



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions

Mónica Ruiz-Bañuls

<https://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

Universidad de Alicante, Spain



Copelia Mateo-Guillén

<https://orcid.org/0009-0004-5198-1950>

Universidad de Alicante, Spain



Ignacio Ballester-Pardo

<https://orcid.org/0000-0002-5826-3167>

Universidad de Alicante, Spain



<https://doi.org/10.67070/evrs.isl.2026.a11>



Reception: 19/03/2026

Acceptation: 12/05/2026

Contact: ignacio.ballester@ua.es

Abstract:

The aim of this study is to analyse children's and young people's perceived self-efficacy in relation to concepts associated with the pedagogical recovery of pre-Hispanic myths through theatre in the classroom. Adopting a mixed-methods descriptive approach, statistical analyses are used through the implementation of a mixed questionnaire administered to 207 students from a school in the State of Puebla (Mexico). The internal consistency of the instruments implemented ($\alpha = 0.837$) supports its reliability as an analytical tool. To confirm the adequacy of the data, the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (0.70), was calculated and confirmed by Bartlett's test of sphericity ($\chi^2(37) = 337.72$; $p < 0.05$). The results reveal students' limited self-perceived ability to recognise and define certain foundational Mexican myths and confirm the need to reflect on the construction of identity through self-discovery and the discovery of otherness. This process is fostered through the linguistic and literary learning of myths implemented in the classroom through theatre, which is regarded as an essential pedagogical tool in students' holistic development.

Keywords: Education, didactics, classroom, theatre, cultural identity.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions

INTRODUCTION

In recent decades, international large-scale assessments such as the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and the Programme for International Student Assessment (PISA) have consistently shown that reading competence is closely linked to students' cultural knowledge and vocabulary development, which in turn significantly impacts their academic performance. In this context, literary education plays a crucial role in fostering not only comprehension skills but also interpretative and critical abilities that enable learners to construct meaning from texts within their sociocultural framework.

Recent studies have emphasised that reading comprehension is deeply influenced by cultural frameworks, as readers construct meaning by connecting texts with their sociocultural knowledge (List et al., 2024; Bermúdez & Iñesta, 2023; Ballester & Ibarra, 2015).

From this perspective, the concept of reading competence extends beyond the mere decoding of written texts and encompasses the ability to interpret, evaluate, and relate information to prior knowledge. Therefore, the incorporation of culturally meaningful content in the classroom becomes essential for the development of both reading and literary competence.

Furthermore, current research in reading studies has highlighted the complexity of contemporary reading practices and the need to develop critical competence in diverse contexts. In this regard, Abarzúa and Ambròs-Pallarés (2025) emphasise the importance of combining print and digital media in academic reading, showing how different formats influence comprehension processes and reading strategies among pre-service teachers. Similarly, Jiménez (2023) distinguishes between critical thinking and critical competence, stressing that reading education must go beyond cognitive skills and include the ability to

interpret, evaluate, and adopt a critical stance towards texts. These perspectives reinforce the need to integrate culturally meaningful and multimodal content into literary education in order to foster deeper reading competence.

Within this framework, myths can be considered a valuable pedagogical resource. As symbolic narratives, they provide explanatory models of reality and facilitate inferential processes, interpretive, and critical thinking processes, all of which are central to reading competence. Moreover, myths contribute to the construction of cultural identity and enable students to connect past traditions with present experiences, thereby enriching their literary education.

However, despite their educational potential, pre-Hispanic myths remain underrepresented in formal education, particularly when compared with the strong presence of Greco-Latin and Nordic mythologies in contemporary media. This imbalance may limit students' cultural literacy and, consequently, their ability to interpret texts situated in specific cultural contexts.

Thus, theatre emerges as a particularly effective pedagogical tool. Dramatic language integrates cognitive, emotional, and experiential dimensions, thereby facilitating meaningful learning processes and enhancing student motivation (Tejerina, 1993; 1994). The use of dramaturgy in literary education enables students not only to understand texts but also to embody and reinterpret them, fostering deeper comprehension and greater engagement among those who read and perform the text.

The interpretation of myths into the classroom through theatrical practices may contribute to the development of students' reading competence, cultural awareness, and literary education. Despite this potential, empirical research analysing students' knowledge of pre-Hispanic

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

myths and their perception of theatre as a pedagogical resource in this context remains limited.

Along these lines, cultural literacy has been identified as a key component of contemporary education, encompassing critical thinking, intercultural awareness, and the ability to interpret texts situated in specific cultural contexts (Astratova & Rubene, 2024).

Recent studies have also highlighted the importance of integrating culturally relevant literary content into the classroom in order to improve reading engagement and comprehension (Rodríguez-Olay et al., 2024; García-Pedreira, 2024).

For all these reasons, the present study aims to: (1) analyse students' knowledge of pre-Hispanic myths as a component of cultural literacy; (2) examine their perceptions of theatre as a pedagogical tool in literary education; and (3) explore potential differences according to age and sex.

METHODOLOGY

Participants

Regarding the context and participants, the selection procedure was carried out using a non-probability sampling method (availability or convenience sampling). The participants in this study were students from different year groups at the public educational institution ("Alfredo Txoqui Fernández de Lara") in the State of Puebla (Mexico). The total sample comprised 207 students drawn from the three educational stages within the Mexican schooling system: Primary Education (6–11 years), Lower Secondary Education (12–15 years), and Upper Secondary Education (16–18 years).

Table 1. Sample data by gender and age

Sex	6-11 years	12-15	16-18	Total
Males	25	21	43	89 (38.2 %)
Females	27	33	58	118 (61.8 %)
Total	52	54	101	207

Source: Authors' own elaboration.

In terms of socio-demographic characteristics (sex and age), it should be noted that the sample is female-dominated, as reflected in the sex distribution: males (38.2%) and females (61.8%) (see Table 1).

Instrument

Data were collected using an ad hoc mixed questionnaire consisting of 22 items organised into two main sections. The first section included socio-demographic variables (sex, age, and educational stage). The second section was structured into two dimensions: (1) knowledge and understanding of pre-Hispanic myths, and (2) experiences and perceptions related to theatre in educational and family contexts.

Perception-related items were measured using a five-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). In addition, several open-ended questions were included in order to collect qualitative data; however, the present study focuses on the quantitative findings, with the qualitative analysis reserved for future research.

In order to ensure the reliability and validity of the research instrument, several tests were conducted. On the one hand, the reliability of the instrument was assessed using Cronbach's alpha coefficient. This coefficient represents the average of the correlations among the variables that make up the scale and can be calculated in two ways: based on variances (Cronbach's alpha) or on item correlations (standardised Cronbach's alpha). In this study, Cronbach's alpha was calculated for the items that comprised the instrument (see Table 2). A value of 0.837 was obtained, indicating relevant internal consistency, with a value close to 1 (Martínez-Arias et al., 2014).

To confirm validity, a factor analysis was also conducted using the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure and Bartlett's test of sphericity (see Table 3). The values obtained were more than acceptable in both cases, approaching a value of 1 (Cohen & Wang, 2021). Likewise, the significance value ($p = 0.000$) indicates the suitability of performing factor analysis with this instrument.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Table 2. *Cronbach's alpha reliability statistics*

Reliability statistics	Instrument
Cronbach's alpha	0.837
Number of items	22

Source: Authors' own elaboration.

Table 3. *KMO and Bartlett's test*

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy		0.703
Bartlett's sphericity test	Chi-squared approximation	337.721
	gl	36
	Sig.	0.000

Source: Authors' own elaboration.

Procedure

As previously noted, this research is descriptive in nature and follows a mixed-methods approach that incorporates both quantitative and qualitative elements (Cook & Reichardt, 1986; Teddlie & Tashakkori, 2010), with the aim of providing a comprehensive understanding of the phenomenon under study.

A survey-based methodological design was adopted, involving the development of an ad hoc questionnaire whose content was validated by experts from Spanish and Mexican public universities. To this end, a two-phase expert judgement procedure was employed (Galicía et al., 2017). In the first phase, the instrument was sent to the participating experts via email. This communication outlined the objectives of the study, as well as the implementation context, and a period of fifteen days was allocated for evaluation.

Subsequently, after collecting the experts' comments, the items were revised and the modified version of the instrument was resubmitted to the same experts for further validation. It should be noted that the experts' comments were limited to wording issues; neither the number of items (22 items) nor their distribution across the initial categories was altered. The composition of the expert panel, their level

of expertise, and their diverse backgrounds contribute to the robustness of the prospective validation process (López, 2018).

The selection criteria for the experts were based on their academic background and professional experience in the fields of pedagogy and theatre for children and young people in Latin America. For the implementation of this procedure, two groups were established: a coordinating group, composed of the researchers responsible for designing the instrument, and an expert evaluation group, whose institutional affiliations have been indicated above.

The procedure was carried out in three phases. In the first phase, the questionnaire was developed and validated. In the second phase, the questionnaire was distributed online via Google Forms to all participants. The third phase involved data extraction and subsequent statistical analysis (see Table 4).

Table 4. *Distribution of items analysed*

Instrument items analysed
Item 1. Sex
Item 2. Age
Item 3. Current level of study
Item 4. I am able to define what a myth is
Item 6. I am familiar with the myth of the creation of the Fifth Sun
Item 8. I am able to describe the attributes of Quetzalcoatl
Item 10. I am familiar with the legend of "The Rabbit on the Face of the Moon"
Item 11. I am able to identify the Mayan city of Uxmal
Item 12. I know who Huitzilopochtli or Coatlicue were
Item 13. I know what the Mictlan is
Item 14. I can locate the mythical cities of Aztlan and Tenochtitlan
Item 15. I am able to provide an example of a natural phenomenon in my surroundings that pre-Hispanic myths have helped me to understand
Item 17. I know who Thor or Hercules were
Item 19. I have attended a children's theatre performance in a family or school context
Item 20. I have attended a puppet or marionette theatre performance in a family or school context
Item 21. I know what a <i>pastorela</i> is and have attended a Christmas play in a family or school context

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Item 22. Participating in a theatre performance in the school context is beneficial for my education and my holistic development.

Source: Authors' own elaboration.

Ethical considerations

The study complied with the ethical standards for research involving human participants, in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki. As the participants were minors, informed consent was obtained from their families or legal guardians prior to participation.

The research was authorised by the management team of the educational centre "Alfredo Txoqui Fernández de Lara" (Centre Code: MXPU03719) and received approval from an external ethics committee at the University of Alicante (Code: UA-2023-05-26), in accordance with the institution's code of good research practice.

Data analysis

Data were analysed using SPSS Statistics (version 23). First, descriptive statistics (mean and standard deviation) were calculated to examine students' perceptions and knowledge.

The normality of the data distribution was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test ($p > 0.05$), indicating that parametric tests could be applied. In addition to descriptive analyses, inferential statistical tests were conducted to explore differences according to age group and sex. Tables 5 and Table 6 summarise the descriptive statistics.

Results

The results reveal a generally moderate-to-low level of self-perceived knowledge of pre-Hispanic myths among the participants. Mean scores for most items related to mythological knowledge were close to the midpoint of the scale, indicating limited familiarity with key cultural references.

In particular, students reported lower levels of knowledge regarding foundational myths such as the myth of the Fifth Sun and Mictlan, as well as figures such as Huitzilopochtli and Coatlicue. Similarly, difficulties were observed in identifying mythological locations such as Aztlan and Tenochtitlan. These findings suggest a limited integration

of pre-Hispanic mythology within students' cultural and literary knowledge.

Table 5. *Sample's perception of the myth*

Instrumental variables analysed	M (Mean)	SD (Standard deviation)
Item 4. I am able to define what a myth is	3.05	0.804
Item 6. I know the myth of the creation of the Fifth Sun	3.18	1.098
Item 8. I am able to define the attributes of Quetzalcoatl	4.07	0.871
Item 10. I know the legend of the "Rabbit on the face of the moon"	4.02	0.734
Item 11 I am able to identify the Mayan city of Uxmal.	3.14	0.807
Item 12. I know who Huitzilopochtli or Coatlicue was.	3.07	0.922
Item 13. I know what the Mictlan is	3.78	0.806
Item 14. I can locate the mythical cities of Aztlan and Tenochtitlan.	3.17	0.873
Item 15. I am able to give an example of phenomena around me that pre-Hispanic myths help me to understand.	3.01	1.074
Item 17. I can define who Thor or Hercules was.	4.97	0.212

Source. Authors' own elaboration.

Table 6. *Perception of the sample on children's and youth theatre*

Instrumental variables analysed	M	SD
Item 19. I have attended a performance of a children's/young people's play in a school or family context	3.67	0.373

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Item 20. I have attended a puppet and/or marionette theatre performance in a school or family context.	4.96	0.207
Item 21. I know what a pastorela is and I have attended a Christmas play in a school or family context.	4.85	0.447
Item 22. Participation in the performance of a play in a school context is something positive for my education and my overall formation.	4.53	0.151

Source. Authors' own elaboration.

By contrast, items related to more widely recognised or culturally visible elements, such as Quetzalcoatl or the legend of the “Rabbit on the Face of the Moon”, obtained higher scores. This indicates that students’ knowledge tends to be confined to the myths that are most socially widespread.

A particularly noteworthy finding is the very high score obtained for the item referring to knowledge of Thor or Hercules, which clearly contrasts with the lower scores for pre-Hispanic myths. This result points to a strong influence of globalised cultural products (e.g., films, comics, and digital media), which appear to shape students’ mythological knowledge more strongly than local cultural traditions.

Regarding theatre-related items, the results indicate a highly positive perception of theatrical experiences in both school and family contexts. Most students reported having attended theatrical performances and expressed strong agreement with the educational value of participating in drama activities. These findings support the view that theatre is perceived as a motivating and meaningful learning resource.

Similarly, to complement the analysis, the assumption of equal variances was adopted, and a one-way ANOVA was conducted according to sex. The analysis of variance indicated the absence of statistically significant differences between male and female participants in relation to their responses to the quantitative items (see Table 7). Therefore,

the possibility of significant sex-based differences in this study is rejected.

These findings should be interpreted with caution due to the use of a convenience sample and self-perception-based measures.

Table 7. *One-way ANOVA (analysis of variance)*

ANOVA		
<i>Items analysed</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
P4	1.053	0.302
P6	1.007	0.319
P8	2.007	0.173
P10	0.083	0.798
P11	3.127	0.077
P12	0.343	0.537
P13	1.113	0.310
P14	0.707	0.401
P15	0.565	0.432
P17	0.043	0.737
P19	0.297	0.496
P20	0.000	0.883
P21	2.037	0.798
P22	0.043	0.727

Source. Authors' own elaboration.

CONCLUSIONS

In this regard, the findings of this study are consistent with a substantial body of research highlighting the educational value of theatre and dramatization as integral educational tools. Previous studies have shown that drama-based approaches in the classroom not only support cognitive development but also enhance memory processes, emotional engagement and meaningful learning (Alarcón, 2020; Cabeza & Pérez, 2017; Cruz et al., 2013). Moreover, approaches such as theatre for awareness and reflective dramatic practices promote active participation and critical engagement with reality (Alemán, 2023; Özbek, 2014). From a broader perspective, theatre in education has been associated with the development of emotional, intercultural and socio-cultural competences, which are essential for students’ holistic development (Cárdenas-Rodríguez et al., 2017; Del Olmo-Ibáñez, 2019; Del-Olmo-Ibáñez, 2020; Chalco & Abarca, 2021). Within

the field of literary education, the integration of myths through dramatization enables complex interpretative processes and facilitates connections between texts and students' cultural imaginary, as highlighted in studies on the rewriting and transmission of pre-Hispanic myths (Bolognese & González, 2019; Pérez-Amezcuca & Camberos, 2020; Rovira-Collado, 2013; Rovira-Collado & Mateo-Guillén, 2019; Ruiz-Bañuls & Fernández, 2025; Ballester, 2025). Furthermore, theatre-based practices have been identified as effective strategies to foster motivation, creativity and student engagement in learning (Gil, 2018; Pareja-Olcina, 2021; Sornoza, 2023). Taken together, these perspectives support the idea that integrating pre-Hispanic myths through theatre not only contributes to the development of reading and literary competence but also fosters the construction of cultural identity and students' holistic development, consolidating this approach as a pedagogical line consistent with current educational challenges.

The results of this study provide valuable relevant information on students' cultural knowledge and their perception of theatre as a pedagogical resource within literary education. One of the main findings is the limited knowledge of pre-Hispanic myths among students, particularly when compared with their familiarity with Greco-Latin and Nordic mythologies. This imbalance reflects the strong influence of globalised cultural products and suggests a weakening of local cultural references within the educational context. These findings reinforce the need to integrate culturally relevant content into reading education policies and classroom practices. It should also be noted that the use of an online questionnaire may have influenced students' responses, particularly in terms of their reading behaviour and response patterns.

From the perspective of reading competence, these findings are especially significant. Cultural knowledge plays a fundamental role in reading comprehension, as it enables students to interpret texts, make inferences, and establish connections between prior knowledge and new information. Therefore, a lack of familiarity with culturally relevant narratives such as pre-Hispanic myths may hinder students' ability to fully understand and critically engage with literary texts linked to their own cultural context.

In this regard, the integration of myths into the classroom can be understood as a strategy for strengthening both

reading and literary competence. Myths provide symbolic and narrative structures that foster interpretative processes, critical thinking, and cultural awareness. Consequently, their pedagogical use may contribute to a more meaningful and contextualised approach to literary education.

Furthermore, the findings confirm the highly positive perception of theatre among students, who recognise its educational value and report frequent exposure to dramatic experiences. This result reinforces previous research highlighting the potential of theatre as a tool for experiential learning, emotional development, and engagement with literary content. Through performance and dramatization, students not only read texts but also embody them, which may foster comprehension and retention.

The differences observed across age groups suggest that cultural knowledge develops progressively throughout schooling; however, this development appears insufficient in relation to local mythological content. The absence of significant sex differences indicates that this issue is cross-cutting and affects students regardless of this variable.

Taken together, these findings highlight the need to reconsider the role of culturally relevant content in literary education. Incorporating pre-Hispanic myths through theatre may offer an effective means of bridging the gap between students' cultural environment and their reading practices, thereby fostering deeper comprehension and identity development.

These findings are consistent with recent studies indicating that theatre-based approaches can improve reading skills—particularly comprehension, fluency, and engagement—by integrating the cognitive and social dimensions reading learning (Giera, 2025).

Despite these contributions, the study has several limitations. First, the use of a convenience sample from a single educational centre limits the generalisability of the findings. Second, reliance on self-reported data may not fully reflect students' actual knowledge. Third, the absence of detailed socio-economic data prevents a more nuanced interpretation of the results. Finally, although inferential analyses were conducted, future research should use more robust designs to confirm these findings.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Future research should examine the impact of theatre-based interventions on reading competence through experimental or quasi-experimental designs, as well as incorporate qualitative approaches to gain a deeper understanding of students' interpretations of myths and their role in identity construction.

Furthermore, theatre-in-education has been shown to promote socio-cultural competence, enabling students to better understand both their own cultural identity and that of others (Akinsola, 2025).

In conclusion, this study highlights the importance of integrating culturally meaningful content into literary education in order to enhance reading competence. The use of pre-Hispanic myths through theatre represents a promising pedagogical approach that combines cognitive, emotional, and cultural dimensions of learning. Strengthening this line of research may contribute to a more inclusive and contextualised educational model.

*Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)*

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2026

Authors' contribution: Conceptualization (Idea): MRB; Writing – Original Draft Preparation: CMG; Methodology: MRB; Analysis: CMG; Discussion and Conclusion: MRB; Review & Editing: IBP. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: Funding: This research was supported by the research group “Literary and Linguistic Education in Spanish and English” (Ref-ELEI-UA-2023) at the University of Alicante.

Note: The authors would like to thank the research group “Theatre for Children and Young People in Mexico” of AMIT (Mexican Theatre Association), led by Mónica Ruiz Bañuls (University of Alicante) and Susana Báez Ayala (UCJ)

REFERENCES

- Abarzúa, L., & Ambròs-Pallarès, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones sobre Lectura*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.21848>
- Akinsola, I. (2025). Socio-cultural competence: Why theatre-in-education is important for learners. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 12(3), 24-48. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v12i3p24>
- Alemán, L. A. (2023). El teatro de conciencia como herramienta en el aula: la «revolución» de Halma Angélico. In A. Vico & L. Vego (Eds.) *Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica* (pp. 826-842). Dykinson.
- Alarcón, M. (2020). El impacto del teatro en los procesos de memoria y desarrollo cognitivo y emocional en educación. In MusicoGuia (Ed.). *Conference Proceedings CIVAE 2020* (pp. 347-369). MusicoGuia.
- Astratova, O., & Rubene, Z. (2024). Contemporary approaches to cultural literacy studies in education. Human, Technologies and Quality of Education. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education* (pp. 156-165). University of Latvia. <https://doi.org/10.22364/htqe.2024>
- Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

- Ballester, I. (2025). Malinche en el aula: multimodalidad para la educación. *CuCo, Cuadernos de Cómic*, (24), 34–61. <https://doi.org/10.37536/CUCO.2025.24.2694>
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27(2), 161-183.
- Bermúdez, M. & Iñesta, E. M. (2023). Educación literaria y valores de la ciudadanía europea. Acercamiento desde la literatura infantil y juvenil multicultural. In M. P. Nuñez-Delgado & M. Santamarina (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 157-173). Síntesis.
- Bolognese, C. & González, I. (2019). Presentación: Reescrituras del mito prehispánico en la literatura latinoamericana. *Mitologías hoy*, (19), 11-13. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.640>
- Cabeza, B. & Pérez, C. (2017). El juego dramático como estrategia de inclusión y de educación emocional: evaluación de una experiencia en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 145-160.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, M. T. & Monreal-Gimeno, C. (2017). El teatro social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista Humanidades*, (31), 175-194.
- Cohen, A. D. & Wang, I. K. (2021). Investigating learner engagement in strategy instruction focused on vocabulary for academic writing: a case study, *System*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102501>
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cruz, V., Caballero, P. A. & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31(2), 410-419. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Chalco, J. C. & Abarca, E. (2021). El teatro como estrategia educativa en la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Ciencias, *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 31(1), 93–107. <https://doi.org/10.56992/a.v1i31.9>
- Del-Olmo-Ibáñez, M.-T. (2019). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. In M. Geat & V. A. Piccione (Eds.), *Infanzia, arti, lavoro: confluenze educative* (pp. 97-105). Roma Tre Press.
- Del Olmo-Ibáñez, M.-T. (2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y Literatura. In M. C. Pérez (Ed.). *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1169). Dykinson.
- Galicia, L.A., Balderrama, J.A. & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual, *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García-Pedreira, M. del R. (2024). La expansión narrativa transmedia del arquetipo de princesa en el juego de mesa “Rebel Princess”. *Investigaciones sobre Lectura*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18068>
- Giera, W.-K. (2025). Everyone Is Reading and Playing! A Participatory Theatre Project to Promote Reading Competence. *Education Sciences*, 15(5), 593. <https://doi.org/10.3390/educsci15050593>
- Gil, M. M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula Primaria. *Artseduca*, (21), 10-33. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2018.21.1>

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

- Jiménez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- List, A., Campos Oaxaca, G. S., Du, H., Lee, H. Y. & Lyu, B. (2024). Critical culturalized comprehension: Exploring culture as learners thinking about texts. *Educational Psychologist*, 59(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2266028>
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21, 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Martínez-Arias, M. R., Castellanos, M. A. & Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. GiuntiEOS.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(1), 46-61.
- Pareja-Olcina, M. (2021). El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro*, 23 (1), 217-240. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5447>
- Pérez-Amezcu, L. & Camberos, S. M. (2020). Mitología en la literatura mexicana. Prospecciones teórico-metodológicas. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, (7), 145-166. <https://doi.org/10.5380/2238-0701.2019n19-08>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. & Saneleuterio, E. (2024). Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>
- Rovira-Collado, J. (2013). Mitos prehispánicos en viñetas: una aproximación desde la didáctica de la literatura. In J. Rovira-Collado y E. Valero (Eds.). *Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana* (pp. 495-513). Iberoamericana.
- Rovira-Collado, J., & Mateo-Guillén, C. (2019). Social networks for reading as a new literary training space. In D. Escandell & J. Rovira (Eds.), *Current perspectives on literary reading* (pp. 19-34). John Benjamins Publishing Company.
- Ruiz-Bañuls, M., & Fernández, R. (2025). *Una cartografía de la LIJ iberoamericana: Lecturas e imaginarios culturales para las aulas del siglo XXI*. Octaedro.
- Sornoza, J. M. (2023). El teatro como recurso didáctico para el aprendizaje de historia en estudiantes de básica superior. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 16-25. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.16-25>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*. SAGE publications.
- Tejerina, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). Literary education in the classroom through the recovery of myths in Mexican children's theatre. An analysis of perceptions. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones

Mónica Ruiz-Bañuls

<https://orcid.org/0000-0003-4252-9888>

Universidad de Alicante, España



Copelia Mateo-Guillén

<https://orcid.org/0009-0004-5198-1950>

Universidad de Alicante, España



Ignacio Ballester-Pardo

<https://orcid.org/0000-0002-5826-3167>

Universidad de Alicante, España



<https://doi.org/10.67070/evrs.isl.2026.a11>



Reception: 19/03/2026

Acceptation: 12/05/2026

Contact: ignacio.ballester@ua.es

Resumen:

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de autoeficacia en niños y jóvenes en formación respecto a conceptos vinculados a la recuperación del tratamiento didáctico de los mitos prehispánicos en el aula a través del teatro. A partir de un enfoque metodológico descriptivo mixto, se emplean análisis estadísticos a través de la implementación de un cuestionario mixto ad hoc a 207 estudiantes de un centro escolar del Estado de Puebla (México). La consistencia interna de los instrumentos implementados ($\alpha = 0,837$) ratifica su rigor como herramienta de análisis. Para confirmar la pertinencia de los datos se ha calculado la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (0,70), confirmada con la Prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(37) = 337,72$; $p < 0,05$). Los resultados obtenidos muestran la escasa autopercepción del alumnado para reconocer y definir algunos mitos fundacionales mexicanos y confirman la necesidad de reflexionar en torno a la construcción de la propia identidad por autodescubrimiento y descubrimiento de la alteridad a través del aprendizaje lingüístico y literario del mito implementado en el aula a través del teatro que se configura como una herramienta didáctica esencial en la formación integral del alumnado

Palabras clave: Educación, didáctica, aula, teatro, identidad cultural.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las evaluaciones internacionales a gran escala, como PIRLS y PISA, han puesto de manifiesto de forma consistente que la competencia lectora está estrechamente vinculada al conocimiento cultural y al desarrollo del vocabulario del alumnado; lo que, a su vez, influye significativamente en su rendimiento académico. En este contexto, la educación literaria desempeña un papel fundamental tanto en el desarrollo de habilidades de comprensión como también en la adquisición de capacidades interpretativas y críticas que permiten al alumnado construir significado a partir de los textos dentro de su marco sociocultural.

Investigaciones recientes han subrayado que la comprensión lectora está profundamente condicionada por los marcos culturales, ya que quienes leen construyen significado al conectar los textos con su conocimiento sociocultural (List et al., 2024; Bermúdez e Iñesta, 2023; Ballester e Ibarra, 2015).

Desde esta perspectiva, el concepto de competencia lectora trasciende la mera decodificación de textos escritos e implica la capacidad de interpretar, evaluar y relacionar la información con los conocimientos previos. Por ello, la incorporación de contenidos culturalmente significativos en el aula se convierte en un elemento esencial para el desarrollo tanto de la competencia lectora como de la competencia literaria.

Asimismo, estudios recientes en el ámbito de la lectura han puesto de relieve la complejidad de las prácticas lectoras contemporáneas y la necesidad de desarrollar la competencia crítica en contextos diversos. En este

sentido, Abarzúa y Ambròs-Pallarès (2025) destacan la importancia de combinar soportes impresos y digitales en la lectura académica, mostrando cómo los distintos formatos influyen en los procesos de comprensión y en las estrategias lectoras del profesorado en formación. De igual modo, Jiménez (2023) diferencia entre pensamiento crítico y competencia crítica; y subraya que la educación lectora debe ir más allá de las habilidades cognitivas e incluir la capacidad de interpretar, evaluar y posicionarse críticamente ante los textos. Estas perspectivas refuerzan la necesidad de integrar contenidos culturalmente significativos y multimodales en la educación literaria para favorecer una competencia lectora más profunda.

En dicha línea, los mitos pueden considerarse un recurso pedagógico de gran valor. Como narraciones simbólicas, los mitos proporcionan modelos explicativos de la realidad y favorecen procesos inferenciales, de interpretación y de pensamiento crítico, todos ellos elementos centrales de la competencia lectora. Además, contribuyen a la construcción de la identidad cultural y permiten al alumnado conectar las tradiciones del pasado con las experiencias del presente, enriqueciendo así su educación literaria.

Sin embargo, a pesar de su potencial educativo, los mitos prehispánicos se hallan escasamente representados en la educación formal, especialmente si se comparan con la fuerte presencia de las mitologías grecolatina o nórdica en los medios contemporáneos. Este desequilibrio puede limitar la alfabetización cultural del alumnado y, en consecuencia, su capacidad

para interpretar textos situados en contextos culturales específicos.

De tal modo, el teatro se presenta como una herramienta pedagógica especialmente eficaz. El lenguaje dramático integra dimensiones cognitivas, emocionales y experienciales, facilitando procesos de aprendizaje significativo y aumentando la motivación del alumnado (Tejerina, 1993; 1994). El uso de la dramaturgia en la educación literaria permite comprender los textos a la vez que posibilita encarnarlos y reinterpretarlos. Se favorece así una comprensión más profunda y un mayor grado de implicación por parte de quien lee y escenifica el texto.

La integración de los mitos en el aula a través de prácticas teatrales puede contribuir al desarrollo de la competencia lectora, la conciencia cultural y la educación literaria del alumnado. A pesar de este potencial, existe aún una limitada investigación empírica que analice el conocimiento del alumnado sobre los mitos prehispánicos y su percepción del teatro como recurso pedagógico en este contexto.

En esta línea, la alfabetización cultural ha sido identificada como un componente clave de la educación contemporánea, al integrar el pensamiento crítico, la conciencia intercultural y la capacidad de interpretar textos situados en contextos culturales específicos (Astratova y Rubene, 2024).

Asimismo, estudios recientes han puesto de relieve la importancia de incorporar contenidos literarios culturalmente relevantes en el aula con el fin de mejorar la implicación lectora y la comprensión (Rodríguez-Olay et al., 2024; García-Pedreira, 2024).

Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivos: (1) analizar el conocimiento del alumnado sobre los mitos prehispánicos como componente de la alfabetización cultural; (2) examinar su percepción del teatro como herramienta pedagógica en la educación literaria; y (3) explorar posibles diferencias en función de la edad y el sexo.

METODOLOGÍA

Participantes

En cuanto al contexto y los encuestados, el procedimiento de selección se realizó a través de un muestreo no probabilístico (muestreo de disponibilidad o conveniencia). Los participantes en este estudio fueron estudiantes de diferentes cursos del Centro Educativo Público (“Alfredo Txoqui Fernández de Lara”) del Estado de Puebla (México). El total de alumnado participante fue de 207 estudiantes, procedentes de las tres etapas educativas en la escolarización mexicana: Educación Primaria (6-11 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-15 años) y Educación Secundaria Superior (16-18 años). Con respecto a las características sociodemográficas (género y edad), cabe señalar que se trata de un estudio feminizado como se constata en los datos desde el punto de vista del género: hombres (38,2%) y mujeres (61,8%) (Tabla 1).

Tabla 1. Datos de la muestra por sexo y edad

Sexo	6-11 años	12-15	16-18	Total
Varones	25	21	43	89 (38,2 %)
Mujeres	27	33	58	118 (61,8 %)
Total	52	54	101	207

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario mixto diseñado ad hoc, compuesto por 22 ítems organizados en dos secciones principales. La primera incluía variables sociodemográficas (sexo, edad y etapa educativa). La segunda se estructuraba en dos dimensiones: (1) conocimiento y comprensión de los mitos prehispánicos y (2) experiencias y percepciones relacionadas con el teatro en contextos educativos y familiares.

Los ítems relativos a percepciones se midieron mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Asimismo, se

incluyeron varias preguntas abiertas con el fin de recoger información cualitativa; no obstante, el presente estudio se centra en los datos cuantitativos, dejando para futuras investigaciones el estudio cualitativo.

Para asegurar la confiabilidad y validez del instrumento de análisis, se llevaron a cabo diferentes pruebas. De un lado, se ha comprobado la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente de Alfa de Cronbach. Este coeficiente consiste en la media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala, y puede calcularse de dos maneras: a partir de las varianzas (Alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado). En este caso, se analizó el Alfa de Cronbach entre los ítems que conformaba el instrumento (Tabla 2). Se obtuvo un resultado de 0,837 para el instrumento indicativo de una consistencia interna relevante con un valor próximo a 1 (Martínez-Arias et al., 2014).

Tabla 2. Estadístico fiabilidad Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	Instrumento
Alfa de Cronbach	0,837
N. de elementos	22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Prueba KMO y de Bartlett

Medida de adecuación muestral		0,703
Kaiser-Meyer-Olkin		
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	337,721
	aprox. gl	36
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Para confirmar la validez se ha procedido a realizar asimismo un análisis factorial a través de la prueba de KMO y Bartlett (Tabla 3). Los datos obtenidos ofrecen un valor más que aceptable en ambos casos (Tabla 3) próximo al valor 1 (Cohen y Wang, 2021). De igual forma el dato sobre la significación es 0,000 indicativo

de la idoneidad de realizar la prueba factorial con el instrumento.

Procedimiento

Como se ha señalado, la investigación es descriptiva y para su desarrollo se ha seguido un modelo mixto que incluye elementos de tipo cuantitativo y cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Teddlie y Tashakkori, 2010) con la intencionalidad de disponer de una visión completa del fenómeno abordado. Se ha optado por un diseño metodológico basado en los estudios tipo encuesta, elaborando un cuestionario ad hoc cuyo contenido ha sido validado por expertos de universidades públicas españolas y mexicanas. Para ello, se utilizó el método “Juicio de Expertos” (Galicia et al., 2017) de dos fases. En una primera fase, se suministró el instrumento confeccionado a los expertos y expertas participantes en la validación a través de correo electrónico. En dicho correo, se explicitaron los objetivos de la investigación, así como el contexto de implementación y se propuso un periodo de quince días para su evaluación. Posteriormente, recogidas las indicaciones de los jueces, se pasó a rehacer los ítems del instrumento para, posteriormente, remitir nuevamente a estos mismos jueces, el instrumento modificado. Cabe señalar que las anotaciones de los jueces se limitaron a cuestiones de redacción y no se modificó ni el número de ítems (22 ítems) ni se produjo movilidad entre los ítems y sus categorías iniciales. La buena composición de los jueces, su nivel de conocimientos y su procedencia diversa son elementos que garantizan el éxito de la actividad prospectiva de esta investigación (López, 2018). El criterio para la selección de los expertos está determinado por su formación y por el trabajo que desarrollan en el campo de la pedagogía y en el teatro infantil y juvenil de América Latina. Para la aplicación de este procedimiento, se conformaron dos grupos: uno coordinador, constituido por los investigadores del presente trabajo y responsables del diseño del instrumento y un grupo experto evaluador cuyos centros de origen se han señalado anteriormente.

El procedimiento seguido se ha desarrollado a lo largo de tres fases. En una primera, se ha elaborado el cuestionario, instrumento del estudio y se ha procedido a su validación. En la segunda fase, se ha distribuido el cuestionario en línea a través de la aplicación *Google Forms* para todos los participantes. La tercera fase ha consistido en el vaciado de los resultados del instrumento y su posterior análisis (Tabla 4).

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

Tabla 4. Distribución de los ítems analizados

Ítems del instrumento analizados
Ítem 1. Sexo
Ítem 2. Edad
Ítem 3. Estudios actuales
Ítem 4. Soy capaz de definir qué es un mito
Ítem 6. Conozco el mito de la creación del Quinto Sol
Ítem 8. Soy capaz de definir los atributos de Quetzalcóatl
Ítem 10. Conozco la leyenda del “Conejo en la cara de la luna”
Ítem 11 Soy capaz de identificar la ciudad maya de Uxmal
Ítem 12. Conozco quién fue Huitzilopochtli o Coatlicue
Ítem 13. Sé qué es el Mictlán
Ítem 14. Soy capaz de localizar las ciudades míticas de Aztlán y Tenochtitlan
Ítem 15. Soy capaz de dar un ejemplo de fenómenos naturales que me rodean y que los mitos prehispánicos ayudaban a explicar
Ítem 17. Sé quién fue Thor o Hércules
Ítem 19. He asistido a una representación teatral infantil en un contexto familiar o escolar
Ítem 20. He asistido a una representación de teatro de títeres y/o marionetas en un contexto familiar o escolar
Ítem 21. Sé qué es una pastorela y he asistido a una representación navideña en un contexto familiar o escolar
Ítem 22. Participar en la representación de una obra teatral en el contexto escolar es algo positivo para mi educación y mi formación integral

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los estándares éticos para investigaciones con participantes humanos, siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki. Dado que los participantes eran menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus familias o tutores legales antes de su participación. La investigación fue autorizada por la dirección del centro educativo Alfredo Txoqui Fernández de Lara (Código de centro: MXPU03719) y contó con la aprobación de un comité de ética externo (de la Universidad de Alicante (Código:UA-2023-05-26) siguiendo el código de buenas prácticas de esta institución educativa.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS Statistics (versión 23). En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) con el fin de examinar las percepciones y el conocimiento del alumnado.

La normalidad de la distribución de los datos se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$), lo que permitió aplicar pruebas paramétricas. Además de los análisis descriptivos, se llevaron a cabo pruebas estadísticas inferenciales con el objetivo de explorar posibles diferencias en función del grupo de edad y el sexo. Las Tablas 5 y 6 resumen los estadísticos descriptivos.

Resultados

Los resultados muestran, en general, un nivel moderado-bajo de conocimiento autopercibido sobre los mitos prehispánicos entre los participantes. Las puntuaciones medias de la mayoría de los ítems relacionados con el conocimiento mitológico se sitúan en torno al punto medio de la escala, lo que indica una familiaridad limitada con referentes culturales clave.

En particular, el alumnado presenta niveles más bajos de conocimiento en relación con mitos fundacionales como el del Quinto Sol, el Mictlán o figuras como Huitzilopochtli y Coatlicue. Del mismo modo, se observan dificultades para identificar espacios mitológicos como Aztlán o Tenochtitlan. Estos resultados sugieren una escasa integración de la mitología prehispánica en el conocimiento cultural y literario del alumnado.

Por el contrario, los ítems relacionados con elementos más populares o con mayor visibilidad cultural, como Quetzalcóatl o la leyenda del “Conejo en la cara de la luna”, obtienen puntuaciones más elevadas. Esto indica que el conocimiento del alumnado tiende a limitarse a los mitos más difundidos socialmente.

Un resultado especialmente significativo es la puntuación muy elevada obtenida en el ítem relativo al conocimiento de Thor o Hércules, que contrasta claramente con las puntuaciones más bajas asociadas a los mitos prehispánicos. Este hallazgo sugiere una fuerte influencia de los productos culturales globalizados (como el cine, los cómics o los medios digitales), que parecen modelar el conocimiento mitológico del

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

alumnado en mayor medida que las tradiciones culturales locales.

En relación con los ítems vinculados al teatro, los resultados muestran una percepción muy positiva de las experiencias teatrales tanto en el ámbito escolar como familiar. La mayoría del alumnado afirma haber asistido a representaciones teatrales y manifiesta un alto grado de acuerdo con el valor educativo de participar en actividades dramáticas. Dichos resultados respaldan la idea de que el teatro es percibido como un recurso de aprendizaje motivador y significativo.

Tabla 5. *Percepción de la muestra sobre los mitos*

Variables instrumentales analizadas	M (Media)	DT (Desviación típica)
Ítem 4. Soy capaz de definir qué es un mito	3,05	0,804
Ítem 6. Conozco el mito de la creación del Quinto Sol	3,18	1,098
Ítem 8. Soy capaz de definir los atributos de Quetzalcóatl	4,07	0,871
Ítem 10. Conozco la leyenda del “Conejo en la cara de la luna”	4,02	0,734
Ítem 11. Soy capaz de identificar la ciudad maya de Uxmal	3,14	0,807
Ítem 12. Conozco quién fue Huitzilopochtli o Coatlicue	3,07	0,922
Ítem 13. Sé qué es el Mictlán	3,78	0,806
Ítem 14. Soy capaz de localizar las ciudades míticas de Aztlán y Tenochtitlan	3,17	0,873
Ítem 15. Soy capaz de dar un ejemplo de fenómenos de mi entorno que los mitos prehispánicos ayudan a explicar	3,01	1,074
Ítem 17. Soy capaz de definir quién fue Thor o Hércules	4,97	0,212

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. *Percepción de la muestra sobre el teatro infantil y juvenil*

Variables instrumentales analizadas	M	SD
Ítem 19. He asistido a una representación teatral infantil o juvenil en un contexto escolar o familiar	3,67	0,373
Ítem 20. He asistido a una representación de teatro de títeres y/o marionetas en un contexto escolar o familiar	4,96	0,207
Ítem 21. Sé qué es una pastorela y he asistido a una representación navideña en un contexto escolar o familiar	4,85	0,447
Ítem 22. Participar en la representación de una obra teatral en el contexto escolar es algo positivo para mi educación y mi formación integral	4,53	0,151

Fuente: Elaboración propia.

De igual modo, para completar nuestra investigación hemos asumido varianzas iguales y hemos procedido a hacer ANOVA de un factor por género de la muestra. Los análisis de varianza sugieren la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres con relación a las respuestas emitidas en los ítems cuantitativos (Tabla 7). Por tanto, se rechaza la posibilidad de diferencias significativas en nuestro estudio en cuanto al género.

Estos resultados deben interpretarse con cautela, debido al uso de una muestra de conveniencia y de medidas basadas en autopercepción.

Tabla 7. *Análisis varianzas ANOVA*

ANOVA		
<i>Ítems analizados</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

P4	1,053	0,302
P6	1,007	0,319
P8	2,007	0,173
P10	0,083	0,798
P11	3,127	0,077
P12	0,343	0,537
P13	1,113	0,310
P14	0,707	0,401
P15	0,565	0,432
P17	0,043	0,737
P19	0,297	0,496
P20	0,000	0,883
P21	2,037	0,798
P22	0,043	0,727

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En este sentido, los resultados obtenidos se alinean con una amplia tradición investigadora que subraya el valor del teatro y la dramatización como herramientas educativas integrales. Diversos estudios han demostrado que el trabajo dramático en el aula favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también los procesos de memoria, la implicación emocional y la construcción de aprendizajes significativos (Alarcón, 2020; Cabeza y Pérez, 2017; Cruz et al., 2013). Asimismo, el teatro de conciencia y las prácticas escénicas orientadas a la reflexión crítica contribuyen a generar espacios de aprendizaje que promueven la participación activa del alumnado y el cuestionamiento de la realidad (Alemán, 2023; Özbek, 2014). Desde una perspectiva más amplia, la educación teatral ha sido vinculada al desarrollo de competencias emocionales, interculturales y socioculturales, fundamentales para la formación integral del alumnado (Cárdenas-Rodríguez et al., 2017; Del-Olmo-Ibáñez, 2019; Del-Olmo-Ibáñez, 2020; Chalco y Abarca, 2021). En el ámbito específico de la educación literaria, la integración del mito a través de la dramatización permite activar procesos interpretativos complejos y conectar los textos con el imaginario cultural del alumnado, tal como señalan los estudios sobre reescritura y transmisión de mitos prehispánicos (Bolognese y González, 2019;

Pérez-Amezcuca y Camberos, 2020; Rovira-Collado, 2013; Rovira-Collado y Mateo-Guillén, 2019; Ruiz-Bañuls y Fernández, 2025; Ballester, 2025). Además, el teatro en contextos educativos ha sido identificado como una estrategia eficaz para fomentar la motivación, la creatividad y la implicación del alumnado en el aprendizaje (Gil, 2018; Pareja-Olcina, 2021; Sornoza, 2023). En conjunto, estos enfoques respaldan la idea de que la incorporación de los mitos prehispánicos a través del teatro no solo contribuye al desarrollo de la competencia lectora y literaria, sino que también favorece la construcción de la identidad cultural y el desarrollo integral del alumnado, consolidándose como una línea pedagógica coherente con los retos actuales de la educación.

Los resultados de este estudio aportan información relevante sobre el conocimiento cultural del alumnado y su percepción del teatro como recurso pedagógico en el ámbito de la educación literaria. Uno de los principales hallazgos es el limitado conocimiento de los mitos prehispánicos entre el alumnado, especialmente en comparación con su familiaridad con las mitologías grecolatina o nórdica. Este desequilibrio refleja la fuerte influencia de los productos culturales globalizados y sugiere un debilitamiento de los referentes culturales locales en el contexto educativo. Estos resultados refuerzan la necesidad de integrar contenidos culturalmente relevantes en las políticas de educación lectora y en las prácticas de aula. Asimismo, el uso de un cuestionario en línea puede haber influido en las respuestas del alumnado, especialmente en relación con sus patrones de lectura y respuesta.

Desde la perspectiva de la competencia lectora, estos hallazgos resultan especialmente significativos. El conocimiento cultural desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora, ya que permite al alumnado interpretar los textos, realizar inferencias y establecer conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información. Por tanto, la falta de familiaridad con narrativas culturalmente relevantes, como los mitos prehispánicos, puede dificultar la comprensión profunda y el posicionamiento crítico ante textos literarios vinculados a su propio contexto cultural.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

En este sentido, la integración de los mitos en el aula puede entenderse como una estrategia para fortalecer tanto la competencia lectora como la competencia literaria. Los mitos ofrecen estructuras simbólicas y narrativas que favorecen los procesos interpretativos, el pensamiento crítico y la conciencia cultural. En consecuencia, su uso pedagógico puede contribuir a una educación literaria más significativa y contextualizada.

Asimismo, los resultados confirman la percepción altamente positiva del teatro por parte del alumnado, que reconoce su valor educativo y manifiesta una exposición frecuente a experiencias dramáticas. Este hallazgo refuerza investigaciones previas que destacan el potencial del teatro como herramienta para el aprendizaje experiencial, el desarrollo emocional y la implicación con los contenidos literarios. A través de la representación y la dramatización, el alumnado no solo lee los textos, sino que también los encarna, lo que puede favorecer la comprensión y la retención.

Las diferencias observadas en función de la edad sugieren que el conocimiento cultural se desarrolla progresivamente a lo largo de la escolarización, si bien este desarrollo resulta insuficiente en relación con los contenidos mitológicos locales. La ausencia de diferencias significativas en función del sexo indica que esta problemática es transversal y afecta al alumnado con independencia de esta variable.

En conjunto, estos resultados ponen de relieve la necesidad de reconsiderar el papel de los contenidos culturalmente relevantes en la educación literaria. La incorporación de los mitos prehispánicos a través del teatro puede constituir una vía eficaz para reducir la distancia entre el entorno cultural del alumnado y sus prácticas lectoras, favoreciendo una comprensión más profunda y el desarrollo de la identidad.

Estos hallazgos son coherentes con estudios recientes que señalan que los enfoques basados en el teatro pueden mejorar las habilidades lectoras, especialmente la comprensión, la fluidez y la implicación, al integrar dimensiones cognitivas y sociales del aprendizaje lector (Giera, 2025).

A pesar de estas aportaciones, el estudio presenta diversas limitaciones. En primer lugar, el uso de una muestra de conveniencia procedente de un único centro educativo limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, el empleo de medidas basadas en autoinforme puede no reflejar con exactitud el conocimiento real del alumnado. En tercer lugar, la ausencia de datos socioeconómicos detallados impide una interpretación más matizada de los resultados. Por último, aunque se han realizado análisis inferenciales, futuras investigaciones deberían emplear diseños más robustos para confirmar estos hallazgos.

Futuras investigaciones deberían explorar el impacto de intervenciones basadas en el teatro sobre la competencia lectora mediante diseños experimentales o cuasi-experimentales, así como incorporar análisis cualitativos que permitan comprender mejor las interpretaciones del alumnado sobre los mitos y su papel en la construcción de la identidad.

Asimismo, se ha demostrado que el teatro en la educación favorece el desarrollo de la competencia sociocultural, permitiendo al alumnado comprender mejor su propia identidad cultural y la de los demás (Akinsola, 2025).

En conclusión, este estudio pone de manifiesto la importancia de integrar contenidos culturalmente significativos en la educación literaria para potenciar la competencia lectora. El uso de los mitos prehispánicos a través del teatro se presenta como una propuesta pedagógica prometedora que integra dimensiones cognitivas, emocionales y culturales del aprendizaje. El fortalecimiento de esta línea de investigación puede contribuir a un modelo educativo más inclusivo y contextualizado.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2026

Contribución de los autores: Conceptualización (idea): MRB; Redacción: CMG; Metodología: MRB; Análisis: CMG; Discusión y conclusión: MRB; Revisión: IBP. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Fondos: Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación del Grupo de Investigación “Educación Literaria y Lingüística en español e inglés” (Ref-ELEI-UA-2023) de la Universidad de Alicante.

Agradecimientos: Al Grupo de Investigación “Teatro para las infancias y las juventudes en Mexico” de la AMIT (Asociación Teatral Mexicana) dirigido por Mónica Ruiz Bañuls (UA) y Susana Baéz Ayala (UCJ).

REFERENCIAS

- Abarzúa, L., y Ambròs-Pallarès, A. (2025). Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital académica de futuros maestros. *Investigaciones sobre Lectura*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.21848>
- Akinsola, I. (2025). Socio-cultural competence: Why theatre-in-education is important for learners. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 12(3), 24-48. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v12i3p24>
- Alemán, L. A. (2023). El teatro de conciencia como herramienta en el aula: la «revolución» de Halma Angélico. En A. Vico & L. Vego (Eds.) *Caminando hacia la innovación en educación: de la teoría a la práctica* (pp. 826-842). Dykinson.
- Alarcón, M. (2020). El impacto del teatro en los procesos de memoria y desarrollo cognitivo y emocional en educación. En MusicoGuia (Ed.). *Conference Proceedings CIVAE 2020* (pp. 347-369). MusicoGuia.
- Astratova, O. y Rubene, Z. (2024). Contemporary approaches to cultural literacy studies in education. Human, Technologies and Quality of Education. En L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education* (pp. 156-165). University of Latvia. <https://doi.org/10.22364/htqe.2024>
- Ballester, I. (2025). Malinche en el aula: multimodalidad para la educación. *CuCo, Cuadernos de Cómic*, (24), 34-61. <https://doi.org/10.37536/CUCO.2025.24.2694>

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77-98.

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27(2), 161-183.
- Bermúdez, M. e Iñesta, E. M. (2023). Educación literaria y valores de la ciudadanía europea. Acercamiento desde la literatura infantil y juvenil multicultural. En M. P. Nuñez-Delgado y M. Santamarina (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 157-173). Síntesis.
- Bolognese, C. y González, I. (2019). Presentación: Reescrituras del mito prehispánico en la literatura latinoamericana. *Mitologías hoy*, (19), 11-13. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.640>
- Cabeza, B. y Pérez, C. (2017). El juego dramático como estrategia de inclusión y de educación emocional: evaluación de una experiencia en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 145-160.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, M. T. y Monreal-Gimeno, C. (2017). El teatro social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista Humanidades*, (31), 175-194.
- Cohen, A. D. y Wang, I. K. (2021). Investigating learner engagement in strategy instruction focused on vocabulary for academic writing: a case study, *System*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102501>
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cruz, V., Caballero, P. A. y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31(2), 410-419. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Chalco, J. C. y Abarca, E. (2021). El teatro como estrategia educativa en la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Ciencias, *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 31(1), 93–107. <https://doi.org/10.56992/a.v1i31.9>
- Del-Olmo-Ibáñez, M.-T. (2019). La lengua y la literatura, componentes de la persona. Una reflexión para su didáctica. En M. Geat & V. A. Piccione (Eds.), *Infanzia, arti, lavoro: confluenze educative* (pp. 97-105). Roma Tre Press.
- Del-Olmo-Ibáñez, M.-T. (2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y Literatura. En M. C. Pérez (Ed.). *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 1159-1169). Dykinson.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual, *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García-Pedreira, M. del R. (2024). La expansión narrativa transmedia del arquetipo de princesa en el juego de mesa “Rebel Princess”. *Investigaciones sobre Lectura*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18068>
- Giera, W.-K. (2025). Everyone Is Reading and Playing! A Participatory Theatre Project to Promote Reading Competence. *Education Sciences*, 15(5), 593. <https://doi.org/10.3390/educsci15050593>
- Gil, M. M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula Primaria. *Artseduca*, (21), 10-33. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2018.21.1>

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.

- Jiménez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- List, A., Campos Oaxaca, G. S., Du, H., Lee, H. Y. y Lyu, B. (2024). Critical culturalized comprehension: Exploring culture as learners thinking about texts. *Educational Psychologist*, 59(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2266028>
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21, 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Martínez-Arias, M. R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. GiuntiEOS.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(1), 46-61.
- Pareja-Olcina, M. (2021). El teatro como herramienta educativa. *Aula de Encuentro*, 23(1), 217-240. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5447>
- Pérez-Amezcu, L. y Camberos, S. M. (2020). Mitología en la literatura mexicana. Prospecciones teórico-metodológicas. *Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, (7), 145-166. <https://doi.org/10.5380/2238-0701.2019n19-08>
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2024). Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>
- Rovira-Collado, J. (2013). Mitos prehispánicos en viñetas: una aproximación desde la didáctica de la literatura. En J. Rovira y E. Valero (Eds.). *Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana* (pp. 495-513). Iberoamericana.
- Rovira-Collado, J., y Mateo-Guillén, C. (2019). Social networks for reading as a new literary training space. En D. Escandell & J. Rovira (Eds.), *Current perspectives on literary reading* (pp. 19-34). John Benjamins Publishing Company.
- Ruiz-Bañuls, M. y Fernández, R. (2025). *Una cartografía de la LIJ iberoamericana: Lecturas e imaginarios culturales para las aulas del siglo XXI*. Octaedro.
- Sornoza, J. M. (2023). El teatro como recurso didáctico para el aprendizaje de historia en estudiantes de básica superior. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 16-25. <https://doi.org/10.47230/unesciencias.v7.n3.2023.16-25>
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*. SAGE publications.
- Tejerina, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Universidad de Cantabria.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.

Ruiz-Bañuls, M., Mateo-Guillén, C., & Ballester-Pardo, I. (2026). La educación literaria en el aula a través de la recuperación de mitos del teatro infantil mexicano: análisis de percepciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 77–98.