregirse. Esos errores no los van a penalizar si han hecho todo el trabajo, toda la representación y la comunicación, han pasado sin pro-

blema. Suele gustarles bastante, los ejercicios orales son lo que más le suele gustar, los sketches les suelen gustar bastante.

23a. Usted afirma evaluar las dinámicas de juego dramático. ¿Qué instrumento utiliza para evaluar este tipo de prácticas? ¿Qué criterios utiliza para evaluar este tipo de prácticas?

- Normalmente, tenemos una parrilla de evaluación. Esta parrilla evalúa la fluidez, el hecho de que no utilicen papel y que sea espontáneo. También la improvisación, la parte gestual, la interacción o la manera de interactuar con el otro. Finalmente, la estructura gramatical y si han utilizado el vocabulario que han aprendido en clase. Lo menos importante son las faltas que han cometido.

24. Para terminar, durante la primera fase de esta investigación he podido comprobar que la definición de juego dramático puede variar dependiendo del autor y su país de procedencia. Me interesa conocer la perspectiva de las personas que utilizan el juego dramático en las clases de español. Me permito, terminar esta entrevista, preguntándole por la definición que le otorgaría usted al juego dramático en el aprendizaje de lenguas.

- Es un medio para mejorar la comunicación y la expresión oral de los estudiantes.

24.E.C.I. ¿Y la parte de dramático?

- Aunque no sean actores, o no sea una pieza de teatro profesional, la expresión corporal y gestual también son importantes porque ayudan en la comunicación. Ayudan a la hora de interactuar con el otro.

Eso es todo, muchas gracias por la participación. Me comprometo a enviarle la transcripción de esta entrevista para que sea validada por usted antes de utilizarla en el análisis científico.

25. ¿Hay algo que quiera añadir o aportar a la entrevista sobre la utilización del juego dramático para el aprendizaje del español en educación superior y contexto francés?

- Imagino que lo he dicho ya, pero una lengua como mejor se aprende es justamente comunicándola y con ejercicios de comunicación y expresión oral frente a los ejercicios de gramática. Lo que pretende el estudiante es ser capaz de comunicarse en la vida real y cuando va a encontrarse con hispanohablantes.

Lo más importante es ser capaces de llevar a cabo una conversación. El juego dramático es lo que más nos mete en situación y lo que más puede ayudarle a conseguirlo.

ANEXO X

Participante	Tipo de actividad de juego dramático: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.	Tipo de texto utilizado: Como docente, ¿qué prefiere utilizar: textos escritos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones orales? Puede seleccionar varios, según sus preferencias.	Momento de práctica de juego dramático: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	Grabación de video de las actividades: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
Participante 1 - A	Improvisación seguida de escritura creativa	Textos creados por los alumnos	Actividad puntual	Sí
Participante 2 - B	Improvisaciones que tiendan a llevar al alumnado a reflexionar sobre una problemática histórica como si fuese actor de esa	Improvisaciones orales	Actividad puntual	No
Participante 3 - C	Hemos montado obras cortas y largas completas durante un curso académico	Textos escritos de autor consagrado	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí

Razón de la grabación de video::Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?	Razones para usar el juego dramático en clase::¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE::¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?	:Feedback sobre la dinámica de su clase::¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos sobre sus clases?	Qué tipo de dinámica para conocer el feedback::En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?
«Recuerdo» para los participantes, estudio	Mejorar la competencia comunicativa y el nivel de la lengua hablada y escrita	Improvisación y puesta en comun de un mismo tema	Sí	Balance final, encuesta anónima de la universidad
	Porque el juego dramático me parece algo natural y espontáneo para el docente, actor en su clase, y que permite involucrar al alumnado en su aprendizaje, desenfoquándole del caso individual para asumir papeles que liberen su palabra al no tener que hablar en nombre propio	No	No	
Para que los estudiantes se vieran actuando, para el recuerdo	Porque es un buena manera de aprender divirtiéndose y en equipo, porque es un reto empezar de la nada y acabar el montaje de una obra en todas sus facetas	Implicar a los estudiantes para que sea estimulante y pierdan los complejos, desde escoger la obra hasta distribuir los papeles	No	Me escriben a veces muchos años después y me comentan que el teatro en español es, para algunos, uno de los mejores recuerdos de la universidad

Participante	Tipo de actividad de juego dramático: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.	Tipo de texto utilizado: Como docente, ¿qué prefiere utilizar: textos escritos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones orales? Puede seleccionar varios, según sus preferencias.	Momento de práctica de juego dramático: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	Grabación de video de las actividades: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
Participante 4 - D	Nunca he propuesto actividades teatrales. Lo más parecido son diálogos de «puesta en situación» (por ejemplo, fingir una entrevista, o una conversación)	Textos escritos de autor consagrado, Textos escritos de autor no consagrado, Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	No
Participante 5 - E	Improvisación	Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí
Participante 6 - F	Lecturas	Textos escritos de autor consagrado, Textos escritos de autor no consagrado	Actividad puntual	No

Razón de la grabación de video::Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?	Razones para usar el juego dramático en clase::¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE::¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?	:Feedback sobre la dinámica de su clase::¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos sobre sus clases?	Qué tipo de dinámica para conocer el feedback::En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?
	Para fomentar la práctica de la lengua oral	No tengo una dinámica preferida, hasta ahora he ensayado un tipo de ejercicio bastante escolar que no acaba de convencerme (fingir una conversación, por ejemplo). No he probado prácticas más creativas como trabajar sobre un texto teatral o pedir a los alumnos que escriban uno	No	
Para corregirlas después y que sirvan de ejemplo en años posteriores	Para dinamizar los intercambios y desarrollar el uso de expresiones coloquiales	Crear una situación de la vida real en una empresa (entrevista de trabajo)	No	
	Por permitir un descubrimiento mas accesible a los textos literarios	no	No	

Participante	Tipo de actividad de juego dramático: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.	Tipo de texto utilizado: Como docente, ¿qué prefiere utilizar: textos escritos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones orales? Puede seleccionar varios, según sus preferencias.	Momento de práctica de juego dramático: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	Grabación de video de las actividades: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
Participante 7 - G	Obras como La Zapatera prodigiosa o La Casa de Bernalda Alba	Textos escritos de autor consagrado	Actividad puntual	No
Participante 8 - H	Secuencias escenarizadas - Secuencias de escape game - Actividades puntuales	Textos escritos de autor consagrado, Textos escritos de autor no consagrado, Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	No
Participante 9 - I	Preparación con ejercicios para conseguir confianza en sí mismo y en los demás. «Lectura de textos y práctica teatral» es lo que aparece para los estudiantes Escritura colectiva a partir de documentos de todo tipo. Juegos	Textos escritos de autor consagrado, Textos escritos de autor no consagrado, Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales, Textos colectivos, míos y de los alumnos (5)	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí
Participante 10 - J	Juegos de rol	Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí

Razón de la grabación de video::Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?	Razones para usar el juego dramático en clase::¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE::¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?	:Feedback sobre la dinámica de su clase::¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos sobre sus clases?	Qué tipo de dinámica para conocer el feedback::En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?
	El estudiante desempeña un papel concreto que dinamiza la clase	La Zapatera prodigiosa nos gusta mucho	Sí	Un debate como un balance al final de las actividades propuestas
	Por razones de motivación, por el aspecto lúdico, por la creatividad que permite, para el desarrollo de la oralidad	Escape game	Sí	Debate
Para tener una huella; para que los estudiantes que lo quisieran se vieran	Véase los distintos artículos escritos sobre el tema. Básicamente para que los estudiantes vivan el español en vez de «aprenderlo»	Trabajo sobre los conflictos: poner a los estudiantes en situación de conflicto, improvisaciones	Sí	Por escrito, con documentos preparados (objetivos; logros...)
Para reutilizar sus actuaciones como comprensiones orales	Para poner en práctica la lengua, olvidar la «seriedad» del marco en el que se trabaja y divertirse aprendiendo	Probablemente sea la improvisación	Sí	Suelo hacerles preguntas escritas de forma anónima el último día de clase

Participante	Tipo de actividad de juego dramático: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.	Tipo de texto utilizado: Como docente, ¿qué prefiere utilizar: textos escritos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones orales? Puede seleccionar varios, según sus preferencias.	Momento de práctica de juego dramático: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	Grabación de video de las actividades: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
Participante 11 - K	Taller de teatro en el que los estudiantes tienen que poner en escena un texto escrito. Este taller tiene un triple objetivo: enseñar el funcionamiento del género teatral desde la práctica, fomentar la participación oral y proponer una iniciación al teatro español contemporáneo	Textos escritos de autor consagrado	Actividad integrada en la dinámica de clase	No
Participante 12 - L	Diálogos, juegos de improvisación, sketch	Textos escritos de autor no consagrado, Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí

Razón de la grabación de video::Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?	Razones para usar el juego dramático en clase::¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE::¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?	:Feedback sobre la dinámica de su clase::¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos sobre sus clases?	Qué tipo de dinámica para conocer el feedback::En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?
	Es una manera lúdica de acercarse a la literatura dramática y de aprender un idioma	Los estudiantes no se contentan con recitar el texto aprendido de memoria. Antes de actuar, se hacen muchas preguntas, cómo darle vida al texto para que el mensaje le llegue al público. Tienen una actitud activa frente al texto	No	
Eran los alumnos los que se grababan y era un ejercicio de evaluación que contaba un 10 % de la nota y entraba dentro de la prueba de digitalización	Como alumna a mi me gustaba el teatro, creo que permite aprender de una forma diferente: dinámica, divertida, con casos que pueden darse en la vida diaria Permite la adquisición de nuevo vocabulario y poner en práctica lo aprendido automatizándolo. Mejora la pronunciación y la entonación...	No tengo una dinámica preferida, pero este año me ha funcionado muy bien un juego de improvisación con nivel B1 en el que hacían un Blind date (disparatado) con personalidades completamente opuestas. Antes de la actividad yo les distribuía las características de cada personaje y el objetivo gramatical del ejercicio	Sí	A través de un cuestionario el último día de clase

Participante	Tipo de actividad de juego dramático: ¿Qué tipo de actividad teatral propone en sus clases? Responda a esta pregunta pensando en géneros y preparación de la actividad dramática.	Tipo de texto utilizado: Como docente, ¿qué prefiere utilizar: textos escritos de autor consagrado, textos creados por sus alumnos o improvisaciones orales? Puede seleccionar varios, según sus preferencias.	Momento de práctica de juego dramático: ¿La práctica del juego dramático está ligada a una actividad puntual, o integrada en la dinámica de clase?	Grabación de video de las actividades: ¿Ha grabado en video alguna de las actividades relacionadas con el juego dramático?
Participante 13 - M	Actividades de comunicación creando un ambiente, un tema, personajes, con un principio y un final etc.	Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales, Textos creados siguiendo unas pautas más (3)	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí
Participante 14 - N	Sketch y situaciones de la vida cotidiana y/o profesional	Textos creados por los alumnos, Improvisaciones orales	Actividad integrada en la dinámica de clase	Sí
Participante 15 - Ñ	Solamente hacer cortometrajes sobre temas precisos	Textos escritos de autor consagrado, Improvisaciones orales	Actividad puntual	No

Razón de la grabación de video::Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría indicar con qué fin grabó estas actividades?	Razones para usar el juego dramático en clase::¿Por qué ha elegido utilizar el juego dramático en sus clases?	Dinámica preferida sobre juego dramático y ELE::¿Podría poner un ejemplo de su dinámica preferida en relación con el dramático para el ELE?	:Feedback sobre la dinámica de su clase::¿Ha establecido algún método de control para conocer la opinión de sus alumnos sobre sus clases?	Qué tipo de dinámica para conocer el feedback::En caso afirmativo, ¿de qué manera recoge la opinión de su alumnado?
En realidad, son los estudiantes los que se graban. Preparan bien una actividad y me la enseñan, en general para tener una nota	Porque dinamiza y motiva a hablar	Creación de una comedia musical con un tema para el vocabulario (por ejemplo el tiempo), o personas que conviven y tienen problemas, etc. Con los medios que tenemos ahora, pueden hacer cosas muy interesantes. La comunicación entre ellos y sentirse a gusto en un contexto difícil pero bien preparado, les gusta	Sí	Les pregunto directamente, por ejemplo para saber qué actividad del año han preferido etc.
Trabajo de grupo para actividades digitales	Para la práctica del oral	Situaciones de la vida cotidiana para las que se requiere la espontaneidad, la improvisación y por lo tanto una breve preparación	Sí	La escuela/ facultad se encarga de ello al final de cada semestre
	Para trabajar el oral de forma improvisada	Resolver un conflicto	Sí	He recogido su opinión después de la actividad discutiendo sobre ella

