



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Sede: Rosario

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior
EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA
COMUNICACIÓN.

Propuesta de intervención en una escuela secundaria,
ubicada en la zona sur de la ciudad de Rosario, durante el ciclo lectivo 2024.

Alumno: Silvera, Laura

Título a obtener: Profesor universitario para la Educación Secundaria y Superior

Diciembre 2023

Dedicatoria:

A mis compañeros que me impulsan a seguir adelante. A mi familia, por su apoyo incondicional, amor y contención.

Agradecimientos:

Mi más profundo agradecimiento a Carina, por la paciencia y constante asesoramiento. A los docentes de la carrera, por compartir su pasión y avivar la nuestra. A mis abuelas y a mi mamá, por mostrarme la importancia de enseñar con amor. Y en especial, a mi primo Eduardo por ser mi guía en este nuevo camino a recorrer.

RESUMEN

El presente informe trata sobre la dificultad de los estudiantes adolescentes para expresarse y cómo el teatro puede ser utilizado como una estrategia didáctica para mejorar la comunicación de un grupo de alumnos de educación secundaria. La problemática observable, es que los mismos se muestran nerviosos e inseguros. Evidencian dificultades para expresar sus necesidades, ideas y sentimientos, ya sea por el temor a equivocarse, o por no poder encontrar la manera de hacerlo adecuadamente. En la mayoría de los casos, el vocabulario es escaso y el volumen de la voz es prácticamente inaudible. La problemática fue detectada mediante observaciones en clases de teatro de tercer año en una institución escolar de gestión oficial en la zona sur de la ciudad de Rosario. La metodología de investigación empleada fue dentro del paradigma socio-crítico y el diseño de investigación, cualitativo. Las unidades de análisis seleccionadas fueron personas, en específico estudiantes y profesores. Así, se tiende a la transformación de la realidad inicial problematizada antes mencionada, a partir de la sugerencia de la implementación de un taller enfocado en la experimentación, búsqueda y conciencia de las capacidades expresivas y comunicativas del cuerpo. La investigación busca sugerir al teatro como un recurso muy efectivo para fortalecer la comunicación de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse de manera efectiva en su vida cotidiana, laboral y social.

Palabras clave comunicación, teatro, cuerpo, voz, capacidades expresivas, taller.

ÍNDICE

Introducción:	1
Capítulo I: Contexto de estudio	3
I.1: Marco institucional donde se ofrecerá la propuesta.	3
I.2: Factores internos y externos:	6
I.3: Encuadre curricular:.....	8
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPLEADA.....	9
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	10
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA.....	12
4.A. Comunicación y teatro.	13
4.B. El cuerpo y la voz.	17
4.C. Capacidades expresivas y expresión corporal.	19

4.D Taller.	20
4.E. Antecedentes.....	21
4.F. Normativas.....	24
CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
5.A. Justificación.....	26
5.B. Destinatarios	26
5.C. Acciones a realizar	26
5.D. Planificación del taller:.....	26
5.d.1. Encuentro I: Desinhibición	26
5.d.2. Encuentro II: El cuerpo.	29
5.d.3. Encuentro III: La voz	31
5.d.4. Encuentro IV: Personaje	33
5.d.5. Encuentro V: El cuerpo y la voz	34
5.d.6. Encuentro VI, VII y VIII: Ensayos	35
5.d.7. Evaluación.....	36
5.E. La elección de la obra	36
5.F. Estudio de viabilidad de la Picp.....	36
5.G. Impacto esperado.....	37
VI. Conclusión	37
Bibliografía	38
ANEXO I	39
ANEXO II.....	42
ANEXO III.....	43
ANEXO IV	61

Introducción:

Esta propuesta de intervención en el campo profesional docente (PICP), se ha pensado para una institución escolar rosarina dentro del nivel de educación secundaria, perteneciente a la gestión oficial, emplazada en la zona sur de la ciudad de Rosario. La misma surgió mediante observaciones en las clases de un tercer año de la asignatura Educación Artística: Teatro, dentro de la orientación Ciencias Naturales, durante el ciclo lectivo 2022.

Dicha investigación se centra en el tema de la comunicación y de cómo el teatro puede ser una herramienta para ayudar a los estudiantes a descubrir y desarrollar sus capacidades comunicativas y expresivas a través de sus propios cuerpos. A partir de las observaciones realizadas en el aula, como alumna del profesorado ajena a la institución objeto de análisis, invitada a presenciar las clases, se evidenció la necesidad de ayudar a los estudiantes para que puedan expresar sus deseos de manera elocuente.

Para recolectar datos en la etapa de diagnóstico, se utilizaron principalmente observaciones a fin de obtener información directa sobre las interacciones comunicativas en el entorno educativo. Se aplicó una guía de observación basada en la primera clase asistida, para recopilar datos de contexto. Enmarcada en un paradigma de investigación socio-crítica, el diseño aplicado para indagar sobre la temática en cuestión, fue cualitativo. Este enfoque busca conocer, describir y analizar el fenómeno escolar, profundizando en las perspectivas de los actores implicados, con el objetivo de idear un proyecto superador a posteriori.

Fue notable la dificultad mostrada por los educandos para llevar a cabo los ejercicios teatrales propuestos por el profesor. Demostraban inseguridad y nerviosismo en su expresión verbal y también, en la no verbal o paraverbal. La problemática observable se centró en la falta de habilidades para comunicar sus necesidades, ideas y sentimientos, lo cual se vio reflejado en un vocabulario limitado y un volumen de voz apenas audible. Por lo tanto, se propondrán estrategias didácticas a través del teatro para superar estas dificultades y mejorar las habilidades de los estudiantes con respecto a la comunicación. Se pretende que sean capaces de expresarse con claridad, seguridad y confianza, lo que puede tener un impacto positivo en su autoestima y en su relación con los demás, por transición. En resumen, la finalidad es que, a través del teatro, puedan superar sus dificultades comunicativas y desarrollar habilidades que les sean útiles tanto en su vida personal y académica.

Como estrategias metodológicas para alcanzar los objetivos planteados, se proponen talleres de expresión corporal y la realización de clases lúdicas, enfocadas en el uso del

cuerpo y la voz, a través del trabajo de construcción de personajes y escenas. Mediante este enfoque metodológico, se espera obtener una comprensión más profunda de cómo el teatro puede ser una estrategia didáctica efectiva para fortalecer la comunicación, y se ofrecerá una propuesta concreta para implementar en el campo profesional docente.

A continuación, se detallan los objetivos:

General:

Reconocer y describir las dificultades que los estudiantes tienen para comunicarse en el marco de la asignatura Educación Artística: Teatro, demostrando la potencialidad que tiene éste último como estrategia didáctica.

Específicos:

- Enumerar las dificultades que poseen los alumnos en pos de la comunicación entre sí, con el docente y al realizar los ejercicios propuestos.
- Brindar estrategias didácticas, desde la expresión corporal, que favorezcan a los estudiantes para encontrar en su cuerpo (manos, voz, gesto, mirada, movimientos) recursos comunicativos.
- Crear en el aula un marco de convivencia agradable, a través del juego, para incentivar la participación, proponiendo la diversión como herramienta creadora y de aprendizaje.
- Utilizar ejercicios de construcción de personajes como recurso para desinhibir y fortalecer la expresión y, para luego, poder realizar y compartir un análisis del personaje y escenas representadas.
- Incentivar a los alumnos a conocer su propia voz y el uso de la palabra como medio de expresión

Preguntas de investigación

- Los interrogantes que guían este trabajo son:
- ¿Cuáles son las problemáticas actuales que experimentan los adolescentes para comunicarse? ¿Y en particular, el grupo abordado?
- ¿Cómo utilizar el cuerpo como instrumento comunicacional?
- ¿Qué juegos y ejercicios teatrales proponer para fomentar la participación?
- ¿Cómo incentivar sin intimidar?
- ¿Cómo ayudar a los estudiantes a superar la vergüenza?
- ¿Por qué y para qué es necesario que aprendan a escuchar al otro?

- ¿Qué estrategias metodológicas se pueden proponer para favorecer la expresión de manera clara y concisa?

Capítulo I: Contexto de estudio

I.1: Marco institucional donde se ofrecerá la propuesta.

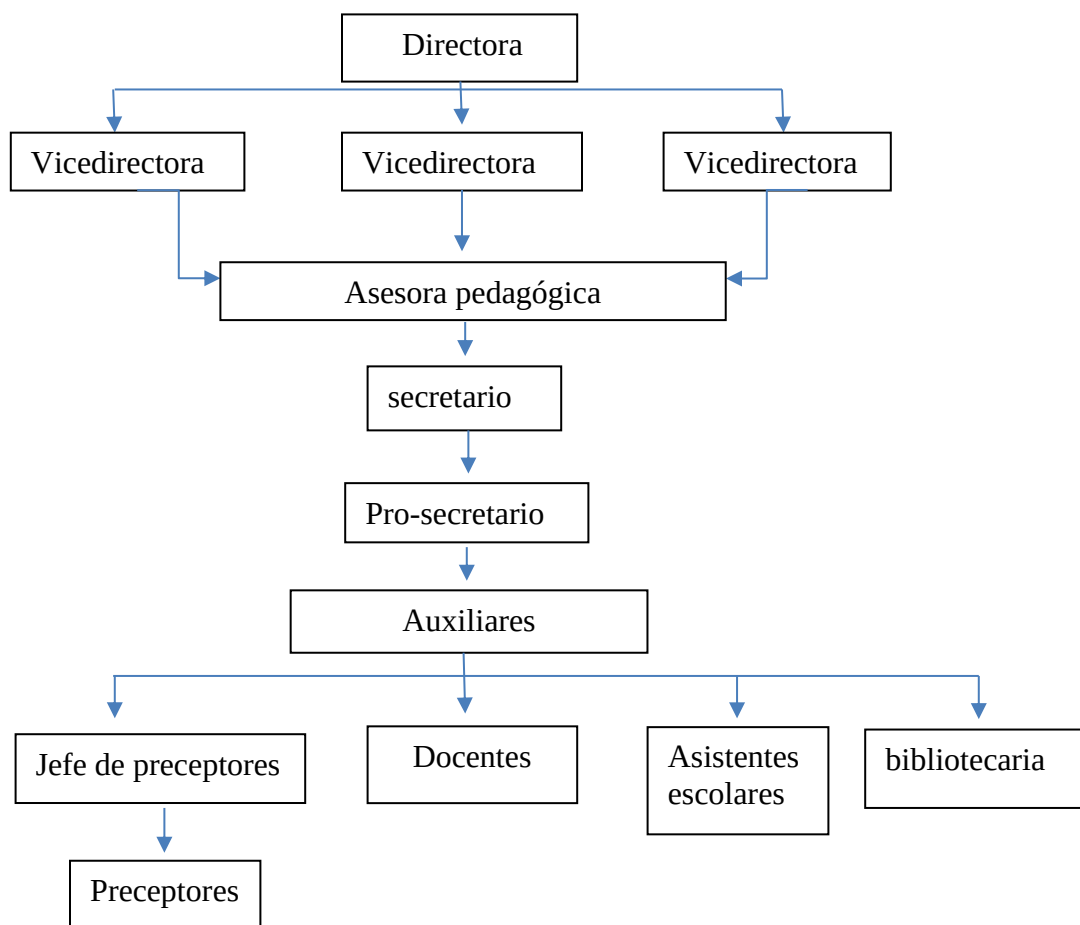
La institución en donde se piensa este trabajo final es una escuela de educación secundaria ubicada en zona sur de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Los alumnos que concurren a la institución, son en su mayoría, chicos del barrio. Antes de la pandemia, había un colectivo que pasaba por la esquina del colegio. En la actualidad, hay que llegar hasta alguna de las avenidas cercanas para poder conseguir medio de transporte (ya sea colectivo o bicicleta de la Municipalidad).

El colegio cuenta con una amplia variedad de materias y actividades extracurriculares, incluyendo deportes, arte, música y tecnología, para permitir que los estudiantes exploren sus intereses y talentos. Además, se esfuerza por crear un ambiente inclusivo y diverso donde todos los estudiantes se sientan seguros y apoyados.

A nivel organizacional, funciona en tres turnos y ofrece dos orientaciones: Ciencias Naturales y Economía y Administración. Actualmente, la escuela cuenta con más de 200 profesores. y 1.100 alumnos. Además, se vale de un programa de copa de leche y se brinda merienda, desayuno y una pequeña cena en el turno nocturno.

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la escuela se encuentra en proceso de actualización, teniendo en cuenta los cambios generados por la pandemia. Sin embargo, siempre se ha enfocado en los tres pilares fundamentales de la Ley Nacional de Educación 26206/06. El primero es formar a los estudiantes para que ejerzan una ciudadanía plena, el segundo es brindarles las herramientas para que puedan continuar estudios superiores, ya sean terciarios, universitarios o carreras de oficio, y el tercero es prepararlos de manera adecuada para el mercado laboral.

Respecto al organigrama institucional, a continuación, se encuentra un gráfico en el que se pueden visualizar las líneas organizativas del personal y la dirección de las vías de comunicación.



En cuanto a la infraestructura edilicia, consta de dos pisos, un ascensor y una rampa de acceso para personas con discapacidad o movilidad reducida. Está preparada para recibir a estudiantes con diversidad de condiciones. Entre sus instalaciones se encuentra una biblioteca espaciosa, una sala de actos con escenario, dos patios, una cancha de vóley, vestuarios para los alumnos, laboratorio, sala de informática, una amplia vicedirección, sala de profesores, sala de preceptores y baños en todos los pisos, incluyendo baños adaptados.

La escuela cuenta con un Proyecto Institucional de Evaluación (PIE), en el cual cada departamento (Contable, de Ciencias, de Matemáticas, de Lenguas, de Artística, de Deportes) establece los ejes temáticos prioritarios a desarrollar y evaluar. También las propuestas se adaptan a las necesidades de los estudiantes y a aquellos que tienen proyectos pedagógicos de inclusión. Cada departamento tiene proyectos especiales, como el concurso literario en Lengua y Literatura, donde se premia la mejor narración, poesía y producción textual de los alumnos al finalizar el ciclo lectivo. El premio suele ser un libro o una orden de compra en

una librería para fomentar la lectura. Actualmente, cuenta con un proyecto institucional de prevención en consumo problemático, que incluye el uso excesivo de la tecnología.

La institución siempre busca fomentar el vínculo y la comunicación entre los alumnos, ya sea a través de los delegados, preceptores, profesores o incluso, el personal de portería. Se trabaja mucho con los estudiantes en relación a las normas de convivencia, el fortalecimiento de relaciones saludables, la confianza y el respeto dentro de la comunidad educativa.

El colegio trabaja, además, con un diseño de competencias que establece los saberes que los alumnos deben adquirir año tras año. En cuanto al área de Teatro, en relación con la problemática detectada, al finalizar el ciclo lectivo, se busca que los estudiantes hayan logrado habilidades expresivas, creativas, comunicativas y de trabajo en equipo que les serán útiles tanto en el ámbito teatral como en otros aspectos de su vida personal y académica. Algunos de los aspectos del currículo incluyen:

- Técnicas teatrales: Expresión corporal, vocalización, improvisación, juegos teatrales, ejercicios de desinhibición y concentración.
- Análisis de textos teatrales.
- Construcción de personajes: Caracterización física y psicológica de los personajes, exploración de emociones y motivaciones, uso de la voz y gestos para dar vida a un personaje.

Por otro lado, cuentan con un grupo de ayuda solidaria, conformado por alumnos y exalumnos de la escuela, que recolecta ropa, calzado, útiles y juguetes. Se busca que los chicos estén en la escuela de un modo diferente. Se disfrazan y realizan números artísticos en los salones con el propósito de convocar a los alumnos nuevos que entran a primer año. Los voluntarios realizan juegos, lecturas y llevan los elementos recolectados a hospitales y hogares de niños carenciados. Incluso han realizado documentales para televisión contando su experiencia y pidiendo ayuda a la comunidad.

Dentro del plan de estudios de la orientación Ciencias Naturales, los estudiantes tienen la opción de elegir teatro, danza y música. También se propone una fiesta sin alcohol en el marco del taller de consumo problemático, donde los propios estudiantes de dicha modalidad realizan coreografías, cantan y actúan, brindando un espacio de expresión artística y recreativa.

En resumen, es un colegio secundario comprometido con la educación integral de sus estudiantes, ofreciendo un entorno de aprendizaje estimulante y una amplia variedad de actividades extracurriculares para fomentar el desarrollo personal y social.

I.2: Factores internos y externos:

En este apartado se hará referencia al interjuego de factores críticos externos e internos que propician la generación de la problemática detectada.

En cuanto a los factores externos, el aislamiento social producto de la pandemia y el uso excesivo de dispositivos tecnológicos son elementos clave que pueden perjudicar el desarrollo y la calidad del lenguaje. El aislamiento social ha implicado una reducción significativa en las interacciones sociales cara a cara, lo que limitó la exposición a diferentes formas de expresión y dificultó el desarrollo de habilidades comunicativas. La falta de contacto físico y visual redujo la capacidad de leer gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal, elementos fundamentales en la comunicación efectiva.

Además, el uso excesivo de dispositivos tecnológicos, como teléfonos celulares y computadoras, también puede tener un impacto negativo en el lenguaje. La comunicación a través de estos, a menudo se basa en mensajes de texto y chats, donde se tiende a utilizar abreviaciones, emoticones, muletillas, stickers y memes como formas simplificadas de expresión. Esto puede afectar la capacidad de comunicarse de manera clara y precisa, así como la habilidad para interpretar y comprender mensajes complejos.

Adicionalmente, el consumo excesivo de contenido digital, como redes sociales, videos y juegos en línea, puede disminuir el tiempo dedicado a actividades que fomentan el desarrollo del lenguaje, como la lectura y la escritura. La sobreexposición a contenidos superficiales y fragmentados puede llevar a una reducción en el vocabulario, la capacidad de concentración y la comprensión lectora.

Además de los factores externos mencionados, existen otros elementos que también pueden perjudicar al lenguaje. Entre ellos se encuentran:

-Influencia de los medios de comunicación: Los medios de comunicación masiva, como la televisión, y el internet, pueden tener un impacto en el lenguaje al promover formas de comunicación más simplificadas, como el lenguaje coloquial, los estereotipos lingüísticos o la sobreutilización de anglicismos. Esto puede llevar a una pérdida de riqueza y precisión en el lenguaje, así como a la adopción de expresiones estandarizadas y poco creativas.

-Factores socioeconómicos y culturales: El entorno socioeconómico y cultural en el que una persona crece puede influir en su dominio del lenguaje. Las barreras económicas, la falta de acceso a recursos educativos y la discriminación lingüística pueden obstaculizar el desarrollo lingüístico y restringir las oportunidades de comunicación.

-Problemas de salud y discapacidades y/o diversidad funcional: Algunos problemas de salud, como trastornos del habla o problemas de audición, pueden afectar la capacidad de una persona para comunicarse de manera efectiva. Las discapacidades del lenguaje, como la dislexia o el trastorno del lenguaje receptivo-expresivo, también pueden dificultar el desarrollo y el uso adecuado del lenguaje.

Es importante abordar estos factores y tomar medidas para fomentar una comunicación efectiva. Esto incluye promover una educación lingüística de calidad, fomentar la lectura y la escritura, suscitar el uso adecuado del lenguaje en los medios de comunicación, y garantizar la inclusión y accesibilidad para aquellos con dificultades lingüísticas o discapacidades.

Dentro de los factores internos que pueden perjudicar al lenguaje, la dinámica escolar y el ambiente en el aula juegan un papel fundamental.

La problemática planteada, tiene implicaciones directas en diversas áreas del currículo escolar. Por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura, el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas es fundamental para el estudio de la gramática, la lectura comprensiva y la escritura. En Matemática, la capacidad de comunicar ideas y razonamientos de manera clara y precisa es esencial para resolver problemas y participar en discusiones matemáticas. En Ciencias, la comunicación efectiva permite la comprensión y el intercambio de conceptos científicos. En Música, el lenguaje verbal y no verbal se utiliza para interpretar y expresar emociones a través del sonido. En Educación física, la comunicación corporal es esencial en la coordinación y el trabajo en equipo. El teatro, como disciplina artística, puede desempeñar un papel clave en el desarrollo de destrezas comunicativas en todas estas áreas del currículo. A través de él, los estudiantes pueden explorar y practicar diferentes formas de expresión verbal y no verbal, desarrollar habilidades de dicción, proyección de voz y expresión corporal.

La escuela es un espacio de socialización donde los estudiantes interactúan entre sí y con los docentes, y esta interacción puede tener un impacto en el desarrollo del lenguaje.

La integración y participación activa de los alumnos en el contexto educativo es crucial para fomentar un buen desarrollo del lenguaje. Si no se sienten incluidos o no se les brinda la oportunidad de expresarse y participar en clase, pueden experimentar dificultades para desarrollar sus habilidades comunicativas. Es importante crear un ambiente propicio para el diálogo, el intercambio de ideas y el respeto mutuo, lo que permite a los estudiantes sentirse cómodos y seguros al expresarse. El teatro como estrategia didáctica, promueve la confianza, la seguridad en uno mismo, la empatía, la escucha activa y la capacidad de trabajar en equipo, aspectos fundamentales para una comunicación efectiva.

Además, la relación con los docentes desempeña un papel clave en el enriquecimiento del lenguaje. Un docente que fomenta una comunicación abierta, que escucha activamente y brinda retroalimentación constructiva podría ayudar a promover dicho desarrollo. Por el contrario, un ambiente escolar donde predominan las actitudes negativas, la falta de atención individualizada o la ausencia de estímulos comunicativos puede limitar el proceso lingüístico y paralingüístico de los estudiantes.

Es importante destacar que los factores externos e internos están interrelacionados y no pueden separarse completamente. Los factores externos, como el contexto social y el uso de dispositivos tecnológicos, influyen en la dinámica interna de la escuela, objeto de estudio en este trabajo y en cómo los estudiantes se relacionan entre sí y con el entorno educativo. Por lo tanto, es fundamental abordarlos de manera integrada para promover un entorno educativo favorable para el desarrollo del lenguaje y la comunicación efectiva de los estudiantes.

I.3: Encuadre curricular:

Como se dijo anteriormente, se toma como espacio curricular, la asignatura Educación artística: teatro, dentro del tercer año de la orientación Ciencias naturales. Los ejes de contenido sobre los que se trabaja y las competencias a lograr son los siguientes:

1- Expresión corporal: Adquirir habilidades para utilizar su cuerpo como herramienta de expresión. Esto implica tener conciencia del mismo, controlar el movimiento, la postura y expresar emociones y sensaciones a través de gestos y movimientos.

2- Expresión vocal: Que hayan mejora en su capacidad de proyección vocal, articulación y entonación. Deben ser capaces de utilizar su voz de manera efectiva para expresar ideas, emociones y personajes en el contexto teatral.

3- Improvisación: Deben, además, poder responder de manera espontánea en situaciones teatrales. Esto implica ser creativos, adaptarse a diferentes circunstancias y generar respuestas coherentes y significativas en el momento.

4- Trabajo en equipo: Se espera que los estudiantes hayan desarrollado habilidades de trabajo colaborativo y respeto mutuo. Esto implica ser capaces de escuchar y responder a las ideas de los demás, trabajar en conjunto para lograr un objetivo común y valorar las contribuciones individuales en el proceso creativo.

5- Construcción de personajes: Se busca que los estudiantes hayan adquirido conocimientos y habilidades para construir personajes teatrales. Esto incluye la comprensión de las características físicas, psicológicas y emocionales de un personaje, así como la capacidad de representarlos de manera creíble y coherente en escena.

6- Análisis y comprensión de textos teatrales: Los estudiantes deben haber adquirido habilidades para analizar y comprender textos teatrales, tanto clásicos como contemporáneos. Esto incluye la capacidad de identificar los elementos dramáticos, interpretar los diálogos y comprender el contexto y las intenciones del autor.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EMPLEADA

Tal como ya se señaló, el procedimiento metodológico considerado en esta propuesta de intervención, se basa en el paradigma de investigación socio-crítico y se utilizó un diseño cualitativo. Las unidades de análisis seleccionadas para este estudio han sido personas, específicamente estudiantes.

El proceso de investigación se divide en tres etapas secuenciadas: diagnóstico, marco teórico y propuesta de intervención.

En la etapa de diagnóstico, se detectó el problema relacionado con las dificultades de comunicación en el contexto educativo. La primera observación fue crucial para identificar esta problemática. A partir de ahí, se desarrolló una guía de observaciones particulares que se utilizó como herramienta recolectora de datos en las clases posteriores. En cada sesión observada, se aplicó esta guía, desempeñando el rol de observadora no participante. Este enfoque permitió recopilar información significativa sobre las interacciones comunicativas y las dificultades encontradas.

Además, se llevó a cabo un buceo bibliográfico sobre diversas fuentes, para revisar estudios y teorías relevantes relacionadas con la comunicación y con el teatro como estrategia didáctica. Esta etapa permitió sustentar teóricamente la propuesta de intervención posterior

y respaldar las decisiones pedagógicas tomadas.

Finalmente, en la etapa de propuesta de intervención, se desarrolló un proyecto hipotético de actuación, que se basa en los resultados obtenidos en las etapas anteriores como hipótesis de trabajo docente transformador. Esta propuesta incluye actividades y dinámicas teatrales específicas para fortalecer la comunicación en el contexto educativo, considerando las necesidades identificadas en el diagnóstico.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de las observaciones podemos evidenciar las dificultades que poseen los estudiantes con respecto a la comunicación. Como se dijo anteriormente, la primera clase se tomó plenamente para observar qué problemáticas emergían en el aula. La más notoria y que despertó el interés de quien investiga, por sobre las demás, fue la elegida. Para la clase siguiente, se generó entonces una guía de observaciones puntual, para la problemática observable (Anexo I).

Las clases comenzaban siempre con ejercicios de caldeamiento para preparar el cuerpo. Estos se llevaban a cabo de pie, en el centro del salón y en ronda. Generalmente, los estudiantes se escondían de la vista del docente para evitar participar, especialmente en las tareas individuales.

Una de las propuestas de trabajo, consistió en una caminata por el espacio en el que los alumnos iban explorando distintas maneras de moverse, hasta que finalmente construían un personaje e interactuaban con algún compañero al encontrarse. Al trabajar en un gran grupo, las inseguridades se disipaban considerablemente, debido a que el nivel de exposición era menor, pero esto dejaba en evidencia algunas otras dificultades. El curso estaba muy segmentado en subgrupos, y los estudiantes solo se comunicaban dentro de éstos. Denotaban inseguridad, vergüenza e incluso temor, ante la exposición fuera de los mismos. Continuamente recurrían a muletillas, ya que su vocabulario resultaba escaso. Las más utilizadas eran “ah ree, soldadito, bandolero, crush, re propio” Además, al no encontrar la manera adecuada de expresarse y al no sentirse seguros, incurrían constantemente a agredirse físicamente como modo de distensión.

Otro de los ejercicios planteados fue la realización de escenas. Los grupos fueron elegidos por ellos mismos, por lo tanto, a la hora del armado de dichas escenas, se sintieron mucho más cómodos. Una vez que tuvieron que pasar a exponerlas frente a sus compañeros,

el tono de voz fue, en general, prácticamente inaudible. No articulaban ni modulaban de manera correcta, a pesar de que esa clase comenzó con ejercicios de respiración y proyección.

Las dificultades a la hora de expresarse no solo repercutían en la realización de los ejercicios y el aprendizaje del contenido curricular, sino también, en su seguridad, autoestima y creatividad. En uno de los ejercicios, se les pidió a los estudiantes que tomaran un objeto (que iba pasando de uno a otro), luego, que inventaran una función y lo promocionaran para que sus otros compañeros quieran comprarlo. La mitad de los estudiantes pasó el objeto a sus compañeros sin poder inventarle una utilidad: “No puedo, no quiero.” Otros, en tono bajo se decidieron por pedir ayuda al docente: “No sé, qué hago, cómo hago”. Solo unos pocos fueron capaces de completar la tarea requerida. Todos presentaban problemas con la expresión corporal, permanecían con los brazos cruzados, salían de la ronda propuesta como metodología de trabajo, y volvían a sentarse en sus bancos. Al realizar ejercicios, sus cuerpos no se condecían con las palabras. No había escucha dentro del grupo de pares. Lo que decía el compañero no resultaba significativo para el aprendizaje, ya que no era tenido en cuenta y, en algunas ocasiones, incluso era interrumpido por algún otro estudiante. Se veían imposibilitados de dar a conocer sus ideas, inquietudes y necesidades. El proceso de aprendizaje, debido a todo lo expuesto anteriormente, resultaba trunco.

Tanto la palabra como las expresiones no verbales, son indispensables recursos dentro del proceso comunicacional y resulta necesario generar conciencia acerca de sus ricas y múltiples virtudes para poder mejorar no solo el aprendizaje escolar, sino múltiples aspectos de la vida en sociedad.

Se cree que una de las causas de la falta de participación, los temores y la vergüenza, es justamente, la imposibilidad de encontrar una forma eficaz de expresarse. Al no encontrar las palabras correctas, los estudiantes preferían guardarse sus opiniones por temor a ser objeto de burlas, en el caso de no ser interpretados correctamente por el grupo. Nos encontramos, entonces, ante un problema que parecería no tener fin. La pobreza léxica genera inseguridades que, a su vez, imposibilitan la interacción comunicativa que podría favorecer el enriquecimiento del léxico. Al usar un repertorio oral rico y más adecuado, posiblemente los estudiantes se sentirían más seguros y confiados para participar, propiciando así, un mejor rendimiento en los ejercicios teatrales, no solo a nivel de la palabra, sino también, en cuanto a la tonicidad corporal, ampliando así las posibilidades creativas y la liberación del hemisferio derecho. Es fundamental la superación del miedo al fracaso y la posibilidad de

ver los errores y las dificultades como oportunidades para crecer y mejorar, tanto en el uso de la palabra como en el dominio del cuerpo. A menudo, el miedo al fracaso paraliza e impide explorar las habilidades comunicativas y expresivas de manera plena. Sin embargo, ayudando a los estudiantes a entender que los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, podrían adoptar una mentalidad de crecimiento que les permitiera superar obstáculos y desarrollar nuestras capacidades.

Al abrazar el aprendizaje a través del error, se abrirá la puerta a un crecimiento constante y se acercará cada vez más a la maestría en la comunicación verbal y no verbal. No temer al fracaso y ver los errores y las dificultades como oportunidades, permitirá desarrollar las habilidades necesarias para utilizar la palabra y el cuerpo de manera efectiva. Cada error será una lección valiosa que impulsará a buscar nuevas estrategias, ampliar el vocabulario, mejorar la pronunciación y encontrar una voz única.

Adoptar una mentalidad de crecimiento en el proceso de aprendizaje, garantizará un progreso continuo y una mejora constante en las habilidades comunicativas.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA

En este capítulo, resulta fundamental abordar una serie de conceptos cruciales para la propuesta de intervención. Se cree necesario indagar sobre los mismos desde la perspectiva del teatro y su relación con la problemática detectada en el ámbito escolar.

Como punto de partida, se analizó la estrecha relación que existe entre la comunicación y el teatro ya que pueden ser abordados a través de un enfoque centrado en la retroalimentación.

A continuación, se definieron dos elementos fundamentales en estas disciplinas: el cuerpo y la voz. Durante esta exploración, se resaltó su importancia y su contribución al desarrollo de habilidades expresivas. Además, se explicó en qué consiste un taller y por qué se cree que es la mejor manera de llevar a cabo la propuesta de intervención.

Finalmente, se llevó a cabo una descripción de los principales lineamientos y objetivos generales en lo relativo a la educación superior, según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

Es importante señalar que también se han revisado investigaciones previas relacionadas con temas similares para evaluar sus resultados y obtener una base sólida para nuestra propuesta.

4.A. Comunicación y teatro.

Se tomó como punto de partida, la idea de Soler Guerrero, López Vargas, & Duarte Acero (2018. p. 65) Que establecen que el lenguaje necesita desarrollarse para llegar a su máxima expresión, que es la comunicación. Desde esta perspectiva, podría decirse que el enriquecimiento del lenguaje es suficiente para lograr una comunicación exitosa, ahora bien, a nuestro entender, el proceso es más complejo y hay factores adicionales y fundamentales que desempeñan un papel clave en este hecho comunicacional:

El significado de “comunicación” es complejo. En primer lugar, define un proceso por medio del cual un agente emisor informa a un agente receptor, quien, a su vez, envía sus propias señales de reconocimiento (retroalimentación o feedback) que también influyen sobre el emisor. Esto quiere decir, que dos personas no solamente reaccionan frente a la conducta del otro, sino que se influyen mutuamente *ad infinitum* por medio de sus propias reacciones. (Cárdenas de Bacú, 1975, p. 64)

Por lo expuesto anteriormente, se cree que el proceso comunicacional es un acto en conjunto, no de una persona aislada. Se necesita del otro para poder establecer dicho proceso: Restringiendo su sentido al uso que le concierne en este momento, significa que dos o más personas transmiten y reciben información en la certeza de que serán comprendidas y respetadas al hacerlo. En una atmósfera espontánea y de buena voluntad, este intercambio de ideas o sentimientos, por mínimo que sea, enfrenta al emisor y al receptor con la realidad del otro y por reflejo con su propia realidad, lo cual supone un enriquecimiento mutuo, y esto aun cuando no se llegue a un acuerdo. La comunicación no es sinónimo de “diálogo” aunque está intimamente ligado a él y tiende a producirlo. (Cárdenas de Bacú, 1975, p. 64)

En contraste, la primera cita se centra en el desarrollo del lenguaje como base para la comunicación, mientras que la última, destaca la naturaleza interactiva y bidireccional de la misma, que va más allá de la simple expresión verbal. Ambas perspectivas subrayan la importancia de una comunicación efectiva, pero desde ángulos diferentes: una desde el desarrollo del lenguaje y la otra desde la interacción comunicativa. Si bien la mayoría de las

veces se logra este proceso dialógico, en muchas ocasiones, ante la falta de recursos, lo dicho queda como frases aisladas o carentes de sentido. Esto ocurre frecuentemente en los mensajes escritos o conversaciones por chats mediante uso de stickers, emoticones o frases pre-armadas. Se destaca, entonces, el apoyo de lo paralingüístico:

“El lenguaje humano expresa nuestro mundo interior, en la medida en que este mundo puede expresarse en palabras. Pero no solo transmitimos nuestras experiencias a través de lo que decimos, sino también por medio de la elección de los vocablos y de las expresiones que acentuamos u omitimos” (Cárdenas de Bacú, 1975, p. 62) Por lo tanto, para lograr una comunicación efectiva se necesitará poner atención no solamente en lo que se dice, sino también en el cómo, en lo que el cuerpo quiere decir. “Los gestos, sonidos, miradas y silencios pueden ser mucho más expresivos que las palabras. Esta forma de comunicación no verbal, llamada también analógica, expresa las motivaciones emocionales con mayor fidelidad que la palabra. Más aún: El lenguaje puede destruir la comunicación, ocultando la verdad con un torrente de palabras.” (Cárdenas de Bacú, 1975, p. 64)

Como se indicó con antelación, se entiende al fenómeno de la comunicación tanto desde lo que se dice verbalmente, como desde lo que se expresa no verbalmente. En este contexto, las capacidades expresivas desempeñan un papel crucial en nuestra facultad para transmitir información, emociones y pensamientos de manera efectiva:

Según Bercebal (2000), las capacidades expresivas están en uno mismo, y es necesario entrenarlas para conseguir un correcto desarrollo. Este entrenamiento no es necesariamente para convertirse en artista o profesional de la escena, sino porque nuestra capacidad de comunicar, desde el hecho más superficial hasta el sentimiento más profundo, sea lo más amplia, cómoda y confiada posible. Una palabra, un gesto, el tono de la voz, una mirada, la postura y todos aquellos elementos del metalenguaje son indicadores de lo que comunicamos, ya sea con o sin intención de hacerlo. La comunicación es una característica esencial de hombres y mujeres. Sin la capacidad expresiva no podríamos relacionarnos con los demás. Por lo tanto, no tendríamos conocimiento de nuestra identidad lingüística. (Parera, 2010, p.51)

En este contexto de comunicación y desarrollo de capacidades expresivas, es esencial considerar algunos factores clave que influyen en la calidad de nuestra interacción con los demás. Cárdenas de Bacú (1975) establece que la comunicación tiende al diálogo y que muchas veces la rechazamos por un mecanismo de defensa que nos evita el riesgo de reconsiderar nuestras convicciones. Esto implicaría una barrera en el aprendizaje, ya que no permite una reflexión sobre las propias ideas a partir de las de los demás (p. 66).

En cuanto a la resistencia de los estudiantes para realizar los ejercicios, se cree que hay factores fundamentales que influyen en su participación:

Como proponen Holovatuck & Astrosky (2012), es necesario que los estudiantes alcancen “el grado de desinhibición necesaria”, para que no se les exija más de lo que utilizarán en este proceso de aprendizaje. “La desinhibición es una conducta entrenable que, solo con fines didácticos, podemos separar en dos aspectos: la desinhibición relacional (la que me facilita comunicación con el otro libre de prejuicios) y la desinhibición de la expresión (que es la que permite comunicarse y expresarse en nombre propio)”. (p. 21)

Los mismo, plantean que la mirada, la voz, la emoción, son “zonas íntimas” y que, por los diferentes grados de sociabilidad, se encontrarán inhibidos. “Estas son las únicas instancias en función de la desinhibición que debemos trabajar para mejorar la comunicación y la interacción con el otro”. (Holovatuck & Astrosky, 2012, p. 21)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es crucial que los estudiantes se encuentren en un ambiente seguro que promueva su participación y que estimule la creatividad, lo que, a su vez, contribuirá al desarrollo de sus habilidades lingüísticas. El teatro, al proporcionar un espacio en el que pueden explorar diferentes roles y situaciones, ofrece una poderosa herramienta para este propósito. Además, puede generar un contexto propicio para desarrollar el lenguaje y mejorar las habilidades comunicativas, ya que: “El teatro es un escenario educativo rico en estímulos, idóneo para la formación en armonía de la persona y cuanto le rodea. Además, con el teatro potenciamos la expresión libre y la creación, que pueden ser un perfecto entrenamiento de competencias para la vida.” (Parera, 2010, p. 49).

El teatro es una forma de arte escénico que involucra la representación en vivo de una historia, generalmente a través de actores frente a una audiencia. Su objetivo principal es comunicar una historia, ideas o emociones de manera vívida. Es indispensable mencionar, que, desde la semiótica, se estudia al teatro siempre desde su doble dimensión. Por un lado, está lo que se representa, la ficción, y por el otro, los actores que la llevan a cabo, en un espacio escénico, con vestuario, escenografía, iluminación, etc.

Para algunos investigadores, el teatro es el arte y el prototipo de la comunicación humana: Lo exclusivamente específico del teatro es que representa su objeto, la comunicación humana a través de la *comunicación humana*: por lo tanto, en el teatro, la comunicación humana (la comunicación de los personajes), es representada por la misma comunicación humana, por la comunicación de los actores (Osolsobe, 1980, p 427. citado por Pavis, 2008 p. 86).

Se presume que, al trabajar desde la creación de personajes, este distanciamiento podría propiciar a la desinhibición y participación al reducir el nivel de exposición, ya que se trabajaría desde la perspectiva de un “otro” y no desde el “yo”. Según Parera (2010), este enfoque tiene el potencial de generar un aumento en las sensaciones de bienestar y, a su vez, puede facilitar interacciones más positivas:

El teatro es el arte de la representación, es la vivencia creativa de roles distintos a nuestra identidad propia. Desde edades tempranas tenemos una disposición natural para la imitación y la actividad dramática manifestada por primera vez en el juego dramático. En el hecho teatral la creatividad es vivida cada instante. Motos y Picó (2005) exponen algunos de los indicadores que diagnostican una realidad creativa: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración, la sensibilidad a los problemas, la tolerancia a la ambigüedad, centralización en la tarea y comunicación. Y en el arte dramático todos ellos están presentes. Una realidad creativa resulta estimulante para la persona. Una dinámica o actividad que potencien la creatividad facilitan una producción más motivadora para todos los agentes implicados. En este sentido,

diferentes experiencias avalan esta idea cuando sostienen la relación directa entre un clima positivo y otras variables relacionadas con el rendimiento. El aprendizaje se da en el marco de las relaciones interpersonales, y, si estos espacios se viven cómodamente, es porque están asociados a sensaciones de bienestar general. (Parera, 2010, p. 50)

4.B. El cuerpo y la voz.

El cuerpo y la voz, resultan esenciales tanto en la comunicación diaria como en el teatro. En la cotidianeidad, ayudan a expresar pensamientos y emociones de manera efectiva, mientras que en el teatro son fundamentales para crear personajes creíbles y transmitir emociones en el escenario. Estos recursos son clave para una comunicación clara y expresiva en ambos contextos.

En el abanico de estilos interpretativos, el cuerpo del actor se sitúa entre la espontaneidad y el control absoluto (Pavis, 2008, p. 107). Esta dualidad añade una capa adicional de complejidad al papel del cuerpo en el teatro, ya que el actor debe equilibrar la expresión emocional auténtica con la precisión técnica requerida por el papel que interpreta. Esta tensión entre lo espontáneo y lo controlado en la actuación es otro aspecto primordial de la representación teatral que refuerza la centralidad del cuerpo en esta forma de arte.

El cuerpo del actor no es simplemente una entidad física, sino una entidad semiótica que transmite significados profundos. Es la encarnación viva de la narrativa, la emocionalidad y la expresión de un personaje. En otras palabras, se convierte en un canal a través del cual fluyen las múltiples capas de significado y comunicación.

En esta perspectiva que abarca la doble dimensión semiótica del teatro, es relevante explorar la ambigüedad inherente al concepto del cuerpo. En escena, encontramos el cuerpo del actor, que asume la fascinante dualidad de ser tanto el intérprete como el vehículo que "adopta" la identidad del personaje, es decir que, por un lado, el cuerpo del actor se manifiesta como el intérprete, la entidad física que da vida a la representación dramática y, por el otro, este mismo cuerpo se convierte en el recipiente que "adopta" la identidad del personaje. Se convierte en un punto de convergencia donde se entrelazan elementos como la gestualidad, la expresión facial, la voz y el movimiento para dar vida a personajes complejos y narrativas profundas.

El teatro en el aula deviene en un puente que permite a los estudiantes explorar la riqueza del cuerpo como vehículo de expresión y de comunicación. Al examinar el cuerpo como un canal expresivo, aprenden a traducir sus emociones, pensamientos e ideas en un lenguaje. Aquí, el cuerpo se transforma en un facilitador para dar vida a personajes y emociones. Este enfoque no solo nutre las habilidades expresivas, sino que también promueve la comprensión de la complejidad de la comunicación no verbal. Así, el teatro en el aula se establece como una herramienta poderosa para empoderar a los estudiantes a comunicarse con claridad, profundidad y autenticidad en su vida cotidiana y más allá.

Por otro lado, “La voz es una extensión, una prolongación del cuerpo en el espacio.” (Pavis, 2008. p 510)

En el contexto teatral, es una herramienta poderosa que trasciende las palabras habladas. Su importancia radica en su capacidad para transmitir significados más allá de la mera articulación de sonidos:

La voz es una conjunción del cuerpo y el lenguaje articulado; es una mediación entre la pura corporeidad no codificable y la textualidad inherente al discurso.

La entonación regula la altura de la voz y los acentos de la frase. La voz del actor también es portadora del mensaje de la entonación, de la acentuación, del ritmo. La entonación nos indica enseguida (incluso antes de que aparezca el sentido), la actitud del locutor, su lugar en el grupo, su gestus social. (Pavis, 2008. p.511).

Estos elementos no solo transmiten el contenido de las palabras, sino que también revelan información sobre la actitud, el estado emocional y la relación social del hablante. En el contexto del aula, el teatro no solo enseña a los estudiantes a utilizar sus voces y entonación de manera efectiva, sino que también les permite comprender cómo estos aspectos pueden influir en la interpretación de un personaje, en la comunicación en general y favorecen a la exploración de sus matices lingüísticos.

Lo que se va a extraer de los conceptos de Pavis, es la posibilidad de, a través de la práctica teatral, permitir a los estudiantes la exploración de estos recursos para posteriormente incorporarlos a su manera propia de comunicarse.

Para la fonación, son necesarios dos elementos claves: el aire y las cuerdas vocales.

“Las cuerdas vocales están formadas por músculos y por una mucosa que los recubre para protegerlos. El sonido de nuestra voz, entonces, es producto de la vibración de las cuerdas vocales y la mucosa, producida por el aire que dejan salir los pulmones”. (Roisinblit, 2015, p. 48)

Roisinblit, propone la aplicación del método Feldenkrais, que se basa en el principio fundamental de que "Sin aire, no hay sonido." Este enfoque, centrado en el autoconocimiento a través del movimiento, distingue entre el concepto de "ejercicio" como una acción repetitiva y automática, y una "lección" como un contexto de aprendizaje más amplio.

Tomando como base a (Roisinblit, 2015), no se buscará una capacitación intensiva como si se estuviera persiguiendo la adquisición de habilidades esenciales para el canto. En cambio, se adoptarán elementos y prácticas que faciliten la adecuada utilización de las cuerdas vocales mediante la eficaz gestión del flujo de aire. Para lograr esto, se recurrirá a la incorporación de técnicas relacionadas con la respiración costodiafragmática. Esta forma de respiración implica una expansión controlada de la cavidad torácica y del diafragma, lo que permite una mayor capacidad pulmonar y un uso más eficiente del aire al hablar o cantar. No se busca, una formación exhaustiva en canto, sino más bien aprovechar dicha respiración como un recurso que puede beneficiar significativamente la calidad de la voz y de la expresión en general.

4.C. Capacidades expresivas y expresión corporal.

Las capacidades expresivas se refieren a la habilidad de las personas para comunicar pensamientos, emociones, ideas de manera efectiva, a partir de la utilización de diferentes recursos, como la entonación vocal, la expresión facial, la postura corporal, el movimiento, el uso del espacio, la elección de palabras y el uso de elementos visuales. La expresión corporal es una herramienta poderosa para desarrollarlas y fomentar la autoexpresión. A medida que los estudiantes se sienten más cómodos con sus cuerpos y desarrollan un vocabulario de movimiento más amplio, serán capaces de comunicar de manera más efectiva y auténtica en el contexto teatral y en su vida diaria.

“Una de las ambiciones de la expresión corporal consiste precisamente en hacer tomar conciencia de los condicionamientos posturales y de la alineación gestual.” (Pavis, 2008 p. 108).

La expresión corporal, según la definición de Pavis (2008), es una técnica interpretativa con enfoque pedagógico que busca estimular la expresividad,

destacando habilidades vocales y gestuales, así como aptitudes para improvisar. Esta práctica tiene como objetivo sensibilizar a las personas sobre sus capacidades motrices y emocionales, su esquema corporal y cómo aplicarlo en la interpretación. A través de técnicas que incluyen elementos del mimo, el juego dramático y la improvisación, la expresión corporal se enfoca en el descubrimiento y el entrenamiento más que en ser una disciplina artística establecida. Además, busca hacer que los participantes tomen conciencia de las limitaciones impuestas por la postura y la gestualidad, alentándolos a explorar y ampliar sus habilidades expresivas en la actuación.

A través de la exploración y expansión de las habilidades expresivas, se abre un camino hacia una comunicación más profunda y significativa en el teatro y más allá de él. Es un recordatorio de que el cuerpo humano es un vehículo inigualable para la expresión y la conexión con los demás, y la expresión corporal se convierte en un medio valioso para descubrir y nutrir estas capacidades inherentes.

4.D Taller.

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: Se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. (Ander-Egg, 1991, p. 10)

Se cree necesaria la implementación de un taller ya que el formato permite una forma de participación óptima para la incorporación de habilidades expresivas desde la práctica. Como enfoque pedagógico, se destaca por fomentar una participación activa y comprometida de los estudiantes en su proceso de adquisición y construcción del conocimiento. En esencia, constituye un programa breve y específico, diseñado para impartir habilidades, técnicas o conceptos prácticos que los participantes podrán aplicar en su vida diaria. Esta metodología se distancia de la tradicional transmisión de conocimientos unidireccional y brinda a los estudiantes la oportunidad de sumergirse en un entorno interactivo.

El aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. (De Vincenzi, 2009, p.42)

El método de prueba y error, en este formato, permite a los alumnos llevar a la práctica y explorar nuevas técnicas, posibilitando el aprendizaje, incluso a partir de sus equivocaciones, en un contexto lúdico y menos intimidante. La orientación proporcionada tanto por el facilitador del taller como por los compañeros de grupo, puede promover una sensación de comunidad y un objetivo compartido entre los participantes, lo que contribuye a fortalecer las relaciones y fomentar la colaboración. El objetivo del grupo-clase es superar con éxito la estructura de las tareas académicas propuestas. (De Vincenzi, 2009, p.43)

“No existe un cromosoma de la participación, debemos aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos. Pero a participar se aprende teóricamente, tampoco es algo que se estudia: se aprende a participar participando” (Ander-Egg, 1991) A través del taller, se alienta a los estudiantes a desempeñar un papel activo en su aprendizaje, lo que les permite no solo comprender mejor los conceptos, sino también internalizarlos y aplicarlos en situaciones del mundo real, lo que contribuye significativamente a su desarrollo integral.

4.E. Antecedentes.

En cuanto a los antecedentes en esta temática, la mayor parte de la información recopilada proviene de estudios realizados en colegios primarios o universidades, y cabe destacar que la mayoría de estos no se desarrollaron en Argentina. Un ejemplo ilustrativo es el trabajo de Gladys Rodríguez Vergara y Ginna Montero Guerrero (2019), realizado en Colombia. Estos investigadores destacan que "el desarrollo de la competencia lingüística se ha limitado en gran medida a la lectura y escritura, a pesar de que esta competencia está intrínsecamente relacionada con las habilidades orales. Estas habilidades orales son fundamentales para que los estudiantes aprendan cuándo hablar, cómo escuchar y cómo intervenir de manera efectiva en situaciones comunicativas" (p. 17). Esto plantea una

preocupación importante en lo que respecta a los planes de estudio y los enfoques pedagógicos utilizados para el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, María Isabel Usme García (2020) subraya la necesidad de incorporar el teatro como estrategia didáctica en diversas asignaturas. Propone la utilización de ejercicios teatrales para mejorar la competencia oral, especialmente desde la perspectiva de la asignatura de Lengua Española. La autora, sugiere que el teatro puede ser una "herramienta expresiva para crear espacios de experimentación". Además, enfatiza en que "la educación debe fomentar la creatividad en la integración de experiencias, sentidos y procesos para promover tanto el desarrollo humano como el académico. Esto es esencial para captar el interés del estudiante, fomentar el estudio autónomo y abordar posibles carencias en recursos y servicios públicos" (Usme García, 2020). La educación por medio de los sentidos se vuelve importante en mismo momento en que se nace, a lo largo de la vida los sentidos son la herramienta que ayuda a comprender olores, texturas, sabores y colores, reconocer que es bueno y que es malo, que es agradable y que no, del mismo modo como desde pequeños se conoce el mundo a partir de los sentidos, como estudiantes también se deben adquirir nuevos conceptos y significados por medio de ellos. De esta manera aplicar experiencias palpables a la educación se hace algo necesario

Entre las publicaciones de España, en cuanto al concepto de comunicación, se destaca la de Colomo Magaña & Domínguez Martín, (2014) que reflexionan sobre la relación comunicación-educación y las posibilidades didácticas que ofrece ésta última concretando en las técnicas dramáticas y la música.

La historia de la humanidad ha dado lugar a sociedades en las que la comunicación es esencial tanto para la convivencia como para el progreso. Las personas tendremos que ejercer inevitablemente la tarea de comunicarnos por la condición humana de vivir en grupo y compartir tiempo y espacio con otras personas. Si atendemos a la etimología de la palabra comunicación, siguiendo al autor Abad (2012) encontramos que proviene de la raíz latina "communis", que apela a lo que es común a distintas personas. La acción de comunicar proviene también del latín "comunicare" que originalmente significaba compartir. Teniendo en cuenta ambas raíces de la actual "comunicación"

podemos decir que es una acción que hace partícipes a una o varias personas haciendo también referencia a compartir pensamientos y reflexiones con los demás. La comunicación, por tanto, se convierte en parte de nuestra personalidad y de nuestra forma de relacionarnos con todo lo que nos rodea. (p.2)

Además, concuerdan con nuestra investigación en que el teatro puede ser una herramienta para trabajar la seguridad y la autoestima:

Las habilidades dramáticas permiten al alumno imitar dichas situaciones y vivir en primera persona las consecuencias de las mismas. Incluso dando pie a la creatividad, el educando puede buscar nuevas soluciones para dicha situación sin salir de la seguridad que le da la acción teatral. Es decir, al conocer que la situación no es real el alumnado se siente lo suficientemente seguro para poner en marcha sus verdaderas habilidades para solventar el problema ante el que se encuentra. Esta concepción es realmente importante, sobre todo teniendo en cuenta que se desarrolla una de las principales carencias actuales: la seguridad en uno mismo. De este modo cuando, en la realidad, vuelva a repetirse una problemática similar a la trabajada desde éstas dos artes creativas, los alumnos ya conocen las respuestas y reacciones con las que se sentirán seguros, y también aquellas que son adecuadas y las que no. (Colomo Magaña & Domínguez Martín, 2014 p.5)

Entre los estudios realizados en argentina, se citará a continuación un fragmento obtenido de un trabajo final de Trozzo y Sampedro “Es en el juego teatral donde los alumnos pueden ensayar diversas posibilidades y representar situaciones que les permitan comprender el punto de vista de los otros y tener que comprometerse con el rol que desempeñan”. (Trozzo y Sampedro, 2004, p. 4) Los autores hablan de la importancia del “jugar” el rol. Concuerdan en que no es lo mismo, por ejemplo, que se les explique a los estudiantes el concepto de

discriminación, que se les informe sobre el daño que esta causa a la persona discriminada, que se les presenten los derechos humanos y se hable de la importancia de la dignidad humana, en comparación con la experiencia de asumir el papel de una persona discriminada y vivir las consecuencias emocionales, personales y sociales de esa discriminación. Sin duda, esta actividad los llevará a sentir empatía por la situación y contribuirá a generar ese cambio interno necesario para tomar la decisión de no discrimina. Este mismo enfoque se puede aplicar a muchos otros contenidos de actitudes simples, como la solidaridad, el respeto a las normas, la habilidad de escuchar, así como a conceptos más complejos, como la promoción de la cooperación en lugar de la competencia, que a menudo fomenta el individualismo. También es relevante para la formación de una identidad personal basada en la elección de modelos de vida positivos que ayuden a construir un proyecto de vida sólido.

Algunas investigaciones, utilizan recursos como los títeres u objetos para lograr mayor desinhibición, si bien las propuestas resultan interesantes, se cree más provechosa la utilización del cuerpo que de un objeto para la finalidad buscada.

Al concluir la revisión de antecedentes, se observó que, en términos generales, los resultados arrojaron un panorama positivo. Los estudios previos en esta área mayormente indicaron resultados alentadores.

4.F. Normativas.

Es relevante subrayar que las competencias previamente mencionadas están respaldadas por la ley nacional de educación, lo que subraya aún más la necesidad de incluir el taller como medio para consolidar las herramientas pedagógicas esenciales para el desarrollo de estas habilidades. A continuación, se presentan algunas de estas regulaciones:

LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

ARTÍCULO 11.

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. k) Desarrollar las

capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

ARTÍCULO 48.- La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.

A modo de cierre, el buceo bibliográfico que se ha llevado a cabo, proporcionó una base sólida y completa para sustentar nuestra propuesta de intervención. Se ha profundizado en la relevancia de la comunicación, el papel esencial que desempeñan el cuerpo y la voz, así como la efectividad demostrada del enfoque del taller en el

proceso de aprendizaje. Además, se acentuó la importancia de los antecedentes y las normativas que respaldan nuestras iniciativas educativas. Con esta base, se considera necesario avanzar en la propuesta de intervención demostrando de qué manera el teatro puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.A. Justificación

La propuesta de intervención, surge ante la necesidad de crear un espacio que permita el desarrollo de las habilidades comunicativas como medio para lograr una mejora integral en el desempeño de los estudiantes.

Como se expuso anteriormente, se cree que la mejor manera de hacer frente a la problemática detectada, es a través de un taller ya que la modalidad posibilita el trabajo desde la experimentación en una trayectoria separada pero no disociada del trabajo propuesto y realizados en el currículo de las demás asignaturas.

5.B. Destinatarios

El taller planteado está dirigido a los 19 estudiantes de tercer año de la orientación ciencias naturales, en un Colegio Secundario en la zona sur de la localidad de Rosario, Santa Fe.

5.C. Acciones a realizar

El Taller de Comunicación se desarrollará en el marco de la asignatura Educación Artística: Teatro, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. Se llevará a cabo una vez por semana, en ocho sesiones de 80 minutos de duración. Los encuentros darán inicio el segundo lunes del mes de marzo, y finalizarán con la representación de la puesta en escena a público, a principios de mayo. La responsabilidad de impartir el taller recaerá en la docente coordinadora, quien posee formación en las áreas temáticas a abordar.

5.D. Planificación del taller:

5.d.1. Encuentro I: Desinhibición

En este primer encuentro, se trabajará la desinhibición a través de ejercicios y juegos que fomenten la conciencia corporal. La utilización del juego como herramienta, beneficia a la participación, favorece a la creatividad, al conocimiento y reconocimiento del cuerpo y sus

capacidades expresivas.

Propósito: Crear en el aula un marco de convivencia agradable, a través del juego, para incentivar la participación, proponiendo la diversión como herramienta creadora y de aprendizaje.

Objetivo: Que los estudiantes logren alcanzar el grado de desinhibición necesaria para realizar los ejercicios.

Se iniciará en taller con una caminata en diferentes direcciones por el espacio. Es una actividad cotidiana, concreta, simple y conocida. Los desplazamientos en sí cumplen varias funciones. Una tiene que ver con la predisposición psicofísica. Se pondrá el acento en las calidades de los desplazamientos, tales como caminar con pasos cortos o largos, ocupando tanto el espacio mínimo como el máximo, entre otros. La coordinadora guiará a los estudiantes solicitando cambios constantes en el sentido, dirección, velocidad y energía de sus movimientos.

Se les pedirá que exploren todo el espacio, con el objetivo de lograr un equilibrio en la ocupación del mismo. Se fomentará la variación de direcciones, evitando patrones de movimiento excesivamente circulares.

Además, se enfocará en mantener una mirada abierta y panorámica, relajando gestos y moviéndose en silencio. Los estudiantes serán alentados a prestar atención a los apoyos de su cuerpo y a su respiración. A continuación, sin detener la caminata, comenzará a sonar música. Se les pedirá que bailen hasta que la música se detenga. Una vez detenida la misma, deberán quedarse inmóviles como estatuas hasta que la música vuelva a sonar. Es importante que no modifiquen sus posiciones al parar. A medida que avanza el ejercicio, las estatuas comenzarán a tener vida. La postura en la que quedaron servirá como disparados para un pequeño desplazamiento imaginando la situación o personaje que les sugiere esa posición inicial. Poco a poco, se les pedirá que incorporen sonidos para estas acciones. Luego, se añadirá la instrucción de, al encontrarse frente a frente con un compañero, saludarlo desde ese personaje imaginado.

Tras la finalización de la actividad de desplazamientos y la práctica de conciencia corporal, se procederá a formar una fila de estudiantes. El propósito de esta formación será la distribución de tarjetas secretas, las cuales tendrán un rol específico asignado para el juego "Among Us".

El juego se desarrolla en una nave espacial, y aprovecharemos su dinámica para fomentar la improvisación y la comunicación efectiva. La docente, en este caso, asumirá el papel de anfitriona del juego, responsable de crear la partida y definir la cantidad de "impostores" que estarán presentes en la sesión. Los impostores son jugadores encargados de sabotear las labores y eliminar a los demás tripulantes sin ser descubiertos, mientras que los tripulantes se dedican a completar tareas de mantenimiento. Los roles, locaciones y acciones que se realicen, se asignarán a partir de tarjetas que determinarán quién asume cada función.

Si un jugador es eliminado, se convertirá en un fantasma (pasando a formar parte de los espectadores) y no podrá comunicarse con los jugadores vivos.

El objetivo del juego es que los tripulantes identifiquen y eliminen a todos los impostores. Por otro lado, los impostores ganan cuando su número se iguala al de los tripulantes.

Para eliminar a un tripulante, un impostor deberá "guiñarle un ojo". Si el guiño es correspondido, significa que ambos son impostores; de lo contrario, el tripulante deberá alejarse tres pasos en cualquier dirección y considerarse "asesinado".

Cuando un tripulante sospeche de otro y desee acusarlo de ser un impostor, se llevará a cabo un juicio. En esta etapa, se designará un juez y un abogado defensor para el acusado. Si el acusado es declarado culpable, se convertirá en fantasma. En cambio, si el juez considera que el acusado es inocente, la persona que acusó asumirá esa condición. Los jugadores pueden formar equipos para acusar a otros, pero deben ser cautelosos al seleccionar al juez, ya que, si este es un impostor, es probable que defienda al acusado en lugar de la persona que lo acusa.

Al iniciar con todos los estudiantes en escena, este juego permite mayor desinhibición debido a la falta de espectadores, el público se irá conformando poco a poco con los estudiantes que sean expulsados, lo que propiciará a un acostumbamiento gradual a la mirada del otro. El juego requerirá concentración, ya que se irá complejizando y, al devenir en una competencia, los participantes para no quedar fuera, elevarán su grado de concentración. Esto significará comenzar a trabajar en la escucha activa, habilidad que resulta crucial en la improvisación teatral.

Como cierre del encuentro, se propondrá una ronda de sensaciones.

5.d.2. Encuentro II: El cuerpo.

El segundo encuentro se enfocará en el desarrollo de las capacidades expresivas mediante ejercicios de expresión corporal. Los estudiantes explorarán la versatilidad de su cuerpo como herramienta de comunicación.

Propósito: Brindar estrategias didácticas, desde la expresión corporal, que favorezcan a los estudiantes para encontrar en su cuerpo, recursos comunicativos y herramientas de expresión.

Objetivos:

- Que los estudiantes se sientan más cómodos con su cuerpo y reduzcan las barreras emocionales que puedan limitar su expresión.
- Que descubran la posibilidad de comunicar emociones, estados de ánimo y narrativas a través del movimiento.

Para iniciar, se solicitará a los estudiantes que formen una ronda para que todos puedan verse. Comenzando desde las extremidades inferiores, se dará movilidad a las articulaciones con movimientos circulares suaves. Siempre respetando la circularidad y sin forzar la zona muscular. Este ejercicio se realiza por sumatoria de articulaciones en movimiento, focalizando la atención en una zona determinada, pero sin dejar de mover las demás. Otro punto importante son los músculos de la cara, por imitación, se pedirá a los estudiantes que realicen movimientos faciales determinados.

Una vez finalizado el calentamiento, el coordinador propondrá diferentes consignas, que todos realizarán a la vez. Actuando de manera exagerada, encarnarán los siguientes estereotipos: Llanto de la novia abandonada, desmayo de la diva, disparo al protagonista en película de vaqueros, devorado por dinosaurio, carcajada del malo, gol que define el campeonato, persecución visual de un mosquito, arcadas, risa incontrolable.

Todavía en ronda, se procederá a trabajar el impulso. La coordinadora realizará un impulso con alguna zona del cuerpo, le agregará sonido y se lo pasará al compañero de al lado. Este tomará el impulso como un estímulo y lo volverá a pasar, deberá recepcionarlo en la zona corporal a la que le fue dirigido. Así sucesivamente en forma rápida y espontánea, hasta completar el círculo, como un efecto dominó. Como variante, se solicitará que la recepción sea inmediata o demorada.

Una vez finalizado lo anterior, los estudiantes se encontrarán preparados para introducirse en un espacio creativo, imaginativo, dramático, de evocación: el "como si". A

modo de inicio del ejercicio, se solicitará a los alumnos que comiencen caminando de manera normal, retomando los aspectos de la caminata que se trabajó en el encuentro anterior. Luego, se les propondrán diferentes maneras de caminar: "como si" el suelo fuera de arena, "como si" cruzaran un arroyo saltando entre las rocas o dar pasos "como si" el suelo estuviera caliente. También experimentarán desplazamientos en situaciones imaginarias, como moverse en la oscuridad, entre nubes o en medio de una multitud.

Después de estas variaciones, los estudiantes volverán a caminar de manera normal para que puedan registrar las diferencias y empezar desde una base neutral antes de cambiar su estado nuevamente. Luego, se les pedirá que caminen "como si" estuvieran borrachos, asustados, doloridos, dormidos, apurados, entre otros estados.

Posteriormente, se los guiará a familiarizarse con diferentes formas de caminar, para buscar y concientizarse de los diferentes puntos de apoyo que ofrece su cuerpo. Desde moverse con la punta de los pies hasta desplazarse como si fueran un animal de cuatro patas, caminar hacia atrás o incluso sentados. A continuación, se propondrá que continúen su experimentación con las paredes, descubriendo cómo pueden utilizarlas como puntos de apoyo de manera maximalista o minimalista, e incluso atreverse a dar pequeños rebotes. Tras agotar las posibilidades individuales, se propondrá la interacción con compañeros, explorando cómo pueden caminar espalda con espalda, mantener unidos sus movimientos de manera sutil o incluso crear una simetría asimétrica, como uniendo codo con oreja. A través de este ejercicio, los estudiantes no solo desarrollarán una mayor conciencia corporal, coordinación y creatividad, sino que también fomentarán la colaboración y la comunicación en un ambiente de aprendizaje divertido y enriquecedor.

La siguiente propuesta consistirá en vuelvan a caminar de manera neutra hasta que se les indique un "stop". Distribuidos en el espacio como finalizaron la caminata, se indicará que permanezcan en alguno de los tres planos (alto, medio o bajo). Se guiará a los estudiantes para ir aplicando tensiones sobre la máscara, pasando de lo exagerado a lo simple. Luego, se añadirá el resto del cuerpo, se pretenderá que a partir de lo que sugieran las tensiones y muecas de la cara, se modifique el mismo. Este trabajo implica tener conciencia del cuerpo, controlar el movimiento, la postura y expresar emociones y sensaciones a través del gesto.

Es importante recordar que las instrucciones deben ser proporcionadas de manera gradual a fin de evitar activar la racionalidad de los estudiantes. Esto permite que la propuesta sea creativa y original para cada uno en ese momento, en lugar de responder a una idea

preestablecida. La confianza y la creatividad no surgirán de manera espontánea. La simplicidad de esta actividad, tanto en las instrucciones como en la flexibilidad que brinda a los alumnos, permite abordar la integración grupal y la desinhibición social-relacional.

Como cierre del encuentro, se realizará una relajación guiada.

5.d.3. Encuentro III: La voz

En esta sesión, se abordará el uso adecuado de la voz, centrándose en la respiración y el cuidado de las cuerdas vocales.

Propósito: Estimular a los estudiantes a conocer su propia voz y el uso efectivo de la palabra como medio de expresión.

Objetivo: Que los estudiantes logren volumen, proyección y articulación.

Se les solicitará a los estudiantes que armen una ronda de pie, se iniciará explicando y experimentando la respiración costodiafragmática: los pulmones tienen forma piramidal y se encuentran apoyados en el único músculo transversal del cuerpo que es el “diafragma”, que a su vez divide al pecho del estómago. Al inspirar, es necesario dirigir el aire que entra, hacia la zona lateral y baja, es decir hacia las costillas flotantes. De esta manera se aprovecha al máximo la capacidad de los pulmones. Es importante que al largar el aire se haga en forma de soplo suave y constante. Una vez lograda la respiración, en la exhalación se hará un sonido de “mmm”y luego de “fff”.

Las cuerdas vocales, son dos músculos con forma similar a dos membranas que están alojados en la laringe. Al pasar el aire, desde los pulmones hasta las propias cuerdas, la vibración resultante es lo que nosotros reconocemos como la voz.

La respiración es un recurso indispensable ya que, en la mayoría de los casos, cuando la voz falla, es por falta de aire. Entonces, dosificar la cantidad de aire ayuda a mover la cuerda de manera controlada para calentarla. Las cuerdas vocales, como cualquier otro músculo del cuerpo, necesita un calentamiento previo a su uso para evitar lesiones.

Así como en general, la respiración es un proceso mecánico, el cierre cordal no lo controlamos a conciencia.

Una vez finalizada la explicación, se utilizarán secuencias sonoras separadas por enlaces para continuar la vocalización:

1- MMMMMM	Con la boca cerrada. El aire no se escapa y el sonido toma mayor resonancia	
-----------	---	--

	interna. Esto posibilita la auto escucha y prepara los resonadores.	
2- TRAMA	Catapulta el sonido a través de la expulsión del aire y estimula vocales abiertas	El sonido fricativo de la “t” y la “r” catapulta el sonido hacia afuera del cuerpo. Las diferentes vocales, requieren diferentes posiciones en el cuerpo.
3- TREME	Estimula un sonido más equilibrado (Nasal-gutural)	
4- TRIMI	Catapulta el sonido a través de la expulsión del aire. Estimula un sonido más nasal.	
5- LO	Estimula el sonido gutural	
6- NEI	Estimulación	Exagerar el sonido nasal al realizar el ejercicio
7- Trino de labios	Calibra la presión del aire que pasa por la cuerda.	
Frito vocal	La vibración ayuda a despertar y limpiar la cuerda.	Con las distintas vocales

Habiendo concluido lo anterior, se pedirá a los estudiantes que desarmen la ronda y que caminen por todo el espacio; que transiten las zonas vacías buscando equilibrarlo; que varíen las direcciones, evitando la circularidad constante; que la mirada esté abierta, despejada y que sea panorámica; que aflojen el gesto; que se desplacen en silencio; que registren los apoyos; que hagan consiente la respiración; que registren en qué condiciones está el cuerpo y de ser necesario realizar algún otro movimiento, que lo hagan. Mientras caminan, se les pedirá que retomen el trabajo con las vocales, esta vez eligiendo un punto en el espacio hacia el cual direccionar el sonido. Los puntos irán alternando al cambiar la dirección de la caminata. Luego de ejercitar con las vocales, proseguirán con alguna palabra elegida al azar.

Más adelante, se habilitará la interacción con los compañeros, cuando se crucen con alguien, deben detenerse y presentarse “hola, buenas tardes, mi nombre es...”. Luego retoman la caminata. En el transcurso del ejercicio, se los guiará a experimentar diferentes modos de saludar: enojados, contentos, tímidos, tristes, etc.

Al finalizar, se hará una breve introducción al teatro del absurdo y se realizará la primera lectura de la adaptación de la “La cantante calva” seleccionadas para este taller (Anexo número III) Esto posibilitará un análisis sobre el texto y el enriquecimiento del

léxico a partir del uso de las palabras del autor.

5.d.4. Encuentro IV: Personaje

Se explorará la construcción de personajes teatrales, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de caracterización física y psicológica. También se abordarán aspectos relacionados con la expresión vocal y gestual de los personajes.

Propósito: Fomentar la creatividad.

Objetivo: Se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades para construir personajes teatrales, comprendiendo sus aspectos físicos, psicológicos y emocionales, y siendo capaces de representarlos de manera auténtica en el escenario.

La clase dará inicio pidiendo a los alumnos que caminen en diferentes direcciones por el espacio. Se utilizará esta actividad como un medio para que preparen sus cuerpos para el trabajo a realizar. Se los guiará a centrarse en la respiración y, gradualmente, mediante preguntas, hacia la exploración tanto física como psicológica de un personaje. El ejercicio consistirá en elegir a una persona real (cantante, actor, deportista, etc.). A partir de ésta elección, se conducirá a los estudiantes en la imitación física y gestual de dicha personalidad. Se les solicitará que piensen y recreen cómo camina, cómo se mueve, sus gestos, forma de expresarse, etc. Luego, al haber alcanzado la meta, se volverá a la caminata neutra para luego guiarlos a la elección de un personaje de la obra a trabajar. Una vez elegido el mismo, se los orientará de la misma manera, pero, esta vez, deberán imaginar todo lo anterior, al no contar con una persona del mundo real como referencia. Se debe incluir en su trabajo, gesticulaciones, acciones, sonidos, incluso palabras o frases que crean pertinentes.

Teniendo en cuenta los personajes creados, se llevará a cabo una nueva lectura de la obra. Es importante el acompañamiento de la coordinadora para ayudarlos a no perder el trabajo previo realizado. Si es necesario para el grupo, la primera lectura puede focalizarse en lo gestual, la intención y voz característica del personaje creado, para luego pasar a la realización de la escena con el libreto en mano.

Al tratarse una obra de pocos personajes y ante la preferencia de trabajar en gran grupo, se plantea la utilización del desdoblamiento de los mismos. Esta técnica posibilita que más de un actor interprete a un mismo personaje. Se cree que la decisión tendrá un impacto positivo ya que la práctica posee numerosas ventajas:

- Plantea la necesidad de la permanencia en escena y de que los estudiantes continúen situados en el aquí y ahora de la acción dramática.

- Favorece a la acción – reacción. Tanto en las instancias de diálogo como en las de silencio, los alumnos deberán sostener el personaje creado beneficiando a la expresión desde el cuerpo.

- Al dividir al personaje entre más de un estudiante, el texto también se divide. Esto permite que los alumnos tengan menos diálogos para memorizar y posibilita un trabajo más puntilloso en las ejercitaciones y devoluciones en cuanto a la dicción, volumen, tono, proyección y sentido.

5.d.5. Encuentro V: El cuerpo y la voz

El cuarto encuentro fusionará los conceptos trabajados en los encuentros anteriores para integrar el cuerpo y la voz en un acto de expresión unificada.

Propósito: realizar un diagnóstico en cuanto a las capacidades de proyección vocal, articulación y entonación conseguidas por los estudiantes.

Objetivo: Que los estudiantes puedan aprovechar al máximo la conjunción del cuerpo y la voz como elementos comunicativos y expresivos.

Inicialmente, el grupo se dispondrá en el salón de trabajo mirando hacia el frente, de manera que puedan moverse sin chocar entre sí. Uno de los compañeros se situará al frente, en medio y apartado del resto del grupo, de espaldas, y realizará movimientos que los demás imitarán. Al finalizar, los participantes formarán un círculo y movilizarán los músculos de sus caras, realizando masajes si es necesario para relajarlos. Todos crearán diferentes máscaras de manera simultánea. Luego se les pedirá que limiten la máscara a un área específica de la cara, como la mitad izquierda, la mitad derecha, el labio superior hacia abajo, la nariz hacia arriba, solo los ojos, las cejas, el ángulo superior derecho, etc.

Para continuar, se les solicitará que formen parejas. Enfrentarán a su compañero y, de uno en uno, construirán una máscara con su propia cara, que mostrarán por unos segundos para que el compañero la imite. Después, cambiarán los roles sucesivamente.

Luego, se le pedirá al grupo que comiencen a moverse por el espacio, conectándose con él y con los compañeros. Deberán enfocar su atención en alguna zona específica de su cuerpo y moverse como si un hilo invisible tirara de esa parte. Después, tendrán que probar diferentes cadencias y adicionarle un sonido. Se pedirá que armen una secuencia de ocho tiempos. Cuando la coordinadora vea que todo el grupo ha superado esta fase, provocará un alto. Uno a uno, nombrará a los participantes para que inicien su forma de desplazamiento

y sonido, mientras el resto observa. Luego, el grupo se irá sumando al recorrido quien muestra su trabajo, acompañándolo con su movimiento y sonido, hasta que todo el grupo se desplace en conjunto, creando una banda.

En esta actividad, se seleccionará una escena de la obra, y se pedirá a los estudiantes que la representen. No se les exigirá que utilicen el texto tal cual, ya que al momento no ha finalizado el trabajo sobre el mismo, estará abierta la posibilidad de improvisación en base a la idea planteada por el autor. La primera pasada se trabajará en español, pero luego, conservando los personajes, acciones e ideas, se pedirá a los alumnos que representen lo mismo, pero en un idioma desconocido. El objetivo es que la escena se entienda de todos modos, a pesar de no estar el texto presente. El propósito es demostrar a los estudiantes que es posible comprender y transmitir la misma idea utilizando solo sonidos y su cuerpo. Se realizará más de un cambio de idioma (chino, árabe, ruso, italiano, inglés, francés) para aprovechar los diferentes sonidos que cada uno posibilita.

Al finalizar, se armará un círculo, sentados en el suelo para hacer una puesta en común de la experiencia.

5.d.6. Encuentro VI, VII y VIII: Ensayos

En estas sesiones, los estudiantes trabajarán de lleno en la construcción y presentación de las escenas teatrales. Se buscará integrar todos los conceptos y habilidades adquiridas a lo largo del taller.

Propósito: Motivar a los alumnos para que se sientan capaces, preparados y entusiasmados ante la posibilidad de representar las escenas delante del público.

Objetivo: Que los estudiantes logren llevar a cabo la interpretación de las escenas utilizando todos los recursos trabajados en el taller.

Los tres encuentros comenzarán recuperando alguna de las actividades de inicio realizadas durante los anteriores, pero haciendo leves modificaciones para aumentar su complejidad. Esto posibilita que los estudiantes se sientan cómodos y desinhibidos, ya que se mantienen en terreno conocido, pero al hacer pequeñas modificaciones, permite que los alumnos no pierdan la concentración y continúen situados en el aquí y ahora, con la disponibilidad necesaria para trabajar.

Se ensayarán las escenas seleccionadas.

Como cierre de cada encuentro, se brindarán las devoluciones pertinentes con el fin de mejorar la representación y que los estudiantes se sientan preparados para la presentación a público.

5.d.7. Evaluación

Como cierre del taller, se presentará al público, una adaptación de las escenas VII, VIII; IX y X de La cantante calva de Eugène Ionesco.

La evaluación será diagnóstica y procesual y se llevará a cabo mediante una lista de cotejo (anexo número IV) al finalizar el proceso.

5.E. La elección de la obra

El Teatro del Absurdo es un movimiento teatral que surgió en la década de 1950. "La Cantante Calva" de Eugène Ionesco es una obra clave de dicha corriente, que resalta las falencias en la comunicación humana, al presentar personajes atrapados en un mundo de diálogos absurdos e incoherentes. Esta pieza es un ejemplo destacado de cómo el arte, puede explorar y reflexionar sobre la dificultad que enfrentan las personas para comunicarse efectivamente en la sociedad contemporánea. A través de situaciones absurdas y personajes que hablan, pero no se entienden, se refleja la idea de que, a pesar de los intentos de comunicación, las personas a menudo fallan en conectarse genuinamente entre sí.

La obra se asemeja a una tragedia del lenguaje, en la que los diálogos se desintegran a tal punto que, en la última escena, se convierten en sílabas aisladas desprovistas de sentido. La principal preocupación abordada es clara: la comunicación inadecuada como origen de los conflictos entre las personas.

5.F. Estudio de viabilidad de la Picp

Para la ejecución de esta propuesta, el recurso principal es el espacio. Resulta imperativo contar con el salón de usos múltiples, ya que la presencia de los bancos en las aulas de clase limita significativamente la movilidad, distorsiona el espacio escénico y no promueve un entorno propicio para la creatividad. En cuanto a la presentación de la obra, se considera más apropiado el empleo del salón de actos. La institución cuenta con ambos espacios y al notificarse con antelación sobre la utilización de los mismos, no debería haber impedimentos. Además, en términos económicos, dado que son espacios propiedad del colegio, su utilización no conllevará gastos adicionales.

En cuanto a los recursos materiales necesarios para la puesta en escena, se utilizarán sillas, una mesa y vestuario recolectado durante el proceso de armado. La profesora a cargo, cuenta con un baúl de vestuario que estará a disposición.

En cuanto a los posibles desafíos que podrían afectar el taller, el único obstáculo plausible podría ser no alcanzar el nivel necesario de desinhibición o el interés de los estudiantes. Sin embargo, se confía en que, con la metodología de trabajo propuesta, este problema se minimizará.

En resumen, considerando los recursos, se confirma la viabilidad de implementar esta propuesta en la escuela.

5.G. Impacto esperado

Se espera despertar el interés de los alumnos y su participación activa. Se anticipa que el taller contribuirá a elevar la conciencia sobre la relevancia de la comunicación. Se prevé que su participación tendrá un impacto positivo en la seguridad, autoestima y creatividad de los estudiantes, lo que, a su vez, les permitirá expresarse con mayor claridad, confianza y seguridad. Además, se espera que a medida que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas, estos avances no solo repercutirán en su vida académica, sino que también se traducirán en mejoras significativas en su vida cotidiana y en sus futuras interacciones sociales y laborales. La capacidad de comunicarse de manera efectiva es esencial en una amplia variedad de situaciones, y el taller busca equipar a los participantes con las herramientas necesarias para desenvolverse exitosamente en estos escenarios.

VI. Conclusión

Se estima que propuesta de intervención desarrollada, demuestre ser una estrategia eficaz para abordar las problemáticas identificadas en los adolescentes en lo que respecta a sus dificultades para comunicarse. Las mismas se manifestaban principalmente a través de la inseguridad y las limitaciones en la expresión ideas y emociones. El grupo de adolescentes abordado en particular presentaba señales de nerviosismo e inseguridad, así como carencias en su vocabulario, dificultades en cuanto a la proyección y volumen de la voz.

La PICP se ha centrado en la creación de un ambiente de aprendizaje que promueva la confianza, la creatividad y la participación activa de los estudiantes a través de juegos y ejercicios teatrales. Se infiere que el trabajo con el cuerpo, el entrenamiento vocal y la respiración, resulten en una mejora significativa para la seguridad en ellos mismos, la empatía con sus semejantes, la escucha activa, la capacidad de trabajo en equipo y el respeto mutuo,

aspectos fundamentales tanto para lograr una comunicación efectiva como para la vida en general.

Se cree que la realización de juegos de confianza, desinhibición y actividades de integración grupal resulten un componente clave en este proceso ayudando a valorar las contribuciones individuales en el proceso creativo. A medida que los estudiantes participen en estos ejercicios y trabajaron con el texto, tomarán conciencia de su potencial y adquirirán confianza en su capacidad para utilizar su voz y aprovechar al máximo el potencial que descubrieron en sí mismos.

Si bien hay un largo camino a recorrer y ante la busque de respuestas a los interrogantes iniciales se abrieron nuevas posibilidades, esta investigación supone que una propuesta de intervención basada en la expresión teatral puede ser una estrategia efectiva para abordar las dificultades de comunicación en los adolescentes. Al desarrollar habilidades de trabajo colaborativo, respeto mutuo y expresión creativa, los mismos pueden haber mejorado significativamente su capacidad para comunicarse de manera efectiva. Esto subraya la importancia de abordar las habilidades comunicativas en un entorno educativo y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar desafíos en su vida cotidiana y futuras interacciones sociales y laborales.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del río de la plata.
- Cárdenas de Bacú, I. (1975). *Teatro de vanguardia: Polémica y vida*. Ediciones Busqueda.
- DE VINCENZI, A. (2009). La práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41-47.
- Devteam, E. (s. f.). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Educ.ar.
<https://www.educ.ar/recursos/158157/ley-de-educacion-nacional-n-26-206>
- Holovatuck, J., & Astrosky, D. (2012). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Ionesco, E. (1964). *La cantante calva*. Losada.
- Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Roisinblit, C. (2015). *Un cantante, ¿canta como se le canta?* Lumen.
- Sobre Aula-Taller. [Capítulo 12. Proporcionar capacitación y asistencia técnica | Sección 4. Dirigir un taller | Sección Principal | Community Tool Box \(ku.edu\)](#)

- Soler Guerrero, G. I., López Vargas, L. Y., & Duarte Acero, J. E. (2018). El juego dramático. Una estrategia para mejorar la expresión oral. . *Educación y ciencia* , 61-79.
- Usme García, M. I. (2020). *El teatro como estrategia didáctica para mejorar los procesos de comunicación y.*

ANEXO I

Proyecto de integración curricular.

Profesorado Universitario para la Educación Secundaria/Superior. (UAI)

Guía orientativa para la observación de la institución escolar y de una clase.

A continuación, se detallan las categorías a tener en cuenta para la observación de una clase y de la vida institucional.

La recopilación de la información será un insumo para la PICP (Propuesta de intervención en el campo profesional)

El informe resultante de la observación debe dar cuenta de la realidad situada a nivel general (institución) cuanto particular (aula), vista desde los marcos teóricos estudiados en las asignaturas del cuatrimestre en curso.

Referencias

Escuela: Indicar datos generales: nivel de escolaridad: secundario o superior (universitario –no universitario)/ oferta educativa: orientación-modalidad/ tipo de gestión: oficial-privada/ubicación geográfica: según puntos cardinales en relación con la localidad de referencia/medios de transporte para el acceso a la misma/características del barrio/zona en que se emplaza/descripción de la población estudiantil que la elige y de las familias con las que cuenta/hitos históricos fundamentales (fecha de fundación, contrato fundacional que le dio origen, organigrama, etc.).

Registro N°:

Fecha:

Duración: desde.....hasta.....h

Lugar de la observación: salón de clase, SUM, laboratorio de informática, patio, etc.

Asignatura marco:.....

Año de cursado:.....

En la actualidad

Tiempos (focalizar en la tensión simultaneidad – multiplicidad de tareas)

-¿Cómo se organizan los tiempos institucionales: inicio de jornada, recreos, reuniones, actos, salidas didácticas, finalización de jornada, etc.? ¿Quiénes administran el uso del mismo? ¿Se pauta, se controla, se corrige, se flexibiliza ese uso? (registrar ejemplos concretos según lo observado)

-¿Cómo se organiza el tiempo de la clase: fragmentación (en horas cátedra, módulos), presupuestos, ritmos, pausas, interrupciones?. ¿Se tiene en cuenta el tiempo individual de aprendizaje de los alumnos o se exige a todos en simultaneidad la realización de las mismas

tareas? ¿Quién/es y de qué manera administra/n el tiempo del aula? ¿Se prevén momentos sincrónicos/asincrónicos de labor pedagógica? ¿Cómo se pautan?

-¿Existe algún tipo de intersección entre ambos tiempos (áulico/institucional)? ¿Qué anécdota refleja el punto de contacto entre ambos? Narrar.

Espacios. (focalizar en el modo de intervenir los espacios a partir de la ubicación de los objetos y de los cuerpos (profesores y alumnos), en esos espacios institucionales y del aula)

En la institución: características generales de los espacios institucionales en su arquitectura, disposición de las aulas y otras salas (según corresponda) destinadas a biblioteca, sala de profesores, patios, cantina, gimnasio, SUM (salón de usos múltiples), etc.

En el aula: descripción del espacio y de los objetos (mobiliario y otros) que allí se encuentran. ¿Con qué luminosidad/ventilación cuenta? ¿Cómo se disponen los bancos: en filas/semicírculos/ajustable, según requiera la propuesta...?. ¿Qué hay en las paredes?. ¿Qué sensaciones genera ese espacio habitado: comodidad, calidez, precariedad, etc.? ¿Cómo lo habitan las personas (docente/alumnos) que allí se encuentran, según la perspectiva del observador?

Agrupamientos de alumnos.

Refiere al modo en que los estudiantes realizan las tareas en el aula y fuera de ella. En subgrupos colaborativos, por parejas, individualmente, en grupo clase total. Si trabajan en subgrupos: ¿De qué manera se constituyen? ¿Se mantienen a lo largo del año o van cambiando los agrupamientos?. ¿Quién propicia los reagrupamientos? ¿Se reúnen con compañeros de otros cursos? ¿En qué ocasiones? ¿Cómo se vivencia el trabajo con otros (en parejas/en subgrupos) de los alumnos desde el que observa?

Enseñanza. (focalizar en la relación del profesor con el conocimiento, con los alumnos, con los otros profesores)

-En relación a la dimensión curricular institucional: ¿Existe un PEI (Proyecto Educativo Institucional), un PCI (Proyecto Curricular Institucional)? ¿Cómo se organizan las asignaturas (por unidades didácticas, en proyectos escolares institucionales/específicos, mediante secuencias didácticas, según clases)? ¿Se programan otros recortes didácticos: módulos temáticos, talleres participativos?

-En relación al contenido: ¿Cómo presenta el docente los contenidos a enseñar?. ¿Explica, demuestra o hace preguntas problematizadoras para que los alumnos reflexionen al inicio de la propuesta? ¿Coordina la clase de modo que todos puedan participar? ¿Plantea la misma tarea para todos o trabaja con diferentes tareas por grupo o según algún caso específico de alumno? Otras variantes que se observen, como, por ejemplo, la atención a la diversidad centrada en casos de inclusión (describir cómo se aborda/n).

¿Cómo es la relación del profesor con los alumnos: rígida, flexible, espontánea, cordial, formal, dialoguista, etc.? ¿Se apela al uso del humor en el marco de las relaciones interpersonales áulicas? ¿De qué modo? ¿Qué tipo de comunicación se establece entre el

docente y los alumnos: unidireccional, bidireccional, múltiple? ¿Se abren espacios de participación según emergentes, intereses, demandas de los alumnos? ¿Solamente se trata el contenido temático curricular previsto para esa clase? ¿O se mixturán ambas maneras?

En tanto enseñante, ¿el docente se convierte en un referente con autoridad para el alumnado? (ejemplificar con situaciones concretas para argumentar una respuesta positiva tanto como negativa, según sea lo observado)

Recursos materiales institucionales. Habitualmente en la escuela se utilizan pizarras (de tiza o magnéticas), cuadernos, carpetas, libros, afiches, láminas, pc, retroproyector, cañón, etc. ¿Qué recursos se observan en esta escuela? Describir el uso que se hace de los mismos a nivel institucional y/o áulico.

En cuanto a los recursos didácticos empleados para la enseñanza en el marco áulico: ¿Se utilizan solo algunos o múltiples, intercalados? ¿Se incorporan las NTICS (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación Social?) Si es así: ¿Cuáles y de qué manera? Enumerar y caracterizar. ¿Para qué propósito: pasatista/pedagógico?

Aprendizaje.

¿Se advierten distintos estilos de aprendizaje en los alumnos (visual, auditivo, verbal, kinestésico)? ¿Cuáles? ¿Los considera el docente? ¿Cómo lo hace? ¿De qué forma éste testea que el alumno aprendió lo abordado en clase (pidiendo asociaciones, contraejemplos, explicaciones ampliatorias, etc.)? ¿Considera que el aprendizaje logra ser significativo para el grupo de alumnos? (fundamente su respuesta dando cuenta de las notas que posee dicho aprendizaje: parte de las IP, contiene lógica psicológica y epistemológica, es socialmente relevante, genera interés en el alumnado, incorpora nuevas informaciones)

Modos de evaluación. (focalizar en las tensiones: evaluación – acreditación, control – aprendizaje)

¿Se realiza un proceso de evaluación institucional periódica o solo áulica? ¿Qué instancias de evaluación se advierten (diagnóstica, procesual, de resultado o sumativa)? En el aula/asignaturas: ¿Qué se evalúa: contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, transversales, por separados o relacionados? ¿Se explicitan los criterios/parámetros de evaluación? ¿Al inicio del cursado/periódicamente? ¿Cómo se evalúan los aprendizajes: de manera cuanti, cualitativamente o mixta? ¿Con qué técnicas o instrumentos: lección oral, prueba de papel y lápiz, resolución de problemas, análisis de casos, ejercicios, informe escrito, etc.? ¿Se anticipa al alumnado la realización de la instancia evaluativa? ¿Se corresponde la manera de enseñar del docente con la manera de evaluar, según un modelo teórico: de base conductista / constructivista, o no hay coherencia entre ambas?

¿Se explicitan en algún documento/ momento los requisitos de acreditación del espacio curricular? ¿Se comunican los resultados de los procesos de evaluación (a los alumnos, a los padres, al personal)? ¿A través de qué canal/es de comunicación?

En época pandémica: ¿Cómo se adaptaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el período marzo 2020 a esta parte? ¿De qué manera se ajustaron la organización del espacio,

del tiempo, el agrupamiento de alumnos, las estrategias metodológicas y las de evaluación? ¿Cómo impactó en los distintos actores de la institución el traslado de la labor pedagógica desde la presencialidad al entorno virtual? ¿Qué aspectos de los implementados por razón sanitaria en aquel momento siguen vigentes en la actualidad a nivel institucional y áulico? Caracterizar brevemente.

Análisis particular para construir el objeto de abordaje en la PICP: Sobre el tema/problema seleccionados para efectuar la primera entrega, ¿existen menciones en los documentos curriculares consultados? ¿De qué manera? ¿Hay líneas de acción que ya los tratan? Si es así, ¿cuáles?...

ANEXO II

Proyecto de integración curricular.

Profesorado Universitario para la Educación Secundaria/Superior. (UAI)

Guía orientativa para la observación: habilidades comunicativas.

Referencias

Escuela:

Registro N°:

Fecha:

Duración:

Lugar de la observación: salón de clase

Signatura marco: Educación artística: teatro

Año de cursado: Tercer año turno tarde

Participación:

4. ¿Se ven predispuestos a realizar los ejercicios?
5. ¿Se ofrecen a pasar?
6. ¿Cómo funciona esto en gran grupo, en grupos e individualmente? ¿hay diferencias?
7. ¿Cómo se posicionan corporalmente al sentir la mirada de otro?
8. ¿Cómo se sitúan en el espacio? ¿Escuchan al docente? ¿se escuchan entre ellos? ¿Lo que dice algún compañero o el mismo profesor, funciona como disparador para dialogar?

Tonicidad corporal:

¿Qué posturas son las más frecuentes a la hora de realizar los ejercicios? ¿Cuáles son las más frecuentes cuando los estudiantes son espectadores de sus compañeros? ¿qué postura muestran cuando no están participando de la clase?

En relación a lo gestual ¿Qué otras partes del cuerpo utilizan al hablar? ¿Acompaña lo gestual al mensaje que se quiere transmitir? ¿lo potencia? ¿lo disminuye?

¿hacia dónde apunta la mirada mientras hablan? ¿Hacia dónde apunta la mirada al momento de posicionarse como algún personaje dentro de una escena?

La voz:

Algunos aspectos a tener en cuenta durante los diferentes ejercicios:

- **Volumen**
- **Proyección**
- **Articulación y modulación**
- **Claridad/ consistencia del mensaje**
- **Seguridad/ inseguridad a la hora de expresarse**
- **Volumen**
- **Léxico**
- **Uso de muletillas**

Espacios.

En el aula: ¿Con qué luminosidad/ventilación cuenta? ¿Cómo se disponen los bancos? ¿según requiera la propuesta? ¿Qué sensaciones genera ese espacio habitado: comodidad, calidez, precariedad, etc.? ¿Cómo lo habitan las personas (docente/alumnos) que allí se encuentran, según la perspectiva del observador?

Agrupamientos de alumnos.

En subgrupos colaborativos, por parejas, individualmente, en grupo clase total. Si trabajan en subgrupos: ¿De qué manera se constituyen? ¿Se mantienen a lo largo del año o van cambiando los agrupamientos? ¿Quién propicia los reagrupamientos? ¿En qué ocasiones? ¿Cómo se vivencia el trabajo con otros (en parejas/en subgrupos) de los alumnos desde el que observa?

ANEXO III

Escena VII

Los Smith y los Martin

La señora y el señor SMITH entran por la derecha, sin cambio alguno en sus vestidos.

SRA. SMITH:

- ¡Buenas noches, queridos amigos! Discúlpennos por haberles hecho esperar tanto tiempo. Pensamos que debíamos hacerles los honores a que tienen derecho y, en cuanto supimos que querían hacernos el favor de venir a vernos sin anunciar su visita, nos apresuramos a ir a ponernos nuestros trajes de gala.

SR. SMITH (*furioso*):

- No hemos comido nada durante todo el día. Hace cuatro horas que los esperamos. ¿Por qué se han retrasado?

La señora y el señor SMITH se sientan frente a los visitantes. El reloj subraya las réplicas, con más o menos fuerza, según el caso.

Los MARTIN, sobre todo ella, parecen turbados y tímidos. Es porque la conversación se entabla difícilmente y a las palabras les cuesta salir al principio. Un largo silencio incómodo al comienzo y luego otros silencios y vacilaciones.

SR. MARTIN:

— ¿Está usted disgustado?

Silencio.

SRA. SMITH:

— No. Se enmierda.

Silencio.

SRA. MARTIN:

— Oh, señor, a su edad no debería hacerlo.

Silencio.

SR. SMITH:

— El corazón no tiene edad.

Silencio.

SR.

MARTIN: —

Es cierto.

Silencio.

SRA. SMITH:

— Así dicen.

Silencio.

SRA. MARTIN:

— Dicen también lo contrario.

Silencio.

SR. SMITH:

— La verdad está entre los dos.

Silencio.

Llaman en la puerta de entrada.

SR.

SMITH: —

Llaman.

SRA. SMITH:

— Debe de ser alguien. Voy a ver. (*Va a ver. Abre y vuelve.*) Nadie. *Se sienta otra vez.*

SR. MARTIN:

— Voy a citarles otro ejemplo. . .

Suena la campanilla.

SR. SMITH:

— Llaman otra vez.

SRA. SMITH:

— Debe de ser alguien. Voy a ver. (*Va a ver. Abre y vuelve.*) Nadie. *Vuelve a su asiento.*

SR. MARTIN (*que ha olvidado dónde está*) —
¡Oh!

SRA. MARTIN:

— Decías que ibas a citar otro ejemplo.

SR.

MARTIN: —

Ah, sí...

Suena la campanilla.

SR.

SMITH: —

Llaman.

SRA. SMITH:

— Yo no voy más a abrir.

SR. SMITH:

— Sí, pero debe de ser alguien.

SRA. SMITH:

— La primera vez no había nadie. La segunda vez, tampoco. ¿Por qué crees que habrá alguien ahora?

SR. MARTIN:

— ¡Porque han llamado!

SRA. MARTIN:

— Ésa no es una razón.

SR. MARTIN:

— ¿Cómo? Cuando se oye llamar a la puerta es porque hay alguien en la puerta que llama para que le abran la puerta.

SRA. MARTIN:

— No siempre. ¡Lo acaban de ver ustedes!

SR. MARTIN:

— La mayoría de las veces, sí.

SR. SMITH:

— Cuando yo voy a casa de alguien llamo para entrar. Creo que todo el mundo hace lo mismo y que cada vez que llaman es porque hay alguien.

SRA. SMITH:

— Eso es cierto en teoría, pero en la realidad las cosas suceden de otro modo. Lo has visto hace un momento.

SRA. MARTIN:

— Su esposa tiene razón.

SR. SMITH:

— ¡Oh, ustedes, las mujeres, se defienden siempre mutuamente!

SRA. SMITH:

— Bueno, voy a ver. No dirás que soy obstinada, pero verás que no hay nadie. (*Va a ver. Abre la puerta y la cierra de nuevo.*) Ya ves que no hay nadie. *Vuelve a su sitio.*

SRA. SMITH:

— ¡Ah, estos hombres quieren tener siempre razón y siempre se equivocan!

Se oye llamar otra vez.

SR. SMITH:

— Llaman de nuevo. Tiene que ser alguien.

SRA. SMITH (*con un ataque de ira*):

— No me mandes a abrir la puerta. Has visto que era inútil. La experiencia nos enseña que cuando se oye llamar a la puerta es que nunca está nadie en ella.

SRA.

MARTIN: —

Nunca.

SR. MARTIN:

— Eso no es seguro.

SR. SMITH:

— Incluso es falso. La mayoría de las veces, cuando se oye llamar a la puerta es que hay alguien en ella.

SRA. SMITH:

— No quiere desistir.

SRA. MARTIN:

— También mi marido es muy testarudo.

SR. SMITH:

— Hay alguien.

SR. MARTIN:

— No es imposible.

SRA. SMITH (*a su marido*):

— No.

SR.

SMITH: —

Sí.

SRA. SMITH:

— Te digo que no. En todo caso, ya no me molestarás inútilmente. ¡Si quieres ver quién es, vete tú mismo!

SR.
SMITH: –
Voy.

La señora SMITH se encoge de hombros. La señora MARTIN menea la cabeza.

SR. SMITH (*va a abrir*):

– ¡Ah! ¿How do you do? (*Lanza una mirada a la señora SMITH y a los esposos MARTIN, quienes manifiestan su sorpresa.*) ¡Es el capitán de los bomberos!

Escena VIII
Los mismos y el capitán de los bomberos

EL BOMBERO (*lleva, por supuesto, un enorme casco brillante y uniforme*):

– Buenos días, señoras y señores. (*Los otros siguen un poco sorprendidos. La señora SMITH, molesta, vuelve la cabeza y no responde a su saludo.*) Buenos días, señora Smith. Parece usted enojada.

SRA.
SMITH: –
¡Oh!

SR. SMITH:

– Es que, vea usted... mi esposa se siente un poco humillada por no haber tenido razón.

SR. MARTIN:

– Ha habido, señor capitán de Bomberos, una controversia entre la señora y el señor Smith.

SRA. SMITH (*al señor MARTIN*):

– ¡Eso no es asunto suyo! (*Al señor SMITH*) Te ruego que no mezcles a los extraños en nuestras querellas familiares.

SR. SMITH:

– Oh, querida, la cosa no es muy grave. El capitán es un viejo amigo de la casa. Su madre me hacía la corte y conocí a su padre. Me había pedido que le diera mi hija en matrimonio cuando tuviera una. Entre tanto murió.

EL BOMBERO:

– En fin, ¿de qué se trata?

SRA. SMITH:

– Mi marido pretendía. . .

SR. SMITH:

– No, eras tú la que pretendías.

SR.
MARTIN: –
Sí, es ella.

SRA.
MARTIN: –
No, es él.

EL BOMBERO:

– No se enojen. Dígame qué ha sucedido, señora Smith.

SRA. SMITH:

— Pues bien, oiga. Se me hace muy molesto hablarle con franqueza, pero un bombero es también un confesor.

EL

BOMBERO: —

¿Y bien?

SRA. SMITH:

— Se discutía porque mi marido decía que cuando se oye llamar a la puerta es porque siempre hay alguien en ella.

SR. MARTIN:

— La cosa es plausible.

SRA. SMITH:

— Y yo decía que cada vez que llaman es que no hay nadie.

SRA. MARTIN:

— Eso puede parecer extraño.

SRA. SMITH:

— Pero está demostrado, no mediante demostraciones teóricas, sino por hechos.

SR. SMITH:

— Es falso, puesto que el bombero está aquí. Ha llamado, yo he abierto y él ha entrado.

SRA.

MARTIN: —

¿Cuándo?

SR. MARTIN:

— Inmediatamente.

SRA. SMITH:

— Sí, pero sólo después de haber oído llamar por cuarta vez ha aparecido alguien. Y la cuarta vez no cuenta.

SRA. MARTIN:

— Siempre. Sólo cuentan las tres primeras veces.

SR. SMITH:

— Señor capitán, permítame que le haga, a mi vez, algunas preguntas.

EL

BOMBERO: —

Hágalas.

SR. SMITH:

— Cuando he abierto la puerta y lo he visto, ¿era usted quien había llamado?

EL BOMBERO:

— Sí, era yo.

SR. MARTIN:

— ¿Estaba usted en la puerta? ¿Llamó para entrar?

EL BOMBERO:

— No lo niego.

SR. SMITH (*a su esposa, victoriosamente.*)

— ¿Lo ves? Yo tenía razón. Cuando se oye llamar es porque hay alguien. No puedes decir que el capitán no es alguien.

SRA. SMITH:

— No puedo, ciertamente. Pero te repito que me refiero únicamente a las tres primeras veces, pues la cuarta no cuenta.

SRA. MARTIN:

— Y cuando llamaron la primera vez, ¿era usted?

EL BOMBERO:

— No, no era yo.

SRA. MARTIN:

— ¿Ven ustedes? Llamaron y no había nadie.

SR. MARTIN:

— Era quizás algún otro.

SR. SMITH:

— ¿Hacia mucho tiempo que estaba usted en la puerta?

EL BOMBERO:

— Tres cuartos de hora.

SR. SMITH:

— ¿Y no vio a nadie?

EL BOMBERO:

— A nadie. Estoy seguro de eso.

SRA. MARTIN:

— ¿Oyó usted que llamaban por segunda vez?

EL BOMBERO:

— Sí, pero tampoco era yo. Y seguía no habiendo nadie.

SRA. SMITH:

— ¡Victoria! Yo tenía razón.

SR. SMITH (*a su esposa*):

— No tan de prisa. (*Al BOMBERO.*) ¿Qué hacía usted en la puerta?

EL BOMBERO:

— Nada. Estaba allí. Pensaba en muchas cosas.

SR. MARTIN (*al BOMBERO*):

— Pero la tercera vez, ¿no fue usted quien llamó?

EL BOMBERO:

— Sí, fui yo.

SR. SMITH:

— Pero al abrir la puerta no lo vieron.

EL BOMBERO:

— Es que me oculté. . . por broma.

SRA. SMITH:

— No se ría, señor capitán. El asunto es demasiado triste.

SR. MARTIN:

— En resumidas cuentas, seguimos sin saber si cuando llaman a la puerta hay o no alguien.

SRA. SMITH:

— Nunca hay nadie.

SR. SMITH:

— Siempre hay alguien.

EL BOMBERO:

— Voy a hacer que se pongan de acuerdo. Los dos tienen un poco de razón. Cuando llaman a la puerta, a veces hay alguien y a veces no hay nadie.

SR. MARTIN:

— Eso me parece lógico.

SRA. MARTIN:

— También yo lo creo.

EL BOMBERO:

— Las cosas son sencillas, en realidad. (*A los esposos SMITH.*) Abrácense.

SRA. SMITH:

— Ya nos abrazamos hace un momento.

SR. MARTIN:

— Se abrazarán mañana. Tienen tiempo de sobra.

SRA. SMITH:

— Señor capitán, puesto que nos ha ayudado a ponerlo todo en claro, póngase cómodo, quítese el casco y siéntese un instante.

EL BOMBERO:

— Disculpeme, pero no puedo quedarme aquí mucho tiempo. Estoy dispuesto a quitarme el casco, pero no tengo tiempo para sentarme. (*Se sienta sin quitarse el casco.*) Les confieso que he venido a su casa para un asunto muy distinto. Cumpló una misión de servicio.

SRA. SMITH:

— ¿Y en qué consiste su misión, señor capitán?

EL BOMBERO:

— Les ruego que tengan la bondad de disculpar mi indiscreción. (*Muy perplejo.*) ¡Oh! (*Señala con el dedo a los esposos MARTIN.*) ¿Puedo. . . delante de ellos. . .?

SRA. MARTIN:

— No se preocupe.

SR. MARTIN: Somos amigos viejos. Nos cuentan todo.

SR.

SMITH: —
Hable.

EL BOMBERO:

— Pues bien, sea. ¿Hay fuego en su casa?

SRA. SMITH:

— ¿Por qué nos pregunta eso?

EL BOMBERO:

— Porque. . . discúlpeme, tengo orden de extinguir todos los incendios de la ciudad.

SRA.

MARTIN: —
¿Todos?

EL

BOMBERO: —
Sí, todos.

SRA. SMITH (*confusa*):

— No sé... no lo creo . . . ¿Quiere que vaya a ver?

SR. SMITH (*husmeando*):

— No debe de haber fuego. No se siente olor a chamusquina.

EL BOMBERO (*desolado*):

— ¿No lo hay absolutamente? ¿No tendrán un fueguito de chimenea, algo que arda en el desván o en el sótano? ¿Un pequeño comienzo de incendio, por lo menos?

SRA. SMITH:

— No quiero apenarlo, pero creo que no hay fuego alguno en nuestra casa por el momento. Le prometo que le avisaremos en cuanto haya algo.

EL BOMBERO:

— No dejen de hacerlo, pues me harán un favor.

SRA. SMITH:

— Prometido.

EL BOMBERO (*a los esposos MARTINA*):

— Y en la casa de ustedes, ¿tampoco arde nada?

SRA. MARTIN:

— No, desgraciadamente.

SR. MARTIN (*al BOMBERO*) :

— Las cosas marchan mal en este momento.

EL BOMBERO:

— Muy mal. Casi no sucede nada, algunas bagatelas, una chimenea, un hórreo. Nada serio. Eso no rinde. Y como no hay rendimiento, la prima por la producción es muy magra.

SR. SMITH:

— Nada marcha bien. Con todo sucede lo mismo. El comercio, la agricultura, están este año como el fuego, no marchan.

SR. MARTIN:

— Si no hay trigo, no hay fuego.

EL BOMBERO:

— Ni tampoco inundaciones.

SRA. SMITH:

— Pero hay azúcar.

SR. SMITH:

— Eso es porque lo traen del extranjero.

SRA. MARTIN:

— Conseguir incendios es más difícil. ¡Hay demasiados impuestos!

EL BOMBERO:

— Sin embargo hay, aunque son también bastante raras, una o dos asfixias por medio del gas. Una joven se asfixió la semana pasada por haber dejado abierta la llave del gas.

SRA. MARTIN:

— ¿La había olvidado?

EL BOMBERO:

— No, pero creyó que era su peine.

SR. SMITH:

— Esas confusiones son siempre peligrosas.

SRA. SMITH:

— ¿No fue a averiguar a la tienda del vendedor de fósforos?

EL BOMBERO:

— Es inútil. Está asegurado contra incendios.

SR. MARTIN:

— Entonces, vaya a ver de mi parte al vicario de Wakefield.

EL BOMBERO:

— No tengo derecho a apagar el fuego en las casas de los sacerdotes. El obispo se enojaría. Apagan sus fuegos ellos mismos o hacen que los apaguen sus vestales.

SR. SMITH:

— Trate de ver en casa de los Durand.

EL BOMBERO:

— Tampoco puedo hacer eso. Él no es inglés. Sólo se ha naturalizado. Los naturalizados tienen derecho a poseer casas, pero no el de hacer que las apaguen si arden.

SRA. SMITH:

— Sin embargo, cuando ardió el año pasado bien que la apagaron.

EL BOMBERO:

— Lo hizo él solo, clandestinamente. Oh, no seré yo quien lo denuncie.

SR. SMITH:

— Yo tampoco.

SRA. SMITH:

— Puesto que no tiene usted mucha prisa, señor capitán, quédese un ratito más. Nos hará un favor.

EL BOMBERO:

— ¿Quieren que les relate anécdotas?

SRA. SMITH:

— ¡Oh, muy bien, es usted encantador! *Le abraza.*

SR. SMITH, SRA. MARTIN, SR. MARTIN:

— ¡Sí, sí, anécdotas! ¡Bravo! *Aplauden.*

SR. SMITH:

— Y lo que es todavía más interesante es que las anécdotas de bombero son todas ellas auténticas y vividas.

EL BOMBERO:

— Hablo de cosas que yo mismo he experimentado. La naturaleza, nada más que la naturaleza. No los libros.

SR. MARTIN:

— Exacto: la verdad no se encuentra en los libros, sino en la vida.

SRA. SMITH:

— ¡Comience!

SR. MARTIN:

— ¡Comience!

SRA. MARTIN:

— Silencio, comienza.

EL BOMBERO (*tosiquea muchas veces*):

— Disculpenme, pero no me miren así. Hacen que me sienta incómodo. Ya saben que soy tímido.

SRA. SMITH:

— ¡Es encantador! *Le abraza.*

EL BOMBERO:

— Procuraré comenzar a pesar de todo. Pero prométanme que no me escucharán.

SRA. MARTIN:

— Pero si no le escuchamos no le oiremos.

EL BOMBERO:

— ¡No había pensado en eso!

SRA. SMITH:

— Ya les he dicho: es un niño.

SR. MARTIN, SR. SMITH:

— ¡Oh, el niño querido! *Le abrazan.*

SRA.

MARTIN: —

¡Valor!

EL BOMBERO:

— Pues bien, comienzo. (*Vuelve a tosiquear y luego comienza con una voz a la que hace temblar la emoción.*)
"El perro y el buey", fábula experimental: una vez otro buey le preguntó a otro perro: ¿por qué no te has tragado la trompa? Perdón, contestó el perro, es porque creía que era elefante.

SRA. MARTIN:

— ¿Cuál es la moraleja?

EL BOMBERO:

— Son ustedes quienes tienen que encontrarla.

SR. SMITH:

— Tiene razón.

SRA. SMITH (*furiosa*):

— Otra.

EL BOMBERO:

— Un ternero había comido demasiado vidrio molido. En consecuencia, tuvo que parir. Dio a luz una vaca. Sin embargo, como el becerro era varón, la vaca no podía llamarle "mamá". Tampoco podía llamarle "papá", porque el becerro era demasiado pequeño. Por lo tanto el becerro tuvo que casarse con una persona y la alcaldía tomó todas las medidas promulgadas por las circunstancias de moda.

SR. SMITH:

— De moda en Caen.

SR. MARTIN:

— Como el mondongo.

EL BOMBERO:

— ¿Lo conocían ustedes, entonces?

SRA. SMITH:

— Lo publicaron todos los diarios.

SRA. MARTIN:

— Eso sucedió no lejos de aquí.

EL BOMBERO:

— Voy a relatarles otra. "El gallo". Una vez un gallo quiso pasar por perro, pero no pudo, pues lo reconocieron en seguida.

SRA. SMITH:

— En cambio, al perro que quiso pasar por gallo no lo reconocieron.

SR. SMITH:

— Yo, a mi vez, voy a contarles una: "La serpiente y la zorra". Una vez una serpiente se acercó a una zorra y le dijo: "Me parece que te conozco". La zorra le contestó: "Yo también". "Entonces —dijo la serpiente— dame dinero." "Una zorra no da dinero", respondió el astuto animal que, para escaparse, saltó a un valle profundo lleno de fresas y de miel de gallina. La serpiente le esperaba allí y reía con una risa mefistofélica. La zorra sacó su cuchillo y le gritó: "¡Voy a enseñarte a vivir!". Y huyó, dándole la espalda. No tuvo suerte. La serpiente fue más rápida, asestó a la zorra un puñetazo en plena frente, que se rompió en mil pedazos, mientras gritaba: "¡No! ¡No! ¡Cuatro veces no! ¡Yo no soy tu hija!".

SRA. MARTIN:

— Es interesante.

SRA. SMITH:

— No está mal.

SR. MARTIN (*estrecha la mano al SR. SMITH.*):

— Le felicito.

EL BOMBERO (*celoso*):

— No es gran cosa. Además, yo la conocía.

SR. SMITH:

— Es terrible.

SRA. SMITH:

— Pero eso no sucedió en realidad.

SRA. MARTIN:

— Sí, por desgracia.

SR. MARTIN (*a la SRA. SMITH*):

— Es su turno, señora.

SRA. SMITH:

— Sólo conozco una. Se la voy a decir. Se titula: "El ramillete".

SR. SMITH:

— Mi esposa ha sido siempre romántica.

SR. MARTIN:

— Es una verdadera inglesa.

SRA. SMITH: Hela aquí: Una vez un novio llevó un ramillete de flores a su novia, quien le dijo *gracias*; pero antes que ella le diese las *gracias*, él, sin decir una palabra, le quitó las flores que le había entregado para

darle una buena lección y, diciendo *las tomo otra vez*, le dijo *hasta la vista*, tomó las flores y se alejó por aquí y por allá.

SR. MARTIN:

— ¡Oh, encantador! *Abraza o no abraza a la SRA. SMITH.*

SRA. MARTIN:

— Tiene usted una esposa, señor Smith, de la que todos están celosos.

SR. SMITH:

— Es cierto. Mi mujer es la inteligencia misma. Hasta es más inteligente que yo. En todo caso es mucho más femenina.

SRA. SMITH (*al*
BOMBERO): — Otra más,
capitán.

EL BOMBERO:

— ¡Oh, no, es demasiado tarde!

SR. MARTIN:

— Dígala, no obstante.

EL BOMBERO:

— Estoy demasiado cansado.

SR. SMITH:

— Háganos ese favor.

SR. MARTIN:

— Se lo ruego.

EL
BOMBERO: —
No.

SRA. MARTIN:

— Tiene usted un corazón de hielo. Nosotros estamos en ascuas.

SRA. SMITH (*se arrodilla, sollozando, o no lo hace*):

— Se lo suplico.

EL BOMBERO:

— "El resfriado": Mi cuñado tenía, por el lado paterno, un primo carnal uno de cuyos tíos maternos tenía un suegro cuyo abuelo paterno se había casado en segundas nupcias con una joven indígena cuyo hermano había conocido, en uno de sus viajes, a una muchacha de la que se enamoró y con la cual tuvo un hijo que se casó con una farmacéutica intrépida que no era otra que la sobrina de un contramaestre desconocido de la marina británica

—

SR. MARTIN:

— Conocí a esa tercera mujer, si no me engaño. Comía pollo en un avispero.

EL BOMBERO:

— No era la misma. Continúo: cuya tercera mujer era hija de la mejor comadrona de la región y que, habiendo enviudado temprano. . .

SR. SMITH:

— Como mi esposa.

EL BOMBERO:

— ... se volvió a casar con un vidriero, lleno de vivacidad, que había hecho, a la hija de un jefe de estación, un hijo que supo abrirse camino en la vida. . .

SR. MARTIN:

— Como en los mapas.

EL BOMBERO:

— Y se casó con una vendedora de hortalizas frescas cuyo padre tenía un hermano que se había casado con una institutriz rubia cuyo primo, pescador con caña. . .

SR. MARTIN:

— Con caña rota.

EL BOMBERO:

— ... se había casado con otra institutriz rubia llamada también María, cuyo padre estaba casado con otra María, asimismo institutriz rubia. . .

SR. SMITH:

— Siendo rubia, no puede ser sino María.

EL BOMBERO:

— ... y cuyo padre fue criado en el Canadá por una anciana que era sobrina de un cura cuya abuela atrapaba a veces, en invierno, como todo el mundo, un resfrío.

SR. SMITH:

— La anécdota es curiosa, casi increíble.

SRA. MARTIN:

— Disculpeme, señor capitán, pero no he comprendido bien su relato. Al final, cuando se llega a la abuela del sacerdote, uno se enreda.

SR. SMITH:

— Siempre se enreda entre las zarpas del sacerdote.

SRA. SMITH:

— ¡Oh, sí, capitán, vuelva a empezar! Todos se lo piden.

EL BOMBERO:

— ¡Ah!, no sé si voy a poder. Estoy en misión de servicio Depende de la hora que sea.

SRA. SMITH:

— En nuestra casa no tenemos hora.

EL

BOMBERO: —
¿Y el reloj?

SR. SMITH:

— Anda mal. Tiene el espíritu de contradicción. Indica siempre la contraria de la hora que es.

Escena IX
Los mismos y Mary

MARY:

— Señora. . . señor. . .

SR. SMITH:

— ¿Qué viene a hacer aquí?

MARY:

— Que la señora y el señor me disculpen... y también estas señoras y señores... Yo desearía... yo desearía... contarles también una anécdota.

SRA. MARTIN:

— ¿Qué dice esa mujer?

SR. MARTIN:

— Creo que la criada de nuestros amigos se ha vuelto loca. Quiere relatar también una anécdota.

EL BOMBERO:

— ¡Oh, es ella! No es posible.

SR. SMITH:

— ¿Y usted?

MARY:

— ¡No es posible! ¿Aquí?

SRA. SMITH:

— ¿Qué quiere decir todo eso?

SR. SMITH:

— ¿Son ustedes amigos?

EL BOMBERO:

— ¡Vaya si lo somos!

MARY *se arroja al cuello del BOMBERO,*

MARY:

— ¡Me alegro de volverlo a ver. . . por fin!

SR. y SRA. SMITH:

— ¡Oh!

SR. SMITH:

— Esto es demasiado fuerte aquí, en nuestra casa, en los suburbios de Londres.

SRA. SMITH:

— ¡No es decoroso!

EL BOMBERO:

- Es ella quien extinguió mis primeros fuegos.

MARY:

- Yo soy su chorrillo de agua.

SR. MARTIN:

- Si es así... queridos amigos. . . esos sentimientos son explicables, humanos, respetables...

SRA. MARTIN:

- Todo lo humano es respetable.

SRA. SMITH:

- De todos modos no me gusta verla aquí, entre nosotros. . .

SR. SMITH:

- No tiene la educación necesaria

EL BOMBERO:

- Tienen ustedes demasiados prejuicios.

SRA. MARTIN:

- Yo creo que una criada, en resumidas cuentas, y aunque ello no me incumbe, es siempre una criada.

MARY:

- No te preocupes. No son tan malos como parecen.

SR. SMITH:

- Hum . . . hum. . . Son conmovedores ustedes dos, pero también un poco. . . un poco. . .

SR. MARTIN:

- Sí, ésa es la palabra.

SR. SMITH:

- . . .un poco excesivamente llamativos.

SR. MARTIN:

- Hay un pudor británico, y discúlpeme que una vez más precise mi pensamiento, que no comprenden los extranjeros, ni siquiera los especialistas, y gracias al cual, para expresarme así... en fin, no lo digo por ustedes

MARY:

- Yo desearía referirles. . .

SR. SMITH:

- No refiera nada. . .

MARY:

- ¡Oh, sí!

SRA. SMITH:

- Vaya, mi pequeña Mary, vaya donosamente a la cocina a leer sus poemas ante el espejo. . .

SR. MARTIN:

— ¡Toma! Sin ser criada, yo también leo poemas ante el espejo.

SRA. MARTIN:

— Esta mañana, cuando te miraste en el espejo, no te viste.

SR. MARTIN:

— Es porque todavía no estaba allí.

MARY:

— De todos modos, quizá podría recitarles un poemita.

SRA. SMITH:

— Mi pequeña Mary, es usted espantosamente obstinada.

MARY:

— ¿Convenimos, entonces, en que les voy a recitar un poema? Es un poema que se titula "El fuego", en honor del capitán.

EL FUEGO

Los policandros brillaban en el bosque

Una piedra se incendió

El castillo se incendió

El bosque se incendió

Los pájaros se incendiaron

Las mujeres se incendiaron

Los pájaros se incendiaron

Los peces se incendiaron

El agua se incendió

El cielo se incendió

La ceniza se incendió

El humo se incendió El

fuego se incendió Todo se

incendió Se incendió, se

incendió.

Recita el poema mientras los SMITH la empujan fuera de la habitación

Escena X

Los mismos menos Mary

SRA. MARTIN:

— Eso me ha dado frío en la espalda.

SR. MARTIN:

— Sin embargo, hay cierto calor en esos versos.

EL BOMBERO:

— A mí me ha parecido maravilloso.

SR. SMITH:

— Usted exagera. . .

EL BOMBERO:

— Es cierto. . . todo eso es muy subjetivo. . . pero así es como concibo el mundo. Mi sueño, mi ideal. . .

Además, eso me recuerda que debo irme. Puesto que ustedes no tienen hora, yo, dentro de tres cuartos de

hora y dieciséis minutos exactamente tengo un incendio en el otro extremo de la ciudad. Tengo que apresurarme, aunque no tenga mucha importancia.

SRA. SMITH:

— ¿De qué se trata? ¿De un fueguito de chimenea?

EL BOMBERO:

— Ni siquiera eso. Una fogata de virutas y un pequeño ardor de estómago.

SR. SMITH:

— Entonces, lamentamos que se vaya.

SRA. SMITH:

— Ha estado usted muy divertido.

SRA. MARTIN:

— Gracias a usted hemos pasado un verdadero cuarto de hora cartesiano.

EL BOMBERO (*se dirige hacia la salida y luego se detiene*): — A propósito, ¿y la cantante calva?

Silencio general, incomodidad.

SRA. SMITH:

— Sigue peinándose de la misma manera.

EL BOMBERO:

— ¡Ah! Adiós, señores y señoras.

SR. MARTIN:

— ¡Buena suerte y buen fuego!

EL BOMBERO:

— Esperémoslo. Para todos.

EL BOMBERO *se va. Todos lo acompañan hasta la puerta y vuelven a sus asientos. Apagón.*

ANEXO IV

Lista de cotejo.

A lo largo del taller (por estudiante)

Criterios	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Participación					
Coordinación					
Postura					
Ritmo					
Tonicidad corporal					
Integración del cuerpo y la voz					
Proyección					
Articulación					

Volumen					
Dicción					
Léxico					
Velocidad en el habla					
Concordancia entre lo que expresan y lo que quieren expresar					
Uso de muletillas					

Durante la presentación de la puesta en escena (grupal)

Criterios	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Participación					
Coordinación					
Postura					
Ritmo					
Tonicidad corporal					
Integración del cuerpo y la voz					
Proyección					
Articulación					
Volumen					
Dicción					
Uso de los silencios					
Integración del grupo					
Velocidad en el habla					