

# **EDUCACIÓN Y HUMANIDADES COMO EJES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN**

**Juan Francisco Álvarez-Herrero  
Jordi Antolí Marínez  
Pompillo Cusano**

**DYKINSON EBOOK**



# **Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación**

**Juan Francisco Álvarez-Herrero  
Jordi Antolí Martínez &  
Pompilio Cusano**

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

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

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

@ Los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-291-0

DOI: <https://doi.org/10.14679/4084>

<b>Presentación.....</b>	<b>9</b>
<b>Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante.....</b>	<b>11</b>
<i>Sofía Ángela Albero Verdú</i>	
<b>Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas .....</b>	<b>21</b>
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
<b>Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición .....</b>	<b>34</b>
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero</i>	
<b>La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica .....</b>	<b>46</b>
<i>Antonio Barceló Aguilar</i>	
<b>Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785].....</b>	<b>58</b>
<i>Manuel Bermúdez Méndez</i>	
<b>Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente .....</b>	<b>68</b>
<i>Gorety Margarita Campos y Mercedes Yesenia Jaimes de Campos</i>	
<b>Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana.....</b>	<b>78</b>
<i>Adriana Cantón</i>	
<b>La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del u-learning.....</b>	<b>87</b>
<i>André Runée Contreras Roa</i>	
<b>Arte y literatura: herramientas para la historia.....</b>	<b>98</b>
<i>Blanca Domínguez Marcello</i>	
<b>From Bishōjo Senshi to Pretty Guardian: the role of ELF in the term standardization of the Sailor Moon franchise .....</b>	<b>108</b>
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
<b>Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM .....</b>	<b>120</b>
<i>Eva Epelde y Nahia Idoiaga Mondragon</i>	
<b>La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad.....</b>	<b>130</b>
<i>Ana Belén Gallardo Broncano y Ana Isabel Horcajo Romo</i>	

<b>Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano .....</b>	<b>143</b>
<i>Jorge Omar García Escamilla y Mariona Graell Martín</i>	
<b>Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.....</b>	<b>155</b>
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
<b>Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente .....</b>	<b>167</b>
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
<b>El lenguaje del sabor: estudio de su estructura léxico-semántica en español .....</b>	<b>178</b>
<i>Joseph García Rodríguez</i>	
<b>Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey .....</b>	<b>190</b>
<i>Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray</i>	
<b>Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades.....</b>	<b>201</b>
<i>César Augusto Gutiérrez Rodríguez</i>	
<b>El Flos Sanctorum de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata .....</b>	<b>213</b>
<i>Clarissa Maria Leone</i>	
<b>Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela Wu Kui de Jia Pingwa .....</b>	<b>222</b>
<i>Wanruo Luo</i>	
<b>Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas .....</b>	<b>230</b>
<i>Wanruo Luo</i>	
<b>La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica .....</b>	<b>239</b>
<i>Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo, Candy Abad Arévalo, Teresa Magal-Royo y Lourdes Canós-Darós</i>	
<b>Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study.....</b>	<b>249</b>
<i>Federica Mancini &amp; Riccardo Fattorini</i>	
<b>Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat .....</b>	<b>262</b>
<i>Robert March Tortajada</i>	
<b>Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España .....</b>	<b>271</b>
<i>Andrea Jiménez Terol y Alonso Mateo Gómez</i>	

<b>Evolución y transcendencia en Los fusilamientos de Goya.....</b>	<b>283</b>
<i>Enrique Mena García</i>	
<b>Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos .....</b>	<b>294</b>
<i>Nelson Leonardo Montoya Arévalo</i>	
<b>Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente.....</b>	<b>303</b>
<i>Francisca Moreno-Tallón y Sofía Villatoro Moral</i>	
<b>Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad .....</b>	<b>315</b>
<i>Beatriz Cercos-Chamorro y Cristina Navarro Robles</i>	
<b>Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés.....</b>	<b>326</b>
<i>Cristina Navas Romero</i>	
<b>Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática .....</b>	<b>338</b>
<i>Francisco Conejo-Arrabal, Nuria Nebot-Gómez de Salazar, Jorge Asencio-Juncal y Rubén Mora-Esteban</i>	
<b>La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino .....</b>	<b>351</b>
<i>Fernando Nicolás Flores</i>	
<b>Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática .....</b>	<b>362</b>
<i>Carmen Oliva Sanz</i>	
<b>Estrategias de polarización y falacias lógicas en X análisis del discurso .....</b>	<b>374</b>
<i>Itziar Pedroche-Santoveña y Roberto Feltrero-Oreja</i>	
<b>Un análisis de la película Locura de Amor (1948) desde una doble perspectiva histórica.....</b>	<b>385</b>
<i>Agustín J. Pérez Cipitria</i>	
<b>Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval.....</b>	<b>395</b>
<i>Juan José Pizarroso Serrano</i>	
<b>Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine.....</b>	<b>406</b>
<i>Rocío María Pozo Tomás</i>	

<b>El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del Role playing .....</b>	<b>417</b>
<i>Adela Rodríguez Mañogil</i>	
<b>El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi.....</b>	<b>425</b>
<i>Rocío Rojas-Marcos Albert</i>	
<b>La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción .....</b>	<b>436</b>
<i>Alejandro Romero-Muñoz</i>	
<b>Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes .....</b>	<b>446</b>
<i>Franklin Salas Aular, Lidia Ysabel Pareja Pera, Carla Giuliana Guanilo Pareja y Carlos Enrique Guanilo Paredes</i>	
<b>Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios .....</b>	<b>458</b>
<i>Alberto Sánchez-Lite, José Luis Fuentes-Bargues, Cristina González-Gaya y Alcínia Zita Sampaio</i>	
<b>Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students .....</b>	<b>468</b>
<i>Tomoe Sato</i>	
<b>Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje .....</b>	<b>480</b>
<i>Andrea Rossana Sayago</i>	
<b>Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera .....</b>	<b>492</b>
<i>Laura Sellés Lloret</i>	
<b>Claves para la implantación de programas de práctica física infantil.....</b>	<b>500</b>
<i>Roberto Silva Piñeiro</i>	
<b>La competencia global en la construcción de cultura de paz.....</b>	<b>511</b>
<i>Jhon Anderzon Torres Delgado</i>	
<b>¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley? .....</b>	<b>525</b>
<i>Agustina Torres Prioris</i>	
<b>Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las “memórias paroquiais” .....</b>	<b>534</b>
<i>Diego Vicente Sánchez</i>	

# La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino

Fernando Nicolás Flores

*Universidad de Alicante (España)*

DOI:<https://doi.org/10.14679/4116>

**Resumen:** Este trabajo pretende poner de relieve el importante papel que el teatro de temática grecolatina tiene actualmente entre los alumnos de secundaria: cada año acuden al teatro miles de jóvenes en los festivales de teatro organizados *ad hoc*. Además, tanto para los que acuden como espectadores, como sobre todo para los que participan como actores ha demostrado ser una herramienta efectiva en la promoción de la competencia literaria. Este enfoque pedagógico no sólo revitaliza clásicos de la literatura occidental, presentes en el perfil de salida de muchas materias (Filosofía, Historia, Lengua y Literatura, Latín y Griego), sino también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los jóvenes. A través de la lectura, análisis y representación de obras de dramaturgos griegos y romanos, los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con el contexto histórico y cultural de la antigua Grecia y Roma, cuna de Occidente, y su recepción mediante tertulias literarias genera auténticas situaciones de aprendizaje donde salen a flote conceptos e ideas muy presentes en su vida cotidiana: la dignidad, la acogida, la justicia, la paz, el dinero, la ambición, la vida y la muerte. Precisamente son las materias humanísticas las que exponen a los alumnos a la auténtica dialéctica. Y en este sentido el teatro es un recurso útil, eficaz y dinámico para conseguir dicho objetivo.

**Palabras clave:** teatro, alumnos, grecolatino, literatura, educación

**Abstract:** This article aims to highlight the important role that Greco-Latin themed theater currently has among secondary school students: every year thousands of young people go to the theater at ad hoc organized theater festivals. Furthermore, both for those who attend as spectators and, above all, for those who participate as actors, it has proven to be an effective tool in promoting literary competition. This pedagogical approach not only revitalizes the classics of Western literature, presents in the exit profile of many subjects (Philosophy, History, Language and Literature, Latin and Greek), but also encourages the development of critical and creative skills in young people. Through reading, analyzing and performing works by Greek and Roman playwrights, students have the opportunity to become familiar with the historical and cultural context of ancient Greece and Rome, the cradle of the West, and their reception through literary gatherings generates authentic situations. . of learning where concepts and ideas that are very present in their daily lives come to the surface: dignity, welcome, justice, peace, money, ambition, life and death. It is precisely the humanistic subjects that expose students to authentic dialectics. And in this sense, theater is a useful, effective and dynamic resource to achieve this objective.

**Keywords:** drama, students, greco-latin, literature, education

## 1. INTRODUCCIÓN

Con este artículo se pretende incidir en la recepción que tiene el teatro de temática grecolatina entre el alumnado de secundaria, haciendo hincapié en su aspecto semiótico. Las grandes tragedias y comedias griegas y romanas muestran al público joven una serie de temas y cuestiones que, lejos de haberse difuminado en el tiempo, tienen una aplicación didáctica sugerente, tanto para el alumno que se atreve a representarlas como para el que acude como espectador. El mensaje de este tipo de teatro y su trabajo en el aula no solo puede contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, sino también a la educación literaria y a una adecuada educación en valores. Sigue resultando interesante de qué manera el joven de hoy en día lee y entiende un *Hipólito* de Eurípides, una *Antígona* de Sófocles o una *Lisístrata* de Aristófanes, puesto que los clásicos siempre son un aula abierta de reflexión y diálogo. Un teatro de estas características sigue teniendo esa función espejo que interpela al joven sobre cuestiones importantes que devienen verdaderas situaciones de aprendizaje.

Este artículo se ha extraído de la tesis doctoral del autor, titulada *El teatro de temática grecolatina y su aplicación didáctica en el ámbito de las humanidades. Estudio de caso particular*, y defendida en julio de 2024 en la Universidad de Alicante. En una parte de dicho trabajo se presentaron los resultados de una investigación cualitativa realizada a los integrantes de un grupo de teatro escolar de Alicante, familiares y agentes educativos más cercanos. Del trabajo, así mismo, se destacaron como conclusiones más evidentes la buena aceptación que tiene entre el público joven una adecuada puesta en escena de un clásico griego y romano, y el potencial educativo que se desprende de una actividad continuada teatral con jóvenes, especialmente de entre 15 y 18 años.

## 2. EL ASPECTO SEMIÓTICO DEL GÉNERO DRAMÁTICO

A pesar de que en su *Poética* Aristóteles (trad. en 1974) no desarrolló en exceso el componente espectacular del drama, puesto que el total de su obra se centró en un estudio más teórico y literario del género, es indudable, y el propio autor griego incluso lo tendría asumido, que este aspecto representativo resultaba una parte sustantiva de la esencia mimética del teatro: la propia noción incluye la parte viva y dramatizada de lo escrito y basa su razón de ser en ello para establecer una comunicación literaria especial. Este aspecto semiótico confiere al género dramático la particularidad de combinar literatura y mimesis en un único texto. Ambos aspectos cobran vida propia por separado y unidos multiplican su potencial en cada representación.

Amestoy (2019) recogió en su libro *Siempre la Tragedia griega* aquella noción de Pavis que consideraba el concepto de semiología teatral como ese tipo de estudio del texto teatral que aún en un interesante proceso los significantes del texto y espectáculo teatrales y la interacción entre actores y público.

Esta consideración de la imitación de la realidad desde una perspectiva educativa cobra aún más importancia si cabe, pues una pertinente selección de obras y un programa adecuado y adaptado de actividades teatrales pueden acercar más a los jóvenes al conocimiento no ya sólo de la literatura clásica, sino también de la sociedad y de su propia persona. De este modo, la fuerza mimética del teatro puede provocar la atracción del joven espectador, quien vivirá de otra manera el hecho literario, y su práctica se puede convertir, entonces, en un valioso recurso pedagógico que abarque, incluso, varias competencias educativas (la literaria, cultural, personal y ciudadana), y contribuir de un modo más directo en la propia formación ética y humanística de los alumnos.

El papel proactivo del público en la recepción y el devenir de una obra literaria se refleja en su participación para la consecución del acto comunicativo literario en cuestión. Cada puesta en escena se convierte en una actualización de la obra en una época determinada.

Por lo tanto, no sólo conviene que el autor y el texto sean los objetos de estudio, sino también el contexto y, sobre todo, el público. En el ámbito de la didáctica de la literatura clásica y universal, la importancia y vigencia del teatro grecolatino no residen sólo en la especificidad del texto literario en sí, que se produjo en el siglo VII a. C. o I d.C., sino también en el hecho teatral de cada representación, hecho que supone una particular recepción por parte del alumnado: una lectura determinada, una vivencia particular, una interpretación personal, una reflexión individual y/o grupal muy útil para su desarrollo humanístico y social.

### 3. EL CAMPO DE LA RECEPCIÓN LITERARIA

Es sabido que las teorías de la recepción literaria tuvieron sus primeros representantes en Ingarden (1971), Mukarovsky (1935) y Gadamer (2001), aunque fueron Jauss (1986) e Iser (1987) quienes dieron forma a esta nueva manera de entender el hecho literario. Anteriormente el objeto de estudio había sido predominantemente el texto y quizá, a partir del Romanticismo, el autor mismo recobró más protagonismo. Con la llegada de los formalistas rusos, del *New Criticism* y, sobre todo, del estructuralismo francés, se volvió a un estudio analítico del texto. Sin embargo, en los años sesenta del pasado siglo el movimiento alemán de la *Estética de la recepción* intentó abarcar todo el hecho artístico. En el ámbito de la literatura entendía que todo acto literario debía tener en cuenta para su realización completa al destinatario de la obra, esto es, al receptor o lector, ya que es él quien construye el sentido de la obra en colaboración con el emisor o autor. Desde esta perspectiva Merregalli (1986) subrayaba esa importancia del público y apuntaba que el receptor recrea constantemente a partir de sus vivencias el texto teatral, por otro lado, siempre único e invariable.

Las teorías de la recepción supusieron incluso un cambio en la perspectiva del concepto de género, ya que este había sido considerado tradicionalmente como una relación entre el sistema de códigos históricamente determinados de un texto. Con esta nueva perspectiva la experiencia del lector podía llegar a redefinir o clasificar un determinado género, en función del contexto y la época (Rodríguez, 2013), es decir, el género literario, a la luz de las teorías de la recepción, quedaba delimitado en unas coordenadas espacio temporales, determinadas y cambiantes, basándose sobre todo en el horizonte de expectativas del lector.

No obstante, los promotores de esta teoría ya advirtieron de que el receptor no debía convertirse en el núcleo del proceso de comunicación literaria, sino en complemento o parte constitutiva de él, junto con el emisor y el contexto. Este último también juega un papel muy importante, ya que no sólo condiciona al emisor en el acto creativo de la obra, sino también determina la recepción de dicha obra por parte del lector, desplegando así numerosas posibilidades, sobre todo, en el ámbito educativo como generador de literatura (Merregalli, 1986).

Se pueden distinguir, según este mismo estudioso (1986), varios tipos de receptores en función de su implicación con el texto leído. En primer lugar, están los meros lectores que no dan a conocer sus sensaciones sobre la lectura; por otro lado, los lectores que sí comunican su lectura a los demás, quienes se convierten entonces en mediadores entre las obras originales y el público al que dan a conocer sus impresiones. Merregalli define a estos últimos como mediadores y distingue entre los que realizan esta labor de manera involuntaria y los que hacen de una manera institucional: traductores, intérpretes y críticos.

En virtud de este proceso de lectura y transmisión, la recepción puede ser considerada, por lo tanto, un diálogo entre el pasado y el presente, actualizada por el lector o espectador, en este caso los alumnos, que convierte a la obra en una fuente inagotable

de expectativas. Desde esta perspectiva recepcionista, el teatro de temática grecolatina, que ha sido estudiado y transmitido a los alumnos siempre desde un punto de vista teórico, puede, sin duda, ser presentado actualmente a la luz de los nuevos enfoques educativos y los innovadores métodos didácticos que orientan la actual práctica educativa hacia un modelo más competencial.

### **3.1. La recepción del teatro de tradición clásica**

En el caso del teatro de temática grecolatina, el concepto de recepción innecesariamente está ligado al estudio de la tradición clásica, entendida esta como un ámbito específico. Siguiendo a García Jurado, podríamos considerar esta como “una disciplina científica que [permite] estudiar la herencia clásica grecolatina de las literaturas modernas cuando, paradójicamente, ha surgido ya una conciencia histórica de la Antigüedad como algo terminado y ajeno” (2007, p. 163). Por todo ello, además del tipo de receptor, como se ha comentado anteriormente, contribuye mucho a la comprensión de la herencia del mundo grecolatino el estudio de la intertextualidad con todos sus componentes.

Dentro del amplio espectro de esta, nos encontramos la recepción de las obras de teatro griegas y latinas, que sin duda han ido conformando una vasta tradición y han ido aumentando su peso y presencia en la civilización occidental a medida que han transcurrido las distintas épocas. Gracias a su recepción y a su constante reutilización, estas obras se han convertido no sólo en transmisoras del pensamiento y civilización clásicos sino también en pilar fundamental de la educación europea. Han resultado ser leyes comunes que se ubican en un futuro indefinido y que no pueden acabar, que van más allá del momento en el que se crean (Amestoy, 2019).

Concretamente, la recepción de una obra de teatro posee unas características muy específicas. Una obra de teatro tiene la posibilidad no sólo de ser leída, sino también de ser revivida, actualizada e interpretada en cualquier momento. Desde que las obras de teatro griegas y latinas empezaron a ser representadas por segunda vez, a partir del último cuarto del siglo IV a.C., la puesta en escena de cada una de ellas ha supuesto un hecho teatral actual y distinto, debido precisamente a la recepción que ha tenido en cada una de las épocas. A pesar de estar escritas en la antigüedad, han disfrutado en todas las épocas y disfrutan hoy en día de una recepción envidiable entre todo tipo de público. No en vano, ese rasgo de atemporalidad o de clasicidad de las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides ha contribuido no sólo a su pervivencia sino también las ha convertido, por ejemplo, en símbolos de la humanidad (Amestoy, 2019). Sea cual sea el receptor y el papel que tome, ya sea como mero espectador, ya sea como traductor o autor de adaptaciones o versiones propias, su vigencia no sólo permanece inalterable sino también multiplica su presencia y sus posibilidades de influencia. No importa que se interprete de una manera distinta o que se adapte, por ejemplo, *Antígona*, nunca desaparecerá la original. Aunque puedan surgir numerosas versiones de esta obra, *Antígona* siempre será *Antígona*. Ahí radica la universalidad de los clásicos, son patrimonio de todos y su lectura posee una fuerza creadora que muchos receptores reciben y se aprovechan de ella para refundir, recrear, versionar....

## **4. EL TEATRO GRECOLATINO Y LA COMPETENCIA LITERARIA**

La competencia educativa que mejor ejemplifica la contribución del teatro de temática clásica a la formación intelectual de un alumno es la literaria. Quizá valga la pena ahondar en su significación. Este concepto, que surgió en España relacionado con el contexto de los currículos educativos en el último cuarto del siglo pasado, fue desarrollado por autores como Culler (1978), Mendoza (1988), Colomer (1995) o Cerrillo (2010), y apareció como parte integrante de la llamada competencia

comunicativa. Esta, a su vez, fue creada por Hymes en 1972 y planteada a raíz de los estudios de Chomsky sobre la *competencia lingüística* por autores como Canale y Swaine en 1980 y posteriormente por Bachman en 1990.

La competencia literaria atiende a los códigos que se establecen en el proceso de decodificación y comprensión de un texto literario. Aguiar e Silva (como se citó en López y Encabo, 2000) definió esta competencia como “un saber que permite producir y comprender textos” (p. 3) a partir de la gramática del texto y no de la gramática literaria de la frase. Estos códigos pueden ser el contexto sociocultural, la propia visión del mundo, la adquisición progresiva de los códigos literarios determinados y la propia competencia literaria (Mendoza y Pascual, 1988).

Más tarde, esta idea de la competencia literaria fue desarrollada de una manera más concreta en el ámbito de la Didáctica de la Literatura por estudiosos como Cerrillo (2010) quien, apelando a una enseñanza distinta de la tradicional, basaba dicha competencia en cuatro pilares: la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma; la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria; la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria; y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas.

Como consecuencia de esta consideración más realista del estudio de la literatura surgió a finales del siglo pasado un enfoque más orientado a la formación del lector, y hacia una valoración más positiva de la literatura a través de estrategias más participativas (López, 2000; Mendoza, 2006). Este último autor (2006, Section 2) aclaraba que la educación literaria de nuestros alumnos “no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de rasgos de estilo”. El desarrollo de una competencia lecto escritora que permita al alumno un proceso adecuado de recepción de la literatura debe ser mediante estrategias más funcionales, participativas y autónomas, orientado al “conocimiento, reflexión y adquisición de valores educativos, válidos para la sociedad” (López y Encabo, 2000, p. 6).

Y es aquí donde el género dramático y su adecuada utilización didáctica puede contribuir al refuerzo de estas habilidades, pues su aplicación en muchas materias humanísticas se considera versátil, interesante y efectiva. Como decía Kozwan (1997), el teatro presenta unas características distintas al resto y se puede convertir en el vehículo a través del cual esa literatura llegue al alumno de una manera atractiva. Es lo más espectacular que se le puede ofrecer al alumno en este sentido.

Hay sin duda toda una tradición en este sentido. Desde que los profesores salmantinos y en niveles inferiores los jesuitas empezaron a utilizar de un modo sistemático el teatro en universidades y escuelas, este ha sido una imprescindible y exitosa herramienta educativa, que en el caso de estos últimos sirvió en gran medida para difundir los ideales cristianos de una iglesia amenazada por los protestantes del norte de Europa. *Mutatis mutandis*, también en nuestro ámbito educativo deben ser utilizados los clásicos, no ya con fines religiosos o ideológicos, sino intelectuales, culturales y formativos. Una adecuada aproximación y una buena recepción de los clásicos -o de cualquier tipo de literatura- implica un enfoque holístico que aúna formación humanística y literatura. A este enfoque competencial del teatro, y en especial el de temática clásica, confluyen también otras competencias como la de aprender a aprender, la ciudadana y la de expresiones culturales. Y dentro, incluso, de la que se relaciona con la competencia personal, no pocos estudios también apuntan actualmente una clara interdependencia entre el componente emocional o afectivo y la propia didáctica de la lengua y literatura (del Olmo-Ibáñez, 2021).

En la práctica educativa y desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, un rasgo significativo de una buena recepción del teatro clásico se observa, sin duda, en el desarrollo de un alumno que participa como actor en un grupo de teatro escolar. Los dramas griegos y romanos, como cualquier otro clásico, no sólo tuvieron sentido en el momento en que fueron creadas y representadas por primera vez, sino también siguen teniéndolo cada vez que se han representado a lo largo de la historia y se han llevado a escena hoy en día. Su lectura, pues, supone una nueva actualización e interpretación, y de ese encuentro literario entre autor, director -docente- y jóvenes actores se genera una nueva obra de teatro con sus propias características, pero sin perder nunca la esencia de la original y la intención del autor. Los alumnos, pues, se convierten también, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Merregalli, en mediadores de la literatura clásica y el público joven para quien representa. En este sentido, para llevar a cabo la recepción de un teatro que se considera clásico y a la vez animar a estos jóvenes que se inician en las representaciones de este tipo de teatro, se observa también la necesidad de que los directores docentes tengan en cuenta para su puesta en escena factores como el contexto social de los participantes, los acontecimientos históricos contemporáneos, el alumnado, la edad, los valores que se quieren transmitir... La perspectiva de la didáctica, en definitiva, juega un papel muy importante y puede resultar muy interesante e innovadora.

A su vez, para el alumnado que acude como espectador este tipo de teatro puede convertirse también en un recurso útil, y en algunos casos necesario, para su formación académica, y más concretamente intelectual, cultural y literaria, independientemente de la rama de conocimiento o edad del estudiante. En primer lugar, la asistencia a estas representaciones supone una toma de contacto real con un género literario, los alumnos experimentan el hecho teatral, el diálogo con el actor, el espectáculo de ver cómo un drama escrito cobra vida... Es, en definitiva, un acercamiento al arte, como podría ser la visita a un museo o un viaje cultural. Ahora bien, si se desea que el alumnado asista al teatro y disfrute de la experiencia, es imprescindible no sólo que este entienda y comprenda la obra, sino también que le agrade, le atraiga y la valore positivamente a partir de sus expectativas.

De acuerdo con las nuevas metodologías educativas, resulta, por ejemplo, muy interesante generar tertulias literarias dialógicas en clase a partir de lecturas de obra de teatro o, si se puede, de la asistencia a una o varias representaciones. Las tertulias dialógicas permiten el acercamiento directo de los jóvenes a la cultura y a la ciencia. Concretamente, en las literarias no sólo pueden destacar los rasgos estéticos más importantes de la pieza, sino también propiciar un diálogo sobre cuestiones humanas, sociales o culturales que interesen a los alumnos: ellos comparten lo que les ha suscitado la obra, exponen su propia reflexión, escuchan al compañero, debaten asertivamente, en definitiva se ejercitan en la dialéctica. Este tipo de tertulias son reflejo de las metodologías que se derivan del aprendizaje dialógico, es decir, aquel que basa su éxito en la interacción comunicativa con otras personas y en crear situaciones de interacción en el aula que sean capaces de transformar las relaciones, el conocimiento y el entorno de nuestros alumnos. En este sentido, no se debe tener miedo a los resultados finales de estas tertulias, es decir, si se ha llegado a la conclusión que el profesor deseaba o si se ha concluido de modo ejemplar, sino al hecho de que todos hayan podido participar y expresar sus propias ideas y crear espacios de diálogo y colaboración.

Una breve revisión del tema de los dramas clásicos nos ayudará a comprender todo lo expuesto anteriormente: en una tertulia literaria dialógica en la que se puedan tratar, además de los aspectos estéticos correspondientes, surgirán otro tipo de cuestiones de interés para su vida: la justicia (*Las euménides*, *Agamenón* o *Prometeo encadenado* de

Esquilo; Crespo, comp. y trad. en 2004), los derechos humanos y la dignidad de las personas (*Las Suplicantes* de Esquilo, *Antígona* de Sófocles o *Andrómaca* de Eurípides; Crespo comp. y trad. en 2004), el amor y sus límites (*Las traquinias* de Sófocles o *Hipólito*, *Alceste* y *Medea* de Eurípides; Crespo, comp. y trad. en 2004), la marginación (*Filoctetes* de Sófocles, Crespo trad. en 2004), el sinsentido de la guerra (*Las troyanas* de Sófocles; Crespo, trad. en 2004) o *Lisístrata*, *La paz* o *Los acarnienses* de Aristófanes (trad. en 1984), el populismo o la educación (*Los caballeros* y *Las nubes* de Aristófanes, trad. en 1984) o incluso *Adelphoe* del romano Terencio (trad. en 2001), el dinero y la corrupción (*Pluto* de Aristófanes, trad. en 1984)... son cuestiones interesantes que pueden llegar a representar contextos y situaciones reales de aprendizaje: por un lado, objetos de debate de tertulias en la que todos los alumnos dialoguen libremente, expresen su opinión, compartan sensaciones o vivencias y aprendan a argumentar sus propias reflexiones, y por otro, espacios para debatir sobre la intención del autor, su propia interpretación, determinados personajes, la estructura de la obra, ciertos párrafos o escenas... En definitiva, los alumnos pueden llegar a convertir estas tertulias en auténticos comentarios de textos a partir de una experiencia más directa con la obra literaria en sí. Las materias humanísticas, Filosofía, Literatura, Historia, Latín o Griego entre otras, son las indicadas para propiciar estas situaciones y exponer al alumno al debate, a la reflexión y al diálogo de temas. La dialéctica, o lo que es lo mismo, el enfoque comunicativo del estudio de la lengua y la literatura por parte de los alumnos, es, en definitiva, el instrumento principal de estas asignaturas. Por otro lado, las humanidades, tal y como lo concibiera el propio Cicerón en el siglo I a.C. en su discurso *Pro Archia poeta*, deben servir, de un modo a otro, para el bien común y al aprovechamiento intelectual y estético de todos, es decir y traducido a un lenguaje actual, deben ser un espacio abierto a la educación competencial dentro del aprendizaje permanente que emanan de las leyes educativas del momento.

Es el eje transversal de la didáctica, pues, el que sustenta el éxito de esta reconsideración del teatro grecolatino en las aulas. Con esta perspectiva se pretende que el alumnado, como usuario de este tipo de teatro, se convierta no sólo en un mero espectador, sino también en un receptor activo. Y para que esta recepción, caracterizada por la reflexión y el debate, sea adecuada, se requiere también que el profesorado, además de promover la asistencia a la representación, se implique en un trabajo previo y posterior de la obra con los alumnos.

Existe el riesgo de pensar que acercar el teatro a los alumnos implica hacerlo con formatos más informales, con un lenguaje que ellos identifiquen al instante y con códigos exclusivamente afines a ellos. Sin embargo, este medio no siempre justifica el fin que persigue una buena educación. Si el objetivo es que los alumnos avancen en su capacidad discursiva, en su léxico, en su comprensión lectora, etc. no es mala idea llevarlo a cabo, entre otras estrategias, con piezas que les supongan un pequeño esfuerzo intelectual, una escucha activa y atenta, y una reflexión más o menos madura, fruto de una contemplación y concentración mínima ante un determinado espectáculo teatral. Las teorías de Vygotsky (2012), relacionadas con el progreso de un individuo en constante relación con el entorno, siguen teniendo vigencia en este sentido. Por ello, importa mucho una selección de obras que posibilite la combinación de una educación en valores apropiados con una metodología activa y, sobre todo, significativa: a veces se corre el riesgo, por parte de los educadores, de ralentizar la progresión de los alumnos trabajando materiales demasiado adaptados o infantiles. Las tragedias y comedia griegas y romanas se consideran idóneas, puesto que se trata de obras con una tradición literaria e intelectual indiscutible y, al mismo tiempo, con diversas posibilidades de adaptación y adecuación al entorno educativo.

En este sentido, el uso de adaptaciones y versiones tampoco significa un rebaje del nivel de las obras representadas ni una infantilización del mensaje del autor. El secreto de una buena adaptación radica precisamente en reproducir una obra que actualice la intención del autor, que evoque la obra original y que conecte lo mejor posible con el receptor de la obra, en nuestro caso, un alumnado de entre 15 a 18 años. Mientras que la tarea del filólogo clásico como investigador es profundizar en el conocimiento de estas obras, la misión de este como docente será acercar estas al mundo de los jóvenes; y si para la primera se necesitan herramientas adecuadas para la investigación, para la segunda se servirá de aquellos recursos que actualicen la herencia de este teatro. Conviene, pues, potenciar esta labor divulgativa entre los más jóvenes y aprovechar el éxito que tiene hoy en día el teatro en el entorno escolar.

## **5. EL ASPECTO MIMÉTICO DEL TEATRO DE TEMÁTICA GRECOLATINA EN LOS ALUMNOS**

El Teatro, como cualquier otro género literario, surgió básicamente de la necesidad de distintos tipos de expresión del ser humano. Para cada uno de esos modos se generaron unos códigos que fueron progresivamente aceptados y acabaron estabilizados social y culturalmente en cada época. Aquel teatro que surgió en la Atenas del siglo V a.C. acabó resultando una codificación de los antiguos ritos dionisiacos que habían tenido lugar en distintas partes de la Grecia del siglo VI a.C., sobre todo en Atenas, y acabó convirtiéndose en un espacio de encuentro ciudadano y religioso en el que se exponían todo tipo de actitudes positivas o negativas que suponían reflexión e, incluso, controversia entre los propios atenienses, como las que protagonizaron Eurípides o Aristófanes. Curiosamente este aspecto comunitario, mimético y vivo del teatro es el que actualmente cobra también relevancia en el ámbito educativo. Actualmente goza de muy buena recepción entre el público joven las tragedias y comedias griegas romanas que se representan cada año en una treintena de festivales con esta temática particular, repartidos por todo el país y a los que acuden miles de jóvenes: la utilización de enclaves arqueológicos, la magnífica actividad de muchos grupos de teatro joven, la implicación de instituciones u organismos y el esfuerzo de muchos docentes en llevar a los alumnos a esas representaciones son los factores primarios para el éxito de esta recepción del teatro clásico.

A lo largo de los años, a pesar de las distintas corrientes literarias y estéticas, se ha conservado intacto, aunque ha sido al mismo tiempo representado de diversas formas y actualizado en función del autor y el público. Resulta interesante observar cómo las distintas épocas han querido llevar a escena las piezas que, con el paso de las décadas o siglos, se han ido convirtiendo en clásicas. Ese rasgo espectacular, no sólo aporta un cariz de encuentro, de directo, de acto de lenguaje vivo, reproducido por personas de carne y hueso, de contemporaneidad con el público, sino también otorga al teatro una posición privilegiada frente a otros géneros: a diferencia de otros, cuyas realizaciones concretas no varían en absoluto -un texto de Cicerón sólo depende de las distintas traducciones-, el texto espectacular de un drama puede variar de una época a otra, de una puesta en escena a otra, de un director a otro y de un actor a otro, además de otros aspectos técnicos como el vestuario, la música, la iluminación, el decorado... Y, a pesar de todo, si la obra es tratada con rigor, la acción nuclear del texto permanecerá prácticamente inalterable a modo de símbolo (Amestoy, 2019). Precisamente la multiplicidad de lecturas, representaciones y adaptaciones, según la época, que puede sufrir una obra –y esto es más evidente si cabe en las obras de teatro grecolatinas- es lo que mantiene vivo y eterno este tipo de dramas y, por ende, el género.

Las representaciones de las tragedias y comedias grecolatinas en nuestros días tienen lógicamente un tratamiento distinto a las de la época clásica: las primeras distan mucho de esa intención religiosa y catártica de la que tuvo lugar en Atenas durante el siglo V a. C, y las comedias actuales están también muy lejos de resultar aquella pintura social que llevaban a escena Aristófanes, Menandro o Plauto. Sin embargo, estas obras no resultan extrañas a un público no necesariamente entendido de la materia. Se siguen representando, versionando, adaptando, siguen generando un tipo de teatro que atrae al público. Es un teatro que, de un modo u otro, continúa siendo necesario, puesto que representa la imitación de la vida, de las pasiones, emociones y pulsiones del ser humano en relación con el destino, la moral o la relación con los demás. Tiene la virtud de situar, por ejemplo, al espectador delante de un espejo e interrogarlo en ocasiones por sus secretos más arcanos, por cuestiones eternas que nunca dejarán de tener vigencia. Y todo esto sigue logrando hoy en día una gran capacidad de convocatoria. Las compañías de teatro, ya sean profesionales o amateurs, actualmente lo tienen muy claro: nunca van a representar un teatro que no vaya a triunfar. Prueba de ello, por ejemplo, es el festival de teatro clásico de Mérida, que produce todos los años un extraordinario escaparate de obras de temática grecolatina y reúne en su programa lo más selecto de la dramaturgia, dirección y actuación de nuestro país, convirtiéndose en uno de los referentes teatrales de Europa. El teatro no atrae porque sea clásico, sino que es clásico porque atrae.

En el entorno escolar el teatro de temática grecolatina, tal y como venimos diciendo, tuvo y sigue teniendo hoy en día una sorprendente acogida. Ambos géneros tienen cabida y buena aceptación entre el público joven que no sólo sabe apreciar el valor histórico de estas piezas sino también recibe con respeto, en el caso sobre todo de las tragedias y comedias griegas, esa mirada antigua, pero a la vez moderna, sobre determinadas cuestiones relativas al ser humano, y en el caso del teatro latino esa estructura que todavía sigue vigente en las distintas corrientes de la escena moderna. Es, por ello, interesante indagar sobre la utilización didáctica que de este teatro se ha llevado a cabo a lo largo de la historia de la educación y se puede seguir llevando, haciendo hincapié en su carácter transversal, innovador y competencial, no sólo teniendo al alumno como espectador, sino también como actor o jugador en cualquiera de las disciplinas dramáticas.

## 6. CONCLUSIONES

Kozwan (1997) ya planteó como línea de actuación la necesidad de llevar el teatro más allá de los escenarios con el objetivo de asentar los cimientos de parte de la cultura y de servir de base a los receptores de teatro más noveles:

Una enseñanza sistemática, dirigida a formar espectadores conscientes, lúcidos, advertidos, que tendría la finalidad de darles la competencia de recepción y de asimilación del bagaje cultural expresado por las diferentes formas de espectáculo –de las que el teatro constituye el núcleo central- es una necesidad, si se quiere evitar la deriva debido al sobreconsumo pasivo, no selectivo, a menudo embrutecedor, que corre el riesgo de ser devastador, intelectual, moral y socialmente (p. 252).

Este mismo estudioso consideraba que el teatro es una herramienta idónea de transmisión de cultura debido a su carácter atractivo, directo y espectacular. Esta reivindicación pasa por emplear este género con el fin de contribuir en el desarrollo de una competencia cultural y literaria en el espectador de cualquier edad. Este discurso de mediados del siglo pasado encaja, sin embargo, con los nuevos modelos pedagógicos y

las nuevas metodologías didácticas que ponen el acento en un aprendizaje más competencial: un alumno, no ya con un punto de vista crítico elevado, sino simplemente acostumbrado a ver teatro y que trabaja las competencias lingüísticas, culturales, sociales, estéticas y literarias se convierte en un individuo con un sentido de la cultura, de la historia y de la estética notable. Y estas habilidades, que se desarrollan a partir de un contacto directo con la práctica escénica, están muy en consonancia además con las directrices actuales del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002). Dentro de las siete competencias básicas que establece el programa de dicho documento, se encuentran las que más pueden ser desarrolladas en el aula con alumnos espectadores consumidores de teatro: la competencia en comunicación lingüística y, en especial, la literaria (la participación como actores en la realización de este tipo de obras supone un mayor impacto cualitativo en los alumnos, pero es solo privilegio o cuestión de un número menor de escolares). El tratamiento de las obras vistas, debatidas puede contribuir en el refuerzo no sólo de las citadas competencias, sino también de otras como la cultural y, muy vinculadas a todas estas en el ámbito de las Humanidades, la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la ciudadana.

## REFERENCIAS

- Amestoy, I. (2019). *Siempre la tragedia griega* (1 ed.). Ediciones Complutense.
- Aristófanes (1984). Teatro completo (*Trad. F. Baraibar y Zumárraga*). Hernando.
- Aristóteles (1974). Poética (*Trad. V. García Yebra*). Gredos.
- Bachman, Lyle (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Edelsa.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chomsky, N. (1999) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa.
- Crespo, E. (2004). *Obras Completas*. Esquilo, Sófocles, Eurípides (*Trad. J. Alsina, J. Vara Donado, J.A. López Férrez y J. M. Labiano*). Cátedra.
- Del Olmo-Ibáñez, M. T. (2021). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M. C. Pérez-Fuentes (ed.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (1159–1168). Dykinson. <http://hdl.handle.net/10045/119520>
- Gadamer, H. G. (2001). *Hermenéutica, estética e historia*. Sígueme.
- García Jurado, F. (2007). ¿Por qué nació la juntura «Tradición Clásica»? razones historiográficas para un concepto moderno. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, 27(1), 161–192.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. En J.B. Pride y J. Homes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ingarden, R. (1997). Las funciones del lenguaje en el teatro. En M. del C. Boves Naves (Ed.), *Teoría del teatro del teatro* (pp. 155-166). Arco
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Taurus.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.
- Kozwan, T. (1997). La semiología del teatro, ¿veintitrés siglos o veintidós años? En M. C. Boves Naves (Ed.), *Teoría del teatro* (pp. 231–252). Arco.
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2000). Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a La Lectura*, 9, 89–94.
- Mendoza Fillola, A. (2006). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Universal*.
- Mendoza Fillola, A., y Pascual, S. (1988). La competencia literaria una observación en el ámbito escolar, *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 5, 25–54. <https://acortar.link/yhMTwI>
- Meregalli, F. (1986). Más sobre la recepción literaria. *Anales de Literatura Española*, 4, 271–283.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://acortar.link/ROZAS>
- Mukarovsky, J. (1935). Función estética, norma y valor estético como hechos sociales. En *Escritos de estética y semiótica del arte*, 44-121. Ed. El Cuenco de Plata.
- Rodríguez, F. (2013). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. En *Revista Comunicación*, 11(2). <https://doi.org/10.18845/rc.v11i2.1274>
- Terencio (2001). *Comedias* (*Trad. J. Román Bravo*). Cátedra.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cátedra.