Enfoques performativos para la enseñanza-aprendizaje de español en contextos de migración: efectos sobre la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa

Performative approaches to the teaching-learning of Spanish in migration contexts: effects on language anxiety and self-perception of communicative competence

María Eugenia Flores
Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales
(CONICET-Universidad Nacional del Comahue)
mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar el impacto de un *enfoque performativo* de enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional en un contexto migratorio, con foco en su efecto sobre dos factores psicoafectivos específicos: la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa. Para ello, se realizó un estudio preexperimental con un grupo intercultural de quince estudiantes con nivel de español B1. La implementación consistió en una propuesta didáctica diseñada para favorecer la creación de un *espacio afectivo* de aprendizaje, llevada a cabo durante cuatro semanas de manera presencial. En ella, se realizaron grabaciones de audio y video, observaciones de clase y entrevistas poscurso con los participantes, y se implementaron pretest y postest sobre la autopercepción de los alumnos respecto a los factores psicoafectivos. Se analizaron los resultados mediante una metodología mixta, considerando tanto datos cuantitativos como cualitativos. El análisis estadístico reveló que el tratamiento influyó significativamente en las variables de autopercepción de la competencia comunicativa y de la ansiedad lingüística fuera de clase, aunque no se observaron resultados significativos en la ansiedad lingüística dentro de clase. El análisis cualitativo identificó la creación de personajes, la música y la expresión corporal como las principales técnicas que inciden positivamente en los factores psicoafectivos.

Palabras clave: enfoques performativos, ansiedad lingüística, autopercepción de la competencia comunicativa, migración, español como lengua adicional.

Abstract

This research examines the impact of a performative approach to teaching and learning Spanish as an additional language in a migration context, focusing on its effects on specific psycho-affective factors (language anxiety and self-perception of communicative competence). A pre-experimental study was conducted with an intercultural group of fifteen students at the B1 level of Spanish proficiency. The intervention consisted of a didactic proposal designed to create an affective learning space, implemented over four weeks in a face-to-face setting. We collected data through audio-video recordings, class observations, post-course interviews with participants, and pre- and post-tests measuring self-perception of psycho-affective factors. Results were analyzed using a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data. Statistical analysis showed that the treatment significantly influenced self-perception of communicative competence and language anxiety

outside the classroom, but no significant effects were observed for in-class language anxiety. Qualitative analysis highlighted character creation, music, and embodiment as the main techniques affecting psycho-affective factors.

Keywords: Performative approaches, language anxiety, self-perception of communicative competence, migration, Spanish as an additional language.

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL), existe una larga tradición que ha prestado considerable atención a los factores psicoafectivos y a su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewaele et al., 2018; Donate, 2022). Entre estos factores, la ansiedad lingüística, entendida como la preocupación y las reacciones emocionales negativas durante el aprendizaje y el uso de una lengua adicional (LA) (Gregersen et al., 2014), ha sido uno de los aspectos más analizados, probablemente debido a sus efectos perjudiciales en el logro de un aprendizaje exitoso (Arnold y Brown, 2000). Tanto la ansiedad lingüística como la autopercepción de la propia competencia comunicativa, entendida como la autoevaluación de la propia habilidad comunicativa al utilizar la lengua meta en un momento determinado (MacIntyre et al., 1998), son factores constitutivos de la confianza en uno mismo que todo aprendiente requiere para estar dispuesto a comunicarse en la lengua meta.

Investigaciones recientes han evidenciado que los factores psicoafectivos, que muchas veces se consideraban características estables de la personalidad, son fluctuantes y se interrelacionan con el contexto de aprendizaje (Gnokou, Daubney y Dewaele, 2017). Así, el rol del profesor, las prácticas pedagógicas y los enfoques metodológicos adoptados juegan un papel fundamental en la creación de un ambiente afectivo propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta dimensión emocional cobra una relevancia crucial en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera a migrantes y refugiados. Aquí, la inclusión de factores emocionales es esencial para el bienestar de los aprendientes, pues incide tanto en la expresión y la comprensión de las emociones como en la reelaboración de su identidad (Simón y Martín Leralta, 2018). En este contexto, resulta fundamental reconocer que el aprendizaje de lenguas ya no puede considerarse solo un proceso cognitivo, sino que también está profundamente afectado por la emocionalidad que se experimenta en él (Swain, 2013). De este modo, revisar el efecto de los enfoques didácticos empleados en la enseñanza de la lengua extranjera es particularmente importante en el contexto migratorio, donde la necesidad de abordar los aspectos afectivos resulta aún más urgente.

Desde los años setenta, el uso de técnicas dramáticas ha ganado popularidad en la enseñanza de la lengua extranjera debido a su adecuación a las necesidades del *Enfoque Comunicativo*, que promueve la comunicación real y contextualizada, en la que el estudiante desempeña un rol activo como agente social. El teatro se presenta, así, como un método para ensayar esta comunicación real y contextualizada y, a su vez, se destaca como un espacio para la expresión de ideas, emociones, pensamientos y visiones del mundo. Si bien el drama se utiliza en diversos contextos de la enseñanza de lenguas extranjeras (Stinson y Winston, 2011; Crutchfield y Schewe, 2017), cobra un significado especial en el contexto migratorio, donde su facultad expresiva lo posiciona como un enfoque didáctico propicio para abordar los factores psicoafectivos en el aula.

En este trabajo, adoptaremos la terminología de Schewe (2013), quien propone aunar diversas actividades dramáticas y teatrales bajo el paraguas de los *enfoques performativos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas* (a partir de ahora, EP), que se basan en la estética, la creación de un espacio afectivo, la figura del profesor como artista en sí mismo y la experiencia corporal como punto de partida para desarrollar la competencia lingüística. De este modo, los EP utilizan técnicas y procesos estéticos adaptados de las artes performativas, presentando una serie de mecanismos y estrategias que permiten crear, mantener y gestionar el espacio afectivo en el aula. El objetivo de este trabajo recae, por tanto, en analizar el impacto de un EP sobre los factores psicoafectivos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional en un contexto migratorio.

2. EL IMPACTO DE LOS EP SOBRE LOS FACTORES PSICOAFECTIVOS EN EL AULA DE LENGUAS

La dimensión emocional ha sido ampliamente estudiada en ASL, donde autores ya clásicos como Krashen (1982) y Gardner (1985) han sentado las bases de su importancia en el aula, postulando la inseparabilidad entre lo cognitivo y lo afectivo (Damasio, 1994; Swain, 2013). Actualmente, se cuenta con un amplio cuerpo de bibliografía que busca conocer en profundidad los factores psicoafectivos que influyen no solo en la comunicación, sino también en el aprendizaje y en sus implicancias pedagógicas. Entre ellos se incluyen diversos aspectos *internos al individuo* que pueden ser *positivos* para el aprendizaje, como la motivación (Dörnyei, 2020), la confianza (Ożańska-Ponikwia y Dewale, 2012), la autopercepción comunicativa (Sadeghi et al., 2017), la disposición a comunicarse (MacIntyre, 2020) o la autoestima (Rubio, 2017), o *perjudiciales*, entre los que destaca con creces la ansiedad lingüística (Gregersen, MacIntyre y Meza, 2014; Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017), así como cuestiones *externas al individuo*, como el contexto de aprendizaje (Clement, Baker y MacIntyre, 2003) o el rol del profesor (Dewaele, Magdalena y Saito, 2019).

Considerando las implicaciones didácticas de sus investigaciones, estos autores insisten en que los profesores deberían aplicar una serie de estrategias para favorecer el ambiente en clase y, así, influir positivamente en los factores psicoafectivos (Dewaele y Dewaele, 2018). Al mismo tiempo, enfatizan la influencia del enfoque aplicado y de la actitud del profesor sobre la variabilidad de los aspectos individuales, como la reducción de la ansiedad o el aumento de la confianza (Gregersen, MacIntyre y Meza, 2014). Frente a ello, los EP se presentan como una alternativa muy atractiva en la enseñanza de la lengua extranjera, ya que posibilitan un tipo de aprendizaje experiencial que integra lo cognitivo, lo físico y lo emocional.

> We can say that positive emotions are desirable for learning, since they enhance the brain's receptiveness, its eagerness to learn, to link and store new entries. In a positive state of mind, we experience learning as enjoyable and rewarding. Based on this, it makes sense to discuss ways to make teaching moving, both emotionally and physically. Drama in Education is one such method (Sambanis, 2016: 216).

Finalmente, resulta esencial tener en cuenta que, pese a que los factores psicoafectivos o emocionales puedan ser *aislados* para su estudio y definidos, así, con características específicas como constructos individuales, se trata de aspectos que, en los individuos, suelen

estar estrechamente relacionados entre sí (Arnold y Brown, 2000; Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017). Por ello, en esta investigación decidimos centrarnos en dos factores complementarios: la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa.

2.1. Factores psicoafectivos negativos: ansiedad lingüística

Como hemos comentado, la ansiedad es uno de los aspectos psicoafectivos más estudiados y destacados en la bibliografía por su frecuencia e impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017). La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (*Foreign Language Anxiety)* ha sido definida como la preocupación y las reacciones emocionales negativas durante el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera, y esto resulta "especially relevant in a classroom where self-expression takes place" (Gregersen et al., 2014: 3). Por tanto, a la hora de operativizar esta variable, es conveniente diferenciar la ansiedad que se puede sentir en cualquier intercambio lingüístico cotidiano *fuera de clase* (como iniciar una conversación, hablar por teléfono, tener que dar una dirección en la calle o estar en una reunión con muchas personas) de aquella que se siente específicamente dentro del aula (*Foreign Language Classroom Anxiety)*, definida como "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (1986, citado en Horwitz y Young, 1991: 31).

Al respecto, diversos estudios han analizado el impacto de los EP en la reducción de la ansiedad. Entre ellos, podemos destacar el impacto de una obra de teatro en el descenso de la ansiedad, acompañado del aumento de la confianza y el coraje frente al público (Zerey, 2008); el aumento de la seguridad, el descenso del miedo escénico y la eficacia de los calentamientos (Saglamel y Kayaoglu, 2013); la disminución de la ansiedad y, concretamente, del miedo a cometer errores (Atas, 2015), todos ellos desarrollados con estudiantes universitarios turcos de inglés LE; la eficacia de la improvisación, los juegos y el rol del profesor en la reducción de la ansiedad lingüística (Punsiri, 2011); la disminución de la ansiedad, junto con el aumento del disfrute, la confianza y el interés por la cultura a través del *Process Drama* (Inphoo y Nomnian, 2019), con estudiantes tailandeses universitarios y de secundaria de inglés LE, respectivamente; o la reducción de la ansiedad lingüística, en concreto, la eficacia de los roles en el aumento de la sensación de comodidad y la superación de la timidez, con adolescentes brasileños aprendientes de inglés LE (Galante, 2018). No obstante, observamos que todos estos estudios se centran en la educación reglada (superior o secundaria) y en la enseñanza de inglés LE, pero no encontramos bibliografía dedicada al estudio de la ansiedad lingüística en contextos de migración ni, concretamente, a la enseñanza de español.

2.2. Factores psicoafectivos positivos: autopercepción de la competencia comunicativa

Según el modelo sociocontextual de Clement (1980), la confianza en uno mismo a la hora de comunicarse en una lengua extranjera se crea a partir de una conjunción de dos factores fundamentales: por un lado, la percepción de niveles bajos de ansiedad y, por otro, una autopercepción positiva sobre la propia competencia comunicativa (*Self-perception of Communicative Competence,* a partir de ahora, APCC), entendida como «the feeling that one has the capacity to communicate effectively at a particular moment" (MacIntyre, 1998: 549). Estos dos componentes —afectivo y cognitivo, respectivamente— influyen directamente en

la confianza del hablante y, por tanto, en su actuación. En efecto, si los hablantes no sienten confianza en sus capacidades y habilidades lingüísticas (APCC) y, al mismo tiempo, se sienten preocupados, nerviosos o avergonzados, es decir, con ansiedad lingüística, esto se traducirá en una reducción de su disposición a comunicarse de forma espontánea y voluntaria, y el éxito de los intercambios comunicativos en su LA se desvanecerá (MacIntyre, 1998).

En este aspecto, diversos estudios también han analizado el impacto de los EP en factores psicoafectivos positivos. Entre ellos, destacan los resultados de Nawi (2014) sobre el aumento de la motivación en relación con la creación de personajes y la protección del profesor en rol con alumnos malayos de inglés L2 en secundaria, así como el aumento del disfrute, el ambiente agradable y la motivación en estudiantes canadienses de francés L2 (Dicks y Le Blanc, 2009). En este punto, sí se cuenta con algunos estudios cualitativos que observan el impacto de los EP en factores psicoafectivos positivos, específicamente en contextos migratorios. En ellos, resalta el impacto favorable del enfoque en el aumento de la confianza, la empatía, la autoestima y la sensación de pertenencia, así como en la disminución de la inhibición. Estos efectos se acompañan de una sensación de empoderamiento al representar personajes con mujeres migrantes aprendientes de inglés en el Reino Unido (Smith, 2016); de sentimientos positivos, una sensación de espacio seguro y un aumento de la creatividad con niños refugiados aprendientes de griego L2 (Vitsou et al., 2020); y del desarrollo del sentimiento de agencia mediante el uso del *teacher in role* con solicitantes de asilo aprendientes de italiano L2 (Dalziel y Piazzoli, 2019).

En suma, si bien la evidencia empírica sobre los efectos de los EP es cada vez más abundante, sigue desarrollándose mayoritariamente en el ámbito del inglés L2/LE. En el ámbito específico de la enseñanza del español, la bibliografía es casi inexistente y se centra en los efectos del teatro/drama sobre aspectos lingüísticos concretos (de Ágreda, 2016; Nowarowska y de Dios, 2021). A su vez, estas investigaciones se desarrollan en contextos de educación formal reglada (colegios y universidades) y, en efecto, el ámbito específico de la enseñanza en contextos migratorios sigue relegado a la marginalidad en la investigación. En este sentido, esperamos que nuestro estudio aporte datos empíricos al análisis de variables psicoafectivas en el ámbito específico de la enseñanza de ELE/L2 mediante EP.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio preexperimental mixto de corte transversal, desarrollado dentro del paradigma de la investigación en el aula (Mackey, 2017), con un grupo intercultural de quince estudiantes migrantes y refugiados con nivel de competencia en español B1.

3.1. Variables y objetivos específicos

El estudio contó con una variable independiente, que se corresponde con el tratamiento experimental (la implementación de la propuesta didáctica basada en los EP), la cual se analizó en relación a dos variables dependientes:

- *Autopercepción de la competencia comunicativa* (APCC), operativizada mediante la aplicación de un pretest y un postest del Test de McCroskey y McCroskey (1988).
- *Ansiedad lingüística*, operativizada mediante la implementación de pretest y postest del test de Clément, Dörnyei y Noels (1994) para *fuera de clase* y del test de Dewaele y MacIntyre (2014) para *dentro de clase*

De este modo, los objetivos específicos se centraron en:

(1) Determinar si se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de *autopercepción de la competencia comunicativa* de los participantes tras la instrucción.

(2) Observar cómo la implementación didáctica (EP) incide en la *autopercepción de la competencia comunicativa*.

(3) Determinar si se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de *ansiedad lingüística* de los participantes, tanto dentro como fuera de clase, tras la instrucción.

(4) Observar cómo la implementación didáctica (EP) afecta a la *ansiedad lingüística tanto* dentro como fuera de clase.

3.2. Contexto y participantes

El grupo estuvo compuesto por 15 participantes, migrantes y refugiados, provenientes de 14 países diferentes (Palestina, Rusia, Turquía, Marruecos, Etiopía, Eritrea, Camerún, Malí, República del Congo, Costa de Marfil, Nigeria, Irán, Azerbaiyán y Siria), de los cuales nueve eran hombres y seis, mujeres, con edades comprendidas entre 20 y 39 años (M = 28,8). Las clases fueron impartidas por la investigadora en su rol de *profesora artista*[1] y contaron con la presencia de dos observadoras participantes, ambas especialistas en la enseñanza de lenguas en contextos de migración.

3.3. Implementación y propuesta didáctica

La implementación consistió en una propuesta didáctica diseñada a través de los EP para favorecer la creación de un espacio afectivo de aprendizaje y se llevó a cabo durante cuatro semanas, de forma presencial, en Madrid. Constó de diez sesiones, distribuidas dos veces por semana: una sesión inicial de pretest, ocho sesiones de clase (de dos horas y media cada una) y una sesión final de posttest.

En la propuesta didáctica, se utilizó un hilo narrativo ficcional (la historia del planeta TMM87) para estructurar el curso completo y, a su vez, se dividió cada clase en calentamiento, ejercicios exploratorios, creación, muestra y cierre. Por otro lado, se realizó un diseño exhaustivo de la microestructura de cada sesión, en la que se integraron detalladamente los contenidos lingüísticos del nivel y se incluyeron y especificaron las competencias dramático-teatrales que se trabajaban en cada ejercicio.

3.4. Herramientas de toma de datos

Las variables autopercepción de la competencia comunicativa y ansiedad lingüística se analizaron de forma cuantitativa y cualitativa mediante la triangulación de datos y la consideración de las tres perspectivas (docente-investigadora, observadoras y alumnos). La perspectiva de la investigadora-docente se recopiló a través de un diario de investigación (cualitativo) y una rúbrica de observación (mixta); la de las observadoras, mediante la rúbrica de observación (mixta) y entrevistas pre- y poscurso (cualitativas); y, finalmente, la

[1] El desarrollo de la *artisticidad* del profesor es uno de los fundamentos principales de los EP, donde se busca aunar el arte con la planificación del aprendizaje, estimulando de igual manera lo afectivo y lo cognitivo. El profesor debe ser constantemente consciente de los elementos dramáticos y manejar los roles de actor, director, dramaturgo y profesor, tanto en la planificación como en la implementación.

perspectiva de los alumnos se registró a través de reflexiones de clase (recogidas en las grabaciones de audio y vídeo de las sesiones), entrevistas poscurso (cualitativas) y pruebas de autopercepción pre- y poscurso (cuantitativas).

El test de APCC seleccionado (McCroskey y McCroskey, 1988)[2] se basa en una escala del 0 al 100 % para que el encuestado valore su competencia comunicativa; es decir, lo importante es la propia percepción de los participantes y no la de un observador externo. El cuestionario contiene doce ítems con cuatro contextos básicos de comunicación (público, reunión, grupo, pareja) y tres receptores (extraños, conocidos, amigos). Para calcular los resultados, es necesario sumar y dividir entre tres los resultados de los ítems relacionados con extraños, conocidos y amigos. Los puntajes más altos indican una APCC más alta (>87: alta; <59: baja).

Para medir la ansiedad lingüística en el aula, se seleccionó el test de Dewaele y MacIntyre (2014). El test cuenta con 8 ítems que deben evaluarse mediante una escala de Likert de 5 puntos (de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Dos ítems están diseñados para indicar baja ansiedad y seis para indicar ansiedad alta. Por otro lado, se seleccionó el test de Clément, Dörnyei y Noels (1994) para medir la ansiedad fuera del aula. Este test cuenta con 4 ítems y una escala de Likert de 6 puntos, que va de (1) totalmente en desacuerdo a (6) totalmente de acuerdo, y los resultados con puntajes más altos implican mayor ansiedad lingüística.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los datos obtenidos a través del pretest y el postest de ansiedad lingüística y APCC, se realizó un análisis descriptivo y estadístico inferencial con el apoyo del programa SPSS, versión 26. Se llevaron a cabo pruebas de normalidad y, en consecuencia, se seleccionaron la prueba paramétrica *T-Student* para muestras relacionadas para el caso de la ansiedad lingüística dentro de la clase (ANX DC) y fuera de la clase (ANX FC), así como la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el caso de la autopercepción de la competencia comunicativa (APCC). El análisis cualitativo, por su parte, se realizó principalmente con el apoyo del software de análisis cualitativo MAXQDA 2020, mediante un proceso de segmentación y codificación de los documentos (texto, audio y video), la creación de códigos y categorías, la medición de frecuencias, la búsqueda de patrones y su posterior interpretación.

4.1. Autopercepción de la competencia comunicativa

Los resultados de los tests de APCC (tabla 1) reflejan un aumento de la media (M) de 8,17 a 9,14 en una escala de Likert de 10 puntos.

[2] El test implementado en el presente estudio contó con una escala de Likert de 0 a 10, siendo 0 totalmente incompetente y 10 totalmente competente, la versión original es en inglés y fue traducida y pilotada en español en un estudio exploratorio previo (Flores, 2022).

Tabla 1. Puntajes de los resultados obtenidos en los test de APCC por informante.

Informante	Pretest	Postest
I1	6,50	6,08
I2	9,08	9,67
I3	7,92	8,92
I4	7,67	7,75
I5	10,00	10,00
I6	8,42	9,50
I9	7,42	9,50
I11	8,33	9,58
I15	7,08	8,67
I17	7,58	9,67
I18	9,83	9,50
I19	7,75	9,50
I20	8,92	9,42
I22	7,42	9,67
I23	8,58	9,67
MEDIA	8,17	9,14
DT	0,99	0,92

Nota: los valores se encuentran en una escala de Likert de 1 a 10.

Sumado a ello, los resultados de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas (tabla 2) mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre las muestras (p = .003), por lo que se puede determinar que el aumento de la APCC en los estudiantes no se debe al azar, sino a la instrucción.

Tabla 2. Prueba de muestras relacionadas de Wilcoxon para la APCC.

Estadísticos de prueba[a]

	pos - pre
Z	-2,983[b]
Sig. asin. (bilateral)	,003

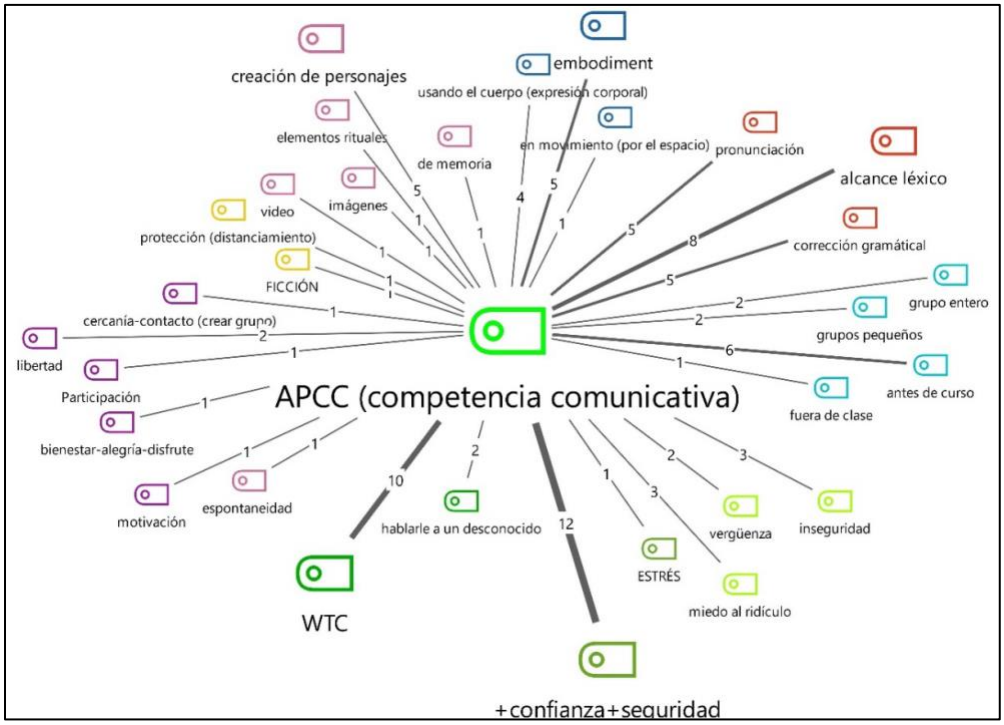
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Una vez comprobada la significatividad estadística de los datos, resulta necesario analizarlos cualitativamente para responder al segundo objetivo de esta variable: de qué manera la instrucción implementada influyó en el aumento de la APCC en el aula.

Al profundizar en los datos de las entrevistas, se observó cuáles fueron los aspectos específicos que los estudiantes relacionaron con su competencia comunicativa (Figura 1). Por un lado, se destacaron aspectos relacionados con otros factores psicoafectivos, como la sensación de mayor confianza y seguridad (12) y el deseo de comunicarse (10), así como la motivación, la participación, el disfrute, entre otros (7). Por otro lado, se registró el uso de técnicas dramáticas específicas, como la creación de personajes (5), así como aspectos relacionados con el cuerpo (10). Finalmente, el aprendizaje de vocabulario (8), la mejora en la pronunciación (5) y la corrección gramatical (5) fueron los aspectos más mencionados por los estudiantes que indicaron que su competencia había mejorado tras la instrucción.

Figura 1. Mapa de coocurrencia de la variable APCC.



Nota: los valores representan el número de segmentos con coocurrencia entre los códigos.

En primer lugar, si cotejamos estos datos con los resultados de los tests analizados por descriptor (Tabla 3), observamos que este aumento de confianza y seguridad, al que hacen mención los estudiantes, se ve impactado por el aumento de su APCC respecto a las categorías *hablar en grupo grande* (7,80>8,78) y *hablar con desconocidos* (7,48>8,74), que habían obtenido la media de menor puntaje en el pretest.

Tabla 3. Medias de los resultados de los pre-postest de APCC por descriptor.

	Test	Presentación	Grande	Pequeño	Una persona	Media
D	**pre**	7,67	7,00	7,93	7,33	7,48
	pos	8,80	7,87	8,53	8,67	**8,47**
C	**pre**	8,33	8,33	8,40	8,87	8,48
	pos	9,33	9,40	9,47	9,60	9,45
A	**pre**	8,60	8,07	8,40	9,07	8,53
	pos	9,53	9,07	9,60	9,80	9,50
M. pre		8,20	7,80	8,24	8,42	8,17
M.pos		9,22	**8,78**	9,20	9,36	9,14

Nota: D (desconocidos); C (conocidos); A (amigos). Los valores se encuentran en una escala de 1 a 10.

Este punto es interesante porque, en las entrevistas, los estudiantes hablan de la pérdida del miedo a hablar frente a desconocidos o de la capacidad de expresarse mejor delante de grupos sin tener vergüenza:

> E: ¿Crees que en algo mejoró tu competencia en español?
> **I4:** Yo creo que sí, por supuesto, **perdí un poco el miedo** de hablar en frente de algunos desconocidos.
> -
> **I22: La lengua ahora se mejora** que antes, ahora **podemos expresar** bien delante del grupo, delante de cualquier persona, podemos hablar directamente sin...**sin vergüenza**.

Al cotejar nuestros resultados con la bibliografía existente, podemos comprobar que, si bien otras investigaciones presentan datos cualitativos sobre el efecto de una instrucción performativa en situaciones relacionadas con la APCC, como el coraje para hablar frente al público (Zerey, 2008) o la disminución del miedo escénico —relacionada con el aumento de la confianza para hablar frente a un grupo y frente a desconocidos- (Saglamel y Kayaoglu, 2013), nuestro estudio es el primero en incluir la medición cuantitativa de esta variable, que, complementada con el análisis cualitativo, enriquece y permite dar mayor profundidad a los datos derivados de los tests.

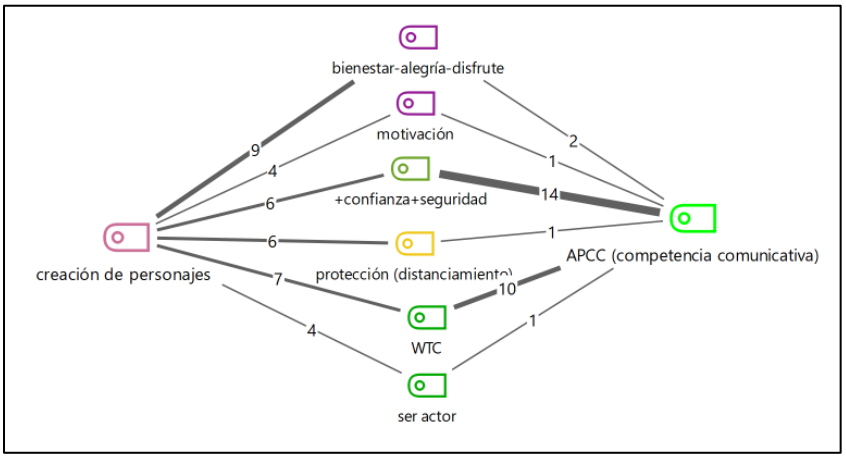
Por otro lado, gracias a la triangulación (profesora, alumnos y observadoras), los datos indicaron que aquellos alumnos que se mostraron más conscientes de su propia competencia (haciendo, por ejemplo, más alusiones a ella durante las entrevistas) fueron también los más participativos, más motivados y más dispuestos a comunicarse durante la clase, según las observaciones de la investigadora y las observadoras, lo cual podría sugerir que sean justamente estos factores los que los inciten a indagar más sobre su propia competencia para mejorarla. Sobre este punto, Kao (1994) argumentaba que la APCC no era solo un predictor psicológico de la autoconfianza de los estudiantes, sino que también podía predecir su desenvolvimiento y su participación oral.

En vista de los resultados, se podría aventurar la hipótesis de que los estudiantes con una mayor APCC serán más participativos y estarán más dispuestos a comunicarse; en

consecuencia, si la instrucción aumenta la APCC, esto tendrá un impacto concreto en su actuación comunicativa.

En segundo lugar, en cuanto a las técnicas propias del enfoque que más impactaron en la APCC, lo más destacado fue la creación de personajes.

Figura 2. Efectos positivos de la creación de personajes en la APCC desde la perspectiva de los estudiantes.



Nota: los valores representan el número de segmentos con coocurrencia entre los códigos.

Al respecto, en las entrevistas se observa un aumento de la *confianza* asociado a la competencia comunicativa al trabajar en rol: "se me da bien la comunicación utilizando personajes imaginarios" (I4). Este comentario resulta especialmente revelador: por un lado, destaca la utilización de personajes imaginarios como favorecedores de la comunicación y, por otro, emplea la estructura *"se me da bien"*, practicada ese día en clase. De manera similar, I2 comenta que, al estar en rol, "se me da bien expresarme delante de la gente sin tener ningún problema", mientras que I5 hace una referencia explícita al aprendizaje de léxico en rol: "he aprendido muchas palabras y vocabulario nuevo". Por otro lado, I20 subraya la sensación de bienestar al poder expresarse en rol: "como creador, me siento muy bien porque puedo expresar lo que quiero a mi androide».

Finalmente, cabe mencionar la incidencia de la utilización del cuerpo en clase en la APCC de los estudiantes. La expresión corporal, como técnica de aprendizaje, surge como una actividad que los ayuda a "abrir la mente" al asociar el movimiento físico con lo cognitivo.

> **I22:** …aquí tenemos muchas actividades y hablamos entre nosotros, pongamos marchando, hacemos también deportes, **actividad física,** que **nos permiten *abrir la mente*,** aquí también podemos **hablar frente al grupo** y podemos cambiar la comunicación entre nosotros.

Y, a su vez, lo corporal se presenta como una competencia comunicativa en sí misma que favorece la interacción; aquí, los componentes afectivo, cognitivo y físico se relacionan explícitamente.

> **E:** y lo de hacer actividades con el cuerpo y aprender español usando más el cuerpo en clase, ¿qué te pareció?
> **I6:** todas las maneras del cuerpo, como hemos andado, hemos corriendo, todas las maneras de cuerpo, hemos utilizado muchas maneras, pero todo fue para mí poder acercar a los otros

> humanos, y es también un tipo de comunicación, entonces se puede decir también que mejoró mi español, es otra cosa, otra más actitud, más poder de comunicación, hemos ganado muchas cosas de eso.

Por su parte, la participante I3 hace hincapié explícitamente en el uso del cuerpo como elemento comunicativo, pero también como una práctica motivadora: "Fue divertido e interesante pensar en cómo puedo mostrar algo con mi cuerpo".

Finalmente, resulta pertinente el comentario de I23, quien destaca no solo el vocabulario aprendido a través de la ficción, sino también la relación entre la fijación de dicho vocabulario y el ejercicio físico ritual de cierre, *el cohete*[3].

> E. ¿y aprendiste español?
> I23: sí, yo aprendo mucho vocabulario, como catástrofe, y aquí yo aprendo cosas como terremoto y todo eso antes yo no sabía y hay mucho vocabulario.
> E: ¿alguna parte fue tu favorita?
> I23: sí, es la cuando nosotros terminar la clase.
> E: ¿el cohete?, ¿por qué es tu parte favorita?
> I23: porque cuando tú haces esto, por ejemplo, cuando yo fui en casa me pone la manera de siempre recordar las cosas que hacemos.

Estos resultados concuerdan con los reportados por Nawi (2014) sobre la eficacia de utilizar personajes, incluido el *teacher in role*, para generar implicación y motivación en los estudiantes y garantizar la protección, así como con los resultados obtenidos por El-Bassouny (2010) sobre el aumento de la implicación y la motivación mediante la asignación de roles. Se podría hipotetizar que la creación de personajes (y su inmersión en el mundo ficcional) es una técnica óptima no solo para mejorar la APCC, sino también para desarrollar conciencia sobre ella. Por un lado, porque brinda la seguridad del rol para expresarse libremente, alejándose de su *propio yo* y resguardándose en el lugar de *otro;* y, por otro, porque crea diferentes situaciones inmersivas —marcos contextuales— en las que se experimenta una gran variedad de interacciones, en las que los estudiantes pueden poner en práctica —y en situación— sus habilidades y autoevaluar su desempeño. A su vez, en el contexto específico de la migración, Smith (2016) destaca la creación de un *sentimiento de empoderamiento* a partir de la construcción de personajes por parte de sus participantes, relacionado con el aumento de la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia.

[3] Todos ubicados en un gran círculo, sin hablar, mirándonos a los ojos, comenzamos golpeando el suelo con un zapateo, subimos el golpeteo haciendo palmas en nuestros muslos con las manos, la energía sigue subiendo, comenzamos a frotarnos las manos, aplaudimos fuerte, nos pasamos la mano en círculo por el frente de la boca haciendo un zumbido (como encendiendo algo), mientras que nos agachamos hasta el suelo y a la cuenta de 3: ¡BOOM! Saltamos por los aires y explota el cohete.

Imagen 1. Secuencia del ejercicio de cierre 'El Cohete'.



4.2. Ansiedad lingüística dentro y fuera del aula

Los resultados del pretest muestran una media de ansiedad lingüística *baja*, tanto dentro de la clase (ANX DC) como fuera de la clase (ANX FC) (Tabla 4). En los postest se observa que la ANX DC ha disminuido levemente (de 2,33 a 2,13), mientras que la ANX FC ha disminuido considerablemente (de 2,56 a 1,93), pasando de baja a muy baja.

Tras comprobar la distribución normal de los datos (prueba de *Shapiro-Wilk*) tanto en los pretest DC ($p = .083$) y FC ($p = .324$) como en los postest DC ($p = .883$) y FC ($p = .142$), se seleccionó la prueba paramétrica *t de Student* para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que, para la variable ANX DC, la diferencia entre los resultados del pretest y del postest no es estadísticamente significativa ($p = .256$), mientras que en la variable ANX FC sí lo es ($p = .008$). Por tanto, se comprueba que la instrucción ha incidido positivamente en la disminución de la ansiedad lingüística en situaciones comunicativas FC; sin embargo, ello no se reflejó de manera significativa en DC (objetivo 3).

Tabla 4. Resultados del test de autopercepción de la ansiedad lingüística dentro y fuera del aula.

Informante	**DC**		**FC**	
	pre	pos	pre	pos
I1	1,75	2,75	2,75	2,25
I2	1,13	1,38	1,25	1
I3	3,13	1,88	2,5	2
I4	2,63	2,63	3,25	3
I5	1,00	1,25	1,25	1,25
I6	2,13	2,25	2,63	2
I9	1,88	1,88	2,75	2,5
I11	4,00	3,13	3,25	2,25
I15	2,75	2,00	3,25	2
I17	3,29	2,50	2,75	1
I18	2,38	2,75	1,75	2
I19	2,50	2,75	2,5	2
I20	2,00	1,50	1,25	1,25
I22	2,13	1,38	3,75	1
I23	2,13	2,00	3,5	3,5
MEDIA	2,32	2,13	2,56	1,93
DT	0,78	0,60	0,83	0,64

Nota: los valores dentro de clase se encuentran en una escala de Likert de 1 a 5 y los fuera de clase, de 1 a 6.

Tabla 5. Prueba de muestras relacionadas T-Student para las variables ansiedad dentro y fuera de clase.

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas							Significación	
					95% de intervalo de confianza de la diferencia					
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
Par 1	ANXDpre - ANXDpost	,18571	,60725	,15679	-,15057	,52200	1,184	14	,128	,256
Par 2	ANXFpre - ANXFpost	,62500	,78916	,20376	,18798	1,06202	3,067	14	,004	,008

En este punto, resulta pertinente contrastar estos resultados con los obtenidos mediante el análisis cualitativo para aportar mayor consistencia y fiabilidad al estudio, y comprender de qué manera el enfoque ha podido afectar esta variable. Es conveniente tener presente que el propio constructo de ansiedad cuenta tanto con descriptores negativos, que aumentan la ansiedad (vergüenza, inseguridad, nerviosismo, confusión, miedo al ridículo, incomodidad, estrés y timidez), como con positivos, que disminuyen la ansiedad (tranquilidad, relax,

confianza y seguridad). Al observar la percepción de estos descriptores desde las tres perspectivas (Figura 3), se destaca que los positivos son notablemente más mencionados que los negativos.

Figura 3. Triangulación de la percepción sobre los subcódigos de ansiedad lingüística.

Sistema de códigos	INVESTIGADORA	OBSERVADORAS	ALUMNOS
Factores psicoafectivos			
ANSIEDAD			
+tranquilidad+relax	5	3	16
+confianza+seguridad	19	15	43
vergüenza	4	5	7
inseguridad		3	6
nervios	5		5
confusión	1		
miedo al ridículo	2	3	5
incomodidad	2	1	5
ESTRÉS			3
timidez	2	9	2

Nota: los valores indican el número de segmentos codificados.

Al analizar los negativos, comprobamos que los alumnos mencionaron mayormente estos al referirse a momentos *previos al curso*.

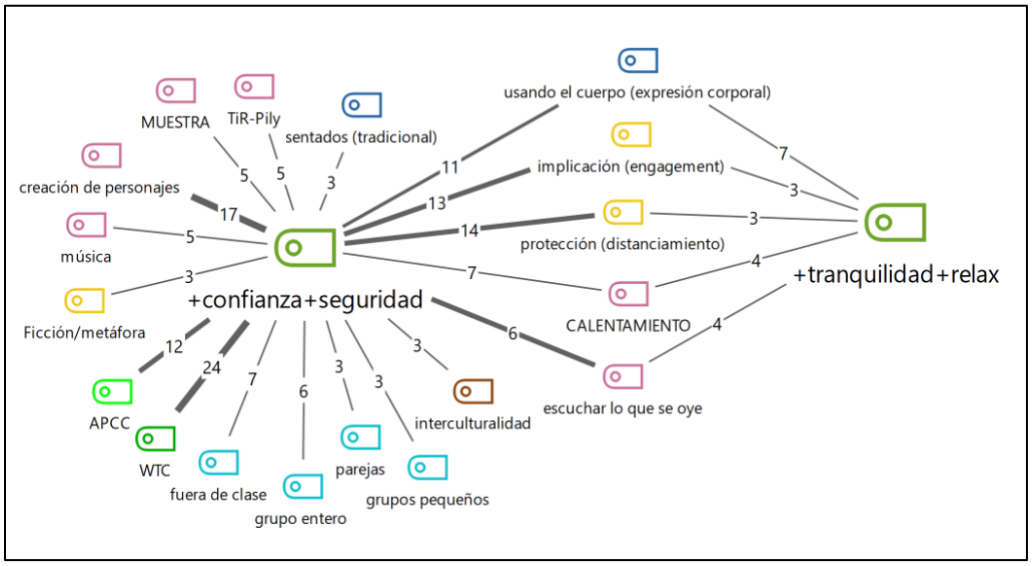
Figura 4. ANX FC antes del curso.

Sistema de códigos	antes de curso
Factores psicoafectivos	
ANSIEDAD	
+tranquilidad+relax	
+confianza+seguridad	
vergüenza	6
inseguridad	4
nervios	3
confusión	
miedo al ridículo	5
incomodidad	1
ESTRÉS	2
timidez	

Lo interesante en este punto, para dilucidar de qué manera la instrucción ha podido afectar a esta variable (objetivo 4), es identificar las dinámicas y técnicas performativas que contribuyeron al descenso de la ansiedad y al aumento de la confianza (Figura 5).

En primer lugar, se destaca la técnica de *creación de personajes*, incluida la función del *TIR* y la función de la *ficción* (es decir, el marco ficcional como creador de protección e implicación), a las que se suman los momentos específicos de *calentamiento* y el elemento *musical*, como componentes performativos que generaron un mayor aumento de la confianza y la seguridad y, por consiguiente, favorecieron la reducción de la ansiedad lingüística.

Figura 5. Técnicas que influyeron en la disminución de la ansiedad lingüística.



En este punto, resulta pertinente señalar la relación que los estudiantes establecen entre la seguridad y la libertad otorgadas por la creación de personajes:

> E: Y cuando empezaron a conocer a sus compañeros, ¿sienten que pudieron meterse en su personaje?
> Todos: sí, sí, sí…
> I2: sí, y ser seguro
> E: ¿cómo?
> I2: sentir seguro
> E: ¿te sentías seguro en el personaje?
> I2: sí
> E: el resto, ¿qué tal?
> I17: sí, lo mismo
> I15: sí
> E: ¿pudieron sentirse seguros y expresarse en los personajes?
> T: sí, sí…
> E: ¿piensan que es más fácil expresarse o trabajar haciendo de otra persona que no soy yo?
> I15: sí, porque podemos ser lo que queremos; no hay límite.
> I4: yo creo que es más fácil y más divertido estar en los zapatos de otra persona. (Sesión 6, grabación de clase).

Estos resultados se alinean con los presentados por Piazzoli (2011) sobre la incidencia de la utilización de personajes y de la tensión dramática en la creación de un espacio afectivo de aprendizaje y en el consecuente descenso de la ansiedad. En la misma línea, el estudio de Galante (2018) identifica el uso de diferentes roles como la técnica que brinda mayor comodidad a los estudiantes y permite superar la timidez, lo cual concuerda plenamente con nuestros resultados. Este aspecto también es mencionado por Bora (2017), quien argumenta que, a través de los personajes, incluso los estudiantes más introvertidos están dispuestos a asumir riesgos porque, pese a ser un desafío, perciben sus beneficios lingüísticos, en particular los relacionados con la pronunciación y la fluidez.

En segundo lugar, el aumento de la tranquilidad y el relax se asoció a la implicación y la protección generadas por la ficción y al *embodiment*, incluida la expresión corporal en general y, concretamente, los ejercicios realizados en los calentamientos. De este modo, esta relajación física del cuerpo se traduce en una percepción de tranquilidad mental y en un aumento de la confianza. Un ejemplo de esta relación puede verse en las *reflexiones* tras los calentamientos, a partir de la pregunta: «*¿Cómo se sienten después de activar el cuerpo?».* Los estudiantes destacan, al mismo tiempo, el ánimo y la relajación corporal.

> E: ¿qué tal?, ¿cómo se sienten ahora?
> I18: divertido, muy divertido.
> I6: divertido.
> I18: relajado.
> E: ¿Están relajados?
> I18: sí.
> I4: Más relajados.
> I22: Mucho ánimo.
> I6: Me siento un poquito más cerca a los compañeros.
> (Sesión 3, grabaciones de clase).

Sumadas a estas percepciones recogidas en acción, los estudiantes aluden a esta relación en las entrevistas poscurso para destacar la función relajante y desestresante de usar el cuerpo en clase.

> E: y en relación con los ejercicios que hacíamos con el cuerpo, o aprender usando el cuerpo, ¿qué te parece esta técnica?
> I15: por ejemplo, había un día que venía a la clase muy estresada, tenía muchas cosas y todo esto, y después de este ejercicio me sentía muy relajada.
> -
> I9: pues es lo que más me gusta, como estas cosas del cuerpo, para relajar, para muchas cosas, y ahora mismo estoy en casa haciendo estos ejercicios.

Por su parte, la investigadora señala los ejercicios de calentamiento como los que más favorecieron la relajación física y la concentración de los estudiantes: "El ejercicio de respiración los mantiene tranquilos y relajados, y también están muy concentrados" (Sesión 3, plantilla de observación). Esto se refuerza en I20, que menciona los ejercicios de ritmo (Imagen 2) de los calentamientos como facilitadores de la tranquilidad, la concentración y la memoria.

> E: y en relación a las cosas de teatro, ¿te daba vergüenza?
> I20: no, tranquilo, y muy bien, con deporte también, y lo de dar un nombre con ritmo.
> E: ¿te parece una buena manera de aprender?
> I20: sí, sí, de aprender con tempo para no olvidar una cosa, para estar concentrado.
> E: ¿crees que con esto vamos a recordar mejor?
> I20: sí, sí, con ritmo.
> (Entrevista poscurso).

Imagen 2. Ronda de calentamiento: juego del 1 al 10



Nota: este ejercicio de ritmo y coordinación se utilizó en todas las clases como *elemento ritual* de concentración y motivación.

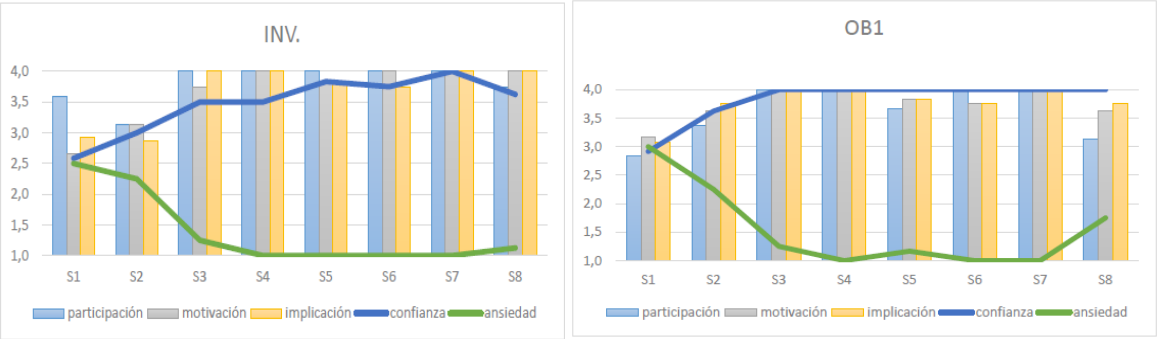
Otro punto en el que nuestros resultados coinciden con los reportados por Punsiri (2011) es la identificación de los juegos en los calentamientos como reductores de ansiedad, gracias al sentido de competición y disfrute que generan. En esta misma línea, Saglamel y Kayaoglu (2013) destacan la eficacia de los juegos y los calentamientos sobre el *engagement*. Teniendo en cuenta tanto esta función motivadora como la función de compromiso, nuestro análisis arroja luz sobre el papel de los calentamientos como el momento de la clase en el que más se favorece la creación de un espacio afectivo, estimulando un buen ambiente, la confianza y el disfrute. Al mismo tiempo, los calentamientos se presentaron como los momentos que más favorecieron la *desmitificación del error*, uno de los mayores predictores de ansiedad lingüística en clase.

En cuanto a los descriptores negativos, es decir, aquellos que generan un aumento de ansiedad, no se registró una incidencia significativa del enfoque sobre ellos, a excepción de su mención en situaciones anteriores a la clase (como comentamos en el análisis de la APCC) y en la primera clase. Al respecto, cuando la investigadora preguntó si habían sentido vergüenza o nervios durante el curso, estos se refirieron únicamente a la primera clase.

> I17: El primer día del curso sí tenía vergüenza de hablar, todo eso, y después me acostumbré y ya está.
> -
> I4: al inicio estaba un poco nervioso, y estaba observando, por ejemplo, si la profesora hacía alguna pregunta yo estaba observando si alguien iba a responder o no, si nadie respondía yo puedo responder, pero no quería ser el primero…, pero después no tenía ningún problema porque yo vi que toda la gente es muy amable.
> -
> I9: la primera clase sí, un poco nervioso, pero segunda clase no.
> E: ¿solo la primera clase?
> I9: sí, porque para conocer la gente la primera vez y eso, pero después no.
> -
> I23: no, solo el primer día, el segundo ya no.

En este punto, la percepción de los alumnos coincide con la recogida mediante la rúbrica de observación por la investigadora y las observadoras (Figura 6), quienes registran altos niveles de ansiedad en la primera clase, que disminuyen hacia la tercera sesión, junto con niveles de confianza, participación, motivación e implicación que aumentan en la tercera sesión.

Figura 6. Evolución de la ansiedad lingüística en relación con el aumento de la confianza y la creación del EA percibida por la OB1 y la investigadora.



Nota: elaboración propia con base en los datos recogidos a través de las plantillas de observación. Los factores se registraron mediante una escala de Likert de 1 (nada) a 4 (completamente).

En conclusión, los resultados obtenidos en nuestra investigación refuerzan los reportados por los estudios previos realizados en otras lenguas sobre la disminución de la ansiedad en relación con el aumento de diferentes factores positivos, como la confianza y la seguridad (Zerey, 2008; Saglamel y Kayaoglu, 2013; Atas, 2015; Inphoo y Nomnian, 2019), la disposición a comunicarse (Piazzoli, 2011) o el aumento de la comodidad y la superación de la timidez (Galante, 2018), y revelan, tal como sugiere la bibliografía (Arnold y Brown, 2000; Gnokou, Daubney y Dewaele, 2017), que los factores psicoafectivos son, en gran medida, interdependientes entre sí.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado diferentes técnicas performativas, con el fin de contribuir al establecimiento, desarrollo y consolidación de la enseñanza del español a través de EP, que aún es incipiente. Desde una perspectiva afectiva y corporeizada, se ha intentado propiciar que nuestros estudiantes tomen la decisión de comunicarse en español.

Tras el análisis, se comprobó que el tratamiento influyó significativamente en las variables de *autopercepción de la competencia comunicativa* y de la *ansiedad lingüística*, mostrando un aumento de la confianza y la seguridad, así como de la motivación y el bienestar, al mismo tiempo que una disminución de la vergüenza, los nervios y el miedo. De este modo, nuestros resultados permiten iluminar estas variables desde una nueva perspectiva, ya que presentan un análisis mixto de variables tanto positivas como negativas que resulta inédito en el estudio de la EP, tanto en el contexto de migración como en el de aprendizaje de español.

Las implicaciones didácticas de una instrucción a través de EP ponen en relación la dimensión emocional y corporizada con la competencia comunicativa, ya que la creación de contextos ficcionales, además de brindar protección e implicación, ofrece un abanico de escenarios en los que puede darse una comunicación más espontánea y motivada. A su vez,

la creación de personajes y el uso de elementos multimodales permiten el desarrollo de diversas dinámicas y relaciones en la clase, así como la variación de registros gracias al uso de distintos personajes. Finalmente, los mecanismos de protección brindados por el drama también ofrecen un espacio de reflexión en el que los estudiantes pueden autoevaluarse.

Sumado a ello, en este primer acercamiento al fenómeno se pudo observar una percepción de la expresión corporal como parte esencial de la competencia comunicativa, donde se destacaron el movimiento y los ejercicios rituales como elementos que favorecen la memorización de estructuras léxicas, gramaticales o fonéticas. En este sentido, los EP en la enseñanza del LA se presentan como enormemente prometedores, sin duda, en relación con el desarrollo de investigaciones multimodales que indaguen de manera extensa el efecto específico del *embodiment,* tanto en su conexión con factores psicoafectivos como en los aspectos estrictamente lingüísticos.

Esto, evidentemente, también conlleva implicaciones para la formación del profesorado, quienes debemos tener una mayor conciencia de las dinámicas que incrementan la motivación y favorecen la fluctuación de las emociones en el aula. A su vez, debemos aumentar nuestra conciencia sobre la corporeización en el aprendizaje de la lengua, ya que aprender *en acción* favorece la interacción y esta multimodalidad permite la práctica del uso "real" de la lengua y propicia que los estudiantes desarrollen una conciencia corpórea, como un elemento que ya no es "extra", sino parte esencial de la competencia comunicativa.

El impacto positivo del tratamiento en los factores psicoafectivos nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de realizar más investigación en el área de la ASL en contextos migratorios en español. De este modo, es necesario avanzar para superar la hegemonía del inglés, aumentar la representación de perfiles y así derribar la marginalización en la que suele encontrarse este grupo meta, brindándole una educación lingüística de calidad.

Dada la propia naturaleza de la *investigación en el aula*, el estudio se enfrenta a una limitación en cuanto al número de participantes y se limita a un nivel específico de dominio de la lengua (B1), por lo que sería conveniente replicarlo con grupos similares en todos los niveles del MCER. Por otro lado, nos centramos en variables psicoafectivas fluctuantes, por lo que en futuras investigaciones se puede profundizar en la relación entre aspectos de la personalidad y dichos factores. Finalmente, en futuros estudios, sería relevante analizar la incidencia que la formación artística del profesor (Dunn y Stinson, 2011) puede tener en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del español como lengua adicional (LA).

Para concluir, cabe decir que la intención de esta investigación al trabajar con migrantes estuvo enfocada en brindar herramientas lingüísticas a través de los EP, considerando que la *dimensión afectiva* y la corporeización son dos cuestiones clave en la adquisición para alcanzar un sentimiento de *empoderamiento lingüístico*, es decir, no solamente dominar la lengua meta, sino también sentir que se tiene la capacidad, la libertad y el derecho a usarla. En definitiva, saber más sobre el efecto preciso que ciertas técnicas o estrategias tienen sobre las diferencias psicoafectivas individuales ayudará a diseñar propuestas didácticas más efectivas al momento de enfrentar estos fenómenos en el aula e incidir sobre ellos, 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.

Financiación

Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto IN.MIGRA3-CM (ref. H2019/HUM5772), financiado por la Comunidad de Madrid y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, y el proyecto EMILIA (FFI2017-83166-C2-2-R), financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y bajo el auspicio de un contrato de investigación doctoral (FPI) financiado por la Cátedra global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados.

Referencias

Arnold, J. & Brown, H. D. 2000. El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En: Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* 19-41. Madrid: Cambridge University Press.

Atas, M. 2015. The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969

Clément, R. 1980. Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In: Giles, H., Robinson, W P. & Smith, P. M. (Eds.) *Language: Social psychological perspectives,* 147-154. Oxford: Pergamon.

Clément, R., Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of language and social psychology*, *22*(2), 190-209.

Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, *44*(3), 417-448.

Crutchfield, J. & Schewe, M. (Eds.). 2017. *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice.* Bristol: Multilingual Matters.

Damásio, A. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain.* New York: Avon.

De Agreda 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.

Dalziel, F., & 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.

Dewaele, J. M., Magdalena, A. F. & Saito, K. 2019. The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, *103*(2), 412-427.

Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. D. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), 237-274.

Dicks, J. E. & Le Blanc, B. 2009. Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, *5*(1), 9.

Donate, Á. 2022. Task anxiety, cognition and performance on oral tasks in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching* 9 (1): 1–18. https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2090661

Dörnyei, Z. 2020. *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation.* London: Routledge.

Dunn, J. & Stinson, M. 2011. Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617-633. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110

El-Bassuony, J. M. E. B. 2010. The role of Readers Theatre in Developing Speaking Skills and Reducing Speaking Anxiety of EFL Secondary School Students (An experimental study), *Journal of the College of Education Port Said*, 8 (8), 57-107.

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 de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 5(11), 7-34

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.

Galante, A. 2018. Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289.

Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.* UK: Edward Arnold.

Gkonou, C., Dewaele, J. M. & King, J. (Eds.). 2020. *The emotional rollercoaster of language teaching*. Multilingual Matters.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Meza, M. D. 2014. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 574-588.

Horwitz, E. K. & Young, D. J. (eds.). 1991. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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.

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.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* University of Southern California: Pergamon Press.

MacIntyre, P. 2020. Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 10(1), 111-131.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82,* 545-562.

Mackey, A. 2017. Classroom-Based Research. In: Loewen, S. & Sato, M. (Eds.). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (541-560). New York: Routledge.

McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. 1988. Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports, 5,* 108-113.

Nawi, A. M. 2014. *Applied drama in English language learning.* PhD diss., University of Canterbury, New Zealand. http://dx.doi.org/10.26021/9444

Nowakowska, P., y Villanueva Roa, J. D. D. 2021. La dramatización como eje vertebrador en el aula de ELE de la Universidad de Lublin. *Porta Linguarum,* 35, 43-50. https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.16860

Ożańska-Ponikwia, K. & Dewaele, J. M. 2012. Personality and L2 use: The advantage of being open-minded and self-confident in an immigration context. *Eurosla Yearbook*, *12*(1), 112-134.

Piazzoli, E. 2011. Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 557-573.

Punsiri, B. 2011. *The effectiveness of drama techniques on foreign language classroom anxiety reduction of Thai EFL students*. Thesis, M.A, Srinakharinwirot University, Bangkok.

Rubio-Alcalá, F. D. 2017. The Links Between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom. In: Gkonou, C., Daubney, M., and Dewaele, J.-M. (eds) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications,* 198-216. Bristol: Multilingual Matters.

Sadeghi, K., Azad Mousavi, M. & Javidi, S. 2017. Relationship between EFL learners' self-perceived communication competence and their task-based and task-free self-assessment of speaking. *Journal of Research in Applied Linguistics*, *8*(2), 31-50.

Sambanis, M. 2016. Drama activities in the foreign language classroom- considerations from a didactic-neuroscientific perspective. In: Even, S. & Schewe, M. (Eds.), *Performative Teaching, Learning, Research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen,* 206-221. Berlin: Schibri Verlag.

Sağlamel, H. & Kayaoğlu, M. N. 2013. Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394.

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.

Simón, T. & Martín, S. 2018. Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En Taboada, P. (Presidencia), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Simposio llevado a cabo en el XXIX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, España.

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

Stinson, M. & Winston, J. 2011. Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education*, 16 (4), 479-488. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395

Swain, M. 2013. *The inseparability of cognition and emotion in second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vitsou, M., Papadopoulou, M. & 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

Zerey, Ö. G. 2008. *Impact of theater production on EFL students' foreign language speaking anxiety.* Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.