

El desarrollo de actitudes positivas hacia la aplicación de la dramatización en el aula ELE: un estudio con estudiantes chinos

XINYI ZHAO

Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, China

Received: 2025-03-15 / Accepted: 2025-05-08

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32836>

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

RESUMEN: Este estudio examina el impacto de una intervención didáctica de tres semanas, realizada en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (China) en las actitudes de los estudiantes hacia el uso de dramatización en la enseñanza del español como lengua extranjera. Con tal propósito, 60 estudiantes del segundo curso de Filología no hispánica respondieron un cuestionario antes y después de la implementación de un programa didáctico basado en dramatización para recopilar información cuantitativa sobre los beneficios lingüísticos, motivacionales, interculturales y emocionales que se espera que la dramatización pueda aportar a la enseñanza de lenguas extranjeras. También se recogieron datos cualitativos mediante una reflexión final escrita. Los resultados indican que la intervención generó un incremento notable en las actitudes positivas de los estudiantes participantes hacia el uso de la dramatización en el aula de ELE. Además, los participantes también demostraron un nivel elevado de confianza en sus capacidades para acercarse a la dramatización en el futuro. De ahí, se propone la construcción de un nuevo sistema de intervención de dramatización en la enseñanza del español a estudiantes chinos.

Palabras clave: dramatización, ELE, actitudes de estudiantes, China, enfoque didáctico

The development of positive attitudes toward the application of dramatization in the ELE classroom—a study with Chinese students

ABSTRACT: This study examines the impact of a three-week didactic intervention conducted at the Dalian University of Foreign Languages (China) on students' attitudes toward the use of dramatization in the teaching of Spanish as a foreign language. For this purpose, 60 second-year students of non-Hispanic Philology completed a questionnaire before and after the implementation of a didactic program based on dramatization to collect quantitative information about the linguistic, motivational, intercultural, and emotional benefits that dramatization is expected to bring to foreign language teaching. Qualitative data were also collected through a final written reflection. The results indicate that the intervention led to a significant increase in the participating students' positive attitudes toward the use of dramatization in the Spanish as a foreign language (SFL) classroom. Additionally, the participants demonstrated a high level of confidence in their ability to engage with dramatization in the future. Therefore, the construction of a new intervention system based on dramatization is proposed for the teaching of Spanish to Chinese students.

Keywords: dramatization, SFL, student attitudes, China, didactic approach

1. INTRODUCCIÓN

La lengua está profundamente vinculada al contexto, y el teatro puede concebirse como un espacio en el que se crean situaciones ficcionales para abordar necesidades reales de comunicación en el contexto educativo. Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se fundamenta en procesos activos, y la adquisición de un idioma se facilita cuando se emplean estrategias que promueven la comunicación (Solís, 2018). En esta línea, Fleming (2006) considera que la dramatización representa un enfoque didáctico centrado en el estudiante, proporcionando contextos de interacción social que permiten la práctica significativa del idioma mediante tareas y usos lingüísticos auténticos.

Seguindo a Azpiroz (2020), la enseñanza de lenguas extranjeras en China se caracteriza por un modelo educativo basado en la memorización literal de contenidos y en el libro de texto como fuente casi exclusiva de conocimiento, influido por valores culturales del confucianismo. En este contexto, la relación profesorado-alumnado se estructura de manera jerárquica, la participación es escasa y el silencio se interpreta como signo de respeto y modestia, no como desinterés. La mayoría de los estudiantes chinos tienen miedo a equivocarse y falta de autonomía y confianza en el uso de la lengua. La dramatización se plantea, entonces, como una respuesta adecuada a estas dificultades: crea situaciones de comunicación auténticas, favorece el aprendizaje experimental y rompe con el modelo del aprendizaje pasivo tradicional. En el contexto chino, donde el acceso a prácticas comunicativas reales es limitado, la dramatización presenta un enfoque innovador que fomenta la creatividad, la participación y el aprendizaje significativo.

Este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto de una intervención didáctica basada en la dramatización en la formación de actitudes positivas hacia este enfoque en estudiantes chinos de segundo año de diferentes Filologías (árabe, japonesa, inglesa, y otras) que cursan la asignatura optativa “Español como segunda lengua extranjera”. La investigación combina datos cuantitativos y cualitativos: las actitudes de los participantes se midieron mediante un cuestionario basado en Mora y Balibrea (2020), administrado antes y después de la intervención, complementado con reflexiones escritas para recoger percepciones más detalladas.

La justificación de este estudio surgió al observar las dificultades y necesidades de los estudiantes chinos de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian en el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera. En un período relativamente breve (tres semestres), esta asignatura busca establecer una base lingüística, motivacional y actitudinal sólida en el idioma, fomentar estrategias de estudio efectivas y promover la autonomía en el aprendizaje, fortaleciendo así las competencias del alumnado. Basándonos en los principios teóricos de la pedagogía dramática, formulados, entre otros, por Motos (2000), Arroyo (2003), y Fleming (2006), planteamos la hipótesis de que la implementación de un programa didáctico basado en la dramatización permitiría a los estudiantes mejorar significativamente su capacidad para aplicar el idioma en contextos reales, profundizar en la comprensión de la cultura hispánica, fomentar su motivación y reforzar su autoconfianza tanto en el uso del español como en la expresión de sus emociones. El interés principal radicaba en investigar cómo estas prácticas podían influir en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje en el aula de ELE, facilitando así la adquisición del español en el contexto universitario chino. De este modo,

proponemos un curso de español en el que la dramatización juegue un papel estratégico, promoviendo un enfoque dinámico y participativo.

Antes de la intervención, las actitudes de los estudiantes hacia el teatro o la dramatización en clase mostraban sentimientos de inseguridad, ansiedad ante la exposición oral y falta de familiaridad con estas prácticas, tanto dentro como fuera del aula. Con el propósito de evaluar la efectividad de este enfoque en el desarrollo de actitudes positivas, diseñamos un programa de intervención pedagógica de tres semanas, con un total de seis sesiones de una hora y veinte minutos cada una (ocho horas en total). Siguiendo la técnica de Robin C. Scarcella (1983), estructuramos dos sesiones semanales que permitieron a los estudiantes involucrarse gradualmente en actividades dramatizadas, orientadas a mejorar su disposición hacia el aprendizaje del idioma y su aplicación en contextos reales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Definiciones clave

Para delimitar los conceptos trabajados en este estudio, y siguiendo a Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), la dramatización se presenta como un espacio y herramienta educativa que permite no solo desarrollar áreas artísticas, como la Educación Artística o Expresión Corporal, sino también potenciar habilidades sociales, la comunicación y la creatividad. Así, la dramatización educativa se entiende como la utilización de recursos dramáticos con el objetivo de favorecer el desarrollo personal y social del alumnado. Desde el punto de vista del alumnado, las actitudes positivas hacia la dramatización se entienden en cuanto a su utilidad para el aprendizaje, el disfrute que les proporciona y su capacidad para desarrollar otras competencias. Los componentes que se evaluarán en este estudio son:

- Lingüístico: hace referencia a la percepción de mejora en la comprensión y expresión oral, la pronunciación y el aprendizaje del léxico
- Intercultural: se refiere al desarrollo de sensibilidad hacia otras culturas y formas de expresión
- Motivacional: implica el aumento de interés y de implicación en el proceso de aprendizaje
- Emocional: se refiere a la mejora de autoestima y confianza

2.2. La dramatización en ELE: estudios previos

El empleo de la dramatización como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras se posiciona como uno de los enfoques más investigados y aplicados en el ámbito educativo. Esto se refleja en numerosos estudios que abordan la dramatización en la enseñanza de idiomas en general (Eines & Mantovani, 1997; Arroyo, 2003; Motos & Navarro, 2003) y en el contexto del español como lengua extranjera (Escriba, 2009; Calderón de la Barca, 2015; Nowakowska & Roa, 2019). Además, se han propuesto diversas actividades dramáticas para su implementación en el aula (Hidalgo, 2011; García, 2023), y se ha explorado el rol del docente en la dramatización, así como el uso del drama en la formación del profesorado (Cubero, 1979; Solano, 2006).

En la segunda mitad del siglo XX, el Reino Unido comenzó a utilizar la dramatización como herramienta educativa para la enseñanza de lenguas extranjeras (Wang, 2011). Esta nueva perspectiva fue gradualmente reconocida por cada vez más educadores a nivel mundial y se expandió a otros campos, como la educación primaria o secundaria, o la formación de profesionales del derecho o del mundo empresarial, entre otros. Se ha demostrado que la dramatización es un recurso valioso para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que puede ser un enfoque eficaz para la enseñanza de diversos conocimientos, habilidades, lenguajes y valores (Hoz, 1996), como normas sociales, habilidades comunicativas, de resolución de conflictos, o el lenguaje corporal o emocional, entre otros. En nuestra investigación, hemos encontrado amplia bibliografía que avala su uso como herramienta pedagógica para el desarrollo de diferentes competencias, entre ellas la comprensión y la comunicación lingüística (Littlewood, 1981; García del Toro, 1995; Palencia, 1999), así como las destrezas emocionales y sociales (Solano, 2007). Además, fomenta el desarrollo de la competencia intercultural (Rico-Martín, 2005; Tato, 2014) y actúa como fuente de motivación y participación en el aula (Carreño, et al., 2011). Su aplicación con fines educativos se ha extendido a una amplia variedad de contextos, edades y grupos sociales (Solano, 2009).

La dramatización se ha consolidado en las últimas décadas como una estrategia metodológica relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), el uso de la dramatización ha ganado terreno como herramienta eficaz para fomentar la comunicación oral y el desarrollo integral de la competencia comunicativa. Diversos estudios han puesto en valor los múltiples beneficios del trabajo dramático en aula, y así Nieto (2018) recoge investigaciones que demuestran cómo “la dramatización es una herramienta efectiva que ayuda al desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado” (p. 88).

Uno de los principales beneficios de estas técnicas es su capacidad para mejorar la pronunciación y la inteligibilidad oral. Como se destaca en el proyecto FOGRAFA¹, “la pronunciación natural y la presencia de los elementos fáticos son igual de importantes o incluso más importantes que la gramática correctamente utilizada para que el discurso oral sea comprensible” (Baditzné Pálvölgyi et al., 2017, p. 9). Esta afirmación se apoya en la teoría del output comprensible de Krashen (1992), que subraya que para que se produzca la adquisición lingüística, el output también debe ser comprensible. Los resultados empíricos mostraron que estudiantes con una pronunciación casi nativa y uso abundante de marcadores fáticos eran más eficaces comunicativamente, incluso si su morfosintaxis era deficiente, pues “los errores morfosintácticos no pueden ser compensados solamente por una buena pronunciación, pero con marcadores discursivos ya sí” (Baditzné Pálvölgyi et al., 2017, p. 13).

También se potencia a través de este recurso pedagógico el aprendizaje del vocabulario y las estructuras lingüísticas, porque mediante la activación corporal y emocional, se facilita el almacenamiento en la memoria de estas estructuras. El método Vocabulary Acquisition via Drama (VAD), confirma que el uso del drama mejora la retención y recuperación del vocabulario nuevo, y permite su uso en tareas de producción, tanto controlada, como libre, así “los alumnos que han seguido el programa de intervención didáctica mejoraron su des-

¹ Proyecto realizado por el grupo de investigación TALEs (Taller de Lingüística Española, Departamento de Hispánica, Universidad ELTE de Budapest). Se encarga del estudio de la importancia de los elementos fáticos y la pronunciación correcta frente a la corrección gramatical en la comunicación oral en ELE.

empeño de la prueba de competencia léxica después de la implementación del programa” (Nowakowska y Villanueva Roa, 2021, p. 54). Del mismo modo, contribuye notablemente al desarrollo de la competencia comunicativa de mediación, especialmente valorada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001. De aquí en adelante, MCER). La mediación implica la “co-construcción del significado durante la interacción y el movimiento constante entre la dimensión individual y social”, favoreciendo igualmente la competencia intercultural, entendida como la capacidad para identificar, comprender y valorar las diferencias culturales, permitiendo al alumnado explorar “otros mundos” de manera simbólica pero significativa.

Otro aspecto clave en los beneficios de la dramatización en el aula de ELE es el valor pragmático y emocional del teatro como medio para trabajar con la lengua en uso. La dramatización desarrolla la competencia sociolingüística, al permitir que el alumnado practique normas de cortesía, convenciones sociales y estilos comunicativos variados. El MCER, reconoce explícitamente el valor de la representación teatral en este sentido. Además, la dramatización tiene un fuerte componente afectivo y motivador, que favorece un aprendizaje más significativo. La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) señala que “los principales filtros que se pone el aprendiz y que impiden el aprendizaje son la falta de motivación, la ansiedad y la falta de confianza” (Krashen, 1982, p. 31). El trabajo a través de la dramatización contribuye a reducir estos filtros al promover una atmósfera participativa, cooperativa y emocionalmente implicada, ya que así “los discentes tienen una visión de la actividad dramática positiva, debido a que le reconocen la capacidad de crear un ambiente de diálogo, creativo, participativo y afectivo” (Nieto, 2018, p. 90).

Desde el punto de vista metodológico, el teatro y la dramatización encuentran cabida en enfoques didácticos contemporáneos que valoran la experiencia, la emoción y la creatividad como ejes de aprendizaje. La llamada pedagogía teatral (Saura, 2011) propone integrar de manera sistemática el trabajo dramático en los distintos niveles educativos, superando su tratamiento marginal como actividad extracurricular. En esta línea, se ha demostrado que “utilizar la dramatización en Lengua y Literatura mejoraría la expresión oral del alumnado” (Nieto, 2018, p. 91) y que esta herramienta contribuye a crear un espacio en el que los estudiantes pueden aportar sus ideas y conectar los contenidos escolares con sus intereses personales, así, “los alumnos valoraron de forma muy positiva el programa y apreciaron la forma de aprendizaje que involucra y une el cuerpo, las emociones, la acción y los procesos cognitivos” (Nowakowska y Villanueva Roa, 2021, p. 57).

Aunque a nivel internacional la dramatización ha sido ampliamente estudiada y aplicada en contextos educativos, en China su integración en la enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo escasa. La base de datos CNKI (China National Knowledge Infrastructure), la más grande del país, registra que el primer artículo relacionado con las palabras clave “dramatización” y “enseñanza” fue publicado en 1985. Se trata de un trabajo que explora el uso de la técnica psicodramática del doubling en la enseñanza del inglés como segundo idioma (ESL) (Rinvoluti & Wu, 1985). Entre 1985 y 2006, solo se publicaron 21 artículos sobre este tema, mientras que entre 2007 y 2023, la cifra aumentó a 257, poniendo en manifiesto un creciente interés académico en China. No obstante, en China la aplicación educativa de la dramatización sigue siendo limitada y poco estructurada, y la investigación en este ámbito, como ya se ha apuntado, sigue siendo escasa, que se debe, entre otros factores, al

predominio de otras metodologías más tradicionales (Bragado, 2010). Yao (2017) destaca que hasta el semestre 2015-2016 no se ofrecía un curso de teatro en español en el Colegio Jinling de la Universidad de Nankín. Además, hasta la fecha, no se han realizado estudios que analicen cómo la dramatización puede contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios chinos en China.

Este vacío crítico en la investigación académica en China sobre el impacto de la dramatización como recurso didáctico en el aula de ELE en el contexto universitario y su influencia en las habilidades lingüísticas, interculturales, motivacionales y emocionales de los estudiantes, justifica la presente propuesta y nos lleva a plantear las siguientes dos preguntas:

1. ¿El alumnado encuestado tiene una opinión positiva sobre la dramatización como herramienta para el aprendizaje de ELE?
2. ¿El uso de la dramatización mejora las valoraciones de los alumnos de aspectos lingüísticos, interculturales, motivacionales y emocionales?

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Esta investigación estudia a 60 alumnos (N=60) del segundo semestre del segundo año en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, inscritos en la asignatura opcional “Español como segunda lengua extranjera”, perteneciente al Departamento de Hispánicas de esta universidad. El alumnado procede de distintas facultades, como Filología de japonés, inglés y árabe, y tiene un nivel de español entre A2 y B1 tras tres semestres de estudio.

Los 60 estudiantes se dividieron aleatoriamente en dos grupos: grupo 1 (32 estudiantes) y grupo 2 (28 estudiantes), sin diferencias significativas en género, edad o expediente académico entre los grupos. El grupo 1 tiene 24 mujeres y 8 hombres, con una edad media de 20,3 años y una calificación promedio de 87,23. El grupo 2 cuenta con 21 mujeres y 7 hombres, una edad media de 20,1 años y una calificación promedio de 86,39 sobre 100. Ninguno tenía experiencia previa con dramatización en el aula de español.

3.2. Diseño de investigación

El cuestionario se usó como *pre-test* y *post-test* e incluye una sección de datos generales (nombre, género, edad y nivel de español), además de 23 enunciados organizados en una escala de Likert de cinco puntos, que iba desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, distribuidos en cuatro componentes: lingüístico (1-7), intercultural (8-14), motivacional (15-19) y emocional (20-23). El componente emocional cuenta con un menor número de enunciados debido a su naturaleza transversal: las emociones están íntimamente ligadas al desarrollo de la motivación y la competencia intercultural.

El segundo instrumento consistió en testimonios escritos, en los cuales los estudiantes reflexionaron sobre el impacto de la dramatización en su aprendizaje, su actitud hacia este enfoque didáctico y las habilidades mejoradas. La tarea se realizó tras la actuación y el *post-test*. Los datos fueron analizados con IBM SPSS 29 y NVivo 14. Los datos cuantitativos fueron analizados con IBM SPSS Statistics 29, mientras que los datos cualitativos

se examinaron mediante análisis temático con NVivo 14. En este último, se codificaron las respuestas a las reflexiones escritas de los estudiantes, guiadas por cinco preguntas (que se detallan en el apartado *Intervención pedagógica*), y se organizaron en torno a cuatro categorías analíticas predefinidas: componente lingüístico, intercultural, motivacional y emocional.

La combinación de estos dos instrumentos tiene por objetivo articular dos perspectivas complementarias de este fenómeno. El cuestionario ofrece una medición sistemática y comparativa de las percepciones de los participantes y la reflexión permite captar matices, contradicciones y experiencias individuales, ofreciendo así una comprensión más profunda del impacto de la dramatización en el aula de ELE.

4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1. Diseño del experimento didáctico

El curso tiene una extensión de 18 semanas, con dos clases semanales de 80 minutos (160 minutos por semana). Normalmente, la séptima y octava semanas se destinan al examen parcial (preparación, prueba escrita y oral), y la novena a talleres culturales con estudiantes hispanohablantes de intercambio. En esta ocasión, se ajustó el programa para dedicar estas tres semanas (8 horas) a la práctica de dramatización en lugar del examen.

4.2. Material empleado

Se seleccionaron cuatro temas del manual *Español Moderno Vol. I* (Dong & Liu, 2008), correspondientes a las unidades 15 a 18: La comida, De compras, Una visita y La casa. Estos temas, cercanos a la vida cotidiana del alumnado, incluyeron también elementos culturales de los países hispanohablantes.

4.3. Procedimiento

La dramatización se llevó a cabo a lo largo de 8 horas de clase distribuidas en tres semanas:

- **Semana 7:** 9 y 12 de abril (2h 40 min)
- **Semana 8:** 16 y 19 de abril (2h 40 min)
- **Semana 9:** 23 y 26 de abril (2h 40 min)

Se adaptó la técnica de diez pasos de Robin C. Scarcella (1983), reorganizándola en tres grandes fases: preparación (pasos 1 a 5), actuación (pasos 6) y evaluación (pasos 7 a 10). A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada fase:

Semana 7: Preparación

- **Paso 1:** Introducción y formación de grupos.
- **Paso 2:** Revisión de vocabulario y estructuras gramaticales clave.

- **Paso 3:** Presentación del dilema de situaciones culturales.
- **Paso 4:** Asignación de roles y creación del guion.
- **Paso 5:** Ensayo y preparación del público, promoviendo la comunicación en español y la observación activa.

En primer lugar (Paso 1), la profesora presentó la actividad, dividió al alumnado en cuatro grupos (7-8 estudiantes) y asignó un tema a cada uno. Luego (Paso 2), se revisó en conjunto el vocabulario y las estructuras gramaticales clave (tiempos verbales, fórmulas de cortesía, expresiones sobre comida y entorno doméstico), resolviendo también dudas específicas de cada grupo. A continuación (Paso 3), se introdujeron dilemas culturales sobre saludos, horarios o prácticas de alquiler en países hispanohablantes, usando ejemplos y preguntas abiertas para fomentar la reflexión intercultural.

Después (Paso 4), los grupos, de forma autónoma, distribuyeron los roles y comenzaron a crear sus guiones, aplicando los contenidos lingüísticos y culturales trabajados, asegurando la adecuación a situaciones realistas de interacción. Se les pidió incorporar vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones pragmáticas como turnos de palabra, registros y cortesía. Finalmente (Paso 5), se ensayaron las dramatizaciones, promoviendo el uso constante del español y la observación activa de otros grupos.

Semana 8: Actuación

- **Paso 6:** Cada grupo presentó su obra mientras los demás actuaban como público.

El tiempo estimado para cada representación fue de aproximadamente 15 a 20 minutos por grupo. Durante las presentaciones (Paso 6), se evaluó la integración de los contenidos trabajados y la adecuación contextual en los guiones.

Semana 9: Evaluación

- **Paso 7 y 8:** En lugar de una segunda representación propuesta por Scarcella (1983), se centró la discusión en la única puesta en escena.
- **Paso 9:** Evaluación grupal, discusión y comentarios.
- **Paso 10:** *Post-test*, reflexión escrita y evaluación final.

Posteriormente (Pasos 7 y 8), la profesora observó cada actuación, proporcionando retroalimentación concreta sobre logros y aspectos a mejorar (por ejemplo, pedir precios o representar saludos de forma natural). También se realizó una evaluación grupal, donde los estudiantes comentaron la fluidez, el uso de registros y la verosimilitud cultural de las interacciones (Paso 9).

Finalmente (Paso 10), se aplicó un *post-test* (idéntico al *pre-test*) para comparar percepciones antes y después de la actividad. De manera paralela, la profesora efectuó una evaluación final basada en una rúbrica que incluía precisión lingüística, adecuación socio-cultural, colaboración grupal y creatividad. Como cierre, se realizó una reflexión escrita con preguntas guía que buscaba profundizar en la experiencia emocional y motivacional. Estas preguntas complementan el cuestionario y captan matices no cuantificables:

1. ¿Cuál era tu opinión hacia la actuación antes de participar en el módulo? Después de la actuación, ¿ha cambiado esa actitud? ¿Cuál crees que ha sido la principal razón para este cambio?
2. ¿En qué habilidad crees que has mejorado más significativamente? (lenguaje, interculturalidad, motivación, emociones) ¿Coincide esto con tus expectativas previas?
3. ¿Qué dificultades encontraste a lo largo del proceso?
4. ¿Consideras que este entrenamiento ha incrementado tu confianza para interpretar obras clásicas² españolas o chinas en español?
5. ¿Has aprendido algo fuera del contexto del libro? ¿Podrías comentarlo brevemente?

5. RESULTADOS

Según los resultados, todos los componentes experimentaron un aumento en el *post-test*, destacándose el componente emocional con un incremento de 0,53 puntos, seguido por el intercultural (0,37 puntos), el lingüístico (0,33 puntos) y el motivacional (0,33 puntos).

Los resultados obtenidos se basan en el análisis de las respuestas de los estudiantes a un cuestionario tipo Likert de cinco puntos, que “se crean sumando las respuestas a varios ítems tipo Likert” (traducción propia, Boone y Boone, 2012: 2). Siguiendo esta perspectiva, los resultados se interpretan en función de los valores medios obtenidos: medias cercanas o superiores a 4 indican percepciones positivas hacia la dramatización, mientras que valores cercanos a 3 reflejan actitudes más neutras. Tanto en el *pre-test* (M=3,95) como en el *post-test* (M=4,33), los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia la dramatización.

Este análisis aborda dos preguntas de investigación, que se responden a continuación: en primer lugar, en relación con los cuatro componentes considerados de manera holística; en segundo lugar, se presentan y discuten en profundidad los resultados obtenidos para los ítems incluidos en cada uno de los cuatro componentes. Respecto a la primera pregunta, los resultados demuestran que las actitudes iniciales ya eran positivas, ya que ninguno de los criterios obtuvo una puntuación inferior a 2,5 sobre 5, y en el *post-test* estas actitudes mejoraron, dado que las puntuaciones medias de los cuatro componentes superaron el valor neutral, que en este estudio se estableció en 3. Tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, se observa que los alumnos mantenían una actitud positiva.

En relación con si el uso de la dramatización mejora las valoraciones de los alumnos de aspectos lingüísticos, interculturales, motivacionales y emocionales, los resultados indican tendencias de cambio positivas en los cuatro componentes: lingüístico (M=4,00, SD=0,53; M=4,33, SD=0,58), intercultural (M=4,02, SD=0,59; M=4,39, SD=0,51), motivacional (M=3,97, SD=0,57; M=4,30, SD=0,55) y emocional (M=3,72, SD=0,70; M=4,25, SD=0,65). Para determinar la significancia estadística de estas diferencias, se realizaron cuatro pruebas t para muestras emparejadas. Los resultados revelaron que en los cuatro casos el valor P fue inferior a 0,05, lo que demuestra un aumento estadísticamente significativo en todos los componentes evaluados: lingüístico (t=-5,886, p=0,000); intercultural (t=-4,620, p=0,000); motivacional (t=-5,199, p=0,000) y emocional (t=-6,282, p=0,000).

² Se incluyen las obras clásicas porque la interpretación de estas implica un dominio mayor, tanto lingüístico, como cultural, y porque algunos fragmentos de textos clásicos podrían aparecer en exámenes de acreditación de español.

5.1. Resultados cuantitativos

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las puntuaciones de los componentes de los participantes y prueba *t* de muestras pareadas antes y después de la implementación de una unidad didáctica basada en dramatización (*n*=60)

<i>COMPONENTES</i>	PRE-TEST	POST-TEST	Media	<i>Valor P</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	<i>sig</i>
	<i>Media (SD)</i>	<i>Media (SD)</i>	<i>Diferencias</i>				
componente lingüístico (1-7)	4,00 (0,53)	4,33 (0,58)	0,33	0,00	-5,89	0,52	0,00
componente intercultural (8-14)	4,02 (0,59)	4,39 (0,51)	0,37	0,00	-4,62	0,59	0,00
componente motivacional (15-19)	3,97 (0,57)	4,30 (0,55)	0,33	0,00	-5,20	0,52	0,00
componente emocional (20-23)	3,72 (0,70)	4,25 (0,65)	0,53	0,00	-6,28	0,68	0,00

En consecuencia, podemos afirmar que ambas preguntas reciben una respuesta positiva. A continuación, según los datos de la Tabla 2, se presenta un análisis detallado de los resultados cuantitativos, desglosado por ítems, de los cuatro componentes.

Tabla 2. Cuestionario de actitudes (resultados antes y después de la prueba)

	<i>N</i>	<i>Media (pre-test)</i>	<i>Media (post-test)</i>	<i>Media Diferencias</i>
1. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a desarrollar mis habilidades de lectura.	60	3,69	4,15	0,46
2. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a desarrollar mis habilidades de escritura.	60	3,71	4,17	0,46
3. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a mejorar mis habilidades de expresión oral.	60	4,32	4,55	0,23
4. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a desarrollar mis habilidades de expresión auditiva.	60	3,94	4,23	0,29
5. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a mejorar mi pronunciación.	60	4,11	4,49	0,38
6. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme mejorar mi conocimiento de la gramática.	60	3,71	4,18	0,47
7. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a ampliar mi conocimiento del vocabulario.	60	4,49	4,51	0,02
8. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a tomar conciencia de la cultura de los países de habla hispana.	60	4,28	4,51	0,23

9. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a comprender mejor mi propia cultura.	60	3,55	4,17	0,62
10. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a respetar los diferentes valores de diversas culturas.	60	4,28	4,52	0,24
11. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a aceptar opiniones de personas de diferentes culturas.	60	4,06	4,42	0,36
12. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a confiar en mí mismo/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	60	3,92	4,31	0,39
13. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a tener una mente abierta cuando interactúo con personas de diferentes culturas.	60	4,00	4,42	0,42
14. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a participar mejor en actividades de otras culturas.	60	4,08	4,35	0,27
15. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me motiva porque tengo que utilizar mis habilidades interpretativas y no solo mi conocimiento del idioma.	60	4,09	4,40	0,31
16. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me motiva porque trata sobre valores que podrían tener un impacto positivo en mí o en el mundo que me rodea.	60	3,77	4,25	0,48
17. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me motiva porque me permite comprender y aplicar mejor la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.	60	4,02	4,35	0,33
18. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me motiva porque me permite ser más activo/a en la clase.	60	3,87	4,23	0,36
19. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me motiva porque las situaciones simuladas en clase me serán útiles para viajar al extranjero.	60	4,11	4,28	0,17
20. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me ayuda a hablar y entender las emociones y sentimientos de otras personas.	60	3,86	4,30	0,44
21. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me hace sentir libre para manifestar mis opiniones y sentimientos dentro y fuera de clase (autoestima).	60	3,72	4,22	0,5
22. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me hace sentir más seguro/a en clase y en mi vida diaria.	60	3,65	4,23	0,58
23. Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera me hace sentir cómodo/a con los trabajos en grupo, ya que puedo aceptar las opiniones de otros (relaciones sociales).	60	3,66	4,26	0,6
Media	60	3,95	4,33	0,38

5.2. Resultados cualitativos

La primera pregunta de la reflexión escrita explora cómo cambia la actitud de los estudiantes hacia la actuación teatral después de una intervención didáctica. En el cuestionario, hay 56 estudiantes que manifestaron una actitud positiva. 14 alumnos señalaron que, antes, veían el teatro como algo complejo y fuera de su alcance, pero tras la experiencia práctica, llegaron a la conclusión de que la actuación teatral no es algo inalcanzable.

Ejemplos:

Antes me interesaba el teatro, pero nunca lo había intentado. Sin embargo, después de esta actuación, ya no siento vergüenza de subir al escenario y me gustaría aprender nuevos conceptos de esta manera en el futuro. (ID 8)

Nunca había tenido experiencia en el teatro y no lo comprendía bien, pero después de la actuación, lo encontré bastante interesante. (ID 5)

Antes tenía una actitud negativa hacia las actuaciones teatrales en clase de español, ahora soy neutral. Fue interesante ver las presentaciones en grupo, y los comentarios del profesor me aportaron algo, pero sigo pensando que el teatro exige un alto nivel de idioma y que, para estudiantes de nuestro nivel, es difícil cumplir con la tarea. (ID 18)

Las opiniones de los estudiantes, identificados con un ID, se pueden clasificar en tres categorías:

- I. Aquellos que ya estaban interesados en el teatro y, a través de las actividades del módulo didáctico, su interés aumentó. (Representados por los ID 8 y 22)
- II. Aquellos que no tenían conocimiento previo del teatro, pero después de practicarlo, lo comprendieron y comenzaron a apreciarlo como una forma de arte. (Representados por los ID 3, 5 y 15)
- III. Aquellos con una actitud neutral, que consideran que el teatro es difícil y que su nivel actual de español no es suficiente para realizar representaciones teatrales en este idioma. (ID 47, 10, 18 y 25)

De manera general, los estudiantes manifiestan una actitud positiva, cuyas razones pueden sintetizarse en los siguientes aspectos: (I) El componente lúdico del teatro fomenta su autonomía y proactividad. (II) Durante el proceso de creación y actuación, los estudiantes participan activamente en la adquisición de conocimientos lingüísticos. (III) A través de la observación de las representaciones y las valoraciones de la docente, adquieren conocimientos clave sobre la cultura de los países hispanohablantes. (IV) Los ensayos contribuyen al desarrollo de las habilidades de trabajo colaborativo en equipo.

5.3. Discusión

Para obtener una comprensión más completa del impacto de la intervención didáctica, en esta sección se analizan de forma conjunta los resultados cuantitativos, derivados de los

cuestionarios tipo Likert, y los cualitativos, obtenidos a través de las reflexiones escritas.

Conviene subrayar que los resultados obtenidos en este estudio reflejan, fundamentalmente, las percepciones y actitudes autoevaluadas por los propios estudiantes tras la intervención didáctica. Aunque las impresiones positivas son un indicador de compromiso y motivación hacia el aprendizaje de ELE a través de la dramatización, no deben interpretarse como una demostración directa de una mejora en las cuatro competencias, para lo que habría que implementar evaluaciones externas o valoraciones realizadas por docentes que puedan medir el desempeño tras la intervención.

5.3.1. Componente lingüístico

En relación con el componente lingüístico, tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, los estudiantes manifestaron que consideran la dramatización como un medio adecuado para desarrollar habilidades lingüísticas, que abarca la lectura (ítem 1) (M=3,69; M=4,15), la escritura (ítem 2) (M=3,71; M=4,17), la expresión oral (ítem 3) (M=4,32; M=4,55), la comprensión auditiva (ítem 4) (M=3,94; M=4,23), la pronunciación (ítem 5) (M=4,11; M=4,49), la gramática (ítem 6) (M=3,71; M=4,18) y el vocabulario (ítem 7) (M=4,49; M=4,51). En las reflexiones escritas, 51 estudiantes destacaron el aspecto lingüístico, el más mencionado entre las cuatro competencias.

Estos resultados respaldan tanto las críticas teóricas previas, que destacan la eficacia de la dramatización en el aula para desarrollar las cuatro destrezas, especialmente la expresión oral (Fullá, 2013), como diversos estudios empíricos que reflejan una mejora significativa en la competencia lingüística de los estudiantes (Mora y Balibrea, 2020; Nowakowska y Roa, 2021; Lastra, 2022).

No obstante, nuestros hallazgos difieren en algunos aspectos. Nowakowska y Roa reportaron avances en la competencia léxica, pero no en la gramatical, mientras que en nuestro estudio se evidenciaron mejoras en ambas competencias según la percepción del alumnado. Además, notamos que los estudiantes priorizan la corrección gramatical (60%) sobre la fluidez oral (36,7%). Este énfasis refleja el enfoque tradicional en China, donde la enseñanza de idiomas ha estado centrada en la gramática y la traducción, como señala Solís (2018).

Al responder sobre las dificultades encontradas en la creación y actuación, 25 estudiantes mencionaron su nivel limitado de español. Dado que los estudiantes, a pesar de haber cursado tres semestres de español, aún se encuentran en una etapa bastante preliminar, con la mayoría en el nivel A2, muchos indicaron que la principal dificultad durante la creación del guion y la actuación fue la memorización de los diálogos.

Ejemplos:

Durante la actuación, uno de los grandes desafíos que debemos superar es la memorización de los diálogos, lo cual requiere manejar el español con fluidez y expresión emocional. (ID 42)

En el guion, hay muchas palabras desconocidas y algunas no tienen un acento claro en la pronunciación, lo que dificulta la memorización de los diálogos. (ID 33)

Sin, embargo, esto precisamente motiva a los estudiantes a mejorar su capacidad lingüística.

Ejemplos:

Debido a la preocupación por no tener un nivel suficiente de español, me preocupo mucho por la precisión de los diálogos para poder expresar correctamente lo que quiero decir. (ID 4)

Durante el proceso de escribir los diálogos, consulto material y corrijo errores gramaticales, lo cual es de gran ayuda para mi aprendizaje del español. (ID 36)

Además de las reflexiones positivas, todos los ítems del componente lingüístico han mostrado un incremento en el *post-test*. Cabe mencionar que en lo que respecta a los ítems que recibieron mayor consenso por parte de los participantes, la puntuación promedia más elevada entre todos los 23 ítems en el *post-test* se asocia con: “Utilizar la dramatización como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera puede ayudarme a mejorar mis habilidades de expresión oral.” (ítem 3, 4,55/5). El cambio en el componente lingüístico mostró una variación estadísticamente significativa ($t=-5,89$, $p=0,000$), lo que indica que la actitud de los estudiantes hacia este elemento es positiva.

5.3.2. Componente Intercultural

Tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, los estudiantes consideraron que la dramatización no solo facilita un mejor conocimiento de otras culturas, como las de los países de habla hispana (ítem 8) ($M=4,28$, $M=4,51$) y promueve el respeto por los valores de diversas culturas (ítem 10) ($M=4,28$, $M=4,52$), sino que también contribuye al desarrollo de la autoconfianza y de una mente abierta en la interacción con personas de diferentes culturas (ítem 12; 13) ($M=3,92$, $M=4,31$; $M=4,00$, $M=4,42$). Además, los resultados reflejan una percepción de mayor comprensión de la propia cultura (ítem 9) ($M=3,55$, $M=4,17$), de disposición a participar en actividades de otras culturas (ítem 14) ($M=4,08$, $M=4,35$) y de aceptación de las opiniones de personas de distintas culturas (ítem 11) ($M=4,06$, $M=4,42$).

Estos resultados, que revelaron una percepción positiva, respaldan las teorías existentes. Cambra (1989) argumentó que, aun sin una inmersión directa en la sociedad de la lengua extranjera, era posible desarrollar la competencia intercultural mediante textos orales y escritos con características específicas, lo que permitía un aprendizaje efectivo. Risager (2001), por su parte, subrayó la estrecha relación entre conciencia intercultural y comprensión cultural, señalando que el enfoque intercultural no solo abarcaba la cultura meta, sino también la del alumnado. Este enfoque fomentaba la comparación entre ambas, promoviendo una actitud crítica y una mayor comprensión. Su objetivo principal era desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permitiera al estudiante actuar como mediador entre distintas culturas, esto es, “el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas” (Diccionario de términos clave de ELE).

Como se muestra en la Tabla 1, la mejora en la actitud de los estudiantes hacia la competencia intercultural fue estadísticamente significativo ($t=-4,62$, $p=0,000$). Los comentarios de los estudiantes proporcionaron dos razones principales para esta tendencia, siendo una de ellas la experiencia inmersiva. La actuación teatral sumerge a los estudiantes en el idioma y la cultura. Los escenarios diseñados recrean entornos cotidianos como restaurantes,

tiendas, visitas y reuniones familiares, integrando elementos culturales de España y América Latina. A través de la interpretación de roles, los estudiantes exploran y comprenden estos contextos con mayor profundidad, facilitando una asimilación más auténtica de otras culturas.

Ejemplos:

Esta actuación teatral me ayudó a conocer de manera más profunda la cultura de España/ los países de habla hispana, especialmente a través de las representaciones de otros grupos y los comentarios del profesor; aprendí sobre el Día de los Muertos, las costumbres de pedidos en restaurantes españoles, entre otros conocimientos que no se aprenden en los libros de texto. (ID 23)

Al ver las actuaciones teatrales de otros grupos, aprendí sobre la cultura gastronómica de España y la arquitectura única de Barcelona, y espero poder visitar Barcelona algún día. (ID 12)

Otra razón es la aplicación práctica. En la actuación teatral, los estudiantes utilizan sus conocimientos lingüísticos en contextos reales, lo que facilita la comprensión y asimilación de las diferencias culturales. A diferencia del aprendizaje exclusivamente en el aula, esta práctica en un entorno dinámico permite una comprensión más profunda de las diferencias culturales.

Ejemplos:

Antes no conocía mucho sobre el teatro, pero después de la actuación, creo que es muy útil porque he aprendido más sobre los países de habla hispana, su cultura, el ritmo de vida de la gente, sus personalidades, etc. (ID 17)

Esperaba mejorar en el aspecto lingüístico, pero no anticipé que también mejoraría en el ámbito intercultural. Durante la preparación y la interpretación, aprendí mucho más sobre la cultura de los países de habla hispana. (ID 44)

5.3.3. Componente motivacional

En el ámbito motivacional, los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia la dramatización tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, lo que demuestra un aumento en su motivación y percepción de sus beneficios. El análisis general confirmó esta tendencia con un resultado estadísticamente significativo ($t = -5,20$, $p = 0,000$).

Los estudiantes destacaron un aumento en su motivación para aprender español mediante dramatización, al considerar que las situaciones simuladas en clase les serán útiles para viajar al extranjero (ítem 19) ($M=4,11$, $M=4,28$). Un aspecto clave fue el aumento en la motivación derivada del uso de habilidades interpretativas (ítem 15) ($M=4,09$, $M=4,40$) y de valores positivos (ítem 16) ($M=3,77$, $M=4,25$). Además, la dramatización fue vista como un factor que favorece la comprensión y aplicación de la literatura, cine, música y arte (ítem 17) ($M=4,02$, $M=4,35$) y la participación en clase (ítem 18) ($M= 3,87$, $M=4,23$).

Ejemplos:

Después de la actuación, experimenté la diversión de actuar y también aprendí muchos conocimientos sobre el español. Me enamoré aún más del idioma español. (ID 19)

Creo que, después de este entrenamiento, se ha despertado en mí una gran pasión por interpretar teatro español y en español. (ID 14)

Estos comentarios coinciden con Solís (2018), quien destacó el impacto positivo del uso de juegos dramáticos en el aula. Según su estudio, este enfoque no solo fomenta actitudes positivas y aumenta la motivación, sino que también ofrece una experiencia satisfactoria que involucra a los estudiantes tanto emocional como intelectualmente a través de la participación activa.

Tras la intervención pedagógica, 18 estudiantes expresaron una fuerte identificación con el teatro, considerando que se puede mejorar la confianza en sí mismos a través de este método.

Ejemplos:

Esperaba estar tan nerviosa que no podría expresarme de manera completa, pero en realidad hablé con bastante fluidez. Esto aumentó mi confianza para interpretar obras de teatro en español. Me atrevo a hablar y creo que lo haré cada vez mejor en el futuro. (ID 23)

El teatro en español ya sea desde la perspectiva del actor o del espectador, ha aumentado tanto mi interés como mi comprensión del idioma. Me he dado cuenta de que aprender una lengua puede ser una experiencia amena a través de la interpretación. Ahora me atrevo mucho más a hablar, dejando atrás la “mudez” que antes me caracterizaba en el aprendizaje de lenguas extranjeras. (ID 50)

Como se señaló en la revisión literaria, la dramatización tiene una aplicación muy limitada en China y, en general, en Asia Oriental, donde predomina el método tradicional. Influenciados por la cultura confuciana, los estudiantes rara vez disfrutaban de libertad de expresión en el aula (Lastra, 2022). Li (1998) también indica que la relación jerárquica entre profesor y estudiante en Asia restringe el desarrollo de la independencia en el aprendizaje. Por ello, la novedad del enfoque teatral podría explicar la fuerte respuesta al componente motivacional. Al experimentar una autonomía total, los estudiantes rompieron con los métodos tradicionales, lo que avivó significativamente su entusiasmo por aprender español.

Ejemplos:

Esta experiencia de actuación de teatro me ha hecho querer probar más estilos diferentes de teatro en español en el futuro. (ID 21)

Me ha dado más motivación para aprender español y siento que mi aprendizaje del idioma es muy práctico, dándome más confianza para interactuar con extranjeros. (ID 27)

5.3.4. Componente emocional

Los estudiantes mostraron un aumento en la percepción de que la dramatización les ayuda a hablar y entender las emociones y sentimientos de otras personas (ítem 20) ($M=3,86$, $M=4,30$), también fue percibida como un medio para aumentar la libertad de expresión de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula (ítem 21) ($M=3,72$, $M=4,22$).

El análisis del componente emocional muestra que la dramatización ha sido percibida cada vez más favorablemente por los estudiantes en términos de su capacidad para ayudarles a comprender y expresar emociones, mejorar su autoestima, y fomentar relaciones sociales más efectivas en el aula. El valor de la prueba t obtenido para el componente emocional en su conjunto ($t=-6,29$, $p=0,000$) también confirmó que el aumento en el *post-test* fue estadísticamente significativo.

Al igual que en los demás componentes, los estudiantes valoraron positivamente la dramatización en ambas pruebas. El aspecto emocional mostró la mayor variación entre el *pre-test* y el *post-test*, lo que confirma que la dramatización facilita significativamente la expresión y el reconocimiento de las emociones. Las investigaciones actuales refuerzan la relevancia de fomentar el desarrollo emocional por los diversos beneficios: mejora la capacidad de análisis crítico (Motos, 2000), favorece una comunicación interpersonal más efectiva (Pérez, 2015) y fomenta la transmisión de emociones y la empatía (Solano, 2007).

Ejemplos:

Al principio del semestre, la clase, siendo relativamente desconocida, me hacía sentir un poco nerviosa, pero los ensayos de teatro fortalecieron los lazos entre los compañeros, y mi sensación de estancamiento se fue desvaneciendo poco a poco. (ID 49)

A través de esta actividad, cada persona expresó sus ideas únicas, lo que resultó en una presentación diversa de pensamientos y expresividad, y también permitió conocer a algunos compañeros nuevos. (ID 53)

Los comentarios de los alumnos demuestran que la mejora en la actitud de los estudiantes hacia los factores emocionales puede atribuirse a que la representación teatral fomentó en gran medida la colaboración en grupo (ítem 23) ($M=3,66$; $M=4,26$).

Ejemplos:

Aumentó mi confianza para interpretar teatro en español y me permitió atreverme a pronunciar. (ID 11)

Durante el proceso de hablar, la sensación de recitar aún es muy notable. En situaciones de nerviosismo, no puedo expresar mis pensamientos directamente en español, pero el hecho de poder hablar en voz alta sigue siendo muy alentador. (ID 7)

Esta observación está en línea con la teoría de Martín (2014) sobre los beneficios que la dramatización en clase puede ofrecer para la competencia emocional. Para él, el juego dramático favorece la creación de grupos unidos en un entorno cooperativo, gracias a las dinámicas y prácticas colectivas. Las actividades teatrales promueven la eliminación de barreras personales y facilitan un entendimiento más profundo entre los individuos (Martín, 2014).

Además, la actuación teatral ha incrementado significativamente la autoconfianza y la empatía de los estudiantes (ítem 22) ($M=3,65$; $M=4,23$).

Ejemplos:

Anteriormente, estaba preocupada por la actuación en teatro en español, ya que el español es mi segundo idioma extranjero y me preocupaba si podía interpretarlo bien. Sin embargo, después de la actuación, descubrí que esa sensación fue desapareciendo gradualmente, ya que me sumergí por completo en la actuación y ya no tenía miedo de actuar. (ID 13)

La actuación teatral no solo me permitió crecer en diferentes aspectos, sino que también me ayudó a entender mejor a los demás. Mis habilidades de comunicación y colaboración también mejoraron, lo que ha sido muy significativo. (ID 4)

La forma de trabajo en grupo ha estrechado nuestras relaciones y me ha permitido experimentar el atractivo de la colaboración en equipo. (ID 21)

6. CONCLUSIONES

En este estudio, 60 estudiantes de segundo curso de diversas facultades de Filología (inglesa, japonesa, árabe, entre otras), que cursan español como asignatura optativa, participaron en una intervención pedagógica de tres semanas basada en la dramatización. En relación con la primera pregunta de investigación, sobre la percepción de los estudiantes hacia la dramatización como herramienta de aprendizaje de ELE, los resultados del cuestionario revelaron una actitud positiva tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, por lo que para los estudiantes, la dramatización es un enfoque eficaz para la enseñanza de ELE.

Respecto a la segunda pregunta de investigación de la que partía este estudio, centrada en el impacto de la dramatización en los aspectos lingüísticos, interculturales, motivacionales y emocionales, el análisis cuantitativo mostró percepciones de mejoras significativas en cuatro componentes por parte de los estudiantes, siendo la evolución más notable en el componente emocional, seguida del intercultural, y posteriormente de los componentes lingüístico y motivacional.

Los estudiantes también destacaron un incremento en su motivación y señalaron que la dramatización no solo contribuyó a su percepción sobre su propio desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que también perciben que este método favoreció otras competencias como las sociales, emocionales o interculturales. Entre los aspectos más relevantes, mencionaron la mejora en la interacción entre participantes, el impacto emocional y psicológico positivo, el enriquecimiento cultural y la mejora de su autoexpresión y autoconfianza.

A partir de estos hallazgos, se plantea como objetivo futuro el diseño de un plan de enseñanza a largo plazo que permita maximizar su impacto. Además, sería pertinente que futuras investigaciones exploraran la perspectiva del profesorado respecto a la integración de la dramatización en el aula de ELE. En definitiva, esperamos que esta experiencia contribuya a fomentar la adopción de este enfoque en la enseñanza del español en China.

7. REFERENCIAS

- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Baditzné Pálvölgyi, K., Gaál, Z. K., Hegedüs, R., Poller, L., Ruiz Sánchez, C., & Takács, L. (2017). Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico* (7), 7–16.
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50 (2), 1-5.
- Bragado, I. M. (2010). Utilización de técnicas de dramatización teatral y de estimulación sensorial dentro del aula E/LE. *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, (3), 1-9
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya.
- Carreño, A. M., et al. (2011). La dramatización en la educación. *Revista digital Wadi-Red*, (1), (15-19).
- Calderón de la Barca, F. V. (2015). Teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses. *Cuadernos Canela*, (26), 40-56.
- Cubero, L.N. (1979). El rol del profesor ante la dramatización. *Boletín C.N.I.N.A.T./Ministerio de Cultura*, (5), 1-4.
- Cubero, L.N., & Solano, M. R. N. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, (19), 225-252.
- Cambra, M. (1989). La compréhension des textes écrits en français langue étrangère à EGB. *Questions obertes de didáctica de la Llengua*, 63-76.
- Dong, Y. S., & Liu J. (2008) *Español Moderno (Volumen I)*, Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- Eines, J., & Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la Dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Escriba, R. M. C. (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. *Aplicaciones y experiencias didácticas*. 214-228.
- Fullà, A. C. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y literatura*, (25), 117-134.
- Fleming, M. (2006). Justifying the arts: Drama and intercultural education. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 54-64.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- García-Muñoz, S. (2023). Dramatización y psicología en la enseñanza ELE a inmigrantes y refugiados (TFM).
- Hoz, V. G. (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Hidalgo Martín, V. (2017). La presencia del teatro en los métodos y enfoques de enseñanza de la lengua. *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico* (7), (18–21).
- Lastra, F. S. (2022). El sociodrama en la enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de intervención didáctica en Corea del Sur. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (34), 46-69.
- Li, D. (1998). “It’s always more difficult than you plan and imagine”: Teachers’ perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *Tesol quarterly*, 32(4), 677-703.

- Littlewood, W. (1981) *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, G. B. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (22), 267-283.
- Mora, P. A. F., & Balibrea, Y. C. (2020). Poetry for EFL: Exploring change in undergraduate students' perceptions. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (33), 231-247.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F.; de Prado, D.; Laferrière, G. y Motos, T, Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo. Ciudad Real: Ñaque, 134-156.
- Motos T, T. & Navarro, A. (2003). El paper de la dramatització en el currículum. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (29), 10-28
- Martín, V. H. (2012). El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (15), 11.
- Nieto Espinosa, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11 (23), 87-98.
- Nowakowska, P., & Roa, J. D. D. V. (2021). Drama as a core in teaching Spanish as a foreign language at University of Lublin, Poland. *Porta Linguarum: revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (35), 43-59.
- Palencia, R. (1999). Algunas sugerencias para la enseñanza para la destreza de interacción oral en E/LE en niveles elementales. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 5(22), 40-44.
- Pérez, R. C. (2015). La educación emocional a través del lenguaje dramático. *Aula de psicodrama*, (1), 143-150.
- Rico-Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), (79-94).
- Rinvolucrí, M., & Wu, Z. Y. (1985). Doubling: una técnica de psicodrama para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Extranjero*, (01), 13-15.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En Byram, M., & Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-253.
- Solís, R. P. (2018). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: Aspectos teóricos. *El español por el mundo*, (1), 235-247.
- Solano, M. R. N. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad* (9), 11-18.
- Solano, M. R. N. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 163-174.
- Solano, M. R. N. (2009). Dramatización y educación emocional. En Avances en el estudio de la inteligencia emocional (545-548). Fundación Marcelino Botín.
- Scarcella, R. C. (1983). Socio-drama for social interaction. En Oller, J. y Richard-Amato, Patricia, *Methods that work. A Smorgasbord of ideas for language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House, 239-245.
- Tato, M. S. P (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), (215-226).

- Wang, Y.Y. 王永年. (2011). 语言教学中的戏剧化教学法: 简介与案例 [El enfoque dramatizado en la enseñanza de idiomas: Introducción y ejemplos]. 汉语国际传播研究 [*Investigación sobre la Difusión Internacional del Chino*] traducción propia, (2), 129-143.
- Yao, N. 姚宁. (2017). 西班牙语戏剧课程的理念与实践 [Conceptos y prácticas de los cursos de teatro en español]. 戏剧之家 [*Casa del Teatro*] traducción propia, (16), 132-134.