


# El uso del cuento y las prácticas teatrales en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria: una experiencia de alfabetización corporeizada en educación superior

Sabina Reyes de las Casas

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/diill.91405>

Recibido: 11/09/2023 • Revisado: 31/10/2023 • Aceptado: 18/01/2024

**ES Resumen.** En este artículo recogemos una propuesta llevada a cabo en el marco de la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria en la Universidad de Sevilla. El objetivo era incorporar el cuento y las prácticas teatrales como estrategias para trabajar la animación a la lectura y las habilidades lingüísticas con futuros docentes de Educación Primaria. Nuestra hipótesis de partida era que el estudiantado tenía un escaso conocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), por lo que nos propusimos introducirla en el aula a través del cuento, abordando asimismo las posibilidades didácticas del cuento y las prácticas teatrales para el desarrollo competencial de habilidades lingüísticas a través de la corporeización. Además, buscábamos también mejorar el clima de aula y favorecer un ambiente óptimo para el trabajo cooperativo. Aquí presentamos el marco teórico de nuestra propuesta, la intervención didáctica realizada y el análisis de la evolución del estudiantado gracias a la realización de un cuestionario, por lo que adoptamos un enfoque metodológico que combina lo cuantitativo y lo cualitativo.

**Palabras clave:** Educación superior; didáctica; cuento; alfabetización corporeizada; prácticas teatrales

## EN The use of short stories and theatrical practices in the training of future Primary Education teachers: an embodied literacy experience in higher education

**EN Abstract.** We collected a didactic proposal carried out within the framework of the subject “Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria” at the University of Sevilla. The objective was to incorporate the story and theatrical practices as strategies to work on encouraging reading and linguistic skills with future Primary Education teachers. Our starting hypothesis was that the students had little knowledge of Children’s and Young People’s Literature, so we proposed to introduce it into the classroom through short stories, also addressing its didactic possibilities of the short stories and the theatrical practices for the development of linguistic skills through embodiment. In addition, we also sought to improve the classroom climate and promote an optimal environment for cooperative work. Here we present the theoretical framework of our proposal, the didactic intervention carried out and the analysis of the evolution of the skills and competences of the students thanks to the completion of a questionnaire, for which we adopt a methodological approach that combines quantitative and qualitative methods.

**Keywords:** Higher education; didactics; short stories; embodied literacy, theatrical practices

## FR Le recours aux contes et aux pratiques théâtrales dans la formation des futurs enseignants du primaire : une expérience d'alphabétisation incarnée dans l'enseignement supérieur

**FR Résumé.** Dans cet article, nous suggérons une proposition didactique menée dans le cadre de la matière «Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria» à l'Université de Séville. L'objectif est d'incorporer le conte et les pratiques théâtrales comme des stratégies pédagogiques pour travailler l'encouragement à la lecture et la dextérité linguistique chez les futurs enseignants du primaire. Notre hypothèse de départ est que comme les élèves possèdent peu de connaissances en littérature enfantine et juvénile, nous proposons de les introduire en classe au moyen du conte, en abordant ses possibilités didactiques et les pratiques théâtrales dans l'intention de développer des compétences linguistiques par l'incarnation. Nous cherchons en outre à améliorer le climat de classe et à favoriser une atmosphère optimale pour le travail coopératif. La présente étude explore par conséquent le cadre théorique de la proposition, l'intervention didactique menée et l'analyse du progrès des apprenants au moyen d'une enquête, raison pour laquelle nous adoptons une approche méthodologique alliant le quantitatif et le qualitatif.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur ; didactique ; conte ; alphabétisation incarnée ; pratiques théâtrales

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La educación literaria y las prácticas teatrales: consideraciones didácticas. 3. Objetivos y metodología. 4. Contextualización de la práctica y propuesta didáctica. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

**Cómo citar:** Reyes de las Casas, S. (2024). El uso del cuento y las prácticas teatrales en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria: una experiencia de alfabetización corporeizada en educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 271-281.

### Financiación

Aunque la investigación no recibió financiación, estuvo vinculada a los proyectos de investigación e innovación docente del grupo "Literacies: Alfabetización, Multilingüismo, Diversidad, Orientación Profesional y Justicia Social" (HUM1044), de la Universidad de Sevilla. En concreto, se enmarca en una línea de investigación que busca lograr la sensibilización del profesorado en formación hacia nuevas formas de entender la alfabetización desde un enfoque posthumano y neomaterialista.

### 1. Introducción

Desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se deben plantear propuestas innovadoras para la formación del futuro profesorado de Educación Primaria que tengan en cuenta la relevancia del enfoque comunicativo y el tratamiento didáctico de la lengua y la literatura. En este sentido, se ha repetido en numerosas ocasiones que "en los niveles educativos no universitarios ha de prevalecer el objetivo final de propiciar una lectura competente y placentera de las obras" (Dueñas Lorente, 2013, p. 141). Del mismo modo, si el objetivo a medio y corto plazo es que el futuro profesorado sea capaz de propiciar el desarrollo del hábito lector entre el estudiantado de Educación Primaria al tiempo que promueve la consolidación de la lectoescritura, es imprescindible que durante su formación específica conozcan las herramientas de las que disponen para alcanzar el objetivo mencionado. Por ello, nuestra propuesta pretende dar respuesta a esta necesidad a través del planteamiento de propuestas didácticas orientadas hacia la puesta en práctica de metodologías educativas que incentivan la educación literaria y el dominio competencial de las habilidades lingüísticas en el seno de la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria.

En este trabajo recogemos tanto un resumen del estado de la cuestión con relación a las prácticas teatrales, como la secuencia didáctica implementada en el aula. Además, incluimos también el análisis de los datos obtenidos a través de un cuestionario para saber en qué medida las actividades realizadas sirvieron para alcanzar los objetivos que nos habíamos marcado, es decir, introducir al estudiantado de Educación Primaria las nociones básicas para la clasificación de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) a través del cuento, abordar las posibilidades didácticas de las prácticas teatrales en Educación Primaria como formas de alfabetización corporeizada y mejorar el clima de aula, favoreciendo así un ambiente óptimo para el trabajo cooperativo y colaborativo.

### 2. La educación literaria y las prácticas teatrales: consideraciones didácticas

La literatura tiene un papel central como herramienta pedagógica y didáctica, pues no solo es un medio para acceder al conocimiento cultural y a la identidad colectiva, sino que también permite la comunicación a través de un lenguaje especial con sus propios códigos (Cerrillo Torremocha, 2010, pp. 19-20). Sin duda, la forma de concebir la enseñanza de la literatura ha evolucionado sustancialmente: frente a los planteamientos historicistas que promovían la enseñanza de nóminas de autores y obras literarias (Dueñas Lorente, 2013, p. 137), el nuevo paradigma de la enseñanza literaria busca "enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso,

poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla” (Cerrillo Torremocha, 2010, pp. 20-21). En este sentido, una nueva forma de entender el fenómeno literario implica también una manera diferente de concebir la formación literaria del profesorado, ya que “el profesor o el futuro profesor debiera asumir un concepto de la enseñanza de la literatura diferente del que ha prevalecido hasta hace unos pocos años” (Cerrillo Torremocha, 2010, p. 18).

Con relación a esta última cuestión, si hablamos de la formación literaria, no debemos olvidar tampoco que la competencia literaria no es una capacidad innata del estudiantado (Ballester Roca, 2015), sino que es necesario, al igual que sucede con el hábito lector, cultivarla y desarrollarla a lo largo de toda la vida:

La formación de la competencia literaria se produce por la progresiva integración de referencias de distintos tipos de textos que pasan a integrar el fondo del intertexto lector personal, para mejorar las habilidades receptoras del individuo y que modifican, para facilitarlas, las nuevas percepciones [...]. De manera que la competencia literaria se construye con la progresiva acumulación de conocimientos aportados, entre otros factores, por el sucesivo enriquecimiento de otras competencias, activadas por el intertexto lector. (Mendoza Fillola, 2004, p. 137)

A pesar de la importancia que progresivamente ha ido adquiriendo la literatura en el proceso formativo del alumnado, se observan diferencias significativas entre los distintos géneros literarios. En numerosas ocasiones se ha apuntado el escaso interés que ha suscitado el género dramático dentro de la LIJ, especialmente si lo comparamos con el género narrativo y, en concreto, con el cuento (Ceballos Viro, 2016; Díez Mediavilla, 2018; Tejerina Lobo, 2002): “La narrativa es el género que ocupa el mayor espacio dentro de las actividades docentes. A mucha distancia podemos encontrar el género lírico como herramienta de trabajo en el aula. [...] El trabajo con textos dramáticos es infrecuente, discontinuo y residual” (Díez Mediavilla, 2018, pp. 89-90). Sin embargo, existen también numerosas investigaciones que plantean la relevancia de las prácticas teatrales en el ámbito educativo como favorecedoras de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentra vinculado a la expresión corporal y verbal, ya que “el teatro es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para cubrir estos fines dentro del desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión que no son otras que movimiento y palabra” (Cañas Torregrosa, 2009, p. 18). En este sentido, es posible afirmar que el teatro es

instrumento formativo ao serviço do crescimento, desenvolvimento e autonomia das pessoas; ponto de encontro e descoberta; campo onde se experimenta e joga com a própria criatividade e com a dos outros; apoio para o desenvolvimento da capacidade crítica, observação, imaginação, espírito de cooperação e socialização (Dos Santos Cunha, 2007, pp. 283-284).

Además, desde el punto de vista de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, las prácticas teatrales nos interesan tanto por su relevancia en el contexto general de la educación literaria y la animación a la lectura, como por su contribución al desarrollo de las macrohabilidades o destrezas lingüísticas del estudiantado. En este sentido, cuando nos acercamos al género teatral, es imprescindible que no perdamos de vista que nos encontramos ante un texto pensado para ser representado, por lo que el hecho literario entra en diálogo con otros lenguajes artísticos. En palabras de Tejerina Lobo, a pesar de la importancia que desde el punto de vista del desarrollo de la educación literaria puede tener la lectura de textos dramáticos (2002, pp. 17-18), “el teatro en su sentido pleno es la suma de lenguajes verbales y no verbales que alcanza su plena significación en el acto de representación” (2001, p. 199). Por ello, en nuestra intervención, decidimos abordar la educación literaria a través de propuestas teatrales que permitieran al propio estudiantado experimentar con los textos literarios e incluso crear y corporeizar los suyos propios. A nuestro juicio, es aquí donde las prácticas teatrales se convierten en herramientas didácticas sumamente completas, ya que

El trabajo que requiere una labor de representación exige una planificación de actividades relacionadas con la obra que se trabaja, que afectan no solo a la lectura y su comprensión más rigurosa (por la caracterización de los personajes, el análisis de los comportamientos, las razones que empujan y determinan la acción), sino a aspectos relacionados con los usos comunicativos orales y la necesidad de contextualizar adecuadamente cada uno de los parlamentos que configuran el diálogo dramático: la memorización de los textos; la composición oral de los mismos –ritmo, intensidad, tono–; los aspectos relacionados con el movimiento y la comunicación no verbal; la planificación del espacio y sus elementos, y un largo etc. A todo hay que añadir los procesos psicológicos que intervienen en la representación al adoptar un papel y una personalidad que desdobra su propio yo. Finalmente, la representación demanda un trabajo colectivo de responsabilidad compartida que pone de manifiesto el trabajo en equipo y la necesidad de acomodar tu papel, tu función comunicativa y expresiva, a la producción colectiva (Díez Mediavilla, 2018, p. 93).

Por tanto, entendemos que se trata de prácticas discursivas corporeizadas, ya que “se hace esencial dar valor al discurso como acto lingüístico y corporal y, en relación con este último, a los significados del movimiento, el sonido, las señas, la manipulación, etc.” (De la Calle *et al.*, 2022, p. 122). Asimismo, como se desprende también de la lectura de Díez Mediavilla (2018), la inclusión en el aula de las prácticas teatrales posibilita que la alfabetización no sea ya una actividad estática e individual, sino una acción colectiva y en movimiento (De la Calle *et al.*, 2022, p. 131).

Por otro lado, es también fundamental el rol que asuma el profesorado durante la implementación de la práctica teatral. A este respecto, en su propuesta para trasladar el teatro a las aulas, Cañas Torregrosa define al docente como un “profesor-animador” que persigue desarrollar entre su estudiantado “aptitudes

de creatividad, socialización, compañerismo, imaginación, actitud crítica, etc.” (2009, p. 29), y que, además, “continuamente proporciona los elementos necesarios para que la actividad no decaiga, para que constantemente se esté ‘retroalimentando’ en base a nuevas propuestas que engloben las anteriores y las proyecte hacia renovados fines, hacia otras metas” (2009, p. 30). Asimismo, también es clave el diálogo y la comunicación entre docente y estudiantado. Por ello, el personal docente tiene que estar dispuesto a introducir un cambio en su modelo metodológico personal, es decir, la propuesta implica pasar de un modelo tradicional en el que la persona encargada de la docencia es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (y, por tanto, la única poseedora del conocimiento) a un modelo en el que existe una relación mucho más cercana con el estudiantado:

Si la comunicación ha de influir en el grupo para que exista como tal, tú deberás saber comunicarte con ellos y ellos contigo [...]. Si la comprensión tiene que presidir vuestras acciones, ábrete a todos los miembros para que la experiencia sea realmente motivadora, formativa y educadora y, al mismo tiempo, para que el resto te conozca y crea en ti. (Cañas Torregrosa, 2009, p. 29).

Consecuentemente, en el marco de nuestra iniciativa era fundamental transmitir al grupo-clase una clara motivación e interés por las actividades, y tratar también de mostrar cercanía para que el estudiantado se sintiese cómodo y no tuviese miedo o vergüenza a la hora de llevar a cabo las distintas actividades en el aula.

Por último, no podemos dejar de señalar que dentro de las prácticas dramáticas empleadas en el ámbito educativo hay que distinguir entre juego teatral, dramatización y teatro (García Velasco, 2008). Las características principales de las tres actividades teatrales se recogen en la *tabla 1*.

Tabla 1. Principales características de las prácticas teatrales

Actividad teatral	Definición	Predomina y potencia
Juego teatral	Actividad que supone la asunción y representación de roles diversos, en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas.	-Creatividad en los distintos recursos expresivos (lenguaje, gestos, cuerpo, música, plástica...). -Imaginación. -Simbolización. -Reconocimiento y exteriorización de modelos. -Observación.
Dramatización	Conversión en expresión teatral de un hecho real o imaginario, de una narración, de un poema, etc.	-En ciertos sentidos, lo mismo que el juego teatral... -Respeto a unas reglas convencionales...
Teatro	Puesta en escena de una obra <i>elaborada</i> , con intención de espectáculo.	-Asunción y repetición de unas pautas y unos “códigos dados”. -Comunicación.

Fuente: García Velasco, 2008, p. 30

Como se observa en la tabla, las prácticas teatrales (juego teatral, dramatización y teatro) pueden ser un recurso didáctico sumamente útil para desarrollar las prácticas alfabetizadoras corporeizadas (Hackett, 2021), ya que propuestas educativas como las actividades de rol y los talleres de expresión oral aumentan la motivación del estudiantado y, en gran medida, facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa (Pozo Díez, 2016, p. 361). Además, en las prácticas teatrales entran en juego toda una serie de actividades que se encuentran fuertemente vinculadas al desarrollo de la capacidad lingüística: “conocer y modular las características de la voz [...], identificar sonidos, imitar formas de hablar, explorar las cualidades de las palabras, desarrollar la fabulación y la improvisación verbal, escribir textos libres...” (Tejerina, 1994, p. 128). En definitiva, tal y como recogen Cassany, Luna y Sanz, técnicas como los dramas, las escenificaciones, los juegos de rol, las simulaciones o los diálogos escritos se encuentran entre los ejercicios que contribuyen a trabajar la expresión oral (2011, p. 154). Sin embargo, lo cierto es que el género dramático, en tanto que manifestación literaria, nos permite desarrollar todos los niveles lingüísticos: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático (Ceballos Viro, 2016, p. 144).

### 3. Objetivos y metodología

A raíz de las consideraciones teóricas ya presentadas, nos planteamos llevar a cabo una serie de propuestas educativas que tenían como propósito fundamental introducir el cuento y las prácticas teatrales en la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria, pues considerábamos que el conocimiento de la LIJ y, particularmente, de las prácticas teatrales es clave en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. De forma específica, nuestros objetivos eran:

1. Introducir al profesorado en formación del Grado en Educación Primaria las nociones básicas para la clasificación de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) a través del cuento.
2. Abordar las posibilidades didácticas del cuento en Educación Primaria, prestando especial atención al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a la inclusión del juego teatral, el teatro y las dramatizaciones entre las prácticas alfabetizadoras corporeizadas.
3. Mejorar el clima de aula, favoreciendo un ambiente óptimo para el trabajo cooperativo y colaborativo, lo que también repercute en el rendimiento académico del estudiantado.
4. Recoger y analizar las impresiones y sensaciones del estudiantado a través de un cuestionario y de sus propios diarios de aprendizaje.

Teniendo estos objetivos en cuenta, en primer lugar, una vez abordado el marco teórico, en este trabajo recogemos las líneas maestras de la propuesta didáctica realizada en las clases teórico-prácticas y prácticas de la asignatura, un material que puede ser empleado por el profesorado para orientar su práctica educativa en contextos universitarios. Para elaborarlo, hemos partido de la discusión teórica sobre la relevancia de las prácticas teatrales en el aula de Educación Primaria que sintetizamos en el apartado previo.

En segundo lugar, presentamos también aquí los avances del estudiantado en el conocimiento de la LIJ y sus posibilidades didácticas tras la implementación de nuestra propuesta didáctica. Para ello, ha sido clave la observación sistemática participante durante el desarrollo de las sesiones, las entrevistas informales mantenidas con el estudiantado durante el desarrollo de la propuesta y la realización de un cuestionario final en línea a través de *Google Forms*, lo que también nos ha aportado datos relevantes. En total, nuestra muestra está formada por los 40 estudiantes que respondieron al cuestionario planteado. El cuestionario tenía un total de diez cuestiones que se ocupan de cinco dimensiones diferentes: la primera, sobre la LIJ, su análisis y clasificación; la segunda abordaba aspectos relacionados con el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas; la tercera estaba relacionada con las posibilidades didácticas del cuento y las prácticas teatrales; en cuarto lugar, una dimensión que tenía en cuenta cómo ha afectado la propuesta didáctica al clima de aula y, por último, una quinta dimensión relativa a la vinculación de la propuesta didáctica con su futura práctica profesional.

Por otro lado, desde una perspectiva metodológica cualitativa, en nuestra investigación también recogimos las reflexiones sobre la propuesta didáctica implementada que el propio estudiantado plasmó en sus diarios de aprendizaje. En total, hemos recopilado 44 diarios de aprendizaje. Sin embargo, en este trabajo reproduciremos solamente los datos del cuestionario y algunos comentarios recogidos en nuestro diario del profesor (Nieto Gil, 2015), y dejaremos el análisis de los diarios de aprendizaje para una próxima investigación. En conjunto, consideramos que estas herramientas de análisis nos proporcionan una visión suficientemente amplia y completa de la propuesta didáctica realizada que arroja datos relevantes para la investigación educativa en contextos universitarios.

#### 4. Contextualización de la práctica y propuesta didáctica

En el Plan de estudios del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria forma parte de las materias obligatorias de segundo curso del Grado en Educación Primaria, por lo que se trata de la primera asignatura del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura que cursa el estudiantado durante su formación universitaria. Por ello, entre los objetivos y contenidos del Programa de la asignatura se encuentra el de proponer un acercamiento al tratamiento didáctico de la lengua y la literatura desde el punto de vista comunicativo.

El grupo en el que llevamos a cabo nuestra propuesta estaba formado por un total de 48 estudiantes, de los cuales 44 decidieron acogerse a la modalidad de evaluación continua y asistían regularmente a clase. Entre las personas asistentes no había alumnado con necesidades educativas especiales y se favoreció desde el comienzo del cuatrimestre la conformación de grupos heterogéneos para el desarrollo de las principales actividades de la asignatura.

A continuación, presentamos una síntesis de las actividades realizadas. Cada una de las sesiones de la asignatura, divididas en clases teórico-prácticas y clases prácticas, tenía una duración de una hora y veinte minutos. En la *tabla 2* organizamos secuencialmente las actividades implementadas e incluimos una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 2. Secuencia didáctica

Nº actividad	Propuesta didáctica	Descripción
1	Juego teatral	Actividad realizada por parejas en la que trabajamos los elementos de la comunicación. Cada pareja representa una situación comunicativa frente al resto de la clase. La situación la inventa la propia pareja a partir de los elementos de la comunicación que le entrega la docente al azar (emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto). El resto del grupo-clase tiene que adivinar la situación comunicativa, es decir, lo que está pasando y los elementos de la comunicación que intervienen.
2	Visita a la biblioteca del centro para elegir un cuento infantil	Cada uno de los equipos de trabajo visita la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación para elegir un cuento infantil. La elección es libre, por lo que pueden escoger cualquier cuento que les llame la atención o que trate un tema que les interese. En caso de duda, pueden preguntarle a la docente, aunque esta no les dará ninguna indicación sobre la elección, sino que se limitará a reorientar la búsqueda si se ha escogido un libro que no sea literario o que no se corresponda con el género narrativo.
3	Análisis del cuento escogido	Cada equipo realiza el análisis del cuento elegido para valorar si la elección ha sido o no adecuada desde el punto de vista literario. Para ello, tienen una plantilla que deben cumplimentar ayudándose de las diapositivas de clase que siguen el esquema propuesto por Gemma Lluch (2010). También tienen que ponerse de acuerdo sobre si, una vez leído el cuento y completado el análisis, utilizarían o no el libro escogido en el aula durante su futura práctica profesional.

4	Reseña del libro analizado	Cada equipo sintetiza su análisis en una plantilla y lo presenta al resto de la clase. Siguiendo el esquema que se utiliza actualmente para las reseñas en línea de establecimientos y locales, la reseña del equipo tiene que incluir una valoración de entre 1 y 5 estrellas. Según la información presentada por cada grupo, el resto de los equipos valoran el ejemplar utilizando pegatinas y sumándose a los iconos de “Me gusta” o “No me gusta”.
5	Adaptación teatral de un cuento	Cada equipo tiene que preparar un guion teatral a partir del cuento seleccionado. Se trata de un texto breve, pensado para una representación de no más de 10 minutos. Para llevar a cabo la adaptación cuentan con la orientación de la docente y con algunas indicaciones generales sobre el procedimiento tomadas de Ceballos Viro (2016). Una vez que han preparado el texto dramático, tienen que ocuparse de gestionar el resto de los elementos de la representación (decorado, vestuario, música, etc.). Además, es imprescindible ensayar la representación teatral.
6	Representación teatral	Cada uno de los equipos representa la adaptación teatral que ha preparado frente al resto de sus compañeras/os.
7	Dramatizaciones	Se propone al estudiantado que prepare distintas técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral. Dos de los equipos diseñan actividades sobre dramatizaciones para que las realicen el resto de los compañeros.

Fuente: elaboración propia

Siguiendo el esquema de García Velasco (2008), consideramos que la primera actividad (los elementos de la comunicación) funciona como una propuesta de juego teatral porque el estudiantado tuvo que asumir un rol y representar una situación comunicativa concreta que, en este caso, se construía de forma azarosa. Por este motivo, se fueron sucediendo todo tipo de situaciones (verosímiles e inverosímiles), lo que favoreció un ambiente distendido en el que el estudiantado trabajó las destrezas lingüísticas de forma lúdica. Asimismo, con esta propuesta, no solo tenían que expresarse oralmente, sino que trabajamos contenidos fundamentales de la asignatura como el enfoque comunicativo, los elementos de la comunicación o la variación lingüística y las variedades de la lengua. Además, los ejemplos utilizados en la sesión fueron variados, ya que cada pareja tenía una situación comunicativa distinta y el resto de la clase debía identificar los elementos de la situación representada (emisor, receptor, mensaje, contexto, código y canal), por lo que trabajamos tanto el lenguaje verbal, como el no verbal. En definitiva, gracias a esta propuesta “se potencia la creatividad, la imaginación y la atención” y “también servirá para valorar la importancia de la comunicación verbal y lo que ésta nos facilita las relaciones interpersonales” (García Velasco, 2008, p. 30).

Por su “valor formativo” (García Velasco, 2008, p. 36), el centro de nuestra propuesta didáctica lo ocupa el teatro. Para introducirlo en el aula existe la posibilidad de utilizar un guion teatral infantil o de adaptar algún texto de obras pensadas para un público adulto (Cervera, 1991). Además, también es frecuente crear nuevos textos dramáticos a partir de obras de otros géneros (Ceballos Viro, 2016), como hicimos en nuestro caso. Sobre el desarrollo de la práctica, conviene que señalemos algunas cuestiones relevantes. En primer lugar, aunque existía la posibilidad de realizar el teatro por medios diversos, solamente un grupo decidió no representar ellos mismos como actores la obra que habían adaptado, sino que elaboró su propio teatro de marionetas, logrando un resultado que estaba perfectamente adaptado para el público infantil, y que unía educación literaria y educación medioambiental a través de una propuesta transversal.

En segundo lugar, no olvidemos que en nuestra propuesta no solo tenían que preparar el texto, sino también que ocuparse de crear el decorado, organizar los ensayos y gestionar todos los elementos de la representación teatral como práctica alfabetizadora corporeizada (Hackett, 2021). En este sentido, consideramos que “la participación en el montaje y representación de una obra teatral supone potenciar la autoestima, el respeto a los demás, el trabajo en grupo [...], la memoria, la expresión verbal [...] y corporal, la atención y agilidad mental...” (García Velasco, 2008, p. 36).

Por último, aunque el hecho de tomar el control de la clase y asumir el rol docente en la práctica de aula es una cuestión que abordamos en otro trabajo, queríamos mencionar también aquí que una de las técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral que dos equipos de estudiantes presentaron al resto de sus compañeros fue precisamente la dramatización. Este recurso lo consideramos fundamental para la futura práctica profesional del estudiantado, ya que no solo permite trabajar las habilidades lingüísticas, sino también otros contenidos transversales y curriculares (García Velasco, 2008). Con él, completamos la inclusión de las prácticas teatrales en el aula de nuestra asignatura.

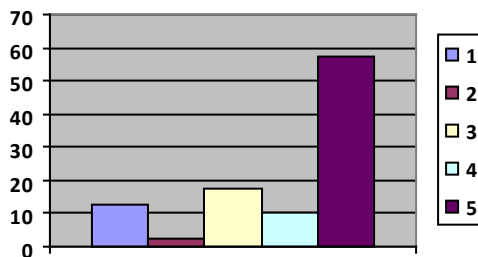
## 5. Resultados y discusión

Desde una perspectiva global, el análisis del cuestionario realizado al estudiantado de la asignatura Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria nos revela el papel que tuvo la implementación de esta propuesta didáctica en su proceso formativo. Como ya comentamos, el cuestionario se creó en línea a través de *Google Forms*. Se realizó en la propia aula después de haber llevado a cabo la propuesta didáctica y era totalmente anónimo. Reproducimos aquí la descripción del cuestionario:

Este cuestionario recoge información general sobre las actividades desarrolladas en torno al cuento y las prácticas teatrales en la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria (Grupo 7) en el curso académico 2022-2023. Completarlo no requiere de más de cinco minutos. Algunas preguntas hay que responderlas utilizando escalas lineales de valoración o seleccionando casillas, mientras que hay una que es de respuesta corta.

En total, tenemos 40 respuestas para cada una de las diez cuestiones planteadas. A continuación, recogemos las respuestas a todas las preguntas planteadas y comentamos los resultados obtenidos en relación con nuestra propuesta didáctica y los objetivos marcados.

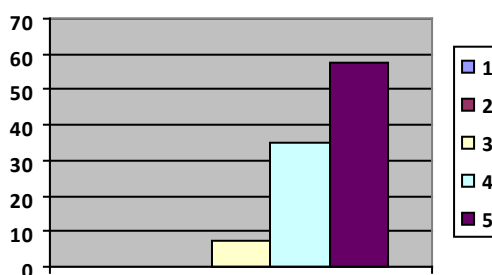
*Ilustración 1. Respuestas del estudiantado a la cuestión 1: Antes de llevar a cabo la búsqueda y selección de un cuento para la realización de las actividades de la asignatura no había utilizado la biblioteca para localizar ejemplos de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)*



Fuente: elaboración propia

En la cuestión 1 utilizamos una escala Likert con respuestas de 0 a 5, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y “5 es Totalmente de acuerdo”. Como vemos en el gráfico, los datos recogidos en esta pregunta revelan que la mayoría del estudiantado no conoce las obras de LIJ que puede encontrar en la biblioteca de su propia facultad. Además, durante la realización de la actividad comprobamos que había quienes no sabían dónde se ubicaban los libros de LIJ dentro de la sala central de la biblioteca de nuestra facultad. De hecho, en la propia sesión constatamos que había incluso estudiantes que nunca habían sacado un libro en préstamo, por lo que necesitaron la ayuda del personal de la biblioteca o de otras/os compañeras/os para poder realizar la actividad. A nuestro juicio, esto refleja no solo el desplazamiento de las prácticas alfabetizadoras del estudiantado universitario, orientadas fundamentalmente al ocio en contextos virtuales y a la transmisión de conocimientos instrumentales en el ámbito académico (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009), sino también el escaso conocimiento de la LIJ por parte del profesorado en formación, un hecho que confirma nuestra hipótesis inicial y, por extensión, dificulta la propuesta de actividades de promoción lectora.

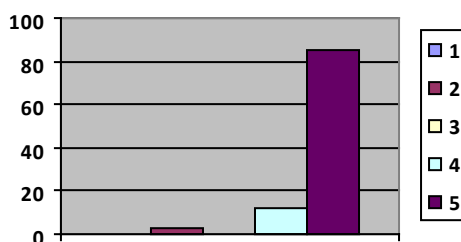
*Ilustración 2. Respuestas del estudiantado a la cuestión 2: Las actividades propuestas me han servido para identificar los criterios de valoración de la LIJ en su conjunto y, particularmente, del cuento. (Escala de valoración: 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo)*



Fuente: elaboración propia

En la cuestión 2 volvimos a utilizar una escala Likert idéntica a la de la cuestión 1. En este caso, vemos que todo el estudiantado se sitúa en los niveles 3, 4 y 5 de la escala Likert. En concreto, un 57,5% del estudiantado afirmó estar “Totalmente de acuerdo” con la afirmación planteada. Estos datos indican que la práctica realizada ha contribuido al conocimiento y manejo de los criterios de valoración del cuento infantil por parte del estudiantado de la asignatura, una herramienta clave para la selección y preparación de bibliotecas escolares (Lluch, 2010).

*Ilustración 3. Respuestas del estudiantado a la cuestión 3: El cuento ofrece numerosas posibilidades didácticas para trabajar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en Educación Primaria. (Escala de valoración: 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo)*

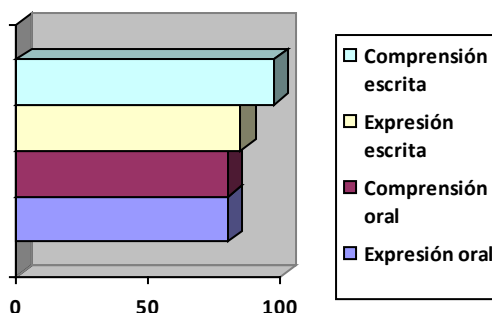


Fuente: elaboración propia

En esta tercera pregunta, el porcentaje que está de acuerdo con la afirmación planteada es todavía mayor al de la cuestión 2, ya que un 85% del estudiantado afirmó estar “Totalmente de acuerdo” con la idea

de que “El cuento ofrece numerosas posibilidades didácticas para trabajar el desarrollo de habilidades lingüísticas en Educación Primaria”. Las posibilidades didácticas del cuento que propone el estudiantado de la asignatura se encuentran recogidas en la cuestión 6.

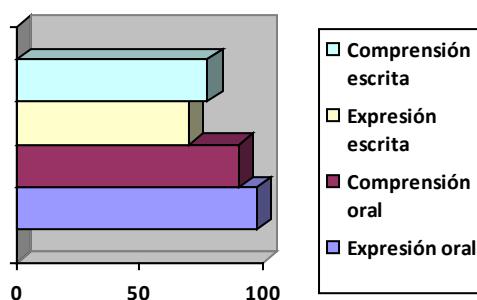
Ilustración 4. Respuestas del estudiantado a la cuestión 4: *¿Qué habilidades lingüísticas considera que pueden trabajarse con el cuento en el aula de Educación Primaria? (Marque tantas casillas como considere necesario)*



Fuente: elaboración propia

En la cuestión 4 nos encontramos con una pregunta de respuesta múltiple, ya que queríamos ver si el estudiantado había asimilado que el cuento permite trabajar distintas destrezas lingüísticas a la vez, sin considerarlas vasos estancos, sino comunicantes (Ceballos Viro, 2016). Como vemos en el gráfico, los resultados de las distintas opciones (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita) son bastante similares. Sin embargo, lo cierto es que sigue predominando la asociación del cuento con la comprensión escrita (97,5%) y la expresión escrita (85%), seguida muy de cerca por las destrezas orales (80% cada una).

Ilustración 5. Respuestas del estudiantado a la cuestión 5: *¿Qué habilidades lingüísticas considera que pueden trabajarse con las representaciones teatrales en el aula de Educación Primaria? (Marque tantas casillas como considere necesario)*



Fuente: elaboración propia

En esta quinta cuestión planteábamos también el posible desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero esta vez a través de las prácticas teatrales. En este caso, los resultados también son bastante similares entre sí, pero encontramos un predominio de las destrezas orales: comprensión oral (90%) y expresión oral (97,5%). En cuanto a las destrezas escritas, ninguna baja del 70%, por lo que el estudiantado también las considera relevantes.

Tabla 3. Respuestas del estudiantado a la cuestión 6: *Mencione brevemente dos posibilidades didácticas del cuento en el aula de Educación Primaria*

Nº	Posibilidad didáctica 1	Posibilidad didáctica 2
1	Narración	Representación teatral
2	Representación teatral	Cuentacuentos
3	Teatro	Canciones
4	Concienciar sobre la importancia de eliminar los roles de género	Concienciar sobre la diversidad, no somos iguales y eso no es malo
5	Representar lo importante de un cuento haciendo un teatro	Crear un cuento
6	Teatro	Lectura
7	Representar un cuento clásico o inventado	Identificar personajes imitándolos
8	Realizar representaciones teatrales	Dramatizaciones
9	Crear un cuento en grupo de alumnos, cuentos que traten sobre un tema que les interese	Representar el mismo cuento o un cuento tradicional como es La Cenicienta
10	Representación teatral	Juegos lingüísticos
11	La interpretación del cuento a través de un teatro	Contar un cuento

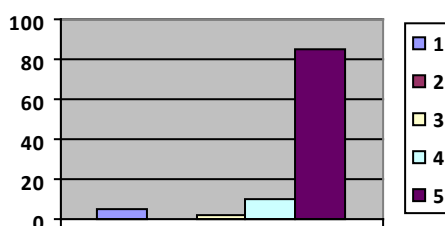


12	Interpretación del cuento por los alumnos	Representación del cuento para los alumnos
13	Representación teatral y dramatizaciones	Juegos lingüísticos
14	Representación teatral	Juegos lingüísticos
15	Contar un cuento	Hacer un teatro
16	Trabajar los roles de género	Trabajar miedos/inseguridades
17	Teatro	Lectura del cuento
18	Interpretar el cuento a través del teatro	Contar un cuento de manera diferente
19	Relacionar los cuentos con los contenidos de clase	Mejorar aspectos como la lectura o la ortografía
20	Representación teatral	Mejorar vocabulario
21	Teatro	Lectoescritura
22	Representación teatral	Trabajar la gramática a través del contenido del cuento
23	Representación teatral	Identificar las partes del cuento y buscar finales alternativos que lo solucionen de otra forma distinta
24	Representación teatral como hemos practicado	Mejora de la lectura
25	Representaciones teatrales	Mejorar un aprendizaje concreto como por ejemplo disminuir las faltas de ortografía
26	Lectura	Representación
27	Realizar una representación teatral	Contar el cuento
28	Mejorar la creatividad y la expresión escrita cambiando alguna parte del cuento	La comprensión escrita leyendo en clase el cuento
29	Representación teatral	Dramatización
30	Trabajar las macrohabilidades mediante una representación teatral	Contar un cuento
31	Teatro	El análisis del cuento que hemos realizado en clase
32	Leer el cuento	Representarlo
33	Que los niños representen el teatro	Que el profesor sea el que lea el cuento y lo represente al mismo tiempo
34	Mejorar la ortografía	Inculcar ciertos valores a la hora de leerse los diferentes cuentos
35	Reescribir el final del cuento	Escribir un cuento alternativo con los mismos personajes
36	Favorecer la interacción del alumno	Mejorar la creatividad
37	Hacer una representación teatral	Contar un cuento
38	Trabajar la semántica	La lectoescritura
39	Dictados de manera divertida, no el tradicional dictado	Y también trabajamos la creatividad e imaginación si hacemos que el alumnado nos cuente un cuento
40	Imaginación	Creatividad

Fuente: elaboración propia

En la cuestión 6 incluimos una pregunta abierta porque queríamos dar al estudiantado la posibilidad de plantear sus propias propuestas didácticas para trabajar en torno o a partir del cuento en el aula de Educación Primaria. Como vemos, las prácticas teatrales (juego dramático, dramatizaciones y teatro) ocupan un lugar destacado junto a la lectoescritura y la narración, lo que confirma su “valor formativo” (García Velasco, 2008). De hecho, quienes incluyen en sus respuestas dos propuestas didácticas basadas en las prácticas teatrales son capaces de establecer una distinción entre el teatro y la dramatización. Además, junto a otras propuestas lingüístico-comunicativas como los juegos lingüísticos o el aprendizaje de la ortografía, también se menciona la importancia de la creatividad y la educación en valores.

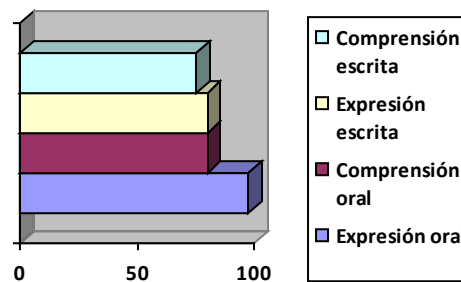
Ilustración 6. Respuestas del estudiantado a la cuestión 7: Considero que la realización de representaciones teatrales ha contribuido a la mejora del clima de aula, favoreciendo el trabajo en equipo y las relaciones positivas entre el estudiantado. (Escala de valoración: 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo)



Fuente: elaboración propia

La cuestión 7 vuelve a utilizar una escala Likert como la que ya habíamos visto inicialmente. En este caso, se buscaba evaluar otra dimensión clave: el clima de aula. Sin duda, los datos son muy reveladores, ya que 82,5% del estudiantado participante está totalmente de acuerdo con la idea de que “la realización de representaciones teatrales ha contribuido a la mejora del clima de aula, favoreciendo el trabajo en equipo y las relaciones positivas entre el estudiantado”, mientras que solamente un 5% está totalmente en desacuerdo. Esta idea se ve reforzada no solo por el contenido de los diarios de aprendizaje que estamos etiquetando actualmente, sino también por los propios comentarios del estudiantado durante las sesiones, realizados entre ellos o también directamente a la profesora. Por ejemplo, varias estudiantes nos indicaron en clase que el grupo se había unido mucho y creían que era gracias a las actividades propuestas en la asignatura. Esto confirma el planteamiento de ciertos estudios que apuntaban que el clima de aula afecta a aspectos comunicativos y sociales sumamente importantes en la formación de futuros docentes (Dos Santos Cunha, 2007; Guichot-Muñoz et al, 2022). Asimismo, otras investigaciones previas señalaban ya la importancia de las interacciones entre docentes y estudiantes en el planteamiento de un nuevo modelo de enseñanza de la literatura en educación superior (Cerrillo Torremocha, 2010, p. 32).

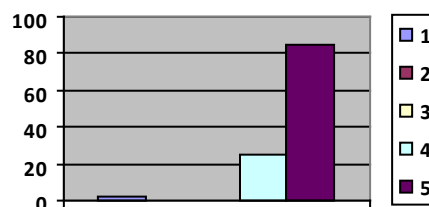
Ilustración 7. Respuestas del estudiantado a la cuestión 8: *¿Qué habilidades lingüísticas considera que ha desarrollado gracias a las actividades propuestas? (Marque tantas casillas como considere necesario)*



Fuente: elaboración propia

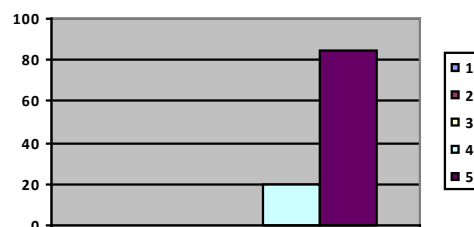
La cuestión 8 vuelve a abordar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero esta vez en primera persona, es decir, no intentábamos abordar las posibilidades didácticas de la secuencia realizada en el aula de Educación Primaria, sino en qué medida el alumnado de la asignatura había mejorado su competencia lingüística y comunicativa. En esta ocasión, volvimos a emplear la opción múltiple para que pudieran incluir todas las destrezas que considerasen necesarias. Como vemos, los resultados son bastante similares, aunque destaca especialmente el desarrollo de la expresión oral (97,5%), algo que se explica por las propias características de los géneros teatrales (Cañas Torregrosa, 2009).

Ilustración 8. Respuestas del estudiantado a la cuestión 9: *Las actividades propuestas me han resultado útiles en mi formación como docente. (Escala de valoración: 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo)*



Fuente: elaboración propia

Ilustración 9. Respuestas del estudiantado a la cuestión 10: *Las actividades propuestas tienen relación con mi futura práctica profesional. (Escala de valoración: 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo)*



Fuente: elaboración propia

La cuestión 9 y la cuestión 10 tienen que ver con una quinta dimensión de nuestro estudio relativa a la vinculación de la propuesta didáctica con la futura práctica profesional del estudiantado. Como hemos comentado en varias ocasiones, uno de nuestros objetivos era otorgar al profesorado en formación herramientas y recursos didácticos para su futuro desempeño profesional, por lo que se trata de una pregunta muy relevante. En estas dos cuestiones se utilizó nuevamente una escala Likert, donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 es Totalmente de acuerdo. En ambos casos los resultados indican que el estudiantado

considera que existe una relación entre las actividades planteadas y su futura práctica profesional. En la cuestión 9, el 97,5% de los encuestados están en los niveles 4 y 5 de acuerdo con la afirmación planteada, mientras que en la cuestión 10 la suma de los mismos niveles llega al 100%. Sin duda, estos datos refuerzan el tratamiento didáctico de la propuesta y la necesidad de vincular la formación universitaria con la práctica profesional (Escobar, 2007).

## 6. Conclusiones

Como apuntaba García Velasco hace algo más de una década, “juego teatral, dramatización y teatro deben ser en la escuela y para la escuela recursos didácticos de frecuente utilización. Sus valores educativos los convierten en herramientas del desarrollo integral de la infancia –lenguaje verbal, expresión corporal, plástica y musical, afectividad, trabajo en grupo, creatividad, actitud positiva para la lectura y escritura...” (2008, p. 37). En este sentido, siempre hemos considerado que es imprescindible que el profesorado en formación conozca las herramientas de las que dispone para poder llevarlas a cabo durante su futura práctica profesional, lo que nos animó a desarrollar la propuesta didáctica que hemos sintetizado en este trabajo.

Desde un punto de vista práctico, nuestra propuesta didáctica recoge el uso de las prácticas teatrales como aspecto clave para la formación del futuro profesorado de Educación Primaria desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Como ya mencionamos, nuestros objetivos eran proporcionar al estudiantado de Educación Primaria las nociones básicas para la selección y clasificación de la LIJ a través del cuento, realizar una primera aproximación a la animación a la lectura, conocer las posibilidades didácticas de las prácticas teatrales (juego teatral, dramatización y teatro) en Educación Primaria y saber trasladarlas a la práctica. Además, pretendíamos también abordar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, especialmente, del lenguaje oral en Educación Primaria a través de estas prácticas teatrales. Asimismo, también buscábamos mejorar el clima dentro del aula y favorecer un ambiente óptimo para el trabajo colaborativo, ya que el clima de aula afecta tanto a aspectos comunicativos como sociales que son claves en la formación del profesorado de Educación Primaria (Guichot-Muñoz et al, 2022). En definitiva, adoptábamos una postura que entiende que el teatro posibilita “a criação de um ambiente favorável à promoção da maturidade psicológica dos nela envolvidos, ofereceu-lhes motivação e ajudou-os na sua construção como pessoas, ao desenvolver neles atitudes de autoestima, respeito mútuo, regras de convivência conducentes à formação de cidadãos mais responsáveis, participativos, tolerantes, solidários e autónomos.” (Dos Santos Cunha, 2007, p. 288).

La investigación realizada refleja que el cuento y las prácticas teatrales no solo tienen cabida en la educación superior, sino que son fundamentales en el caso del profesorado en formación. Los datos de los cuestionarios aquí presentados, las observaciones recogidas en el diario de la docente y los testimonios del estudiantado validan nuestra propuesta didáctica. A nuestro juicio, son también especialmente relevantes los testimonios recogidos por el propio estudiantado en sus diarios de aprendizaje. De los 48 estudiantes matriculados en el grupo, un total de 44 estudiantes realizaron la evaluación continua de la asignatura y entregaron sus diarios de aprendizaje como parte de la evaluación, por lo que tenemos una muestra amplia que contiene datos sumamente valiosos. Como ya comentamos previamente, el análisis y etiquetado de este material está en pleno desarrollo en este momento y confiamos en que también esos resultados vean pronto la luz.

Por otro lado, es importante destacar también que los datos de los cuestionarios reflejan que la secuencia didáctica implementada contribuyó a alcanzar los contenidos del programa docente de la asignatura, al tiempo que mejoró el clima de aula. Como hemos visto, el estudiantado reconoce la relación entre los contenidos trabajados y las prácticas implementadas, y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, siendo especialmente significativa la asociación entre cuento-destrezas escritas y prácticas teatrales-destrezas orales. Además, en la pregunta abierta del cuestionario fueron capaces de incluir sus propias propuestas didácticas para trabajar en el aula.

Por último, no podemos dejar de señalar que, a pesar de que nuestra propuesta la hemos llevado a cabo en la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria, consideramos que el planteamiento didáctico presentado es extrapolable a otras asignaturas similares dentro de la misma área de conocimiento, pues entendemos que se trata de prácticas alfabetizadoras corporeizadas (Hackett, 2021), por lo que concebimos la alfabetización como un proceso relacional de construcción de eventos significativos en la formación del profesorado.

## 7. Bibliografía

- Ballester Roca, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Cañas Torregrosa, José (2009). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glória (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ceballos Viro, Ignacio (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: UNIR.
- Cerrillo Torremocha, Pedro (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, Juan (1991). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- De la Calle, Ana María; Guichot-Muñoz, Elena; Leal-Bonmati, María Rosario y Balbás-Ortega, María Jesús (2022). Lo más-que-humano en las prácticas alfabetizadoras de la infancia. En Alejandra Pacheco-Costa y Fernando Guzmán-Simón (Coords.), *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia* (pp. 119-131). Madrid: Síntesis.

- Díez Mediavilla, Antonio E. (2018). El teatro y la formación del lector literario. En Elena del Pilar Jiménez-Pérez y Santiago Fabregat Barrios (Coords.), *La literatura infantil y juvenil: investigaciones* (pp. 83-95). Barcelona: Octaedro.
- Dos Santos Cunha, Maria José (2007). Respuestas posibles de la animación educativa unida a prácticas teatrales en un contexto de formación inicial de formadores. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 277-290. <https://doi.org/10.36576/summa.29530>
- Dueñas Lorente, José Domingo (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239)
- Escobar, Nancy (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16, 182-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>
- García Velasco, Antonio (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 233, 29-37.
- Guichot-Muñoz, Elena; De Sarlo, Giulia; Moreno-Crespo, Pilar y Moreno-Fernández, Olga (2022). La importancia del clima de aula desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Primaria. En María Pilar Cáceres Reche, Juan Antonio López Núñez, Salvador Mateo Arias Romero y Magdalena Ramos Navas-Parejo (Eds.), *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 160-167). Madrid: Dykinson.
- Hackett, Abigail (2021). *More-Than-Human Literacies in Early Childhood Education*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Lluch, Gemma (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Nieto Gil, Jesús María (2015). *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente: La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*. Madrid: CCS.
- Pozo Díez, Mercedes del (2016). Hacer, sentir, pensar: textos teatrales en el aula. En Antonio E. Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Mestre y José Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 359-367). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Tejerina Lobo, Isabel (2002). Teatro, lectura y literatura infantil y juvenil española. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 7-22.
- Tejerina Lobo, Isabel (2001). Teatro: Otras formas de recepción. (Textos teatrales, recepción lectora y educación literaria). En VV.AA., *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 199-218). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Tejerina Lobo, Isabel (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México: Siglo Veintiuno.
- Yubero, Santiago; Larrañaga, Elisa y Cerrillo, Pedro (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En Eloy Martos y Tania M. K. Rösing (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-136). Brasil: Ed. Universidade de Passo Fundo.