



Ruth-Sara Sánchez Asún
The Cervantes Institute in Fez

Franciele Spinelli
The University of Queensland

Alicia Ximena Gazmuri Sanhueza
The University of Queensland

SOMOS: UN PROYECTO EXTRACURRICULAR DE MICROTEATRO EN ESPAÑOL PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Resumen: De la necesidad de desarrollar una comunidad de aprendizaje significativo que desafíe las pedagogías dominantes nace *SomoS*, un proyecto extracurricular de microteatro en español en una universidad australiana con la iniciativa y colaboración de siete aprendices de español, una docente y un director de teatro. Fundamentado en pedagogías críticas (Freire, 2021; García, 2019; hooks, 2010), pedagogías teatrales (Crutchfield y Schewe, 2017; Piazzoli, 2018; Schewe, 2013) y *Art thinking* (Acaso y Megías, 2021; Camnitzer, 2007), *SomoS* crea una experiencia estética de aprendizaje única donde los aprendices y docentes se empoderan durante un semestre como artistas (Piazzoli, 2018) y productores culturales (Acaso y Megías, 2021), trabajan el pensamiento divergente y la creación de significado sin jerarquías ni miedo al fracaso en un espacio seguro no convencional que visibiliza otras realidades y descentra la evaluación del proceso de aprendizaje. El análisis de reflexiones y entrevistas muestra que, gracias a *SomoS*, además de aprender una lengua, los aprendientes recuperan en el proceso de aprendizaje el placer, la motivación, la implicación, los diferentes repertorios lingüísticos compartidos por la comunidad, la sorpresa y la curiosidad. Asimismo, el aumento de la autoestima, el sentido de pertenencia y el desarrollo de la creatividad e imaginación a través del trabajo de la intención, las emociones, la voz, el cuerpo y el espacio, convierte a *SomoS* en un medio reivindicativo educativo generador de contra narrativas y un espacio detonante para un aprendizaje transformador.

Palabras clave: Español como lengua extranjera ♦ pedagogía crítica ♦ *Art Thinking* ♦ Artes escénicas ♦ Teatro ♦ comunidad de aprendizaje ♦ translenguaje

Introducción

El enfoque orientado a la acción en el que se basa la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) del Consejo de Europa (2002) considera a los usuarios y aprendientes de una lengua como agentes sociales que, como miembros de una sociedad, realizan tareas no solo lingüísticas en circunstancias, entornos y campos de acción específicos. Dicho enfoque es el más defendido por los centros y manuales de enseñanza de lenguas que implementan el MCER en sus currículos.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo del Consejo de Europa por ofrecer una visión humanista del enfoque comunicativo capaz de traspasar fronteras educativas, el aprendizaje y adquisición de lenguas en el sistema hegemónico educativo vigente sigue centrándose principalmente en el “adentro” de las lenguas (Lo Bianco y Crozet, 2003). Por esta razón, sigue siendo habitual la enseñanza de la gramática, el léxico y la forma siguiendo metodologías estructuralistas tradicionales (González y Cabot, 2015; Lee y VanPatten, 2003; Tyler, 2008, en Llopis García, 2009), razón por la que la mayoría de investigaciones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas están mayoritariamente centradas en la forma (Cahnmann-Taylor y McGovern, 2021). No obstante, si los enfoques pedagógicos actuales consideran al aprendiente un agente social, es inevitable promover la actitud crítica por parte de todas las partes involucradas para determinar qué y cómo enseñar, aprender y evaluar (Lacorte y Atienza, 2019).

Es octubre de 2021 y los estudiantes de español comparten al final del semestre el trabajo realizado en su proyecto extracurricular de microteatro¹ en una universidad australiana. Al terminar la actuación, tanto los participantes como los estudiantes de español que asisten como público piden volver a repetir la experiencia. A pesar de ser extracurricular e ir cargada de muchas horas de trabajo y sin impacto numérico en el resultado final de las asignaturas de español, la actividad es vista por los estudiantes como algo necesario en su aprendizaje fuera de un aula que consideran aislada y desconectada de un mundo (Acaso y Megías, 2019) que el teatro acerca a su realidad.

¹ *Microteatro en espacios públicos*: representación de varias obras dramáticas breves de entre 10-20 minutos de duración en las que el público (máx. 20 personas en cada sesión) rota por los diferentes espacios para ver diferentes obras en un recorrido guiado por actores. El primer microteatro en espacios públicos en España tuvo lugar en 2012 en Girona y fue dirigido por Ramón Perera, también director de teatro en *SomoS*. (Def. extraída de: <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/microteatro/>)

Defender que el aprendizaje de cualquier materia debe usar las artes escénicas como metodología para transformar la educación (Acaso y Megías, 2021) y considerar que arte y educación son la misma cosa (Camnitzer, 2007) justifican iniciar un proyecto de microteatro como *SomoS* y la presente investigación. Ambos trabajos nacen para desafiar las pedagogías dominantes a través de las artes escénicas en la enseñanza de español y la creación de una comunidad de aprendizaje que va más allá de las aulas. Observar el aprendizaje de otros, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje (Miccoli, 2003; Piazzoli, 2018; Schewe, 2013), entender y emitir la intención de un mensaje a través de la expresión corporal y la dramatización, y crear conocimiento en comunidad son algunas de las estrategias disruptivas que poco o nada se usan en el aula convencional de español. Se acordó llamar al proyecto *SomoS* por ser un palíndromo en primera persona del plural que continuamente está en evolución (hooks, 2021), incluir a cada una de las identidades y realidades del grupo y defender el *nosotros* y la belleza de trabajar con las artes para vivir, pensar y crear en comunidad.

Como elemento fundamental de este proceso creativo donde los alumnos son agentes de cambio (Freire, 1970; en Lacorte y Atienza, 2019), el ejercicio de reflexión teórica sobre la práctica abre una vía a la transformación educativa y social, y reivindica el aprendizaje de una lengua a través de proyectos educativos artísticos que priorizan la reflexión como proceso de aprendizaje y el trabajo en equipo. Elementos como el trabajo con el cuerpo y el contexto, que usualmente quedan olvidados en el sistema hegemónico actual de enseñanza de lenguas extranjeras, guían la pregunta de investigación de este estudio:

¿Cómo desafiar el sistema educativo dominante a través de un proyecto de teatro?

Marco teórico

Artes escénicas y lenguas

Desarrollar la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo principal de los programas de español como lengua extranjera (Amenós Pons et al., 2018). Desde un enfoque orientado a la acción (MCER, 2002), enseñar una lengua significa desarrollar la habilidad comunicativa siempre y cuando se considere la lengua como un instrumento de comunicación que se aprende usando y no como un objeto de aprendizaje. Dicho enfoque coloca la pragmática como eje central de la enseñanza, puesto que examina la lengua desde el ángulo del uso individual y social (Amenós Pons et al., 2018). El emisor, el destinatario, la intención comunicativa, el contexto verbal, la situación o el conocimiento del mundo son factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y que son tomados en consideración por la pragmática para poder interpretar un gran número de enunciados (Escandell, 2013).

Dichos factores extralingüísticos, fundamentales en el trabajo con teatro, están presentes en las prácticas docentes, ya que el aula, aunque los docentes no sean conscientes de ello, está diseñada como un espacio escénico donde los docentes imparten su contenido con habilidades propias de la dramaturgia o la interpretación (Oviedo y De Pascual, 2022). Siguiendo el enfoque performativo de enseñanza que Schewe (2013) defiende en todo acto pedagógico, la enseñanza performativa de la lengua es un enfoque para el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Este tipo de enseñanza enfatiza la acción corporeizada y usa técnicas y procesos estéticos adaptados de las artes escénicas (Crutchfield y Schewe, 2017).

Si la lengua, la cultura y la identidad son dinámicas, y la interpretación de un enunciado va más allá de descodificar su significado lingüístico, implicando una reflexión de la lengua y los símbolos sociales, el usuario priorizará su combinación y enriquecimiento pragmático (Escandell, 2013; Lacorte y Atienza, 2019). De esta manera un educador con un enfoque crítico se acercará a una lengua de forma consciente, crítica y activa (Marimón Llorca, 2016), porque entenderá que tanto los hechos como los textos están situados dentro de un entorno social, y que es en dicho entorno donde surge el significado (Lacorte y Atienza, 2019). Los usos de la lengua que demandan del aprendiz una mayor comprensión de informaciones contextuales resultan más difíciles de comprender (Escandell, 2013). Por ello, las artes escénicas emergen como una estrategia pedagógica clave. El trabajo con el teatro, al ofrecer acceso a los aspectos vivos y comunicativos de la lengua en contextos reales (Santos Sánchez, 2010), facilita el uso de la imaginación como nexo entre lo conocido y lo desconocido, y entre la experiencia propia y la ajena. Además, el teatro permite al actor ponerse en la piel del otro al representar un personaje que posiblemente sea muy diferente a él o a su realidad social. De esta forma, la imaginación se revela esencial para la adquisición de la empatía y la compasión, valores fundamentales para la transformación de la sociedad y del mundo. Entender el personaje para poder transmitir su verdad hace al actor más empático y tolerante con la diferencia; imagina qué puede ver o sentir otra persona; entiende y respeta, desde su propia identidad, que hay otras identidades y realidades posibles.

Aprender una lengua significa asimilar prácticas sociales y valores culturales que ofrecen una visión diferente del mundo (Barros García, 2006). Teniendo en cuenta el trabajo de la competencia pragmática en el aula, se puede afirmar que no hay enseñanza de lenguas extranjeras posible sin contenidos socioculturales (Neuner, 2003). El hecho de ensayar permite volver a pasar varias veces por las formas que tiene la sociedad para influir en qué enseñar, quién y cómo lo hace y con qué propósitos (Cahnmann-Taylor y McGovern, 2021). Por ello, el proyecto de microteatro *SomoS* invita a aprender una lengua al mismo tiempo que su cultura, deconstruir las diferentes estructuras de poder a nivel lingüístico y político que marca la

sociedad de forma consciente e inconsciente, e intenta eliminar el poder que ejercen éstas sobre la institución académica en cuestión (Conlon Perugini y Johnson, 2017-presente). Así, el alumno toma conciencia de que se pueden “cambiar los roles, nombrar lo no nombrado, hacer actuar a quien no actúa” (Marimón Llorca, 2016, p. 207) o hacer visible lo invisible (Acaso, 2012).

Si la cultura es la forma de mirar al mundo y la lengua la forma de articular esa percepción, la metodología que se use para enseñar una lengua deberá tener en cuenta las formas en las que la lengua expresa los significados culturales (Pulverness y Tomlinson, 2013). Si se tiene en cuenta que el lenguaje, la cultura y la sociedad están estrechamente conectados, el aula de lengua proporciona el contexto ideal para adentrarse en espacios transformativos de estudio de una lengua, su cultura y sociedad.

El uso de técnicas teatrales en el aprendizaje de segundas lenguas favorece la adquisición de diferentes destrezas y competencias. Gualdrón y Castillo (2018) investigan los efectos del uso del teatro en la adquisición de segundas lenguas a través de un estudio cualitativo en un taller de teatro interdisciplinario en una universidad en Colombia con un grupo de estudiantes con diferentes niveles de lengua. Entre sus resultados se destaca la mejora de las habilidades de producción y recepción, y la competencia intercultural. Además, se identificaron otras categorías vinculadas a las dimensiones afectivas y cognitivas de los participantes. En una misma línea, Rus (2020), en su estudio cualitativo enfocado en el teatro aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera revela que, en la perspectiva afectiva, los estudiantes logran una mayor espontaneidad, un mayor desarrollo de la competencia oral, el enriquecimiento del vocabulario y una mejor pronunciación y comprensión gramatical.

Schenker (2020) analiza los beneficios del uso de prácticas aplicadas del teatro. Por un lado, muestra el impacto del uso del teatro en diversas actividades cuando se trata de mejorar la adquisición de lenguas en contextos extranjeros y apoya sus resultados con la percepción de los estudiantes que participan en un proyecto teatral en alemán. Por otro lado, expone los principales desafíos, beneficios y recomendaciones para la producción de obras de teatro en contextos extranjeros. Entre los desafíos, el estudio de Shenker abarca la motivación, los horarios para los ensayos, la memorización de texto, la falta de presupuesto y la logística de poner todo en práctica. Sin embargo, a pesar de las dificultades identificadas, los resultados destacan el beneficio de formar una comunidad de aprendizaje en torno al teatro.

Corral Fullà (2012) analiza la utilidad del trabajo con el teatro como acción y como modelo sociocultural y lingüístico, con los que, gracias a la motivación, el aprendiente desarrolla la competencia lingüística, discursiva, sociolingüística o estratégica, y trabaja la lengua en su

globalidad. Además, en sus estudios resalta las ventajas de la realización de ensayos, memorización y repeticiones del texto para favorecer la naturalidad y espontaneidad en la producción oral y la mejora de la pronunciación, así como el aprendizaje de léxico y gramática de forma contextualizada. Por su parte, Baldwin y Galazka (2021) defienden el uso del teatro en el aprendizaje de lenguas en grupos de todas las edades para la adquisición de habilidades comunicativas, colaborativas, pensamiento crítico, creatividad y resiliencia; todas ellas habilidades fundamentales del s.XXI.

En sus estudios realizados en una universidad de Brasil, Miccoli (2003) resalta la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y arroja luz sobre el uso de herramientas para promover dicha reflexión y generar experiencias de aprendizaje transformativas.

Cahnmann-Taylor y McGovern (2021), por su parte, investigan los beneficios que aporta trabajar un texto repetidas veces. En los ensayos de teatro, al trabajar con el mismo texto todo el tiempo, tanto docentes como aprendientes pueden tomar conciencia de cómo el lenguaje es usado para definir y marginalizar identidades y realidades en una determinada sociedad.

Los estudios mencionados, a pesar de sus diversos contextos y metodologías, las cuales no necesariamente parten de una pedagogía crítica, ofrecen, sin embargo, valiosa información sobre diversas experiencias con el teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras y proporcionan una visión positiva de los impactos pedagógicos que puede tener el uso del teatro en el aprendizaje de una segunda lengua. En sus estudios se muestra cómo el uso del teatro ofrece una mayor visibilidad para el centro y departamento donde se ofrece el aprendizaje de la lengua y una mayor implicación de la comunidad educativa a través de un aprendizaje transformativo que cambia la perspectiva y comportamiento de los aprendientes.

Pedagogías críticas y Art Thinking

En el campo educativo se asocia *pedagogía crítica* al trabajo realizado por el educador y teórico de la educación Paulo Freire (1921–1997), el cual diseñó y llevó a cabo un modelo de alfabetización basado en la concienciación del estudiante sobre su propia realidad, con el objetivo de convertirse en un agente de cambio y producción cultural (Freire 1967, 1970, en Lacorte y Atienza, 2019). Teniendo en cuenta que no hay educación que sea neutral, puesto que aquello que se entiende que hay que enseñar, aprender o evaluar representa una determinada ideología, toda pedagogía crítica debe provocar una resistencia, empoderar y transformar la realidad (Cahnmann-Taylor y McGovern, 2021; Lacorte y Atienza, 2019) a favor de una enseñanza más igualitaria y responsable (Morales-Vidal y Cassany, 2020). Aprender una lengua

puede constituir una ventana al desarrollo de una competencia que permite al aprendiente identificar, reflexionar y transmitir equidad social (Cahnmann-Taylor y McGovern, 2021). Por ello, el enfoque pedagógico crítico elegido debe permitir crear una concienciación y competencia intercultural también críticas que desarrollen en el alumno la aceptación, el respeto por la diferencia y la visión del mundo como una gran comunidad que necesita del otro para crecer en valor y significado. Por esta razón, todos los trabajos orientados a visibilizar las diferentes realidades, buscar similitudes entre culturas y reflexionar sobre la lengua y cultura desde diferentes perspectivas se convierten en puertas indispensables hacia la transformación del ámbito educativo.

Como afirman Lacorte y Atienza (2019), la pedagogía crítica no ha generado un método crítico general que pueda implementarse en la enseñanza de segundas lenguas. Por lo que para este estudio, se ha hecho uso del *Art Thinking*, un marco de acción social y práctica cuestionadora que consiste en educar a través de las artes como una metodología (Acaso y Megías, 2021). Esto, con el fin de enseñar cualquier contenido de manera divergente y estética, permitiendo que cada iniciativa desarrolle su propia metodología e implementación, y transformando, principalmente, al que aprende. Asimismo, se menciona la obra de teatro entre las acciones que se pueden llevar a cabo al concebir las artes como un espacio político y catalizador de cambio social (Acaso y Megías, 2021). Por estas razones, se implementó en el estudio algunos de los principios disruptivos fundamentales en los que se fundamenta *Art Thinking*. Uno de los principios fundamentales que se destacan en el presente estudio es la recuperación del placer en el proceso de aprendizaje. En este sentido, una pedagogía crítica ha de perseguir la idea de regenerar modelos de acción y entender el placer como un elemento central en sus prácticas (Ellsworth, 1989, en Acaso y Megías, 2021; hooks, 2021). Entre sus características se encuentra el fomento del aprendizaje desde una curiosidad que active la atención y el placer, sin olvidarse de que se aprende de aquello que se disfruta y que la emoción y aprendizaje constituyen un conjunto inseparable (Acaso y Megías, 2021; Mora, 2013; Piazzoli, 2018). Según hooks (2021), el aprendizaje debe estimular y divertir, ya que vincular el conocimiento con el placer convierte el esfuerzo doloroso en placentero (Acaso y Megías, 2021). Un segundo principio consiste en la redefinición de roles y creación de una comunidad de aprendizaje. Un proyecto artístico no puede hacerse si no es en comunidad (Acaso y Megías, 2021), la cual “reconoce el valor de cada una de las voces” (hooks, 2021, p. 62). Por lo tanto, es necesario tomar conciencia de las limitaciones de los roles existentes en el sistema educativo hegemónico y buscar otras vías de acción que eliminen la jerarquía entre docente y aprendientes.

Para ello, es necesario partir de la visión del docente como artista (Piazzoli, 2018). Un proceso colaborativo de creación de conocimiento en el que se implica a los estudiantes, también

llamados artistas o coartistas (Acaso y Megías, 2021; Piazzoli, 2018), es un proceso que integra no solo lo cognitivo, sino también lo afectivo, el imaginario, las sensaciones y diferentes formas de memoria, emociones y corporeización (Eisner, 1985, en Piazzoli, 2018). Asimismo, se puede crear la posibilidad de que el docente se involucre en el proyecto artístico con los estudiantes como uno más o incluso como parte del elenco (Sarason, 1999, en Gualdron y Castillo, 2018), haciendo de esa participación una experiencia única memorable y un aprendizaje transformativo tanto para los aprendientes como los docentes implicados. Asimismo, medir el alcance e impacto de un proyecto artístico por el impacto que este tiene en la comunidad es posible si, entre otras cosas, se hace al público protagonista del proyecto. Las visitas performativas enriquecen el proyecto y se integran en la representación teatral, transformando al público en cocreador de conocimiento, dado que el disfrute surge de la creación reflexiva y crítica de significado por parte del espectador (Acaso y Megías, 2021). Para implementar el siguiente principio que está relacionado con la redefinición de los tiempos y espacios es necesario trabajar por proyectos (Gasca, 2017). Para ello, el trabajo fuera del aula y del currículo implica una complejidad que va unida a la realidad social con la que se conecta. Además, una posible investigación y reflexión ayudan al proyecto artístico a tomar forma y a pasar por todas las etapas necesarias, sin olvidar que la representación teatral debe ser considerada parte del proceso y no como resultado (Oviedo y De Pascual, 2022). De esta manera, los tiempos en todas sus etapas se calibran y la implementación, reflexión e investigación del proyecto se orientan de una forma diferente.

El aula siempre ha tendido a considerarse un espacio cerrado que limita el movimiento y la interacción con la comunidad educativa y el mundo exterior (Acaso y Megías, 2021). Si se quiere trabajar en el aula como un espacio de generación de cultura, se debe redefinir el espacio para crear un espacio de reflexión, investigación y acción y/o abrir la puerta para sacar el aprendizaje a espacios no convencionales que permitan el intercambio de experiencias y la cocreación de conocimiento en comunidad.

Otro de los principios implementados está relacionado con la descentralización de la evaluación en el proceso de aprendizaje: diseñar una metodología disruptiva y seguir pensando que se debe evaluar el aprendizaje conseguido con ella como se ha hecho siempre no es innovación (Acaso y Megías, 2019). Aprovechar los proyectos artísticos para el diseño de nuevas formas de evaluación para y no del aprendizaje son ventanas pedagógicas innovadoras que permiten ver la evaluación como una herramienta para que el aprendizaje ocurra (Acaso y Megías, 2019).

Para conseguirlo, el formato de las actividades extracurriculares puede aportar muchos beneficios, tanto para los estudiantes de lenguas como para la institución que las ofrece. Al no

tener estrés por una posible evaluación, los aprendientes pueden conseguir objetivos que van más allá de los lingüísticos a través del uso de la lengua meta (Ginosyan et al., 2020). Asimismo, entender la evaluación como un proceso subjetivo, conlleva a descentrarla del currículo y a poderla transformar en investigación a través del uso, por ejemplo, de métodos cualitativos. A la transformación de la evaluación por investigación por parte de toda la comunidad educativa Acaso y Megías (2019) la denominan “INVEsluar” (p.187). Además, el principio de traer el mundo al aula significa visibilizar, a través del trabajo de textos auténticos, las realidades, contextos, identidades, temáticas y variedades lingüísticas que normalmente no están reflejadas ni en los manuales ni en la voz del grupo social dominante. Este principio debe imponerse como una necesidad para entender la lengua y la cultura como conceptos fluidos y dinámicos. De esta manera, resulta fundamental alejarse de la “industria cultural (...) que crea mentalidades rígidas y homogeneizadas” (Lacorte y Atienza, 2019) que solo promociona una determinada cultura excluyente y poco realista y seleccionar textos que visibilicen otras realidades y ayuden a los aprendientes a construir su nueva identidad lingüística y social (Martín Peris y Cubillos, 2015, en Lacorte y Atienza, 2019).

Respetar que el texto elegido incluya los elementos mencionados sin necesidad de adaptarlo, cortarlo o modificarlo (Cunningsworth, 1995, en Morales-Vidal y Cassany, 2020), supone un acto disruptivo de visibilización. De esta manera, el aprendiz es capaz de analizar, cuestionar y aumentar su actitud crítica y curiosidad (Morales-Vidal y Cassany, 2020; Rossomondo y Lord, 2017; Wallace, 2005, en Lacorte y Atienza, 2019). Por último, y no necesariamente un principio de *Art Thinking*, es necesario destacar el uso de la lengua como herramienta disruptiva: la comunicación monolingüe y monocultural ya no existe en un mundo global, por lo que uno de los pilares de la justicia social es la elección de lengua (Osborn, 2006, en Randolph y Johnson, 2017). Como bien indica hooks (2021), “para enseñar en comunidades heterogéneas no solo deben cambiar nuestros paradigmas, sino también la manera en que pensamos, escribimos, hablamos” (p. 33), de manera que creemos un espacio de aprendizaje en el que los alumnos se sientan seguros de utilizar cualquier lengua que necesiten para comunicarse mejor, aunque no sea la mayoritaria o no sea la compartida por todas las personas en el aula.

Entre las estrategias comunicativas liberadoras que se pueden implementar se encuentra el translenguaje (García, 2019), estrategia también defendida por Randolph y Johnson (2017), que permite al alumno reflexionar y negociar el significado en su propia lengua. Más que poseer dos o más sistemas lingüísticos independientes, los hablantes considerados bilingües o multilingües seleccionan y usan determinados rasgos para transmitir un determinado significado y negociar un contexto comunicativo determinado desde un repertorio lingüístico unitario (García, 2019). El uso de forma estratégica y puntual de la lengua de origen y/o de

comunicación fomenta el pensamiento crítico del grupo, refuerza habilidades y fortalezas que pueden verse marginadas con un enfoque de aprendizaje monolingüe. Dicha estrategia supone una herramienta valiosa que establece los límites desde el nivel del individuo y no desde el nivel del poder social, y es una estrategia orientada a la justicia social, que da valor y reconocimiento a las prácticas lingüísticas del individuo (Johnson, 2017-presente). Además, fomenta el uso de una pedagogía crítica sin dejar de lado los objetivos de contenido lingüístico (Randolph y Johnson, 2015, en Randolph y Johnson, 2017).

Asimismo, el hecho de aprender la lengua con aprendientes de diferentes niveles de lengua enriquece el proceso de aprendizaje y permite implicar a los aprendientes en consideraciones sociales significativas en la lengua meta (Cahnmann-Taylor y McGovern, 2021) de una forma más natural y positiva. El uso en el proceso de aprendizaje de todos los repertorios lingüísticos, que permiten el entendimiento y la negociación de significado, es clave para cumplir con los objetivos pedagógicos marcados.

Metodología

Contexto y participantes

El proyecto de teatro *SomoS* se realizó en una universidad australiana como actividad extracurricular dentro del programa de español como lengua extranjera. El programa de español en la universidad ofrece a los estudiantes la posibilidad de elegir asignaturas optativas como parte de sus grados o como una especialización en español. Los cursos parten de un nivel A1, según el MCER, hasta un nivel B2. La mayoría de los estudiantes asisten a clases de español dos veces por semana durante sesiones de dos horas.

Los participantes de este estudio corresponden a los siete estudiantes universitarios, la docente y el director de teatro que formaron parte del proyecto *SomoS*. La docente habla seis idiomas, incluido el español como primera lengua, y tiene más de diez años de experiencia en enseñanza de español como lengua extranjera en diferentes países. El director de teatro solo habla español y cuenta con más de veinte años de experiencia como director de teatro en España, Ghana y México. El director es la única persona que durante el proyecto se encuentra en España, por lo que los ensayos con él y su entrevista para la investigación ocurren a través de videoconferencias. La *Tabla 1* presenta los datos de los estudiantes.

Tabla 1. Datos de los estudiantes

Nombre participante (seudónimo)	Edad	Primer idioma	Especialización	Semestres estudiando español	Nivel de español que estudian
Carlos	20	Inglés	Ciencias	3	B1
Juana	20	Chino	Humanidades	2	B1
Victoria	21	Japonés	Humanidades (Comunicación, Música y Tecnología)	2	B1
Josefa	22	Inglés	Humanidades (Español y Estudios de Paz y Conflictos)	2	B1
Catalina	19	Afrikáans	Ciencias biomédicas	4	B1
Manuel	22	Chino	Humanidades	2	A2
Alejandra	19	Inglés y portugués	Estudios Internacionales (especialización en Relaciones Internacionales)	4	B1

SomoS

SomoS se llevó a cabo de marzo a mayo de 2022 después del éxito de un proyecto más pequeño durante el segundo semestre de 2021 en la misma universidad, al cual le antecedían varios proyectos de teatro similares en una universidad de Ghana realizados por la misma docente. *SomoS* tuvo como principal objetivo proveer oportunidades a estudiantes de español para participar en experiencias de aprendizaje significativo fuera del aula a partir de la preparación de dos piezas de microteatro y un poema escrito por autores de habla hispana. La estructura del proyecto consistió en dos ensayos semanales, uno en línea con el director y otro en persona con la docente, por un total de diez semanas en diferentes espacios de la universidad.

Las obras elegidas fueron dos piezas de microteatro que debían representarse en un tiempo máximo de 15-20 minutos para cumplir con los requisitos de una obra de microteatro. Las obras seleccionadas fueron *Quiero incendiar el país*, de Carlos Arturo Aguilar (2019), que cuenta la historia de Susana, una mujer mexicana influenciada por los efectos negativos de las redes sociales, y *Nunca es tarde*, de F. Grumosky (2017), que narra la problemática generacional entre una madre enferma de cáncer y su hija. El poema elegido *Ya ni cerramos los ojos*, de Patricia Benito (2015), es una respuesta crítica a nuestro acelerado mundo digitalizado.

A diferencia del poema, que fue elegido por la docente y la alumna que lo recitó, las obras de microteatro fueron seleccionadas por la docente y el director entre una serie de textos ya dirigidos por el director con anterioridad. La falta de tiempo impidió ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir las obras entre una lista dada o incluso elegir el personaje que iban a representar. No obstante, en todo momento se tuvo presente el grupo de aprendientes, ya que se realizó una selección de textos teniendo en cuenta los intereses y el contexto geográfico y generacional de los aprendientes y se asignaron los papeles teniendo en cuenta el vídeo de presentación personal que proporcionaron los estudiantes antes de comenzar el proyecto. Por otro lado, los autores de los dos textos teatrales habían sido actores en diferentes proyectos de microteatro anteriores del mismo director, quien tras cada proyecto selecciona a actores para que escriban una obra para futuros proyectos, uniendo así todos sus trabajos y conectando a los participantes de diferentes proyectos y contextos geográficos.

El teatro enfatiza el concepto de “*communitas y solidaridad grupal*” (Schechner, 2006, citado en Santos Sánchez, 2010, p. 11). En línea con esto, se estableció en *SomoS* la comunidad propuesta por hooks (2021), donde todos los participantes se sienten reconocidos y valorados, integrándose en un entorno seguro para cocrear conocimiento mediante la observación, retroalimentación constructiva y colaboración. A continuación, se detallan los pasos para formar esta comunidad.

Primer paso: es esencial conocer a los estudiantes (hooks, 2021) interactuando acorde a sus necesidades e identificando sus intereses, siguiendo la postura de Freire (2021) y alejándose de la concepción tradicional de educación bancaria (Valverde Brenes, 2011), donde los estudiantes son vistos como recipientes vacíos. Tras un proyecto teatral en 2021, los alumnos evidenciaron la importancia de actividades similares para practicar español fuera del aula, confirmando que la adquisición del idioma requiere de la exposición constante a la lengua y de la aplicación práctica y relevante (Herrera, 2007-presente). Cuatro de los nueve participantes del estudio de Schenker (2020) señalaron esta exposición como motivación inicial, lo que llevó a proponer la actividad teatral como opción extracurricular.

Segundo paso: para garantizar la eficacia, viabilidad y sostenibilidad de la comunidad de aprendizaje fue necesario el apoyo institucional y la participación de otras partes. El apoyo institucional vino de la mano del Programa *Student-Staff Partnership* (SSP), que proporciona pequeñas subvenciones a proyectos diseñados para mejorar de forma colaborativa las iniciativas de enseñanza y aprendizaje dentro de la universidad y que permite contratar a estudiantes y a miembros académicos como socios, estos últimos sin retribución económica.

Dicho programa se alineaba con los deseos de desafiar las pedagogías dominantes existentes y el *status quo* del personal académico, quien usualmente es percibido como superior o experto único, y brindar a los estudiantes la oportunidad de trabajar junto con el personal docente (Cook-Sather et al., 2014; Matthews, 2016). A través de este programa, se adopta una visión constructivista del aprendizaje, en la que no hay jerarquías y los roles de todos los miembros tienen la misma importancia. En lugar de líderes y seguidores, se persigue el compromiso mutuo y la responsabilidad compartida.

Una vez aprobada la subvención, dos miembros del equipo académico involucrado en el proyecto realizaron entrevistas a todos los inscritos y reclutaron a tres socios estudiantes. En vez de seleccionar a los participantes por criterios tradicionales de contratación como calificaciones, desempeño académico o experiencia laboral previa, se seleccionaron a los candidatos en relación con su capacidad para trabajar de forma autónoma, compromiso con el proyecto, voluntad de colaborar en equipo, creatividad y entusiasmo, fomentado por el Programa SSP y cuestionando así las prácticas hegemónicas. Otro de los criterios de selección fue la diversidad cultural lingüística para contar con un equipo con perspectivas y experiencias diversas, evitando representar únicamente grupos sociales dominantes y fomentando un enfoque más inclusivo y equitativo del proyecto.

Tercer paso: redefinir los roles. Durante todo el proceso, la docente acompañó a los estudiantes en el proceso, evitando el rol de guía y líder en el proceso (Acaso y Megías, 2019) y rompiendo las jerarquías hegemónicas instauradas en el aula tradicional. En las fases de ideación, diseño y exposición se introdujeron como herramientas fundamentales la reflexión, el debate o los cambios (Acaso y Megías, 2021). Tres semanas antes de la actuación, un estudiante abandonó el proyecto y para que la situación no afectara al grupo, la docente decidió asumir el rol y actuar con los estudiantes. Esta medida hizo de *SomoS* un proyecto aún más disruptivo: la relación entre pares se vio impactada, creando así lo que Acaso y Megías denominan “tándem docente-alumno” (2019, p. 29). De esta manera, el conocimiento se crea de forma colaborativa entre docente y alumnos, e incluso haciendo que el docente pueda participar como aprendiz en el grupo de aprendices (Sarason, 1999, en Gualdron y Castillo, 2018) y todos colaboran y se esfuerzan aún más por lograr un objetivo en común, sorteando las dificultades de manera colaborativa.

Cuarto paso: Aprendizaje en comunidad. Aparte de los actores, en la obra participaron el público y unos estudiantes que actuaron como guías el día de la actuación acompañando al público durante la visita performativa a las obras y *performance* ubicadas en diferentes espacios. Se ofrecieron dos pases de cada obra, por lo que se crearon dos grupos de público que

vieron las obras en un circuito circular, haciendo que el público desempeñara un papel fundamental en el proceso, lo que permitió ver la transformación que experimenta el público defendida por Navarro y Sánchez (2022). Los guías fueron estudiantes voluntarios diferentes a los actores que habían preparado un papel con la docente fuera de las horas de ensayo asignadas a las obras. Cada guía tenía una posición en el circuito asignada para poder mover a los grupos de público de forma coordinada.

Recolección de datos

Debido a que las cifras no pueden describir la realidad social que nos envuelve, se ha implementado un enfoque de investigación cualitativa (Acaso y Megías, 2019). Basándonos en estudios anteriores sobre los impactos del teatro como herramienta para el aprendizaje de idiomas (Gualdron y Castillo, 2018; Miccoli, 2003) se ha utilizado una encuesta en línea (estudiantes), diarios de reflexión (estudiantes), notas de observación (docente y director) y una entrevista semiestructurada en línea (estudiantes, docente y director), como se detalla a continuación.

Toda la información recolectada de los estudiantes es originalmente en inglés y traducida al español. Teniendo en cuenta que había estudiantes con nivel de lengua y primeras lenguas diferentes, y que lo más importante era poder expresarse y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, se les dio la opción de utilizar el español y/o el inglés. A pesar de no haber elegido el español, tener la posibilidad de responder en los instrumentos de reflexión en un idioma diferente al materno (para varios estudiantes el inglés no lo era) ofrece la posibilidad de ver las implicaciones de reflexionar en una segunda lengua (Piazzoli, 2018). De esta manera, el translenguaje puede ayudar en el aula de lenguas extranjeras en el andamiaje del proceso de aprendizaje, así como a romper las posibles barreras y jerarquías lingüísticas entre los idiomas existentes en el aula (Di Virgilio, 2020). Por su parte, la docente y el director usaron español en los instrumentos de recolección de datos por ser su primera lengua.

El procedimiento para la recolección de datos comenzó después de que la solicitud de investigación fuera aprobada por el Subcomité de Ética de Humanidades y Ciencias Sociales de la universidad donde el proyecto fue desarrollado (número de proyecto: 2022/HE000501).

La encuesta, basada en la adaptación de Ginosyan et al. (2020), fue diseñada para recoger datos demográficos (por ejemplo, edad, duración del aprendizaje del español, especialización) con el objetivo de obtener un perfil de los estudiantes e identificar las posibles razones para participar en el proyecto. Cada estudiante también completó un diario de reflexión (19 entradas) después de cada ensayo en un mural digital de acceso restringido al equipo de investigación. Esta

reflexión se realizó sin restricción de palabras, permitiendo una expresión libre de sus experiencias dentro del proyecto. Para orientar la reflexión, se suministraron ejemplos de preguntas enfocadas en aspectos como la preparación para los ensayos y el desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje del español.

Tres semanas después de la actuación, cinco estudiantes participaron en entrevistas en línea de 45 minutos de duración. Las investigadoras, no involucradas en los ensayos ni en contacto con los estudiantes, basaron las preguntas en los temas clave de los diarios de reflexión. Se abordaron experiencias ocurridas en los ensayos, el posible impacto del proyecto en el aprendizaje del español y la aplicación de habilidades en sus vidas públicas, personales, académicas y/o profesionales.

La docente y el director aportaron notas personales redactadas tras los ensayos y/o al concluir el proyecto, complementadas con una entrevista realizada al final del mismo por los mismos investigadores no involucrados en los ensayos. Todas estas reflexiones, incluyendo la entrevista, son esenciales para profundizar en la comprensión de los aspectos personales, sentimientos, experiencias y perspectivas a lo largo del proyecto (Kalidas, 2014).

Análisis de los datos

El análisis de los diarios de reflexión se basó en el análisis temático propuesto por Kalidas (2014) y comenzó con la lectura de cada diario por separado por parte de una de las investigadoras (no la docente) para obtener una comprensión general de los temas principales sobre los que reflexionaron los participantes. A continuación, se leyeron nuevamente y se codificaron en categorías, utilizando palabras o conceptos que emanaban de las expresiones de los participantes. Seguidamente, las categorías similares se combinaron en temas más amplios para cada participante. De esta manera, el análisis temático consistió en varias rondas de codificación y categorización para obtener temas amplios que explicaran el fenómeno de manera más exhaustiva. A su vez, una segunda investigadora también codificó los diarios de reflexión de dos participantes (aproximadamente el 20% de los datos) para garantizar la fiabilidad de la codificación. Después de identificar los temas clave que emergieron de cada estudiante, estos se compararon e integraron entre todos los estudiantes, formando temáticas generales (Ver *Tabla 2*).

En relación a las entrevistas, estas fueron transcritas palabra por palabra y luego se analizaron de manera temática utilizando el mismo procedimiento que los diarios de reflexión, en primer lugar, por cada participante y, luego, uniendo los temas de manera general (Ver *Tabla 2*). Los

ejemplos de los diarios de reflexión y entrevistas fueron traducidos al español por las investigadoras, quienes hablan español e inglés.

Tabla 2. Temas del análisis de los diarios reflexivos y entrevistas

Tema	Explicación
Recuperar el placer en el aprendizaje	Cómo el teatro permite a los aprendices disfrutar del aprendizaje de una lengua
Crear una comunidad de aprendizaje	Cómo el teatro permite la construcción de una comunidad en la que todos sus miembros aprenden y son partícipes de la creación de conocimiento
Descentrar la evaluación del proceso de aprendizaje	Cómo el teatro ofrece una forma diferente de considerar y tratar la evaluación en el aprendizaje de una lengua extranjera
Traer el mundo al aula	Cómo el uso de materiales auténticos y no manipulados permite a los estudiantes obtener una visión más amplia y real de mundo en general y el mundo hispanohablante
Lengua como herramienta disruptiva	Cómo el uso de diferentes repertorios durante el proceso de aprendizaje permite al estudiante ampliar las posibles vías de aprendizaje de una lengua extranjera

Resultados y discusión

Ha sido posible identificar una relación de los principios de las pedagogías críticas presentadas en el marco teórico y aplicados en el diseño, planificación y reflexión de proyecto con los datos analizados en los diarios de reflexión, las entrevistas a los estudiantes, y las entrevistas y notas de observación de la docente y el director. A continuación, se presentan los resultados junto a una discusión sobre ellos en relación con los principios explicados en el marco teórico.

Recuperar el placer en el aprendizaje

Los estudiantes reflexionan sobre las diferencias entre el aprendizaje de español en el aula tradicional y el proyecto de teatro, donde destacan la diversión y la emoción como herramientas para el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante expresa que:

Algo que me gustó y que fue dicho ya en la primera sesión fue que esta era una actividad, principalmente, para disfrutar; creo que esto redujo el estrés de muchos de nosotros. Creo que esto hace mucho más fácil que los estudiantes se involucren (Carlos, diario de reflexión).

Los estudios realizados por Schenker (2020) confirman el elemento de diversión y disfrute que aporta participar en una obra de teatro como uno de los beneficios del uso del teatro para el aprendizaje del alemán, así como el hecho de hacer nuevas amistades y conocer a miembros académicos del departamento, destacando que ocho de los nueve participantes repetirían la experiencia. Por su parte, Gualdrón y Castillo (2018) destacan el placer que sienten los estudiantes al ayudar a otros compañeros a mejorar. Miccoli (2003) destaca en su estudio la diversión que ocasionan los juegos teatrales consistentes en diálogos cortos.

Crear una comunidad de aprendizaje

El sentimiento de comunidad que se genera en un entorno de aprendizaje hace que haya un compromiso compartido y un bien común que vincula (hooks, 2021) a todos los miembros de dicha comunidad. Uno de los participantes comenta que “parece que somos un grupo bastante cohesionado en este punto, y me gusta ver que todos parecen tener el mismo nivel de compromiso para crear esta obra juntos” (Carlos, diario de reflexión). El hecho de que la docente tuviera que actuar fue algo que también destaca uno de los participantes como un ejemplo de adaptación a las circunstancias, coaprendizaje, eliminación de jerarquías y trabajo en equipo:

Este punto en el proyecto fue muy interesante, porque hasta ese momento, ella solo era la profesora, pero a partir de ese momento tuvo que actuar y vimos que tenía las mismas dificultades que nosotros para memorizar su texto. Creo que trabajar en equipo es un poco lo que experimentamos (Carlos, entrevista).

Asimismo, el mismo participante enfatiza la necesidad de responsabilizarse del trabajo individual por respeto al trabajo del resto de compañeros y al resultado grupal:

Creo que todos nos dimos cuenta de lo importante que era hacer nuestra parte. Y hacerla muy bien, no solo por nosotros, sino por el resto de personas que se han esforzado tanto en memorizar todo [...]. Me di cuenta de que se trataba de hacer tanto que respetara todo el esfuerzo que todo el mundo había puesto entre bambalinas y en escena para poder llegar a hacer la actuación final. Ahí es donde vi que había un sentimiento de grupo. Fue una sensación muy buena (Carlos, entrevista).

Además, una estudiante resalta la importancia de la amistad en el proyecto para generar seguridad, confianza y subir la autoestima durante el proceso de aprendizaje:

Es el hecho de estar con todo el mundo en un ambiente relajado y animado, hablar en español y cometer errores delante de todo el mundo. Me he dado cuenta de que esto me ha ayudado en clase a superar ese miedo y simplemente decir: ‘Dios mío, no pasa nada’.

Todos son amigos y lo único que tenemos que hacer es hacerlo lo mejor posible (Josefa, diario de reflexión).

Esto se alinea con la idea defendida por Acaso y Megías (2021) de que el esfuerzo placentero se transforma en un proceso autodirigido y espontáneo que requiere constancia, determinación y disciplina y que, en el teatro, como es nuestro caso, no existe la competencia entre los participantes, porque se desarrolla un sentido de pertenencia al grupo y ayuda mutua (Santos Sánchez, 2010).

Por su parte, el director resalta la importancia de crear un recorrido teatral por el que el público es guiado, tanto física como emocionalmente, por estudiantes:

Al hacer varias obras, las colocas en distintos puntos y la gente recorre el espacio de una pieza a otra; involucras a la gente; es mucho más interesante. En un recorrido de microteatro, te da la opción de enlazar las salas de acuerdo con una temática, o meter microacciones entre las salas, como el poema que la docente añadió al proyecto conectado con una de las dos obras. Esto no es más que un espectáculo grande partido en cachitos y se hace más interesante si lo haces en espacios visitables, porque estos dejan de tener la función que tienen. El público está tan cerca que llega el estímulo de él. Hay que aprovechar ese estímulo para sacar la emoción. Al final del recorrido te hace salir con una carga emocional, el espectador sale transformado (director, entrevista).

Tanto los espacios de ensayo como el de la actuación constituyen espacios de reflexión, investigación y acción al recolocar el mobiliario (Acaso y Megías, 2021), sentarse docentes y estudiantes en el suelo para observar un ensayo, y convertir espacios públicos en privados como una red social o una sala de estar. Todas estas decisiones constituyen actos disruptivos de subversión que modifican el microdiscurso de poder (Acaso, 2012), el cual habla a través del espacio. Un proyecto teatral como *SomoS* expone tanto a los participantes como al público a un continuo de experiencias estéticas y emocionales que generan aprendizaje y debate social. La sociedad, representada en la audiencia que asiste a la representación, pasa a formar parte de la comunidad de aprendizaje, participando de la cocreación de conocimiento (Oviedo y De Pascual, 2022).

Cuando se crea una comunidad de aprendizaje, se respetan todas las voces, se genera mucha más retroalimentación porque los estudiantes sienten más libertad para hablar (hooks, 2021) y pueden ofrecerse entre ellos ayuda auténtica (Freire, 1978; en hooks, 2021), como se puede ver en el ejemplo siguiente:

Me sentí muy feliz después de que mi profesora me motivara a actuar mi parte, y después de que ella me felicitara por mi actuación de hoy. Esto significa mucho para mí, porque no me sentía nada segura actuando mi personaje, pero ahora veo claramente que he logrado romper la imagen de mí misma gracias a su constante apoyo y al de todos mis compañeros (Juana, diario de reflexión).

En su entrevista, el director comenta: “Creo que el ‘feedback’ es superimportante, no solo entre los que formamos, sino entre ellos”. Asimismo, uno de los participantes también destaca en su diario de reflexión la utilidad de ensayar con otros participantes fuera de los ensayos oficiales:

Mi compañera y yo pasamos mucho tiempo ensayando nuestro texto. Yo le ayudaba con su parte y le corregía cuando era necesario. Me di cuenta de que esto me ayudaba a entender mejor su texto y a la vez me ayudaba a entender el mío, porque así comprendía cómo reaccionar a lo que ella me decía. (Catalina, diario de reflexión).

Además, la misma estudiante enfatiza también la importancia de la retroalimentación que recibió por parte del público y la seguridad que le dio para afrontar su examen oral final que tendría lugar unas semanas más tarde:

La retroalimentación recibida por algunos de los espectadores ratificaron mi creencia de que mi pronunciación sonaba genuina, como si fuera un hablante nativo, lo que me dio mucha más confianza para hacer después el examen oral final del curso de español (Catalina, diario de reflexión).

Descentrar la evolución del proceso de aprendizaje

Eliminar la evaluación es un objetivo imposible (Acaso y Megías, 2019). Como alternativa, este proyecto extracurricular ha permitido descubrir la posibilidad de usar la voz y el cuerpo como sistema de representación para una posible evaluación, transformando así “las heridas que suscita en los cuerpos y en las mentes de los integrantes de una comunidad de aprendizaje” (Acaso y Megías, 2019, p. 181) un modelo de evaluación tradicional donde el estrés y el miedo reinan incluso meses antes de que ocurra. Ser partícipe de actividades extracurriculares, sin sentirse observados para obtener una calificación por la actuación, puede ser positivo para el trabajo de la autoestima y el autoconcepto (Ginosyan et al., 2020), así como reconocer y reflexionar sobre las emociones negativas para considerarlas partes del proceso (Crutchfield, 2015).

El análisis de datos muestra que convertir el aprendizaje en experiencia elimina la competitividad y valora la responsabilidad de cada participante para conseguir un trabajo en

equipo donde toda aportación suma y donde todo esfuerzo, creatividad y pasión son valorados. Como comenta uno de los estudiantes:

Así que, como estás interpretando un papel, necesitas representar ese papel. Y para representar ese papel, necesitas entender lo que estás diciendo. Y si entiendes lo que estás diciendo, puedes recordarlo, puedes entender por qué está estructurado de esta manera. Creo que es una herramienta realmente útil para aprender, creo que es una forma increíble de aprender un idioma y creo que definitivamente se puede usar en clase como una forma de evaluación (Catalina, entrevista).

Asimismo, los resultados muestran que introducir la práctica reflexiva como parte del proceso de aprendizaje (Piazzoli, 2018) permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y la nueva identidad del personaje actuado. La observación tanto en los ensayos como en las dos actuaciones quedaron reflejadas en un diario de reflexión que, aunque sirvió solo para la investigación, se descubre como una herramienta de evaluación para llevar al aula y demostrar que la voz de la docente “no es la única voz que puede contar lo que ocurre en el aula” (hooks, 2021). De esta manera, Juana, en su entrevista, menciona que “como mi papel no era un papel de los principales, pasé la mayor parte del tiempo escuchando cómo decían y actuaban mis compañeros y aprendí mucho de ver cómo su entonación estaba llena de emociones”. Esto confirma la idea de que escuchar a los compañeros y prestarse atención unos a otros representa un ejercicio de reconocimiento y aprendizaje (hooks, 2021).

Traer el mundo al aula

El director expresa en su entrevista que “había que buscar textos que tuvieran cierta dificultad, pero que no fueran complicados y con temas interesantes para los estudiantes”. Lo más importante fue encontrar materiales que sirvieran de dispositivos de narración para contar historias y crear significado para devolver a la educación el papel en la sociedad que merece ya que, en la actualidad, son los medios de comunicación, en especial los productos orientados al entretenimiento, los que impulsan los procesos educativos (Acaso y Megías, 2021).

Los textos, escritos para ser actuados por y para personas hispanohablantes y no para fines pedagógicos, no fueron ni modificados, ni adaptados ni reducidos, decisión defendida por el director, quien afirma en su entrevista que “no se debe manipular un texto; lo importante es cuestionarse por qué es polémico”. El texto “*Quiero incendiar el país*”, escrito por un autor mexicano en la variedad lingüística mexicana, se trabajó sin manipulaciones, permitiendo que los estudiantes desarrollaran una “visión amplia y matizada del mundo hispanohablante” (Lacorte y Atienza, 2019, p. 142). La docente, en su entrevista, menciona que “los docentes no

podemos pensar que trabajar un texto de España es lo mismo que trabajar un texto de Venezuela, por ejemplo. Debemos tratar cada variedad lingüística con el respeto y dignidad que merece”.

Lengua como herramienta disruptiva

Otro aspecto importante en los ensayos fue la no imposición a una norma estandarizada y/o monolingüe durante todo el proyecto. Esto significa que los estudiantes y los docentes no necesariamente tenían que usar el español para comunicarse entre sí, sino que, a través del uso del translenguaje (García, 2019), podían usar los idiomas y la variedad lingüística del español con los que se sintieran más cómodos en cada momento y les permitieran comprender al resto de los participantes.

Además de hacer uso de otras lenguas para la negociación intercultural (Santos Sánchez, 2010) de significado en los ensayos y en las sesiones con la docente, se llevaron a cabo diferentes dinámicas en otra lengua elegida por los estudiantes para poder llegar a comprender la intención del texto y las emociones que acompañaban una determinada frase o escena. A través de los movimientos corporales que ellos harían de forma natural y sin pensar, en esa lengua elegida y el uso de dicha lengua, los estudiantes podían identificar qué intención acompañaba un determinado gesto y palabra. hooks (2021), a sus estudiantes, siempre animaba a usar su lengua materna y a traducirla para que no se sintieran alejados de la lengua y cultura que más conocían.

Carlos, en su diario de reflexión, comenta: “Hicimos una actividad que resultó ser muy útil, en la que teníamos que intentar hacer una interpretación en inglés del texto que no fuera una traducción literal, sino una que produjera la emoción y el significado de la escena”. Esta técnica, usada por la docente, es apoyada por el director, quien considera que “el idioma se puede superar; mientras lleguen a la intención que se quiere transmitir, que lleguen a entender el mensaje, el idioma que usen no es importante. Saltarnos el idioma, da igual si está en español o en inglés: es ver, por ejemplo: aquí, ¿cómo diríamos esto?”. La docente comenta que:

Durante los ensayos, era muy habitual ver cómo los estudiantes se ayudaban entre ellos en diferentes lenguas. Fue muy interesante ver cómo una estudiante sinohablante decidía ayudar en chino a su compañero del mismo origen cuando este no entendía la intención y significado de una de sus líneas (docente, entrevista).

Conclusiones

Tras el análisis realizado, se puede ver que realizar trabajos por proyectos colaborativos (Acaso y Megías, 2021; Gasca, 2017), trabajar el pensamiento divergente, crear experiencias estéticas basada en el placer y considerar la pedagogía como una producción cultural son características

propias de un proyecto educativo, cuyo objetivo es mostrar que hay otras vías de acción y otras formas de mirar el mundo enseñando a “leer la palabra y leer el mundo” (Freire y Macedo, 1987, en Austin, 2019).

Para terminar, se presenta un decálogo reflexivo de conclusiones con el fin de que los hallazgos de nuestro estudio puedan servir de orientación a otros programas de lengua extranjera que deseen diseñar sus currículos y/o actividades extraescolares. Con los resultados obtenidos, resaltamos la necesidad de crear más oportunidades de aprendizaje significativo como esta y animamos a cocrear conocimiento con más proyectos críticos de investigación sobre el potencial transformador del teatro en la enseñanza de español como lengua extranjera.

(1) Artes para aprender: Como parte de una pedagogía implicada (hooks, 2021), que visibiliza la urgencia de realizar cambios en las prácticas docentes, nuestro análisis presenta la posibilidad de que las artes se conviertan en el mejor sistema para desestabilizar la práctica educativa (Acaso y Megías, 2021) y en una metodología de enseñanza de español como lengua extranjera.

(2) Divertirse para aprender: Los resultados de nuestra investigación sugieren que se puede usar el teatro en el espacio educativo para recuperar el placer y construir conocimiento. Entrar en el aula con el cuerpo y con la mente es entregarse por completo a la tarea de aprender y enseñar con pasión.

(3) Experimentar para aprender: Los resultados indican que los estudiantes han aprendido a través de la experiencia y han hecho posible que el aprendizaje suceda, convirtiendo el aprendizaje en algo tangible, práctico, memorable y significativo. El uso del teatro en el aprendizaje de lenguas permite enseñar de forma diferente sin reforzar los sistemas hegemónicos existentes y formar una comunidad de aprendizaje que, a través del placer, vive una experiencia de aprendizaje que, seguramente, jamás olvidará.

(4) Colaborar para aprender: Los resultados de nuestro estudio resaltan la importancia de crear una situación colaborativa horizontal (Acaso y Megías, 2019) para trabajar en un proyecto que permite que todos aprendan de todos formando equipo y comunidad.

(5) Reflexionar para aprender: Hacer cosas diferentes genera una práctica reflexiva (Schön, 1991, en Miccoli, 2003) y la reflexión es fundamental para poder generar prácticas transformativas (Acaso y Megías, 2021). Como herramientas de evaluación que pueden desarrollar nuevas formas de representar lo aprendido, los resultados obtenidos proponen un diario de aprendizaje del alumno, entrevistas o conversaciones, y la actuación final del proyecto

teatral para generar reflexiones personales, entre pares y un sistema de aprendizaje que fomente la reflexión crítica de lo que se narra y se transmite en el aula.

(6) Salir para aprender: Con los resultados obtenidos, se puede ver la utilidad de sacar el aprendizaje fuera del aula, porque como menciona Acaso (2012) “a lo mejor los que están fuera también tienen ganas de aprender” (p.77). Según la noción de expansión defendida por Acaso (2012), el aprendizaje es un proceso que no se limita al aula y que puede tener lugar en cualquier momento y lugar.

(7) Compartir para recibir: Si se quiere transformar la educación, se tiene que empezar por el aula; si se quiere transformar la sociedad, se tiene que compartir con la sociedad lo que se hace dentro de ella. Un proyecto como *SomoS* y el presente estudio nos permiten compartir con todo el contexto educativo y social no solo lo que hacemos, sino también por qué y para qué lo hacemos (Acaso y Megías, 2021). Como normalmente en proyectos educativos y de investigación de este tipo la mayor parte del énfasis al que se exponen los estudiantes viene de los docentes, la institución debe promover metodologías, contenidos y espacios que motiven a los docentes y que les hagan sentirse apasionados y apoyados por lo que hacen, con el fin de mostrar a la institución educativa la necesidad de considerar este tipo de actividades e investigaciones para la mejora del currículo (Ginosyan et al. 2020).

(8) Actuar para investigar: El impacto a nivel pedagógico, educativo y social que conlleva realizar un proyecto artístico de estas características es muy grande. Sacar el aprendizaje del aula invita a poder investigar el impacto de nuestra práctica docente en la comunidad y dotar a nuestra investigación de un carácter transformador.

(9) Actuar para ser: A través del teatro, los participantes de *SomoS* han conectado el querer conocer con el deseo de llegar a ser (hooks, 2021) y ocupar un espacio en la comunidad, reflexionando sobre las propias y nuevas identidades y realidades a través del aprendizaje lingüístico y paralingüístico.

(10) *SomoS* para transformar: Los resultados obtenidos apoyan a docentes e investigadores que pensamos que, a través de las artes escénicas, podemos enseñar el pensamiento divergente, la creatividad o la empatía para que el aprendizaje suceda y transforme el mundo y la educación del siglo XXI.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2019). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Educación.
- Acaso, M., & Megías, C. (2021). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Ediciones Paidós.
- Amenós Pons, J., Aoife, A., & Escandell Vidal, V. (2018). Del significado a la interpretación: Gramática y pragmática. En F. Herrera & N. Sans (Eds.), *Cuadernos de didáctica. Enseñar gramática: Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 95–105). Difusión.
- Austin, T. (2019). Towards decolonizing heritage language teacher education. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English, and other imperial languages* (pp. 131–151). Routledge.
- Baldwin, P., & Galazka, A. (2021). *Process drama for second language teaching and learning. A toolkit for developing language and life skills*. Bloomsbury Academic.
- Barros García, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M. I. Montoya Ramírez (coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 9–30). Universidad de Granada.
- Cahnmann-Taylor, M., & McGovern, K. (2021). *Enlivening instruction with drama and improv: a guide for second language and world language teachers*. Routledge.
- Camnitzer, L. (2007). *Conceptualism in Latin America: Didactics of liberation*. University of Texas Press.
- Conlon Perugini, D., & Johnson, S. M. (Anfitriones). (2017-presente). Speaking Blackness in Brazil, identity and investment with Uju Anya (Nº 136). [Episodio de Podcast]. En *We teach languages*. Podcast. <https://weteachlang.com/2020/03/03/136-with-uju-anya/>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Editorial/Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey Bass.
- Corral Fullà, A. (2012). El teatro en la enseñanza de lenguas: La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117–134.

- Crutchfield, J. (2015). Fear and trembling. The role of “negative” emotions in performative Pedagogy. *Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 9(2), 101–114.
- Crutchfield, J., & Schewe, M. (2017). Introduction: Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives, models of practice. En J. Crutchfield & M. Schewe (Eds.) *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives, models of practice* (pp. 11–25). Multilingual Matters.
- Di Virgilio, A. (2020). Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 13, 6–33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Escandell, V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel Letras.
- Freire, P. (2021). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Academic.
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: Implications for education. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152–168). Routledge.
- Gasca, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: Metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *International Journal of Foreign Languages* 6, 9–30. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/328547>
- Ginosyan, H., Tuzlukova, V., & Ahmed, F. (2020). An investigation into the role of extracurricular activities in supporting and enhancing students' academic performance in tertiary foundation programs in Oman. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1528–1534.
- González, M., & Cabot, M. (2015). ¡No gramatices! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español. En F. Herrera (Ed.), *Cuadernos de didáctica. La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 53–50). Difusión.
- Gualdron, E., & Castillo, E. (2018). Theater for language teaching and learning: The e theater, a holistic methodology. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 211–227.
- Herrera, F. (Anfitrión). (2007-presente). Relaciones entre gramática y pragmática. (Nº112). [Episodio de Podcast]. En LdeLengua. <https://eledelengua.com/ldelengua-112-sobre-las-relaciones-entre-gramatica-y-pragmatica/>
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Johnson, S. M. (Anfitrión). (2017-presente). Language ideologies and translanguaging with Emma Trentman (Nº 132). [Episodio de Podcast]. En *We teach languages*. <https://weteachlang.com/2020/01/24/132-with-emma-trentman/>
- Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 123, 444–449.
- Lacorte, M., & Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español (Critical dimensions in Spanish language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 137–150). Routledge.
- Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación*, 16.
- Lo Bianco, J., & Crozet, C. (2003). *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Language Australia Ltd.
- Marimón Llorca C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 191–211.
- Matthews, K. E. (2016). Student as partners as the future of student engagement. *Student Engagement in Higher Education*, 1(1), 1–5.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122–129.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1–19.
- Navarro, G., & Sánchez, M. (2022). Espacios escénicos y artistas conectando con la sociedad. En C. Oviedo Cueva (Coord.), *Ornitorrarínco y otras curiosas criaturas: artes escénicas y educación para la transformación social. La Red española de teatros, auditorios, circuitos y festivales de titularidad pública* (pp. 6–9). Pedagogías invisibles.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. En M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 15–62). Consejo de Europa.

- Oviedo, C., & De Pascual, A. (2022). *Ornitorrinco y otras curiosas criaturas: artes escénicas y educación para la transformación social. La Red española de teatros, auditorios, circuitos y festivales de titularidad pública*. Pedagogías invisibles.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action. The artistry of process drama in second language education*. Palgrave macmillan.
- Pulverness, A., & Tomlinson, B. (2013). Materials for cultural awareness. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching [El diseño de materiales para el aprendizaje de idiomas]* (2a ed., pp. 396–410). Bloomsbury.
- Randolph Jr. L. J., & Johnson S. M. (2017). Social justice in the language classroom: A call to action. *Dimension*, 99–120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207903.pdf>
- Rossomondo A., & Lord G. (2017). The world is not flat, so why are our textbooks? *Hispania*, 100(5), 251–257.
- Rus, K. (2020). La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ELE. *Journal for Foreign Languages*, 12(1), 295–314.
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Arco Libros.
- Schenker, T. (2020). Fostering foreign language skills through an extracurricular drama project. *Language Learning Journal*, 48(6), 785–798.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 7(1), 5–27.
- Valverde Brenes, F. (2011). Pedagogía de la liberación. De la educación opresora a la educación liberadora. *Pensamiento Actual. Universidad de Costa Rica*, 11(16-17), 117–131.