

## **PREVENCIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA Y DESARROLLO DE CONDUCTAS POSITIVAS EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA**

*(Prevention of behavioral problems and the development of positive behaviors in students with special educational needs through dramatic expression)*

**Abellán Roselló, Laura**  
*(Universitat Jaume I)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 10/04/2022

Fecha aceptación: 10/06/2023

### **RESUMEN**

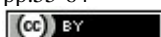
*La atención a la diversidad requiere una serie de medidas de conocimiento claro de cada discapacidad, la determinación de programas, las modalidades de apoyo y la optatividad y diversificación curricular. La dramatización es una técnica que puede incluir todas estas medidas al ser una actividad que utiliza la herramienta teatral, en una práctica lúdica, orientada a sí misma, y sin proyección exterior. El objetivo del presente estudio consistió en determinar si el uso de la expresión dramática funciona como recurso favorecedor de las actitudes positivas y prevención o eliminación de conductas disruptivas o no adaptadas en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). La muestra estuvo compuesta por 63 estudiantes de 18 a 26 años (edad media = 22.4 años; DT = 3.47; 54.7% mujeres y 45.3% hombres) con una discapacidad psíquica y/o motora leve o moderada que cursaban algún programa específico de Formación Profesional Básica. Se administraron distintas pruebas de observación y autoinforme pretest-postest elaboradas para la presente investigación. La fase de observación se llevó a cabo al comenzar el curso escolar en septiembre de 2020 durante dos semanas.*

*Desde octubre de 2020 a enero de 2021 se realizó el taller de dramatización y expresión corporal que duró 14 sesiones de 60 minutos cada una. Finalmente, en febrero de 2021 se volvió a repetir la fase de observación durante dos semanas. Se utilizó una metodología cuasi-experimental con carácter transversal. Los resultados revelaron mejoras en los problemas de conducta y/o conductas no adaptadas tras la participación en el programa de dramatización y expresión corporal, así como se logró mayor motivación y conductas positivas como cohesión grupal e implicación en las actividades. Se comentan las implicaciones de estos hallazgos para la investigación y la práctica educativa.*

**Palabras clave:** *conductas disruptivas, expresión corporal, necesidades educacionales, problemas de aprendizaje.*

### **Cómo citar este artículo:**

Abellán-Rosellón, L. (2023). Prevención de problemas de conducta y desarrollo de conductas positivas en alumnado con necesidades educativas especiales a través de la expresión dramática. *Revista de Educación Inclusiva*, 116(1), pp.55-64



## ABSTRACT

*Attention to diversity requires a series of measures of clear knowledge of each disability, the determination of programs, support modalities and curricular diversification and optionality. Dramatization is a technique that can include all these measures as it is an activity that uses the theatrical tool, in a playful, self-oriented practice, and without external projection. The aim of this study was to determine whether the use of dramatic expression works as a resource that favors positive attitudes and prevention or elimination of disruptive or non-adapted behaviors in students with specific educational support needs (ACNEAE). The sample consisted of 63 students aged 18 to 26 years (mean = 22.4 years; SD = 3.47; 54.7% female and 45.3% male) with a mild or moderate mental and/or motor disability who were enrolled in a specific Basic Vocational Training program. Different observational and self-report pretest-posttest tests elaborated for the present investigation were administered. The observation phase was carried out at the beginning of the school year in September 2020 for two weeks. From October 2020 to January 2021, the dramatization and body expression workshop was carried out, which lasted 14 sessions of 60 minutes each. Finally, in February 2021, the observation phase was repeated for two weeks. A quasi-experimental methodology with a cross-sectional nature was used. The results revealed improvements in behavioral problems and/or non-adaptive behaviors after participation in the dramatization and body expression program, as well as greater motivation and positive behaviors such as group cohesion and involvement in the activities. Implications of these findings for research and educational practice are discussed.*

**Keywords:** *body language, disruptive behaviors, educational needs, learning disabilities.*

## 1. Introducción

Se denomina alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) cuando un estudiante requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje (DEA), tener un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), también, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, según el art 14 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria con la LOMCE y que continúa en los mismos términos en la actualización de la ley orgánica de educación 3/2020.

La atención a la diversidad requiere una serie de medidas de conocimiento claro de cada discapacidad, la determinación de programas, las modalidades de apoyo y la optatividad y diversificación curricular (Goig Martínez et al, 2020). Una metodología adecuada como respuesta a la diversidad, según Álvarez-Nóvoa (1995), sería el aprendizaje significativo que se trabaja a través de una metodología donde se promueva un proceso de enseñanza y aprendizaje activa, a través de herramientas que ayuden a la construcción del conocimiento. Esto promueve que el aprendizaje se dé con la mayor autonomía posible por parte del alumnado y se deben tener en cuenta variables como la activación de las funciones ejecutivas la integración de los contenidos aprendidos y la motivación.

La dramatización es una técnica que puede incluir todas las medidas de conocimiento comentadas. Es una actividad que utiliza la herramienta teatral, en una práctica lúdica, orientada a sí misma, y sin proyección exterior (Halpin y Gopalan, 2021). “Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y del desarrollo integral de su personalidad” (Tejerina, 2004, p.5). Así pues, la dramatización desarrolla los procesos psicológicos, emocionales, motivacionales y académicos, a través del juego dramático o de expresión, creando un ambiente lúdico en el que los participantes no necesitan cualidades o aptitudes artísticas (Ringstrom, 2018). En la dramatización se expresan emociones y sentimientos, que se comunican y comparten, potenciando así las relaciones grupales (Xian, 2020).

Navarro (2007) en su estudio concluye que la dramatización aplicada en la educación puede contribuir positivamente si se incluye en el currículo escolar, ya que se consigue transmitir valores, mejorar las habilidades sociales, expresivas, comunicativas y por supuesto, el desarrollo de la persona a través de distintas formas artísticas. Todo esto es posible gracias al elemento lúdico, en el que el estudiante se envuelve y que permite un camino diferente y motivador hacia el proceso educador (Goldstein et al., 2019). En la misma línea, Ferrer et al. (2003), en su investigación comprobaron que a través de la dramatización se mejoró la habilidad de resolución de problemas en el alumnado. Estos autores utilizaron distintos escenarios conflictivos o contradictorios donde se debía elegir entre varias alternativas, teniendo que analizar detalladamente las implicaciones de cada una de ellas. Así mismo Núñez y Navarro (2009) afirman que la dramatización es un potente instrumento para las habilidades sociales y educación en valores, debido a su carácter interpersonal y relacional. También Pérez (2004), afirma que la dramatización propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones reales de la vida cotidiana, y sobre todo cuando se trata de alumnado con discapacidad intelectual, ya que necesitan una visión de la realidad, de la práctica, para entender mejor las situaciones. Para Motos y Alfonso-Benlliure (2018), el paso por los distintos roles dramáticos desarrolla la autonomía personal y entrena para la resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta estos estudios, se puede afirmar que el teatro y las técnicas dramáticas ofrecen la posibilidad de acercarse a otros puntos de vista, de ponerse en la piel del otro pudiendo analizar nuestras conductas y a menudo, se puede dar un cambio de perspectiva (Anderson et al., 2012). De hecho, estas herramientas ya se han utilizado y han funcionado en situaciones similares a las que propone este estudio. Un ejemplo de ello es el trabajo de Onieva (2005) sobre la dramatización en la educación especial, donde se mencionan a autores como Emunah (1994) con ejemplos de cómo pueden utilizarse los ejercicios dramáticos con estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje y conducta, así como García del Toro (1995) y Mantovani (1996) con experiencias sobre técnicas dramáticas y teatrales en jóvenes con necesidades especiales. Ante estas situaciones, la finalidad es fomentar la expresión a través de nuevas formas de aprender a comunicarse, de conocerse a sí mismo y de construir la identidad de cada uno, con un ambiente adecuado, lúdico, teniendo en cuenta las características del alumnado y sus necesidades. Para ello consideran importante fomentar el trabajo grupal y colaborativo, sobre todo en aquellos casos con problemas de comunicación y relaciones sociales (Onieva, 2005).

Además, hay otros estudios que también abalan el uso de la dramatización en alumnado con ACNEAE para la edad que abarca la presente investigación, donde se

concluye que el efecto de la dramatización reduce problemas de conducta y aumenta el número de conductas positivas que se trabajan (Law et al., 2017; Uzunöz y Demirhan, 2017; Martin y Chacon-Gordillo, 2018). Estos autores plantean la dramatización como un elemento de actividades y dimensiones recreativas y lúdicas para lograr una mayor independencia, o Laferrière, (2001) que destaca el aprendizaje de habilidades sociales utilizando el drama creativo a través de la técnica role-playing utilizando un estudio de casos por sus características naturalistas, siendo en el trabajo de esta autora donde se observa como conclusión el efecto positivo en los individuos y un cambio de conducta.

Finalmente, Calafat-Selma, et al. (2016), abarcan una serie de ideas y hallazgos de estudios sobre el teatro y la deficiencia mental, llegando a la conclusión de que el teatro está olvidado en el tema de la educación especial, y que el tema ha sido poco trabajado, aunque sí afirman que en todos ellos se consideran los beneficios del arte dramático y el teatro para el desarrollo y avance de las personas con discapacidad. Así mismo, en todos los trabajos se destaca la importancia del proceso ante el resultado a la hora de la realización de actividades teatrales, y que el enfoque en cuanto al marco de acción, ha sido delimitado al tiempo libre, sorprendiéndose ante el hecho de la exclusión del aspecto formal de la educación, no solo en las investigaciones, sino en el sistema educativo del país, considerando importante que el teatro llegue al alumnado en un momento u otro de su desarrollo.

### **1.1. Objetivos**

El objetivo del presente estudio consistió en determinar si el uso de la expresión dramática funciona como recurso favorecedor de las actitudes positivas y prevención o eliminación de conductas disruptivas o no adaptadas en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

## **2. Metodología**

### **2.1. Muestra y/o participantes**

La muestra de la presente investigación fue seleccionada siguiendo un proceso de muestreo por conveniencia. Formaron parte del estudio sujetos con un Coeficiente Intelectual (CI) equivalente o inferior a 70, aquellos cuyos informes educativos reflejaban presencia de anomalías neurobiológicas y/o problemas psicológicos. La muestra definitiva estuvo compuesta por 63 estudiantes de 18 a 26 años (edad media = 22.4 años; DT = 3.47; 54.7% mujeres y 45.3% hombres) con una discapacidad psíquica y/o motora leve o moderada que cursaban algún programa específico de Formación Profesional Básica pertenecientes a 5 centros educativos.

### **2.2. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados se construyeron para este estudio.

1. *Tabla de registro de conductas:* El objetivo fue conocer y cuantificar las conductas disruptivas y no adaptadas (pretest-postest), a través de una tabla de 7 ítems. En ella se registraba el tipo de conducta del estudiantado, lugar donde se producía, la acción que llevaba a cabo, la reacción del alumnado ante la acción docente, los antecedentes de dicha conducta, así como el número de veces que se producía a lo largo de la observación.
2. *Cuestionario de participación en la actividad:* El objetivo era conocer la actitud del alumnado hacia el taller (pretest-postest). Para facilitar la comprensión del alumnado a la hora de la realización del test, se utilizaron cuatro emoticonos que mostraban

progresivamente la emoción de muy contento hasta muy triste, y se les explicó que debían señalar con un aspa la opción elegida, entre las nueve que contenía. Antes de hacer el cuestionario, cada alumno/a se sentó en un lugar del aula separado del compañero/a lo suficiente para evitar que pudieran señalar la misma opción. Se le leyó a continuación la primera cuestión y se le pidió que pusieran el aspa en la primera casilla debajo de la carita que eligieran, y así sucesivamente, siempre bajo supervisión, para evitar posibles errores. Las nueve opciones eran las siguientes: “Cuando preparo mi personaje me siento”, “Cuando me caracterizo me siento”, “Antes de salir al escenario me siento...”, “Al salir al escenario me siento...”, “Cuando me aplauden me siento”, “Ante las actividades de relajación y expresión corporal me siento...”, “En actividades que tengo que hablar de mi mismo/a, de lo que pienso, me siento...”, “Cuando participo en actividades grupales me siento...” “Cuando acabo de hacer el taller me siento...”

3. *Cuestionario de satisfacción*: El objetivo consistió en evaluar la utilidad y los logros adquiridos con la realización del taller de dramatización (postest). Constaba de 9 ítems tipo Likert de tres puntos que iba desde “muchas veces” a “ninguna vez”. Los ítems fueron: “El taller de dramatización me ha ayudado a conocer a compañeros y compañeras nuevos/as”, “El taller de dramatización ha conseguido que pierda la timidez”, “Las actividades del taller de dramatización ha logrado que aprenda de una forma divertida”, “El taller de dramatización me ha ayudado a relacionarme más con los demás.” “El taller de dramatización me ha ayudado a desarrollar mis capacidades”, “Las actividades del taller de dramatización han hecho que sepa expresar mis emociones”, “Las actividades del taller de dramatización me han ayudado a diferenciar lo positivo de lo negativo.”, “Las actividades del taller de dramatización me han ayudado a conocer mi cuerpo y sentirme bien conmigo mismo/a” y “Las actividades del taller de dramatización han conseguido que pierda el miedo a hacer cosas que creía que no era capaz de hacer.”

### **2.3. Procedimiento**

La presente investigación contó con el permiso de los centros educativos y el consentimiento informado de padres/madres/tutores previa participación en el estudio. La evaluación fue llevada a cabo por profesionales experimentados en aulas habilitadas por los centros escolares que reunían condiciones óptimas de iluminación, sonoridad y ventilación.

El taller de dramatización y expresión corporal duró 14 sesiones de 60 minutos cada una y se dividió en dos fases. Además, se destinaron dos semanas antes y después para registrar la observación. La primera etapa de observación se llevó a cabo al comenzar el curso escolar en septiembre de 2020 con una duración de dos semanas. Durante octubre y noviembre de 2020 se realizó la primera fase del taller (7 sesiones). En esta etapa se llevaron a cabo ejercicios de expresión corporal: relajación, concentración, observación, conocimiento del cuerpo y control corporal, movimiento, voz y flexibilidad. Ejercicios de improvisación y conocimiento del tempo-ritmo, así como exploración del espacio, desarrollo de la creatividad e imaginación, identificación del escenario y el personaje, y expresión de emociones. La segunda fase del taller (7 sesiones) se desarrolló a lo largo de diciembre de 2020 y enero de 2021. En esta etapa las actividades se orientaron hacia la creación de personajes, escenografía, vestuario y representación. Para finalizar con la

realización de una obra de teatro inventada entre todos los participantes en el estudio, llamada “*Alicia en el País de las Pesadillas*”. Por último, en febrero de 2021 se volvió a repetir la fase de observación durante dos semanas.

#### 2.4. Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio empírico-analítico, con carácter transversal, ya que la muestra se estudia en un momento concreto y no a lo largo del tiempo. Dado que a lo largo del estudio no se interviene en las variables dependientes, sino que se analiza la situación actual de los participantes, con unos antecedentes ya definidos, se trata de un estudio ex post facto con un nivel de indagación relacional (León y Montero, 1997). Por último, la metodología empleada es cuasi-experimental.

### 3. Resultados

#### Registro de conductas disruptivas o no adaptadas

En la Figura 1 se recogen los resultados pretest y postest del registro de conductas disruptivas o no adaptadas que fueron evaluadas. En la primera fase de observación se midieron conductas de escape, agresiones físicas y verbales a otros estudiantes y sustracciones de materiales. Sin embargo, en la segunda fase de observación, todas las conductas desaparecieron, menos las rabietas que se produjeron en dos ocasiones por un mismo estudiante y una agresión verbal de un estudiante a otro. Ver Figura 1.

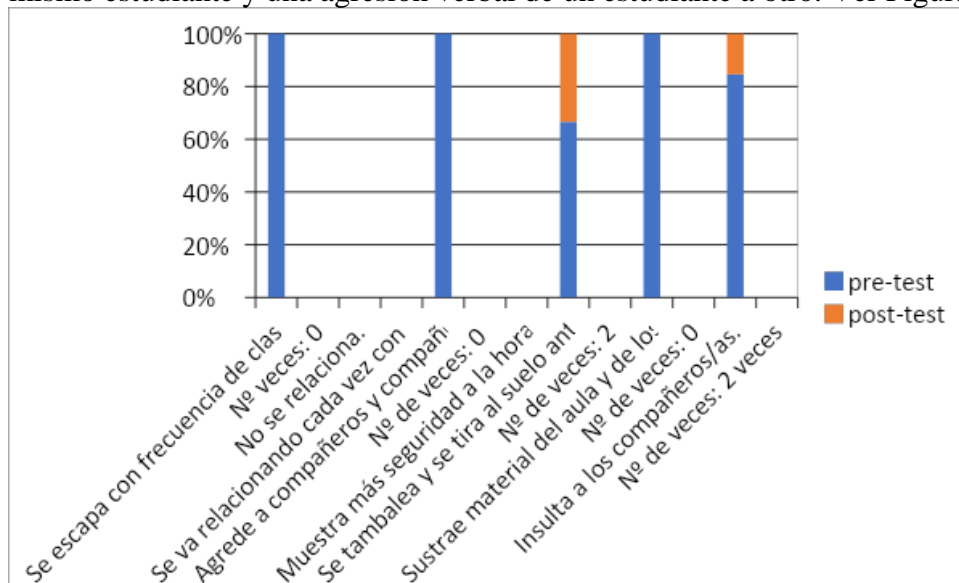


Figura 1. Observación de conductas disruptivas o no adaptadas  
Fuente: elaboración propia

#### Cuestionario de participación

En lo que se refiere a las respuestas del cuestionario de participación en la actividad (Ver Figura 2), se puede observar un ascenso en la actitud positiva sobre la participación en las actividades propuestas a lo largo del taller, si se comparan las respuestas del primer cuestionario (pretest) y el segundo (postest). Solamente el ítem “En las actividades que tengo que hablar de mí mismo...”, se mantiene en el número dos. Siendo el que más aumenta “Cuando preparo mi personaje...”, seguido de “Antes de salir al escenario...”.

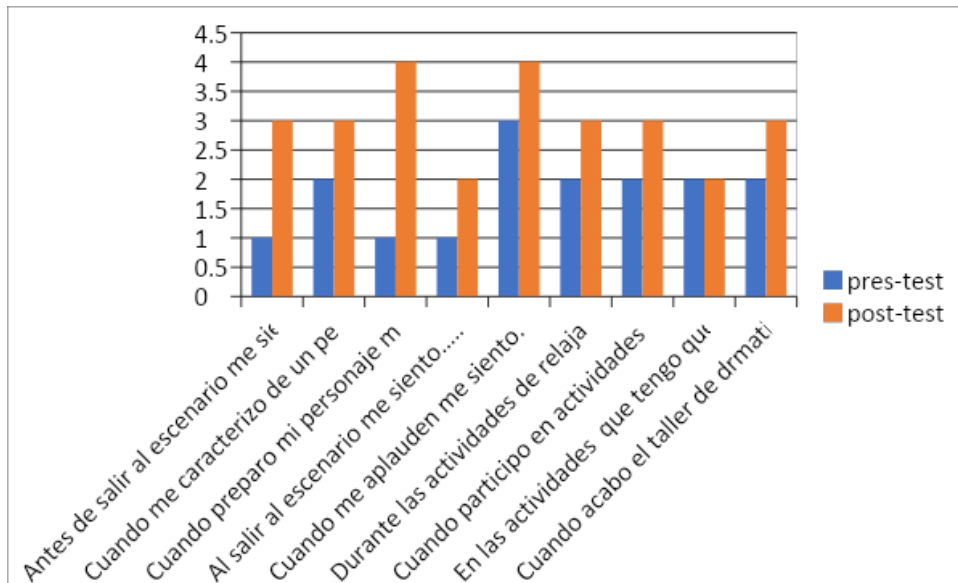


Figura 2. Cuestionario de participación en la actividad  
 Fuente: elaboración propia

### Cuestionario de satisfacción

En el estudio comparativo de las respuestas señaladas en el cuestionario de satisfacción (Ver Figura 3), se observa que en el ítem “El taller de dramatización me ha ayudado a conocer a compañeros y compañeras nuevos/as muestra la respuesta “Muchas veces” un 89%, mientras solo un 11% señalaron “Alguna vez”. En el segundo ítem, “El taller de dramatización me ha conseguido que pierda la timidez”, el alumnado ha contestado la opción “Muchas veces un 88% y un 12% “Algunas veces”. El tercer, cuarto y octavo ítems: “Las actividades del taller de dramatización ha logrado que aprenda de una forma divertida”, “El taller de dramatización me ha ayudado a relacionarme más con los demás” y “Las actividades del taller de dramatización me han ayudado a conocer mi cuerpo y sentirme bien conmigo mismo/a”, tienen como respuesta “Muchas veces” en el 100%, del alumnado. Solamente en los ítems “Las actividades del taller de dramatización han hecho que sepa expresar mis emociones”, “Las actividades del taller de dramatización me han ayudado a diferenciar lo positivo de lo negativo” y “Las actividades del taller de dramatización han conseguido que pierda el miedo a hacer cosas que creía que no era capaz de hacer”, el alumnado ha señalado como respuesta “Muchas veces”, un 59%, un 41%, y un 59%, respectivamente, 41%, 59% y un 41% “Alguna vez”, y 41%, 50% y 9%. Siendo el ítem “Las actividades del taller de dramatización me han ayudado a diferenciar lo positivo de lo negativo”, la única a la que el alumnado ha respondido, “Ninguna vez” en un 9%.

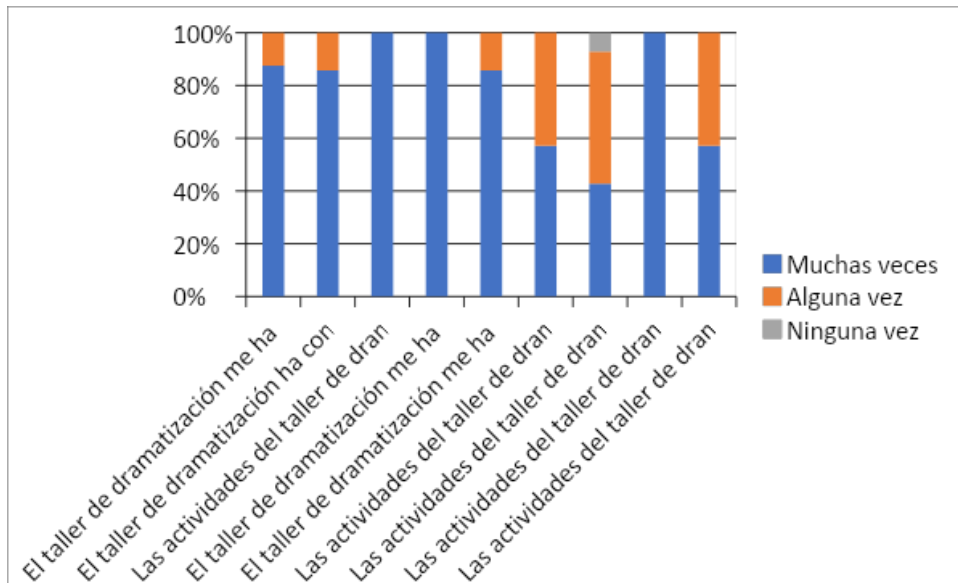


Figura 3. Cuestionario de Satisfacción  
Fuente: elaboración propia

#### 4. Discusión

En este estudio se pretendió determinar si el uso de la expresión dramática funciona como recurso favorecedor de las actitudes positivas y prevención o eliminación de conductas disruptivas o no adaptadas en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Teniendo en cuenta los datos registrados, se puede confirmar que la dramatización como recurso terapéutico resulta eficaz para la mejora de personas diagnosticadas con alguna ACNEAE, en este estudio la disminución fue del 93% de las conductas no adaptadas detectadas durante la observación pre y post taller. Estos resultados coinciden con la importancia que le otorgan Martín y Chacón-Gordillo (2018), a la expresión artística y corporal que implica la dramatización para reducir las conductas disruptivas en alumnado con necesidades educativas especiales. Además, los resultados muestran un ascenso en la actitud positiva sobre la participación en las actividades propuestas a lo largo del taller, si se comparan las respuestas del primer cuestionario (pretest) y el segundo (postest). Este resultado es coincidente con los obtenidos por diferentes estudios (Law et al., 2017; Uzunöz y Demirhan, 2017; Martín y Chacón-Gordillo, 2018). Por último, el alumno manifestó que esta intervención a través de la dramatización y expresión corporal les ayudó a mejorar su calidad educativa. Esto también se ha encontrado en otros estudios similares como en el de Calafat-Selma et. al (2016).

El presente estudio resulta innovador, puesto que es un estudio realizado en población adulta diagnosticada de alguna ACNEAE, sin embargo, la mayoría de estudios investigan en alguna etapa de la educación obligatoria. Como limitación, la muestra podría haber sido más amplia e incluir un estudio relacional en vez de descriptivo. Futuras investigaciones, deberían tener en cuenta un estudio más extenso donde se tuvieran en cuenta también a docentes y familia de los estudiantes. Es esencial que tanto las familias como el profesorado estén al día y colaboren con estas investigaciones, ya que les proporciona información relevante sobre el alumnado.



## 5. Conclusiones

El presente trabajo sugiere que la atención a la diversidad requiere de una serie de medidas de conocimiento claro de cada discapacidad por parte del profesorado y que la dramatización desarrolla los procesos psicológicos, emocionales, motivacionales y académicos, a través del juego dramático o de expresión, creando un ambiente lúdico que ayuda al desarrollo de alumnado adulto diagnosticado con alguna ACNEAE.

Dados los resultados de este taller, podría concluirse que el currículo educativo de los programas específicos de Formación Profesional Básica debería fundamentarse en la investigación rigurosa y de calidad, centrándose también en una comunicación de calidad entre la familia y el centro educativo que fomenten una evolución positiva en el rendimiento académico y el clima de la clase.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Nóvoa, C. (1995), *Dramatización. El teatro en el aula*. Octaedro
- Anderson, M., Cameron, D., & Sutton, P. (2012). Innovation, Technology and Converging Practices in Drama Education and Applied Theatre [Special issue]. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 469–628. <https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727621>
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P. y Tárrega-Mínguez, R. (2016). El Teatro como herramienta de intervención en alumnos con Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.
- Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Levittown, PA: Brunner Mazel
- Ferrer, M., Motos, T. y Navarro, A. (2003) Dramatització i Teatre, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 7-9.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Goig Martínez, R., Martínez Sánchez, I., González González, D., & García Llamas, J. L. (2020). Strategies for Attention to Diversity: Perceptions of Secondary School Teaching Staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113840>
- Goldstein, T. R., Lerner, M. D., Paterson, S., Jaeggi, L., Toub, T. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkof, R. (2019). Stakeholder Perceptions of the Effects of a Public School-Based Theatre Program for Children with ASD. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1).
- Halpin, P. A., & Gopalan, C. (2021). Using dramatizations to teach cell signaling enhances learning and improves students' confidence in the concept. *Advances in Physiology Education*, 45(1), 89–94. <https://doi.org/10.1152/advan.00177.2020>
- Laferrère, G. (2001). *Prácticas Creativas para una Enseñanza Dinámica: La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Editorial Ñaque.

- Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W., y Tam, Z. W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology*, 37(5), 537-549.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Colección Temas de Educación Artística
- Martin, L. y Chacon-Gordillo, P. (2018). Intervención artística para la mejora psicosocial de un caso de Necesidades Educativas Especiales. *ReiDoCrea*, 7, 17-27.
- Motos, T., y Alfonso-Benlliure, V. (2018). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae. Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 34-50.
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. del R. (2009). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1). <https://doi.org/10.14201/3262>
- Onieva, JL., (2011). *La Dramatización como Recurso Educativo: Un Estudio Comparativo de Una Experiencia con Estudiantes Malagueños de un Centro Escolar Concertado y Adolescentes Puertorriqueños en Situación de Marginalidad*. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones Spicum
- Pérez, M., (2004). *La Dramatización como Recurso Clave en el Proceso de Enseñanza y Adquisición de las Lenguas*. Universidad de Murcia
- Ringstrom, P. A. (2018). Three Dimensional Field Theory: Dramatization and Improvisation in a Psychoanalytic Theory of Change. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/10481885.2018.1482128>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Tejerina, I. (2004). *La Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas*. Siglo Veintiuno de Espana Editores.
- Uzunöz, F. S., y Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174.
- Xian, R. (2020). The Dramatization of Emotions in Iliad 24.552–658. *Philologus -- Zeitschrift Für Antike Literatur Und Ihre Rezeption*, 164(2), 181–196.