

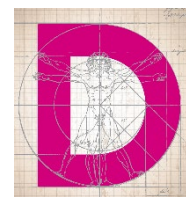
Digilec 13 (2026), pp. 1-19

Fecha de recepción: 04/02/2025

Fecha de aceptación: 03/11/2025

Fecha de publicación: 31/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2026.13.11709>



e-ISSN: 2386-6691

Escritura teatral sobre migración en la formación de docentes de Educación Primaria

Playwriting about migration in Primary Education teacher training

Patricia MARTÍNEZ LEÓN *

Universitat de València

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7269-5505>

Resumen

La infrecuente relación de nuestros estudiantes con el teatro nos condujo a desarrollar una propuesta de comprensión y producción creativa a partir de la obra *En un lugar de nadie* de Diana de Paco (que muestra distintas perspectivas sobre los desplazamientos forzados de población) con 94 alumnos de la materia *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües* de tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia. Concretamente, en el marco de un tema sobre lenguas y migración, en el que se introducían conceptos como el duelo migratorio o el síndrome de Ulises, próximos a la temática de esta obra teatral, a partir de cuya lectura los estudiantes crearon sus propios textos dramáticos colaborativos. En el marco teórico de este trabajo realizamos una introducción sobre la importancia y conceptualización de la educación teatral y abordamos la relación entre educación literaria e intercultural. Tras describir nuestra propuesta didáctica y la metodología de investigación, en el análisis de los datos, realizado mediante la técnica cualitativa del análisis del contenido, aportamos muestras ilustrativas de las 2 categorías (1. Comprensión; 2. Producción creativa) y 4 subcategorías emergentes (1.1. Aproximación empática a la alteridad; 1.2. Toma de consciencia sobre la discriminación; 1.3. Toma de consciencia sobre el desarraigo; 2.1. Escritura teatral intercultural). Los resultados muestran que los estudiantes han sido capaces de adoptar la perspectiva de los migrantes tanto desde el plano de la comprensión como desde el de la escritura.

Palabras clave: competencia literaria; educación inclusiva; educación intercultural; educación teatral; escritura creativa

*Email: patricia.martinez-leon@uv.es

Abstract

The infrequent contact of our pupils with theatre led us to develop and implement a proposal for a creative production based on a play about various perspectives on forced migration. The play is entitled *En un lugar de nadie* (*In a No Man's Land*) by Diana de Paco. The activity involves 94 students of the subject *Development of Communicative Skills in Multilingual Contexts* in the third year of the bachelor's degree in primary education at the Universidad de Valencia. Students are encouraged create their own collaborative scripts after reading the play within the framework of a topic on languages and immigration in which concepts such as migratory mourning and the Ulysses syndrome are introduced. In this article we discuss the importance and conceptualisation of theatre education, address the relationship between literary and intercultural education, present the teaching proposal, and comment on the student productions. In this study, we present a theoretical framework that explores the significance and conceptualization of theatrical education, while examining the relationship between literary and intercultural education. Following an outline of our teaching proposal and research methodology, we analyse the data using qualitative content analysis. The findings are illustrated through two main categories (1. Comprehension; 2. Creative Production) and four subcategories that emerged from the analysis: (1.1. Empathetic approach to otherness; 1.2. Awareness of discrimination; 1.3. Awareness of uprooting; 2.1. Intercultural theatrical writing). The results indicate that students were able to adopt the perspective of immigrants, both in terms of comprehension and creative writing.

Keywords: literary competence; inclusive education; intercultural education; theatre education; creative writing

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos una propuesta de educación teatral centrada en la comprensión y escritura dramática de textos sobre migraciones e implementada con alumnado de Magisterio. El principal objetivo de la investigación es diseñar y evaluar una propuesta didáctica destinada a estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, basada en la comprensión y producción de textos teatrales, que favorezca la adopción de la perspectiva de los protagonistas de migraciones forzosas y propicie el desarrollo de la creatividad literaria y la interiorización de algunas características básicas del texto teatral.

La hipótesis de partida es que la lectura dramatizada de la obra *En un lugar de nadie* de Diana de Paco (que muestra perspectivas distintas de los desplazamientos forzosos de población) puede ayudar al alumnado a ponerse en lugar de los protagonistas e imaginar las situaciones que atraviesan y los sentimientos que experimentan y que dicho ejercicio se puede reforzar a través de la escritura creativa colaborativa de un acto teatral a imitación del texto de partida.

Con el objeto de fundamentar la propuesta didáctica diseñada, el primer aspecto que habremos de abordar es la conceptualización misma de la educación teatral, no sin antes recordar la especificidad del texto dramático:

Un texto dramático es un texto escrito que recoge un material lingüístico (parlamentos de unos personajes y acotaciones) destinado a una representación y, por tanto, ajustado a las convenciones propias del teatro, lo que le otorga un carácter diferente al de los otros textos literarios. No tiene validez por sí mismo, como ocurre con la poesía o la novela, sino que está pensado y escrito para ser representado, independientemente de que lo sea o no. Es como una partitura que hay que interpretar (Motos y Navarro, 2015, 11).

Son distintos los autores que se pronuncian al respecto de la especificidad de una didáctica del hecho teatral. Así, por ejemplo, Rodríguez López Vázquez (1993) sostiene que es necesario rescatar la independencia de criterios y métodos para afrontar la didáctica de un hecho que tiene su propio carácter y especificidad. Vieites (2013, 2014) habla de la necesidad de reconocer el ámbito de educación específico que supone la pedagogía teatral, de definirlo y delimitarlo. Y Castillo *et al.* (2021) aluden al descuido en el manejo teórico y metodológico en el análisis de obras dramáticas y a la necesidad de profundizar en el tratamiento de los contenidos de teoría literaria para un adecuado análisis en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Autores como Vieites (2012, 2013, 2014) o Motos (2020) ponen de manifiesto, en particular, la escasa atención concedida a la educación teatral en España, su marginalidad en el discurso educativo y en la historia de la educación o su exclusión en la enseñanza obligatoria a favor de la expresión plástica y musical y la necesaria sistematización de la misma. La educación teatral supone un amplio campo de conocimiento que acoge diversidad de prácticas que demandan atención y sistematización. Así, se ha puesto de manifiesto la necesidad de la investigación en educación teatral en torno a aspectos como

el currículo, los manuales escolares disponibles, la metodología, la historia de la educación teatral, el teatro escolar o la formación de formadores (Vieites, 2013, 2014, 2015). Y se han apuntado retos como la cualificación y selección del profesorado, su necesaria especialización teatral y didáctica (Motos, 2020), junto con el estudio de la incorporación progresiva de las enseñanzas teatrales en la educación obligatoria, la creación de especialidades de expresión dramática y teatral en los cuerpos de maestros y profesores o el desarrollo de programas de estudio (Vieites, 2012).

Teniendo en cuenta los incontables beneficios que aporta el teatro a los estudiantes de Primaria o Secundaria (Jiménez García, 2019; Llamas, 2012; Martínez Ezquerro, 2018; Motos y Alfonso, 2018), como el desarrollo cognitivo, social y emocional, de la expresión corporal, de la comprensión lectora, de la memoria, de la empatía, de la imaginación o del pensamiento crítico y creativo, se han planteado propuestas didácticas diversas. Por ejemplo, para acercar el teatro del Siglo de Oro a niños de Primaria (Cienfuegos, 2016), trabajando, al tiempo, interculturalidad y educación en valores (Vila Carneiro y Vara López, 2016) o el microteatro al aula (Blanco y González, 2014), para trabajar *La Celestina* con alumnos del grado de Maestro/a en Educación Primaria (Carrera y Gómez Redondo, 2018) o para la mejora de la convivencia a través de la expresión escénica (Del Pozo, 2016), en las que se practican la lectura dramatizada, las improvisaciones sobre personajes y situaciones, la representación de escenas, la creación de títeres, la tertulia literaria dialógica, la escritura de guiones teatrales en talleres, la investigación sobre autores y contextos o la creación de libretos, huyendo de planteamientos historicistas (Garzón, 2013; Motos, 2020).

También se han diseñado propuestas didácticas concebidas para trabajar, además de la obra teatral, cuestiones de género (Herraiz, 2020), complementando el análisis literario con el de textos teóricos sobre género. Otra posibilidad reside en el potencial de los títeres como iniciación al mundo literario, al universo teatral y al contacto con las convenciones del teatro (Oltra, 2013). Tejerina (2003), por su parte, se refiere a la especificidad de la lectura de textos dramáticos en su propuesta de lectura expresiva e interpretación crítica de los mismos, conjugando la lectura individualizada y la colectiva. Y también son especialmente fértiles las propuestas de creación de textos teatrales en Secundaria y Bachillerato (Landa y Colmenero, 2015; Motos y Navarro, 2015), a partir del conocimiento de unos elementos teóricos como base (tema, trama, espacio, tiempo, conflicto, personajes, modalidades discursivas básicas).

Motos (2020) recopila una serie de prácticas dramáticas que conviene distinguir ante el diseño de propuestas didácticas para trabajar el teatro y que hemos creído oportuno sintetizar en la tabla que sigue (Tabla 1).

Tabla 1

Prácticas dramáticas

Prácticas dramáticas	Consiste en
Improvisación	Estrategia de representar algo imprevisto que no está preparado de antemano. Interpretación sin guion.

Representación de papeles	Implica que los participantes interpreten a personas imaginarias en una situación ficticia. Consiste en pedir a uno o varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación y se comporten como lo harían ellos mismos, o bien como un personaje anteriormente acordado.
Dramatización	Proceso de dar forma dramática a algo que en principio no la tiene, teatralizar (poema, canción, relato, fragmento narrativo).
Expresión dramática	Corriente educativa que intenta colocar a la persona en el aquí y ahora en una situación de expresión y hacer que adquiera recursos, en vez de conocimientos. Lenguaje total que, por el camino del juego, tiene como objetivo llegar a los contenidos curriculares de una forma menos consciente y más expresiva.
Expresión corporal	Capacidad de expresarse a través del lenguaje corporal con intención comunicativa, estética, creativa o expresiva. La expresión por medio del cuerpo es un recurso, una técnica y una manifestación de los estados de ánimo. Cuando esta faceta se lleva al terreno artístico aparece la expresión corporal espectacular, cuyo objetivo es utilizar el lenguaje corporal para transmitir un producto elaborado en un espectáculo (mimo, teatro, ballet).
Taller de teatro	Lugar de formación y creación, de encuentro entre teoría y práctica, donde se trabaja a partir de los principios de la creatividad expresiva, se utilizan las estrategias propias de la expresión dramática y se valora tanto el proceso como el producto. La estructura base de un taller de teatro sería la siguiente: puesta en marcha (clima lúdico, juegos preliminares), relajación (distensión muscular, bienestar físico), expresión-comunicación (utilización global del lenguaje dramático, exploración de las posibilidades del cuerpo, voz, entorno, actividades de improvisación y exploración), retroacción (fase de comentario y valoración de la actividad realizada en grupo).

Fuente. Elaborada a partir de Motos (2020, 26-35).

Resultan de interés también las aportaciones de López, Jerez y Encabo (2009, 18), quienes definen la dramatización como “la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado” y la acción de dramatizar como “convertir en estructura dramática algo que no lo es, conferir rasgos teatrales (personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema)”. El trabajo de la dramatización en las distintas etapas educativas bien puede servir, a juicio de estos autores, para desarrollar habilidades lingüísticas, la expresión creativa, la imaginación, la competencia social, así como para aprender y desenvolverse en diversidad de contextos y situaciones. Pero, en cualquiera de los casos, el objetivo no es “hacer de los alumnos directores, escritores o actores, sino utilizar el teatro como un contenido educativo más (un medio o una técnica de comunicación integral) en el proceso de formación de las personas” (López, Jerez y Encabo, 2009, 23).

Reproducimos a continuación (Tabla 2) la relación de elementos del esquema dramático aportada por estos autores, así como la definición que proporcionan de los mismos.

Tabla 2*Elementos del esquema dramático*

Elementos del esquema dramático	
Personaje	Quien realiza la acción dramática. Aparece definido por lo que hace y por cómo lo hace, y caracterizado por atributos. Sin personaje no hay drama.
Conflicto	Es lo característico de la acción y viene definido por el enfrentamiento de fuerzas. Sin conflicto (y personaje) no hay teatro.
Espacio	Donde se realiza la acción. Doble vertiente: espacio escénico (teatral) y espacio dramático (construido por el espectador).
Tiempo	La duración. Tiempo dramático –lo que dura la representación- y tiempo de ficción –lo que en la realidad duraría la acción representada. Época: periodo histórico de la acción.
Argumento	Es lo que se cuenta, la trama, el esquema de la acción. Sinónimo de asunto o fábula.
Tema	Es la idea/s central/es. Sintetiza la intención del autor.

Fuente. Tomado de López, Jerez y Encabo (2009, 28), quienes se basan en Cervera (1989, 38).

Cabe añadir que para Tejerina (1994, 217), y también para nosotros, “la práctica de la dramatización y del teatro debe insertarse en la pedagogía de la creatividad. Esto es, en el estímulo de la capacidad de salir de los caminos convencionales para producir algo inédito en el terreno estético, al ordenar realidades conocidas en relaciones nuevas”. En este sentido, desde la enseñanza artística se pretende que los alumnos tengan la ocasión de ser creadores y receptores, empleando los diferentes lenguajes expresivos y desarrollando la originalidad, la sensibilidad y el sentido crítico, más allá del mero consumo pasivo de las realizaciones de los profesionales y de un concepto elitista de la creación.

Citando dos últimos trabajos destacables entre otros disponibles, Martínez Ezquerro (2018) incide en la idea de que en el ámbito educativo el teatro debería ser espectáculo recreado y creativo y no sólo texto leído, por lo que a la comprensión, interpretación y relación con el contexto sociocultural y literario de la obra o al reconocimiento de esquemas de la construcción dramática habría que añadir la representación. Y Jiménez García (2019) ahonda en las posibilidades que ofrecen el uso de la dramatización y el teatro en la enseñanza del español como lengua extranjera.

2. EDUCACIÓN TEATRAL INTERCULTURAL

Dado que en la propuesta que presentamos pretendemos aunar educación teatral e intercultural, a continuación, nos detenemos en algunos conceptos que nos parecen vertebradores a este respecto. Para el concepto de identidad cultural nos apoyamos en la definición de Soriano (2004), que habla de un sentido pertenencia respecto de los rasgos

y valores de una o más culturas y de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirlas propias.

Un rasgo definitorio de las sociedades actuales es su diversidad (de lenguas, códigos culturales, tradiciones, formas de vida, etc.), que conduce a que no podamos concebir ya las identidades culturales sino desde la idea de una pluralidad constitutiva que implica, a su vez, que si nos remontamos a alguna suerte de raíces estas hayan de ser necesariamente cruzadas. Esta realidad no está exenta de tensiones entre la unidad y la multiplicidad. La idea de compartir memoria, lengua, costumbres y valores en singular asociada a la coincidencia en un espacio geográfico unificado por un poder político ya no se sostiene.

Y este contexto entraña, a la par, riquezas y retos tales como el problema de las relaciones de poder que se establecen en la diversidad, la creciente xenofobia o el peligro de la uniformización y, lo que para nosotros es más importante, nos exige replantearnos nociones como las de diferencia, cultura o identidad, de tal manera que la primera ya no se entiende desde el esencialismo (que a menudo lleva aparejada la percepción de la alteridad como amenazante) sino como algo relacional (experimentada desde la compatibilidad y no desde el antagonismo), las culturas se piensan desde una concepción dinámica y procesual y no desde el hermetismo, como internamente plurales, y las identidades culturales no son otra cosa que identificaciones y pertenencias múltiples y compatibles, que priorizamos o relativizamos en función del contexto o la situación.

En este sentido, a juicio de Trujillo Sáez (2005) existiría un problema en las definiciones populares de cultura (opuestas a una visión dinámica y múltiple), desde las que esta se entendería como objeto, espacio cerrado y clave de diferencia. Así lo expresa el autor:

La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque esta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local) (Trujillo Sáez, 2005, 3).

A este respecto también parecen oportunas las palabras de Bermejo Pérez (2008) cuando se refiere a la “incorporación e internalización, tanto en la concepción de cultura como en la de identidad y, por tanto, en la de identidad cultural, del principio de pluralidad”. Un principio de pluralidad que define como “reconocimiento del otro y reconocimiento de lo(s) otro(s) en sí mismo. Es decir, reconocer la identidad como alteridad, como apertura y relacionalidad radicales” (127-128).

En el escenario descrito, paradójicamente, cuando de una parte pareciera que los contornos de las comunidades se difuminan, de otra, una diversidad de medidas destinadas a detener la entrada de migrantes y de formas de desigualdad, exclusión y discriminación fortifican las fronteras de la condición de ciudadanía o de humanidad (Ferrer Julià, 2004; Peñalva y Zufiarre, 2008). Se han tipificado las relaciones posibles en situaciones de contacto entre culturas, que van desde el abandono a la preservación

total o parcial de las identidades culturales de los grupos en contacto, pero a nosotros nos interesan especialmente los distintos modelos educativos desarrollados ante la realidad multicultural. En este sentido, apostamos por una educación intercultural, definida por Malgesini y Giménez (2000) como un modelo educativo que entiende la diversidad humana como algo positivo, favorece un conocimiento riguroso de las expresiones artísticas asociadas a la diversidad cultural y los fenómenos migratorios, mantiene la enseñanza de la lengua materna al tiempo que propicia el aprendizaje de la de acogida, estimula la toma de consciencia sobre la propia identidad cultural y favorece habilidades de comunicación intercultural. Más allá de lo anterior, propicia la reflexión sobre aspectos culturales compartidos y diferenciados y favorece el reconocimiento de la existencia de una herencia cultural plural.

Este modelo de educación intercultural se puede favorecer, a juicio de Ballester e Ibarra, desde la educación literaria, pues permite la comprensión de la artificialidad de las fronteras y de la diversidad como consustancial a las sociedades, una aproximación crítica a la alteridad y el desarrollo de múltiples sentidos de pertenencia, entendida, en definitiva, la configuración del lector como el germen de una ciudadanía democrática y comprometida. Sin embargo, los planteamientos educativos predominantes habrían tendido a la homogeneización y a la asimilación y persistirían los currículos tipo turista en los que obtienen cabida representaciones superficiales y descontextualizadas de las realidades culturales minoritarias, en la línea de la folclorización y la distorsión, en lugar de acoger una diversidad de señas identitarias y tradiciones culturales rigurosamente documentadas y de abrirse a la diversidad de literaturas que constituirían la formación más adecuada para desenvolverse en el mundo plural de hoy (Ballester e Ibarra, 2015; Ibarra y Ballester, 2010 a, b).

La educación intercultural exige una diversificación cultural del currículo y los materiales educativos, superando el modelo monocultural; la proporción de imágenes alternativas a las representaciones estereotipadas y negativas de los “otros” culturales; el fomento de habilidades comunicativas, de negociación y cooperación ante la prevención de conflictos entre los distintos grupos culturales en contacto; el desarrollo de la autonomía moral y el sentido crítico favorecedores de la toma de decisiones libres y responsables; o el planteamiento de prácticas de búsqueda de información, de lectura, de escritura y de discusión, en que sean contempladas una diversidad de perspectivas culturales (Miampika, 2007; Peñalva y Zufiarre, 2008).

En esta línea, temáticas de interés respecto de la necesaria obtención de reflejo de una diversidad de realidades culturales en los textos literarios que compongan el corpus con que trabajemos podrían ser las relacionadas con episodios históricos relevantes en cuanto al desarrollo de las culturas y las relaciones entre estas, como también la lucha por la liberación de pueblos o comunidades culturales, el exilio o el fenómeno migratorio. Asimismo, pueden considerarse adecuadas las obras que describen los sentimientos de protagonistas de desplazamientos forzosos, que compatibilizan o se debaten entre dobles o múltiples pertenencias culturales, conjugando distintas perspectivas sobre la realidad, a la vez que atraviesan episodios de exploración o búsqueda identitaria personal y cultural intensificados (Pascua Febles, 2007).

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Dado que en la propuesta que presentamos pretendemos aunar educación teatral e intercultural, a continuación nos detenemos en algunos conceptos que nos parecen vertebradores a este respecto.

Para el concepto de identidad cultural nos apoyamos en la definición de Soriano (2004), que habla de un sentido pertenencia respecto de los rasgos y valores de una o más culturas y de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirlas propias. Partiendo de los presupuestos anteriores, en este trabajo realizamos una propuesta de comprensión y producción creativa de textos dramáticos a partir de la obra *En un lugar de nadie* de Diana de Paco con dos grupos que conforman una muestra de 94 alumnos de la materia *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües* de tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia. Concretamente, en el marco de uno de los temas, que versaba sobre lenguas y migración y en el que se introducían conceptos como el duelo migratorio o el síndrome de Ulises, próximos a los que se plasman en la obra teatral escogida. El texto se divide en 5 actos, en cada uno de los cuales una pareja distinta de personajes muestra una perspectiva diferente sobre los desplazamientos forzosos (un niño y una niña cuyas familias han migrado, el presidente de un país receptor y su asistente, una voluntaria y su padre...), y a partir de la lectura de la cual después los estudiantes fueron instados a crear sus propios textos dramáticos colaborativos sobre la misma temática. La propuesta se desarrolló durante una sesión de 2 horas.

Tras la lectura dramatizada de la obra, pedíamos a los alumnos que, en grupos de tres, expresaran con sus palabras de qué hablaba, qué les sugería y qué les hacía sentir, además de por qué creían que se titulaba *En un lugar de nadie*. A continuación, les proponíamos que escribiesen otro posible acto (inspirado en la obra modelo, pero independiente de la misma) en el que se desarrollase también un diálogo entre otros dos personajes que aportaran su particular perspectiva sobre las migraciones forzosas, reflejando algunos de los contenidos compartidos en el tema sobre la experiencia migrante (duelo migratorio, síndrome de Ulises, integración, aculturación, conflicto cultural, etc.).

Entre las competencias de la asignatura que trabajamos se encuentra el análisis crítico de cuestiones relevantes que afectan a la sociedad actual como los cambios en las relaciones multiculturales e interculturales, la discriminación e inclusión social y la preparación para una ciudadanía activa y democrática o la promoción del trabajo cooperativo. Partimos de la conceptualización de la investigación educativa realizada por Gimeno Sacristán (1989), que alude al análisis, la actuación y la discusión sobre la realidad educativa para un conocimiento más profundo y para su mejora. Esta mejora pasa por la identificación de preocupaciones como punto de partida (como pueda ser la insuficiente inclusión de ciudadanos y alumnos migrantes en nuestras sociedades y aulas respectivamente) para el diseño de materiales con el propósito de darles respuesta. Siguiendo a este mismo autor, nos acogemos al paradigma de investigación cualitativa, pues son de esta naturaleza los matices a los que prestamos atención en las producciones

escritas de nuestros estudiantes objeto de análisis y porque somos conscientes de nuestras implicaciones personales en el proceso investigador.

El método empleado para la reducción y el análisis de los datos ha sido el análisis del contenido. Basoredo (2010) lo define como un estudio minucioso y sistemático de un texto con el objeto de acceder a su significado e interpretarlo. Ello, a través del procesamiento de la información, categorizando sus elementos y poniendo de relieve las relaciones existentes entre estos. Las categorías establecidas ayudan a reducir y clasificar la información y, por consiguiente, a la interpretación.

Gil Flores (1994) propone un proceso general de análisis de datos cualitativos que nos ha servido de orientación. Este proceso consta de la reducción de datos, en primera instancia, la disposición de los mismos, a continuación, y la obtención y verificación de conclusiones, para acabar. Partiendo de una lectura global, que sirve para una primera identificación de temas y relaciones, en la reducción de datos estos se dividen en unidades que se consideran relevantes o significativas siguiendo un criterio temático y se agrupan o clasifican esas unidades en categorías de contenido (que representan conceptos, temas o ideas, como las 2 categorías y 4 subcategorías aquí establecidas). La disposición de los datos hace referencia a la presentación de la información simplificada y organizada para extraer conclusiones, la obtención de las cuales se centra fundamentalmente en la realización de interpretaciones, la identificación de regularidades y el establecimiento de relaciones entre los datos.

A continuación, (Tabla 3) compartimos el sistema de categorías y subcategorías emergentes de análisis.

Tabla 3

Sistema de categorías emergentes de análisis

Sistema de categorías emergentes de análisis	
Categoría 1) Comprensión	1.1. Aproximación empática a la alteridad
	1.2. Toma de consciencia sobre la discriminación
	1.3. Toma de consciencia sobre el desarraigo
Categoría 2) Producción creativa	2.1. Escritura teatral intercultural

Fuente. Elaboración propia.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Acto seguido, aportamos ejemplos ilustrativos de cada una de las subcategorías, extraídos de las producciones de los estudiantes (Tabla 4).

Tabla 4*Ejemplos de respuestas ilustrativas del ejercicio de aproximación empática a la alteridad*

Categoría 1) Comprensión	Ejemplos de respuestas ilustrativas
1.1. Aproximación empática a la alteridad	“Nos damos cuenta de que en el proceso de cambiar de país por razones económicas, bélicas, etc. siempre hay diversas posturas. La gente que emigra, que deja atrás su vida pasada y no por voluntad propia, jugándose la vida y tratando de encontrar nuevas oportunidades, como un trabajo, una vivienda o condiciones de vida, aunque sean mínimamente mejores de las que tenían en un pasado. Por otro lado, la gente residente del país de llegada entre la que normalmente encontramos dos posturas: a los que les parece mal, porque ven todo desventajas y los que pretenden ayudarlos con sus mejores intenciones”. “Después de leer esta obra y analizar cada uno de los diálogos y posturas que cada uno de los personajes toman, nosotras nos ponemos en la piel de las personas que tienen que arriesgar sus vidas sin saber nada de lo que les espera y pensamos que debe ser durísimo que tu futuro sea tan incierto así como tu vida, ya que se puede tambalear todo en cualquier momento. Por lo tanto, la gente autóctona del país debería ayudar tanto como pueda a las personas que llegan sin recursos ofreciéndoles refugio, alimentos y oportunidades laborales”. “La principal emoción que nos hace sentir es la empatía por los personajes que buscan un hogar, además de hacernos cuestionar nuestras propias percepciones sobre la migración y la diversidad cultural. Por otro lado, nos hace sentirnos frustrados y decepcionados con la sociedad actual por las desigualdades y las oportunidades tan pobres que se le brindan a algunas personas. Así mismo, sentimos cierta conmoción por aquellos que se ven obligados a abandonar sus hogares por algunas circunstancias. A pesar de estas sensaciones, también sentimos cierta inspiración debido a la solidaridad que muestran los personajes de estos actos”.

Fuente. Elaboración propia partiendo de las respuestas de los estudiantes.

Como puede comprobarse en los ejemplos de respuestas transcritos arriba, los discentes se han representado las motivaciones de los desplazamientos, así como las pérdidas, la incertidumbre y las dificultades a las que se enfrentan los migrantes, poniéndose en su lugar. Como consecuencia de este ejercicio de aproximación empática, en sus respuestas demandan la acogida y la proporción de ayuda por parte de las sociedades receptoras (Tabla 5).

Tabla 5

Ejemplos de respuestas ilustrativas del ejercicio de toma de consciencia sobre la discriminación

Categoría 1) Comprensión	Ejemplos de respuestas ilustrativas
1.2. Toma de consciencia discriminación	“Los extractos que hemos leído de este libro hablan de todos los prejuicios y pensamientos estereotipados que existen alrededor de las personas migrantes y todos los estigmas a los que se tienen que enfrentar al llegar a un país nuevo. Estos textos nos hacen sentir indignadas y frustradas con una realidad que a día de hoy está muy presente en el día a día de todos nosotros. Por ello, es importante tomar consciencia de la problemática del racismo para ponerle fin a esta injusticia social”. “La gente que es racista normalmente se relaciona con la falta de comprensión, miedo o prejuicio hacia aquellos que son percibidos como diferentes. La discriminación racial puede estar atada en la historia, la cultura o las experiencias personales de algunas personas. A menudo, las personas suelen aferrarse a estereotipos o creencias falsas sobre grupos étnicos diferentes debido a la falta de exposición o educación adecuada. Además, los problemas económicos, sociales y políticos pueden contribuir a la hostilidad hacia los grupos minoritarios, agravando las actitudes racistas. Por ello, es importante desafiar estas percepciones erróneas que tienen ciertas personas en la sociedad y fomentar la empatía, la comprensión y el respeto mutuo para promover la inclusión y la igualdad”.

Fuente. Elaboración propia partiendo de las respuestas de los estudiantes.

En las muestras anteriores vemos cómo los alumnos notan los prejuicios, los estereotipos y la estigmatización que padecen las personas migrantes en las sociedades receptoras, explicitando su indignación ante actitudes racistas y xenófobas. También reflexionan sobre el desconocimiento, el temor y la falta de formación que originan estas actitudes, por oposición a las cuales solicitan respeto, igualdad e inclusión (Tabla 6).

Tabla 6

Ejemplos de respuestas ilustrativas del ejercicio de toma de consciencia sobre el desarraigo

Categoría 1) Comprensión	Ejemplos de respuestas ilustrativas
1.3. Toma de consciencia desarraigo	“El título <i>En un lugar de nadie</i> evoca la sensación de estar perdido en un espacio sin identidad ni pertenencia. Los niños migrantes están atrapados en un limbo, sin un lugar al que llamar hogar. La obra nos invita a reflexionar sobre la experiencia de la desubicación y la lucha por encontrar un sentido de pertenencia y dignidad en medio de la adversidad. La obra parece explorar la experiencia de estar en un lugar donde no se pertenece, tanto física como emocionalmente, y la lucha por encontrar un sentido de

pertenencia y dignidad en medio de la adversidad y la deshumanización”.

“Pensamos que recibe el nombre de *En un lugar de nadie* ya que la obra desprende una sensación de limbo e incertidumbre en las personas que emigran. Ellos pasan por un estado de transición entre su país de origen y su nuevo hogar. Donde se mezclan todas las tradiciones, costumbres propias y comunes, relaciones sociales, lenguajes y emociones. Por tanto, los migrantes se sienten por un tiempo que puede ser corto o largo en un lugar de nadie”.

Fuente. Elaboración propia partiendo de las respuestas de los estudiantes.

En las respuestas anteriores los estudiantes se expresan sobre el sentimiento de desubicación, la desvinculación y el difícil arraigo cultural de las personas migrantes, cuya identidad y sentidos de pertenencia se encuentran en un espacio fronterizo entre la sociedad de origen y la de acogida, que da lugar a la hibridación cultural.

Por último, cuando invitamos a los estudiantes a producir grupalmente su propio acto teatral mostrando una perspectiva diferente de las migraciones forzadas, nos encontramos con un amplio abanico de escenarios y personajes, desde situaciones escolares en las que se retratan episodios de xenofobia y solidaridad, hasta escenas de guerra en las que los combatientes recuerdan a sus familiares, ya lejos de su país de origen, pasando por episodios de incompreensión y compasión en oficinas de extranjería, controles aduaneros y centros de refugiados o por creativas elaboraciones en torno al concepto de frontera. Todas las producciones muestran el ejercicio de empatía realizado por parte de los estudiantes en cuanto a lo que suponen los desplazamientos forzados para sus protagonistas, la creatividad en la elección de escenarios, personajes y tramas, la verosimilitud en los diálogos y la contextualización necesaria para la comprensión por parte de los lectores en las acotaciones. Por limitaciones de extensión reproducimos a continuación sólo algunos fragmentos ilustrativos de tales creaciones (Tabla 7).

Tabla 7

Ejemplos ilustrativos de producciones teatrales interculturales

Categoría 2) Producción creativa	Ejemplos de creaciones ilustrativas
2.1. Escritura teatral intercultural	“Al otro lado (En medio de un bosque en un país en guerra, dos soldados se encuentran vigilando la zona próxima a la base) HOMBRE 1: ¿Dónde estarán ahora? HOMBRE 2: No lo sé. HOMBRE 1: ¿Qué estarán haciendo? HOMBRE 2: Puede que estén en el colegio. (HOMBRE 1 se carga el arma en la espalda) HOMBRE 1: ¿Hace cuánto que se fueron? HOMBRE 2: Ufff, aquí el tiempo parece que no avanza. Pero hace casi dos años que se marcharon todos, mi mujer, mi madre y mis hijos. HOMBRE 1: Y los que nos quedan aquí luchando si no se acaba pronto la guerra.

HOMBRE 2: En dos semanas mi hijo, el pequeño, cumplirá 7 años. Y no he podido verle crecer.

HOMBRE 1: Volverás a verle. Yo hace años que no veo a mi hija y aún mantengo la esperanza de volver a reencontrarme con ella”.

“Burocracia de la discriminación

Una persona migrante acude a la oficina de extranjería para tramitar el permiso de trabajo.

FUNCIONARIO. ¡Siguiente!

MIGRANTE: Buenos días, tengo cita para permiso

FUNCIONARIO: ¿Qué permiso? ¿El B12, el C15, el H14...?

MIGRANTE: Pues no sé, permiso para trabajar.

FUNCIONARIO: Vale, pero es que hay muchos, tienes que ser más preciso.

MIGRANTE: Bueno, ¿y qué permisos hay?

FUNCIONARIO: Hombre, ¡esto no te lo tengo que decir yo! Si está todo explicado en la web, ¿no te enteras?

MIGRANTE: Es que acabo de llegar, estoy aprendiendo el idioma, me cuesta leer.

FUNCIONARIO: ¿Qué te crees, que estamos aquí para perder nuestro tiempo? Anda va, que hay mucha gente en la cola, vuelve cuando tengas las ideas más claras”.

“H: (Señalando la valla asustado) ¿Qué es eso?

M: Es una valla, hijo.

H: (Señalando la valla) ¿Y por qué separa nuestra zona del otro lado?

M: Porque esa valla marca el límite entre nuestra tierra y la tierra de los otros animales.

H: ¿Y por qué está ahí? ¿Por qué no podemos simplemente ir al otro lado?

M: (Suspira) Es una frontera y es una creación de los animales, una forma de proteger lo que consideran suyo. Pero no todos piensan igual sobre quién pertenece a qué lado.

H: (Confundido) ¿Entonces no podemos visitar a los animales del otro lado?

M: Podemos, pero debemos tener cuidado. Algunos animales pueden no querer que estemos allí. Y también debemos respetar sus reglas y su territorio”.

Fuente. Elaboración propia partiendo de las respuestas de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo, partiendo de los presupuestos de una educación literaria intercultural, basada en la recepción, composición y disfrute de textos que puedan ayudar a percibir la pluralidad cultural como rasgo inherente al individuo, nos hemos propuesto una primera contribución a la educación teatral de alumnos del grado de Maestro/a en Educación Primaria. El principal objetivo de nuestra investigación era diseñar y evaluar una propuesta didáctica destinada a estudiantes de tercero, centrada en la comprensión y producción de textos teatrales que pudiese favorecer la adopción de la perspectiva de los protagonistas de migraciones forzadas y propiciase el desarrollo de la creatividad literaria

y la interiorización de algunas características básicas del texto teatral. Partíamos de la hipótesis de que lectura dramatizada de la obra escogida y el ejercicio de escritura creativa colaborativa de un acto teatral a imitación del texto dado podrían ayudar al alumnado a ponerse en lugar de los migrantes.

A la luz de las aportaciones de los discentes tras la lectura dramatizada de la obra escogida, hemos comprobado que han realizado un ejercicio de aproximación empática y adopción de la perspectiva del desplazado mediante la escritura colaborativa de textos dramáticos sobre la temática de los desplazamientos forzados y que, al tiempo que han interiorizado algunas características básicas de la estructura y retórica del texto teatral, han profundizado en la comprensión de algunos conceptos del tema sobre lenguas y migración que nos ocupaba (como los de cultura, identidad cultural, racismo, xenofobia, frontera, integración, aculturación o conflicto cultural).

Así pues, en el plano de la educación teatral, pese a la brevedad de las composiciones, la propuesta ha comportado resultados favorables evidenciables en el uso del diálogo, la coherencia argumental, la verosimilitud o la creación de los personajes y los contextos por parte de los estudiantes. Consideramos, no obstante, que convendría profundizar en el futuro en las características del texto teatral estableciendo una continuidad con la materia *Formación literaria para maestros* de segundo curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria, previa a la materia de tercero en la que hemos desarrollado esta propuesta (*Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües*), en cuya guía docente se incluyen los contenidos de educación intercultural, pero no los de educación literaria.

En el plano de la educación intercultural, encontramos que de alguna manera la propuesta ha contribuido al desarrollo de esa imaginación empática a la que se refiriera Nussbaum (2010, 132) en términos de “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”, en este caso, con respecto a los protagonistas de unos desplazamientos forzados que los conflictos mundiales actuales no hacen sino incrementar, por lo que la generación de dicha capacidad en los estudiantes y en la ciudadanía entendemos que se vuelve clave.

Dos de los fenómenos en cuya comprensión profundizan los alumnos son el de duelo migratorio y el de síndrome de Ulises. El primero, entendido como el periodo durante el cual la persona migrada soporta el proceso de superación de la tristeza y el estrés ocasionados por las pérdidas experimentadas (dejan atrás casa, amigos, bienes, clima, paisaje...), entre las cuales tienen especial importancia la separación familiar y la pérdida de estatus social. El segundo, resultante de un desequilibrio entre las demandas ambientales en la sociedad de acogida y la capacidad de respuesta o adaptación del migrado, que afecta principalmente los sistemas inmunológico, cardiovascular, sexual, endocrino y metabólico, pudiendo traducirse en somatizaciones, dolores corporales, depresión o ansiedad, que pueden incluso incapacitar laboralmente (Carbonell, 2006).

La intensidad y duración de estos fenómenos en las personas migradas es variable y depende de muchos factores, entre los cuales, la calidad de la acogida recibida. Es por ello por lo que el desarrollo e implementación de propuestas como la que nos ocupa con los maestros en formación nos parece especialmente trascendente, teniendo en cuenta que

las escuelas constituyen uno de los espacios de acogida fundamentales para favorecer la convivencia y la seguridad afectiva de los alumnos recién llegados.

Asimismo, advertimos que esta propuesta les ha ayudado a concebir las culturas como algo dinámico, en continuo proceso de adaptación e intercambio, lejos de la perspectiva esencialista. Y a entender la integración como un proceso bidireccional de ajuste mutuo entre migrantes y residentes, que no ha de pretender ni la asimilación cultural ni la sumisión social de los recién llegados a unas normas y costumbres dadas, sino la construcción de identidades híbridas y el desarrollo de competencias biculturales (Carbonell, 2006).

Además, se hace evidente la reflexión de los discentes sobre los acontecimientos traumáticos que a menudo experimentan los alumnos migrados y sus familias (guerras, tortura, separación familiar, imposibilidad de prepararse financiera y emocionalmente para el desplazamiento forzoso, cambios en el modo de vida, dificultades para relacionarse con los miembros de la cultura receptora, desconocimiento de la lengua, los rituales y símbolos de esta, miedo de cometer errores lingüísticos...) (Coelho, 2005).

Recordemos, en el marco de estas coordenadas, que la legislación educativa vigente a nivel estatal (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020) se propone favorecer el cumplimiento de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los cuales la reducción de las desigualdades (ODS 10) o la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Además, pretende contribuir a una serie de retos apremiantes en el siglo XXI como la resolución pacífica de los conflictos, el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión o la valoración de la diversidad personal y cultural, contemplando a los alumnos como seres sociales cuya competencia ciudadana se nos insta a desarrollar, más allá de la dimensión estrictamente académica, para avanzar hacia sociedades plurales, democráticas e igualitarias.

Considerando todo lo anterior, conscientes de la marginación padecida por la educación teatral y del inexcusable reto que supone la apuesta decidida por una educación inclusiva e intercultural hoy día, consideramos que sería conveniente profundizar en la elaboración de un marco teórico sólido para una educación teatral intercultural, ampliar el corpus de obras teatrales de partida aportadas para la lectura y análisis y diseñar e implementar nuevas propuestas didácticas en esta línea, que contemplen la escritura creativa, la discusión literaria y la lectura dramatizada como ejes vertebradores.

Teniendo en cuenta, por otra parte, que el texto teatral es concebido para ser representado, una de las posibilidades de continuidad de esta experiencia en el futuro pasaría por la representación por parte de los discentes, bien de los textos dramáticos elaborados por ellos mismos, bien de las obras inicialmente seleccionadas, con la dificultad, no obstante, de que habríamos de intentar escoger obras corales y, además, trabajar por grupos, dado el elevado número de alumnos con que contamos por clase.

REFERENCIAS

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 27 (2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Basoredo, C. (2010). Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-35.
- Bermejo Pérez, D. (2008). Identidades transversales. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (101-133). Tirant lo Blanch.
- Blanco, A. y González, M. (2014). Acercar el microteatro al aula. Una experiencia con alumnado de Educación Secundaria. *Digilec. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 1, 172-192. <https://doi.org/10.17979/digilec.2014.1.0.3666>
- Carbonell, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.
- Carrera, F. J. y Gómez Redondo, S. (2018). La Celestina, El interludio de Calisto y Melibea y Cuelga al DJ de Black Mirror: comparación y propuesta didáctica para el desarrollo de la interpretación, la comprensión y la creatividad en la era tecnológica y pantallizada. *Hecho teatral*, 18, 93-111. <http://www.hechoteatral.com/index.php/hteatral/article/view/171>
- Castillo, A., Campos, E., Linares, M. C., Gómez, E. C. y Caraballo, M. (2021). Tratamiento didáctico metodológico de los contenidos de teoría literaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de obras dramáticas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3.
- Cienfuegos, G. (2016). La educación literaria y el teatro del siglo de oro en Primaria: el proyecto Comedia-va. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, 147-170. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1150>
- Coelho, E. (2005). El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (29-50). Ice-Horsori.
- De Paco, D. M. (2018). En un lugar de nadie. En C. Fernández Soto (ed.), *Sillas en la frontera. Mujer, teatro y migraciones* (179-185). Editorial Universidad de Almería.
- Del Pozo, M. (2016). Hacer, sentir, pensar: textos teatrales en el aula. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (359-367). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ferrer Julià, F. (2004). Inmigración, emigración y Unión Europea. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (639-668). Sociedad Española de Pedagogía.
- Garzón, J. D. (2013). El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética. *Pensamiento, palabra y obra*, 10, 74-87. <https://doi.org/10.17227/ppo.num10-2125>

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (166-187). Akal.
- Herraiz, A. (2020). Teatralidad de los roles de género en la primera modernidad. Valor, agravio y ¿mujer? *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales*, 45. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1511>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010a). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de Innovación Educativa*, 197, 7-8.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010b). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación educativa*, 197, 9-12.
- Jiménez García, E. (2019). La enseñanza de español como lengua extranjera a través del teatro: aspectos teóricos. *Hecho teatral*, 19, 5-24. <https://hechoteatral.com/index.php/hteatral/article/view/173/166>
- Landa, P. y Colmenero, M. C. (2015). La creación de textos teatrales en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, 19-26. <http://hdl.handle.net/11162/115422>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Llamas, J. C. (2012). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria? *Arts Educa*, 4.
- López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Octaedro.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.
- Martínez Ezquerro, A. (2018). De la lectura y escritura al juego teatral: educación, valores y ecología. *Hecho teatral*, 18, 43-67. https://www.researchgate.net/publication/329105226_De_la_lectura_y_escritura_al_juego_teatral_educacion_valores_y_ecologia_Hecho_teatral_2018_18_pages_43-67_ISSN_1695-355X
- Miampika, L. W. (2007). Introducción. En L. W. Miampika, M. García de Vinuesa, A. I. Labra y J. Cañero (eds.), *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas* (9-17). Universidad de Alcalá.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación*. Octaedro.
- Motos, T. y Alfonso, V. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (1), 34-50. https://www.researchgate.net/publication/325058474_Beneficios_de_hacer_teatro_en_el_desarrollo_positivo_en_adolescentes_de_Valencia
- Motos, T. y Navarro, A. (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, 9-18. <https://www.grao.com/es/producto/en-las-aulas-tambien-se-puede-escribir-teatro-tx06977421>

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oltra, M. (2013). Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 277-292. <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-255/los-titeres-una-herramienta-para-la-escuela-del-siglo-xxi/101400010324/>
- Pascua Febles, I. (2007). Literatura infantil multicultural: su traducción. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (13-53). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Peñalva, M. A. y Zufiarre, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Universidad Pública de Navarra.
- Rodríguez López Vázquez, A. (1993). La didáctica del hecho teatral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 169-174.
- Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (187-218). Sociedad Española de Pedagogía.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo Veintiuno.
- Tejerina, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33. <https://www.grao.com/es/producto/educacion-literaria-y-lectura-de-textos-teatrales-una-propuesta-para-la-educacion-primaria-y-la-educacion-secundaria-obligatoria>
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 4, 23-40.
- Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán. Revista de Investigación Teatral*, 2, 47-55.
- Vieites, M. F. (2013). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, 325-350. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/12641>
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación*, 26 (1), 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Vieites, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva imaginativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/j/232671>
- Vila Carneiro, Z, y Vara López, A. (2016). La educación en valores a través de La vida es sueño: una propuesta para trabajar la interculturalidad en Educación Primaria. *Docencia e Investigación*, 26, 77-90. <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1045>