

ACERCAMIENTO A LA COMEDIA DE PLAUTO MEDIANTE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA

LORENA MARTÍN CABELLO

loremartincabello@gmail.com

CRISTINA PLAZA LEÓN

cristinaplaezaleon@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

La presente propuesta de intervención en el aula de Latín de 2º de Bachillerato pretende acercar a los estudiantes a la comedia de Plauto a través de la dramatización. Tras un amplio repertorio de actividades previas, como la lectura dramatizada, el comentario de texto guiado o la elaboración de un guion mediante el trabajo cooperativo-colaborativo, que confieren al alumnado un conocimiento más exhaustivo y detallado de los textos que están trabajando, se realizará, como colofón, una puesta en escena de los fragmentos vistos en clase. La dramatización permite una inmersión vivencial en los contextos culturales y sociales de la época, facilitando una conexión más profunda con los temas y el humor de Plauto. Gracias a una metodología activa y dinámica, se puede, además, impulsar el interés de los estudiantes por el mundo clásico.

Palabras clave

Dramatización, Plauto, trabajo cooperativo-colaborativo, comentario guiado.

Abstract

This proposal for intervention in the Latin classroom of the 2nd year of Bachillerato aims to bring students closer to the comedy of Plautus through dramatisation. After a wide repertoire of previous activities, such as dramatised reading, guided text commentary or the development of a script through cooperative-collaborative work, which give students a more comprehensive and detailed knowledge of the texts they are working on, a final culmination will be a staging of the fragments seen in class. The dramatisation allows an experiential immersion in the cultural and social contexts of the time, facilitating a deeper connection with the themes and humour of Plautus. Thanks to an active and dynamic methodology, interest in the classical world can be stimulated.

Keywords

Dramatisation, Plautus, cooperative-collaborative work, guided commentary.

1. INTRODUCCIÓN: LA DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO

La enseñanza del teatro clásico, en particular de las comedias de Plauto, ofrece una gran oportunidad para explorar la cultura y la sociedad de la antigua Roma, así como para disfrutar de un humor que ha perdurado a lo largo de los siglos. Sin embargo, nos encontramos con un obstáculo a la hora de acercar estos textos a los estudiantes de segundo de Bachillerato: el lenguaje arcaico y el contexto cultural distante. Frente a esta dificultad, la dramatización en el aula se presenta como una estrategia pedagógica contundente que, de mano de las metodologías activas busca aproximar el mundo clásico a los estudiantes del siglo XXI de manera dinámica, entretenida, pero, a su vez, significativa y sustancial. Así, reafirmamos las palabras de Núñez Cubero (2007: 236):

La motivación hacia el aprendizaje desde el drama aumenta, pues éste dota al aprendizaje de un contexto concreto que permite reconstruir los conceptos abstractos, fuera del alcance de la experiencia personal de cada niño desde situaciones particulares.

Esta metodología didáctica permite revitalizar los textos antiguos y hacerlos más accesibles y atractivos para los estudiantes. Al permitir que los alumnos se conviertan en actores, directores y guionistas, este enfoque no solo facilita la comprensión y el disfrute de las obras, sino que también fomenta habilidades como la expresión oral y corporal, el trabajo en equipo o la empatía. Asimismo, los discentes se convierten en garantes de su propio aprendizaje, pues se involucran de manera activa, no solo mediante el análisis de textos literarios, sino en la creación e interpretación de los mismos.

Este artículo, que se centra en *La Aulularia* y *Anfitrión* de Plauto, plantea distintas herramientas que, usándolas de manera adecuada en el aula, pueden favorecer la aproximación del mundo clásico a los jóvenes actuales. Entre esas herramientas encontramos la lectura dramatizada,

que otorga a los alumnos la oportunidad de practicar entonación, fluidez y especialmente, la capacidad de expresarse en público; el comentario de texto, que les permite profundizar en los textos y extraer matices que, de otro modo, se habrían pasado por alto; el *role playing* mediante el cual, gracias a dotar de vida a los personajes, interiorizan y comprenden mejor la trama, la escena, el vocabulario y, en definitiva, la obra plautina. Por tanto, la aplicación de estas estrategias no solo enriquece la enseñanza del latín, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo competencias clave para su formación académica y personal.

En resumen, exploraremos cómo la dramatización puede transformar el aprendizaje de las comedias de Plauto, convirtiendo el estudio de sus obras en una experiencia viva y significativa para los discentes.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: ACERCAMIENTO AL TEATRO COMO GÉNERO LITERARIO EN LA ANTIGÜEDAD.

Para hablar del origen o de los inicios de la comedia latina, debemos remontarnos a sus antecedentes, que Codoñer (1997) aborda en dos planos: la influencia del mundo griego, y la de la tradición preliteraria itálica.

Se atribuye al género un punto de partida rural, con motivo de unas celebraciones griegas en honor a Dioniso que tenían lugar al finalizar la vendimia. Florece por completo en Atenas durante el siglo V a.C., y, en un primer período, la Comedia Antigua se caracteriza por exponer una crítica sociopolítica mordaz y explícita cuyo representante destacado es Aristófanes. No obstante, a raíz de la censura que impone el gobierno ateniense sobre estas burlas con nombre y apellido, en la posterior Comedia Nueva (330-270 a.C.) las cualidades negativas pasan a retratarse desde un enfoque generalizado (Álvarez Bravo y Echeverría 2001: 56). Es en esta línea de pensamiento que Aristóteles define el género en su *Poética* como “una imitación de personajes de naturaleza inferior” (V, 1449a-1449b) pero persiguiendo lo *ridículo* ($\tau\circ\gamma\epsilon\lambda\circ\iota\circ\nu$), esto es, el defecto inofensivo, pues ha de ser no doloroso ($\grave{\alpha}\nu\grave{\omega}\delta\upsilon\nu\nu$) y no destructivo ($\text{ou}\ \phi\theta\alpha\tau\kappa\circ\kappa\circ\circ$) (Cerezo 1995: 40).

En el plano itálico, nos constan diversas manifestaciones preliterarias de naturaleza teatral por las declaraciones de autores como Tito

Livio (VII, 2). Nos habla de los *ludi scaeni*, cercanos a los años 365-364 a.C., danzas sin texto previo ejecutadas por ludiones etruscos y que se acompañaban con música de flauta. La juventud romana incorporó letra a estos a través de versos toscos improvisados, y, posteriormente, pasaron a interpretarse por los actores nativos, cuya designación también es de origen etrusco (*histriones*). Parece que en un primer momento se asemejaban a otra tradición anterior, los *versos fesceninos*, de carácter absurdo y descarado; pero acabaron por representar *saturas*, compuestas de canto, danza y música de flauta. Un tercer antecedente itálico era la *farsa atellana*, otro tipo de improvisaciones satíricas y populares con máscaras para sus personajes fijos, como el *pappus* (el viejo) o *maccus* (el tonto). Más tarde, Livio Andrónico lleva a cabo la primera representación con un argumento previo a mediados del s. III a.C., el primer estreno teatral en Roma.

El influjo del mundo griego llega a través de la *Graecia capta* tras la Primera Guerra Púnica (264-241 a.C.), y las obras de la Comedia Nueva van a ser los modelos literarios directos para la *comedia palliata* (Codoñer 1997). Menandro fue el autor griego destacado de esa época, con mayor profundidad psicológica en su manejo de los nuevos personajes arquetípicos, como el esclavo astuto o el soldado fanfarrón (Álvarez y Bravo Echevarría 2001: 57), y representa, por ello, el principal antecedente de nuestro autor, quien se dedicará a la composición de *palliatas* exclusivamente.

De esta manera, Plauto (255-189 a.C.), con el que la comedia latina conoce su mayor esplendor, presenta en sus creaciones muchos elementos de la obra de Menandro, desde argumentos o escenas concretas hasta estos mismos personajes genéricos. No obstante, demuestra su talento musical y dominio lingüístico creando algo esencialmente original, pues moldea el género a conformidad del gusto itálico y lo adapta según las nuevas condiciones sociales para un público romano en parte no preparado. Si bien adquiere una mayor sobriedad formal y reduce en profundidad psicológica, gana en eficacia teatral, en contraposición a lo que posteriormente observamos en la comedia literaria de Terencio (Von Albrecht 1997).

A pesar de la problemática que existía en la Antigüedad sobre la autoría plautina por circular a su nombre cerca de 130 obras, según cuenta Aulo Gelio (III,1), la tradición sólo nos ha dejado las veintiuna

que Varrón delimitó como auténticas en su selección, a excepción de *Vidularia* (La comedia de la maleta), conservada en un estado muy fragmentario. De estas, son especialmente populares *Amphitruo* (AnfitrIÓN) y *Aulularia* (La comedia de la olla), que abordaremos en nuestra propuesta didáctica; *Asinaria* (La comedia de los burros), *Menaechmi* (Los Menecmos), *Miles Gloriosus* (El soldado fanfarrón), *Poenulus* (El cartaginesilo) y *Pseudolus* (Pséudolo).

Todas ellas reúnen elementos comunes que definen el estilo de Plauto, como, en primer lugar, su tema griego, dado que estamos siempre ante comedia *palliata*; y la persecución de lo ridículo para fomentar la comicidad. Esto lo logra, no sólo a través de recursos como las interjecciones y los juegos de palabras, sino sirviéndose también del enredo en el propio argumento de cualquiera de estas obras, cuyo esquema básico expone Cubel (2021: 116) de la siguiente manera: “Un personaje (A) entra en conflicto con el antagonista (B) por el deseo de querer arrebatarle el objeto de la disputa (C), ya sea el amor de la muchacha o una riqueza”.

En *Amphitruo*, el papel (A) en esta dinámica podría identificarse con los dioses Júpiter y Mercurio, que se burlan y suplantan las identidades de los verdaderos AnfitrIÓN y Sosia (B), en una pugna por las afecciones de Alcmena (C), la esposa de AnfitrIÓN, y de la que el rey de los dioses parece haberse enamorado. Por otro lado, en *Aulularia*, el argumento puede organizarse según este prisma en dos líneas, según Cubel (2021): el viejo Euclión (A) y Estróbilo (B) disputando por la olla con las riquezas (C); y Megadoro (A) y Licónides (B), por la joven (C).

Finalmente, tanto *Aulularia* como *AnfitrIÓN* son protagonizadas por los personajes arquetípicos característicos de la comedia plautina, y, más concretamente, desempeñando los roles que observamos a continuación:

	<i>Senex</i>	<i>Adolescens</i>	<i>Dux</i>	<i>Deus, Lar</i>	<i>Servus</i>	<i>Ancilla</i>	<i>Matrona</i>
<i>Aulularia</i>	Euchón Megadoro	Licónides	-	Lar familiar	Estróbilo	Estáfila	Eunomia
<i>Amphitruo</i>	-	-	AnfitrIÓN	Júpiter Mercurio	Sosia	Bromia	Alcmena

3. COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Para poner en práctica esta actividad trabajaremos amparándonos en la Orden 30 de mayo¹ por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Concretamente, partimos de lo contemplado en el Anexo II para la programación de Latín de 2º de Bachillerato, en materia de saberes básicos, competencias específicas y sus respectivos criterios de evaluación. Los objetivos de aprendizaje y las competencias clave, por otro lado, se plantean reparando en el Decreto 103/2023 de la presente ley educativa², por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El estudio de la obra de Plauto, sus temas y rasgos estilísticos, así como las características de la propia comedia latina, enlazan principalmente con el bloque de saberes básicos C. “Educación literaria”. No obstante, atendiendo a la concepción de estas creaciones como inherentes a su contexto de composición³, nos servimos del contenido de *Aulularia* y *Anfitrión*, y de la sociedad que en ellas se retrata, para abordar otros saberes de carácter cultural:

¹ Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³ Así se reconoce en la Orden 30 de Mayo de 2023 cuando se sostiene que el proceso creativo debe asumirse inseparable de su debido contexto histórico, social y político (Anexo II, p. 217). En esta línea, el doctor Llovet, catedrático de Literatura Comparada y Teoría de la Literatura en la Universidad de Barcelona, ya nos planteaba que la literatura “consiste en un lugar de síntesis de discursos, un lugar de cruce de opiniones y tradiciones, y una entidad significativa nacida de una multiplicidad y heterogeneidad semiótica en la que concurren lo personal, lo cultural, lo social y lo histórico” (2005: 440).

SABERES BÁSICOS	
C. Educación literaria	
C.3. Principales géneros de la literatura latina: origen, tipología, cronología, temas, motivos, tradiciones, características y principales autores.	C.7. Introducción a la crítica literaria: la crítica textual.
C.4. Técnicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios latinos	C.8. Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
D. La antigua Roma	
D.5. Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización latina desde la perspectiva sociocultural actual.	D.7. La aportación de Roma a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.

Continuando con las competencias específicas y criterios de evaluación, nuestra propuesta contempla los siguientes de los delimitados en el currículo:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Leer, interpretar y comentar textos latinos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político.	<p>3.1. Interpretar y comentar textos y fragmentos literarios de diversa índole de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión.</p> <p>3.2. Analizar y explicar los temas, tópicos, géneros y valores éticos o estéticos de obras o fragmentos literarios latinos.</p> <p>3.4. Crear textos, individuales o colectivos, con intención literaria y conciencia de estilo, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se haya partido de la civilización y la cultura latinas como fuente de inspiración.</p>
4. Analizar las características de la civilización latina en el ámbito personal, religioso y sociopolítico.	4.3. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en grupo o individualmente, en diferentes soportes sobre aspectos del legado de la civilización latina en el ámbito personal, religioso y sociopolítico.

Con el propósito de lograr un asentamiento más profundo y valioso de estas nociones en los estudiantes, confeccionamos el método de actuación atendiendo a los pasos elementales para el aprendizaje significativo, que podemos simplificar en: recepción de la información y posterior aplicación de los conceptos aprendidos en una situación nueva, pero dependiente de su comprensión legítima (Ausubel 1980: 137). Según esto, tratar los fragmentos literarios y el contenido de las obras desde enfoques variados no sólo favorece la homogeneización del proceso educativo, cultivando otras competencias, sino que, además, fortalece el aprendizaje sobre Plauto y, en mayor instancia, la comedia latina, pues este se construye desde una memorización comprensiva, en lugar de la memorización mecánica aislada (Coll, Palacios, Marchesi 2004: 183).

A su vez, se aspira a fomentar en el alumnado el hábito lector y el interés por la literatura y, en especial, por obras clásicas, así como impulsar habilidades de análisis literario y la comprensión lectora, la capacidad investigativa y de reflexión desde los textos o contribuir al desarrollo creativo y artístico a través de la composición literaria y el ejercicio de interpretación. Mediante esta compilación de ejercicios estamos poniendo en práctica numerosas competencias clave recogidas en el currículo académico, como la Competencia en Comunicación lingüística (CCL), Personal, social y de aprender a aprender (PSAA), Ciudadana (CC), Conciencia y expresiones culturales (CCEC) y/o Digital (CD).

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, es necesario complementar la dramatización con dinámicas que parten de otros métodos, como el comentario guiado o el trabajo cooperativo y la técnica Jigsaw. Cada una de estas técnicas presenta diversos beneficios que expondremos brevemente a continuación, y, en su conjunto, contribuyen a una exploración versátil y más sustancial de la literatura.

En primer lugar, introducimos al autor y sus elementos estilísticos al alumnado desde el ejemplo directo en las escenas de ambas obras, que se abordarán en una tertulia, donde les acercaremos a los argumentos, temas principales, recursos humorísticos básicos, personajes y otras

noción literarias⁴ competentes para el análisis. En beneficio de lograr una complejidad gradual y lógica, consideramos ideal que el primer contacto con el autor sea sencillo y claro para nuestra audiencia discente. Si bien pueden haber abordado a Plauto en primero de Bachillerato, según la programación curricular de la asignatura de Latín I; nos enfrentamos, probablemente, al primer tratamiento del autor profundo para ellos. Comentar los aspectos principales de los fragmentos en asamblea favorece la comprensión inclusiva y crea en el aula un espacio para la reflexión y expresión desde sus temas (Febré López 2016: 23). Dichos factores contribuyen de manera muy significativa al disfrute de la literatura, cuyo potenciador final será la lectura dramatizada.

En lo que respecta al contenido de estos fragmentos, una selección fresca puede ser nuestra mejor aliada. Las escenas ligeras, divertidas y de cierto atractivo para el alumnado, no sólo hacen digna representación de la comedia plautina, sino que, también, pueden ser un “gancho” inicial con el que captar el interés.

Una vez estos fragmentos se hayan tratado de manera conjunta y con la orientación inicial del docente, nos interesa dar espacio a ejercicios que impulsen la autonomía de los alumnos y alumnas, en los que deban detenerse a analizar más profundamente elementos importantes para la comprensión literaria, como los personajes, e indagar en el retrato cultural que se compone. Para ello, nos decantamos por un comentario de texto guiado que albergue cuestiones de labor individual principalmente, así como algunas de carácter colaborativo, concretadas en la secuenciación didáctica. Con esta técnica se trata de acercar al alumno al texto. Normalmente, se presentan textos completamente descontextualizados que el alumno debe traducir, desembocando en la falta de interés y motivación por parte de este, al no conectar con lo leído. Así, el comentario guiado ofrece al estudiante una batería de preguntas que le va a permitir ahondar en el significado y contenido del texto, y reflexionar favoreciendo, por tanto, un aprendizaje significativo. En palabras de Covadonga Romero Blázquez (1996: 2):

⁴ Las pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de CAST (2011), cuyos principios y recomendaciones tienen por objetivo hacer las experiencias de aprendizaje significativas y accesibles para todos los estudiantes, manifiestan: “Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones” (I, 3.2), “Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación” (I, 3.3), y “Maximizar la transferencia y la generalización” (I, 3.4).

Si la orientación del comentario se lleva con efectividad, consiguiendo que el alumno lo comprenda, no cabe duda de que despareceremos en él un interés por la literatura de la lengua meta. Es decir, el atractivo dado por la comprensión del fragmento, en términos lingüísticos y literarios, puede llegar a ser un elemento motivador, de manera que el lector se aproxime a la totalidad de la obra en su texto original.

De igual forma, Pérez Rioja (1975) *apud* Covadonga Romero Blázquez (1996: 1) apunta que:

Comentar un texto es explicarlo, hacerlo claro y comprensible para aquellos a quienes se destina. Supone la valoración equilibrada de su contenido y de su forma, de su fondo ideológico o psíquico y de sus valores expresivos o estilísticos. De ahí que cada comentario de texto implique un magnífico ejercicio mental de observación, de penetración y análisis.

Las prácticas de análisis iniciarán el asentamiento de los conceptos, no obstante, como veíamos en el apartado anterior, la comprensión profunda se consolida a través de la aplicación de estos en una situación nueva. Por ello, habrán de servirse de sus conocimientos previos sobre obras y autores para componer una nueva escena “pseudo-plautina” propia para *Anfitrión* y otra de *Aulularia*, combinando dos escenas auténticas y en las que simulen el estilo original. Con este ejercicio de escritura creativa, se aproximarían al recurso literario de la *contaminatio*, tan relevante en los procesos de creación de la literatura latina y del propio Plauto⁵, desde la puesta en práctica. Los estudiantes abandonan su papel externo y aislado de lectores para participar de la literatura con una nueva creación. Más allá de leer y oír sobre rasgos plautinos, los personajes y los argumentos, experimentan con ellos, los manipulan activamente en su proceso creativo, destruyendo la barrera que convierte la obra clásica en algo extraño y lejano.

La comedia, en concreto, por la estrecha conexión que guarda el humor con la mente cultural⁶, resulta perfectamente compaginable

⁵ “Esto es, servirse de varios modelos griegos para sacar de ellos una comedia” (Codoñer 1995: 41).

⁶ Von Albrecht, con motivo de la comedia plautina: “El género comedia se transforma de conformidad con las exigencias del público, no expresas, pero suficientemente claras” (1999: 43).

con algunos márgenes más flexibles en el tratamiento de escenas y la composición literaria, como la inclusión de neologismos, elementos del cronolecto juvenil o referencias al panorama actual. Esto, junto al empleo de versiones adaptadas sintáctica y lingüísticamente de los fragmentos y al rol mediador del docente⁷, puede aproximarles a los mensajes y la esencia de la obra original de manera genuina.

Finalmente, tanto la creación de guiones, como su posterior representación dramática, se llevarán a cabo en grupos cooperativos, organizando proyectos y exposiciones de *Aulularia* y *AnfitrIÓN* según el Método Jigsaw. Tal y como lo define Gil Montoya *et al.* (2007: 69):

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

Se concibe el aprendizaje desde el apoyo, en lugar de la competencia, lo que mejora la condición social en el aula y potencia la motivación, gracias al logro de objetivos y una evaluación que recompensa el esfuerzo (Slavin, 1999: 2). A colación de esto, comentaron González *et al.* (2011: 192) (*apud* Azorín Abellán, 2018) que:

La cooperación estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso, independientemente de su sexo, origen étnico, religión o situación socioeconómica.

Dentro del aprendizaje cooperativo, la técnica Jigsaw tiene como principal objetivo asignar a cada estudiante un papel dentro de su equipo. Es decir, cada uno de los alumnos es un componente esencial para poder llevar a cabo la actividad de manera satisfactoria. Esto les confiere mayor seguridad e implicación en la tarea, pues todos pueden

⁷ Clarificar la estructura sintáctica y facilitar la decodificación de los textos son procedimientos reconocidos en las Pautas DUA (I, 2.2 y 2.3) en vista de “asegurar que todos los estudiantes tienen igual acceso al conocimiento, al menos cuando la capacidad para decodificar no es el objetivo de la enseñanza” (2013: 25).

aportar algo independientemente de sus capacidades o destrezas (Jiménez *et al.* 2007: 5). Asimismo, según Aronson (2002: 10), este método permite al discente ser garante de su propio aprendizaje, pues el profesor deja de ser la única fuente de conocimiento disponible en el aula, y concede al alumnado distintos focos de información, como pueden ser sus propios compañeros.

4.1. La dramatización como estrategia didáctica para el trabajo con el teatro plautino.

Para abordar esta serie de actividades hemos seleccionado la metodología que considerábamos más indicada para hacer a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje. Atendiendo al método tradicional de gramática-traducción, encontramos opiniones como las de G. Pascoli, profesor de lenguas clásicas (*apud* Aguilar Miquel 2015: 146), quien apuntaba que con el método tradicional:

Se lee poco, y de forma poco comprensiva, enterrando la sentencia del escritor bajo la gramática, la métrica, la lingüística. Los más voluntariosos pierden el interés, se aburren, se ofuscan y recurren a los traductores sin obstinarse ya contra las dificultades que, a menudo injustamente, creen más fuertes que su propia paciencia.

Por ello, para poner en marcha esta actividad emplearemos una metodología activa basada en algunos fundamentos del método inductivo-contextual. López de Lerma y Ambròs (2016: 4) señala algunas de las principales ventajas con respecto al aprendizaje de textos literarios que este proceder tiene en los alumnos:

- Los textos que se presenten estarán debidamente contextualizados, permitiendo al alumno entender de qué se habla, quién y por qué.
- Se trabaja con textos concienzudamente adaptados para proporcionar a los discentes un aprendizaje lo más integral posible. Además, fomentando el interés de estos mediante la lectura adaptada, dejamos la puerta abierta para luego pasar a la lectura de obras originales.

- Se pone en marcha la capacidad de observación, análisis, razonamiento, pensamiento crítico y deducción a partir de lo que se lee.
- Los alumnos participan activamente y toman las riendas de su propio aprendizaje.
- La correcta comprensión de los textos fomenta el interés y la motivación del alumnado.
- Tiene como fin el aproximar la literatura clásica a los estudiantes sin necesidad de traducir exhaustivamente cada palabra.

La dramatización transforma el aula en un espacio interactivo donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Al interpretar personajes y recrear situaciones de las comedias de Plauto, se sumergen en la obra, lo que facilita la comprensión de las tramas, personajes y contextos socioculturales que subyacen en estos textos. Tomás Motos Teruel (2008: 8-9), pedagogo especializado en creatividad, teatro y expresión corporal, y en teatro y educación, y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, apunta que el teatro actúa como herramienta multidisciplinar, pues proporciona conocimientos sobre literatura, arte, música, historia, etc. Igualmente, afirma que la dramatización en el aula permite “poner en práctica un método de enseñanza inductiva, al permitir producir y crear textos y, a partir de los mismos, realizar la correspondiente reflexión gramatical y el comentario literario” (1992: 77).

Por otro lado, fomenta el pensamiento crítico y el análisis contextual. A través de la dramatización, los estudiantes no solo memorizan textos, sino que también son impulsados a interpretar y analizar los tópicos presentes en las obras de Plauto, como la sátira social, la moralidad o la crítica a la avaricia y la hipocresía, presentes en *Aulularia* y *Anfitrión*. Esto estimula el pensamiento crítico y les permite hacer conexiones entre las preocupaciones del mundo romano y las problemáticas actuales.

Cada compañero deberá asumir un rol o personaje que debe interpretar. Al contrario que en la simulación, en esta actividad de *role playing*, el alumno cuenta con una información dirigida. Esta información la deben extraer de las obras trabajadas en clase para determinar el comportamiento de los personajes, su manera de expre-

sarse, etc. Además, el final debe ser cerrado, adecuándose al guion que tuviesen previamente establecido. De acuerdo con Fernández (*apud* García Andrés 2018: 14) estos métodos activos “son más formativos, facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos y generan aprendizajes más profundos y duraderos”.

El componente lúdico y dinámico de la dramatización incrementa significativamente la motivación de los estudiantes. Al involucrarse emocionalmente en la interpretación, el aprendizaje se convierte en una experiencia memorable. Esta implicación afectiva favorece la retención del conocimiento y refuerza el vínculo del estudiante con la materia, generando un contexto de aprendizaje más positivo y menos estresante (Alarte, *apud* Nowakowska & Villanueva Roa 2021).

A propósito de esto, la lectura dramatizada será un paso previo a la representación final, el cual permitirá a los alumnos ganar cierta lucidez y soltura a la hora de expresarse en público. A través de esta técnica de lectura en la que, no solo leen en voz alta un texto, sino que dan vida a los personajes a través de la entonación, la fluidez, la intensidad de la voz y la disposición corporal, se brinda a los estudiantes la posibilidad de despertar su interés para con la lectura; les abre las puertas al mundo clásico, permite que los discentes conecten y se identifiquen con los personajes, y el nivel de comprensión de los textos aumenta (Carlos Butron & Meléndez Ugarte 2019: 26). De igual manera A. R. Sánchez (2020: 10) precisa que: “[...] gracias a la lectura dramatizada, los alumnos podrían conocer obras clásicas y estarán además en posibilidad de entenderlas de manera más lúdica y dinámica”.

En conclusión, esta puesta en práctica se erige como una herramienta pedagógica que propicia un aprendizaje integral y holístico para el estudiante, haciendo eco del principio *docendo discimus*: aprendemos mientras enseñamos.

5. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

El conjunto de actividades que se irán desarrollando hasta alcanzar el colofón final (la dramatización de una obra plautina), se llevará a cabo a lo largo de 6 sesiones, que se distribuirán de la siguiente manera:

1. Primera sesión: introducción y lectura dramatizada.

Esta primera sesión será, por un lado, introductoria. Se explicará a los alumnos en qué va a consistir la actividad, qué objetivos deben alcanzar y qué métodos de evaluación se emplearán para valorar su trabajo. Acto seguido, los estudiantes realizarán un test de evaluación inicial ([Véase Anexo I](#)), mediante el cual el profesorado podrá conocer el bagaje cultural que estos presentan respecto al teatro, la comedia clásica y la actual y si saben reconocer algunas características propias de este género. Brevemente, se les explicará quién es el autor que van a trabajar, cuáles son las características estilísticas propias del mismo y el argumento de las obras que van a ver: *Aulularia* y *AnfitrIÓN*. Más tarde, se dividirá la clase en grupos y se asignará a cada uno una de las lecturas, con el fin de que, tras una lectura individual e interiorizada, realicen una lectura dramatizada ante toda la clase. Como aseveran Ramírez & Alvarado (2022: 17):

Se puede decir que la lectura dramatizada favorece el goce literario de los estudiantes en la medida que logran identificarse con los personajes de la historia y se piensan desde la postura del otro para asumir nuevas formas de pensar, de hablar y actuar en el ejercicio mismo. De igual manera, permite mejorar la comprensión de lectura desde diferentes ángulos: literal, inferencial y crítico.

Los fragmentos⁸ de las lecturas ([Véase Anexo II](#)) serán cuidadosamente escogidos por el profesor para suscitar el interés del alumno. Estos fragmentos contarán con algunas palabras o expresiones en negrita de modo que el discente pueda comentar acerca de los rasgos de estilo propios de Plauto. Por ejemplo, en la lectura de *AnfitrIÓN*, habrá juegos de palabras tales como:

ME. — (Aparte.) ¿Qué tal si le hago un par de caricias para que se duerma?

SO. — Pues sería mi salvación, porque llevo ya tres noches seguidas sin pegar ojo.” (vv. 312-314)

Se busca que el alumno reconozca la *vis cómica* presente en los

⁸ Fragmentos extraídos de Plauto (1992)

pasajes escogidos, que identifiquen los personajes estereotipados que participan, como en este caso Mercurio (divinidad) y Sosia (esclavo o *servus*) o que analicen los juegos de palabras y traten de discernir su significado.

Para facilitar el entendimiento de los aspectos distintivos del autor, se les proporcionará una hoja recopilatoria de las características propias del mismo ([Véase Anexo III](#)). Así, tras la lectura dramatizada, se comentarán los rasgos que aparezcan señalados en el texto y se profundizará en ellos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta primera sesión son: conocer el bagaje cultural del alumno mediante la evaluación diagnóstica; informar al estudiante de los pasos a seguir para alcanzar el objetivo final de manera satisfactoria; dar a conocer a un autor clásico de manera dinámica y entretenida; impulsar el gusto por la lectura a través de la dramatización de la misma; favorecer la lectura de obras clásicas; y trabajar la entonación, fluidez y capacidad oral y expresiva del alumnado.

2. Segunda y tercera sesión: comentario de texto guiado.

En la segunda sesión se les otorgará a los alumnos una hoja con un fragmento extraído de *La Aulularia*, acompañado de una batería de preguntas (aproximadamente 7-8 preguntas). Estas cuestiones serán de diversa índole, pues unas requerirán un trabajo de investigación por parte del estudiante, en el que, por ejemplo, tendrán que buscar información acerca de la esclavitud en Roma; también habrá preguntas reflexivas que busquen conocer la opinión del alumno respecto a algún tópico de interés que se trate en el texto, como otorgando su opinión acerca del papel de la mujer en la Antigüedad; preguntas creativas, en las que tengan que inventar, crear y diseñar finales alternativos, historias o personajes. Por ejemplo, introduciendo en alguna de las obras un nuevo personaje de su invención, o bien recurriendo a un personaje real y actual (un político, un actor/actriz, etc.) y comentar el porqué de su elección. (Para ver el fragmento y la batería de preguntas completo [véase Anexo IV](#)).

Esta actividad es transversal, pues no sólo aprenden acerca de las obras en cuestión, sino que les permite ahondar en temas que conectan el mundo clásico con el actual y que siguen siendo de vigente interés.

La tercera sesión consistirá en la lectura y posterior comentario de texto guiado de *Anfitrión*. Se seguirá la misma planificación que en la sesión 2.

Para las preguntas en las que necesiten buscar información, los estudiantes podrán valerse de los ordenadores del centro, con el fin de que trabajen con las nuevas tecnologías, seleccionando aquellas fuentes adecuadas y contrastando información. Igualmente, las preguntas creativas podrán ser efectuadas por parejas o en grupos de 3, para favorecer la cooperación entre estudiantes y potenciar la creatividad y el pensamiento crítico.

Estas sesiones tienen por objetivos: potenciar la comprensión lectora, y, con ello, la capacidad de extraer las ideas principales de un texto; orientar a los discentes para extraer la mayor información y matices del texto con ayuda de la batería de preguntas, invitarle a la reflexión desde de la lectura, impulsando su curiosidad, espíritu crítico y habilidades para formular opiniones y relacionar conceptos presentes en el texto con la actualidad.

3. Cuarta y quinta sesión: elaboración de un guion.

En la cuarta y quinta sesión, deberán elaborar el que será el guion con el que interpretarán la obra final. Para su redacción se les brindará la posibilidad de utilizar un compendio de escenas ya seleccionado por la profesora, o bien seleccionar ellos mismos aquellos fragmentos de la obra que quieran llevar a escena. Deberán escoger fragmentos en los que intervengan tantos personajes como compañeros haya, de modo que todos participen de igual manera. Asimismo, los discentes pueden adaptar los textos a un lenguaje más actual, ajustado a su propia manera de hablar, con coloquialismos, juegos de palabras, chistes, etc., aunque siempre tratando de ser fieles a la trama original. Se les proporciona un ejemplo de dos escenas fusionadas para que lo utilicen de modelo ([Véase Anexo V](#)). Asimismo, ofreceremos a los alumnos la visualización⁹ de un

⁹ Los fragmentos han sido escogidos por su relevancia dentro de la obra y por tratarse de escenas de especial interés y *vis cómica* para el conjunto de la trama. Así, el fragmento seleccionado para la visualización de la *Aulularia* es el momento en el que el esclavo de Licónides (en este caso una esclava), se entera de que Euclión ha escondido el oro en un templo. En la representación de *Anfitrión*, la escena escogida trata sobre el momento en el que el verdadero Anfitrión vuelve a casa y Alcmena se

breve ejemplo de *La Aulularia* y *Anfitrío* de Plauto, respectivamente, representadas por el Taller de Teatro Grecolatino en Chiclana, Cádiz (2023)¹⁰, con el propósito de que tomen inspiración e ideas de estos.

Los principales objetivos que se busca alcanzar son: proporcionar una comprensión más profunda de la obra, sus temas principales, mensajes, contexto y personajes; desarrollar habilidades de análisis y síntesis, pues deberán seleccionar los elementos más importantes para incluirlos en el guion, fomentar la creatividad mediante la adaptación de la obra y personalización de los diálogos, escenarios y personajes; y la comprensión y expresión escrita.

4. Sexta y séptima sesión: dramatización, tertulia, evaluaciones.

En las dos últimas sesiones, los alumnos deberán haber aprendido el guion previamente elaborado para, una vez ya en clase, representarlo delante de sus compañeros. Los guiones serán previamente revisados por la profesora, a fin de evitar errores de envergadura.

Cada grupo dispondrá de 20 minutos para la dramatización final, a la que hemos titulado *Tres, duo, unus: Actio!* Se dará libertad a los estudiantes para añadir el *atrezo* que consideren necesario (vestimenta, decoración, objetos representativos, etc.).

La puesta en escena será determinante para valorar si el alumno ha adquirido los conocimientos generales pero claves sobre el autor trabajado. Se valorará la disposición escénica, la calidad de los guiones, la correcta distinción y caracterización de los personajes, el uso de un vocabulario adecuado y ajustado a la escena, etc.

Una vez terminen su representación, tendrá lugar una tertulia entre los estudiantes “actores” y el resto de los compañeros. El hilo conductor de esta tertulia será, por un lado, evaluar la actuación de los compañeros y, por otro, el adecuado entendimiento de los espectadores. A tal efecto, se dirigirá la tertulia con preguntas como: ¿Por qué escogisteis las escenas que presentasteis? ¿Qué aspectos de esas escenas os parecieron más interesantes o importantes?; ¿Qué creéis que Plauto intenta comunicar

siente burlada por él, pues Mercurio, que se ha estado haciendo pasar por Anfitrío, ha estado ahí recientemente.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=HwkS5rXnnts> (minutos 48.05-51.50),
<https://www.youtube.com/watch?v=2-Bgj1GL41A> (minutos 3.46-4.25)

con *Aulularia* y *AnfitrIÓN?* ¿Pensáis que hay una moraleja clara en cada obra?; ¿Qué cambiaríais o mejoraríais en vuestra representación si pudierais repetirla? ¿Por qué?, entre otras muchas. (Para ver las preguntas de la tertulia al completo, acudir al [Anexo VI](#)).

Esta actividad permite una reflexión profunda sobre el trabajo realizado. Es, además, muy positiva para poner en común ideas, realizar críticas constructivas y, en definitiva, para enriquecer el aprendizaje de todos ellos.

Finalmente, los últimos 10 minutos de la clase se dedicarán a las autoevaluaciones ([Véase Anexo VII](#)), en las que, mediante un cuestionario, los alumnos podrán valorar su trabajo realizado y comentar sobre aquellos aspectos que consideren relevantes para con su aprendizaje.

La actividad de dramatización tiene por objetivos: facilitar la comprensión profunda de las obras trabajadas; mejorar la expresión verbal y comunicativa de los estudiantes; promover la colaboración y el respeto entre compañeros; mejorar la memorización, concentración y retención a través del aprendizaje de los diálogos, así como la comprensión de la obra en su contexto y su época; y, por último, fomentar la creatividad y expresión artística.

En lo referido a la tertulia, tratamos de estimular la capacidad de analizar y evaluar diferentes puntos de vista, fomentar el pensamiento crítico y la crítica constructiva, e impulsar la introspección y el intercambio de ideas sobre las experiencias de los compañeros.

En última instancia, con la autoevaluación aspiramos a: potenciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; ayudar a los estudiantes a reconocer qué habilidades han desarrollado y qué aspectos pueden seguir mejorando; aumentar la implicación en el aprendizaje al reflexionar sobre el propio trabajo realizado, y, por supuesto, fomentar la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo y en el que hay margen de error y oportunidad para mejorar.

6. EVALUACIÓN

Procuramos que la evaluación de esta actividad sea, principalmente, compartida, es decir, que el alumnado conozca aquellos criterios que se van a tener en cuenta para valorar su trabajo, su esfuerzo y su dedicación.

Del mismo modo, esta será competencial, pues atenderemos a la ley para fomentar todas aquellas competencias recogidas en el currículum de 2º de Bachillerato. Finalmente, la evaluación será continua, pues se hará un seguimiento de todas las actividades que los alumnos deben ir superando a fin de alcanzar un aprendizaje final y significativo.

Desde un punto de vista funcional o de intencionalidad, la evaluación también será:

Inicial o diagnóstica, con el fin de conocer el bagaje cultural previo que el estudiante posee en cuanto al teatro y la comedia. Asimismo, esta permitirá al profesorado planificar las clases en función de la base académica que el alumno presente, pudiendo así proporcionarle un aprendizaje significativo. Como apunta M. López (2017: 14), “la tarea del profesor es evaluarlo y tomar nota de ello y así poder programar objetivos posibles y actividades favorecedoras”

Por otro lado, la evaluación será *formativa*. Mediante este tipo de valoración, el profesorado recoge la información necesaria a través de la observación de los estudiantes mientras realizan las actividades convenientes, con el fin de detectar posibles errores o problemáticas y, por tanto, actuar eficazmente para superar aquellas trabas que los discentes hayan podido encontrar en su proceso de aprendizaje. (Rodríguez 2020: 182).

Finalmente, la evaluación será *sumativa*. Una vez hayamos terminado la secuenciación de actividades, se realizará la evaluación final o sumativa. Con ella estaremos conociendo si los objetivos marcados al inicio del proyecto se han cumplido satisfactoriamente o no (Domínguez-Rodríguez 2022: 38). Como instrumento para valorar si esos objetivos y competencias han sido fomentados de manera adecuada, nos valdremos de una rúbrica de evaluación, la cual recogerá todos aquellos criterios a tener en cuenta y los distintos niveles de idoneidad a alcanzar por el alumno (siendo el 1 péssimo y 4 excelente) (Andrade y Du *apud* García-Ros 2011: 5).

Criterios de evaluación	Actividades	1	2	3	4
Trabajo grupal (50%)	Preguntas colaborativas del comentario guiado				
	Elaboración apropiada del guion				
	Dramatización final				
Trabajo individual (40%)	Preguntas del comentario guiado				
	Oralidad y lectura dramatizada				
	Participación en las tertulias				
Autoevaluación (10%)	Cuestionario de autoevaluación				

Esta propuesta pretende, en el momento de explicar la comedia de Plauto y Terencio en el aula, ser sustitutiva de una lección magistral sobre la comedia plautina, pudiendo exponer las características propias de este autor y de su obra a través de las actividades planteadas anteriormente. Como se muestra en la rúbrica, se tendrá en cuenta el trabajo grupal e individual de los alumnos. La nota final contará dos puntos del examen que se realice para evaluar ese apartado de literatura dedicado al teatro latino.

7. CONCLUSIONES

Para finalizar este artículo cabe destacar algunas cuestiones fundamentales. Primeramente, la elección de la dramatización en el aula como estrategia pedagógica para acercar la comedia plautina a los alumnos contemporáneos se apoya en los beneficios significativos que esta metodología aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las obras *Aulularia* y *Anfitrión*, por su naturaleza cómica y su estructura dramática, se prestan particularmente bien a un enfoque interactivo que vaya más allá de la lectura tradicional, involucrando a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje más activa y participativa.

Con este enfoque, los discentes potenciarán una mejor comprensión de las obras clásicas pues, al dramatizar los diálogos, estos deben

analizar y comprender las particularidades del lenguaje, el humor y los temas presentes en la obra. Esta actividad también mejora la memoria y la retención del contenido, ya que la dramatización implica repetir y practicar las líneas de manera que los estudiantes internalicen el texto y sus significados. Por otro lado, el proceso permite que fortalezcan habilidades como la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo, al desarrollar destrezas de cooperación, negociación y resolución de conflictos que son esenciales para su desarrollo personal y académico. Así, transversalmente, estamos impulsando valores como el respeto hacia sus compañeros y hacia la tradición clásica.

En segundo lugar, optamos por renovar los métodos tradicionales de enseñanza de acuerdo con el panorama educativo actual. Este enfoque convencional, que privilegia la repetición de contenidos de forma pasiva, no responde adecuadamente a las exigencias del siglo XXI, donde el proceso de aprendizaje exige una mayor interacción y conexión con la realidad y experiencia del alumnado.

Cuando se abordan obras clásicas es esencial que el docente adopte métodos pedagógicos que permitan a los alumnos aproximarse a estos textos de forma accesible y estimulante. Las obras del canon clásico, pese a su valor incuestionable en la formación cultural y literaria, suelen resultar complejas y lejanas para el estudiante contemporáneo debido a su lenguaje arcaico, sus referencias culturales específicas y sus estructuras narrativas. Por tanto, adaptar estos textos, ya sea mediante versiones modernizadas del lenguaje, resúmenes o interpretaciones guiadas, contribuye a una mayor accesibilidad, permitiendo que los alumnos no solo comprendan el contenido, sino que se identifiquen con los temas universales y perennes que estas obras transmiten. Traemos, a colación de esto, las palabras de García Gual (*apud* Berriós Barra (2014: 15): “El arte de leer y reinterpretar estos textos inolvidables desde nuestra perspectiva sigue siendo el más sólido e ineludible fundamento de la formación humanística.”

8. BIBLIOGRAFÍA

Estudios

Álvarez Bravo, A. & ECHEVARRÍA, C. A. (2001), *Literatura clásica*. Firmas Press, Miami, <<https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/36434>> [02/11/2024].

ARONSON, E. (2021), «The jigsaw classroom: A personal odyssey into a systemic national problem”, en N. Davidson (ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning*, 146-164. [02/11/2024].

AUSUBEL, D. P. (1980), *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, <<https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/386#?c=0&m=0&s=0&cv=0>> [02/11/2024].

AZORÍN ABELLÁN, C. M. (2018), “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”, *Perfiles educativos* 40 (161), 181-194, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982018000300181&script=sci_arttext> [02/11/2024].

BERRÍOS BARRA, L. (2014), “Recepción de textos clásicos greco-latino e intertexto lector: la minificación como opción didáctica”, *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* vol. XVI, num. 31, pp. 13-31, <<https://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/114931>> [02/11/2024].

CARLOS BUTRON, C. M., & MELENDEZ UGARTE, G. S. (2019), *Lectura dramatizada como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera del Cusco* [Título profesional, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio Académico de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, <<http://hdl.handle.net/20.500.12918/4970>> [02/11/2024].

CAST (2011), *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Versión 2.0)*, Traducción de Carmen Alba Pastor, Pilar Sánchez Hípolo *et al.*, Universidad Complutense de Madrid, <https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf> [02/11/2024].

CEREZO MAGÁN, M. (1995), “Aristóteles y la teoría del género literario”, *Faventia* 7/12, 33-44, <https://www.google.com/url?q=https://www.raco.cat/index.php/Faventia/article/download/51161/55864&sa=D&source=docs&ust=1730055874626496&usg=AOvVaw1pG_W0pgd6jmqv4BnOAssw> [02/11/2024].

CODOÑER, C. (ed.) (1997), *Historia de la Literatura Latina*, Cátedra, Madrid, <<https://archive.org/details/codoner-carmen-ed..-historia-de-la-literatura-latina-ocr-199>> [02/11/2024].

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (2004), *Desarrollo psicológico y educación*, (2), Alianza, Madrid, <<https://archive.org/details/collc.-palaciosj.-marchesia.-desarrollo-psicologico-y-educacion.-2.-psicologia-d>> [02/11/2024].

DELGADO SÁNCHEZ, A. R. (2020), *Comprendión de textos y aplicación de la lectura dramatizada* [Tesis de especialización, Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas Córdoba]. Repositorio Académico de la Universidad Veracruzana, <https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Protocolo_Alma_Rosa_Delgado.pdf> [02/11/2024].

DOMÍNGUEZ-RODRÍGUEZ, Y. (2022), “Instrumentos y tipos de evaluación”, *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco* 4(7), 37-39 <<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460>> [02/11/2024].

GARCÍA ANDRÉS, J. (2018), *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia: “Correspondales de guerra”: una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial*. [Tesis de Maestría, Universidad de Burgos] Repositorio Académico de la Universidad de Burgos, <<http://riubu.ubu.es/handle/10259/5109>> [02/11/2024].

GARCÍA-Ros, R. (2011), “Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios”, *Electronic journal of research in educational psychology* 9(3), 1043-1062 <<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852004.pdf>> [02/11/2024].

GIL MONTOYA, C., BAÑOS NAVARRO, R., ALÍAS SÁEZ, A., & GIL MONTOYA, M. D. (2007), “Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias”, *JAC’ 07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, 63-72, <<http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/>>

[EDUCACION %20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Aprendizaje%20cooperativo%20y%20desarrollo%20de%20competencias%20-%20Gil%20y%20otros%20-%20art.pdf](#) [02/11/2024].

JIMÉNEZ, J. M., VARGAS, M. V., & SANTAMARÍA, M. L. M. (2007), “Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística”, *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales* (2), <<https://www.scienceup.cl/wp-content/uploads/2024/04/Aprendizaje-cooperativo-en-entornos-virtuales-aplicado-las-asignatura-de-estadistica-Mondejar-et-al.-2022.pdf>> [02/11/2024].

LLOVET, J., CANER, R., CATELLI, N., MARTÍ MONTEVERDE, A., VIÑAS PIQUER, D. (2005), *Teoría literaria y literatura comparada*, Ariel, Barcelona.

LÓPEZ DE LERMA, G. & AMBRÒS, A. (2016), “Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías”, *Methodos: Revista de didàctica dels estudis clàssics* (3), 67-83, <<http://hdl.handle.net/2445/114956>> [02/11/2024].

LÓPEZ, M. S. F. (2017), “Evaluación y aprendizaje”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24), <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>> [02/11/2024].

MIQUEL, J. A. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, (6), 137-165. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334306>> [02/11/2024].

MOREL, J. P. (1969), “La iuentus et les origines du théâtre romain (Tite-Live, VII, 2 ; Valère Maxime, II, 4, 4)”, *REL* 47, 208-252.

MOTOS, T. (1992), “Las técnicas dramáticas: procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura”, *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica* (10). <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4149>> [02/11/2024].

MOTOS, T. (2009), “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”, *Creatividad y Sociedad* (14). <<http://repositorioscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/1499>> [02/11/2024].

NOWAKOWSKA, P. & VILLANUEVA ROA, J. D. D (2021), “La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin”, <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/66319>> [02/11/2024].

NÚÑEZ CUBERO, L. & NAVARRO SOLANO, M. D. R (2007), “Dramatización y educación: aspectos teóricos”, *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/173260>> [02/11/2024].

RAMÍREZ, L. J. L. & ALVARADO, Y. R. G. G. (2022), “Lectura dramática; Una apuesta interdisciplinar para el fortalecimiento del goce literario y pensamiento crítico”, *Panorama* 16(31), <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8616200>> [02/11/2024].

RODRÍGUEZ, M. Z. J. (2020), “La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente”, *Revista Scientific* 5(16), 179-193, <<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985010/563662985010.pdf>> [02/11/2024].

SLAVIN, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*, Editorial Aique, Buenos Aires, <https://www.iescincovillas.com/wp-content/uploads/2017/09/APRENDIZAJE_COOPERATIVO._TEOR%C3%8DA_INVESTIG._Y_PR%C3%81CTICA._SLAVIN._1995-1.pdf> [02/11/2024].

VON ALBRECHT, M. (1999), *Historia de la literatura romana*, vol. 1. Herder, Barcelona. <<https://archive.org/details/von-albrecht-michael.-historia-de-la-literatura-romana.-vol.-i-ocr-1999>> [02/11/2024].

Traducciones

GELIO, AULO (1893), *Noches Áticas*, vol. 1-2. Traducción de F. Navarro y Calvo, Biblioteca Clásica, Madrid. <<https://books.google.es/books?id=IKYzAQAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>> [02/11/2024].

PLAUTO (1992a), *Comedias I: AnfitrIÓN* (bilingüe), Introducción, traducción y notas de Mercedes González-Haba, Gredos, Madrid. Edición digital, <https://www.mercaba.es/roma/anfitrion_de_plauto.pdf> [02/11/2024].

PLAUTO (1992b), *Comedias I: La Comedia de la Olla* (bilingüe), Introducción, traducción y notas de Mercedes González-Haba, Gredos,

Madrid, Edición digital, <http://www.webs.hesperides.es/Plauto_files/Aulularia.pdf> [02/11/2024].

TITO LIVIO (1997), *Ab Urbe Condita*, Libros I-II. Traducción, introducción y notas por A. Fontán. CSIC, Madrid, Edición digital, <<https://archive.org/details/tito-livio-historia-de-roma-i-y-ii-ab-urbe-condita-ab-vrbe-condita-csic-alma-mater-1997>> [02/11/2024].

Legislación

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *B.O.J.A.* Andalucía, 15 de mayo de 2023, 8469; 1-29.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad. *B.O.J.A.* Andalucía, 2 de junio de 2023, 9728; 214-229. Disponible en <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>> [02/11/2024].

1. ANEXOS: MATERIALES DIDÁCTICOS

I. Ficha de evaluación inicial para la primera sesión

EVALUACIÓN INICIAL

Nombre: _____



1. ¿HAS VISTO ALGUNA OBRA DE TEATRO? SI ES ASÍ, ¿CUÁL? ¿PODRÍAS NOMBRAR ALGUNA OBRA DE TEATRO, AUNQUE NO LA HAYAS VISTO? SI ES ASÍ, INDICA CUÁL.

SÍ

NO

2. ¿CUÁLES CREEES QUE SON LAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE UNA OBRA TEATRAL QUE LOS DIFERENCIA DE LOS DEMÁS GÉNEROS LITERARIOS?

(Large yellow speech bubble for writing)

3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE UNA COMEDIA? NOMBNRA ALGUNAS DE ELLAS.

(Large yellow speech bubble for writing)

4. ¿CREEES QUE TRABAJAR UNA OBRA DE TEATRO EN CLASE ES UNA BUENA MANERA DE CONOCER AL AUTOR Y A LA PROPIA OBRA SIN NECESIDAD DE ESTUDIAR TEORÍA? ¿POR QUÉ?



5. ¿HAS PARTICIPADO EN ALGUNA OBRA DE TEATRO? ¿TE GUSTARÍA? ¿EN QUE TIPO DE OBRA PARTICIPARIAS Y POR QUÉ?

(Large yellow speech bubble for writing)



II. Ejemplo de fragmento para la lectura dramatizada de *AnfitrIÓN* (Acto I, Esc. 1^a, vv. 279-328), protagonizada por Sosia y Mercurio.

ACTO PRIMERO, ESCENA PRIMERA: SOSIA Y MERCURIO

SO. — Yo no creo haber visto en mi vida una noche más larga que ésta, aparte, claro está, de una que me la pasé entera colgado, después de que me dieron de palos; bien sabe Dios que aquélla le ganó en largura a ésta. Diablos, tengo la impresión de que el sol está durmiendo después de haber bebido a base de bien; milagro si no es que durante la cena se ha pasado de la raya con el copeo.

ME. — (Aparte.) ¿Qué dices, bribón? ¿Te crees que los dioses son como tú? Te las vas a tener que ver conmigo por esa manera de hablar y de portarte. Deja, acérdate, te vas a encontrar con la horma de tu zapato.

SO. — ¿Dónde están esos bragueteros a los que no les gusta dormir solos? Esta noche es única para pasarla con una tía que te haya costado cara.

ME. — (Aparte.) Segundo lo que dice éste, mi padre sabe bien lo que se hace, que se deja ir echado en brazos de Alcmena, su amada.

SO. — Voy a decirle a Alcmena lo que me ha encargado el amo. Pero ¿quién es ese individuo que está ahí a la puerta a estas horas de la noche? No me hace gracia ninguna.

ME. — (Aparte.) Éste es un miedoso como hay pocos.

SO. — Se me está viniendo a las mientes, que ese hombre va a tejerme de nuevo la capa, con la lanzadera, a fuerza de golpes, digo.

ME. — (Aparte.) Tiene miedo; verás cómo le tomo el pelo.

SO. — Muerto soy: siento una desazón en los dientes: seguro que cuando me acerque me va a recibir a puñetazos. Seguro que es que se compadece de mí; como mi amo me ha hecho pasar la noche en vela, quiere hacerme dormir a fuerza de puños. Estoy perdido, ¡Santo Dios!, ¡qué tío más grande y más forzudo!

ME. — (Aparte.) Voy a hablar en alto, para que me oiga lo que digo; verás cómo le entra así todavía más miedo. Venga, queridos puños, ya hace tiempo que no me llenáis la andorga. Me parece que hace un siglo desde ayer, cuando habéis dejado fuera de combate y en cueros a los cuatro tipos aquellos.

SO. — Estoy temblando, que no me cambie éste el nombre y me ponga Quinto en lugar de Sosia; afirma que ha dejado ayer fuera de combate a cuatro, mucho me temo que conmigo vamos a ser cinco.

ME. — (Aparte.) ¡Hala pues, así se hace!

SO. — Se arremanga la túnica; ya se está preparando.

ME. — (Aparte) No se escapará sin recibir palos.

SO. — Pero ¿quién?

ME. — (Aparte.) El primero que se acerque aquí, se va a comer mis puños.

SO. — Quita, quita, no tengo ganas de comer a estas horas de la noche, yo acabo de cenar, de modo que, si eres prudente, harás mejor en darle esa cena a gente que tenga hambre. (...)

ME. — (Aparte.) ¿Qué tal, si le hago un par de caricias, para que se duerma?

SO. — Pues sería mi salvación, porque llevo ya tres noches seguidas sin pegar ojo.

ME. — (Aparte.) Esto es un fastidio, no doy golpe, esta mano no tiene la técnica de dar buenos guantazos; y es que tienes que dar los puñetazos de tal modo, que le cambies la cara al que le toques.

SO. — Este hombre me va a dejar bien retocado y me va a modelar una cara nueva.

ME. — (Aparte.) A quien tú le des un buen golpe, no le tienes que dejar ni un hueso en toda la cara.

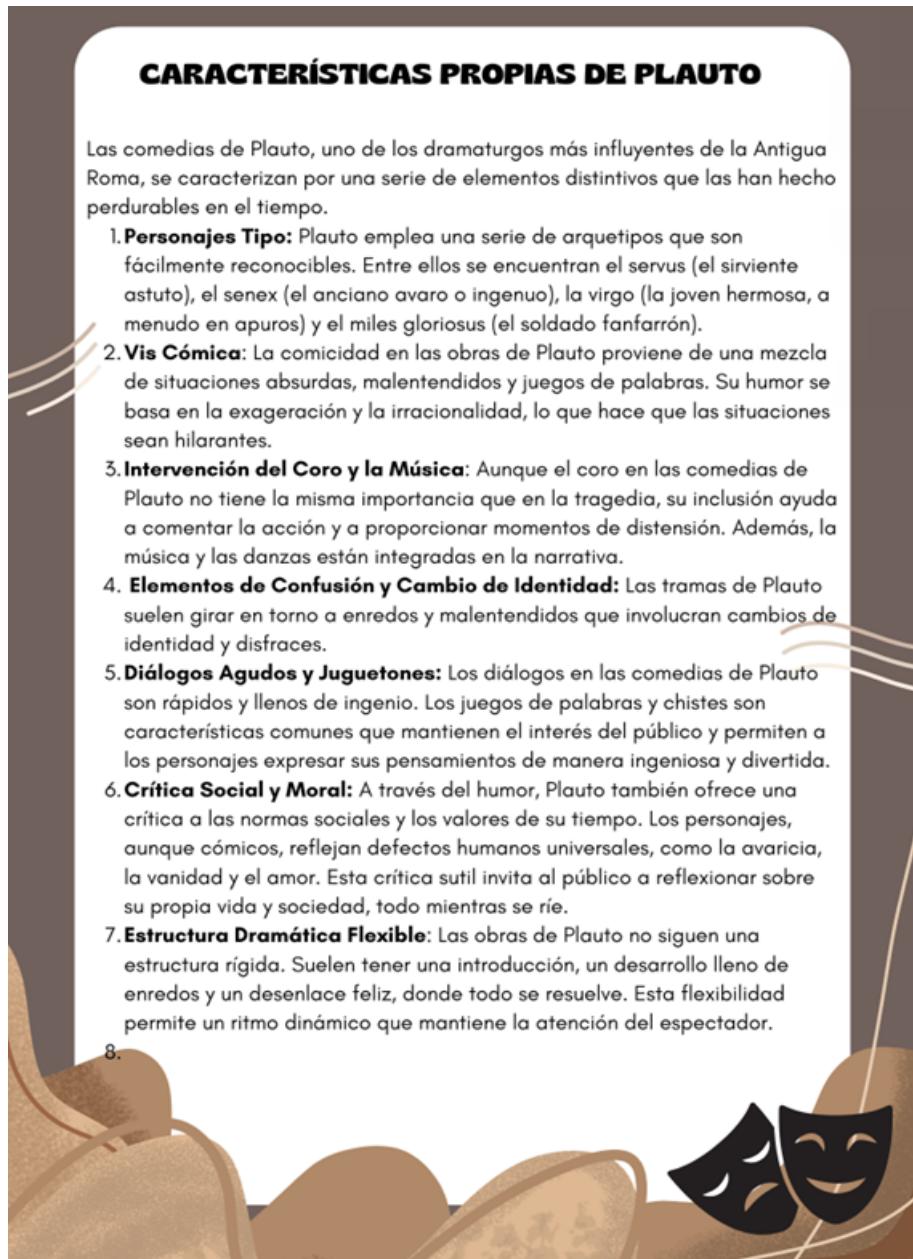
SO. — Milagro si no es que está pensando éste en deshuesarme como a un besugo. ¡Al diablo con este deshuesador de hombres! Si me descubre, estoy perdido...

III. Ficha con las características propias de la comedia de Plauto.

CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE PLAUTO

Las comedias de Plauto, uno de los dramaturgos más influyentes de la Antigua Roma, se caracterizan por una serie de elementos distintivos que las han hecho perdurables en el tiempo.

1. **Personajes Tipo:** Plauto emplea una serie de arquetipos que son fácilmente reconocibles. Entre ellos se encuentran el servus (el sirviente astuto), el senex (el anciano avaro o ingenuo), la virgo (la joven hermosa, a menudo en apuros) y el miles gloriosus (el soldado fanfarrón).
2. **Vis Cómica:** La comicidad en las obras de Plauto proviene de una mezcla de situaciones absurdas, malentendidos y juegos de palabras. Su humor se basa en la exageración y la irracionalidad, lo que hace que las situaciones sean hilarantes.
3. **Intervención del Coro y la Música:** Aunque el coro en las comedias de Plauto no tiene la misma importancia que en la tragedia, su inclusión ayuda a comentar la acción y a proporcionar momentos de distensión. Además, la música y las danzas están integradas en la narrativa.
4. **Elementos de Confusión y Cambio de Identidad:** Las tramas de Plauto suelen girar en torno a enredos y malentendidos que involucran cambios de identidad y disfraces.
5. **Diálogos Agudos y Juguetones:** Los diálogos en las comedias de Plauto son rápidos y llenos de ingenio. Los juegos de palabras y chistes son características comunes que mantienen el interés del público y permiten a los personajes expresar sus pensamientos de manera ingeniosa y divertida.
6. **Crítica Social y Moral:** A través del humor, Plauto también ofrece una crítica a las normas sociales y los valores de su tiempo. Los personajes, aunque cómicos, reflejan defectos humanos universales, como la avaricia, la vanidad y el amor. Esta crítica sutil invita al público a reflexionar sobre su propia vida y sociedad, todo mientras se ríe.
7. **Estructura Dramática Flexible:** Las obras de Plauto no siguen una estructura rígida. Suelen tener una introducción, un desarrollo lleno de enredos y un desenlace feliz, donde todo se resuelve. Esta flexibilidad permite un ritmo dinámico que mantiene la atención del espectador.
- 8.



IV. Modelo de ficha de comentario de texto guiado sobre ambas obras.

LA AULULARIA DE PLAUTO. ACTO II. ESCENA SEGUNDA

ME. — ¡Salud y suerte, Euclión!
 EUC. — Queda con Dios, Megadoro.
 ME. — ¿Qué tal, contento y bien de salud?
 EUC. — (Aparte.) No creas que cuando un rico se pone tan amable con un pobre, es así a la buena de Dios: ése sabe ya que tengo el oro, por eso me saluda tan atento.
 ME. — Dime, pues, ¿sigues bien?
 EUC. — A ver, en lo referente a la panoja, así si.
 ME. — Caray, si es que sabes llevarlo, tienes bastante para un buen pasar.
 EUC. — (Aparte.) La esclava le ha descubierto lo del oro, ¡maldición!, está más claro que el agua; cuando vuelva a casa le voy a cortar la lengua y a sacarle los ojos.
 ME. — ¿Qué es lo que estás hablando ahí a solas?
 EUC. — Me estoy quejando de mi pobreza. Tengo una muchacha soltera ya mayor, sin dote y que no hay quien la case, lo que es yo no soy capaz de encontrarle una colocación.
 ME. — Calla, no te apures, Euclión, se le dará una dote, estoy dispuesto a ayudarla. Habla, si necesitas algo, no tienes más que mandar.
 EUC. — (Aparte.) Con tanto ofrecimiento, lo que hace en realidad es pedir. Yo no me fio de nadie que siende rico se pone tan atento con un pobre. Yo me conozco a estos pulpos, que una vez que le han echado la garra a algo, no lo sueltan ni a tiros.
 ME. — Atiéndeme un momento, si no te incomoda, Euclión, tengo que hablarle de un asunto que nos interesa a los dos.
 EUC. — (Aparte.) ¡Ay desgraciado de mí, eso es que me han soplado el oro! Seguro que es que quiere por eso hacer un chanchullo conmigo.
 ME. — Dime, ¿qué opinión te merece mi linaje?
 EUC. — Buena.
 ME. — ¿Me tienes por una persona honorable?
 EUC. — Desde luego.
 ME. — ¿Qué dices de mi conducta?
 EUC. — Digo que no es ni mala ni reprobable.
 ME. — ¿Sabes... la edad que tengo?
 EUC. — Sé que es elevada, lo mismo que tus riquezas.
 ME. — Puesto que tú estás bien informado sobre mi persona y yo sobre la tuya, ahora, lo cual sea para bien mio, tuyó y de tu hija, te pido que me la des a ella por esposa. Prométemelo.

Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo definirías la personalidad de Euclión basándote en su conversación con Megadoro?
2. ¿Qué crees que es la dote? Busca información sobre el matrimonio en Roma y sus ritos.
3. En el texto, Euclión menciona a su esclava, diciendo que le cortará la lengua y le sacará los ojos. ¿Cómo crees que eran considerados los esclavos en la época? Busca información y reflexiona acerca de la esclavitud en Roma.
4. Megadoro le pide a Euclión que le de a su hija por esposa. Comenta y reflexiona sobre el papel de la mujer en la época. ¿De qué derechos gozaban? ¿Cuáles eran sus obligaciones? Da tu opinión al respecto.
5. En Plauto son muy comunes los personajes con nombres parlantes. Investiga el significado de los nombres Euclión y Megadoro. Puedes encontrar información en el siguiente enlace
<https://medium.com/greek-literature/los-nombres-propios-en-la-aulularia-de-plauto-5ddd55f368c4>

ANFITRIÓN DE PLAUTO. ACTO II. ESCENA SEGUNDA

AN. — ¡Qué alegría verte en estado y ya tan adelantada!

AL. — Oye, por Dios, ¿qué manera es esa de burlarte de mí? Me hablas y me saludas, como si no acabaras de verme, como si llegaras ahora mismo a casa de vuelta de la guerra y me hablas como si hiciera mucho que no me ves.

AN. — No, yo a ti, si no es ahora mismo, no te he visto en parte ninguna.

AL. — ¿Por qué lo niegas?

AN. — Porque he aprendido a decir la verdad.

AL. — No hace bien el que olvida lo que aprendió. ¿Es que queréis poner a prueba mis sentimientos? ¿Por qué volvéis tan pronto? ¿Es que te ha detenido algún agujero, o es por el mal tiempo, que no te has marchado al ejército, como me dijiste hace nada?

AN. — ¿Hace nada? ¿Cuándo ha sido eso que dices?

AL. — Me quieras poner a prueba: hace un rato, ahora mismo.

AN. — Por favor, ¿cómo es posible que haya sido, como dices «hace un rato, ahora mismo»?

AL. — Bueno, ¿es que crees que me pongo yo también de bromas como tú, que dices que acabas de llegar, cuando lo que acabas es de irte?

AN. — Esta mujer no dice más que locuras.

SO. — Espera un poquillo, hasta que despierte de su sueño.

AN. — ¡Si está soñando despierta!

AL. — Por Dios, despierta estoy y despierta os digo lo que ha pasado, que os he visto poco antes del amanecer, lo mismo a ése que a ti.

AN. — ¿En dónde?

AL. — Aquí, en tu propia casa.

AN. — Imposible.

SO. — Calla. Quizá es que el barco nos ha traído aquí desde el puerto, mientras dormiamos.

AN. — ¡Ahora te vas a poner tú también a llevarle la corriente!

SO. — ¿Qué quieres? ¿Es que no sabes, que si te quieras hacer frente a un bacante en su delirio, la volverás todavía más loca de lo que está y redoblará sus golpes, y en cambio, si le llevas el humor, sales del paso con un solo sopapo?

AN. — Así y todo te juro que estoy decidido a echarle una buena reprimenda por no querer saludarme a mi llegada.

SO. — Eso es como si te pones a azuzar a avispas.

AN. — Calla. Alcmena, quiero hacerte una pregunta.

AL. — Pregunta lo que quieras.

AN. — ¿Es que te has vuelto tonta o se te han subido los humos a la cabeza?



Responde a las siguientes preguntas.

1. Explica brevemente el porqué de este malentendido entre Alcmena y AnfitrIÓN.
2. Analiza el uso del malentendido como recurso cómico en "AnfitrIÓN". ¿Cómo contribuye a la trama general de la obra y qué efecto tiene en la caracterización de AnfitrIÓN y Alcmena?
3. Reflexiona sobre el carácter de Alcmena en esta escena. ¿Cómo reacciona ante la confusión de AnfitrIÓN? ¿Qué revela esto sobre su personalidad y sus valores?
4. ¿Cómo se percibe la infidelidad en la antigua Roma según los valores y normas de esa época? Investiga cómo eran tratadas las mujeres acusadas de infidelidad en la antigua Roma.
5. Crea una nueva escena en la que AnfitrIÓN descubra la verdad sobre lo que ocurrió. ¿Cómo reaccionarían él y Alcmena? ¿Qué tipo de resolución propondrías para este conflicto?

V. Ejemplo de fusión de dos escenas originales de *Aulularia*.

LA AULULARIA DE PLAUTO

(EUCLIÓN Y EL ESCLAVO DE LICÓNIDES)

EUC. — (Saliendo del templo tirando del esclavo.) Fueras de aquí, lombriz de caño sucio, conque acabas ahora mismo de salir de la tierra, hace nada ni rastro había de ti, pues ahora que estás ahí, verás, vas a acabar tus días, tú, malabarista, te las vas a tener que ver conmigo pero que de muy mala manera.

ESCL. — Pero, ¿a qué viene esa furia, qué tengo yo que ver contigo, abuelo, por qué me zarandeas, por qué me arrastras, por qué me golpeas?

EUC. — Tú, cosechero de palos, ¿todavía me lo preguntas, ladrón, más que ladrón?

ESCL. — ¿Pero qué es lo que te he robado?

EUC. — ¡Venga, devuélvemelo!

ESCL. — Pero, ¿qué te voy a devolver?

EUC. — ¿Encima me lo preguntas?

ESCL. — Yo no te he quitado nada a ti.

EUC. — No puedes quitármelo.

ESCL. — Pero, ¿qué es lo que quieres?

EUC. — Dame.

ESCL. — Desde luego que me creo yo que estás acostumbrado a que te las den, abuelo.

EUC. — Dame, hale, déjate de pamplinas, no estoy yo ahora para bromas.

ESCL. — Pero, ¿qué te voy a dar? ¿Por qué no llamas a lo que sea por su nombre? ¡Maldición!, yo no he cogido ni tocado nada.

EUC. — Enséñame las manos.

ESCL. — Aquí las tienes, te las enseño, míralas.

EUC. — Bien, venga, enséñame la tercera.

ESCL. — Este viejo está endemoniado y mal de la cabeza. ¿No ves que me estás tratando injustamente?

EUC. — Desde luego que sí, pero sólo por no haberte colgado ya, pero bien sabe Dios, que te colgaré, si no confiesas.

ESCL. — Pero, ¿qué voy a confesar?

EUC. — ¿Qué es lo que te has llevado de aquí?

ESCL. — Los dioses me confundan, si te he quitado algo tuyo.

EUC. — Venga, sacude la capilla esa.

ESCL. — Como quieras.

EUC. — Basta de registros. Devuélvemelo.

ESCL. — ¿El qué te voy a devolver?

EUC. — Ah, te está burlando, tú lo tienes.

ESCL. — ¿Que lo tengo? ¿El qué tengo?

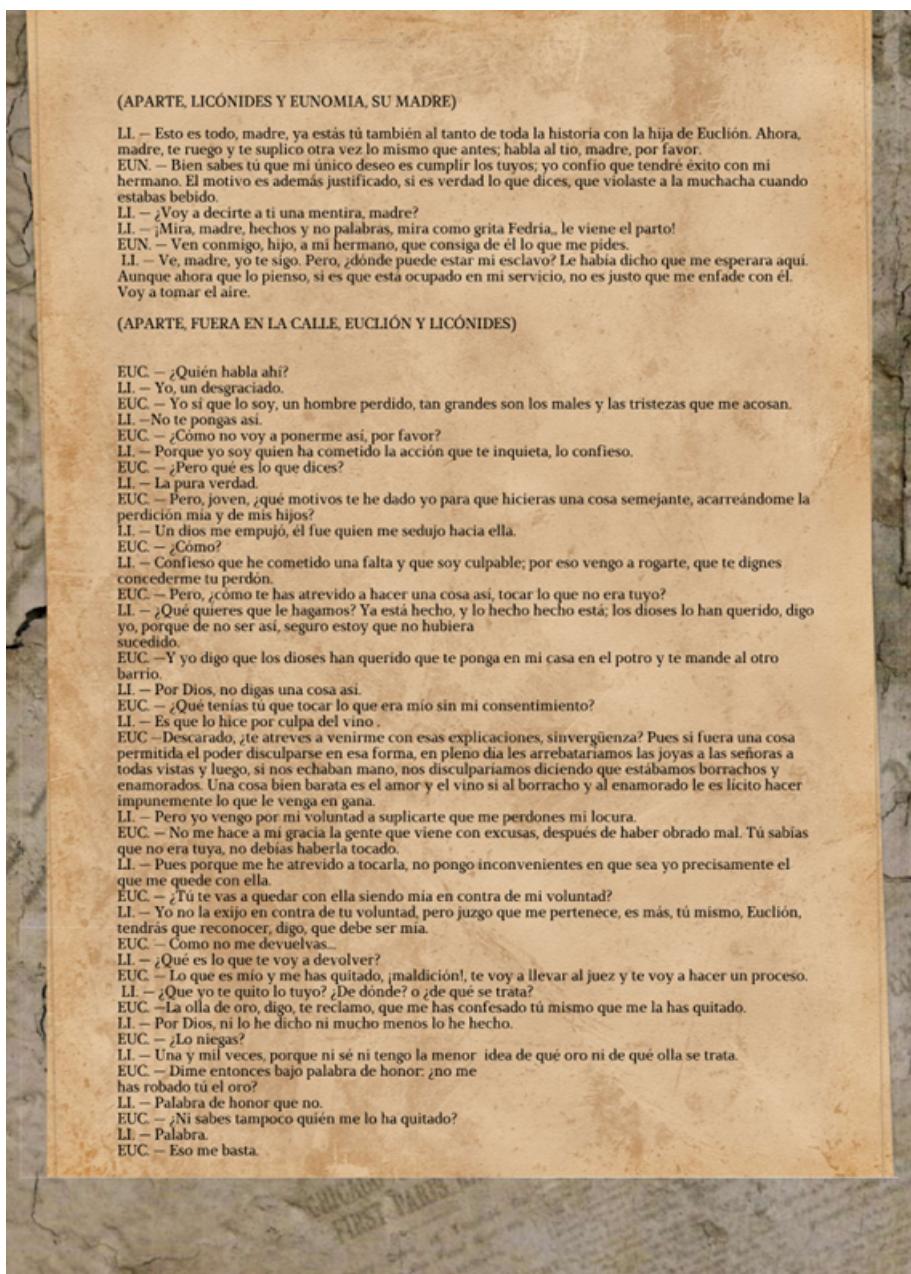
EUC. — No quiero decirlo, no estás más que deseando oírlo; lo mío, sea lo que sea, que lo tienes tú, devuélvemelo.

ESCL. — ¡Estás mal de la cabeza! Me has registrado como te ha dado la gana y no me has encontrado nada tuyo. (Hace ademán de irse.)

EUC. — Espera, espera, ¿quién es aquél?, ¿quién era el otro que estaba ahí dentro contigo? ¡Dios mío, estoy perdido! El otro está ahí dentro haciendo de las suyas; si dejo a éste, se me escapa. En fin de cuentas a éste ya le he registrado de punta a cabو, éste no tiene nada. Vete donde te dé la gana.

(APARTE, una vez se ha marchado el esclavo)

ESCL. — (Entra con la olla en las manos.) En el mundo entero no hay fuera de mi nadie que supere en riquezas a los grifos, habitantes de montes de oro. Los reyes corrientes no merecen ni nombrarlos, mendigos son en comparación mía: ¡el rey Filipo en persona soy! ¡Qué día tan fantástico! Me voy a esconder el oro en casa.



(APARTE, LICÓNIDES Y EUNOMIA, SU MADRE)

LI. — Esto es todo, madre, ya estás tú también al tanto de toda la historia con la hija de Euclión. Ahora,

madre, te ruego y te suplico otra vez lo mismo que antes; habla al tío, madre, por favor.

EUN. — Bien sabes tu que mi único deseo es cumplir los tuyos; yo confío que tendré éxito con mi

hermano. El motivo es además justificado, si es verdad lo que dices, que violaste a la muchacha cuando

estabas bebiendo.

LI. — ¡Voy a decirte a ti una mentira, madre!

LI. — ¡Mira, madre, hechos y no palabras, mira como grita Fedria, le viene el parto!

EUN. — Ven conmigo, hijo, a mi hermano, que consiga de él lo que me pides.

LI. — Ve, madre, yo te sigo. Pero, ¿dónde puede estar mi esclavo? Le había dicho que me esperara aquí.

Aunque ahora que lo pienso, si es que está ocupado en mi servicio, no es justo que me enfade con él.

Voy a tomar el aire.

(APARTE, FUERA EN LA CALLE, EUCLIÓN Y LICÓNIDES)

EUC. — ¿Quién habla ahí?

LI. — Yo, un desgraciado.

EUC. — Yo si que lo soy, un hombre perdido, tan grandes son los males y las tristezas que me acosan.

LI. — No te pongas así.

EUC. — ¡Cómo no voy a ponerme así, por favor?

LI. — Porque yo soy quien ha cometido la acción que te inquieta, lo confieso.

EUC. — ¿Pero qué es lo que dices?

LI. — La pura verdad.

EUC. — Pero, joven, ¿qué motivos te he dado yo para que hicieras una cosa semejante, acarreándome la

perdición mía y de mis hijos?

LI. — Un dios me empujó, él fue quien me sedujo hacia ella.

EUC. — ¡Cómo?

LI. — Confieso que he cometido una falta y que soy culpable; por eso vengo a rogarte, que te dignes

concederme tu perdón.

EUC. — Pero, ¿cómo te has atrevido a hacer una cosa así, tocar lo que no era tuyo?

LI. — ¿Qué quieres que le hagamos? Ya está hecho, y lo hecho hecho está; los dioses lo han querido, digo yo, porque de no ser así, seguro estoy que no hubiera sucedido.

EUC. — Y yo digo que los dioses han querido que te ponga en mi casa en el potro y te mande al otro barrio.

LI. — Por Dios, no digas una cosa así.

EUC. — ¿Qué tenías tú que tocar lo que era mío sin mi consentimiento?

LI. — Es que lo hice por culpa del vino.

EUC. — Descarado, ¡te atreves a venirme con esas explicaciones, sin vergüenza! Pues si fuera una cosa permitida el poder disculparse en esa forma, en pleno dia les arrebataríamos las joyas a las señoritas a todas vistas y luego, si nos echaban mano, nos disculparíamos diciendo que estábamos borrachos y enamorados. Una cosa bien barata es el amor y el vino si al borracho y al enamorado le es lícito hacer impunemente lo que le venga en gana.

LI. — Pero yo vengo por mi voluntad a suplicarte que me perdone mi locura.

EUC. — No me hace a mí gracia la gente que viene con excusas, después de haber obrado mal. Tú sabías que no era tuya, no debías haberla tocado.

LI. — Pues porque me he atrevido a tocarla, no pongo inconvenientes en que sea yo precisamente el que me quede con ella.

EUC. — ¡Tú te vas a quedar con ella siendo mía en contra de mi voluntad?

LI. — Yo no la exijo en contra de tu voluntad, pero juzgo que me pertenece, es más, tú mismo, Euclión, tendrás que reconocer, digo, que debe ser mía.

EUC. — Como no me devuelvas...

LI. — ¿Qué es lo que te voy a devolver?

EUC. — Lo que es mío y me has quitado, ¡maldición!, te voy a llevar al juez y te voy a hacer un proceso.

LI. — ¿Qué yo te quito lo tuyo? ¿De dónde? o ¿de qué se trata?

EUC. — La olla de oro, digo, te reclamo, que me has confesado tú mismo que me la has quitado.

LI. — Por Dios, ni lo he dicho ni mucho menos lo he hecho.

EUC. — ¡Lo niegas?

LI. — Una y mil veces, porque ni sé ni tengo la menor idea de qué oro ni de qué olla se trata.

EUC. — Dime entonces bajo palabra de honor: ¿no me

has robado tú el oro?

LI. — Palabra de honor que no.

EUC. — ¡Ni sabes tampoco quién me lo ha quitado?

LI. — Palabra.

EUC. — Eso me basta.

VI. Preguntas guía para el desarrollo de la tertulia (ficha para el profesor/a)

TERTULIA (Preguntas conductoras)

Preguntas sobre la interpretación y el proceso creativo

- ¿Cómo ha sido vuestra experiencia al adaptar y representar las escenas de Aulularia y AnfitrIÓN? ¿Con qué dificultades os encontrasteis?
- ¿Por qué escogisteis las escenas que representasteis? ¿Qué aspectos de esas escenas os parecieron más interesantes o importantes?
- ¿Cómo decidisteis los roles de cada personaje? ¿Qué características personales os ayudaron a interpretar el personaje?

Preguntas sobre los personajes y el contexto histórico:

- ¿Qué características de los personajes de Plauto os parecieron universales y cuáles creéis que están muy influenciadas por la época romana?-
- ¿Cómo creéis que los espectadores romanos habrían interpretado o reaccionado a los personajes y situaciones? ¿En qué se diferenciaría de la perspectiva actual?
- ¿Habéis percibido alguna crítica social o burla hacia la sociedad romana en las obras de Plauto? ¿Cómo creéis que estas críticas se aplican a nuestra sociedad actual?

Preguntas sobre el tema y la moraleja:

- ¿Qué creéis que Plauto intenta comunicar con Aulularia y AnfitrIÓN? ¿Pensáis que hay una moraleja clara en cada obra?
- ¿De qué manera se reflejan en estas obras temas como la avaricia, la identidad, y el amor? ¿Qué temas os parecieron más relevantes hoy en día?
- ¿Creéis que estas obras aún tienen vigencia y relevancia en la actualidad? ¿Por qué?

Preguntas sobre el aprendizaje y la experiencia:

- ¿Qué habéis aprendido sobre el teatro romano al trabajar en estas representaciones? ¿Hay algún aspecto que no conocíais y que os ha sorprendido?
- ¿Os ha hecho la experiencia ver de otra manera el latín o la cultura romana? ¿En qué sentido?
- ¿Qué os ha parecido el lenguaje de Plauto? ¿Os resultó fácil de entender o necesitasteis modernizarlo para comprenderlo mejor?
- ¿Qué cambiaríais o mejoraríais en vuestra representación si pudiérais repetirla? ¿Por qué?
- ¿Cómo ha influido el trabajo en equipo en vuestra comprensión de la obra? ¿Os ha ayudado a ver la obra desde otras perspectivas?

VII. Cuestionario de autoevaluación discente.

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____



¿Qué no sabía?

¿Cómo lo he ido aprendiendo?

¿Qué sé ahora?

Valoraciones

Propuestas de mejora
