

# La dramatización: aprendizajes por competencias a través del diálogo interartístico

## Dramatization: Learning by competences through interartistic dialogue

<https://doi.org/10.58265/pulso.5638>

Isabel Mociño González\*  
Eulalia Agrelo-Costas\*\*

Recibido: 13-03-2023  
Aceptado: 12-05-2023

### Resumen

La formación de docentes de educación infantil ha de fomentar la lectura competencial y su capacidad para ensamblar la lectura literaria con otras manifestaciones artísticas. Consideramos que, entre las estrategias más eficaces para lograrlo, está la dramatización, que es un instrumento transversal basado en el diálogo interartístico. Este trabajo se propone describir el diseño, la implementación y resultados de una experiencia didáctica vinculada con las dramatizaciones, que se ha llevado a cabo con alumnado de dos facultades de ciencias de la educación. Esta experiencia de aula se asienta en la metodología de la investigación-acción participativa y tuvo el trabajo colaborativo como sostén del proceso formativo. Los resultados muestran la satisfacción del alumnado participante, la eficacia de las estrategias empleadas en la práctica docente, la construcción de aprendizajes significativos, la mejora de la capacidad de mediación lecto-literaria y el fomento de los hábitos lectores. Se concluye que la dramatización es una estrategia eficaz en el desarrollo de múltiples competencias asociadas a la expresión, a la colaboración constructiva, al pensamiento creativo, a los procesos culturales..., siendo la lectura comprensiva el elemento motivador de toda la experiencia.

### Palabras clave

Fomento de la lectura, Dramatización, Interdisciplinariedad, Docentes en formación, Álbum ilustrado.

### Abstract

Early childhood education teacher training should foster reading competence and the capacity to connect literary reading with other artistic manifestations. We believe that dramatization is one of the most effective strategies to achieve this, which is a transversal instrument based on interartistic dialogue. This research intends to describe the design, implementation and results of a didactic experience linked to dramatizations, which has been carried out with students from two faculties of educational sciences. The methodology used in this classroom experience was participatory action research and collaborative work was used as a support for the training process. The results show the satisfaction of the participating students, the effectiveness of the strategies used in the teaching practice, the construction of meaningful learning, the improvement of the reading-literary mediation capacity and the promotion of reading habits. It is concluded that dramatization is an effective strategy in the development of multiple competences associated with, among others, expression, constructive collaboration and creative thinking, with comprehensive reading being the motivator of the whole experience.

### Keywords

Promotion of reading, Dramatization, Interdisciplinarity, Teacher training, Picture books

\* Universidade de Vigo  
<https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>  
imocino@uvigo.gal

\*\* Universidade de Vigo  
<https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>

## 1. Introducción

La lectura y el fomento de los hábitos lectores han de iniciarse desde los primeros años de vida a través de la exposición a ambientes emergentes de alfabetización (Villalón, 2016; Vega-Pérez, 2016; Borda, 2021). En el contexto educativo, se han de promover ambientes lectores en los que la infancia experimente, mediante el juego, realidades ficcionales y aprenda a construir historias significativas, que permitan dar sentido narrativo al mundo que le rodea (Pérez, 2010). Es, por lo tanto, fundamental que los docentes planifiquen la educación literaria desde una perspectiva competencial y cuenten en su bagaje formativo con conocimientos y habilidades prácticas sobre estrategias lectoras diversificadas, a partir de obras convencionales y otras más innovadoras y desafiantes, como son los álbumes ilustrados (Ramos, 2011).

Entre los instrumentos de formación en el área de la didáctica de la lengua y la literatura, cabe destacar el teatro como un recurso transversal que propicia un rico diálogo interartístico. Se trata de un arte híbrido que aglutina lo literario y otras manifestaciones artísticas, produciéndose una relación de mutualismo entre el texto dramático y la representación teatral (Vieites, 1998), que poseen sus propias particularidades de identidad, función y significado. El teatro se puede convertir en un medio eficaz para aproximarse a la lectura y en una oportunidad para el desarrollo del lenguaje oral, corporal, la cooperación y la creatividad (Cerrillo y García, 1997; Baldwin, 2009). A esto podemos añadir que la adopción de diferentes roles también fomenta la capacidad para colocarse en el lugar del otro, desarrollar la inteligencia emocional y contribuir a la socialización enriquecida, tanto entre la infancia como entre adultos mediadores (Navarro, 2007; González, 2015).

A partir de la lectura de cuentos infantiles en formato álbum ilustrado, se puede suscitar el juego simbólico, las lecturas dramatizadas e incluso las representaciones escénicas. Estas dinámicas, de marcado carácter formativo, propician la exploración, de modo vivencial, de estrategias que llevan la lectura más allá de una mera actividad de carácter instrumental, al promover la formación de una persona lectora consciente del extraordinario poder de los libros para actuar sobre la realidad, desde la imaginación y la experimentación (Baldwin y John, 2012). De este modo, los libros se convierten en un espacio transicional entre la infancia y el adulto y en un punto de encuentro generador de experiencias marcadas por la emoción y la creatividad (Centelles, 2007).

Todas estas potencialidades de las formas dramáticas han de ser conocidas y vivenciadas por los docentes en formación. Para hacerlo, es necesario diseñar e implementar prácticas pedagógicas orientadas a la dramatización que, aunque se fundamenta en las ideas y acciones del teatro, se concibe como una técnica o método de enseñanza enfocado al crecimiento y evolución del individuo más que al entretenimiento del espectador, ya que lo fundamental es el proceso y no el resultado (Pino-Juste, 2019). Se trata

de tomar consciencia de que la dramatización pedagógica constituye una oportunidad de desarrollo de la creatividad, de la libertad, la seguridad, el afecto, la autonomía, el ludismo y el trabajo colaborativo, que, necesariamente, ha de ser integrada en nuestra apuesta por metodologías que, a la vez que fomentan la lectura, buscan alcanzar una educación integral (Borda, 2022).

## 2. De la lectura a la dramatización

Son numerosos los estudios que inciden en las potencialidades de la dramatización como estrategia de educación integral de la infancia (Cervera, 1984; Cabo, 2003; Tejerina, 1998, 2004; Baldwin, 2009; De Queiroz y Fortkamp, 2015; González, 2015; Borda, 2022). En ellos se hace hincapié en los juegos dramáticos y en las lecturas dramatizadas, sobre todo de los cuentos populares, pero también de piezas dramáticas infantiles (Agrelo, Neira y Roig, 2009; Roig, 2015), para fomentar una competencia literaria intuitiva, al permitir construir hipótesis y expectativas, a la vez que se promueven aprendizajes significativos desde los conocimientos previos, movilizados a través de estrategias activas que desembocan en el descubrimiento (Onieva-López, 2011).

La dramatización favorece la escucha activa tan exigible en una sociedad dominada por el síndrome del pensamiento acelerado (Cury, 2008), mitiga la sobreexposición a estímulos y genera ambientes emergentes de alfabetización de confianza, que han de estar basados en la diversión, el movimiento y el desarrollo emocional (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013; Borda, 2022). Además, como práctica socio-personal y medio de comunicación (Núñez y Navarro, 2007), permite abordar en el aula la realidad social y personal, a través de un lenguaje total (Bercebal, De Prado, Laferrière y Motos, 2000; Baldwin y Fleming, 2003). Esto implica el dominio del lenguaje verbal y corporal (Delgado, 2011) y de otras expresiones, como la icónica, musical, estética, simbólica, ideológica... Todas ellas son configuradoras de múltiples significados, a los que se ha de acceder de modo progresivo desde la infancia.

Por otra parte, la dramatización propone numerosas posibilidades de diálogo interartístico, por requerir la inclusión de múltiples lenguajes y recursos de áreas afines, como son la educación artística y plástica, la educación musical, las nuevas tecnologías o el desarrollo motor. De ahí que sea una excelente conexión con el universo del arte, puesto que consigue abrir caminos hacia la sensibilidad estética, la reflexión, la emoción y la comprensión de historias sin frontera (Reina, 2009).

De centrarnos en la formación de maestras y maestros, algunos estudios inciden en la relevancia de esta práctica (Navarro, 2003, 2006; Calvo, 2015; López, Jerez y Encabo, 2015; Pérez Zaragoza, 2016; Borda, 2021; Urretabizkaia, 2022), dado que serán los responsables de dinamizar acciones pedagógicas, que promuevan ambientes motivadores para la infancia y

deberían hacerlo a través de espacios de diálogo y experimentación, en los que los libros y la lectura alienten una interacción positiva dirigida a lograr lectores activos y curiosos. Desde este punto de partida, el proceso de las dramatizaciones iría tejiendo toda una red integrada por los hilos de lo que se entiende por competencias: habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros elementos sociales de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz (DeSeCo, 2005). No obstante, para conseguir esa acción eficaz alrededor de las dramatizaciones, se requiere que los futuros docentes conozcan, vivan y valoren las posibilidades de la lectura y de la dramatización en primera persona para que puedan trasladarlas a sus futuras programaciones.

### 3. Objetivos e hipótesis

Este estudio tiene como objetivo principal describir el diseño, implementación y resultados más significativos de una experiencia de aula llevada a cabo con estudiantes universitarios de dos facultades de educación a lo largo de tres cursos académicos. El propósito central era fomentar la competencia lingüística, los hábitos lectores y la capacidad reflexiva y creativa entre el profesorado en formación del Grado de Educación Infantil. Para tal fin se diseñaron una serie de propuestas didácticas encaminadas a los siguientes desempeños formativos:

- Fomentar el desarrollo de lecturas críticas.
- Descubrir las potencialidades de los álbumes ilustrados para la educación infantil.
- Desarrollar la alfabetización visual para acceder a los significados de las imágenes de los álbumes ilustrados.
- Elaborar selecciones lectoras acordes a las necesidades de la infancia y de su contexto.
- Valorar las (re)escrituras y sus funciones, así como la escritura creativa para configurar nuevos textos, en los que emerja el ingenio, lo lúdico, la imaginación, etc., sin renunciar a la calidad estética.
- Experimentar con la dramatización para mejorar la expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.
- Ser consciente del enfoque interdisciplinar, globalizador y competencial de esta estrategia en el aula.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la inteligencia intra e interpersonal de futuras maestras y maestros.

### 4. Metodología y contexto

Esta propuesta se basa en una metodología activa, participativa, constructivista y dinámica, como es la investigación-acción en contextos educativos (Reason y Brad-

bury, 2001). Por medio del trabajo colaborativo, el alumnado conoce, analiza y comprende la realidad en la que se encuentra inmerso, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones. Durante la práctica educativa, reflexiona, planifica y ejecuta acciones para mejorar y transformar la realidad (propia/ajena), además de procurar una mejor comprensión de ella y articular de modo permanente la investigación, acción y formación (Kemmis y MacTaggart, 1988), en este caso alrededor de la lectura y la creatividad. Se trata, por tanto, de una perspectiva metodológica que exige una actuación grupal, en la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, las cuales serán guiadas por la realización de análisis críticos de las situaciones educativas generadas, de modo que se configure una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Desde la observación participante, serán tomadas notas de campo para poder afrontar una descripción-narrativa de los hechos desarrollados por parte de la docente, quien también recurrirá al análisis de los documentos y otros elementos mediante el empleo de varias rúbricas para valorar los procesos y resultados de la experiencia (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Entre ellas, se sitúa la rúbrica para evaluar los comentarios críticos recogidos en el diario de lecturas colectivas y en los blogs diseñados, así como la rúbrica destinada a evaluar la reescritura y su dramatización.

El diseño de esta propuesta fue aplicado durante tres cursos académicos (2016-2017, 2017-2018 y 2019-2020) en el segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Ourense) y de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Pontevedra), ambas de la Universidad de Vigo, con una media de 75 estudiantes por año académico en cada centro. El perfil lector de este alumnado, matriculado en la asignatura de Didáctica de la lengua y de la literatura infantil, se revela como bajo, en consonancia con otros estudios sobre docentes en formación (Cremin et al., 2008; Granado y Puig, 2014; Felipe et al., 2019; Munita, 2014; Elche y Yubero, 2019).

## 5. Diseño e implementación de la intervención

Tras una primera aproximación de carácter exploratorio, se detecta en los grupos participantes una débil competencia comunicativa (verbal y corporal), en particular de la lengua gallega. Asimismo, la cohesión grupal se ve afectada, porque un elevado número de miembros del aula ha cursado itinerarios diferenciados (Bachillerato o Ciclo Superior de Formación Profesional). Esto impide que se conozcan todos los integrantes del grupo aula y justifica una formación previa desigual. A ello habría que sumar la escasa motivación que se observa en algunos casos, el casi nulo conocimiento de la producción de literatura infantil y una percepción instrumentalizada de

la lectura, que viene condicionada por la vivencia de unas prácticas lectoras escasamente motivadoras.

La aproximación a las biografías lectoras del alumnado revela un bajo interés por la lectura literaria voluntaria, que, de producirse, se ve cuestionada por el afán de encontrar en las obras “valores”, sin tener en consideración el sentido estético y la literariedad de estas. A pesar de ello, la autopercepción de la gran mayoría del alumnado sobre su formación y exigencias, en cuanto a la educación literaria como futuros docentes, es valorada de forma muy positiva, ignorando la estrecha ligazón existente entre sus hábitos lectores y la competencia para diseñar prácticas lectoras motivadoras conducentes a una lectura competencial y a la instalación del hábito lector.

El desarrollo de la propuesta abarcó todo el segundo cuatrimestre de cada curso. Su duración total fue de tres meses y medio y se organizó en cinco fases consecutivas, que son descritas a continuación.

## 5.1. Fase 1

Para fomentar la competencia literaria se inició esta fase con un itinerario de lecturas de álbumes ilustrados, que arrancó de las propuestas de carácter individual y confluyó hacia las lecturas compartidas. Se establecieron equipos de trabajo integrados por entre cuatro y seis miembros. Se promovieron lecturas colectivas y actividades de análisis críticos de los elementos textuales y paratextuales de los álbumes ilustrados, atendiendo tanto a su carácter formal y a su valor estético, como a las relaciones existentes entre ellos. A partir del acompañamiento docente y del pertinente material bibliográfico, cada equipo debatió y eligió una temática considerada de interés para abordar en las aulas de educación infantil. Estas temáticas giraron alrededor de cuestiones como la configuración de la identidad, la sostenibilidad, el pacifismo, la inclusión, la diversidad, la interculturalidad, la coeducación o el tratamiento de temas tabú.

A través de estos focos temáticos, se pretendía motivar el debate en el seno del equipo para que estableciera los aspectos que entendía más relevantes en la formación literaria de la infancia, a la vez que se contribuía a la cohesión grupal. Tras la visita a diferentes bibliotecas, cada integrante aportó al equipo en las primeras semanas de clase al menos cinco obras literarias, que fueron leídas conjuntamente y objeto de una primera aproximación, en relación al lenguaje verbo-icónico, la materialidad y los contenidos. Se procuró que las temáticas no se repitieran en exceso para suscitar la diversidad de cuestiones y de enfoques y con la intención de enriquecer las selecciones lectoras del grupo aula. Cada equipo registró la totalidad de las obras leídas en un diario de lecturas colectivo.

## 5.2. Fase 2

Todas las obras seleccionadas por cada grupo fueron analizadas y valoradas por medio de un completo comentario escrito con la finalidad de identificar sus elementos constitutivos y las relaciones que mantienen entre ellos, además de desarrollar la capacidad para la lectura crítica y reconocer las posibilidades de los álbumes ilustrados desde la perspectiva formativa y reflexiva. Para ello se trabajaron los elementos constitutivos del objeto libro, desde los peritextos (cubierta, contracubierta, guardas, portada...), pasando por el lenguaje texto-icónico y las relaciones de dependencia entre ambos, hasta las potencialidades de la obra para la educación infantil y los recursos, de ser el caso, que se encontraban en acceso abierto en la red y podrían ser de interés para la mediación. Todos los análisis críticos se elaboraron mediante las estrategias de la escrita procesual y el acompañamiento de la docente responsable. Tras su edición final, se publicaron en bitácoras, cuyo diseño, contenido y funcionamiento fueron elaborados por el propio alumnado. Estos repositorios pueden consultarse en: *Primeiras lecturas* (<https://primeiraslecturas.blogspot.com/>), *Recuncho da lectura* (<http://recunchodalectura.blogspot.com/>) y *Pontelectura infantil* (<http://pontelecturainfantil.blogspot.com/>).

A medida que se realizaban los análisis críticos, se procedió a su publicación en los blogs en los meses que duró el proyecto, lo que favoreció que el grupo-aula pudiera leer todas las selecciones lectoras comentadas. De este modo, a la vez que se compartían los diferentes análisis, se daban a conocer álbumes ilustrados para la educación infantil, a los que no todos habían tenido acceso, y se fomentaban la reflexión y evaluación del trabajo de los demás. Para garantizar el seguimiento y la lectura de estas publicaciones, tuvieron que elaborar, de un modo individual, entradas valorativas semanales sobre las obras de su interés, siempre desde el respeto entre iguales y con la finalidad de mejorar las propuestas. Este seguimiento incidió también en la cohesión del grupo y en el reconocimiento de la confluencia de motivaciones lectoras.

## 5.3. Fase 3

A partir de la prospección analítica de los comentarios previos, cada equipo pudo proceder a una selección argumentada de una obra literaria para su dramatización. El objetivo de esta fase se centró en reflexionar sobre las potencialidades de sus selecciones lectoras para su posible transcodificación y su conversión en otras expresiones artísticas, en este caso la dramatización. Se supervisó el debate y se fomentó la consulta de documentación sobre las posibles estrategias de representación (teatro de sombras chinas, kamishibai, pantomima, teatro negro, marionetas...). Para facilitar la selección de una de las técnicas, se efectuó una lectura dramatizada del texto por cada equipo, la cual fue posteriormente compartida en el grupo aula. Estas lecturas dramatizadas per-

mitieron, por una parte, explorar las potencialidades de la voz, el propósito de la historia y la caracterización de cada uno de los personajes; por otra, promovieron la reflexión sobre las diferentes estrategias de dramatización, los retos a los que se tenían que enfrentar y las potencialidades para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se prestó especial atención al papel activo del espectador/actor que deberían tener niñas y niños, esforzándose por romper la cuarta pared y lograr mantener la comunicación y control del aula en todo momento.

#### 5.4. Fase 4

Una vez determinada la estrategia de dramatización, se procedió a la realización de una reescritura (adaptación, versión) de la obra, con el fin de que se internasen en la estructura de la historia, la arquitectura de los personajes, la elaboración de diálogos, etc. y en sus diferentes funciones (referencial, lúdica, ideológica...), para conformar el guion de sus representaciones. Los resultados fueron muy heterogéneos: reducción del texto, prescindir o añadir algún personaje, subversión de roles, modificación del inicio o final de la obra para transmitir un mensaje diferente al del texto original, etc. Se prestó especial cuidado a la coherencia y cohesión de los elementos constitutivos del texto y de la pieza resultante, en particular en aquellos casos en los que se compusieron diálogos, a partir de un texto narrativo o de álbumes silentes. También se analizaron con atención las implicaciones de las subversiones o alteraciones incluidas en la pieza. A continuación, se confeccionaron los elementos del atrezzo, del escenario y de las caracterizaciones, acordes a la reescritura efectuada por cada equipo. En esta fase, centrada en la educación artística y plástica, se valoraron las implicaciones estéticas, las sugerencias de atmósferas y el sentido visual del conjunto. Desde la verbalización y la reflexión grupal, durante este proceso se abordaron las cuestiones y problemáticas que iban surgiendo en cada equipo relativas al sentido del texto original, y a la adecuación a los intereses formativos de la infancia y de los valores reflejados.

En esta fase se le concedió mayor atención a los materiales empleados, que debían ser reforzadores del mensaje de la obra, del esclarecimiento de significados y del goce estético. Se valoró sobre todo la creatividad y libertad de cada miembro del equipo, la integración de las ideas y la búsqueda de sinergias entre los diferentes intereses. Se determinó que todos los materiales tenían que ser reutilizados, tanto para evitar gastos económicos innecesarios, como para promover el valor de la sostenibilidad y la resignificación de los objetos. También se apeló a la relevancia de la música y de todos los elementos sonoros o audiovisuales que pudieran introducirse para enriquecer la propuesta.

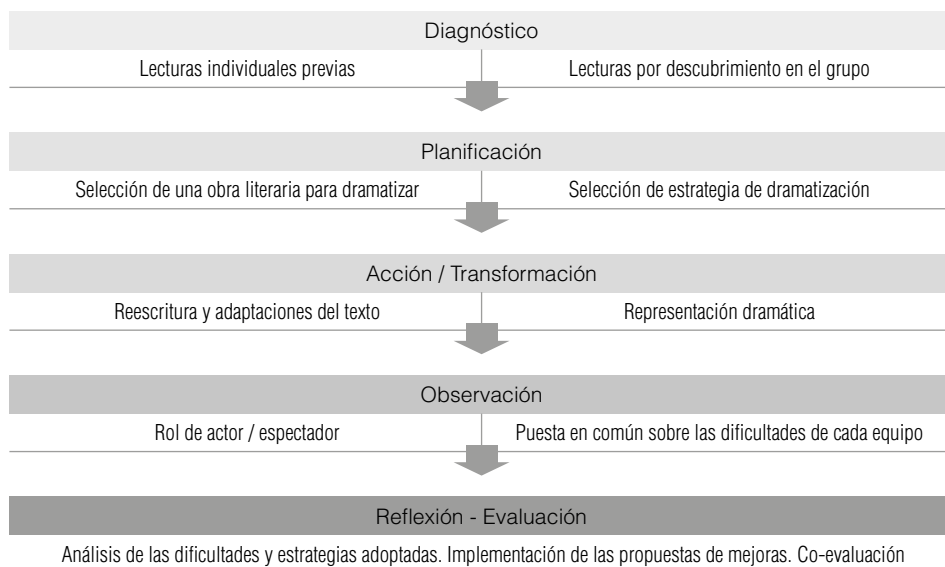


## 5.5. Fase 5

El proceso culminó con la puesta en escena de cada equipo ante el grupo aula con la intención de mejorar la expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Cada equipo llevó a cabo una breve presentación, en la que explicó el contenido de la obra escogida y el proceso seguido desde la lectura inicial hasta la transcodificación en texto representado. El alumnado asistente adoptó un doble papel: fue actor/espectador privilegiado y se responsabilizó de la evaluación del proceso y del resultado de cada trabajo, que trasladó a una rúbrica en la que se valoró: la competencia comunicativa, la expresiva, el empleo de recursos plásticos, sonoros y visuales, la coherencia de la propuesta y el interés para la formación de las primeras edades. Al final de cada representación se hizo una puesta en común sobre las fortalezas y debilidades (de ser el caso) de cada pieza, con la finalidad de mejorar aquellos aspectos susceptibles de cambio de cara a nuevas puestas en escena. También se reflexionó sobre los problemas que desde el seno del equipo se detectaron durante el proceso y la representación, así como las estrategias empleadas para superarlos. Dado que se procedió a la grabación de todas las dramatizaciones, el debate y análisis crítico se asentó en la revisión de la propia actuación, favoreciendo la percepción sobre los aspectos susceptibles de mejora.

Tabla 1

*Desarrollo del proceso de investigación-acción*



*Fuente: Elaboración propia*

## 6. Resultados

Este proyecto interdisciplinar fue valorado, de modo general, cada año académico por el alumnado participante como una de las actividades de aula más enriquecedoras, en la línea de Ruíz de Velasco y Abad (2007), destacando los aprendizajes adquiridos de modo individual y su contribución a la cohesión grupal. Se valoró muy positivamente la oportunidad de representar algunas de las propuestas en contextos reales y observar las reacciones de la infancia, tanto en ámbitos educativos formales, en colegios próximos, como en espacios de promoción de la lectura, caso del Salón del Libro Infantil y Juvenil de Pontevedra.

Al analizar la contribución de la propuesta para el fomento de la competencia lectora, los hábitos lectores, la creatividad y el conocimiento de numerosos álbumes ilustrados entre el alumnado de Educación Infantil, se considera que fue muy eficaz. Cada participante realizó durante el período que se desarrolló esta actividad una media de 40 lecturas literarias. Este elevado número de obras estuvo motivado por el trabajo en equipo, al que cada miembro aportaba entre 5 y 10 obras literarias para la puesta en común, la lectura en voz alta y la valoración de sus potencialidades para la infancia. Estas lecturas dialogadas en el seno de los equipos estimularon la aproximación a la literatura de la mano de los iguales y propiciaron ambientes favorecedores para la lectura voluntaria, siendo un paso previo al trabajo más individual de descripción y análisis en profundidad de algunas de las obras.

Por su parte, el seguimiento de los análisis publicados en los blogs contribuyó al conocimiento del trabajo de los pares y a contar con modelos para la mejora de la práctica de la escritura descriptivo-valorativa. Cada estudiante realizó un número mínimo de 3 textos críticos e incluso hubo participantes que subieron hasta 5 entradas en los blogs. El resultado global muestra una media superior a las 300 lecturas/curso.

Tabla 2

*Número de reseñas críticas publicadas en los blogs de lectura por curso académico*

Blog	Curso académico	Reseñas críticas publicadas
<i>Primeiras lecturas</i>	2016-2017	364
<i>Recuncho da lectura</i>	2017-2018	317
<i>Pontelectura Infantil</i>	2017-2018	282
<i>Primeiras lecturas</i>	2019-2020	346

Fuente: *Elaboración propia*

Estas bitácoras se convirtieron en instrumentos eficaces para el desarrollo de lecturas críticas y para compartir la reflexión sobre las potencialidades de la lectura literaria, en

particular de los álbumes ilustrados. El hecho de contar con una plataforma abierta para todo el alumnado acentuó su consciencia de la necesidad de adquirir un mayor desarrollo de la alfabetización visual, imprescindible en la lectura e interpretación de estos artefactos multimodales. Los textos críticos publicados favorecieron también el contacto con un amplio corpus literario, que contribuyó al incremento del conocimiento de referentes para diseñar selecciones lectoras acordes a la educación literaria y a las necesidades de la infancia y de los contextos educativos, en los que puedan llegar a ejercer la labor de mediación, además de permitir valorar el sentido y funcionalidad de las (re)escrituras.

De los comentarios publicados destaca la gran diversidad de temáticas y formatos de las obras seleccionadas, y la aproximación a la escritura e ilustración de creadores de diferentes geografías y momentos históricos, aunque predominaron las obras recientes, más accesibles por la abundancia de materiales promocionales accesibles en la red y en el mercado, frente a otras de décadas anteriores, únicamente existentes en las bibliotecas. Esto entrañaba el riesgo de que algunas descripciones del contenido, formato y potencialidades de la obra pudieran ser elaboradas, a partir de los vídeos albergados en canales como YouTube. Para minimizar esta posibilidad y fomentar el contacto con el objeto libro, se pidió al alumnado que tomara fotografías propias del libro para acompañar cada análisis, además de solicitarle que todas las semanas acudiera a clase con libros para comentarlos, tanto dentro del equipo, como con el resto del grupo aula y con la docente.

En cuanto a las temáticas seleccionadas, predominaron las obras centradas en el descubrimiento del entorno, del universo infantil y de uno mismo, así como en la familia y en valores asociados a la amistad, la honestidad o el afán de superación. Sin embargo, fueron menos las obras con temáticas como la interculturalidad, la inmigración, la diversidad o temas considerados tabú, ante los que se sentían más inseguridades y dudas.

Entre las principales dificultades observadas, cabe señalar la necesidad de mejora en el nivel del dominio de la lengua oral y escrita en buena parte del alumnado, que presentó de modo recurrente problemas tanto en las intervenciones orales, como en los comentarios escritos, a pesar de las revisiones y sugerencias de las docentes. En particular, se considera fundamental abordar con más detenimiento la coherencia y cohesión textual de las propuestas, mejorar la riqueza y precisión del vocabulario empleado, y avanzar en las lecturas críticas y analíticas de los álbumes y en una alfabetización visual más amplia, capaz de llegar a análisis más profundos de la relación verbo-icónica y del lenguaje plástico y estético que los libros manejados promueven, en particular en lo referido a las intertextualidades.

Al revisar los resultados de la dramatización como experiencia que contribuye a la mejora de la expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical, se observó, de modo general, una mejora en cuanto al dominio de la expresividad y de las lecturas en voz alta entre buena parte del alumnado, que adoptó una posición más activa y consciente de la relevancia de

la educación de la voz como instrumento emocional, para el diseño del perfil de los personajes, de su carácter o de los estados anímicos que se querían transmitir. Del mismo modo, también se detectaron avances en la comunicación corporal, aunque en muchos equipos se recurrió a estrategias de ocultación, es decir, emplearon algún elemento para evitar la exposición directa del cuerpo al público (teatrillos, sábanas para proyectar sombras, marionetas de palo, máscaras, etc.), ignorando las dificultades que entrañan en un contexto real de aula para el mantenimiento de la comunicación con el público espectador.

En este sentido, también se anotaron dificultades en el dominio del espacio escénico, sobre todo en lo referido a la dispersión que provoca la falta de un foco claro de interés, capaz de evitar las distracciones en el espectador infantil, al que es necesario apelar de modo recurrente durante la dramatización, implicarlo en la toma de decisiones y fomentar su participación en el transcurso de la propuesta. De hecho, en ocasiones se produjo una escasa atención a la ruptura de la cuarta pared, preocupándose más de cómo estaba evolucionando el producto final de la dramatización que de la respuesta del destinatario, que debería haber sido considerado un actor más, en particular por estar pensadas las propuestas para el aula de educación infantil.

La expresión plástica y la rítmico-musical fueron los aspectos en los que los resultados precisaron de mejoras más significativas. En general, se plasmaron visiones muy infantilizadas, carentes de elaboración y conceptualización de las imágenes y de los recursos empleados. En unos casos fueron propuestas recargadas, estridentes y multicolores; en otros, resultaron planas y faltas de creatividad, de innovación y poder evocador. Esta misma debilidad se observó en el empleo de los efectos sonoros y de la música, en la que se recurrió a grabaciones muy breves, casi siempre de carácter instrumental, y sin prácticamente repercusión en la creación de atmósferas y ambientes durante la representación. Este escaso manejo de las sonorizaciones fue similar al que se hizo de recursos audiovisuales, que adolecieron de estatismo por el empleo de una imagen fija como telón de fondo o de falta de significatividad para el contenido de la pieza. Esta debilidad puede ser debida a que la formación curricular en el área de la expresión musical y artística se sitúa en el tercer curso, por lo que son competencias todavía por adquirir entre el alumnado participante.

Aunque en las propuestas se anotaron aspectos de mejora, es de destacar que a lo largo de los tres años de experiencia se fue acentuando la toma de consciencia entre el alumnado de las potencialidades multidisciplinares de esta estrategia en el aula de educación infantil. Fueron muchas las ocasiones en las que, a medida que avanzaba el proceso creativo, se verbalizaban sus inseguridades, miedos, falta de dominio o desconocimiento de aquellos recursos y materiales artísticos más ajustados a sus propuestas. Se convirtió de este modo el proceso en una excelente oportunidad para reflexionar sobre la adecuación al contexto, a los intereses del alumnado al que se dirigían y a los recursos existentes en el entorno. Se valoró también la necesidad de movilizar los aprendizajes previos y se

potenciaron las habilidades y destrezas de cada participante, lo que redundó en beneficio del trabajo cooperativo, de la socialización, de la autonomía personal y del desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal de las futuras maestras y maestros.

## 7. Conclusiones

La dramatización en la formación de docentes representa una oportunidad de aprendizaje integral, con experiencias vivenciales de la lectura y de conexión con la realidad social y personal, lo que contribuye a la creación de la identidad lectora de este alumnado (Granado y Puig, 2015). Con este proceso asentado en el fomento de la lectura, las selecciones lectoras y el comentario crítico, se favorecen diferentes desempeños incluidos en la competencia en comunicación lingüística, a la vez que se avanza en la construcción de representaciones mentales y de la comprensión de las necesidades de la infancia y del contexto educativo (Borda, 2015). Además, esta experiencia permite desarrollar roles de actor-espectador, y fomentar la empatía y comprensión del otro en el seno del grupo de iguales y con el público presente en los contextos reales de representación (García Padrino, 1997; Domínguez, 2013). Estamos, por tanto, ante prácticas que mueven a la descentración e implicación del espectador.

La lectura de obras literarias, su reescritura y su dramatización mejoraron la competencia lingüística en lengua gallega, además de dirigirnos hacia la competencia cultural y artística, que se vio favorecida por las acciones y reflexiones alrededor de la alfabetización visual promovida por los álbumes ilustrados y la configuración de la escenografía. A estos aspectos también se contribuyó desde la competencia digital, que fue precisa para avanzar en el proceso de dramatización y la creación de las bitácoras de lectura. Asimismo se motivó la competencia social y ciudadana, favorecida por el trabajo colaborativo; y la competencia en autonomía personal, promovida por la libertad en la toma de decisiones durante el proceso y en la adopción de roles diferentes entre los miembros de cada equipo (dirección, iluminación, sonido, decorados, maquillaje, atrezzo...). En definitiva, el proceso de dramatización representó una excelente oportunidad para, en su conjunto, alentar el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, actitud imprescindible en futuros docentes de educación infantil.

Por último, queremos referirnos brevemente a las limitaciones de la propuesta, entre las que cabe señalar la necesidad de contar con la colaboración activa de docentes especialistas en las áreas de educación artística y expresión musical, lo que habría aportado una mejora significativa de las competencias de esas áreas, en la línea apuntada por Navarro (2006). Dado que el diseño del plan de estudios de las facultades implicadas impide cursar la asignatura de Didáctica de la lengua y de la literatura infantil después de las correspondientes al área de expresión plástica y musical o de modo simultáneo a estas, se podrían mitigar en parte algunas debilidades con el empleo de un banco de recursos, que

asegure la calidad estética de las imágenes y de un repertorio musical específico para la infancia, como puede ser la colección de libros-disco "sonárbore", de la Editorial Galaxia.

## 8. Referencias

- Agrelo, E., Neira, M. y Roig, B. A. (2009). Apuntamentos para unha historia da literatura dramática infantil e xuvenil galega. En Roig, B.-A., Ramos, A. M. y Gomes, J. A. (coords.). *Teatro para a Infância e Juventude. Aproximações à Literatura Dramática* (pp. 74-153). Deriva Editores.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: a creative whole class, whole school approach*. Network Continuum.
- Baldwin, P. y Fleming, K. (2003). Drama and literacy. En Baldwin, P. y Fleming, K (eds.). *Teaching Literacy through Drama* (pp. 17-30). Routledge.
- Baldwin, P. y John, R. (2012). *Inspiring writing through drama*. Bloomsbury Education.
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Editorial Ñaque.
- Borda, I. (2021). Los cuentos en dramatización: Generando ambientes lectores con niños/as de 4 a 7 años. En Pascual, R. y Madrid, R. (eds.). *La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)* (pp. 195-214). Dykinson.
- Borda, I. (2022). Dramatización infantil: creatividad y desarrollo emocional. Herramientas para una educación integral. En Madrid, D. y Pascual, R. (eds.). *Buenas prácticas en la Educación Infantil* (pp. 223-234). Dykinson.
- Borda, M. I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 247-258. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Cabo, R. (2003). Investigación: Importancia del juego en la educación infantil: Juegos fuera del aula/Juegos en el aula. El juego dramático. En Cano Vela, A. (coord.). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 187-194). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Calvo, M. A. (2015). El profesorado tiene que innovar en sus aulas. ¿Lo considera importante en su formación? *Alambique*, 81, 1-8.
- Centelles, J. (2007). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. y García, J. (coords.) (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Cervera, J. (1984). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel-Kapelusz.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Cury, A. (2008). *O código da inteligência*. Pergaminho.

- De Queiroz, A. y Fortkamp, C. (2015). O teatro infantil: arte ou didactismo? *Revista ACB*, 20(2), 200-210. <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/997>
- Delgado, M. E. (2011). La dramatización, recurso didáctico de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 382-392.
- DeSeCo (2005). La definición y selección de las competencias claves. En <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscecutivesummary.sp.pdf>
- Díaz-Plaja, A., Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Domínguez Martín, R. (2013). La importancia de las técnicas dramáticas en la formación inicial docente. En *International Conference Re-conceptualizing the professional Identity of the European Teacher. Sharing Experiences* (pp. 343-356). Copiarte.
- Elche, M., y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Felipe, A., Barrios, E. y Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103.
- García Padrino, J. (1997). Promoción y difusión del teatro infantil en la escuela. En Díaz-Plaja, A., Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.). *Teatro infantil y dramatización escolar* (pp. 11-34). Universidad de Castilla la Mancha.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1723>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2015). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Octaedro.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Editorial La Muralla.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Navarro, R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 9, 11-18.

- Navarro, R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Onieva-López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Universidad de Málaga.
- Pérez, R. (2010). *Homo ludens* en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela Abierta*, 13, 55-68.
- Pérez Zaragoza, R. (2016). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida: una investigación en la formación del profesorado* (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia.
- Pino Juste, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En Santos Rego, M. A., Valle Arias, A. y Lorenzo Moledo, M. (eds.). *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Editorial Tirant lo Blanch.
- Ramos, A. M. (2011). Aportamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En Roig, B.-A., et al. (coords.). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative Inquiry & Practice*. Thousand Hoaks Sage.
- Reina Ruiz, C. (2009). El teatro infantil. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 15, 1-13.
- Roig, B.-A. (2015). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Edicións Xerais de Galicia.
- Ruíz de Velasco, A. y Abad, J. (2007). Propuesta metodológica para la asignatura *Dramatización* del plan de estudios de Magisterio, educación infantil. *Pulso*, 30, 143-170.
- Tejerina, I. (1998). Tradición y modernidad en el teatro infantil y juvenil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 105, 7-17.
- Tejerina, I. (2004). *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI.
- Urretabizkaia, I. (2022). El uso de las técnicas dramáticas dentro de la formación de profesorado de Educación Infantil y Primaria: la dramatización. En Garrido Ramos, B. y Méndez-Martínez, J. A. (eds.). *Actas de CIHUM 2022, 1º Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030* (pp. 271-287). Dykinson.
- Vega-Pérez, L. (2016). Alfabetización emergente en niños preescolares: efectos indirectos de la capacitación a sus maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 4(1), 79-88.
- Vieites, M. F. (1998). Literatura dramática e teatro para a infancia e a mocidade. Breve introducción para o seu estudio. En Vieites, M. F. (ed.). *Do novo teatro á nova dramaturxia (1965-1995)* (pp. 193-234). Edicións Xerais de Galicia.
- Villalón, M. et al. (2016). *Alfabetización Inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1h9cvp1>.

---

**Como citar (APA):**

Mociño, I. y Agrelo-Costas, E. (2023). La dramatización: aprendizajes por competencias a través del diálogo interartístico. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 59-74. <https://doi.org/10.58265/pulso.5638>

---