Narrar sin palabras: el teatro para la primera infancia en la formación de maestras

Storytelling without words: theatre for early childhood in teacher training

Jordi CLOPÈS GARRELL
Universitat de València
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6603-9504
Jordi.clopes@uv.es

Enviado: 07/11/2026
Aceptado: 16/11/2026

Resumen: La educación literaria en la formación inicial de maestras de Educación Infantil requiere explorar experiencias culturales que trasciendan el texto escrito e incorporen otros lenguajes artísticos. Esta investigación tiene como objetivo analizar las posibilidades del teatro para la primera infancia en la formación literaria y cultural de futuras docentes. El estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, se desarrolló con 60 estudiantes de cuarto curso en una universidad pública española, en el marco de una asignatura de planificación de la lengua y la literatura en Educación Infantil, a partir del espectáculo *NALLAR*, de Inspira Teatre. La obra construye una narración simbólica sobre el hogar, los cuidados y el sentido de pertenencia mediante la música, la voz, el movimiento y los materiales naturales. La propuesta formativa comprendió la preparación de la experiencia, la asistencia a la representación, compartida con niños y niñas de cuatro años, el diálogo con las intérpretes y la reflexión individual y colectiva. Se analizaron las producciones audiovisuales del alumnado y las situaciones de aprendizaje diseñadas a partir del espectáculo. La investigación aborda la recepción estética, la interpretación de los lenguajes escénicos y sus posibilidades de transferencia a la educación lingüística y literaria.

Palabras clave: Educación Literaria. Teatro para la Primera Infancia. Experiencia Estética. Formación Inicial Docente. Mediación Cultural.

Abstract: Literary education in initial early childhood teacher training calls for cultural experiences that go beyond written texts and incorporate other artistic languages. This study aims to examine the potential of theatre for very young children in the literary and cultural education of prospective teachers. The qualitative, exploratory study was conducted with 60 fourth-year students at a public university in Spain, within a course on language and literature planning in early childhood education, and focused on *NALLAR*, a performance by Inspira Teatre. The production creates a symbolic narrative about home, care, and belonging through music, voice, movement, and natural materials. The educational experience included preparatory activities, attendance at the performance alongside four-year-old children, dialogue with the performers, and individual and collective reflection. The analysis drew on students' video reflections and learning situations designed in response to the performance. The research examines aesthetic reception, the interpretation of theatrical modes of expression, and their potential application to language and literary education in early childhood.

Keywords: Literary Education. Theatre for Early Childhood. Aesthetic Experience. Initial Teacher Education. Cultural Mediation.

1. Introducción

La formación inicial de maestras de Educación Infantil requiere una aproximación a la educación literaria que trascienda el conocimiento de obras y recursos didácticos y favorezca la participación en experiencias culturales significativas. Desde esta perspectiva, Colomer (2005) subraya la importancia de las prácticas compartidas de lectura y de la mediación educativa en la construcción de la competencia literaria. Asimismo, la teoría transaccional de Rosenblatt (1995) sitúa la experiencia del receptor en el centro de la interpretación, al considerar que el significado se construye mediante la interacción entre el lector y la obra. Estas aportaciones invitan a reflexionar sobre la necesidad de ofrecer a las futuras maestras oportunidades para desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad interpretativa como parte de su formación profesional.

La educación literaria en la primera infancia mantiene, además, una estrecha relación con la oralidad, el ritmo, la musicalidad y las formas de expresión simbólica. La tradición oral infantil, estudiada por Pelegrín (1982), constituye un patrimonio cultural en el que confluyen narraciones, canciones, juegos verbales y manifestaciones poéticas que preceden y acompañan el acceso a la cultura escrita. En este contexto, las artes escénicas ofrecen posibilidades para explorar las relaciones entre distintos lenguajes expresivos, sin que ello implique identificar automáticamente cualquier creación teatral con una obra literaria. Desde los estudios teatrales, Dubatti (2025) destaca el carácter constitutivo de la actividad del espectador en el acontecimiento teatral, entendido como una experiencia que se produce mediante el encuentro entre quienes actúan y quienes observan.

Estas consideraciones adquieren especial interés en el teatro destinado a la primera infancia, donde la palabra puede dejar de ocupar una posición central y compartir su función narrativa con la música, el cuerpo, los objetos y el espacio escénico. El espectáculo *NALLAR*, de la compañía Inspira Teatre, constituye una propuesta especialmente sugerente en este sentido. A través de la música, la expresión vocal, el movimiento y la transformación de materiales naturales, las intérpretes construyen progresivamente un espacio simbólico que representa el hogar como lugar de protección, cuidado y pertenencia. La obra propone así una experiencia sensorial en la que la narración no depende del diálogo convencional, sino de la articulación de diferentes recursos sonoros, visuales y corporales (Inspira Teatre, s. f.).

A partir de esta propuesta artística se desarrolló una experiencia formativa con 60 estudiantes de cuarto curso del grado en Educación Infantil de una universidad pública española, en el marco de una asignatura dedicada a la planificación de la lengua y la literatura. La actividad comprendió la preparación previa para la asistencia al espectáculo, el encuentro con las intérpretes y diferentes espacios de reflexión individual y colectiva. La representación contó también con la presencia de niños y niñas de cuatro años, lo que permitió a las futuras maestras observar directamente su interacción con las actrices. Asimismo, se planteó la elaboración de situaciones de aprendizaje que permitieran establecer conexiones entre la experiencia teatral y la planificación didáctica.

El objetivo de esta investigación es analizar las posibilidades del teatro para la primera infancia en la formación literaria y cultural de futuras maestras, prestando especial atención a la recepción estética, la interpretación de los lenguajes escénicos y su proyección educativa. Desde un enfoque cualitativo y exploratorio, el estudio se centra en cómo las estudiantes construyeron significados a partir de la experiencia teatral y qué posibilidades identificaron para incorporar sus elementos expresivos a la educación lingüística y literaria. De este modo, el trabajo busca contribuir a la reflexión sobre el papel de las experiencias artísticas en la formación inicial de maestras capaces de actuar como mediadoras entre la infancia y la cultura.

2. Marco teórico

2.1. Educación literaria y experiencia estética

La educación literaria ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, al desplazar progresivamente el énfasis desde la transmisión de conocimientos históricos y formales hacia la formación de lectores capaces de interpretar, disfrutar y construir significados a partir de las obras. Colomer (2005) sitúa esta formación en la interacción entre los textos, los lectores y las prácticas sociales de lectura, destacando la importancia de crear comunidades interpretativas en el ámbito educativo. En esta misma línea, Cerrillo (2007) defiende una educación literaria que favorezca el desarrollo de la competencia literaria y reconozca el valor artístico de las producciones destinadas a la infancia, más allá de su posible utilización como instrumentos de aprendizaje.

El estudio de la comprensión literaria infantil también ha mostrado que los niños y las niñas participan activamente en la interpretación de obras complejas. A partir de las respuestas a los álbumes ilustrados, Sipe (2007) distingue distintas formas de construcción de significado, entre ellas las asociaciones personales, las conexiones intertextuales y las respuestas performativas. Aunque su investigación se centra en la lectura compartida y no en la recepción teatral, constituye un referente útil para reconocer la diversidad de interpretaciones que pueden surgir durante la infancia.

Esta perspectiva encuentra uno de sus fundamentos en la teoría transaccional de Rosenblatt (1995), que concibe la lectura como una experiencia en la que intervienen tanto las características de la obra como las vivencias, los conocimientos y las emociones del receptor. Por su parte, Mendoza Fillola (2001) desarrolla el concepto de intertexto lector para explicar cómo los referentes culturales, las experiencias previas y los conocimientos literarios participan en los procesos de recepción e interpretación. Ambas aportaciones permiten reconocer que la competencia literaria no depende únicamente de la adquisición de contenidos, sino también de las oportunidades de participar en experiencias interpretativas diversas.

La dimensión compartida de estos procesos adquiere especial relevancia en la propuesta de Chambers (1993), quien concede un papel fundamental a la conversación sobre las obras como espacio para expresar impresiones, contrastar interpretaciones y enriquecer la comprensión. Desde esta perspectiva, la mediación educativa no consiste en proporcionar significados cerrados, sino en generar condiciones que permitan a los receptores elaborar y revisar sus propias lecturas mediante el diálogo.

La relación entre recepción artística y formación puede ampliarse a partir de la concepción de la experiencia estética desarrollada por Dewey (1934). Para este autor, el arte no constituye una realidad separada de la experiencia humana, sino una forma de organizar y dar sentido a las relaciones entre percepción, emoción y acción. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la formación inicial docente, porque invita a considerar que el contacto directo con las manifestaciones artísticas posee un valor formativo que no debe quedar subordinado exclusivamente a su aprovechamiento didáctico.

Eisner (2002/2008) reivindica el papel de las artes en el desarrollo de formas de pensamiento capaces de atender a la ambigüedad, la percepción y la complejidad de la experiencia. A su vez, Greene (1995) vincula la imaginación con la apertura a otras perspectivas y con una educación que no se limita a procedimientos instrumentales. Ambas aproximaciones refuerzan la necesidad de formar maestras que no solo conozcan actividades artísticas, sino que puedan participar críticamente en la cultura y apreciarla desde su singularidad.

En consecuencia, establecer relaciones entre educación literaria y artes escénicas supone reconocer que determinadas creaciones teatrales incorporan procedimientos narrativos, poéticos y simbólicos que permiten ampliar las experiencias de interpretación y construcción de significados. Esta consideración adquiere particular interés en la primera infancia, cuando el acceso a la cultura se produce mediante una diversidad de lenguajes expresivos que preceden y acompañan la alfabetización convencional.

2.2. Teatro, oralidad y mediación cultural

Las relaciones entre la tradición oral y las artes escénicas se manifiestan en el uso compartido de recursos expresivos como la repetición, el ritmo, la musicalidad, la voz y el gesto. Pelegrín (1982) destaca la importancia de los cuentos, las canciones y las formas de transmisión oral en la construcción del imaginario infantil y en la continuidad del patrimonio cultural. Estas manifestaciones configuran experiencias en las que la dimensión estética resulta inseparable de la participación corporal y afectiva.

Desde una perspectiva semiótica, Kress (2010) plantea que la construcción de significados se produce mediante diferentes modos de comunicación —entre ellos, el habla, la imagen, el gesto, el sonido y la organización espacial—, que interactúan en configuraciones multimodales. Este enfoque ofrece herramientas conceptuales para describir creaciones como *NALLAR* sin reducir su expresividad a la presencia o ausencia de palabras.

El teatro ofrece un espacio especialmente propicio para la confluencia de estos lenguajes. Tejerina Lobo (1994) analiza las dimensiones psicopedagógicas y expresivas de la dramatización y del teatro infantil, destacando sus posibilidades para la creatividad, la comunicación y el desarrollo de la expresión. Por su parte, Motos Teruel (2020) sistematiza la evolución del teatro en la educación y sus principales fundamentos pedagógicos, contribuyendo a delimitar las distintas formas de relación entre las artes escénicas y los procesos formativos. En este ámbito, conviene distinguir entre las prácticas de dramatización realizadas por los propios niños y niñas y la recepción de espectáculos creados específicamente para ellos. Mientras las primeras sitúan al alumnado como protagonista de la acción dramática, las segundas permiten explorar su participación como espectador de una experiencia artística compartida.

Desde la teoría teatral contemporánea, Fischer-Lichte (2004/2008) subraya el carácter performativo de la representación y la importancia de la copresencia física entre intérpretes y espectadores. El acontecimiento escénico se configura así como una experiencia singular en la que intervienen los cuerpos, el espacio, las acciones y las relaciones que se establecen durante la representación. En una línea convergente, Dubatti (2025) propone comprender la expectación teatral como una praxis activa que excede la recepción de mensajes. A partir de su experiencia con las escuelas de espectadores, destaca el valor de los encuentros entre público y creadores, así como de los espacios de diálogo que permiten profundizar en la interpretación de las obras. La experiencia teatral, desde esta perspectiva, no termina necesariamente cuando concluye la representación, sino que puede adquirir nuevas dimensiones mediante su elaboración individual y colectiva.

Las investigaciones recientes también han explorado las posibilidades educativas de las artes escénicas en las primeras etapas escolares. Pérez Restrepo y Monsalve Cifuentes (2025), mediante una revisión sistemática de 23 estudios publicados entre 2018 y 2024, examinan distintas aproximaciones al teatro en Educación Infantil y su relación con el desarrollo y los procesos educativos. Por su parte, Castro (2023) documenta una experiencia de teatro en educación desarrollada en aulas de kindergarten y primer curso, en la que la participación dramática y el uso de diferentes lenguas permiten establecer

relaciones entre la creación teatral, el aprendizaje y la diversidad cultural. Aunque estas investigaciones abordan modalidades de intervención diferentes de la recepción de un espectáculo profesional, contribuyen a situar las artes escénicas dentro de las prácticas educativas dirigidas a la infancia.

En el ámbito de la formación inicial docente, estas aportaciones invitan a considerar que la preparación de futuras maestras como mediadoras culturales requiere algo más que el conocimiento de estrategias para utilizar el teatro en el aula. También resulta necesario favorecer su participación en experiencias artísticas que les permitan desarrollar criterios de interpretación, sensibilidad estética y conocimiento de las distintas formas de expresión destinadas a la infancia. Desde esta perspectiva, la recepción de una creación escénica y la posterior reflexión sobre sus posibilidades educativas constituyen dimensiones complementarias de una formación literaria y cultural que reconoce el valor de la experiencia artística en sí misma.

La formación de mediadoras literarias constituye, además, un proceso que exige articular experiencia cultural, reflexión y decisiones profesionales. Munita (2021) destaca que la mediación lectora no se agota en la selección de materiales o actividades, sino que requiere construir una relación consciente con las obras, los lectores y los contextos de encuentro. Esta aportación puede extenderse con cautela a la mediación teatral, preservando las particularidades de cada lenguaje artístico.

3. Contexto y desarrollo de la investigación

3.1. El espectáculo *NALLAR*: una narración construida desde los lenguajes escénicos

NALLAR, de la compañía Inspira Teatre, es una creación escénica dirigida a la primera infancia, a partir de un año de edad, y a sus familias. La propuesta combina música, voz y movimiento en un espacio de proximidad entre intérpretes y espectadores, donde los elementos sonoros y visuales adquieren una función narrativa. A diferencia de las representaciones construidas mediante diálogos y una sucesión explícita de acontecimientos, el espectáculo desarrolla una dramaturgia basada en la transformación progresiva del espacio y en las relaciones simbólicas que se establecen entre los cuerpos, los objetos y los sonidos.

El eje de la representación es la construcción de un hogar, sentido al que remite el propio título del espectáculo, entendido como espacio de protección, seguridad y pertenencia. La utilización de materiales naturales, como la caña, la paja y la lana, permite establecer relaciones entre la vida cotidiana, el mundo rural y las prácticas tradicionales. A estos elementos se incorporan instrumentos, esquilas, sonidos de animales, expresiones vocales y composiciones musicales vinculadas a la tradición de raíz. La música, principalmente vocal, y el movimiento articulan una experiencia en la que la narración se desarrolla sin recurrir al texto dramático convencional (Inspira Teatre, s. f.).

La dimensión lingüística y literaria del espectáculo no reside, por tanto, en la presencia de un relato verbal explícito, sino en la capacidad de los distintos lenguajes expresivos para sugerir acciones, evocar significados y construir un universo simbólico. Las canciones, las vocalizaciones y las referencias a la tradición oral establecen vínculos con un patrimonio cultural que forma parte de las primeras experiencias poéticas y narrativas de la infancia. Asimismo, la transformación de los materiales y la construcción del espacio escénico permiten reconocer una secuencia narrativa susceptible de múltiples interpretaciones.

El dossier pedagógico elaborado por la compañía propone actividades relacionadas con la exploración sonora, las canciones tradicionales, los juegos de movimiento, la discriminación auditiva y la experimentación con materiales naturales (Inspira Teatre, s. f.). Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, el interés

del espectáculo no se limita a las actividades que puedan derivarse de su contenido. Se sitúa también en la experiencia estética que ofrece y en las posibilidades de interpretación que abre a quienes participan como espectadores.

3.2. La experiencia formativa en la universidad

La investigación se contextualiza en dos grupos de 30 estudiantes cada uno, matriculadas en una asignatura de planificación de la lengua y la literatura correspondiente al cuarto curso del Grado en Educación Infantil de una universidad pública española. En esta asignatura, las estudiantes deben desarrollar propuestas didácticas que integren los aprendizajes lingüísticos y literarios desde una perspectiva globalizada y adecuada a las características de la etapa educativa.

La asistencia a *NALLAR*, programada en el marco de las actividades culturales complementarias de la titulación, se planteó como una oportunidad para relacionar los contenidos académicos con una manifestación artística profesional dirigida específicamente a la infancia. La propuesta partía de una doble perspectiva: vivir la representación como una experiencia cultural y, al mismo tiempo, observar sus características desde la mirada de una futura maestra.

La secuencia formativa se organizó en tres momentos. Antes de la representación, se facilitó al alumnado el dossier pedagógico de la compañía para conocer las características del espectáculo y algunas de sus posibilidades educativas. Esta preparación tenía una finalidad orientadora, sin establecer una interpretación previa de la obra ni condicionar la respuesta estética individual.

El segundo momento correspondió a la asistencia a la representación. Cada grupo universitario asistió a una función diferente, compartida con niños y niñas de cuatro años de un centro de Educación Infantil. Esta circunstancia permitió a las estudiantes observar directamente la recepción del espectáculo por parte de su público destinatario. Las actrices favorecieron la interacción con los niños y niñas, especialmente al finalizar la obra, cuando los invitaron a manipular diferentes objetos y explorar sus posibilidades sonoras. Se propuso a las estudiantes prestar atención tanto a sus propias sensaciones y emociones como a los recursos expresivos utilizados en escena, particularmente la música, la voz, el movimiento, los objetos y la construcción de significados sin diálogo convencional. El encuentro con las intérpretes permitió, además, aproximarse al proceso de creación artística y establecer un intercambio entre la perspectiva de las creadoras y la de las futuras maestras.

Finalmente, la experiencia se prolongó mediante espacios de conversación y dos actividades académicas orientadas a relacionar la recepción teatral con la reflexión profesional. La primera consistió en una producción audiovisual individual, mientras que la segunda se centró en el diseño colectivo de una situación de aprendizaje. De este modo, la actividad cultural se integró en el desarrollo ordinario de la asignatura sin quedar reducida a una visita puntual ni a la reproducción de las propuestas del dossier pedagógico.

3.3. Diseño del estudio y fuentes de información

La investigación se planteó como un estudio de caso cualitativo y exploratorio, centrado en las interpretaciones y propuestas didácticas de estudiantes de formación inicial docente a partir de una experiencia teatral compartida. Su propósito no era medir el impacto de la representación en términos de adquisición de conocimientos, sino examinar cómo las futuras maestras interpretaban los recursos expresivos del espectáculo y qué relaciones establecían entre la experiencia artística y su futura práctica educativa.

Participaron en la experiencia 60 estudiantes, distribuidas en dos grupos de 30, que asistieron a las respectivas representaciones. La unidad de análisis se centró en sus interpretaciones y producciones académicas, sin pretender extrapolar los hallazgos a la totalidad del alumnado del grado ni establecer efectos causales de una experiencia puntual.

Se analizaron dos fuentes principales de información: 54 reflexiones audiovisuales individuales y doce situaciones de aprendizaje elaboradas en pequeños grupos. Los vídeos, de entre dos y tres minutos de duración, debían realizarse en una única toma y sin edición. La consigna invitaba a las estudiantes a expresar su valoración personal del espectáculo, identificar las sensaciones o emociones experimentadas, reconocer sus posibilidades para la educación lingüística y literaria y plantear posibles aplicaciones en la planificación del aula. No se solicitaba una descripción argumental ni la respuesta mecánica a un cuestionario, sino una reflexión que relacionara la experiencia cultural con los contenidos de la asignatura.

La segunda fuente estuvo constituida por las doce situaciones de aprendizaje diseñadas por las estudiantes en pequeños grupos. Estas propuestas formaban parte de la programación didáctica final de la asignatura y debían incorporar de manera significativa aprendizajes relacionados con la lengua y la literatura. Las estudiantes podían partir de distintos elementos de *NALLAR*, como la tradición oral, la narración, los sonidos, el lenguaje poético, las emociones o los materiales naturales, siempre que desarrollaran una propuesta propia y coherente con los objetivos educativos previstos.

Para orientar el análisis cualitativo de estas producciones se establecieron tres dimensiones iniciales: la recepción estética y emocional del espectáculo; la identificación e interpretación de sus recursos narrativos, musicales y escénicos; y la transferencia de la experiencia artística a la planificación didáctica. Estas dimensiones permitían examinar tanto las reflexiones individuales como las decisiones pedagógicas de las producciones colectivas, atendiendo también a los temas y significados que pudieran emerger de los materiales analizados.

Como referente metodológico se tomó el análisis temático descrito por Braun y Clarke (2006), que comprende la familiarización con el material, la identificación de unidades de significado, la organización de códigos y la revisión interpretativa de los temas. Este enfoque permite organizar el examen de las producciones sin imponer categorías cerradas ni reducir las interpretaciones de las estudiantes a indicadores cuantitativos.

La utilización de las producciones académicas como fuentes de investigación se realizó con el consentimiento de las participantes, garantizando la confidencialidad y la anonimización de sus aportaciones.

4. Análisis y discusión

4.1. La recepción estética y la construcción de significados

El análisis de las producciones del alumnado permitió identificar diferentes formas de recepción e interpretación del espectáculo *NALLAR*. De las 60 estudiantes participantes en la experiencia, se analizaron 54 reflexiones audiovisuales individuales, de entre dos y tres minutos de duración, y doce situaciones de aprendizaje elaboradas en pequeños grupos. Mediante un análisis temático se establecieron tres dimensiones principales: la recepción estética y emocional, la interpretación de los lenguajes escénicos y la transferencia de la experiencia a la planificación didáctica. Las categorías no se consideraron excluyentes, dado que una misma intervención podía incorporar referencias a diferentes dimensiones.

La respuesta estética y emocional constituyó uno de los aspectos más recurrentes. Un total de 46 estudiantes (85,2 %) hicieron referencia a sensaciones relacionadas con la calma, la ternura, la protección o la nostalgia. Estas impresiones aparecieron vinculadas principalmente a la música, la iluminación, la proximidad de las intérpretes y la transformación progresiva del espacio escénico. La construcción del hogar mediante materiales naturales favoreció, asimismo, asociaciones con recuerdos personales, experiencias familiares y entornos rurales.

Una de las estudiantes expresó esta relación entre experiencia estética y memoria personal en los siguientes términos:

> Lo que más me emocionó fue ver cómo iban construyendo la casa. Me recordó a mi infancia, a estar en casa de mis abuelos, y me hizo pensar que los niños pueden sentir muchas cosas sin que nadie tenga que explicárselas con palabras (E08).

Esta interpretación permite reconocer la participación de los referentes personales en la construcción de significados, en consonancia con la teoría transaccional de Rosenblatt (1995) y con la concepción de la experiencia estética de Dewey (1934). La recepción artística no se limita, por tanto, a la identificación de los elementos presentes en escena, sino que incorpora asociaciones afectivas y culturales relacionadas con la trayectoria vital de cada espectadora.

Otro resultado relevante fue el reconocimiento de la capacidad narrativa de los lenguajes escénicos. Treinta y ocho estudiantes (70,4 %) destacaron que el espectáculo conseguía transmitir una historia sin recurrir al diálogo dramático convencional. En sus reflexiones aparecieron referencias a la función expresiva de la música, los movimientos, los objetos y las transformaciones espaciales. Algunas intervenciones mostraron, además, un cambio en las expectativas iniciales sobre las características que debía reunir una representación teatral dirigida a la infancia.

En este sentido, una estudiante señaló:

> Al principio me preguntaba cómo iban a contar una historia sin hablar. Después me di cuenta de que los sonidos, los gestos y los materiales también estaban contando cosas. Creo que eso es lo que más me sorprendió de la obra (E14).

Estas observaciones resultan significativas desde la perspectiva de Dubatti (2025), quien concibe la expectación teatral como una práctica activa que excede la recepción de mensajes. El espectador interviene en la construcción del acontecimiento y desarrolla interpretaciones a partir de su experiencia, sus conocimientos y sus referentes culturales. Asimismo, Fischer-Lichte (2004/2008) destaca la dimensión performativa de la representación, vinculada a la presencia de los cuerpos y a las relaciones que se establecen durante el encuentro escénico.

El reconocimiento de una narración que se construye mediante recursos visuales, corporales y sonoros puede entenderse también desde la multimodalidad de Kress (2010): cada modo expresivo aporta posibilidades específicas y su articulación produce significados que no se explicarían únicamente mediante el lenguaje verbal.

El diálogo con las intérpretes y las conversaciones posteriores a la representación constituyeron espacios complementarios de reflexión. Estos intercambios permitieron relacionar las primeras impresiones con las decisiones artísticas de la compañía y ampliar las perspectivas sobre la creación teatral destinada a la primera infancia. Su valor formativo puede interpretarse desde las aportaciones de Chambers (1993) sobre la construcción compartida de significados y desde la importancia que Dubatti (2025) atribuye al diálogo entre artistas y espectadores.

4.2. Las posibilidades del espectáculo para la educación lingüística y literaria

La segunda dimensión del análisis se centró en las relaciones que las estudiantes establecieron entre los recursos expresivos de *NALLAR* y los aprendizajes lingüísticos y literarios propios de la Educación Infantil. Treinta y dos de las 54 reflexiones (59,3 %) incorporaron referencias explícitas a la tradición oral, especialmente a las canciones, las vocalizaciones, los juegos sonoros y las formas de comunicación asociadas al mundo rural.

La presencia de estos elementos permitió reconocer el valor de las manifestaciones orales como parte del patrimonio cultural de la infancia. Las aportaciones de Pelegrín (1982) resultan especialmente pertinentes para interpretar estas conexiones, puesto que sitúan las canciones, las rimas y los juegos de transmisión oral entre las primeras experiencias poéticas y literarias. En *NALLAR*, la música y la voz no constituyen únicamente un acompañamiento escénico, sino que intervienen directamente en la construcción de la narración.

La dimensión narrativa apareció también vinculada a la transformación progresiva del espacio. Las estudiantes identificaron posibilidades para trabajar la secuenciación temporal, la anticipación de acontecimientos, la evocación de experiencias y la elaboración de relatos orales. La construcción del hogar se interpretó como un eje narrativo que podía inspirar diferentes propuestas educativas sin necesidad de reproducir literalmente las acciones del espectáculo.

Esta lectura resulta compatible, en términos interpretativos, con las aportaciones de Sipe (2007) sobre la pluralidad de respuestas infantiles ante los relatos y sobre el carácter activo de su elaboración de significados. No obstante, las particularidades de una representación en vivo impiden trasladar directamente al teatro categorías elaboradas para la lectura de álbumes.

El análisis puso de manifiesto algunas dificultades para establecer conexiones específicas con la educación literaria. En varias reflexiones predominaban referencias a la estimulación sensorial, la expresión corporal o la educación emocional, mientras que los aprendizajes lingüísticos y literarios aparecían menos desarrollados. Esta tendencia sugiere que reconocer el valor educativo de una creación artística no implica necesariamente disponer de criterios para trasladarla a una planificación didáctica centrada en la lengua y la literatura.

El análisis de las doce situaciones de aprendizaje permitió profundizar en esta cuestión. Seis propuestas tomaron como punto de partida las canciones y las manifestaciones de tradición oral; cuatro se centraron en los sonidos, las rimas y la expresión vocal; y dos desarrollaron una secuencia de creación colectiva de relatos a partir de la construcción simbólica de un hogar.

En ocho de las doce propuestas se identificó una integración significativa de aprendizajes lingüísticos y literarios. Entre las actividades diseñadas destacaron la recuperación de canciones familiares, la creación de juegos de palabras, la narración colectiva y la elaboración de pequeñas historias a partir de materiales naturales. Las cuatro propuestas restantes presentaron un predominio de actividades sensoriales o musicales, sin desarrollar suficientemente la dimensión lingüística y literaria.

Estas diferencias permiten identificar distintos niveles de transferencia didáctica. Mientras algunas estudiantes consiguieron transformar los recursos expresivos del espectáculo en propuestas originales y coherentes con los objetivos de la asignatura, otras tendieron a reproducir actividades del dossier pedagógico o a establecer relaciones generales con la educación infantil.

Desde la perspectiva de Colomer (2005), la educación literaria requiere generar oportunidades de participación e interpretación que favorezcan la construcción de

significados. Por ello, la incorporación del teatro a la planificación didáctica no debería limitarse a utilizar una representación como punto de partida temático, sino favorecer experiencias que establezcan relaciones significativas con la oralidad, la narración, el lenguaje poético y la recepción artística.

4.3. La formación de maestras como mediadoras culturales

La tercera dimensión del estudio permitió examinar cómo las estudiantes relacionaron la experiencia teatral con su futura responsabilidad como mediadoras culturales. Treinta y seis de las 54 participantes (66,7 %) destacaron explícitamente la importancia de ofrecer experiencias artísticas de calidad durante la primera infancia. Sus reflexiones incorporaron referencias al contacto temprano con las artes escénicas, a la diversidad de lenguajes expresivos y a la necesidad de reconocer el valor cultural de las propuestas destinadas a niños y niñas de edades tempranas.

Una de las estudiantes expresó esta consideración de la siguiente manera:

> Como futuras maestras, creo que tenemos que conocer este tipo de espectáculos. A veces pensamos en llevar a los niños al teatro para que aprendan algo concreto, pero también es importante que puedan disfrutar de una experiencia artística (E21).

Esta reflexión apunta a una cuestión central de la investigación: la necesidad de diferenciar el valor estético de una creación artística de sus posibles aplicaciones educativas. La formación cultural de las futuras maestras requiere desarrollar criterios para seleccionar propuestas de calidad, comprender sus particularidades expresivas y favorecer el encuentro de la infancia con diferentes manifestaciones culturales.

La mediación exige, por consiguiente, un trabajo de selección y acompañamiento cultural que va más allá de la búsqueda de actividades complementarias. Munita (2021) insiste en la formación reflexiva de quienes median entre las obras y sus públicos; una orientación que, con las necesarias diferencias entre lectura y escena, ilumina el papel de la futura maestra como facilitadora de experiencias artísticas.

El análisis de las producciones mostró, sin embargo, diferencias entre la valoración de la experiencia y su transformación en propuestas didácticas. Aunque la mayoría de las estudiantes reconocieron el interés educativo del espectáculo, no todas consiguieron concretar actividades vinculadas de manera significativa con la educación lingüística y literaria. Esta distancia entre recepción estética y planificación constituye uno de los resultados más relevantes del estudio.

La observación puede interpretarse a partir de las aportaciones de Mendoza Fillola (2001), quien destaca la importancia de los referentes culturales en los procesos de interpretación, y de Colomer (2005), que sitúa la mediación en la construcción de prácticas culturales compartidas. Desde esta perspectiva, la formación inicial debería proporcionar oportunidades tanto para ampliar las experiencias artísticas de las futuras docentes como para desarrollar criterios que permitan transformarlas en intervenciones educativas fundamentadas.

La transición entre la vivencia como espectadora y la reflexión sobre la práctica docente puede ponerse en relación con el estudio de Beauchamp y Thomas (2009), quienes señalan la relevancia de la reflexión, las emociones y las experiencias previas en la construcción de la identidad profesional durante la formación inicial. Esta conexión no implica que una salida teatral transforme por sí sola dicha identidad, pero permite situar la actividad en un itinerario formativo más amplio.

En conjunto, los resultados permiten identificar una relación entre tres dimensiones de la experiencia formativa: la vivencia estética, la interpretación de los lenguajes escénicos y

la transferencia a la planificación didáctica. Las reflexiones individuales mostraron una recepción predominantemente emocional y una valoración positiva de las posibilidades expresivas de *NALLAR*, mientras que las producciones colectivas evidenciaron diferentes grados de concreción en su incorporación a la educación lingüística y literaria.

Estas observaciones no permiten establecer relaciones causales ni afirmar que una experiencia puntual haya producido una mejora general de las competencias docentes. Sin embargo, aportan elementos para comprender cómo una creación teatral dirigida a la primera infancia puede convertirse en objeto de reflexión pedagógica y cultural durante la formación inicial de maestras. Asimismo, ponen de manifiesto la importancia de acompañar las experiencias artísticas mediante procesos de interpretación y planificación que favorezcan una mediación cultural consciente, fundamentada y respetuosa con la singularidad de las obras.

5. Conclusiones

La investigación desarrollada en torno al espectáculo *NALLAR* puso de relieve las posibilidades de las artes escénicas para ampliar la concepción de la educación literaria en la formación inicial de maestras de Educación Infantil. La experiencia permitió abordar la narración desde una perspectiva que trasciende la palabra escrita y el diálogo convencional, reconociendo la capacidad de la música, la voz, el movimiento y los objetos para construir significados y generar experiencias estéticas.

El análisis de las reflexiones individuales evidenció la importancia de la dimensión emocional y de los referentes personales en la recepción de una creación escénica. Asimismo, permitió reconocer el interés de las futuras maestras por las posibilidades educativas del espectáculo, especialmente en relación con la tradición oral, la expresión vocal y la construcción de relatos. Sin embargo, las diferencias observadas en las situaciones de aprendizaje mostraron que la valoración positiva de una experiencia artística no garantiza su transformación en una propuesta didáctica fundamentada. Esta distancia entre recepción estética y planificación constituye una de las principales cuestiones que plantea el estudio.

Desde esta perspectiva, la formación inicial de maestras debería favorecer no solo el conocimiento de recursos para trabajar la lengua y la literatura, sino también la participación en experiencias culturales que contribuyan a desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad de mediación. La asistencia a espectáculos profesionales, el encuentro con sus creadoras y los espacios de interpretación compartida pueden contribuir a establecer relaciones más profundas entre la formación universitaria y las manifestaciones artísticas destinadas a la infancia.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar su desarrollo con 60 estudiantes distribuidas en dos grupos y el carácter contextual de los resultados, que no permiten establecer generalizaciones ni relaciones causales. No obstante, la aproximación cualitativa ofrece elementos para comprender los procesos de interpretación y transferencia didáctica asociados a una experiencia teatral compartida. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otros espectáculos, contextos formativos y experiencias de mediación cultural.

En definitiva, el principal interés de esta investigación reside en reivindicar el valor de las artes escénicas como experiencias culturales significativas en la formación docente. Aprender a mediar entre la infancia y las manifestaciones artísticas exige, en primer lugar, disponer de oportunidades para vivirlas, interpretarlas y reconocer sus posibilidades expresivas, sin reducir su singularidad a una finalidad exclusivamente instrumental.

Referencias bibliográficas

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Castro, S. I. (2023). ¡Be PreBeared! Teatro en educación – Theatre in education: A multilingual project for early learners. *Youth Theatre Journal, 37*(1-2), 45-57. https://doi.org/10.1080/08929092.2023.2216195

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading & talk*. Thimble Press.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Dubatti, J. (2025). Observaciones teóricas sobre expectación teatral desde una filosofía de la praxis. En F. Dansilio y G. Remedi (Coords.), *Hacer/pensar teatro desde el Sur: Pospandemia, convulsiones políticas y fracturas sociales* (pp. 49-62). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Eisner, E. W. (2008). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. https://doi.org/10.12987/9780300133578 (Obra original publicada en 2002).

Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics* (S. I. Jain, Trad.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203894989 (Obra original publicada en 2004).

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Inspira Teatre. (s. f.). *Teixint sons, ritmes i emocions: Dossier pedagògic de NALLAR* [Dossier pedagógico no publicado].

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203970034

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Motos Teruel, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír: Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.

Pérez Restrepo, T., & Monsalve Cifuentes, A. V. (2025). Posibilidades del teatro en la educación infantil. Una revisión sistemática 2018–2024. *Pulso. Revista de Educación,* (48), 15-38. https://doi.org/10.58265/pulso.7497

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5.ª ed.). Modern Language Association of America.

Sipe, L. R. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Tejerina Lobo, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.