



Enfoques performativos para la enseñanza de español a migrantes: efectos en la expresión e interacción oral

Performative approaches to teaching Spanish to migrants: impacts on oral proficiency

Recibido: 23-07-2024 Aceptado: 14-03-2025 Publicado: 14-05-2026

María Eugenia Flores

Universidad Nacional del Comahue, Argentina
maria.flores@fahu.uncoma.edu.ar

 0009-0001-0122-7077

Margarita Planelles Almeida

Universidad Nebrija, Madrid, España
mplanelles@nebrija.es

 0000-0002-7066-0165

Resumen: Los Enfoques Performativos se proponen como una metodología didáctica que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a través de una pedagogía artística y corporizada. Aunque diversos estudios apuntan a su idoneidad en la enseñanza de lenguas en contextos de migración, las evidencias empíricas de su impacto en el desarrollo de aspectos específicamente lingüísticos son limitadas, e inexistentes en el contexto de enseñanza de español a migrantes. Por tanto, este trabajo se propone analizar su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de expresión e interacción oral en un contexto de migración. Para ello, se realiza un estudio de corte pre-experimental a través de un diseño pre/posttest con un grupo de quince estudiantes nivel B1 de español. Los resultados de las pruebas de estadística inferencial realizadas (t de Student) muestran una incidencia significativa en el nivel de competencia comunicativa oral alcanzado por los participantes tras la instrucción. Estos resultados invitan a la reflexión sobre la necesidad de desarrollar prácticas didácticas situadas que garanticen un aprendizaje situado en la enseñanza de lenguas a migrantes.

Palabras claves: español lengua adicional- migración- enfoques performativos- expresión oral- interacción oral.

Citación: Flores, M.E. y Planelles, M. (2026). Enfoques performativos para la enseñanza de español a migrantes: efectos en la expresión e interacción oral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 36(1), 270-286. doi.org/ 10.15443/RL3603.



Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

Abstract: Performative Approaches are proposed as a didactic methodology that promotes the development of communicative competence through an artistic and embodied pedagogy. Although various studies indicate their suitability for language teaching in migration contexts, empirical evidence of their impact on the development of specifically linguistic aspects is limited, and nonexistent in the context of teaching Spanish to migrants. Therefore, this paper aims to analyze their impact on the development of communicative competence in oral expression and interaction in a migration context. To this end, a pre-experimental study is conducted using a pre/post-test design with a group of fifteen B1 level Spanish students. The results of the inferential statistical tests performed (Student's t-test) show a significant impact on the level of oral communicative competence achieved by the participants after the instruction. These results invite reflection on the need to develop situated didactic practices that ensure situated learning in language teaching for migrants.

Keywords: Spanish additional language- migration- performative approaches- oral expression- oral interaction.

Introducción

Desde la segunda mitad del SXX comienzan a desarrollarse en la enseñanza de lenguas adicionales (LA) diferentes enfoques que proponen la utilización de juegos, ejercicios, estrategias o técnicas provenientes del mundo de las artes escénicas y performativas (Kao y O'Neill, 1998; Maley y Duff, 2005). Estas prácticas se enmarcan en la tradición del Drama en Educación (*Drama in Education*), uno de los campos de acción del Teatro Aplicado (Ackroyd, 2000). Con el surgimiento y consolidación del *Enfoque Comunicativo*, la utilización de estas técnicas y estrategias provenientes del mundo artístico se presentan como una posibilidad didáctica prometedora para responder de manera concreta a sus presupuestos, al ofrecer oportunidades para una comunicación auténtica y contextualizada de la lengua en un ambiente motivador (Bora, 2021). En esta línea, Schewe (2013) propone la superación del clásico debate teatro vs drama para entender las diversas prácticas teatrales y dramáticas bajo el concepto de *Enfoques Performativos*, que se presentan como un enfoque corporeizado de enseñanza de lenguas.

Son numerosos los estudios que subrayan los beneficios del uso del drama en la enseñanza de lenguas (ver Piazzoli y Dalziel, 2024). Específicamente, diferentes autores defienden su idoneidad para el desarrollo de la competencia comunicativa oral (Cho, 2015; Kao, 1994; Stinson y Freebody, 2006). Sin embargo, algunos autores señalan las limitaciones de la investigación en este ámbito, abogando por una mayor sistematicidad en los análisis y una revisión de posibles asunciones de relaciones no empíricamente probadas, y señalan la aún limitada existencia de estudios cuantitativos que analicen aspectos estrictamente lingüísticos (Bora, 2021; Galante y Thomson, 2017). La amplia mayoría de estas investigaciones se centran, además, en la enseñanza-aprendizaje de inglés, y se desarrollan en contexto escolar o universitario. Los estudios existentes en el ámbito de la enseñanza de español como LA son enormemente reducidos.

En contextos de migración, el reto que supone aprender una nueva lengua se torna una necesidad apremiante que determina la posibilidad de participación real y efectiva en la sociedad (Doughty y Long, 2008). En concreto, el dominio de las competencias orales resulta esencial para el desarrollo de actividades básicas que son muy significativas, como las relativas al acceso a la salud, la burocracia o la búsqueda de empleo, así como para el establecimiento de relaciones humanas, que son parte de la realidad inminente de una persona inmersa en una nueva sociedad (Baralo y Estaire, 2011). La búsqueda de nuevas formas y enfoques de enseñanza que se adecúen a las necesidades y contextos específicos de los aprendices es, en este sentido, un compromiso científico y educativo, especialmente ante un contexto enormemente desatendido y marginalizado (Planelles Almeida, Duñabeitia y

Doquin, 2022). En efecto, el drama parece surgir como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias comunicativas desde un uso real y significativo de la lengua (de Ágreda Coso, 2016).

Por ello, el presente estudio se propone analizar el impacto de un *enfoque performativo* de enseñanza-aprendizaje de español como LA sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de expresión e interacción oral en un contexto de migración.

Enfoques performativos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales

El uso del teatro y el drama en la enseñanza de lenguas no es una novedad; la introducción de diferentes actividades dramáticas para crear oportunidades de interacción variadas es una práctica habitual entre los profesores de LA. En este sentido, los *Enfoques performativos* van un paso más allá: se plantea lo performativo en la enseñanza ya no como la mera utilización de actividades dramáticas o teatro en las clases para practicar la lengua, sino considerándolo como toda una cosmovisión proveniente del mundo de las artes performativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Schewe, 2013). En ellos, se destaca el papel fundamental de la corporeización y de una pedagogía que no instrumentalice el arte, sino que sea en sí misma artística. Los EP se fundamentan, así, por un lado, en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1986 [1934]), donde el aprendizaje se construye de forma colaborativa mediante la participación en interacciones sociales y el lenguaje resulta uno de los artefactos simbólicos clave en la mediación e interiorización del aprendizaje. Y, por otro lado, en consonancia con estas ideas, los fundamentos filosóficos experienciales de la lingüística cognitiva resitúan el lugar del cuerpo en la adquisición de lenguas (Lakoff y Johnson, 1980). De este modo, la didáctica performativa de enseñanza de lenguas es un enfoque corporeizado (*embodied*) que presta particular atención al dominio estético (Piazzoli, 2018). El teatro y el drama aplicados a la enseñanza de idiomas brindan la posibilidad de corporeizar la lengua en acción, entendiendo esta corporeización (*embodiment*) como “a way of constructing knowledge through direct engagement in bodily experiences” (Piazzoli, 2018, p. 322).

Las estrategias performativas disponibles pueden abarcar un amplio abanico que va desde ejercicios basados en juegos, simulaciones y escenarios hasta modalidades más desafiantes, con estructuras más complejas, como el *Process Drama* (Kao y O'Neill, 1998). Numerosos autores (Giebert, 2014; Maley y Duff, 2005; Motos Teruel, 2018) destacan, así, los diversos beneficios del teatro/drama en el aula: el desarrollo de las competencias lingüísticas de forma natural y espontánea; la integración entre cuerpo y mente (lenguaje verbal y no verbal); la contextualización del lenguaje; la aportación de un ambiente seguro; la integración de aspectos emocionales; el aumento de la motivación, etc.

Si bien parece existir un consenso generalizado sobre los beneficios de los EP en la enseñanza de LA (Belliveau y Kim, 2013; Piazzoli, 2018; Piazzoli y Dalziel, 2024), lo cierto es que muchas de las investigaciones analizan su impacto solo sobre factores afectivos, centrándose en aspectos como el aumento de la motivación a través de la creación de personajes (Nawi, 2014), la disminución de la ansiedad lingüística (Piazzoli, 2014) o el aumento de la confianza (Inphoo y Nomniam, 2019). En el contexto específico de enseñanza a migrantes y refugiados también predomina el estudio de las variables afectivas (Dalziel y Piazzoli, 2019; Smith, 2016; Vitsou et al., 2020), y, en todo caso, ninguno de ellos se centra en la enseñanza de español.

Aunque los factores afectivos han mostrado tener una relación esencial con los procesos de adquisición de una LA (ver Dewaele, 2013), en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL) resulta fundamental analizar el impacto de estas implementaciones sobre factores estrictamente lingüísticos, que nos permitan evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices

y, así, la efectividad de estos enfoques, de forma sistemática y rigurosa. Al respecto, la investigación existente sigue siendo limitada, y prácticamente inexistente en español.

Efectos de los enfoques performativos en la expresión e interacción oral

Aunque, como se ha señalado, uno de los aspectos más destacados de la aplicación del drama a la enseñanza de lenguas es el efecto de estas técnicas sobre las competencias comunicativas orales, no son tantos, sin embargo, los estudios empíricos que aporten datos cuantitativos sobre el impacto de este tipo de técnicas en las competencias orales de los aprendices (Bora, 2021; Galante y Thomson, 2017). Así, algunos autores analizan los efectos de diferentes metodologías basadas en la dramatización en aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia oral o componentes específicos de esta (Kao, 1994 -participación y toma de turnos de habla-; Kalogirou et al., 2017 -adquisición léxica y retención de vocabulario-). Otros estudios, aunque reportan efectos positivos de estas técnicas en la competencia oral, se basan únicamente en análisis cualitativos y autopercepciones de los estudiantes (Miccoli, 2003; Nguyen, 2014).

De los estudios que aportan datos cuantitativos sobre el efecto de las implementaciones en la competencia oral, destacan aquellos que se centran en dimensiones específicas de esta. Así, Galante y Thomson (2017) y Corderi Novoa y García Mayo (2022) analizan el impacto de instrucciones mediante técnicas performativas en la fluidez, comprensibilidad y acento de aprendices de inglés y chino, respectivamente. Ambos reportan una mejora con una diferencia significativa con respecto al grupo de control en la fluidez y, en menor grado, en la comprensibilidad, aunque en el caso de Galante y Thomson (2017) no se observaron diferencias respecto al grado de acento. Bora (2021), por su parte, examina el uso pedagógico del teatro para el desarrollo de la complejidad y la corrección (global y de pronunciación) con aprendices italianos de inglés. Sus resultados mostraron una mejora significativa en las medidas de complejidad y corrección en la pronunciación, no así en la corrección global.

En cuanto a trabajos que investigan el impacto en el desarrollo de la competencia oral en general, destaca el trabajo de Stinson y Freebody (2006), quienes observaron los efectos del *Process Drama* (forma improvisada de drama usada para activar la participación sin una audiencia externa, que incluye la combinación de diferentes técnicas para su desarrollo) sobre los resultados de exámenes orales de inglés LA obligatorios en escuelas secundarias con 140 estudiantes. Se utilizó un diseño pre/posttest que evaluó las categorías de claridad, vocabulario, relevancia, interacción e incitación (*prompt*). Los resultados indicaron una leve disminución de la media obtenida entre el pretest y el posttest del grupo control, mientras que los resultados del grupo experimental mostraron un aumento estadísticamente significativo en todas las categorías. También Cho (2015) encontró resultados similares en su estudio sobre los efectos de dos técnicas de *role play* (semiestructurado y no-estructurado) en el desarrollo de competencias orales en aprendices coreanos de inglés L2. Sus resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa positiva entre pretest y posttest para todas las categorías observadas (vocabulario, comprensibilidad, gramática, fluidez y acento).

En lo que se refiere al campo específico de la enseñanza y aprendizaje de español, el desarrollo es aún incipiente. No obstante, destaca el trabajo de De Ágreda Coso (2016) sobre la utilización del texto dialógico para la enseñanza de componentes gramaticales. Sus resultados muestran una mejora significativa del grupo experimental en las categorías de formas verbales, usos del presente, selección léxica, y formas pronominales, pronombres y valores reflexivos. Por su parte, Nowakowska y Villanueva Roa (2021) implementan un curso de dramatización con un grupo de estudiantes de español universitarios polacos nivel A2-B1. El estudio se propone observar el efecto de la implementación en el desarrollo de la competencia gramatical, léxica e intercultural y en las estrategias comunicativas de los alumnos. En sus conclusiones los autores reportan un aumento

estadísticamente significativo en la competencia léxica y en la competencia intercultural, aunque no así en la adquisición de la gramática.

Como vemos, si bien la evidencia empírica sobre los efectos de los EP es cada vez más abundante, esta sigue siendo -en su mayoría- desarrollada en el ámbito específico del inglés L2/LE y en contextos de educación formal reglada. Los estudios en contextos de migración continúan siendo limitados, y con una mayoría abrumadora centrada únicamente en variables afectivas. En el caso del español, ninguno de los -escasos- estudios existentes se enfoca en el impacto de estos enfoques en las competencias orales. De este modo, el presente trabajo se propone analizar los efectos de EP en la competencia comunicativa oral en el ámbito específico de enseñanza de español en contextos migratorios, contexto que, en efecto, sigue estando relegado a un lugar de marginalidad.

Método

Se diseñó un estudio pre-experimental de corte transversal con el objetivo general de analizar el impacto de la implementación de un EP en el desarrollo de la competencia comunicativa de expresión e interacción orales (EIO) en español. A su vez, con el fin de profundizar en los diferentes aspectos implicados en esta, se analizaron uno a uno los descriptores que integraban la prueba de EIO utilizada: Pertinencia Comunicativa (PC); Cohesión y Coherencia (CC); Pronunciación y Entonación (PyE); Corrección Gramatical (CG); Alcance Léxico (AL); Impresión Global (IG).

Contexto y participantes

La toma de datos se llevó a cabo en un curso presencial desarrollado en Madrid durante los meses de febrero y marzo de 2021 a lo largo de diez sesiones, distribuidas consecutivamente 2 veces por semana en: una sesión de pretest, ocho sesiones de clase (20hs) y una sesión de posttest. El grupo estuvo compuesto por 15 participantes migrantes y refugiados provenientes de 14 países diferentes (Palestina, Rusia, Turquía, Marruecos, Etiopía, Eritrea, Camerún, Mali, República del Congo, Costa de Marfil, Nigeria, Irán, Azerbaiyán y Siria), nueve hombres y seis mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y 39 años ($M=28,8$) y un tiempo de residencia en España de entre 3 meses y 5 años ($M=1$ año y 9 meses), cuyo nivel de lengua informado era B1 según los datos proporcionados por las asociaciones. No obstante, la realización de la prueba inicial de competencia comunicativa sirvió para determinar si todos los participantes contaban, al menos, con un nivel de dominio de la lengua que les permitiese seguir el curso adecuadamente. Todos los participantes asistieron al curso de manera voluntaria¹ y fueron contactados a través de la colaboración con asociaciones de atención a migrantes y refugiados en la Comunidad de Madrid.

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizó el examen POEM², una prueba multinivel de competencia comunicativa oral en español, y su rúbrica de evaluación. Se seleccionó este instrumento por estar diseñado y validado específicamente para ser utilizado en contextos de migración, adecuándose, así, a las particularidades del grupo meta.

La prueba tiene una duración aproximada de 20 minutos, es completamente oral y se compone de dos tareas, una entrevista y una interacción. El contenido responde a cinco bloques temáticos

¹ En este estudio se siguieron las consideraciones éticas correspondientes para llevar adelante la investigación, atendiendo especialmente al contexto, y el procedimiento seguido fue aprobado por el comité de ética de la Universidad. Todos los participantes completaron y firmaron un modelo de consentimiento informado para adultos.

² Disponible en: <https://www.proyectoemilia.es/revista/2023-2/>

(información personal; el día a día; relaciones sociales; el trabajo; las ciudades y las costumbres). La rúbrica incluye la evaluación de cinco aspectos (pertinencia comunicativa; cohesión y coherencia; corrección gramatical; alcance léxico; pronunciación) y un sexto descriptor de impresión global, que se incluye con la intención de reportar una visión más holística sobre el desempeño del participante (ver Tabla 1). La rúbrica cuenta con una puntuación total que va de 0 a 54 puntos, distribuidos en nueve bandas de niveles con nueve puntos cada una, que incluyen contenidos de todos los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2018)³.

Tabla 1. *Ejemplo de la rúbrica de evaluación: niveles máximos y mínimos*

Descriptor	Ejemplos 1 (mínimo) y 9 (máximo)
Pertinencia comunicativa	1=no responde casi ninguna pregunta. Sus intervenciones son mínimas. 9=Ofrece respuestas completas, con comentarios y detalles pertinentes y significativos. Cooperera y participa activamente en los intercambios comunicativos, tomando y cediendo el turno de palabra. Lidera la conversación de forma continuada.
Cohesión y coherencia	1=Emite palabras aisladas, sin enlaces. 9=su discurso está perfectamente estructurado, con una lógica progresión temática. Incluye referencias internas a los temas planteados con completa naturalidad. Utiliza un repertorio muy extenso de conectores y estructuras organizativas.
Pronunciación y entonación ⁴	1=Los errores en la pronunciación son abundantes e impiden la comprensión. 9=La pronunciación es clara y natural en todo el discurso. Varía entonación para expresar matices de significado o actitud y realiza pausas adecuadas.
Corrección gramatical	1=No utiliza oraciones. No mantiene la concordancia básica de género y número. 9=Muestra un grado de corrección gramatical absoluto. Apenas comete errores.
Alcance léxico	1=Su repertorio lingüístico consiste en escasas palabras aisladas. 9=Dispone de un repertorio léxico muy amplio y variado que incluye lenguaje especializado, expresiones idiomáticas, marcadores del discurso con funciones distintas y estructuras variadas con elementos de énfasis y matices de significado.

³ Para una descripción exhaustiva de la prueba y de la correspondiente rúbrica, sus características y validación, ver Ureña, Flores y Leralta, 2024.

⁴ Si bien se considera que la entonación forma parte de la pronunciación, las autoras incluyen ambos términos en el título de la rúbrica para facilitar la evaluación rápida por parte de evaluadores inexpertos o no tan familiarizados con el metalenguaje del ámbito de la lingüística (Ureña, Flores y Leralta, 2024).

Impresión global	1=el candidato intenta comunicarse sin éxito en la mayoría de las ocasiones, predominan los silencios.
	9=el candidato muestra una actitud muy activa en los intercambios comunicativos, coopera y lidera la conversación de manera continuada. Se expresa con mucha fluidez y espontaneidad, con un nivel de corrección gramatical absoluto y un repertorio lingüístico muy amplio y variado.

En cuanto a la implementación de la prueba, esta siguió un diseño de pre/postest, fue realizada por dos examinadoras expertas y grabada en audio para su posterior evaluación. Los alumnos fueron distribuidos de manera aleatoria y en ningún caso conocían a las examinadoras. La evaluación de las 15 muestras obtenidas se hizo a través de la rúbrica y contó con 3 evaluaciones por muestra para conseguir mayor fiabilidad en los resultados.

Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica⁵ utilizada fue diseñada íntegramente siguiendo los preceptos de los EP, es decir, se dio un rol fundamental al uso del cuerpo y a la estética, la profesora participó en las sesiones como profesora artista (guiando la ficción a través de un personaje) y se utilizaron otros elementos performativos (no solo dramáticos), como la música y el baile. A nivel macro, la propuesta se estructuró a través de la utilización de un pretexto ficcional metafórico: la creación de un mundo en un futuro distópico situado en el año 2185, en el que el ser humano tuvo que abandonar la Tierra después de una catástrofe mundial. Allí, una colonia de humanos sobrevive en el planeta T-MM-87, en el que la nueva sociedad se abre camino. A través del desarrollo de la ficción, la propuesta centró su temática en investigar sobre la construcción del hogar y el sentimiento de pertenencia, en relación a la construcción de la cultura, la expresión de emociones y la identidad cultural. Así, se exploraron temas como vivir en sociedad, las normas, la autoridad o la libertad, las expresiones artísticas, las tradiciones, etc.

En todas las sesiones se siguió una estructura de calentamiento, ejercicios exploratorios, creación, muestra y cierre. Las técnicas más presentes en la implementación fueron: el ya citado *Process Drama*; el *Teacher in Role*, técnica mediante la cual el profesor entra en un personaje y guía la clase desde la dramatización, es decir, el personaje que toma el profesor dentro de la ficción hace avanzar la acción, convirtiéndose en una fuente de tensión, planteando problemas o desafiando y controlando la acción desde dentro sin detener el drama; el Teatro Imagen, modalidad del Teatro del Oprimido (Boal, 1974) en la que no está permitido utilizar la palabra, los espectadores deben intervenir *hablando* a través de imágenes corporales; la creación de personajes; y el uso de la música.

A nivel microestructural, en cada sesión se tuvo en cuenta la articulación entre el aprendizaje de contenidos lingüísticos y la adquisición de destrezas dramáticas (por ejemplo: en el calentamiento se realizaban ejercicios de concentración a través de juegos dramáticos, mientras que se hacía explícita la práctica de un fonema concreto). Para la selección de los contenidos lingüísticos específicos se tuvieron en cuenta los lineamientos del MCER (*Council of Europe*, 2018) y aquellos contenidos incluidos en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) para los niveles B1/B2, así como la programación específica para aprendientes migrantes nivel B1 (interna ONGs colaboradoras).

Resultados

Los resultados obtenidos en los pretest y postest de la prueba de EIO se analizaron, en primer lugar, calculando la nota global de cada informante, operativizada como la media obtenida a partir de las

⁵ Se puede leer la propuesta didáctica completa en Flores (2022; 2024).

tres evaluadoras. En segundo lugar, para comprobar la fiabilidad inter-evaluadoras, se realizaron las pruebas estadísticas Alfa de Cronbach y Coeficiente de Correlación Intraclase (tipo mixto de dos factores con acuerdo absoluto). Los resultados mostraron un nivel muy alto de acuerdo entre las evaluadoras, tanto en el pretest (.966) como en el posttest (.929), lo que denota un grado de fiabilidad estadísticamente significativo ($p = .001$).

Como se puede observar en la Tabla 2 (puntajes totales por informante para el pretest y el posttest), tanto los resultados de la media de la clase como los resultados obtenidos por cada informante muestran un aumento en la nota total obtenida tras la instrucción.

Tabla 2. *Media y desviación típica de puntajes totales por informante obtenidos en la prueba de competencia comunicativa de expresión e interacción oral*

Informante	M. pretest	DT	M. posttest	DT
I1	34,67	4,16	39,67	1,15
I2	29,33	1,53	35,67	1,53
I3	38,00	2,65	44,33	3,79
I4	44,00	1,00	46,67	1,15
I5	44,67	2,08	46,00	3,61
I6	32,33	2,08	36,67	4,16
I9	31,67	3,51	34,67	2,08
I11	34,33	2,52	39,67	0,58
I15	42,67	2,52	47,00	1,00
I17	33,00	3,61	39,33	1,53
I18	25,67	0,58	33,67	4,16
I19	21,33	1,53	29,67	4,16
I20	24,00	1,00	34,00	1,00
I22	26,67	2,08	35,67	0,58
I23	24,33	1,53	33,00	1,73
MEDIA	32,44	0,57	38,38	1,11

Nota: la escala de evaluación contaba con valores de 0 a 54 puntos.

Finalmente, para determinar si esta diferencia era estadísticamente significativa, una vez comprobada la normalidad en la distribución de las muestras (Shapiro-Wilk -pretest $p = .446$; posttest $p = .213$), se realizó una prueba T-Student para muestras relacionadas. El resultado ($p = .001$) muestra una diferencia estadísticamente significativa ($p < .005$) entre los puntajes del pretest y el posttest.

Resultados de la prueba por descriptor

Con el fin de analizar el efecto de la instrucción recibida en los diferentes aspectos implicados en el desarrollo de la EIO, se distinguen a continuación los resultados obtenidos en cada uno de los descriptores que integraban la prueba. La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos en cada descriptor por cada informante tanto en el pretest como en el postest.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la prueba de EIO expuestos por informante y descriptor

Inf	PC		CyC		PyE		CG		AL		IG	
	pre	pos	pre	Pos	Pre	pos	Pre	pos	pre	pos	pre	pos
I1	6,0 0	7,6 7	6,0 0	6,6 7	6,6 7	6,6 7	5,0 0	6,3 3	5,3 3	6,0 0	5,6 7	6,3 3
I2	5,0 0	7,0 0	5,3 3	6,0 0	4,6 7	6,0 0	4,6 7	5,3 3	4,6 7	5,6 7	5,0 0	5,6 7
I3	6,0 0	7,6 7	6,6 7	7,6 7	6,6 7	7,6 7	6,6 7	7,0 0	6,0 0	7,0 0	6,0 0	7,3 3
I4	7,6 7	8,0 0	7,0 0	8,0 0	8,0 0	8,0 0	6,6 7	7,3 3	7,6 7	7,3 3	7,0 0	8,0 0
I5	8,0 0	8,6 7	8,0 0	8,0 0	8,0 0	8,3 3	6,6 7	6,6 7	6,6 7	6,6 7	7,3 3	7,6 7
I6	6,6 7	6,6 7	5,0 0	6,0 0	5,6 7	7,3 3	4,3 3	5,0 0	5,0 0	5,6 7	5,6 7	6,0 0
I9	5,3 3	6,3 3	5,6 7	6,3 3	6,3 3	6,0 0	4,3 3	5,0 0	4,3 3	5,3 3	5,6 7	5,6 7
I11	6,0 0	6,3 3	6,0 0	7,0 0	6,3 3	7,0 0	5,6 7	6,3 3	5,3 3	6,3 3	5,0 0	6,6 7
I15	7,3 3	8,0 0	7,3 3	8,0 0	7,6 7	8,0 0	6,3 3	7,3 3	7,0 0	8,0 0	7,0 0	7,6 7
I17	6,6 7	7,6 7	6,3 3	6,6 7	4,6 7	7,0 0	4,3 3	5,3 3	5,3 3	6,0 0	5,6 7	6,6 7
I18	5,0 0	6,0 0	5,0 0	6,0 0	4,0 0	5,6 7	4,0 0	4,6 7	3,6 7	5,6 7	4,0 0	5,6 7
I19	3,6 7	5,6 7	4,0 0	5,0 0	4,0 0	5,6 7	3,0 0	4,0 0	3,3 3	4,6 7	3,3 3	4,6 7
I20	4,6 7	6,6 7	4,3 3	6,3 3	4,3 3	6,0 0	3,6 7	4,6 7	3,3 3	5,3 3	3,6 7	5,0 0
I22	5,0 0	6,6 7	4,6 7	6,0 0	4,6 7	6,6 7	4,0 0	5,0 0	4,0 0	5,3 3	4,3 3	6,0 0

I23	4,6 7	6,6 7	5,0 0	6,0 0	4,3 3	5,6 7	3,6 7	4,0 0	3,3 3	5,0 0	3,3 3	5,6 7
M	5,8 4	7,0 4	5,7 6	6,6 4	5,7 3	6,8 7	4,8 4	5,6 0	5,0 0	6,0 0	5,2 4	6,3 1

Nota: La puntuación es la media de las puntuaciones otorgadas por las tres evaluadoras para cada descriptor. Cada descriptor contaba con una escala de evaluación posible de 0 a 9 puntos.

Al observar estos datos, se comprueba que todos los aspectos implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa de EIO aumentaron de manera medianamente uniforme. No obstante, el análisis pormenorizado de la media (M) revela que la pertinencia comunicativa (PC) fue el descriptor que alcanzó una mayor diferencia (1,2), seguido de pronunciación (PyE) e impresión global (IG) (1,1), alcance léxico (AL) (1), cohesión y coherencia (CyC) (0,8) y, por último, corrección gramatical (CG) (0,7). Para determinar si estas diferencias observadas tras la instrucción eran estadísticamente significativas, se realizó, una vez comprobada la distribución normal de los datos, la prueba paramétrica T para muestras relacionadas (Tabla 4), donde se observa que las diferencias entre el pretest y el posttest son estadísticamente significativas ($p < .001$ en todos los casos) para cada uno de los descriptores.

Tabla 4. Prueba de muestras relacionadas T-Student por descriptor de la prueba de EIO

Descriptor	Media	Desv. Est.	t.	p.
PC-pre	-1,20000	,69921	-6,647	<,001
PC-pos				
CyC-pre	-,88889	,44840	-7,678	<,001
CyC-pos				
PyE-pre	-1,04444	,82488	-4,904	<,001
PyE-pos				
CG-pre	-,73333	,33806	-8,401	<,001
CG-pos				
AL-pre	-1,00000	,64242	-6,029	<,001
AL-pos				
IG-pre	-1,06667	,63246	-6,532	<,001
IG-pos				

Como se puede apreciar, entonces, los resultados obtenidos tras la implementación didáctica son estadísticamente significativos, tanto el resultado de la nota global de la prueba ($p < .001$) como cada uno de los descriptores evaluados por la misma ($p < .001$). Por tanto, se puede considerar que todos los aspectos de EIO evaluados se han visto favorecidos por la instrucción, destacándose principalmente la pertinencia comunicativa, seguida de pronunciación e impresión global, como aquellos aspectos en los que los estudiantes han conseguido mayores avances.

Discusión de los resultados

La implementación del EP mostró efectos significativos en el desarrollo de la competencia oral de todos los participantes. Estos resultados, si bien se muestran coherentes con hallazgos sobre la implementación de estos enfoques en la enseñanza de otras lenguas y en otros contextos educativos (Bora, 2021; Cho, 2015; Galante y Thompson, 2017; Kalogirou et al., 2017), aportan evidencias empíricas basadas en análisis cuantitativos desde el ámbito de la enseñanza del español, donde la investigación es aún incipiente. Además de estos resultados globales, discutimos a continuación los resultados obtenidos en relación con los diferentes componentes de la competencia de EIO, lo que permitirá una mayor profundidad y especificidad en el análisis de los efectos que estos enfoques puede tener sobre el desarrollo de la EIO, así como el contraste con los estudios previos existentes que se centran en aspectos específicos.

En primer lugar, en relación con la *pertinencia comunicativa*, los resultados mostraron la existencia de una diferencia significativa ($p=.001$) entre el pretest ($M=5.84$) y el postest ($M=7.04$), siendo el descriptor que alcanzó el puntaje más alto tras la instrucción. El impacto de la instrucción en el desarrollo de la *pertinencia comunicativa* de los participantes en nuestro estudio apunta al papel crucial de las dinámicas de clase derivadas de la instrucción a través de EP a la hora de facilitar una interacción oral significativa entre los estudiantes. Esto sucede, por un lado, porque la variación en las dinámicas de agrupación permite desarrollar diferentes escenarios de interacción que favorecen a unos u otros perfiles de estudiantes. En efecto, como argumenta Kao (1994), las estrategias performativas inciden positivamente en las dinámicas de interacción dentro del aula.

Por otro lado, el *marco contextual ficcional* generado a través de los EP resulta clave para producir un lenguaje espontáneo, natural y significativo, ya que, siguiendo a Heathcote (1984) brinda una motivación real para la comunicación. Este contexto ficcional da a los estudiantes la posibilidad de comunicarse de manera *pertinente*, ya que se crea el espacio (físico y metafórico) para que de forma significativa puedan realizar intervenciones, cooperar, participar y responder en contexto.

En este sentido, los resultados relativos a la *cohesión* y la *coherencia* también mostraron una diferencia significativa ($p = .001$) entre los pretest ($M=5.76$) y los postest ($M=6.64$). Como componentes esenciales de la competencia comunicativa, las oportunidades de práctica contextualizada propias de este enfoque llevan al estudiante a una interacción verdaderamente significativa. No obstante, no existen en la bibliografía previa estudios que analicen este aspecto en particular, ni se ha encontrado recogida en ninguna otra prueba de EIO en estudios similares sobre la implicancia de los EP. Sin embargo, se trata de un aspecto fundamental para la organización del discurso, que, además, sí se encuentra recogido en exámenes oficiales de español, como el DELE, por lo que en este estudio se consideró importante conservar su medida manteniendo la rúbrica original propuesta por Ureña, Flores y Leralta (2023).

En tercer lugar, los resultados sobre *pronunciación* mostraron, nuevamente, una diferencia estadísticamente significativa ($p=.001$) entre los puntajes obtenidos en el pretest ($M=5.73$) y los obtenidos en el postest ($M=6.87$), siendo el segundo factor en el que los estudiantes lograron mayores avances. Al respecto, si bien siempre se ha afirmado el beneficio de los juegos dramáticos para crear una atmósfera en la que prime la confianza y el estímulo para el trabajo de la pronunciación (Boquete, 2011), nuestros resultados aportan datos precisos y sistemáticos que podrían corroborar estas afirmaciones, arrojando luz sobre este aspecto en el ámbito específico del español.

En este sentido, coincidimos con Galante y Thompson (2017) en que la mejora de aspectos relacionados con la pronunciación, como la comprensibilidad, puede deberse a la introducción de otros elementos paralingüísticos proporcionados por la instrucción a través del drama, como la proyección, el volumen, o la expresión emocional, a los que, en el caso de nuestro estudio, podemos sumar un intenso trabajo con el ritmo, la coordinación y la expresión corporal.

El impacto en la *competencia léxica* de los aprendices tras una implementación basada en el drama también ha sido analizado en estudios previos en otras lenguas (Cho, 2015; Kalogirou et al., 2017; Stinson y Freebody, 2006). En nuestro caso, los resultados obtenidos mostraron nuevamente una diferencia significativa ($p = .001$) entre los pretest ($M = 5$) y los posttest ($M = 6$).

En este punto, cabe destacar las conclusiones de Kalogirou et al. (2017), quienes consideran que estos enfoques favorecen la adquisición del vocabulario principalmente gracias a que proporcionan actividades contextualizadas, incentivan la reflexión y producción en un ambiente seguro y construyen oportunidades de práctica repetida durante los ensayos. Siguiendo esta línea, en la enseñanza de español, el estudio de Nowakowska y Villanueva Roa (2021), aunque su análisis se centra únicamente en pruebas escritas, también reporta resultados significativos en la adquisición del léxico, destacando la adquisición del lenguaje coloquial.

Los resultados del presente estudio apuntan a la necesidad de desarrollar investigaciones adicionales enfocadas en la incidencia que la implicación (*engagement*) con la ficción puede tener en la adquisición y, especialmente, en la retención y uso significativo del vocabulario. Como ya explicaba Heathcote (1984), el drama es propicio para realizar investigaciones focalizadas en temas muy concretos, ya que el uso de determinadas estrategias dramáticas permite trabajar de manera muy contextualizada sobre vocabulario de especialidad.

En lo relativo al descriptor de *corrección gramatical* también se observó la existencia de una diferencia significativa ($p = .001$) entre los resultados obtenidos antes ($M = 4.84$) y después ($M = 5.60$) de la implementación didáctica. En este punto, se distingue que el efecto de los EP en la adquisición de la gramática no ha sido el aspecto más estudiado en el campo y, en los casos en que ha sido incluida, los resultados no son siempre alentadores (Cho, 2015; Nowakowska y Villanueva Roa, 2021). Sin embargo, en los escasos estudios cuantitativos disponibles sobre la incidencia de EP en la enseñanza de español sí se incluye la gramática. En primer lugar, los resultados de Nowakowska y Villanueva Roa (2021) sobre el efecto de una implementación a través del drama en la competencia gramatical de los participantes no mostraron una diferencia significativa tras la instrucción. Ante esto, los autores aluden a la falta de instrucción explícita para este tipo de contenidos como una posible explicación, ya que supusieron que las estructuras lingüísticas se adquirirían de forma inductiva implícita sin la necesidad de un trabajo específico. Esto se opone radicalmente al modo en el que fue diseñada nuestra implementación, que contaba con focos gramaticales y reflexiones metalingüísticas explícitas, siguiendo a De Ágreda Coso (2016), quien postula que hace falta diseñar intencionadamente las actividades incluyendo la gramática de forma focalizada. A su vez, el autor hipotetiza que la falta de análisis cuantitativos sobre la gramática podría deberse a preconcepciones sobre la naturaleza lúdica del drama, que no generaría confianza respecto al aprendizaje de contenidos lingüísticos como los gramaticales.

En este punto, cabría preguntarse si lo que favoreció la obtención de resultados significativos en nuestra investigación frente a los estudios que no lograron impacto sobre la gramática (Cho, 2015; Nowakowska y Villanueva Roa, 2021) no es justamente la creencia de que esta se puede aprender a través del teatro de forma natural e implícita y que no necesita una instrucción específica y focalizada.

Por último, respecto a la *impresión global*, los resultados muestran una diferencia significativa ($p = .001$) entre el pretest ($M = 5.24$) y el posttest ($M = 6.31$), y ha sido, junto con la pronunciación, el segundo aspecto que mostró mayor mejora tras la instrucción. Estos resultados refuerzan los reportados por diferentes estudios que aplican pruebas generales de competencias orales sin detallar el análisis de aspectos concretos (Janudom y Wasanasomsithi, 2009; Sirisrimangkorn y Suwanthep, 2013) y, a su vez, también coinciden con aquellos estudios que, como el nuestro, profundizan en descriptores concretos, reportando significatividad en sus resultados específicamente sobre la fluidez (Bora, 2021; Cho, 2015; Galante y Thompson, 2017; Stinson y Freebody, 2006).

Si bien podemos aventurarnos a concluir que la instrucción parece influir positivamente sobre el desarrollo de la fluidez en los participantes, conviene ser cautos sobre la interpretación de los resultados recogidos en el descriptor impresión global de nuestro estudio, ya que resultan una aproximación indirecta a estos fenómenos y, tal como argumentan Galante y Thompson (2017), sería necesaria la utilización de herramientas específicas que evalúen la incidencia del enfoque sobre la fluidez en futuras investigaciones.

Conclusiones

Como hemos expuesto, en los últimos años han surgido en la investigación sobre adquisición y enseñanza de LA cada vez más estudios que aportan datos empíricos que respaldan los efectos positivos de los enfoques performativos sobre el aprendizaje de una LA. Sin embargo, estas investigaciones siguen siendo enormemente limitadas en la enseñanza de español, y totalmente inexistentes en el ámbito específico de enseñanza de español en contextos de migración. Frente a ello, este estudio se propuso analizar la incidencia de esta instrucción sobre el nivel de competencia comunicativa de EIO. Los resultados indicaron que, efectivamente, la implementación de la propuesta didáctica diseñada a partir de EP tuvo una incidencia significativa en el nivel de competencia comunicativa de EIO alcanzado por los participantes. Concretamente, supuso una mejora en diferentes aspectos lingüísticos como la pertinencia comunicativa, la pronunciación, la cohesión y coherencia discursiva, el alcance léxico y la corrección gramatical a la hora de expresarse e interactuar en español.

Este trabajo se ha centrado en aportar datos cuantitativos empíricos sobre variables lingüísticas sobre la enseñanza de español en el contexto específico de migración que, como se ha señalado, sigue siendo un ámbito especialmente desatendido en la investigación en ASL (Planelles Almeida, Duñabeitia y Doquin, 2022). Esta falta de investigaciones no es fruto de la casualidad, sino que obedece, probablemente, a una marginalización y desatención sistemática de un grupo de aprendices que, desde el campo de la investigación y enseñanza de L2, no puede seguir siendo desatendido. Como explica Sosinski (2018), es hora de abandonar la idea de que la inmigración en España es “un fenómeno nuevo y que, por lo tanto, son suficientes y justificadas las soluciones provisionales, no meditadas” (p.1). La investigación en esta área tiene que ser comprometida y de calidad, con especial atención a las implicaciones didácticas que de ella se deriven para este contexto concreto. En este sentido, los resultados del presente estudio pueden suponer un aliciente a la realización de nuevas investigaciones en el área para el desarrollo de prácticas didácticas situadas.

Aunque nuestros resultados son alentadores, este trabajo no está libre de limitaciones. Dada la propia naturaleza de la investigación en el aula, el estudio se enfrenta a una primera limitación en cuanto al número de participantes. Al respecto, la mejor forma de aumentar la relevancia, alcance y fiabilidad de estos resultados sería justamente la replicación en contextos similares con grupos de características y perfiles semejantes. Por otro lado, el estudio se ha limitado al nivel de dominio B1. En este punto, coincidimos con Schewe (2013) sobre la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan validar la correspondencia entre las propuestas didácticas a través de EP (y con ello las técnicas y estrategias seleccionadas, las dinámicas planteadas, etc.) y los objetivos lingüísticos específicos de cada nivel del MCER. A su vez, respondiendo a las necesidades de nuestro grupo meta, el presente trabajo se limitó al análisis de la EIO, pero cabría ampliar el estudio a otras competencias. Finalmente, abogamos por la realización de estudios experimentales, de los que se puedan extraer conclusiones sobre el valor específico de los EP frente a otros enfoques comúnmente utilizados.

Sin duda, conocer en profundidad la relación existente entre los enfoques de enseñanza utilizados y los efectos que de ellos se derivan en el proceso de adquisición de una lengua resulta fundamental para garantizar un aprendizaje más contextualizado y *a/efectivo*. En definitiva, resulta esencial continuar indagando sobre el efecto de los EP, con el objetivo de brindar a los estudiantes migrantes un contexto seguro para *ensayar* sus interacciones, donde puedan desenvolverse con agencia y

aprender a expresarse libremente atendiendo al fin último de facilitar su participación activa en la sociedad de acogida.

Agradecimientos: Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística (IN.MIGRA3-CM) (ref. H2019/HUM5772), financiado por la Comunidad de Madrid y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, y de los proyectos Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración (FFI2017-83166-C2-2-R) y La emoción en el aprendizaje del español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (PID2022-138973OB-C22), financiados por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación. La investigación fue realizada bajo el auspicio de un contrato de investigación predoctoral (FPI) financiado por la Cátedra global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados.

Referencias bibliográficas

- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. *Applied theatre research*, 1(1), 1-13.
- Baralo, M., y Estaire, S. (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua migración*, 3(2), 5-41.
- Belliveau, G., y Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7 (2), 7–27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.2>
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas*. Ediciones de la Flor.
- Boquete, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las competencias orales. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España.
- Bora, S. (2021). Taking literature off page! The effectiveness of a blended drama approach for enhancing L2 oral accuracy, pronunciation and complexity. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211043490>
- Cho, B. (2015). Improving learners' oral skills through two types of role play. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 9(1), 35-52. <https://doi.org/10.33178/scenario.9.1.2>
- Corderi Novoa, M., y García Mayo, M. D. P. (2022). The Impact of Performative Language Teaching on Oral Skills in the Classroom of Chinese as a Foreign Language. *Sinología hispánica*, 14, 79-105.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Dalziel, F., y Piazzoli, E. (2019). 'It comes from you': Agency in adult asylum seekers' language learning through Process Drama. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 7-32. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0001>
- De Ágreda Coso, E. (2016). La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Dewaele, J.M. (2013). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan.

- Doughty, C. J., y Long, M. H. (2008). The scope of inquiry and goals of SLA. In *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 3–16). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch1>
- Flores, M. E. (2024) TMM-87, una odisea espacial: propuesta didáctica basada en un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de español en contextos de migración. *Revista APES* 11 (6), pp. 7-44.
- Flores, M. E. (2022). *Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos*. Tesis Doctoral, Universidad Nebrija, Madrid.
- Galante, A., y Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *Tesol Quarterly*, 51(1), 115-142. <https://doi.org/10.1002/tesq.290>
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII N° 1, 138-150. <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>
- Heathcote, D. (1984). (Johnson L. & O'Neill, C. Eds.) *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press.
- Inphoo, P., y Nomnian, S. (2019). Dramatizing a Northeastern Thai Folklore to Lessen High School Students' Communication Anxiety. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 57, 33-66.
- Instituto Cervantes (2006) Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Janudom, R., y Wasanasomsithi, P. (2009). Drama and Questioning techniques: Powerful Tools for the Enhancement of Students' Speaking Abilities and Positive Attitudes towards EFL Learning. *ESP World* 5/26, 8, 1-19.
- Kao, S. (1994). Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: a teacher-researcher study. PhD Thesis, Ohio-State University, Columbus, OH, USA.
- Kao, S., y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.
- Kalogirou, K., Beauchamp, G., y Whyte, S. (2017). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting, *The Language Learning Journal*, 47(3), 332-343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1283351>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maley, A., y Duff, A. (2005) (1st ed. 1978). *Drama techniques in language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733079>
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT journal*, 57(2), 122-129.
- Motos Teruel, T. (2018). ¿Lo tuyo es 'puro' teatro? (juego dramático versus performance). En: D. Danzi, y G. Danzi (eds), *Glotodidáctica Teatral II*. Ciudad Real: Ñaque.

- Nawi, A. M. (2014). Applied drama in English language learning. PhD diss., University of Canterbury, New Zealand. <http://dx.doi.org/10.26021/9444>
- Nguyen, H. T. T. (2014): How does an interactive approach to literary texts work in an English as a foreign language context? Learners' perspectives in close-up, *Innovation in Language Learning and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.932361>
- Nowakowska, P., y Villanueva Roa, J. D. D. (2021). La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin. *Porta Linguarum*, 35, 43-50. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.16860>
- Piazzoli, E. (2014). Engagement as perception-in-action in process drama for teaching and learning Italian as a second language. *International Journal of Language Studies*, 8(2), 91–116.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action. The artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan.
- Piazzoli, E., y Dalziel, F. (Eds.). (2024). *Performative language learning with refugees and migrants: Embodied research and practice in the Sorgente project*. Taylor & Francis.
- Planelles Almeida, M., Duñabeitia, JA., y Doquin de Saint Preux, A. (2022). The VIDAS Data Set: A Spoken Corpus of Migrant and Refugee Spanish Learners. *Front. Psychol.* 12:798614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798614>
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(1), 5–23. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Sirisrimangkorn, L., y Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 2, 62-76. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.5>
- Smith, A. (2016). Creative English: Balancing creative and functional language needs for adult refugees, asylum seekers and migrants. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 10(1), 3–17. <https://doi.org/10.33178/scenario.10.1.1>
- Sosinski, M. (2018). Introducción a la sección monográfica: La enseñanza del español a inmigrantes. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 1-4.
- Stinson, M., y Freebody, K. (2006). The DOL project: A investigation into the contribution of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20, 27-41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>
- Ureña Tormo, C., Flores, M.E., y Martín Leralta, S. (2023). POEM: Prueba Oral de Español Multinivel. *TransferLAELE*, 1(4).
- Ureña Tormo, C., Flores, M.E., y Martín Leralta, S. (2024). Competencia comunicativa oral en español en contextos de migración: diseño y validación de un examen multinivel. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 57 (115), pp. 594-618. DOI:10.4151/S0718-0934202401150932.
- Vitsou, M., Papadopoulou, M., y Gana, E. (2020). Getting them back to class: A project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 14(2), 42-59. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.3>

Vygotsky, L. S. (1986 [1934]). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.