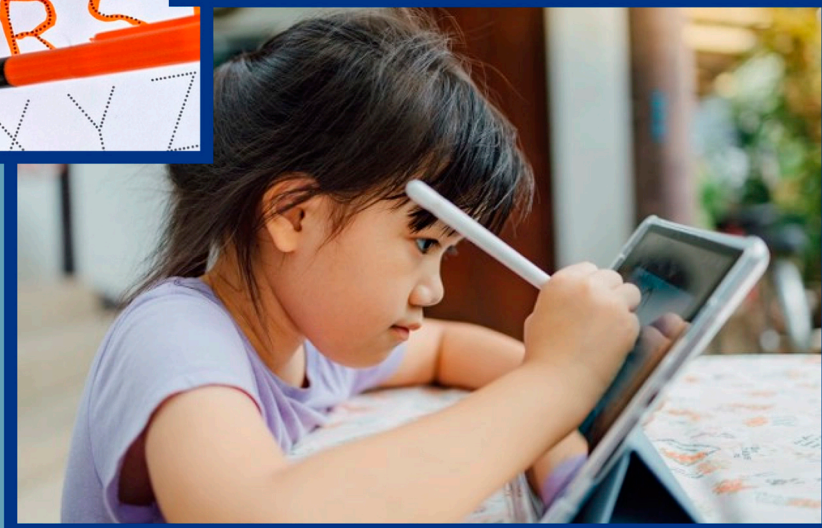


LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CON SENTIDO Y FUNCIONALIDAD EN LA ETAPA INFANTIL (0-6 AÑOS)

M.^a Rocío Pascual Lacal
Dolores Madrid Vivar
(Editoras)



Dykinson, S.L.

**LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CON
SENTIDO Y FUNCIONALIDAD EN LA
ETAPA INFANTIL (0-6 AÑOS)**

**M.^a Rocío Pascual Lacal
Dolores Madrid Vivar
(Editoras)**

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CON SENTIDO Y FUNCIONALIDAD EN LA ETAPA INFANTIL (0-6 AÑOS)

AUTORES:

M.^a ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ
M.^a TERESA NAVARRO ARIZA
OLGA ESCALERO SUZ
ADRIANA NIELSEN RODRÍGUEZ
A. RAMÓN ROMANCE GARCÍA
MARÍA DEL MAR QUÍRELL JOSÉ
M.^a ROCÍO PASCUAL LACAL
LIGIA I. ESTRADA VIDAL
DOLORES MADRID VIVAR
MARÍA DEL MAR GALLEGU GARCÍA
LAURA MARTÍN VICENTE
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ

M. ISABEL BORDA CRESPO
MANUELA BARCIA MORENO
ESTER GALLARDO QUERO
MARÍA LUISA TORRES CARO
ANDREA LUPI
ALBERTO PADILLA LÓPEZ
ELISA RUTH QUESADA FELICE
MARINA MUÑOZ QUESADA
SILVIA CAMPOS CASARES
ROCÍO ELENA GIL
INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ
IRENE LÓPEZ GONZÁLEZ

Dykinson, S. L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-452-7
Depósito Legal: M-24113-2021

ISBN electrónico: 978-84-1377-867-9

Maquetación:
german.balaguer@gmail.com

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	11
M ^a ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ	
CAPÍTULO 1. DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EL NIÑO DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS SEIS AÑOS	15
M ^a TERESA NAVARRO ARIZA Y OLGA ESCALERO SUZ	
CAPÍTULO 2. LA PSICOMOTRICIDAD Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA LENGUA ESCRITA EN EDUCACIÓN INFANTIL	31
ADRIANA NIELSEN RODRÍGUEZ Y A. RAMÓN ROMANCE GARCÍA	
CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	57
M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL Y MARÍA DEL MAR QUÍRELL JOSÉ	
CAPÍTULO 4. ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE LECTOR DEL NIÑO O NIÑA.....	75
M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL, LIGIA I. ESTRADA VIDAL Y DOLORES MADRID VIVAR	
CAPÍTULO 5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	103
MARÍA DEL MAR GALLEGO GARCÍA	
CAPÍTULO 6. ESTUDIO SOBRE METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE LECTOR.....	123
DOLORES MADRID VIVAR, M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL Y LIGIA I. ESTRADA VIDAL	

CAPÍTULO 7. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL PROCESO LECTOR	151
DOLORES MADRID VIVAR, M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL Y LAURA MARTÍN VICENTE	
CAPÍTULO 8. LAS CANCIONES PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	171
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 9. LOS CUENTOS EN DRAMATIZACIÓN: GENERANDO AMBIENTES LECTORES CON NIÑOS/AS DE 4 A 7 AÑOS	195
M. ISABEL BORDA CRESPO	
CAPÍTULO 10. MATEMÁTICAS ABN A TRAVÉS DE CUENTOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	215
MARÍA DEL MAR QUÍRELL JOSÉ	
CAPÍTULO 11. DESARROLLANDO EL LENGUAJE A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD	235
MANUELA BARCIA MORENO Y DOLORES MADRID VIVAR	
CAPÍTULO 12. EL LENGUAJE EN EL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO LECTOR A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO	257
M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL, MARÍA DEL MAR QUÍRELL JOSÉ Y ESTER GALLARDO QUERO	
CAPÍTULO 13. “VEO-VEO” ... LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN LOS PROCESOS LECTOR Y ESCRITOR.....	279
MARÍA LUISA TORRES CARO	
CAPÍTULO 14. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR CON MÉTODOS ALFABÉTICOS Y FÓNICOS.....	307
ANDREA LUPI	
CAPÍTULO 15. DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LAS TIC	323
LAURA MARTÍN VICENTE Y ALBERTO PADILLA LÓPEZ	
CAPÍTULO 16. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE FOMENTEN LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS) ...	339
ELISA RUTH QUESADA FELICE Y MARINA MUÑOZ QUESADA	
CAPÍTULO 17. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE FOMENTEN LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS).....	357
SILVIA CAMPOS CASARES Y ROCÍO ELENA GIL	

CAPÍTULO 18. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA ETAPA 0-6.....	379
INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ E IRENE LÓPEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 19. ESTUDIO SOBRE ACTITUDES Y HÁBITOS FAMILIARES PARA EL APRENDIZAJE LECTOR EN EDUCACIÓN INFANTIL	397
LIGIA I. ESTRADA VIDAL, DOLORES MADRID VIVAR Y M. ^a ROCÍO PASCUAL LACAL	

CAPÍTULO 9.

LOS CUENTOS EN DRAMATIZACIÓN: GENERANDO AMBIENTES LECTORES CON NIÑOS/AS DE 4 A 7 AÑOS

M. ISABEL BORDA CRESPO
Universidad de Málaga

Leer es un ritual que implica gestos, posturas,
objetos, espacios, materiales, movimientos,
modulaciones de luz.
(Vallejo, 2019, p. 58)

9.1. INTRODUCCIÓN

La utilización de cuentos en un taller de dramatización puede contribuir muy eficazmente a crear un ambiente alfabetizador en donde los niños/as pre-lectores aprendan que la lectura es una práctica social atractiva. A las experiencias cognitivas, sensoriales, emocionales y sociales que el taller de dramatización les brindará, se sumarán experiencias con lo escrito a través de libros que cuentan historias con palabras y/o con imágenes. Los niños y las niñas aprenderán a través del juego, de la imaginación y del movimiento, no solo cómo se configura el espacio escénico, sino también que la lectura abre puertas a la comprensión del mundo. En el primer apartado de este capítulo, se concretarán aspectos de la dramatización infantil como experiencia globalizadora que integra diversos aprendizajes personales y sociales, realizados a través del juego. Esta dimensión antropológica de la dramatización permite al individuo experimentar emociones a través de personajes y situaciones (Borda, 2013). En el segundo apartado, se abordará la lectura en educación infantil. El acercamiento a los libros y la lectura que se hace en estos ambientes emergentes de alfabetización hace posible que los niños y las niñas puedan descubrir que aprender a leer puede ser una experiencia gozosa y enriquecedora en sus vidas. Desde la perspectiva socio-constructivista y la psicoanalítica de Winnicott (2012), se consideran las experiencias pre-lectoras con el cuento y/o álbum ilustrado en un taller de dramatización, como experiencias culturales significativas. Por último, el tercer apartado abordará el uso del cuento y/o álbum ilustrado en un taller de dramatización para niños y niñas de 4 a 7 años, concretando propuestas y estrategias dramáticas.

9.2. LA DRAMATIZACIÓN INFANTIL

Dramatizar es dar estructura dramática a algo que en principio no la tiene. Un cuento, una canción, un poema, un objeto se convierten así en inspiración para trabajar los elementos de la dramaturgia. Los participantes en la experiencia se verán convertidos en sujetos activos del proceso lo que no significa que se desprecie en absoluto la obra bien hecha, que ni siquiera se cuestiona, “pero la dramatización no es el instrumento más idóneo para realizarla” (Motos y Tejedó, 2007, p. 22). Se trata de utilizar las técnicas del lenguaje teatral con una proyección lúdica y pedagógica, recordando en todo momento que no se trata de formar actores, sino personas, en su sentido más integral del término. En palabras de Motos y Tejedó (2007):

El juego dramático apunta a provocar una toma de conciencia en los participantes de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, conflicto, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupo) y también a provocar cierta liberación corporal y emotiva a través del juego. (p. 27).

Expresión y comunicación son los rasgos que caracterizan dicho proceso, en el que intervienen varios lenguajes, entre ellos, el corporal, el plástico, el musical y el verbal. Ello hace posible un aprendizaje multisensorial, psicomotriz, visual, auditivo, táctil y multi-inteligente que está ligado a la emoción. Luego, la proyección didáctica de la dramatización se concreta en objetivos de aprendizaje en torno no sólo al desarrollo de habilidades sociales ya que se trabaja con un grupo de personas que han de funcionar como un elenco teatral, y que, por tanto, deben aprender a trabajar colaborativamente, sino también al desarrollo de cualidades motoras, cognitivas, emocionales y culturales. Todo ello invoca no sólo intereses prácticos de otras disciplinas, sino también intereses emancipadores de la persona. Por esto, la dramatización se concibe como una herramienta globalizadora, como un lenguaje total (Motos, 2000; Navarro Solano, 2007), que procura aprendizajes integrales de la persona y donde lo emocional y lo racional se hallan indisociablemente unidos, contribuyendo a posibilitar “el desvelamiento, la emergencia o la ampliación de los registros expresivos y comunicativos de cada uno de ellos” (Ucár, 2009, p. 202). Y ello, con independencia de la edad de los participantes o del ámbito específico de formación en el que sea utilizada la dramatización.

El juego es medio de aprendizaje básico de la dramatización. No en vano y, debido a la diversidad terminológica con la que se la nombra, también es conocida como juego dramático. Su carácter lúdico se asienta en la dimensión antropológica del ser humano, en el *homo ludens* que definiera Huizinga (Pérez

Parejo, 2010). A través del juego como actividad congénita humana, el ser humano aprende divirtiéndose, imitando, dramatizando, simulando comportamientos. Como dice Janer Manila (2002), un hombre que juega es un hombre que se transforma en el juego.

En los juegos se concreta el sentido de la teatralidad, en la unión del gesto a la palabra, en la unión de las acciones expresivas corporales con las verbales, desde donde se construyen personajes, se imitan acciones, se dramatizan sentimientos y sensaciones, se desarrollan esquemas corporales y situaciones espaciales diversas. Para Pelegrin (1984), los juegos infantiles guardan relación con los ritos, pudiendo ver en ellos un mensaje plurivalente que tienen que ver con lo simbólico ya que se percibe la comprensión de otra realidad. Se podría decir que entrar en el tiempo detenido del juego se asemeja a la suspensión del sentido de la realidad que se experimenta cuando un lector/a acepta el reto de seguir escuchando y/o leyendo una historia.

Además, en los juegos reside la creatividad infantil, desde donde el niño/a explora el complejo mundo de las percepciones, educándole física y espiritualmente. En los diferentes estadios de desarrollo cognitivo, afectivo, moral y empático por los que pasa el niño/a en su desarrollo dramático, interesa destacar el estadio de la imitación, que tiene lugar de los 2 a los 7 años (Motos, 2014). Este estadio comienza en el momento en que el niño/a realiza sus primeras acciones simbólicas, caracterizadas por el juego del *como si ...* Al identificarse e imitar a los adultos que le rodean va adquiriendo experiencia sobre la forma de ser y sobre los papeles sociales desempeñados, aprendiendo a interactuar con ellos. En esta fase de desarrollo dramático, por tanto, comienza a diferenciar la ficción de la realidad, y se inicia en las pautas del desarrollo social.

Adoptar un papel, un rol determinado, es la mejor estrategia para entender y predecir el comportamiento de los demás. No es difícil, por tanto, comprender cómo el *role-play* dramático permite a los niños y las niñas poner en práctica habilidades reales en contextos imaginarios, permitiéndoles escenificar sus ideas, convirtiéndose así en una pieza clave en su aprendizaje. Les ayuda explorar cosas y experiencias nuevas, a hablarse a ellos mismos usando el monólogo, regulando sus acciones y desarrollando sus habilidades. En palabras de Janer Manila (1990, p. 103): “Se trata de concebir la utilización del arte dramático como un instrumento pedagógico para liberar, identificar y orientar las energías que inciden en el desarrollo de la personalidad del niño y niña”. La dramatización se define, así como un método social ya que, a través de ella, se aprende a reflexionar sobre uno mismo y los demás, y sobre el mundo que se habita, pudiendo desarrollar habilidades tales como asumir un papel; imaginar que se está actuando en un lugar imaginario; fingir que los objetos reales son otra cosa e interactuar con los demás verbal y físicamente desde un personaje. Estas experiencias edifican en

los futuros aprendices de lectores el poder de la imaginación y la fantasía, y los preparan para el complejo aprendizaje lector; sobre todo, para futuras implicaciones de éste en los procesos de predicción e inferencia continua que deberán poner en práctica durante la lectura (Baldwin, 2014, p.59).

El sentido social del juego dramático es así, una de sus características más destacadas. A través de él, el sujeto desarrolla una serie de estrategias educativas, porque en él se organizan y complementan la preparación, la elaboración, las diferentes alternativas, los ensayos, los errores, todo ello, siguiendo un criterio de reflexión, selección y valoración (Vygotsky citado en Fuegel, 2000, p. 48). Al hilo de la consideración de la dramatización como un lenguaje total, hay que considerar, por tanto, las habilidades personales, sociales y emocionales que ayuda a desarrollar en los niños y las niñas. Este aprendizaje se concreta en inteligencia social, inteligencia emocional e inteligencia cultural (Baldwin, 2014, p.78).

Es imprescindible que el grupo con el que se trabaje la dramatización, independientemente de la edad, constituya un equipo, un elenco teatral, que aprenda a respetar la voz, el movimiento y el espacio del *otro* con el que se comparte el espacio escénico. Por tanto, colaborar, cooperar y estar atentos son acciones que le llevarán a conectar con los demás y a que estos afecten a sus palabras, acciones y respuestas, trabajando dentro y fuera de un personaje. Ser capaz de expresar las emociones que despiertan en nosotros determinados personajes o actitudes de otro compañero es otro aprendizaje nada desdeñable de la práctica dramática. Esta autoconciencia ofrece oportunidades para un conocimiento personal, ya que a lo largo de las sesiones que se dediquen a la dramatización, serán varios los personajes que serán llevados a escena. Por tanto, en arte dramático es fundamental trabajar desde una actitud de escucha activa. Todo el cuerpo está implicado en la escucha tanto propia –dentro y fuera del personaje–, como la de los compañeros y las compañeras con los que se comparte espacio escénico (Borda Crespo, 2013; González García, 2015; Navarro Solano, 2007).

En resumen, la práctica dramática brinda la posibilidad de liberar, identificar y orientar las energías que ayudan al desarrollo de la personalidad del niño y la niña ayudándole a afirmarse a sí mismo, a prestar más atención a la vida de los demás y a descubrir el valor de la sinceridad, porque como dice Janer Manila (1990, p. 104), es toda la personalidad del niño/a la que se compromete en el juego de la representación dramática.

9.3. LA LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL. TRAS LA PISTA DE LOS AMBIENTES LECTORES

El aprendizaje de la lectura comienza mucho antes de que el aprendiz sepa interactuar cognitivamente y emocionalmente con los textos. La sociedad actual, altamen-

te alfabetizada, ofrece a los aprendices lectores contacto con la lecto-escritura antes de que se produzca el aprendizaje formal de la misma. Esta alfabetización temprana no es abstracta (Teberosky y Colomer, 2003; Teberosky y Ribera, 2003), ocurre en contextos culturales y sociales determinados, lo que permite al niño y la niña ir construyendo hipótesis en relación con el funcionamiento del lenguaje escrito y también, experimentarse como lector/a antes incluso de la instrucción formal.

Desde esta perspectiva socio-constructivista, los contextos que son fuentes de información de la lectura son aquellos en los que se manipula y mira los textos en sus soportes naturales, en los que se observa estas mismas acciones, en los que se escucha leer en voz alta, dando la oportunidad de hacer intercambios verbales y, en los que hay una relación entre el contexto y el texto. Todos estos contextos ofrecen informaciones a partir de las cuales los aprendices lectores construyen su conocimiento en relación con la lectura no sólo verbal sino también de imágenes. Para que estos contextos de observación cumplan con estos objetivos pedagógicos, es importante que la observación sea no sólo explícita sino también participativa. La interacción con los textos a través de las preguntas y de las respuestas obtenidas, así como a la realización de acciones con los mismos contribuye a propiciar un ambiente emergente de alfabetización.

Las primeras experiencias que los niños y las niñas tienen con el lenguaje escrito, ya sea a través de la audición de cuentos, de compartir el objeto libro con un mediador revestido de autoridad emocional, o de ponerse en la piel de personajes de ficción han de tener lugar en ambientes donde prime la confianza, el factor emocional y el lúdico. En estas líneas se defiende que la dramatización puede constituirse como un ambiente alfabetizador importante si se utiliza el cuento como material inspirador del juego dramático ya que, a través del juego, del movimiento y de los aprendizajes que posibilita, permite a los niños/as acceder a un conocimiento sobre qué son los libros y qué tipo de experiencias pueden proporcionarles. Desde aquí la lectura va más allá de ser considerada como una actividad funcional de carácter instrumental, ya que lo que se pretende es la formación de un lector que desee dar vida a los textos, consciente del extraordinario poder de los libros para actuar sobre lo real por medio de la imaginación. Una buena lectura debe pasar por el cuerpo, que se abraza en ese rumor de fondo que supone la voz que se escucha al leer, y desde donde surge el deseo de seguir leyendo (Janer Manila, 2002). Como defienden Bettelheim y Zelan (1982, p. 56):

Lo que se necesita para que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino.

Desde la teoría psicoanalítica de Winnicott (2012), también defendida por Bonnafé (2008), los libros, los álbumes ilustrados y/o las historias pueden ser reconocidos, sobre todo en edades tempranas del aprendizaje lector, como un espacio transicional por su condición de objetos de amor al proponerse como intermediarios entre el niño y la niña y su madre –espacio exterior–, y generando ambos una experiencia fuertemente emocional y creativa. Según Winnicott, entre la realidad interior y la realidad exterior, se encuentra una zona intermedia de experiencias, que permite lo que denomina *fenómenos transicionales*. Estos son muy significativos en la vida del bebé y van perdiendo gradualmente su concreción a medida que éste crece, ampliándose paulatinamente al terreno del juego, de la vida imaginativa y de apreciación artística y creadora, suponiendo la adquisición de experiencia cultural. De ahí la importancia del juego en la teoría transicional ya que, a través de él, se canalizan los impulsos creadores, motores y sensoriales del niño y la niña, ayudándole a construir su relación con la vida cultural de su comunidad. En esta tercera zona (Winnicott, 2012, p.177), se encuentra el producto de las experiencias de la persona, de ahí la necesidad de que quienes cuidan a los niños y las niñas de cualquier edad, los preparen para ponerles en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, según la capacidad, edad emocional y fase desarrollo en que se encuentran. Bajo este planteamiento, sería necesario multiplicar en la escuela los lugares de intercambio con los libros, objetos ya en sí protegidos y sacralizados por la institución, propiciando ambientes donde los niños/as puedan interactuar con ellos y puedan, en definitiva, convertirse en lectores activos y curiosos.

Se puede decir, por tanto, que las prácticas dramáticas a partir de cuentos pueden despertar en los niños y las niñas pre-lectores una competencia literaria intuitiva ya que les permiten construir hipótesis y expectativas acerca de qué son los libros, qué tipo de experiencias les pueden proporcionar y qué tipo de retos les van a plantear. Y si, además, dicho ambiente emergente de alfabetización es un ambiente seguro y de confianza que le proporciona diversión, movimiento y desarrollo emocional, el fenómeno transicional, clave para futuras experiencias culturales en relación con la lectura literaria, será un éxito. Viene al caso recordar la ley del signo emocional común de Vygotsky (1986, p. 22), según la cual “todo lo que nos causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior”.

9.4. LOS CUENTOS EN DRAMATIZACIÓN: GENERANDO AMBIENTES LECTORES

Los cuentos y en especial, el álbum ilustrado, se presentan como un material sumamente idóneo para utilizar en un taller de dramatización con niños y niñas

de 4 a 7 años. Su idoneidad se justifica por la narratividad tanto verbal como icónica, esto último en el caso del álbum ilustrado. Además, el cuento tiene la ventaja de que se puede escoger según la edad, temperamento e intereses del niño y niña. Antes de aprender a leer, la experiencia cognitiva con la narración, en cualquier tipo de soporte, es casi una necesidad a estas edades. Para Duran (2002, p. 76), “la narrativa es comunicación y la comunicación es socialización, es decir, educación”¹. Y todo ello, en el marco del juego, porque narrar y/o escuchar una historia se convierte en un juego para los niños y las niñas de estas edades, desde donde experimentan realidades ficcionales y aprenden a construir historias significativas, explorando así las conexiones que existen entre lo cotidiano y lo insólito, entre la realidad y la fantasía y, en el contexto de su cultura, aprende a dar sentido narrativo al mundo que les rodea (Vygotsky, 1986; Janer Manila, 2002; Pérez Parejo, 2010).

Esta narratividad permite crear un ambiente lector en el taller de dramatización. Hay que pensar que compartir la historia es siempre un paso necesario. Un cuento siempre cuenta algo que merece la pena ser contado o leído, luego se puede contar oralmente, se puede leer y, en el caso del álbum ilustrado, se puede mirar. En los tres casos, va a posibilitar un diálogo con los niños/as no sólo acerca de la historia y su comprensión, sino también, para consensuar la mejor forma de darle estructura dramática. En el primer caso, hay que tener en cuenta que contar un cuento es como una *performance oral*, donde la voz y los matices de entonación, la mirada atenta a las respuestas del auditorio, los gestos, la postura y movimientos corporales y por supuesto, el espacio donde se cuente, son elementos fundamentales (Bruno, 2019, entre otros). En el supuesto de leer el cuento ante un auditorio, es importante mostrar previamente el libro/álbum ilustrado, su portada y contraportada, decir el nombre del autor o autora y/o ilustrador o ilustradora y realizar una lectura pausada dando tiempo a los niños y las niñas a seguir el hilo narrativo de la historia. Si se trata de un álbum ilustrado, se puede leer el texto verbal y a continuación, mostrar la ilustración a los niños/as para que sean ellos los que lean o interpreten la imagen, aprovechado esta oportunidad para enseñarles a mirar según dimensiones de tamaño, perspectiva, color y posición de la ilustración y para que empiecen a observar la relación entre el texto y la imagen, relación que no se reduce en la mayoría de los casos, a una repetición. En este sentido, y tal y como estudian Arizpe y Styles, (2004), los niños y las niñas aprenden casi intuitivamente cuando una ilustración sólo es decorativa o cuando es narrativa. También es importante llamar su atención sobre los aspectos figurativos propios de la ilustración, por ejemplo, comparando entre imagen y realidad y sobre los aspectos de alineación del texto. El diálogo

¹ Prueba de ello, la experiencia llevada a cabo en una escuela de infantil con las historias de Leo Lionni, en V. Gussin Paley, *La niña del lápiz marrón*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

es fundamental para trabajar con los niños y niñas estos aspectos tanto de alfabetización verbal como visual (Borda, 2018; Teberosky y Soler, 2003).

El taller de dramatización puede ser una escuela extraordinaria para aprender a pensar y para empezar a aprender cómo se dialoga con un texto. Así lo recoge Baldwin (2014, pp. 86-87), cuando habla de las clases de dramatización como “una escuela de pensamiento”, y a veces, una “comunidad de investigación”, sobre todo cuando en el taller se planteen improvisaciones. Para ello se deben usar estrategias dramáticas que ayuden a los niños y las niñas a entender patrones de pensamiento, como por ejemplo, valorar los pros y contras respecto a una situación particular; estimular, apoyar, guiar y animar a los niños y las niñas a considerar lo que ya saben para conectar, imaginar y crear algo original juntos; planear el uso de estrategias y convenciones para apoyar la escucha activa, la discusión colaborativa y la presentación de grupo; fomentar la reflexión acerca de lo que han aprendido dentro y a través del arte dramático; ayudar a los niños y las niñas a establecer conexiones entre lo que piensan en momentos concretos de la pieza dramática y lo que piensan en situaciones de la vida real y, por último, favorecer el apoyo, la aportación y la valoración de ideas durante el proceso dramático.

9.4.1. Propuestas y estrategias dramáticas a partir de cuentos y álbumes ilustrados

La oferta de cuentos y/o álbumes ilustrados en la actualidad no solo es variada sino, sobre todo, amplísima y de una extraordinaria calidad, especialmente en lo que se refiere al álbum ilustrado (Borda Crespo, 2017). Para elegir historias cuyos argumentos y temas puedan inspirar el taller de dramatización, y que puedan gustar a los pre-lectores de 4 y 5 años y a los primeros lectores de 6 y 7 años, se tendrán en cuenta los siguientes criterios (Borda Crespo, 2006):

- a) Se buscarán libros que proporcionen confianza y que establezcan lazos emotivos.
- b) El lenguaje ha de ser sencillo y su extensión breve. Es importante que el inicio, el nudo y el desenlace sean percibidos con claridad.
- c) Es preferible elegir álbumes ilustrados a color y en los que haya un predominio de la imagen. El texto debe ocupar un espacio claro en la doble página, tener frases sencillas y no muy largas, con una letra grande y, a ser posible, cursiva.
- d) Hay que elegir historias que faciliten la identificación por parte de los niños y las niñas con seres humanos o animales de protagonistas, preferiblemente realistas y, sobre todo, con una secuencia narrativa ágil y dinámica. También se puede acudir a los cuentos clásicos.

e) Siempre se contará el cuento o se mostrará el álbum, procurando generar un diálogo con los niños y las niñas.

La elección de las estrategias dramáticas se hará en función de las intenciones educativas, el objetivo y la experiencia estética y educativa que se quiera ofrecer a los niños y las niñas. Hay una gran variedad de estrategias que pueden ser utilizadas de manera multi-sensorial y multi-inteligente, dando acceso a experiencias educativas visuales, auditivas y cenestésicas muy diversas, proporcionando un marco muy flexible para expresarse de muy variadas formas. Las estrategias dramáticas ofrecen la oportunidad de, entre otras (Baldwin, 2014, p. 123):

- Pensar internamente, expresar y comunicar los pensamientos de una forma estética.
- Concebir y desarrollar personajes y acontecimientos de manera individual o colectiva, considerando los motivos de los personajes en relación con una acción o acontecimiento.
- Considerar de manera explícita la causa y efecto o acción y consecuencia, dando vida a escenas alternativas y a comprender la secuencialidad de la historia.
- Ayudar a los niños y las niñas a comunicar y expresar sus ideas, creaciones imaginativas, pensamientos y conocimientos mediante formas visuales, auditivas y cenestésicas.
- Involucrar a todo el equipo en una sola acción a través de la dramatización, en un “aquí” y “ahora” imaginario.
- Generar un ambiente lúdico a través del cual todos/as participen del placer de una acción compartida a partir de una historia y ello en un momento de cambio cognitivo y afectivo.

A la hora de seleccionar una estrategia, el educador/a debe tener en cuenta entre otros aspectos: los personajes y los acontecimientos que quiere destacar; qué tipo de pensamiento quiere fomentar; alternar momentos de quietud con los de movimiento; el grado de apoyo que requieren los niños/as tanto a nivel individual o como grupal para realizar una tarea con éxito; el equilibrio general de las actividades en cuanto a expresión, experiencia y aprendizaje sensorial y cenestésico; dar la oportunidad a los niños/as de trabajar aisladamente y en grupo; el nivel de ruido y dispersión que ha producido la actividad anterior; si la estrategia está bien pensada para el espacio y los recursos disponibles; si las historias son suficientemente motivadoras; si se está ofreciendo una igualdad de oportunidades para participar activamente en el taller, y si se ha logrado un equilibrio de silencio y sonido, quietud y movimiento, tensión y relajación, acción y reflexión (Baldwin, 2014, p.124).

Las siguientes estrategias dramáticas se integran en una estructura de taller adecuada para niños y niñas de 4 a 7 años, pudiendo adaptarse, concretarse y/o ampliarse según los cuentos elegidos (Baldwin, 2014; Cañas, 2014; Faure & Lascar, 1986; Motos y Aranda, 2001; Motos y Tejedó, 2007; Motos Teruel, 2000; Navarro Solano & Mantovani, 2012):

1. **Juegos iniciales** para romper el bloqueo inicial, preferiblemente espontáneos e inspirados en el cuento o en la intención previa que se quiera trabajar. Se pueden realizar ejercicios de relajación y psicomotricidad que tengan que ver con el espacio y la localización dentro de él. Es importante que, para empezar el taller, se genere un ambiente de confianza y de suspensión de la realidad cotidiana. Se comienza a trabajar la percepción y con ella la escucha atenta y consciente. Se trataría de poner a disposición del taller, los planos cognitivos, motrices y afectivos de cada uno de los participantes. Es aconsejable utilizar música.

De entre las actividades posibles, destaca por sus posibilidades para la utilización de cuentos, la **improvisación dirigida**. Se trata de que los participantes al escuchar la historia vayan realizando corporalmente las distintas fases de ésta. Esta actividad favorece la concentración y relación del grupo a través de algo imaginario creado por la palabra. Hay disponibles textos narrativos, escritos *exprofeso* para esta actividad o bien el cuento puede ser la fuente de inspiración para esta actividad. Es importante leer el cuento atendiendo al tiempo que tienen los niños y las niñas para ejecutar las diferentes fases. Deberá crear, por medio de silencios, subidas o bajadas en la voz, el clima más favorable para la expresión del grupo.

2. **Juegos de aproximación al texto**, desde donde se trabajarán actividades de senso-percepción, expresión corporal y técnicas vocales. Se trataría de percibir, escuchando con todos los sentidos; de sentir ya sea con la relajación y/o la concentración con el cuerpo; de hacer ya sea a través de improvisaciones verbales, plásticas, rítmico-musicales y de explorar con el cuerpo, el movimiento, el sonido, la voz, el color, la forma o el espacio. Dar color, bailar la música, trabajar los distintos segmentos corporales, hacer estatuas y/o iconografías, y realizar actividades rítmicas con la voz y la dicción, tales como sonorizaciones y grafonías, son las actividades más significativas.

Para hacer estatuas y/o iconografías se trabaja con las herramientas del Teatro-Imagen de Augusto Boal (Motos Teruel, 2010; Boal, 2002). La realización de una imagen corporal da la oportunidad de congelar un movimiento o un sentimiento, poniendo todo el cuerpo a disposición de la mayor expresividad de ésta. Las iconografías plasman un momento, una acción, pudiendo ser individuales o grupales.

En cuanto a las actividades con la voz es importante despertar la conciencia del aparato fonador en los niños/as con actividades sencillas y cercanas a su

cotidianidad. Las sonorizaciones consisten en ajustar la entonación y reproducir creativamente sonidos tales como interjecciones o acciones determinadas. En cuanto a las grafonías, se trataría de seguir la curva melódica según tamaños, intensidades de las letras o los signos.

3. **Improvisación y/o dramatización.** Aquí se llevará a cabo la representación a partir del juego de roles sociales, invitando a los niños y las niñas a que se comporten, aun siendo ellos mismos, de manera distinta a cómo lo hacen en la realidad, e intentando que en la representación haya una reflexión de eso que ellos muestran. Es el momento creativo por excelencia.

4. **Comentario y/o valoración de la experiencia.** Se trataría de dedicar unos momentos para volver sobre la actividad realizada y apropiarse de la experiencia vivida. A veces bastará con que los niños y las niñas se expresen verbalmente y con libertad, y digan lo que más les ha gustado, lo que menos, si se han sentido cómodos/as o no al realizar la actividad, entre otras opiniones.

A continuación, se concretan (a) propuestas de cuentos y/o álbumes ilustrados para actividades iniciales y de aproximación al texto, muchas de ellas susceptibles de llevarse a dramatización. En segundo lugar, (b) las propuestas se centrarán en narrativas con gran potencial teatral, concretando el proceso de cómo convertir un texto narrativo en uno teatral.

(a) Rosen, M. & Oxenbury, (2016). *Vamos a cazar un oso*. Barcelona, Ekaré.



Figura 1. Portada “Vamos a cazar un oso”.

Con este precioso álbum ilustrado (Figura 1) se pueden hacer actividades iniciales y, sobre todo, una expresiva improvisación dirigida ya que invita a caminar sobre distintas superficies y a expresar distintos sentimientos. Puede terminar la actividad con un relax imaginativo, técnica que se acomoda perfectamente al estilo cognitivo de los niños y las niñas de educación infantil, pues como afirma De Prado (1988, p.164), “emplea sus mecanismos de pensamiento visual y de fantasía mágica como recurso fundamental”.

- Ramos, M. (2002). *¡Soy el más fuerte!* Barcelona, Corimbo.



Figura 2. Portada "¡Soy el más fuerte!"

Divertido álbum ilustrado que se presta muy bien para trabajar una improvisación dirigida que daría importancia a los contrastes (grande-pequeño; humilde-arrogante). También se pueden hacer ejercicios de voz, según los distintos personajes y sus sentimientos. Tiene una secuencia narrativa con una gran potencialidad teatral (Figura 2).

- Díaz Reguera, R. (2013). *Un día de pasos alegres*, Madrid, Narval.



Figura 3. Portada "Un día de pasos alegres"

Este álbum ilustrado da la opción de poder caminar por distintos espacios y hacerlo con una actitud divertida, imaginativa y lúdica. Se puede terminar con un relax imaginativo (Figura 3).

- Colombo, N. (2008). *Cerca*, Vigo, Kalandraka.

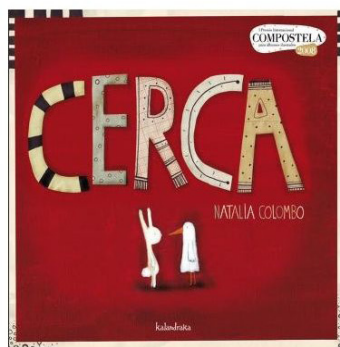


Figura 4. Portada "Cerca".

Este álbum para pre-lectores es idóneo para trabajar actividades iniciales, sobre todo para la formación del grupo o elenco teatral. Si se le quiere dar estructura dramática, el final podría alargarse con un viaje narrativo fantástico, imaginando posibles acciones que los dos amigos pueden hacer juntos (Figura 4).

- Pieper, C. (2007). *Catalina, el oso y Pedro*, Sevilla, Kalandraka Ed. Andalucía.



Figura 5. Portada "Catalina, el oso y Pedro".

Este álbum ofrece una bonita oportunidad de conocer distintos medios de locomoción, así como de integrar niños/as con diversidad funcional. La propuesta de hacer un viaje brinda la posibilidad de hacer una enriquecedora improvisación dirigida al proponer caminar por distintas superficies y con distintos sonidos (Figura 5).

- Bauer, J. (2003). *La reina de los colores*, Salamanca, Lóguez.

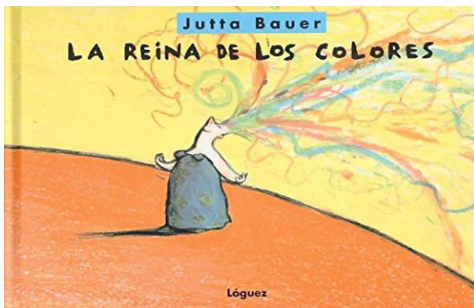


Figura 6. Portada "La reina de los colores".

Hermoso álbum ilustrado que ofrece posibilidades muy lúdicas y creativas para actividades senso-perceptivas, tales como bailar música con los colores o expresar con lápices de cera distintos estados de ánimo (Figura 6).

- Vries, A. & Min, W. (2009). *Grisela*, Vigo, Kalandraka.

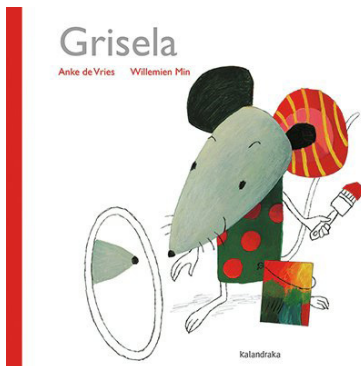


Figura 7. "Grisela"

La historia de auto-aceptación de esta ratita permite la realización de actividades senso-perceptivas que tengan que ver con la creatividad, imaginando vestidos posibles para Grisela. La dramatización ofrece una magnífica oportunidad de reflexionar a partir de las vivencias y los sentimientos de la protagonista (Figura 7).

- Rodari, G. & Alemagna, B. (1993). *Uno y siete*. Madrid, SM (Figura 8).

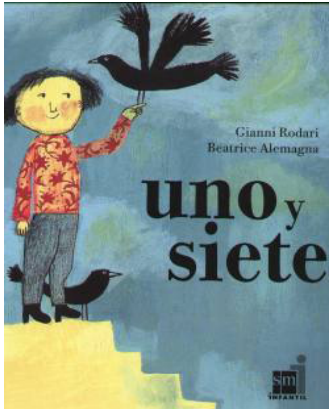


Figura 8. Portada "Uno y siete".

La historia de este álbum ilustrado permite trabajar ejercicios sonoros, dando cuerpo sonoro no sólo a las distintas profesiones de cada uno de los papás de los niños y las niñas, sino también recreando acentos propios de cada país de procedencia (Motos Teruel & Tejedo, 2007, p.238).

- Rodari, G. (2004). *Cuentos por teléfono*. Barcelona, Juventud.



Figura 9. Portada "Cuentos por teléfono".

Estos cuentos ofrecen magníficas posibilidades para hacer ejercicios de sonorización. El educador y la educadora puede leer el texto e invitar a los participantes a recrear los sonidos, acompañándolos de gestos. Por ejemplo "El ratón de los tebeos", entre otros (Figura 9).

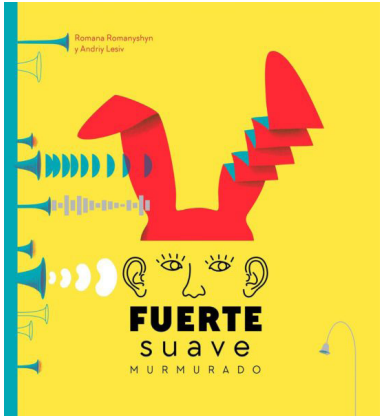
- Rand, P & A. (2006). *Chispas y cascabeles*. Granada, Barbara Fiore.



Figura 10. Portada "Chispas y cascabeles".

Este libro va sobre palabras, e invita a encontrar la voz o los sonidos de palabras o acciones cercanas a los niños y las niñas. Como, por ejemplo, decir las palabras que nombran a nuestros amigos y amigas, o las que cuentan si nos gusta o no algo, o para decir "Si, quiero" o "No, no quiero" (Figura 10).

- Romanyshyn, R. & Lesiv, A. (2018). *Fuerte, suave, murmurado*. Granada, Barbara Fiore.



Este bellissimo álbum ilustrado supone una verdadera fuente de inspiración para trabajar ejercicios senso-perceptivos y de lenguaje. Ruidos que se convierten en sonidos con significados, personajes que hablan de distintas formas. Este álbum sugiere una gran diversidad de ejercicios sonoros y gestuales, constituyendo además toda una experiencia estética (Figura 11).

Figura 11. Portada "Fuerte, suave, murmurado".

- Rand P. & A. (2008). *Sé muchas cosas*. Granada, Barbara Fiore.



Este álbum ilustrado invita a descubrir todo lo que sabe un niño y una niña. Por ello, resulta idóneo para trabajar la creatividad corporal a través de la realización de imágenes o iconografías. También además se pueden sonorizar las distintas voces de los animales o las sensaciones a través de onomatopeyas o la recreación sonora de acciones, y objetos (Figura 12).

Figura 12. Portada "Sé muchas cosas".

- Papini, A. *¿Qué te gustaría ser?* Sevilla, Kalandraka Ed. Andalucía.



Los sueños de Rebeca sugieren actividades de expresión corporal, sobre todo de imágenes creativas congeladas por un breve instante de tiempo, e inspiradas por lo que sugieren los distintos animales: "¿Que te gustaría ser? Un gato" (Figura 13).

Figura 13. Portada "¿Qué te gustaría ser?".

- (b) Las siguientes propuestas de cuentos y álbumes ilustrados son idóneas para dramatizar (Figura 14). Han sido elegidos no solo por sus temáticas-emociones, humor, generosidad y amistad, las diferencias y el amor- sino también porque tienen unas secuencias narrativas con gran potencial teatral (ver Sanchis Sinisterra, 2010). También pueden inspirar actividades iniciales o de aproximación, según los objetivos que se proponga el educador/a:
- Mayer, M. (2001). *Una pesadilla en mi armario*. Pontevedra, Kalandraka.
 - Adler, N. & Hall, A. (2002). “La rana glotona”. En *Cuentos de animales*. Barcelona, Elfos.
 - Teckentrup, B. (2018). *La estrella de topo*. Nube Ocho.
 - Sebastián, A. & Arbat, C. (2002). *Capitán Calabrote*. Pontevedra, Kalandraka.
 - Lioni, L. (2008). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla, Kalandraka Ed. Andalucía.
 - Gómez Redondo, S. & Aparicio Català, A. (2014). *Rabietas*. Barcelona, Takatuka.
 - Kulot, D. (2007). *Cocodrilo se enamora*. Pontevedra, Kalandraka.



Figura 14. Portadas de cuentos y álbumes ilustrados para dramatizar.

Para convertir un texto narrativo en un texto dramático hay que tener en cuenta diversos factores, según los ámbitos que operan en esta transacción (Motos y Tejedo, 2007, pp. 20-22, Sanchis Sinisterra, 2010):

- El **personaje** es quien realiza la acción dramática, y viene definido por lo que hace –la tarea– y por cómo lo hace –rasgos físicos–. Es importante concretar qué personaje(s) de la historia se mantiene(n) y cuáles se incorporan a la acción dramática. Cuál es jerarquía dramática entre ellos, qué estructura relacional organiza su interacción y mediante qué punto de vista se presentan a escena. También conviene saber cuáles son personajes principales, cuáles secundarios. Y si hay personajes ausentes.
- El **conflicto** es lo que caracteriza la acción y viene definido por el enfrentamiento u oposición entre dos o más personajes, visiones del mundo o actitudes ante una misma situación o pregunta. Desde aquí es importante saber cuál es la causa esencial del conflicto.
- El **espacio** se concreta, por un lado, en el espacio escénico que será el lugar elegido para representar la dramatización y que se concreta en la puesta en escena. Y por otro, el espacio dramático que es el espacio representado en el texto y que la dramatización debe ayudar, al menos convencionalmente, a construir. Hay concretar qué lugares de la historia serán llevados al espacio dramático y en qué espacio concreto de la sala tendrá lugar la dramatización.
- En relación con el **tiempo** hay que distinguir entre el tiempo dramático que es el tiempo que dura la representación (normalmente no muy extenso, ya que el trabajo del proceso consume la casi totalidad del tiempo del taller) y el tiempo de la ficción que corresponde al intervalo temporal que en la realidad duraría la acción representada. Desde aquí interesa saber las secuencias de la historia que serán incluidas en la acción dramática, en qué orden y qué extensión merecen. Es importante diferenciar con claridad el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.
- El **argumento** es lo que se cuenta y responde al esquema narrativo de la acción. Una vez que la cadena causal este fijada, se pueden ver claramente las fuerzas en conflicto. Es importante fijar qué episodios se van a integrar a la acción dramática desde el diálogo y si hay episodios que van a ser presentados por un narrador. También hay que ver cómo se dosifican ambos modos de discurso verbal y qué papel desempeña el silencio en el proceso comunicacional. Puede ser que la narratividad de la historia sea escasa, en el sentido de que sea endeble el encadenamiento de acontecimientos y sucesos. En estos casos, los cuentos pueden ayudar a actividades de improvisación.

- Por último, el **tema** es la idea o ideas centrales de la historia que deberán inspirar aquello que se quiere trabajar. La verosimilitud de la historia que se lleve a acción dramática debe contemplar las creencias, ideas, intereses, sentimientos y sentidos que ponen en juego la historia y la acción dramática. Aquí también hay que tener en cuenta que dar estructura dramática a la historia narrativa puede originar una obra diferente del cuento original, que funciona a modo de inspiración o desencadenante de un proceso creativo más amplio.

9.5. CONCLUSIÓN

Los cuentos y/o álbumes ilustrados pueden ser un excelente recurso para generar ambientes lectores emergentes en los talleres de dramatización con niños y niñas de 4 a 7 años. Y ello por varias razones:

1. Contribuyen eficazmente a un aprendizaje integral de la persona gracias a su estructura narrativa y a las posibilidades que ofrecen a la hora de conocer la historia. Un cuento se puede contar, se puede leer, se puede mirar, en el caso de un álbum ilustrado, y también se puede dramatizar a través de la vivencia de experiencias lúdicas. En cada una de estas situaciones, se invita a los niños y las niñas a un acercamiento gozoso con los libros, mostrándoles las posibilidades imaginativas que ofrecen los libros para conocerse a sí mismos y conocer el mundo en el que viven. Además, a través de esta experiencia lúdica, aprenderán a conocer situaciones lectoras y a adoptar el papel de lector/a.
2. El acercamiento a los libros en estos ambientes emergentes de alfabetización se hace a través del juego y experiencias emocionales creativas. Ello posibilita que puedan ser tratados como *fenómenos transicionales*. Suponen una ampliación de la tercera zona o zona intermedia de experiencias culturales definida por el pediatra psicoanalista Winnicot (Winnicot, 2012. Bonnafé, 2008).
3. La condición esencial de la dramatización es trabajar el proceso mediante el cual un texto de cualquier índole adquiere estructura dramática. En dicho proceso adquieren importancia la expresión y la comunicación a través de varios lenguajes. La proyección didáctica de la dramatización aborda, por tanto, objetivos de crecimiento personal (Borda, 2015) y de aprendizaje social, invocando por ello intereses emancipadores de la persona. El trabajo colaborativo que se lleva a cabo con los niños y las niñas en un taller de estas características implica trabajar desde el diálogo, estrategias que ayudan a pensar y a imaginar situaciones o personajes, impulsando asimismo estrategias de escucha activa que fomentan la re-

flexión. Todo ello, va conformando las capacidades cognitivas de los niños y las niñas prelectores, y con ellas, las estrategias cognitivas que una vez que empiecen el aprendizaje formal de la lectura tendrán que poner en práctica, tales como establecer objetivos de lectura, qué se sabe acerca del texto, establecer predicciones, formular hipótesis y realizar inferencias. Además, trabajar con cuentos en estas edades tempranas de alfabetización y hacerlo generando ambientes donde se aprende a dialogar con y a partir de libros, inicia a los jóvenes aprendices en una práctica social y dialógica de la lectura.

4. Por último, ver, tocar, mirar y ver los libros literarios en un ambiente de intercambio de ideas, esencialmente lúdico, logra un acercamiento efectivo de los niños/as de 4 a 7 años a las convenciones literarias y artísticas, además de un inicio en el lenguaje teatral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E. & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Bettelheim, B. & Zelan (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano Travesía.
- Borda Crespo, M.I. (2006). *Cómo iniciar la lectura*. Málaga: Arguval.
- Borda Crespo, M. I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30, 2, pp. 247-258.
- Borda Crespo, M. I. (2018). Frederick de Leo Lionni: una propuesta de alfabetización visual para educación infantil. En Aberasturi- Apraiz, E., Arriaga Azcarate, A. & Marcellán- Baraze, I. (ed). *Actas IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*, (pp. 133-13). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Borda Crespo, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles*, Archidona: Aljibe.
- Borda Crespo, M. I. (2013). Taller de Dramatización a partir del Álbum Ilustrado y Educación Emocional. En J.L. Vidal; M. Alarcón & M.E. Acedo (Coord.), *Actas de V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: Por una educación infantil de calidad y futuro*. (soporte electrónico).
- Bruno, P. & Antinori, A. (2019). *Contar*. Madrid: A buen paso.
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.

- De Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Faure, G. & Lascar, S. (1981). *El juego dramático en la escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Fuegel, C. & Montoliu, M.R. (2000). *Innovamos el aula. Creatividad, grupo y dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, pp. 98-11.
- Janer Manila, G. (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- Janer Manila, G. (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: FGSR.
- Motos Teruel, T & Tejedó, F. (2007). *Prácticas dramáticas*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. & Aranda, L.G. (2001). *Prácticas de la Expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. (2014). *Psicopedagogía de la dramatización*. Valencia. Documento fotocopiado.
- Motos Teruel, T. (2000). Sesiones de trabajo. En F. Bercebal, D. De Prado, G. Laferrière, & T. Motos (2000). (pp. 121-166). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos Teruel, T. (2010). Teatro imagen. Expresión corporal y dramatización. *Aula*, 16, pp.49-73.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp. 161-172.
- Navarro Solano, M.R. & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro.
- Pelegrin, A. (1984). *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Cincel.
- Pérez Parejo, R. (2010). *Homo ludens* en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela Abierta*, 13, pp. 55-68.
- Sanchis Sinisterra, J. (2010). *Dramaturgia de textos narrativos*. Ciudad Real: Ñaque.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer ya escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. & Ribera, N. (2003). Contextos de alfabetización en el aula. En Teberosky, A. & Soler Gallart, M. (Comp.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp.65-82). Barcelona: ICE/Horsori.
- Úcar, X. (2009). Educación y teatro: la animación teatral como metodología de intervención socioeducativa. En T. Baraúna & T. Motos (coord.), *De Freire a Boal*, (pp. 201-218). Ciudad Real: Ñaque.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela.
- Vygotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Winnicott, D. W. (2012). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.