



Fortalecimiento de la expresión oral por medio de la dramatización de *Eva sol y sombra*, de Melvin Méndez y *Magdalena*, de Ricardo Fernández Guardia

Strengthening oral expression through the dramatization of *Eva Sol y Sombra*, by Melvin Méndez and *Magdalena*, by Ricardo Fernández Guardia

Arellys Alfaro Rodríguez

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Costa Rica.

arelys.alfarorodriguez@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0007-8746-4543>

Elena Valverde Alfaro

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Costa Rica.

elena.valverdealfaro@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0003-5159-0274>

Fecha de recibido: 20-11-2022

Fecha de aceptación: 27-9-2023

Resumen

El presente artículo pretende ser un recurso para abordar el fortalecimiento de la expresión oral por medio de la dramatización de textos literarios; además, busca combinar esta habilidad comunicativa con la comprensión lectora, de manera que se aborden y refuercen ambas áreas del lenguaje. Si bien es cierto, el material se propone para trabajar a nivel de octavo, con los textos *Eva sol y sombra*¹ y *Magdalena*² (de los escritores costarricenses Melvin Méndez y Ricardo Fernández Guardia, respectivamente), la propuesta se puede adaptar a diferentes centros educativos, ya sean públicos o privados, modalidades y niveles. En este caso, se ejecutó con dos grupos del Liceo Experimental Bilingüe de Naranjo. El objetivo principal de la propuesta radica en aportar una serie de estrategias didácticas que lleven al desarrollo de habilidades comunicativas y de comprensión literaria en los estudiantes, de manera que por medio de la actividad lúdica y creativa el discente logre explorar, conocer, descubrir y potenciar sus capacidades, tanto en la expresión oral (dicción, tono de voz, uso de ademanes, fluidez, entonación, gestos, mímica, entre otros) como en la interpretación de mensajes. Por medio de la puesta en escena de las obras, podrán interiorizar un papel y generar un desdoblamiento, de manera que a partir del juego se pierdan los temores, ya que dejan de ser ellos y pasan a ser el personaje que decidieron representar. Mediante la comprensión lectora, se analizarán los textos literarios a partir de las cuatro fases que establece el Ministerio de Educación Pública (natural, de ubicación, analítica e interpretativa) y se orientará el proceso hacia la construcción y discusión de temáticas, situaciones, problemáticas, visiones, ideologías, entre otras, expuestas en el texto.

Palabras clave: habilidades comunicativas, expresión oral, dramatización, texto literario, política educativa.

1 La obra dramática *Eva, sol y sombra* (1989) de Melvin Méndez (1958) expone la historia de vida de Eva, quien deja de lado sus afinidades deportivas y personales por dedicarse en cuerpo y alma a su esposo e hijo. Ella es sol, pero también sombra, pues está inserta en una sociedad patriarcal, donde la mujer es considerada un ser inferior y prácticamente insignificante. Un accidente que sufre su hijo la lleva a reemplazarlo en un partido de campeonato de fútbol (para ello lleva a cabo un plan con su nuera e hijo, pues debe vestirse de hombre). Su esposo se muestra bastante molesto cuando se entera del "engaño" y ella termina reflexionando si su actuar fue o no el adecuado.

2 En la obra dramática *Magdalena* (1902) del escritor costarricense Ricardo Fernández Guardia (1867-1950), la trama gira en torno a la conceptualización sobre el matrimonio, a partir de tres jóvenes: Magdalena, su hermana María y su amiga Jacinta. La obra hace énfasis en dos posiciones: por un lado María y Jacinta, quienes idealizan el matrimonio y lo ven como un medio de realización femenina y, por otra parte, Magdalena, quien se pronuncia a favor del divorcio y en contra del matrimonio, porque en él la mujer tiene un papel entre sirvienta y esclava.

Abstract

This article aims to be a resource to address the strengthening of oral expression, through the dramatization of literary texts; In addition, it is desired to combine this communicative ability with reading comprehension, so that these two areas of language are addressed and reinforced. Although it is true, the material is proposed to work at the eighth grade level, with the texts *Eva sol y sombra* and *Magdalena* (by the Costa Rican writers Melvin Méndez and Ricardo Fernández Guardia, respectively), the proposal can be adapted to different educational centers, whether public or private, modalities and levels. In this case, it was carried out with two groups from the Naranjo Experimental Bilingual High School. The main objective of the proposal is to provide a series of didactic strategies that lead to the development of communication skills and literary comprehension in students, so that through playful and creative activity the student can explore, know, discover and exploit their abilities, both in oral expression (diction, tone of voice, use of gestures, fluency, intonation, gestures, mime, among others) and in the interpretation of messages. Through the staging of the works, they will be able to internalize a role and generate an unfolding, so that from the game fears are lost, since they stop being themselves and become the character they decided to represent. Through reading comprehension, literary texts will be analyzed from the four phases established by Ministerio de Educación Pública (natural, location, analytical and interpretive) and the process will be oriented towards the construction and discussion of themes, situations, problems, visions, ideologies, among others, exposed in the text.

Keywords: communication skills, oral expression, dramatization, literary text, educational policy.

I. La educación de la habilidad comunicativa

Las circunstancias actuales se caracterizan, a nivel global, por el cambio y la necesidad de innovación. Un tema constante en la actualidad es la adaptación a los giros que la misma humanidad sugiere como parte del proceso de evolución. En medio de esta dinámica, las personas deben desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse y convivir con otros seres de la forma más armónica posible y que, a la vez, propicien nuevos aportes a las dinámicas sociales; así, “la educación se presenta como un aspecto relevante para comprender y resolver problemas sociales, políticos y culturales en el ámbito nacional e internacional, tales como los Derechos Humanos, la equidad, la pluriculturalidad, la diversidad y el Desarrollo Sostenible” (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2015, p. 19).

En Costa Rica, el sistema de educación plantea a través de su política educativa “que la persona estudiante desarrolle la inventiva y proponga nuevas estrategias para abordar una realidad que cambia a diario” (MEP, 2016, p. 9), por lo que la mediación pedagógica debe responder a esta intención y considerar que existen múltiples entornos y procesos de construcción de aprendizaje.

Tomando como punto de partida la transformación curricular y los fundamentos conceptuales en el marco de la visión “Educar para una Nueva Ciudadanía”, establecida por el Ministerio de Educación Pública en 2015, es indispensable considerar la educación como un proceso a lo largo de la vida, que debe velar por alcanzar una convivencia con otras personas en una sociedad que demanda vínculos, equidad y nuevas propuestas sociales. Hoy es necesaria una mediación didáctica que estimule la “innovación y la creatividad en el quehacer individual y colectivo, para la promoción de aspectos como: el respeto y la coexistencia pacífica en un mundo cada vez más internacionalizado” (MEP, 2015, p. 10).

Las actividades que se desarrollan en los centros educativos deben enaltecer el papel predominante de la persona estudiante y colocarla como centro de toda planificación. Lo anterior desde este posicionamiento: “Los procesos educativos formarán ciudadanos y ciudadanas con habilidades críticas en dos áreas: habilidades con el fin de promover nuevas formas de pensar y habilidades para la socialización y el desarrollo colectivo” (MEP, 2016, p. 13).

Una forma de estimular el desarrollo de esas habilidades radica en la planificación de actividades didácticas que involucren y fortalezcan las cuatro

dimensiones: nuevas formas de pensar, de vivir en el mundo, de relacionarse con otros y de emplear herramientas digitales para integrarse al mundo (MEP, 2015). Con este giro es posible reorientar algunos procesos educativos que quizás han quedado relegados por mediaciones didácticas más tradicionales y con poca participación de la persona estudiante.

Precisamente, en el programa de estudios para Tercer Ciclo y Educación Diversificada (MEP, 2017), se establece que en la materia de español, para expresión escrita y oral, la persona estudiante debe dominar el código lingüístico, adecuar los mensajes, comunicar con cohesión y unión entre las frases, así como dominar estrategias para solucionar problemas comunicativos. Por otra parte, en cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes deben dominar estrategias de abordaje literario, comprobar hipótesis, verificar y comparar contenido de lecturas, así como tomar conciencia de su papel activo como ciudadano, dentro de una sociedad local y global.

La expresión desde la oralidad es una habilidad que, si bien está incorporada dentro de las que se deben fortalecer en estudiantes de secundaria, no es muy frecuente que se desarrolle en los centros educativos; de hecho, en muchos casos, suele ser relegada como un contenido aislado que se aborda solo “si queda tiempo”. A pesar de esto, se sabe que la capacidad de comunicarse de forma oral es una fortaleza indiscutiblemente necesaria en un mundo global como el actual.

La habilidad para conversar, exponer, hablar en público y representar roles propicia una mejor comunicación y desarrolla la creatividad ante la solución de retos. Una correcta expresión oral que contemple aspectos como la dicción, el vocabulario, los gestos, entre otros aspectos, puede garantizar la confianza y el éxito de las personas en múltiples aspectos de sus vidas. Para González de Díaz Araujo et al, (1998): “Un adolescente alfabetizado estéticamente estará en condiciones de producir mensajes estéticos y entenderá y valorará las manifestaciones estéticas de su entorno y las producciones de su ámbito cultural” (p. 17).

La presente propuesta plantea, por todo lo anterior, el fortalecimiento de la expresión oral mediante una técnica fundamental: la dramatización. Además, busca combinar la habilidad comunicativa con la comprensión lectora y analítica de textos dramáticos. Con esta fusión, se integran dos áreas del lenguaje y el aprendizaje se realiza de forma conjunta, con el fin de robustecer la capacidad de comunicación en la persona estudiante. Esta propuesta, como se mencionó, fue desarrollada con dos grupos de octavo año de un colegio académico público de la Dirección Regional de Occidente del MEP, pero puede ser trasladada y aplicada en cualquier modalidad educativa, tanto pública como privada de la enseñanza general básica y hasta niveles de educación superior, inclusive.

II. Fundamentación teórica de la propuesta

El juego y las actividades no académicas muchas veces se malinterpretan y sancionan como formas incorrectas de comunicación. En algunas ocasiones, la interacción lúdica se relega a educación inicial o primeros ciclos. Es cierto que no todos los procesos de aprendizaje pueden ser un juego, pero no por eso se debe prescindir del placer y del disfrute de crear conocimientos a partir de actividades divertidas y lúdicas. De acuerdo con Cutillas (2005), “el juego se encuentra en el mismo nivel de la actualización representativa, la representación de una realidad por otra, que es lo que constituye la simbolización. El juego, en su dinámica y su estructura, participa de la función general representativa” (p. 623).

Con base en la concepción del teatro como actividad lúdica, el docente de español en secundaria:

tiene el reto de observar y conocer a sus estudiantes y determinar cuáles experiencias son las óptimas para esa población en particular. Además, debe aceptar el hecho de que a lo mejor, debe probar varias posibilidades hasta que el (la) estudiante logre el aprendizaje. (MEP, 2017, p. 10)

Por lo tanto, si el juego y las actividades lúdicas evidencian una mayor y mejor apropiación de habilidades comunicativas, estas deben ser incorporadas en la mediación pedagógica, como resultado de un proceso de observación y diagnóstico.

Para fortalecer la expresión oral, el Ministerio de Educación Pública (2017) establece que el estudiante debe contar con una oferta de técnicas “tanto individuales (conversaciones, peticiones, explicaciones y otras propias de situaciones cotidianas) como grupales” (pp. 13-14). Como mediador, el docente debe elegir dentro de las técnicas propuestas por nivel pero además tiene la posibilidad de trabajar con otras, siempre que mantenga el abordaje de las que se sugieren en el documento.

La dramatización forma parte de las diez propuestas de expresión oral que plantea el programa para tercer ciclo y educación diversificada. Es una técnica que fortalece expresiones verbales, gestuales, inteligencia emocional, formas de convivir y relacionarse con otros; permite desdoblarse y experimentar la vida desde otras miradas, al mismo tiempo que comunica y vincula a los seres humanos. Como afirma López (2010): “Dramatizar para expresar, para sentar las bases del intercambio entre las personas... Expresar para ser. Comunicar para ser. Crear para ser” (p. 12). El teatro o, en este caso, la dramatización, implica una fusión de habilidades y de signos comunicativos. Según Dubatti (2011), si se concibe como acontecimiento:

es mucho más que el conjunto de las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto y la cadena de significantes a los que se lo reduce para una supuesta comprensión semiótica. En el teatro, como acontecimiento, no todo es reductible al lenguaje. (p. 16)

Es cierto que la dramatización, como variante del teatro, es empleada en la mediación pedagógica desde hace muchos años, sin embargo, se ha abordado únicamente como una técnica de expresión oral y no como una estrategia para fortalecer conjuntamente

el análisis crítico de textos literarios. Esta combinación permite crear ambientes que propician la discusión y que fortalecen la capacidad argumentativa en los estudiantes, pues crea conciencia en cuanto al uso del lenguaje y de su papel:

El lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia, y el más esencial. Los actores hacen en el escenario exactamente aquello que hacemos en la vida cotidiana, a toda hora y en todo lugar. Los actores hablan, andan, expresan ideas y revelan pasiones, exactamente como todos nosotros en la rutina diaria de nuestras vidas. La única diferencia entre nosotros y ellos consiste en que los actores son conscientes de estar usando ese lenguaje. (Boal, 2002, p. 21)

Mediante la dramatización y la interacción escénica, los estudiantes se percatan del poder del lenguaje para reconstruir las realidades y, a la vez, para analizarlas desde una perspectiva de observador. El texto literario entonces permite analizar las relaciones y expresiones humanas (desde el lenguaje poético) y la dramatización optimiza la literatura como vehículo para reconstruir escenas cotidianas que, a la vez, pueden ser analizadas mediante el discurso oral. La dramatización, como técnica de expresión oral, propicia un acercamiento al otro y un acercamiento a una noción observable de sociedad: “No podemos vivir aislados, encerrados en nosotros mismos. Aprendemos enormemente cuando admitimos nuestra propia otredad [...] precisamente por eso podemos aprender de los demás: somos distintos siendo iguales” (Boal, 2022, p. 10).

Para que exista un proceso de construcción del aprendizaje y para que la habilidad comunicativa en el ámbito escénico sea posible interiorizar, debe existir una experiencia que implique vivencia y construcción del conocimiento. La dramatización en clase garantiza un espacio de convivencia y organización capaz de generar curiosidad e interés. En este sentido, es fundamental considerar que “los procesos de aprendizaje deben construirse en vivencias significativas para el individuo y no limitarse a la memorización de contenidos. Además, como acto

social que es, el aprendizaje requiere de interacción y colaboración con otros” (Seas, 2016, p. 29).

Con el fin de vincular al estudiante con la técnica de representación teatral y el análisis literario, y hacer de esta experiencia una actividad más vivencial, interactiva, dinámica, resulta fundamental la propuesta didáctica trabajada por el brasileño Augusto Boal, en su texto *Teatro del oprimido*, publicado en el año (2002), el cual sin duda es un referente teórico para desarrollar las distintas habilidades comunicativas y analíticas.

Boal parte de la idea de que en la vida:

Todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos espect-actores (...) todo el mundo actúa, interactúa, interpreta. Somos todos actores. ¡Incluso los actores! El teatro es algo que existe dentro de cada ser humano y puede practicarse en la soledad de un ascensor, frente a un espejo, en un estadio de fútbol o en la plaza pública ante miles de espectadores. En cualquier lugar... y hasta dentro de los teatros. (2002, p.21)

Con este fundamento teórico se concibe la dramatización como una parte del quehacer diario, que involucra aspectos como sensibilidad ante de las distintas realidades, lo cual lleva al análisis de la cotidianidad del ser humano desde una perspectiva más crítica y humanista.

Este autor realiza su investigación y puesta en práctica de su argumentación teórica en diferentes latitudes, tal es el caso de Estados Unidos, Latinoamérica y Europa. La innovación que plantea Boal es el trabajo realizado con distintos grupos sociales, quienes no necesariamente son actores: en su mayoría son personas sin ningún tipo de formación académica en el área pero que, por medio del fortalecimiento de habilidades gestuales, lingüísticas, emocionales, sociales, entre otros, logran alcanzar un alto nivel de análisis, empatía y crítica ante la realidad y las situaciones (políticas, económicas, culturales, ideológicas) que conforman cada nación.

Estos acercamientos sensibilizan y permiten conocer mejor el mundo en el que se vive, con el propósito de poderlo transformar; el teatro, sin duda, se convierte en un excelente aliado para lograrlo. Es por ello que resulta tan importante implementar este repertorio de conocimientos en la estrategia didáctica aquí planteada, pues como bien se ha apuntado, nuestra intención no radica en la formación de actores y actrices, sino en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y analíticas, a partir de la dramatización como elemento lúdico y didáctico. Es decir, el objetivo fundamental, como bien lo establece Boal: “radica en desarrollar, en todos, la capacidad de expresarse a través del teatro” (2002, p.22).

III. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se plantea en este artículo comprende distintas fases que se fusionan de manera gradual, con el fin de establecer una concatenación de actividades que conduzcan a una apropiación textual desde la comprensión literaria, mediante habilidades de comunicación escrita. A continuación, se detallan las fases:

III.1. Lectura colectiva del texto dramático

La primera fase se enfoca en la lectura y el análisis de las obras dramáticas mediante una lectura colaborativa. Para ello, antes de empezar, se realiza un acercamiento al texto a partir de preguntas orientadas al descubrimiento dramático tales como: ¿de qué creen que se trate el texto?, ¿qué saben del autor de la obra? y ¿qué asumen del texto a partir del título? En esta fase de ubicación, los estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar una búsqueda en línea sobre los datos biográficos de los autores. Así, en conjunto, se crea un panorama general del escritor y de la época en la que la obra fue escrita, lo que contextualiza la lectura por realizar.

Después de establecer el preámbulo anterior, los estudiantes asumen voluntariamente la interpretación de alguno de los personajes del texto mediante la lectura. Una vez asignados los personajes a los

estudiantes, se les pide que formen una media luna en el aula, de manera que todos puedan verse entre sí y escuchar de la mejor manera. La persona docente les recuerda algunas consideraciones como el tono de voz, la interpretación del personaje, el timbre y la dicción a la hora de proyectar su voz; también enfatiza la importancia de realizar los gestos y ademanes que consideren oportunos siempre y cuando se sientan cómodos.

De esta forma, se inicia la lectura colaborativa de la obra dramática, con una duración aproximada de cuatro a cinco lecciones. Este lapso de lectura colectiva representa una extraordinaria oportunidad para que el estudiante fortalezca su expresión oral y su vocabulario. Además, permite reforzar la idea de que todos los seres humanos somos actores o espectadores en algún momento de la vida, como lo mencionaba Boal (2002).

Sea o no lectora, la persona estudiante repasa y analiza las pautas básicas para una correcta expresión oral y percibe en primera persona la necesidad de una adecuada comunicación. Para el docente, este espacio ofrece una oportunidad que permite detectar fortalezas y debilidades en la expresión oral y gestual de los estudiantes. Asimismo, la lectura colectiva acerca a los jóvenes a la interpretación de personajes desde una perspectiva artística y con mayor conciencia del arte escénico.

III.2. Autoevaluación:

A modo de autoevaluación, las personas estudiantes exponen voluntariamente cómo se sintieron en el proceso de lectura y qué consideran que deben mejorar y cuáles elementos estuvieron bien trabajados. Como la actividad es una experiencia grupal, los estudiantes analizan el desempeño propio y el de sus compañeros, siempre en el marco del respeto. Así, queda constatado que “El teatro entre adolescentes es doblemente productivo, puesto que se encuentran en una edad en la que la pertenencia al grupo es decisiva y, en este sentido, la lectura grupal favorece dinámicas motivadoras para el aprendizaje” (Pareja, 2021, p, 222). Dentro de

los comentarios surgidos a partir de esta segunda fase, sobresalieron expresiones como la necesidad de mejorar la proyección de la voz; hubo también un reconocimiento de la labor del actor profesional para desarrollar una puesta en escena real, pues quedó en evidencia la dificultad que este proceso implica.

Con base en esta etapa de auto y coevaluación, es posible pasar a la siguiente fase de la propuesta, la cual está vinculada con la expresión corporal y gestual. La tercera etapa de esta propuesta se basa en actividades lúdicas de preparación e intenta preparar corporalmente al estudiante para la actuación final.

III.3. Ejercicios de análisis textual:

A partir de la lectura de cada obra, se procede a realizar un análisis de comprensión del texto a partir de las fases de análisis e interpretación propuestas en el programa de estudios. Para este efecto, los estudiantes (tras la lectura colectiva de cada obra) realizan en grupos una guía de análisis sencilla, la cual consiste en responder: ¿Cuáles valores se promueven en la obra?, ¿cómo son los personajes y qué opina sobre su actuación?, ¿qué tipo de sociedad se presenta en la obra?, ¿qué tipo de lector demanda la obra? y ¿cómo se espera que reaccione el lector al finalizar el texto? Además de estas preguntas, los estudiantes deben buscar la definición del concepto de intertextualidad y asociarlo con las figuras de Magdalena y María (en el caso de la obra Magdalena) y con Adrián y Eva (en la obra Eva sol y sombra). Finalmente, con base en este trabajo de análisis, los estudiantes redactan un ensayo de 200 palabras sobre “El papel de la mujer en la historia y la literatura costarricenses”, de manera que evidencien su percepción de este tema a través de dos obras distantes cronológicamente.

Concluidas las etapas de lectura y análisis de ambas obras y con una comprensión integral de los textos, se continúa con la unión entre la comprensión lectora y la expresión oral. Para esto, se desarrollan una serie de actividades, planteadas a continuación en la etapa de juegos y bailes.

III.4. Juegos y bailes

Como actividad inicial de esta fase, los estudiantes se forman de pie en un círculo en el centro del aula. Con los ojos cerrados y al movimiento de diferentes ritmos musicales, los participantes deben sacudir sus cuerpos, para relajar los músculos, con el fin de desinhibirse y dejarse llevar por la musicalidad corporal. Según Boal, este primer acercamiento debe relacionarse con una serie de ejercicios o movimientos físicos, formas, volúmenes, relaciones físicas. Nada debe hacerse con violencia o dolor en un ejercicio o juego; al contrario, siempre debemos sentir placer y aumentar nuestra capacidad de comprender. Los ejercicios no deben hacerse guiados por espíritu de competición: debemos buscar siempre la autenticidad y nunca ser mejores que los demás. (Boal, 2002, p.22). A pesar de esta libertad, la actividad inicial implica cierta dificultad, porque es difícil lograr que un grupo de adolescentes no muestre escepticismo y renuencia para desarrollar una actividad “a ciegas”, sin el temor de ser juzgados por los demás. Tales fueron las valoraciones externadas por los estudiantes tras finalizar la primera actividad de expresión corporal.

Otro de los juegos para preparar a los jóvenes es la expresión facial. Para esto, se enfatiza en la necesidad de exagerar los gestos y de perder la timidez para lograr veracidad en la interpretación. En este caso, los estudiantes deben fingir que están comiendo una cucharada de miel, sal, vinagre, chocolate o limón. Es necesario en esta actividad gesticular y percibir en el cuerpo la sensación que creen que produce ese sabor. Con esta actividad se pretende crear conciencia y sensibilidad ante diferentes situaciones, de manera que resulte en una motivación para la interpretación de personajes y emociones.

Seguidamente, como una tercera actividad de esta fase, se les solicita a los espect-actores fingir ser esculturas vivientes, es decir, que creen una escena colectiva. La imagen que deben formar es una escena de las obras de teatro leídas en clase: Magdalena o Eva sol y sombra. Mediante este ejercicio se desarrolla un análisis interactivo a través de la

expresión corporal; cada grupo analiza el mundo mostrado en la escena seleccionada, los símbolos y los valores promovidos.

La sección se divide en dos y cada subgrupo muestra una escena de alguna de las obras y la representa, a la vez que crea una escultura alternativa para dar un giro a la obra. La primera escultura debe mostrar la temática de la obra en cuestión y la segunda, un final o propuesta diferente a la planteada en el texto dramático. Se les sugiere que representen un “problema” de género y luego una posible solución.

Los resultados de este ejercicio fueron muy enriquecedores porque se fomentó el trabajo colaborativo y todos los participantes debieron asumir un papel en la obra. Uno de los grupos representó la escena en la que Eva (de Melvin Méndez) ataja el penal y besa a su esposo para festejarlo. Al final, en vez de que él se molestara por la mentira, agradeció el ingenio de su mujer con un gesto de un abrazo. Otro de los grupos representó el baile de la obra Magdalena. En esta representación, la protagonista primeramente es cuestionada por su primo Fernando (tal como sucede en la obra) y su dignidad como mujer es reprimida porque él le prohíbe bailar con otro hombre que no sea él. En la propuesta alternativa, los estudiantes plantearon a Fernando arrodillado, pidiendo disculpas por pretender apropiarse de las decisiones que cada mujer, como ser humano, debe tomar por sí misma.

La cuarta actividad de esta fase está relacionada con la técnica de teatro-foro y consiste en:

hacer que el público participe de una acción dramática con pleno conocimiento de causa. Para animarle a participar es necesario, primero, que el tema propuesto sea de su interés; después, hace falta calentarlo con ejercicios y juegos (...) Es una herramienta esencial para implicar al espectador, estimulando su creatividad (Boal, 2002, p. 67).

III.5. Teatro foro

Esta actividad dramática se aplica al estudio de

situaciones sociales bien claras y definidas (Boal, 2002, p. 68). En este caso particular, se abrió la oportunidad de realizarlo dentro del proceso de creación y ensayo de la dramatización que debían presentar frente a los demás compañeros. La propuesta consiste en informar a los participantes que pueden ocupar el lugar de los personajes cuando crean que esté cometiendo un error o cuando considere que se puede optar por una solución mejor para la situación que presenta la obra. El estudiante (como espect-actor) puede acercarse al espacio donde la escena se desarrolla y gritar «¡Alto!». Los actores entonces deben detener la escena y quedarse inmóviles justo donde están. De esa forma, el espect-actor debe decir desde dónde sugiere que se retome la escena y proponer el nuevo rumbo de la misma. A partir de ese momento, la persona estudiante que propuso el cambio, sigue actuando como parte de la obra, aunque anteriormente no era parte de ella. En cuanto al personaje que fue relegado, este debe esperar al margen como un personaje auxiliar, nunca de manera pasiva. Incluso, Boal (2002) plantea que puede interpretar un tipo de ego auxiliar del espect-actor para animarlo o corregirlo.

La intención del teatro-foro es liberar a actores o personajes oprimidos para que rompan la opresión e intenten cambiar la realidad de abuso. Por eso, dentro de la preparación de la obra existen personajes aliados y oponentes de los protagonistas, con el fin de mantener el juego de fuerzas antagónicas del teatro. El objetivo de esta actividad lúdica no es ganar:

(...) sino permitir que aprendamos y nos ejercitemos. Los espect-actores, poniendo en escena sus ideas, se ejercitan para la acción en la vida real; y actores y público, actuando igualmente, toman conocimiento de las posibles consecuencias de sus acciones. Acaban conociendo el arsenal de los opresores y las posibles tácticas y estrategias de los oprimidos. El foro es un juego, es lúdico, una manera rica de aprender los unos con los otros” (Boal, 2002, p.72).

Dentro de la actividad desarrollada en el aula,

esta interacción de sustituir compañeros en medio de las presentaciones se logró desarrollar durante la interacción en los grupos de ensayo; en esos momentos fueron múltiples las intervenciones de los compañeros de trabajo, quienes objetaban comportamientos sumisos, por parte de las mujeres y abusos de poder, por parte de los hombres. Estas reacciones fueron retomadas en la plenaria final tras las presentaciones, pues se evidenció la conciencia que existe en cuanto a la igualdad de género en la actualidad. El proceso de elaboración de las presentaciones finales se desarrolló en un lapso de 80 minutos, en los que se construyeron y reconstruyeron las propuestas finales para ser presentadas en la última de las fases de la propuesta.

III.6. Dramatización

Una vez listos los grupos, se procede a presentar las dramatizaciones finales. En este momento del trabajo expresivo, los más tímidos se mostraron más dispuestos a actuar y todos fueron conscientes de su labor en el grupo para lograr el resultado final. Las dramatizaciones realizadas fueron muy críticas y evidenciaron el nivel de reflexión que se deseaba obtener al analizar un texto literario desde la expresión oral.

En una de las secciones, se crearon tres grupos. Uno de ellos representó la escena cinco (acto dos) de *Magdalena*, con la variación de que hombres y mujeres representaron papeles sin distinción de género. Los otros dos grupos crearon obras originales con base en el tema de género. Un grupo planificó la historia de Daniela, una joven que deseaba realizar estudios en mecánica automotriz. Las amigas de la protagonista encarnaban el estereotipo de mujeres frágiles y por eso se preocupaban de la decisión de Daniela. El novio de la protagonista representó un papel machista, pues se molestó por la decisión profesional de su novia; él le reclamó no haberlo considerado para tomar la decisión. Ante esas actitudes, Daniela decidió terminar la relación amorosa porque nadie tenía el derecho de interferir en esas decisiones personales. El otro subgrupo dramatizó la historia de una familia en la que el padre exigía

a su esposa la realización de quehaceres domésticos por el simple hecho de ser mujer. La esposa del hombre se mantenía sumisa a ese mandato, el cual era respaldado por la suegra, quien vivía con ella también. Sin embargo, una amiga de la familia y una de las hijas decidieron hablar con la madre de la familia y hacerla entrar en razón sobre el abuso del que estaba siendo parte. A partir de esta conversación, la protagonista decidió detener el abuso. La obra terminó cuando el esposo debía colocarse el delantal para prepararse su comida.

En la segunda sección de octavo año hubo dos subgrupos. Uno de ellos interpretó una escena adaptada de *Eva sol y sombra*. En este primer grupo, Adán y Tulio estaban viendo un partido de fútbol y Eva solamente se encargaba de atenderlos y llevarles comida y bebida a su mesa. En un momento, Sarita llegaba a la casa a buscar a Enrique y, al ver el nivel de servilismo de Eva, decidió hablar con ella para que cambiara de actitud y para que comprendiera la importancia del estudio como un medio para surgir socialmente. Eva entendió las palabras de Sarita y reconoció también que era importante cambiar la mentalidad en las nuevas generaciones, por lo que decidió bajar el volumen del televisor para que Sarita y su hijo pudieran estudiar tranquilos.

El otro subgrupo realizó una obra original en la que un padre de familia con tres hijas tomó la decisión de ofrecerlas en matrimonio a algunos muchachos del pueblo. A manera de desfile, cada hija fue descrita por su padre, quien resaltaba las cualidades de cada una. De la misma forma, los pretendientes exponían todo lo que podían ofrecer a las jóvenes y al padre: uno ofreció dinero; otro, influencia política y otro, fincas y ganado. Cuando el padre estaba calculando cuál hija ceder a cada muchacho, una de ellas detuvo la función y argumentó que ninguna de ellas aspiraba a casarse, porque antes querían estudiar, viajar y disfrutar de su vida antes de decidir compartirla con alguien más. Las tres hijas cambiaron su actitud en escena y terminaron levantando un libro cada una.

Esta cuarta fase de la propuesta fue la cumbre

de los ejercicios de expresión oral que iniciaron con la capacidad de moverse al ritmo de la música. Con la dramatización, se le otorga “el protagonismo al alumnado y haciendo que cada clase sea una re-creación que servirá de motivación y aprendizaje” (López, 2010, p. 16). Tras la finalización de esta fase, se realizó una plenaria para comentar y ampliar la reflexión sobre los mensajes que comunicaron mediante las presentaciones y considerar las emociones y experiencias vividas en la técnica de expresión oral. Como se evidencia en estas presentaciones finales, la dramatización propicia el desarrollo de un pensamiento crítico mediante ejercicios de expresión oral. Además, la combinación de criticidad y expresión posibilita un análisis de textos literarios desde una mediación didáctica más vivencial y lúdica.

IV. Conclusiones

Las estrategias de expresión oral, muchas veces relegadas dentro de las que se desarrollan en los centros educativos, constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas. La comprensión lectora y la producción escrita pueden verse potenciadas mediante el fortalecimiento de estos recursos didácticos. De esta forma, es posible, tal y como asevera el Ministerio de Educación: “asegurar competencias que propicien la comprensión, expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, para permitirle a la persona estudiante interactuar en forma provechosa en todos los contextos posibles” (MEP, 2016, p. 12).

Ejercicios básicos del teatro pueden complementar una correcta dicción, el manejo del espacio y del público, así como la autoconfianza y el trabajo colaborativo (todas estas habilidades fundamentales para un desenvolvimiento exitoso en la actualidad).

La activación del conocimiento corporal, la conciencia de los demás y la interacción con otros para alcanzar un objetivo común son formas de comunicación efectiva que muchas veces los docentes excluyen, sin intención, de la mediación didáctica.

